

A SZEMÉLYISÉG NEVELÉSE A RAJZTANÍTÁSBAN

A *Nevelési Terv* (Tankönyvkiadó, 1963.) a szocialista társadalom embereszménye c. fejezetben a kialakítandó személyiségtípust rajzolja meg. Ehhez szabja a továbbiakban a nevelési tevékenység formáit. A példaként állított embereszmény és a kialakításra ajánlott tevékenységi formák gyűjteménye utat mutat a rajzos nevelő számára is. De ellentétes lenne a *Terv* szellemével, ha vakon követnénk a betűit. A megrajzolt embereszmény messze előremutató. Megközelítése érdekében végzett munkánk maga is személyes és egyénekre ható. Természetes tehát, hogy a *Terv* konkrét megfogalmazásai is általánosak; egy kívánt, illetve szükségszerű típusra mutatnak. Ez a típus megszámlálhatatlan reális változatban jelenik meg a nevelő munka során, a személyi jegyek sajátos vonásaival színezve. Ez megnehezíti a munkánkat. Ám a hivatott nevelő számára a nehézség nem egyszerűen teher: a legfeneköltebb eszmény követésében elért eredménynek is az egyénekben kivirágozva s nem elvont szépségében van bárminő értéke és értelme. Ennek ismerete nélkül nem tudjuk tiszteletben tartani a személyiség nevelésének kívánalmait.

Számos nevelési problémához — így pl. a tanulói aktivitás fejlesztéséhez — csak akkor nyúlhatunk tudatosan és tervszerűen, ha megismerjük és munkánkban figyelembe vesszük a személyiség törvényszerűségeit, biológiai, pszichológiai, pedagógiai vonatkozásait. Így még világosabban láthatjuk a tantárgyi célt és követelményeket, sokoldalúvá és eredményesebbé válhat a gyakorlati munkánk.

I. A személyiség

A személyiség fogalmát az *Új magyar Lexikon* így határozza meg: az ember egyéni tulajdonságainak összessége, az egyén lelkiéletének összjellege, azon belső feltételek egymásba kapcsolódó összessége, amelyek a külső környezeti hatásokra alakulnak ki és amelyeken keresztül az újabb külső hatások átszűrődnek.

Ebben a definícióban, amely még tömörségében is szerteágazó, különféle eredetű fogalmak társulnak. Egyéni tulajdonságokon általában az individuum biológiai adottságait értjük; a lelki élet összjellege viszont pszichológiai terminus. Ezeknek egymásba kapcsolódó összessége adja az egyén jellemét, karakterét. A meghatározás másik része arra emlékeztet, hogy ez a karakter a külső környezeti hatásokra alakul ki, s egyben szűrőként is működik további hatások felvételénél. Ez a mondat a jellem és a társadalmi valóság kölcsönhatására utal.

Látható, hogy ez a definíció — mint a definíciók általában — puszta keret, amelyet tartalommal csak a fogalmak tisztázása után lehet kitölteni.

Először azt kell tisztáznunk, hogy minden ember születésénél fogva egyéniség, mivel jegyeinek sajátos szervezettsége egyszeri, nem sokszorosítható.

Az ember egyénisége azonban változik, mozgásban van, mivel — mint MARX mondja — tartozik a valóságban egy bizonyos társadalmi formához. Az egyéniség változik, mert a külső változó feltételekkel egyensúlyban kell maradnia, csak így fejlődhet. A külső feltételek — életkörülmények, társadalmi tényezők, nevelés stb. — hatnak az egyéniségre; az egyensúly illetve harmónia szükséglete az egyén és társadalom (közösség) dialektikus kölcsönhatásában az egyéniséget magasabb szintre emeli: jellemmé, illetve személyiséggé formálja.

A jellem és személyiség között azonban különbséget kell tennünk.

Jellemen általában a személyiség olyan vonásainak összességét értjük, amelyek a személyre nézve lényegesek és eredetiek s amelyek viselkedését meghatározzák. Van, aki szűkebben értelmezi a jellemet: a személyiség érzelmi-akarati keresztmetszetét érti. Látható, hogy a jellem meghatározása a személyiség felől történik, amíg maga a személyiség fogalma határozatlan marad.

A személyiség meghatározásához könnyebb az egyéniség felől közelednünk. Amíg az egyéniséget lényegében biológiai fogalomnak, addig a jellemét társadalom-lélektani fogalomnak tekintjük. PAVLOV a személy veleszületett tulajdonságairól beszélve idegrendszeri típust mond, míg a jelleméről szólva a személy veleszületett hajlamainak az élet folyamán kialakult benyomásokkal, tapasztalatokkal való keveredését érti. PAVLOV két alapvető jellemtípust: a művész és a gondolkodó, és az átmeneti típus meghatározásához jut el. Ez is általános meghatározás, de tanulmányozása módszertani szempontból nem érdektelen. Mindenesetre a jellem megismerésének legbiztosabb módja, ha megfigyeljük, hogy valaki mit tesz különféle helyzetekben. Ebből megismerhetjük jellemvonásait s bizonyos fokig következtethetünk személyiségére. A jellemvonásokat általában polarizáltan emlegetjük — pl. bátorság, gyávaság, erőtlenség, kitartás — míg a személyiség meghatározásánál sokkal differenciáltabban kell eljárni. Mindenesetre a jellemet a személyiség magvának kell tekinteni.

A személyiség kezdetben idézett meghatározásának konkrét értelméhez akkor jutunk, ha a személyiséget alkotó egyes jegyeket tudjuk pontosan meghatározni. V. PRÍHODA *Bevezetés a pedagógiai pszichológiába* c. könyvében (349—357 o.) a következőket olvashatjuk (kivonatolt idézet):

1. A személyiség az emberi lény *valamennyi oldalát* tartalmazza: a testi típust, az idegrendszer tulajdonságait, a temperamentumot, a feltétlen reflexek jellegét, a szükségleteket és követelményeket, a szokásokat és érdeklődéseket, a képességeket és tehetségeket, a beállítottságot, világnézetet és eszméket, különösen azokat az alapvető *kinevelt* vonásokat, amelyeket jellemnek nevezünk.

2. Mindezek *egységes egészet* alkotnak.

3. *A személyiség mindig alakul, fejlődik.*

4. E fejlődésnek feltétlenül *önállóságra és szabadságra* van szüksége (fél-szeg, gyáva, epigon, fejbőlítő soha sem lehet személyiség).

5. A személyiség *meghatározott társadalmi formához kapcsolódik*, annak terméke, önmagában és önmagától nem létezik.

6. Dialektikus egységben van a közösséggel.

7. Ellentétek egysége: társadalom és egyén, öröklés és környezet, objektum és szubjektum, ösztön és gondolkodás (hozzátennem: érzékiség és intellektualitás), valóság és képzelet, érzelem és akarat.

Látható, hogy a személyiséget olyan *csúcsfogalomnak* lehet felfognunk, amely az ember *lényegét biológiai, pszichikai és társadalmi szempontból egyaránt*

magába foglalja. Amint szerzőnk mondja: a személyiség a legmagasabbrendű egész, mivel az összes veleszületett és szerzett vonásokat tartalmazza, tőle semmilyen emberi dolog nem idegen.

Ismét PŘIHODA mintájára kísérreljük meg a tantárgyunkban különösképp alakítható személyiségjegyek, illetve rendszerek felsorolását.

1. *Testi tulajdonságok*: Jelentőségük a személyiség erősödése és megítélése szempontjából kétségtelen. Érzékszervi hibák különös alakot adnak a személyiségnek, nehezen leküzdhető akadályokat jelentenek számára.

Modern társadalomban már nemcsak a szintévesztést, vagy erős rövidlátást tekintjük hibának, hanem a színérzék szegénységét, a merev (differenciálatlan) látásmódot, a megfigyelés gyengeségeit is. Az eleven, mindig éber és friss látásmódot — idegtani, pszichológiai háttérét és tanulhatóságát tekintve — a személyiség testi tulajdonságaihoz sorolhatjuk.

2. *Temperamentum*. Fizikai feltételei is vannak. Ettől függ a pszichikai folyamatok dinamikája és az ösztönök ereje, illetve gyengesége. A temperamentum az ember szükségleteinek felmérését is befolyásolja, szükségleteit viszont a nevelés, a társadalmi élet teszi kultúráltabbá. A személyiségre az jellemző, hogy mindig magasabbrendű megismerései, eszmei, esztétikai szükségletei vannak.

A rajz feladatrendszerében sajátos megismerési, eszmei és esztétikai tényezők és feladatok vannak, amelyeket tudomásul kell venni és teljesíteni kell, hogy (mind az ösztönök erősítésével, mind a pszichikai folyamat mozgásának fokozásával) a temperamentumot közvetlenül fejleszthessük. A rajzolás megismerési rendszere közelebb visz a művészethez, amelyről tudjuk, hogy nem annyira felkeltője a kultúrált érzelmeknek — hiszen ezeknek gyökerei a differenciálatlan érzéki örömelekben vannak —, hanem inkább nemesítője, fejlesztője az érzelmvilágnak, rendezője az indulatoknak s ezáltal nemesítője a temperamentumnak is.

3. *Viselkedés*. A személyiség legszembetűnőbb jegyeit foglalja magába. Benne tükröződnek a testi tulajdonságok, a temperamentum és az ösztönök. A személyiséget viselkedése is elárulja.

A látás műveltsége: az ábrázoló munka során szerzett ismeretek és tapasztalatok, a mélyreható esztétikai viszony a valósággal és a művészettel hozzájárul a személyiséget eláruló viselkedés alakításához.

4. *Pszichológiai diszpozíciók — képességek és tehetségek*.

A személyiség legfontosabb jegyei, amelyeknek kimerítő feltárása a rajz módszertanának is halaszthatatlan feladata.

PŘIHODA — miután maga is megállapítja, hogy e kérdésnek a pedagógiai pszichológiában terjedelmes fejezeteket kellene áldozni — a következőket írja a képességekről és tehetségekről:

„A képességek . . . minőségileg sajátos kapcsolatát, amitől a konkrét gyakorlati tevékenység sikeres végrehajtása függ, Tyeplov tehetségnek nevezi. A tehetség *általános* (az intelligencia szóval jelölik), ha a tevékenysége nagyon széles körében érvényesül, és *speciális*, ha jobban specializált tevékenységre pl. a zenére, képzőművészetre, vagy a matematikára vonatkozik. Az általános tehetség természetesen nem választható el a speciálistól, hanem éppen ellenkezőleg, benne van abban. Amint az a talentum és géniusz fogalmakból is kitűnik, *fokozatos*, de *benne foglalt alkotóképesség foka mindig új minőséget jelent*. A zsenialitás az értelmi vagy művészi alkotóképességnek nemcsak a legnagyobb foka, hanem minden társadalmi formációban olyan tevékenységgel kapcsolódik, ami az összes erők megfeszítését, becsületességét, kitartást, következetességet

követel meg, és bátorságot ahhoz, hogy egész személyiségét művének, gondolatának vagy elveinek a szolgálatába állítsa. Bizonyítéka a kiváló tett.”

Ebből a nagyon figyelemre méltó idézetből két lényeges pontot emelünk ki. Az első: az általános tehetség nem választható el a speciálistól, hanem abban benne van. Ez a tétel lehetővé teszi annak tisztázását, ami a rajztanítás állandó problémája. A speciális ismeretek az ösztönösség felszabadításával, erősítésével és a tudatos cselekvésbe való kormányzásával bizonyos képességeket formálnak ki, amelyek a rajzi tevékenység sikerének alapjai. A sikerélmények a tevékenység dinamikáját fokozzák s egyfelől a rejtőzködő tehetségeket bontakoztatják ki, másfelől — ezeknek határozatlansága esetén — hozzájárulnak az általános tehetség — intelligencia — bontakozásához. Ha tanulók nem speciálisan tehetséges a rajzban, de sikereket ér el benne, az valahol lendítőerővé válik életében. Nem tudhatjuk pl., hogy az ábrázolás során fejlesztett képzelet nem egy kiváló gépkonstruktori tehetségben fog-e jelentkezni. A rajztanítás nem oszthatja fel a tanulókat tehetségesekre és tehetségtelenekre, hogy az utóbbiak számára pusztán a feladatok csontvázát hagyja meg. Pedagógiai erőfeszítéseinket csak annyiban differenciálhatjuk, hogy a speciális tehetségűekre külön gondot fordítunk ugyan (pl. szakkörökbe irányítjuk őket), de az alapvető képességek megszervezése terén lehetőleg minden tanulónak sikert kell biztosítanunk. Ilyen alapvető képességek — egyben az általános tehetség (intelligencia) elemei — a következők: *képesség összefüggésben való látásra, forma, arány és színérzék, pontos vizuális memória, asszociációs képesség és gazdagság, termékeny képzelet, kombinációs és konstruáló képesség.*

A másik figyelemre méltó gondolat: *az alkotóképesség foka mindig új minőséget jelent.* A tehetség nem elhatárolt, hanem maga is fokozatosan realizálódik. Az egykori ködös tehetségfogalommal egy világosabbat, konkrétabbat, reálisabbat állítunk szembe, nem csinálunk bálványt a talentumból. Ha a termelő munkát alkotásnak fogjuk fel, akkor kimondtuk a tehetség szükségességét is. Az ember az alkotóképességben állandóan előrehalad s így jut új és új minőséghez. De ez vonatkozik a tanulásra és a tanításra is. *Az alkotóképesség kialakítása alapvető pedagógiai feladat.* A rajztanítás annál is inkább részt vállal belőle, mert belső rendszere ezt egyenesen kínálja. Ne soroljuk tanítványainkat a tehetségtelenség és tehetség zárt kategóriáiba, hanem fogjuk fel úgy, hogy egyikük a képességek alacsonyabb, másikuk magasabb fokán áll. Ha ehhez szabjuk nevelői magatartásunkat, akkor tanulóink túlnyomó többsége rendre előrejut a képességek, majd az általános tehetség, végül a szaktehetség fokozataiban. Nivellálódásra természetesen nem számítunk, ez elképzelhetetlen. A személyiség megközelítése és kifejlesztése minden rendelkezésre álló eszközzel: ez a korszerű pedagógiai magatartás egyik ismertetőjegye.

5. *Beállítottság.* A személyiség beállítottsága elsősorban önálló meggyőződést tesz nélkülözhetetlenné (világ, társadalom, egyéni sors). Ezt a meggyőződést elvi küzdelmekben kell igazolni (világnézet). Végül ide tartozik az érdek is (motiváció). PŘIHODA klasszikusan mutatja be ezt a problémakört. Vannak univerzális érdeklődésű emberek, sőt vannak pedagógiai irányzatok amelyek ezt meg is követelik. „Ha azonban helyes az a felfogás, amely szerint az érdek az ember alapvető szükségleteiből nő ki, különösen azokból, amelyek összefüggnek tehetségeivel, képességeivel és adottságaival, hogy a rendszeres tevékenység fejleszti azokat és hogy éppen azért kielégítésükhöz nem diletantizmusra, hanem szakmai ismeretekre és technikára van szükség, a személyiség — éppen azért, mert személyiség — szükségszerűen válogat az érdekek között.”

Ez a válogatás azonban — a személyiség joga és szükséglete — csak akkor lehetséges, ha van *miben* válogatni, ha valamilyen fokig megismert tényezők között válogathatunk, amelyek utat nyitnak a hajlamoknak is. A korszerű pedagógiában azért a sokoldalúság elve érvényesül, ami nem mond ellent a szakműveltségnek, sőt támogatja azt (általános képességekkel, tehetségekkel, intelligenciával). *A dilettantizmus legbiztosabb ellenszere a szakszerű tanítás, a sokoldalúság biztosítéka a helyes tantárgyrendszer és annak jó arányai.* Ha ez biztosítva van, akkor az általános műveltséget adó iskolák azt az általános alapot nyújtják, amin — életszerűen, gyakorlatian — minden szakma (pszichikai, pedagógiai értelemben minden képesség és tehetség, valamint ismeret, készség) kivirágozhat. Az alapfokon tanult szakismeretek és készségek egymást erősítik s az általános intelligencia megalapozásával utat nyitnak az eredményes szakoktatáshoz. Ilyen értelemben fogjuk fel az ún. művészeti tárgyat is, esetünkben a rajzot. A rajz tantárgya a vizuális környezeti hatások pedagógiai rendszerezésével a valóság sajátos feldolgozásának rendjét biztosítja a tanulók számára. A valóság jelenségei fokról-fokra választ követelnek a tanulótól. A válaszok is rendben sorakoznak, mind szélesebb ismeret- és készségrendszert alkotnak. Ez harc, állandó kétely, próba és igazolás, ami nézethez, meggyőződéshez vezet, s mint korábban említettük a *személyiség beállítottságának részévé válik*: egyes esetekben elhatározó módon, a legtöbb esetben általánosan (többoldalúság, intelligencia). Ha tehát valóban törődni akarunk tanulóink személyiségének alakításával, akkor arra neveljük őket, hogy vezetésünkkel, de *személyes erőfeszítéseik útján maguk győződjenek meg a jelenségekben rejlő lényegről, törvényekről.* Az így nyert élmények, ismeretek és készségek személyessége egyenlő aktivitással. Ezek vezetnek el ahhoz a beállítottsághoz, amely minden személyiség törvényszerű és törvénytörően sokszínű alkotó eleme.

6. *Összhang.* Nagyon fontos a személyiségjegyek kölcsönhatása, a személyiség egészébe való bevéődése. Nem egy feltűnő vagy kiugró vonás teszi a személyiségeket, hanem különleges felépítése; tektonikája.

Éppen ez a teljesség kívánja meg minden tantárgy nevelőjének összefogott munkáját. Bármely oldalon támad is hézag a személyiség teljességét célzó nevelői munkában, kisklik kezeink közül. Hiányosságok vagy nem kívánatos kinövések fogják jelezni az ilyen utat.

II. A személyiség megközelíthetősége

Az előbbi fejezetből már kitűnhetett, hogy a személyiség vizsgálatánál elhatároltuk magunkat a polgári individualizmus személyiség szemléletétől. Az egyén és társadalom dialektikus egységének megértése ezt általánosságban kézenfekvővé teszi. A konkrét nevelői munkában azonban a törvény tiszteletben tartása és a szellemében való cselekvés még sok akadállyal küzd. Különösen olyan tantárgyban, mint a rajz, amelyben az individuális munka szerepe mind a tanulónál, mind a tanárnál igen jelentős. Jól tudjuk, hogy egyazon feladat megközelítésében erős individuális változásokat fogunk találni, s e változatok a látásmódtól egészen a megoldásmódokig kitartanak. Persze, erős utasításokkal és tanári szuggesztióval elérhető bizonyos fokú nivellálódás, de ennek haszna igen kétséges, mert egyben el is színtelenítenénk vele a személyiségjegyeket.

A személyiség megközelítését, kezelését és ápolását közismert példákön — alapfokon — jól megvilágíthatjuk. Minden gyakorló rajztanár tudja, hogy másként kell közeledni egy 8 éves és egy 14 éves tanulóhoz. Egyébként a tan-

tervben foglalt feladatrendszer közvetlenül utal erre. A nevelő azonban nem működhet eredményesen, ha az életkori sajátosságok feladatrendszeri vetületén túl nem tanulmányozza behatóan ezeket a sajátosságokat. Nem elég, ha a feladat megfelel egy bizonyos életkornak, a pedagógiai közlésmód éppolyfontos. Ebben a tanulmányban nem térhetünk ki erre, de felesleges is lenne, hiszen a *Nevelési Tervben* pontos és rendszerezett anyag áll rendelkezésünkre.

A rajztanárok azt is tudják — és erről sokszor beszélnek is — hogy különbségeket tapasztalhatunk a fiúk és a lányok rajzbeli magatartásában. A tanterv általános követelményei nem oszlanak meg nemek szerint — ez természetes — ám a nevelőnek, éppen a személyiség megközelítése céljából számolni kell a különbséggel.

Az egyszerű példákon túl azonban mélyebben fekvő és lényegesebb vonásokra kell utalnunk. A személyiség megközelítésénél és ápolásánál a következő dialektikus ellenpárt kell szem előtt tartanunk: 1. *megismerni az egyén jellemét, főleg jellembeli felépítését, hogy hatni tudjunk rá*; 2. *megtalálni annak a módját, hogy a közösséget (osztályt, csoportot) miképpen tudjuk felhasználni az egyén személyiségének fejlesztésére.*

A közösség ereje a szocialista pedagógiában ismert és hatalmas tényező. Ismerjük ezt az erőt a rajzórán is. A problémák közös megbeszélése, az eredmény kollektív értékelése, a vetélkedés a jobb eredményekért, a kollektíva előtti bírálat és önbírálat, egymás tapasztalatainak rendszeres kicserélése mind olyan tényezők, amelyek az egyén és közösség dialektikus viszonyában lehetővé teszik a személyiség megközelítését és pozitív irányú ápolását.

Ismételten figyelembe kell vennünk azonban, hogy a közösségi munka soha nem vezethet nivellálódáshoz. Könnyen beleeshetünk, ha lélektelenül, dogmatikusan kezeljük a kollektíva erejét. A kollektíva alapja tagjainak kölcsönhatása. A közös eredmény alapja az egyéni erőfeszítés. Minden rajzi eredmény lényegében egyéni munkával jön létre s a kollektívának az a fontos szerep jut, hogy az ismeret, a rajzi eredmény kibővül, mélyül és szélesedik, a tagok tapasztalataival. Különböző szemlélet és ábrázolásmódok kerülnek felszínre, ezeket a tagok kölcsönösen megismerik, de egy-egy tag soha nem láthat ebbe bele és nem fordíthatja a maga hasznára, ha egyénileg nem jutott — saját erőfeszítése révén — eredményhez, tapasztalati úton szerzett nézethez. Ezért ellenezzük, sőt el is vetjük a kollektív segítségnyújtásnak olyan formáját, amikor a nevelő segítsége a feladat lényegének megkerülését teszi lehetővé a tanulónál (pl. helytelenül alkalmazott táblai rajz, diktandószerű feladatmegoldás stb.).

Nem nehéz most már bizonyítani, hogy a személyiség nevelésének, alakításának legfontosabb tényezője a kollektíva, ha nem feledkezünk meg arról, hogy a tanulásban, ismeret és készségmegszerzésben az egyén az alap. Ez a dialektika választja el a legszembetűnőbben a polgári-individualista és a szocialista közösségi nevelést. (Igen szemléletes példákat ad ehhez a rajztanítás története.)

III. A személyiségek nevelésének alapjai az iskolai reform és a rajztanítás tartalmában

A személyiség általános kérdései után azt kell megvizsgálnunk, hogy az iskolai reform és benne a rajztanítás, képzőművészeti nevelés rendszere elegendő alapot nyújt-e a személyiség neveléséhez.

A kérdésre főmőren így válaszolhatunk: az iskolai reform tartalma s benne a rajztanítása is az eddiginél differenciáltabb pedagógiai munkát követel, de

enged is meg. E differenciálódásnak — legalább is tantárgyunkban — éppen a személyiség kinevelésére irányuló törekvésben kell megmutatkoznia.

A *Nevelési Terv*ben célként kitűzött embereszmény — bár messze előremutató — azért reális, mert ezt az eredményt a kollektív ember határozott személyiségjegyei alapján rajzolták meg. Érdekes egybevetni a *Nevelési Terv*ben megfogalmazott embertípus személyiségjegyeinek rendszerét a pedagógiai pszichológia személyiség-rendszerével. Sorra egyeztethetők a testi tulajdonságok (ezzel indul az eszmény meghatározása is), a temperamentumhoz sorolható jegyek (magasabbrendű megismerési, eszmei, esztétikai szükségletek), a viselkedés kívánalmi (társadalmi ember), pszichológiai diszpozíciók (műveltség, szenvedélyes érdeklődés, a munka életszükségletté válása, szaktudás), a beállítottság (meggyőződéssel alapuló és harcban edződő világnézet). Végül világosan látható az is, hogy a megtervezett eszményben a jellem és személyiségjegyek teljes összhangban vannak.

Ezeket a jegyeket nemcsak a nevelés általános feladataira kell vonatkoztatnunk. Ellenkezőleg. Belátható, hogy a szaktárgyak didaktikájába is bele kell azokat oltani, ha elfogadjuk azt az (egyébként nem vitás) nézetet, hogy a nevelés aranyfedezete az oktatásban van. A *Nevelési Terv* konkrétan utal az esztétikai nevelésre, amelyből mi is részt vállaltunk, viszont szaktárgyi síkon — gondolom valamennyi tantárgyban — elvi kérdéssé növekedett a személyiség tantárgyi megalapozása. Ez egyelőre nem több a szükséglet felismerésénél, annál is inkább, mert az ére irányuló munka még elméleti téren is alig indult meg. Ez a tanulmány sem lehet több első tapogatózásnál, s abban a reményben íródik, hogy a rajz tanárainak érdeklődését felkelti és majd csapást vágnak az ismeretlenben.

Illusztrációként idézzük fel a *Nevelési Terv*ben megfogalmazott embertípus néhány fontos jellemvonását. Ez a perspektivikus ember edződik, szembeszáll az ártalmas szenvedélyekkel, fejleszti tudásvágyát, ismereteit és készségeit a társadalom javára hasznosítja, bátran küzd ellenséges nézetek ellen, a hazát szocialista módon szereti, népet odaadóan és tevékenyen szolgálja, meggyőződéssel dolgozik és a munkát életszükségletnek tekinti, társait segíti, jó közösségi ember, a közügyek iránt szenvedélyesen érdeklődik, kultúrált érzelmi élet és esztétikai igény jellemzi.

Valamennyi fogalom teljesen világos és lelkesítő. Az esztétikai nevelő figyelmét elsősorban az *összhang*, az *érzelmi*, *akarati*, *szakmai* és *esztétikai* vonások egybehangolásának régen várt deklarálása ragadja meg. Az általános nevelési problémáról azonban rögtön a szaktárgyra fordul a figyelme, tudva azt, hogy a művelőkből lesznek az értők, vagyis: *az esztétikai neveltség alapjai csak konkrét ismeretek és készségek lehetnek.*

A rajz szakirodalma bővelkedik olyan részletekben, amelyek alapján valamennyi felsorolt személyiségjegyre hozzá tudjuk fűzni a rajztantárgy szerepét. Ez azonban kevés, lényegében véve valamennyi voluntarisztikus jellegű megállapítás lenne. Matriális síkon két probléma merül fel: adva vannak-e az alapok a rajztantárgy tartalmában, és mi a konkrét tennivaló. Mindkét kérdést meg kell vizsgálnunk.

Az általános iskola rajzoktatási feladatrendszerében megvannak a szükséges alapok a személyiség neveléséhez. A feladatok között első helyen a reális látás és aktív ábrázolóképeség áll. Ennek fejlesztése, a jelenségek és a műalkotások tulajdonságainak felhasználása a környező valóság, a természet és társadalom mélyebb és sokoldalúbb megismerése érdekében — ez jelenti a látás kiművelését. Erre épül fel a térszemlélet, konstruálókészség, esztétikai műveltség.

E rendszer összhangja a szocialista nevelés célkitűzésével és a kollektív személyiségjegyekkel jól érzékelhető. Megfelelő maga a művelődési anyag és a követelmény is. A munkakeretek ismeretelméleti szilárdsága és összeépülése esetén a személyiségjegyek alakulását gátló vagy torzító rajztanítási verbalizmus, dogmatizmus vagy intellektualizmus — valamennyi rossz hagyomány — távoltartható. A művelődési anyag és a követelmények a tanulókat érdekeltté tehetik a munkában, ami ugyancsak fontos feltétele a személyiség szabad fejlődésének.

A középiskola vonatkozásában csak érintjük a problémát, mivel a tanterv még nem jelent meg. Itt a rajztanítás tervezett komplex rendszere, a részek szoros összefüggése biztat arra, hogy az általános iskolai rajztanításhoz hasonlóan ránézve is megállapítsuk: konkrét alapot kapunk személyiségnevelő tevékenységünkhöz.

Megállapítható, hogy a személyiség nevelésének lehetőségei a tantervben adva vannak. Marad tehát a kérdés, hogy miként építsük fel munkánkat ezeken az alapokon.

IV. A személyiség nevelésének tartalma és formái a rajztanításban

A tanulmány főkérdésének vizsgálatánál az út járhatlansága miatt kénytelenül járhatunk el. Ez természetesen nem teszi könnyebbé dolgunkat.

Elvi, elméleti alapunktól kiindulva a legkézenfekvőbb megoldásnak az látszik, ha az egész problémát két kiegészítő kérdésre bontjuk. A személyiség megközelítésének vizsgálatánál egy összefüggő ellenpárt állítottunk fel gondolatmenetünkben: 1. megismerni az egyén jellemét, főleg jellembeli felépítését, hogy hatni tudjunk rá, 2. megtalálni annak módját, hogy a közösséget (osztályt, csoportot) miképpen tudjuk felhasználni az egyén személyiségének fejlesztésére. Láthatóan ez a mód vezethet szakmánk mélyébe s biztosít egyben olyan vizsgálati rendszert is, ahol a részek kölcsönös viszonyban maradnak. Az első kérdéskörben célszerű lesz a rajztanítás problémáit általánosságban és illusztrációként felvetni, a másodikban a kollektív munka színterét, az osztályt vizsgálni és ezzel természetesen a rajzóra rendjében gondolkozni.

1. A tanuló megismerése

Minden tanulót meg kell ismernünk. Ez a kategórikus kijelentés nem túrellentmondást, legfeljebb az ebbeli nevelői erőfeszítések eredményét mérlegelhetjük. A tanulót megismerni: nevelői alaptörekvés, hiszen a munka feltétele. Olyan törekvés, amelyben minden elért eredmény bővítetten újratermeli a kényszerítő vágyat a további eredmények eléréséhez. Ez a természetes igény magából a nevelői munkából következik. Nem sorolható a célrendszerhez, s bár pedagógiai eszköz is, nem sorolható az eszközrendszerhez sem. A tanuló megismerése munkafeltétel; vannak általános módszerei, de legelső sorban *nevelői magatartás*. Nevelői temperamentum, viselkedés, diszpozíció, beállítottság. Temperamentum, mert langyosan, gyenge ösztönrel, kultúrálatlanul nem férközhetünk tanulóink egyéniségéhez. Viselkedés, mert magyarázat, korrekció és beszélgetés közben, hanghordozásunk, taglejtésünk, mimikánk, általában össz-megjelenésünk nyithatja, de zárhatja is a kaput tanulóinkhoz. Diszpozíció, mert kétségtelen, hogy a tanulók bizalmának megnyeréséhez képesség, bizonyos fokú tehetség kell. Beállítottság, mert a meggyőződésünkben, érvelésünkben és motiváltságunkban kibukkanó hézagokra, gyéngé pontokra tanulóink szerfelett érzékenyek; az oktatás, nevelés kárára reagálnak.

E lélektani törvényszerűségek belátása alapján azt kell mondanunk, hogy a tanuló megismerésének első feltétele a szakismerettel párosult *hivatástudat*. Csak az a nevelő tud kitartóan s eredményre mind élesebben működni tanítványainak megismerésében, akinek erős a hivatástudata.

A második feltétel a tanulók megítélésében tanúsítandó *differenciálás*. Nem szorul bizonyításra, hogy a működés folyamán a differenciálásnak mind fokozottabbnak kell lennie. A kezdeti szakaszban mindig kézenfekvőnek látszik az ítélet. Differenciálódása során kétségkívül növekszik a kétely, de cserébe biztosabbá, egyben rugalmasabbá válik az ítélet. Általában két csoportot ismerünk fel leghamarabb tanulóinknál: a kiugró képességűeket és a tehetetleneket. A közbelső — leginkább jóval szélesebb — réteg egy ideig a feladatokat átlagosan teljesítő tanulók sűrű rétege. Később differenciálni kezdünk a jó képességű tanulók rétegében is, rangsoroljuk őket, és ugyanígy kezdenek ismereteinkben rétegződni a tehetetlenek is, sőt az átlag széles sávjában is kezdünk eligazodni. Egyszóval: a kezdeti csoportok között elmosódik a határvonal és ezzel egyidőben élesedik a tanulók egyéni arcéle a tanár ismereteiben.

Eddig az állapotig pedagógiai eszközeink differenciálása nélkül, egyszerűen úgy jutunk el, hogy *tanulóink a feladatokra és útmutatásra egyéniségük szerint (önkéntelenül) reagálnak*. Vagyis: egy alaphelyzetben egyéniségük szerint gondolkodnak és cselekednek. Itt lép színre a pedagógus, helyesebben itt válhat aktívá. Az adott helyzetben bizonyos módon cselekvő tanuló viselkedésének megfigyelésével birtokába jut az első adatoknak, amelyeknek segítségével feltörheti az egyéniség burkát. Ha feltörte ezt a burkot, továbbjutni akkor tud, ha az alaphelyzetet magát is differenciálja, mondhatnánk módosítja, egy-egy megfigyelendő tanuló egyéniségéhez szabja. Ez általában sokkal kevésbé bonyolult, mint amilyennek leírva látszik. Magyarozatnál, korrektúránál, mivel meg akarjuk értetni tanulóinkkal a problémát, a megértés érdekében mindig a legmegfelelőbb módot keressük, s ezzel a tanuló képességeihez is igazodunk. Ez már magában is differenciálás. Közben a tanuló is szükségképp elárulja magát, akár aktív, akár passzív az instrukcióval szemben. Aktivitás esetében persze hamarabb jutunk előre a tanuló megítélésében, passzivitása viszont a közlés további módosítását kívánja. A megértést mindenképp el kell érniünk, ezért a didaktikai felkészültségünk mértékében tovább tapogatózunk, míg csak fel nem lobban a megértés, felismerés lángja a tanulók szemében. Jó pedagógus sohasem hagy bizonytalanságot a beavatkozás után, a problémát még nehéz helyzetekben is tisztázza, legalább is annyira, hogy ismételt esetben ne kelljen előről kezdenie (az előbbi tapasztalat miatt a tanulóban fellépett gátlás leküzdésével). A rajzpedagógia közhasznú kifejezéseiből ki kell venni, véglegesen törölni a „hát nem látod?” — legtöbbször indulatos — felkiáltást, mert ennek ismételt alkalmazása feloldhatatlan gátlásokat eredményezhet. Annál is inkább, mert ami a rajztanárnak már beidegzett koncepció — pl. egy perspektív probléma —, az a tanuló számára vadonatúj probléma, s nem is kicsi. Látható, hogy *a helyes magyarozat, lelkiismeretes és értő korrektúra*, a didaktikai eszközök e legfontosabbika egyben az *egyéniesség megközelítésének is alapvető eszköze*. A nevelő az egyes tanulókkal érintkezve sorra elraktározza a tapasztalatait. Bizonyos idő eltelével — ennek hosszá a nevelő képességei határozzák meg — már minden tanulóhoz bizonyos meghatározott módon közeledik. Tudja pl. hogy X tanulónál akkor jut eredményhez, ha először rövid pontokba szedi a problémát, azután ennek rendjében jól megvilágítja azt. Y tanulónál tudja, hogy elég egy találó megjegyzés, és máris világos a gyermek számára, amit közölni akart vele.

Természetes dolog, hogy é kétféle (és még sokféle) közeledés nem hoz teljesen egyforma eredményt. Vagyis, amikor ekként differenciálunk, egyben a tanulók hajlamait, egyéni reagálásmódját is támogatjuk, ápolgatjuk. Feltéve, hogy ezek helyesek. Ennek megítélése is feladatunk, s ne legyünk ebben könnyelműek, de ridegek sem. Általában mindig számoljunk azzal, hogy a vizuális nevelésben, lévén az ismeretszerzés alapja és eredménye is érzéki, a probléma nem bújhat el az őt jelentő fogalom vagy szó mögé. Minden elhamarkodott lépés, a személyes meggyőződést tiszteletben nem tartó nevelői instrukció végzetessé válhat a tanuló vizuális fejlődésében. Egy meg nem érett, személyes meggyőződés nélkül elfogadott konvenció, pl. olyan mértékben determinálhatja tanulóink látását, hogy további magyarázatainak során megszakad vele a kapcsolatunk és ez arra kényszerít bennünket, hogy az eredmény érdekében diktáljuk a feladatmegoldást: Hány olyan probléma rejtőzködhet a rajzlapok vonalai és foltjai mögött, amelyeket konvencióktól zsbibadt agyunk már észre sem vesz!

Ha tehát a megismert egyéniség és hajlam-jegyeket helyeseknek ítéljük, ápolgassuk is azokat. Ha ítéletünk nem egyértelmű, akkor kiemeljük a jót és gátoljuk a helytelent. Egyszerű tiltással nem sokra jutunk. Gondoljunk pl. egy mindig porondon levő kérdésre, a vázolásra. Tapasztalati igazság, hogy jó rajzi eredményhez általában keresve jutunk, tehát módosítható vázolással fokról-fokra igazítjuk az eredményt. Ebből megszületett a kategorikus követelés: könnyed, halvány vonalakkal kezdjük a rajzolást. Általában helyes, indokolt követelmény ez, de kultuszt úzni belőle oktalanság, mert formálissá válhat. Az egyéniségre figyelő nevelő ebben is differenciál. A tanuló a vázolásban is elárulja egyéniségét (persze felkészültségét is). Eltekintve a soha meg nem engedhető felületességtől, figyelembe kell vennünk a temperamentumot: van tanuló, aki analitikus módon, van aki szintetikus szemlélettel építi fel rajzát. (Némi joggal a pavlovi két típusra célok.) És bár általában a szintetikus a célra-vezetőbb, hibát követnének el, ha nem tennénk különbséget, és a nem így gondolkodó tanulókat ismeretlen útra kényszerítenénk. Ezzel nem segítjük jobb eredményhez, gátlásokat telepítünk belé. A cél nem a vázolás ilyen vagy olyan módja, hanem a megragadás, amelynek menetében különbséget kell tennünk a tanulóink egyénisége szerint. A könnyed, halvány vázolás: célszerű követelmény. Kultusza azonban a lényegről, a vizuális ítéletalkotásról tereli el a tanuló figyelmét. A vaskosság görcs, amelyet a személyes meggyőződés, a tapasztalat fog feloldani. Kultusz (és verbális követelés) helyett a meggyőződést siettető eszközök jobban és biztosabban segítenek. Vegyünk példát az életből. Egyik gyakorló iskolánkban egyszer — váratlanul — arra szólítottuk fel a tanulókat, hogy vegyék elő töltőtollukat és most azzal rajzoljanak. Az eredmény a tanulóknak is, nekünk is meghökékkentő volt, ugyanis általában kitűnő rajzok születtek. A letett vonalon változtatni nem lehetett, aminek következtében sűrű vonalháló jelezte az ítéletek módosulását és — kényszerítően — vaskos vonalak az eredményt, a végső ítéletet. A tanulók a váratlan próba nyomán egyszerre megértették a lényegét. A budai tanítóképzőben az ötvenes évek elején az lendítette fel a táblai rajzolást, hogy a rajztanár rájött: növendékei a táblán mindig gátlástalanul vázoltak (gyors módosítási lehetőség, nagy méret, a kar szabadabb mozgása stb.) PRANG és társainál (pl. TODD) a múlt század végén valóságos világszenzációt jelentett a táblai rajz gátlásfeszabadító hatásának felismerése s ezt bőven ki is aknázták. A példák itt közvetett szerepet játszanak s arra mutatnak, hogy az eszközök megválasztásánál alkalmunk van olyan módon eljárni, ahogy lehetővé tesszük az egyéniség megközelítését. Volt olyan tanítványom, aki

példátlanul bumfordi módon kezdett rajzhoz és konok, önállóságot követelő eredményvágyának megfelelően hadilábon állt minden konvencióval. Végigküzdötte a magaválasztotta utat és elért eredményei mindig magas színvonalúak voltak. Meggyőződésem, hogy ha erről a magaválasztotta útról erőszakkal eltértem, mindent elvesztettünk volna. Van tanuló, aki valósággal kigyötri eredményeit s rajzai mégis olyan hatásúak, tanulsága olyan szilárd, hogy nem cserél-nénk el a legelegánsabb rajzlappal sem. A pedagógiai pszichológia szemszögéből az ilyen egyéniségű tanulók nagyon rokonszenvesek és igen ígéretesek. Szilárd beállítottság csirái bontakoznak itt, olyan motivációkkal, amelyeket ápolni öröm és kötelesség. Ilyen tanulók nem tűrik a diktandót és ezt a magatartást tisztelnünk kell, nem felejtkezve el állandó nemesítéséről és szükséges megzabolázásáról.

A példák további sorolása nélkül is belátható talán, hogy főleg a beállítottság személyiségi problémái vezettek a fenti gondolatmenetben. A személyiség egyik előfeltétele korunkban és társadalmunkban, hogy az ember önálló meggyőződéssel, ennek szenvedélyes igazolásával s az ebből fakadó közösségi érdekmotivációkkal haladjon előre. Ezt nagyon figyelembe kell venni olyan tantárgynál, mint a rajz, ahol az absztrakciók nyíltak, s mindig érzeink ítéleteibe ütköznek. Az ábrázolás állandó kétely és igazolás. Ha a küzdelmet kiküszöböljük a konvenciók diktálásával, kétségkívül egyszerűsítjük dolgunkat. De tanulónk kívül marad a nevelés bűvös körén s végső soron teljesen elidegenedik. Mi pedig kiengedjük kezünkől a lehetőségét is annak, hogy megismerjük egyéniségét, s magunk távolítjuk el őt hatáskörünkől.

Az egyéniség megismerésének első szakaszában (egy-egy új tanulócsoportra vonatkoztatva) a differenciálást egyelőre bizonyos *típusok* meghatározása jelzi. Ezek a típusok a legfeltűnőbb egyéniségjegyek általánosításával és csoportosításával alakulnak ki tudatunkban. Az első benyomások alapján a tehetséges, átlagos és tehetetlen tanulócsoportokat különböztetjük meg. A jelzett első szakaszban ezzel szemben már több-kevesebb típust tudunk meghatározni. Itt kezdődik — mint már említettük — a közelítésmódok differenciálása, hogy fokozatosan mind finomabbá váljék a különbségtéves.

Erről az első szakaszról is beszélünk kell, megfelelő példákkal támogatva a gondolatmenetet.

Először helyesnek látszik két alapvető típussal foglalkozni, amit a nemek határoznak meg. Közismert jelenség, hogy azonos korúak esetében a fiúk általában dinamikusabb és nagyvonalúbb rajzolóak a leányokhoz viszonyítva. Az utóbbiak a kisszerűbb, a lépésről lépésre, biztos fokozatossággal felépíthető ábrázolásban jeleskednek, színérezükük differenciáltabb a fiúkéknál, de ritkán hoz robbanékony eredményt. A lányok általában jobban szeretik a díszítő feladatokat, az intim témájú tematikus ábrázolást, míg a természetleletet követelő rekonstruáló feladatokban fantáziaszegényebbek a fiúknál. Viszont általában megbízhatóbb a kitartásuk. A rajz olyan tárgy, amelyben erősen felszínre jutnak a különbségek, figyelembe kell venni ezeket. Tegyük hozzá, jelentőségük nem döntő, de el sem hanyagolható.

A személyiség nevelését célzó tanári magatartásba beleszólnak a nemek szerinti különbségek. A kollektív hatásukról lesz még szó. Itt arra gondolunk csak, hogy némiképp rávilágítsunk a tényszerűen jelentkező jegyekre és tegyük fel a kérdést: mit tegyünk? Mindenesetre tudomásul kell venni és tiszteletben kell tartani azokat a karakter-jegyeket, amelyek a nemek biológiai és pszichológiai különbségéből adódnak, és igyekezni kell kiküszöbölni azokat, amelyek

egykori előítéletek tartóssága következtében idegződtek be. Az első kategóriába tartozó jegyek ápolásáról ne mondjunk le. Pontosabban: a nemek struktúrájából következő pozitív jegyeket fejleszteni kell, teret kell adni kibontakozásukhoz. Az értékek nem minőségben különböznek, hanem jellegben. Ha ezt a jelleget nem támadjuk, hanem megőrizzük, akkor minden esetleges kisebbségi érzést kiküszöbölhetünk. Ez nagyon fontos a személyiség struktúrájának szabad kibontakoztatása miatt; fontos a testi tulajdonságok, temperamentum, viselkedés, diszpozíciók és beállítottság összhangzatos alakulása szemszögéből. A fiúk és lányok egyenértékűségét kétségbevonhatatlanná kell tennünk, s ez csak a nemek szerint mutakozó karakterjegyek finom kiegyensúlyozásával lehetséges. Ha a köznap életben ki merjük pl. mondani, hogy a nők erősebbek a szenvedések elviselésében, bár fizikai erejük kisebb, az iskolai munkában is disztinválhatunk, és a két nem sajátos képességeinek összehasonlításával igen pozitív nevelési erőt nyerhetünk. Ilyen problémák természetesen csak koedukált osztályokban merülnek fel. De tanulmányozásukat azoknak is melegen ajánljuk, akik egynemű osztályokat látnak el. A kérdés tanulmányozása okvetlenül finomítja karakterérzékünket.

Vegyünk most sorra néhány tanuló típust. Minthogy itt karakterjegyekről lesz szó, célszerű a típusokat polarizálni.

a) *A tanuló gyorsan és könnyedén ér el eredményt.* A feladatot hamar kimeríti és az óra zömében unatkozik. Ilyen tanuló egyéniségének képletében a következő — pozitív és negatív — jegyek találhatók: bátorság, könnyedség, nagyvonalúság, gyors felfogás (pozitív jegyek); sekélyes és rendezetlen megfigyelésmód, felületesség, motiválatlanság (érdeklődés hiánya) — negatív jegyek.

Mi a teendőnk? Egyszerű a válasz: ápoljuk a pozitív jegyeket és gyomláljuk a negatívokat. A gyakorlatban ez persze bonyolult dolog. A bátorságot nem szabad bizonytalánkodássá változtatni. Mindenekelőtt tenni kell valamit, hogy tanulókat rászorítsuk a rendszerezett, mélyreható megfigyelésre. Ehhez meg kell találnunk a motivációt befolyásoló eszközt. Kitapogathatjuk érdeklődési körét, nagyobbaknál a pályaválasztás adott állapotát, s innen közelítünk a tanulóhoz. Szemléltetően bebizonyítjuk, hogy a választott szakmában mi a szerepe annak az ismeretnek, amit csak alapos rajzi munkával lehet megszerezni. Dicsérjük nagyvonalúságát, de bizonyítsuk gyenge oldalait. A pszichológiai hatásokat persze didaktikai irányítással erősítjük — az utóbbiak a fontosabbak. Emeljük a követelményszintet olyan tapintattal, hogy az eredeti értékek ne vesszenek kárba. Fokozatosan vezetjük rá tanulókat sekélyességének felismerésére, és becsúgyának felkeltésével serkentjük elmélyedésre. A jobb eredményért folytatott munkánk a személyiség alakításának legkonkrétabb formája.

b) *A tanuló lassan, görcsös erőlködéssel ér el eredményt,* legtöbbször képtelen rajzát befejezni. Gátlásokkal küzd, önbizalma csekély. Az eredményben bizonytalan. Ilyen tanuló képlete a következő: komolyság, felelősségérzet, szorgalom, kitartás (pozitív jegyek); bátortalanság, bizonytalanság, kis képességek (negatív jegyek); túlkompenzált feladatfelfogás, gátlásoktól túlterhelt figyelem (kettős előjelű jegyek).

Ennek a tanulóknak elsősorban sikerélményre van szüksége. Segítsünk neki. Vannak ehhez eszközeink. Dicsérjük a legkisebb eredményt is (fokozatosan ezzel oldjuk a gátlásokat) s a kiváló egyéniségjegyeket sorra szabadítsuk fel bilincseikből. Tanulónk komolyságára, túlkompenzált feladat-felfogására mindig számíthatunk, s ezekre hivatkozva, ill. ezek segítségével biztosíthatjuk a kitartást, amely a sikerélmények oldó hatására meghozza a bátorságot, a nagyvonalúbb feladatkezelést. Ezzel a tanulóval érdemes mélyrehatóan foglalkozni, legtöbbször nála érjük el a legszilidabb eredményeket, szilárd beállítottságot.

E két határtípus között — hasonló jegyekkel és azok kereszteződésével — számtalan variáns fogunk tudni megkülönböztetni. Elméletileg valamennyi addig fejleszthető, míg a bátorság és nagyvonalúság alapossággal és mélységgel társul. Gyakorlatilag azonban eszményi esetben is lesznek különbségek, amelyeknek eltörlése nemcsak lehetetlen, hanem a személyiség alakulása szempontjából káros is.

Erről az általános részben már szó volt.

c) *Szintetizáló típus.* Ez a tanuló nagyvonalúan ragadja meg a jelenségeket, az egészből indul ki. Természet utáni tanulmányai erősek, forma, szín- és tónusérzéke jó. Inkább festői, képigenyes. Konstruáló feladatok kevésbé érdeklik. Rajztanári értékelés szerint általában ez a

típus a legkívánatosabb. De a tantárgyi sovinizmus kizárásával gondosabb ítélethez kell jutnunk. Nézzük egyéniségének képletét. Invenció (pavlovi „művésztípus”), esztétikai igényesség, érzéki kultúráltság, nagyvonalúság (pozitív jegyek); csapongó, hangulat diktálta figyelem, egyoldalú (esztétikai) motiváltság — leszűkült érdeklődési kör —, fluktuáló munkabírás (negatív jegyek).

Ennek a tanulónak erős kére van szükségére. Ha a tanuló valójában tehetségesnek ítéljük meg (óvatosan, hiszen még középiskolás fokon sem állapítható ez meg biztonsággal!) akkor irányíthatjuk is a művészet felé. Ez azonban kockázatos az ítélet teljes bizonytalansága miatt és közműveltséget adó iskolában nem is célravezető. Irányítsuk szakkörbe, de az iskolában, jó képességeire építve, serkentsük egyenletes vagy viszonylag egyenletes eredmények elérésére. A mércét egyes feladattípusoknál (pl. magyarázó-közlő rajz) másként állítjuk elébe, anélkül, hogy a feladaton változtatnánk, hiszen ez osztálymunkánál nem igen áll módunkban. De egy kis leleménnyel megtűzdelhetjük a feladatot — pl. korrekktúra közben, vagy előzetes (akár nyilvános) megjegyzéssel — olyan részletekkel, amelyek a tanuló sajátos motiváltságát kedvezően érintik. Tanulónk megérdemli a körültekintőbb bánásmódot. Becsvágyát, öntudatát csak fokozza — egyénisége szempontjából kedvezően —, ha a tőle idegen vagy közömbös feladatokkal is sikeresen megbirkózik, s ezért a dicséret sem marad el. Elsősorban a motivációkra gondoljunk, ezek hangolására, mert tanulónk képességei jók.

d) *Analizáló típus.* Minden rajzát — tanulmányt vagy rekonstrukciós feladatot — valóssággal összerakja, megkonstruálja, a valóságból vagy képzeletéből vett tárgyat izere bontja és ebből építi fel rajzi mását. Ábrázolatai szárazak, intellektuálisak, formaigényessége az egzakt-ságra törekvésben nyilatkozik meg. Tiszta, pontos munkát végez, a festést nem szereti, színérzéke legtöbbször gyenge, kisebb korban a lokálszínekre, s később is csak tónusokra érzékeny. Képzet és képzeletvilága erős, de szűk körben mozog, s ez a kör legtöbbször a választott életpályára mutat, vagy belőle ez bizonyos fokig kielemezhető. Karakterképlete: intellektualitás, pontosság, egzakt-logikus munkamenet, kitartás, tervező, konstruáló képesség (pozitív jegyek); kultúrálatlan érzéki-érzelmi világ, egyoldalúság, képtelenség az egészlet megragadó térszemléletre, izekre bontó szemlélet, amely szívesen engedelmeskedik a tudatában még éretlen konvencióknak is (negatív jegyek).

Ezzel a tanulóval nehezebb a dolgunk, mint ellenlábásával. Ettől még ne helyezzük értékelésünkben amaz mögé. Igen értékes tulajdonságai vannak, közismereti szempontból nagyon fontosak. A hatás, amit ki akarunk fejteni irányában, legyen elsősorban pszichológiai és esztétikai. Tanulónk értékes tulajdonságai, sajátos egyénisége csak nyerhet azzal, ha felnyitjuk túl intellektuális s kicsit szakbarbár lénye előtt az érzelmi kultúra világába vezető kikaput. A műalkotásokra is érzéketlen először, de törekednünk kell arra — nála különös gonddal —, hogy fogékonyá tegyük. Először a saját nyelvén tolmácsoljuk a művészi mondanivalót (a művészet-történet bő anyagot ad ehhez akár személyek példáival: Leonardo, Dürer stb.; akár művészeti mozgalmakkal: intellektuális irányzatok), majd szélesítjük a kört. Ez persze osztályon kívüli munka. Az osztályban korrekktúránk legyen sokoldalú és átgondolt. Sikeres feladatait használjuk fel a bizalom megszilárdítására, hogy a számára nem érdekes, vagy nehezen megközelíthető feladatokban serkentő bírálatunk kitartásra ösztönözze. Ha több ilyen tanulónk van és módunk van több beállításra a természet utáni tanulmányoknál, beállíthatunk olyan tárgyakat, amelyeknél kézenfekvőbb a szintetikus kezelés. Tematikus feladatoknál adjunk teret sajátos konstruáló hajlamának. Legyünk bátrak, hiszen a tematikus feladatok formája ugyancsak sokrétű s extrém esetben még az absztrakt megoldásoknak is helyet adhatunk. Volt egy esetem, amikor egy ilyen absztrakt hajlamú tanulóval ismerkedtem meg. Először rendkívüli tehetségnek tűnt, meg-hökkenítő absztrakt képeket rajzolt és festett. Természet utáni munkái viszont kifejezetten naivak, esetlenek, érzéketlenek voltak. Ma iparművészhallgató, ígéretes formatervező jelölt. Tanári egyoldalúsággal, sovén magatartással sokat árthatunk a sarjadó képességeknek, amelyeket mindig sokszínű, sokoldalú értékeként kell kezelnünk.

Ime ismét két ellenpár, amelyet legszívesebben vegyítenénk, hogy az jöjjön ki belőle, amit szeretnénk. De a pedagógia nem lombik. A középút sem jó. A szélső értékek együttesen kellenek, kölcsönhatásban. Ez csak úgy érhető el, ha a meglévő erős oldalról fejlesztjük az egyéniséget. Hassunk rá a másik oldal szükségességének bizonyításával. Ha abból felvesz valamit, teljeseedik, kikerekedik, de eredeti centruma körül. Ez nagyon fontos! Nem szabad, de nem is lehet az egyéniséget önmagától elidegeníteni. Ilyen kísérlet zavart kelt, és zavaros lesz a bizonyos jelleget elért ismeret és készség is.

e) *Képeleit rajzoló tanuló.* Ilyen típus is van s nem is fordul elő ritkán. Ismertetőjele: bizonyos figurákat vagy tárgyakat kapásból rajzol („lórajzoló”, „autórajzoló”, „csatarajzoló”). Természet utáni tanulmányai gyengék, irántuk alig érdeklődik. Képlete jóval egyszerűbb, mint az előbbi típusoké. A jegyek többségükben negatívek. Szűkkörű; de ebben élénk képzeletvilág, egyoldalú érdeklődés. Figyelmének szegmense kicsi, túlnyomórészt szétszórt, összpontosításra nehezen kapható.

Ez a tanuló kitartó, rendszeres és türelmes munkát igényel tanárától. A motiváltság egyoldalúsága miatt nehezen lelkesíthető. A leghelyesebb a megfigyelés fejlesztésével kezdeni a munkát. Nála kevesebb is megelégszünk az első időben, de az legyen konkrét megfigyelési eredmény. Egyre szélesebbre kell nyitni a megfigyelés volumenét, gondoskodva a rendszer kialakulásáról és szokássá válásáról. A legkisebb eredményt se mulasszuk el ebben az időben jutalmazni. Néhány sikerélmény után tanulónk megindul a helyes úton. Példaként álljon itt egy tanulságos eset. Egy elsős kislány állandóan lovat rajzolt. Oka: apja hajtó volt, sokat látta lovait és az élményadta képzet hamar egybeállt. Persze a ló karaktere felismerhetetlen volt. Megpróbálkoztam e szemlélet fejlesztésével. Mindig kiemeltem egy részletet s kijelentettem, hogy az igazi lónál ez nem ilyen. A következő alkalommal ez a részlet módosult a rajzon. A legutóbbi rajz (egy év után) a következő képet adta: bámulatosan teljes és karakteres rajz — pl. a gyerek a ló térdét is megfigyelte, ami egy városi felnőtt szemét is elkerüli — az arányok kifogástalanok. Tipikus ló, a ló tipikus képzete. A gyermeki jelleg különösen párosul a bámulatosan pontos megfigyeléssel s valamiben csattanót is kap: a ló mind a négy lábán sarkantyút visel — „huszárló”. Ime a motiváció és a rendszeres megfigyelés szerepe.

f) A „lerajzoló” tanuló. Ha felnőtt lenne és festő, naturalistának neveznénk. Csak a természet utáni feladatokban érzi valamennyire biztosnak magát, itt ér el eredményt. Képzetele, képzeletvilága szegény, szárnyaszeggett. Konstruáló, tervező feladatokban gyötrődik, a konvenciókat, szabályokat lélektelenül alkalmazza, önállóan, mindig segítséget vár.

Nála a képességek is gyengék, de nem ez a hiba oka. Ha a természet utáni ábrázolásban eredményt ért el — ezt szintén a megfigyelés erősítésével segíthetjük elő — akkor hozzá kell fognunk vizuális emlékezetének fejlesztéséhez. Korrektúra közben mellékfeladatként mindig adjunk neki olyat, ami edzi emlékezetét. Ismétlje meg pl. vázlatosan a feladatot emlékezetből. Hosszas gyakorlatozás után, különösen sikerek esetében, megindul a képzelet is.

Az utóbbi változott tanulótipusok láthatóan a rangsor szélein helyezkednek el. Itt az első feladat kifejezetten didaktikai. Ennek nyomán bizonyos eredményt elért tanulók azután bizonyos irányba differenciálódnak s valamelyik előbb tárgyalt típust közelítik meg.

g) Beszélhetnénk még több típusról. Pl. a kreatív és az imitatív alapindulatú tanulókról. Az előbbi a tárgyalt életkorokban fikció, az utóbbi pedig didaktikai probléma: helytelen didaktikai magatartása nyomán jöhet létre ilyen tanulói magatartás. Így ezek nem tartoznak tárgyalási körünkbe. Más típusok a fentiekhez viszonyítva átmenetiek, tárgyalásuk felesleges lenne. Végül extrém esetekkel szintén nem foglalkozhatunk.

Egy kérdésre azonban vissza kell térnünk. Szögezzük le újra, hogy az egyéniség dinamikus, azaz mozgásban van, fejlődik. Ez azt jelenti, hogy ítéleteinket e mozgásnak megfelelően állandóan módosítanunk kell. Nem is lehet az másként. Hiszen, amikor sikerül megragadnunk az egyéniség valamelyik jegyét, azt ápolva és felhasználva lépünk tovább. Ezzel már módosítottunk is rajta és az eredmény újabb módosulás alapjává válik. Iskoláinkban bevezettük a tanulók jellemzésének azt a módszerét, hogy magukkal vizsgálják jellemzésüket felfelé. Ha ezt tantárgyunkban is megtesszük, akkor egyfelől nem új gyermekként kerül kezünkbe az alsó tagozatból s nem lesz új gyermek a középiskolába lépéskor sem. Amíg kezünk rajta van, magunk is állandóan fejlesszük ezt a szakjellemzést. Így a személyiség alakulásának főbb állomásai — viszonylagos pontossággal, átfogóan — megállapíthatók és tanácsot adhatnak az esetek kezelésénél.

Talán nyilvánvalóvá lett, hogy a „minden tanulót meg kell ismerni” kijelentéssel valóban nem lehet vitába szállni. S hogy hogyan mérlegelhetjük majd az e téren végzett munkáikat, s milyen igényeket támasztunk önmagunk iránt, azt tárgyismeretünk, hivatástudatunk és őszinteségünk szabja meg.

2. Az osztályközösség felhasználása az egyén személyiségének fejlesztésére

Az osztály szervezett közösség. Az osztály munkája a tanítási órán a legszervezettebb. Ennélfogva a rajzóra a vizuális esztétikai, készségi, jellem- és személyiségjegyek kialakításának legfontosabb színtere. Vizsgáljuk meg részletesebben ebből a szempontból a rajzórát.

Mi tartja össze és egyáltalán mi tartja fenn a közösséget a rajzórán, ahol — mint már kimutattuk — lényegében véve igen zárt individuális tevékenység folyik. A kollektívát a *közös tevékenység* tartja össze. Jóllehet a rajzi feladatok

minden egyes tanuló számára egy-egy feltörendő diót jelentenek s ezt minden egyes tanuló bizonyos fokig a maga módján kísérli meg, mégsincs magában. Vegyük ki a tanulókat az osztályközösségből és így bízzuk rájuk a feladatot s annak megoldását. Szembetűnő lesz a különbség. A rajztanárok zöme miért nem híve a házi feladatnak? Nemcsak azért, mert a tanár nem tud jelen lenni a feladat készítésénél és nem tudja a tanulót instruálni. A rajzi feladat sohasem bemagolás. A rajzfeladat megoldásához szükséges ismeretek sem tételesek, a második jelrendszerre alig tehetők át a kívánalmak, s így a szóbeli magyarázat sem kielégítő, nem elegendő a feladat otthoni megoldásához. Otthon, egyedül, a tanuló motiváltsága erősebben beleszól a folyamatba. Az osztályban ez megoldható, szabályozható. Ennek az a titka, hogy a közös tevékenység az egyedek olyan együttműködése, amely általában az egyén spontán érdekeit meghaladó célok elérése érdekében történik. Az egyének nagyobb erőfeszítésre képesek, ha szervezett kollektívában közös célért dolgoznak. Gondoljunk a sporthoz. A futó atléta pl. mindig jobb időt fut versenyen, mint egyéni edzésén. Ebből azonban azt a következtetést kell levonni, hogy a közösség (osztály) addig erős, hatékony és szervezett, amíg vannak megoldandó feladatok. Az egyént, a személyiséget az láncolja a közösséghez, hogy dolgozik, aktivizálja magát. Ezt az aktivitást kell elterjeszteni az osztályban s akkor kezünkben van a legfontosabb tényező: erősítjük a közösséget s benne minden tagját. Témánkra fordítva a szót: az egyéniségek megismerése során egyben aktivizáljuk is az egyéneket s a legjobb személyiségjegyek felszínre hozásával és kibontakoztatásával általános aktivitást szabadítunk fel az osztályban.

Vegyünk néhány példát az életből. Kevés volt a feladat, amit adtunk, az óra utolsó része üresjáratban van, sok tanuló már régen kimerítette a feladatot. Ezt az osztály képe egyértelműen elárulja. Mi történt? Felbomlott a közösség mert nincs megoldandó feladat. Tanár legyen a talpán, aki rossz tervezésének következményeit el tudja háritani. — Ellentétes példa. Nehéz a feladat, nincs jól előkészítve. Az óra eltelik és a munka félkészen marad. A helyzet csak igen sután menthető úgy — ahogy, de a kollektíva megrendült.

A közös célért kifejtett tevékenység, együttműködés az az erő, amely szabad érvényesülése esetén a közösség legfőbb ereje. Ez az erő magához láncolja az egyéneket és képessé teheti őket arra, hogy egyéni érdekeiket (érdeklődésüket) meghaladó munkát fejtsenek ki. Világos dolog, hogy ezt az erőt fő tényezőnek kell tekintenünk, mivel ennek hatása az egyénre a legerősebb, így a kollektíva elég erős arra, hogy hasson az egyéniségekre. A szocialista nevelés céljainak ez a hatás felel meg a legjobban, mert ennek befolyása alatt fejlődhet a személyiség a legkedvezőbb feltételek között, nem utolsósorban a szabadság és a szükség-szerűség összefüggésének felismerésével.

Bürokratikus módon felépített tanmenet, különösen ha nem számol a fejlődéssel, ha megmerevedik, soha nem alkalmas a személyiség nevelésére.

A rajzóra szerkezete és szervezete a második figyelembe veendő tényező. Ha a kollektívát valóban fel akarjuk használni az egyének személyiségének fejlesztésére, az óra megszervezésében és levezetésében is finoman kell differenciálnunk. Csak a rajztanárok tudják, hogy milyen komoly feladat — és milyen elragadó! — jól vezetni egy rajzórát. Ehhez azonban minimumként kell megjelölnünk a következő kívánalmakat:

a) *a szemléltetés, bemutatás keretében a szakmagyarázat mellett a rajzóra jellemző aktivitással teli légkör megteremtése a legfontosabb. A cél kitzúzése úgy történjék, hogy az egyéneket érdekeltté tegyük és serkentsük személyi*

érdekeiket meghaladó erőfeszítésre. Ehhez persze ismernünk kell a tanulókat. Szemléltetésünk *módja és rendszere* aktivizáljon! Talán ez a kíváncsi az, aminek a legnehezebb eleget tenni. Ám szentimentalizmusnak kell tekinteni az olyan tanári magatartást, amely a nehézségektől, a tanuló méltányos megterhelésétől félve a feladat megoldását mintegy *előlegezi* s így a tanulók többségében *kikapcsolja az aktivitás áramát*. A megfigyelés rendjének ismertetésében is átgondolt rendszert adjunk, amely irányt szab a tanulók gondolkodásának, de nem bénítja meg egyéniségüket. Rajzórán sokszor tapasztaltam már, hogy a megfigyelés rendjét mankónak szánja a tanár. Ez hiba. Hiba a túl sok pontból álló, agyonszabdalt megfigyelérendszer, különösen, ha az óra végéig a táblára írva erőszakoskodik, mint ahogy hiba az is, ha nem adunk irányt a megfigyelésnek, mert ez bizonytalan célbalövődözést eredményez.

b) A *korrektúra* keretében sajátos feszültségnek leszünk tanúi. Egyfelől sorra tapasztalhatók a tanulók egyéni reagálásai a feladatra és a szemléltetésre, másfelől lemérhetőek a kollektív eredmény jelei. A tanítás kétoldalúsága — tanár és tanuló közös aktivitása — a korrektúrában mutatkozik meg a legszembe-tűnőbbben. A tanár nevelőmunkájának ezért leghatásosabb időszaka a korrektúra. Kollektív eredményt kíván s ennek érdekében korrigál, eközben számba kell hogy vegye minden tanulójának egyéniségét. Ezt hangolja fel akképpen, hogy együttes hangzást érjen el.

A korrektúra csak látszatra egyéni foglalkozás. Valóban az egyénnel foglalkozunk, de egy *közösség keretében*, a feladat meghatározta közös cél érdekében. Ezt a finom dialektikát mélyen meg kell érteni. Mindig a nevelési cél dönti el, hogyan alkalmazunk az egyéneknél korrektúrát. Csak egy tanulónak szól-e, vagy úgy beszélünk, hogy a többi is hallja. Dicséret és korholás egyformán szólhat egynek, vagy hallgathatja több is. Azt mindig az adott esetben kell tudnunk eldönteni. Ha szabály egyáltalán felállítható, az így hangzana: minden eszközt fel kell használni ahhoz, hogy az egyénnel közlendő mondanivalónk, ha az meghaladja az egyén érdekét, a közösség tudomására jusson. Szélsőséges példával világítjuk meg ezt. Ha pl. egyik tanulónknál úgy látjuk, hogy a sorozatos kudarcot hanyagság okozza, akkor bírálatunk számoljon a közösség hatásával (erre van gyakorlati lehetőség), hangozzék el tehát az osztály előtt. Ellentétes példát is vehetünk. Egyik tanulónk akarással, szorgalommal túljutott a nehézségen. Támogassuk nyilvános dicsérettel. Általában jónak mondható, ha az egyéni korrektúra is változatos abban az értelemben, hogy közérdekű kérdésekben az egész osztályhoz vagy egy csoporthoz fordulunk. Ez az igény hozta létre az osztály-korrektúra — közös korrektúra — szokását. Ezzel vissza is lehet élni persze, amikor pl. (leginkább a feladat előkészítetlenségének felismerése miatt) az osztálykorrektúra diktandóvá válik. A fő forma az egyéni korrektúra. Az osztálykorrektúra — ha szükséges — a feladatmegoldás jobb szabályozása, de témakörünkben a *kollektív tapasztalat értékelése* érdekében hangozzék el az egyénre hatás céljából, mindig részletkérdésben. (A kollektív tapasztalat általános értékelése az óravégi értékelés feladata.)

A személyes, egyéni korrektúrában természetesen fontos szerepet játszik a tanuló egyénisége. Olyan mértékben tudunk differenciálni, amilyen mértékben tanulóinkat ismerjük. De a leggyengébb korrektúra sem tévesztheti szem elől a közös célt. Ez ismét nagyon finom differenciálást kíván! Az egyéni eredményeket a közös munkához viszonyítjuk, felszínen tartva a közös cél tudatát, amelyhez minden tanuló képességei szerint de *személyes erőfeszítése* árán jut el. Ez a tudat más, élénkebb szint ad a dicséretnek és korholásnak, felszínen tartja

a közösséghez tartozás érzését, s ezzel távolfekvő erények vagy hibák is közel hozhatók. Az értékelésben súlyt kaphat a jó törekvés, kitartás, szorgalom, ha nem is párosul kiemelkedő képességekkel. A kollektíva léte tehát a legnehezebb kérdésben nyújt segítséget, tudunk *mihez* viszonyítani. S a közös célhoz viszonyítani, az érte végzett munkát helyesen értékelni így biztosabb, mint ha kiemelkedő egyéni képességekhez mérjük az átlagot, vagy a gyengébbeket, ami legtöbbször egyes tanulók egyéni hiúságának legyezgetésével és a zöm elkedvetlenedésével jár.

c) *Az óravégi értékelésben* ismét a közösség a szó. Az egyéni korrekció idején sem veszítettük el szemünk elől a közösség érdekét, de ennek tolmácsolásánál szükségképp az egyénhez fordultunk. Az óravégi értékelés a közös munkára, közös eredményre vonatkozik. Az állandóan felszínen tartott általános cél és az óra elején kitűzött speciális cél felé vezető úton megjelöljük és megmagyarázzuk az elért eredményt, leszűrjük a közös tapasztalatot s ehhez viszonyítva értékeljük a közösség tagjainak munkáját, eredményét.

Az óravégi értékelésnek két nagyon fontos mozzanata következik ebből:

1. Az órán nyert tapasztalatok rendezése és általánosítása.
2. A közösség tagjainak része az eredményben.

A tapasztalatok általánosítása összefoglal és a következő órára mutat. Az összefoglalásban arra kell törekednünk, hogy a tanulók bizonyos fokig mindig eltérő megoldásmódjainak egybevetésével (ehhez a korrekción kaptunk bőséges anyagot) a legoptimálisabb megoldásmódot tegyük érthetővé — a belátás alapján — és kívánatosá. (Meggjegyzem, hogy a személyiség nevelése, az ehhez oly nagyon szükséges közösségi hatás szemszögéből az óravégi értékelésnek sokkal fontosabb szerepe van, mint amennyit ennek a szokás tulajdonít. Újból hivatkozom a Rajztanítás elvi alapjai c. könyvemnek A rajzóra problémái c. fejezetére, különösen az óravégi értékelés c. részére. Tanulmányozása a szóbanforgó kérdés megvilágításához segítséget nyújthat.)

A tapasztalatok általánosításának szervezeti alapjai kézenfekvők. Az óra elején megmagyaráztuk, szemléltettük a feladatot. A tanulók — a maguk erejével és módjával, támogatásunkkal — megoldották azt. Új ismeretekre tettek szert, új összefüggéseket láttak meg. Az óra utolsó részében ezekre a személyes tapasztalatokra támaszkodva, betetőzzük a gondolatmenetet. Ez didaktikai szempontból is elengedhetetlen, de nélkülözhetetlen abból az okból is, hogy a közös munka eredményét (mivel ez a munka szervezte meg a közösséget) tisztázzuk és értékeljük s ezzel hassunk a kollektíva tagjaira. Hiszen a személyiség nevelésében ez a leghatásosabb eszköz. Ez az óravégi értékelés egyik lényeges mozzanata.

A másik lényeges mozzanat annak megállapítása, hogy *a közösség egyes tagjainak mennyi és milyen minőségű része van az eredményben*. Tulajdonképpen így realizáljuk a közösség nevelő erejét. Pedagógiai tapintattal, de határozottan kell értékelni az egyéni munkát és eredményt. A tapintat említésével ne arra gondoljunk, hogy elhallgatjuk a hibákat. Ez megtévesztené a tanulókat. Inkább arról van szó, hogy a képességek közti különbségtevés helyett az igyekezet, a kitartás, a komolyság, erőbefektetés fokait határozzuk meg — ugyanis ezek a jellemvonások jönnek elsősorban számításba a közös eredmény értékelésénél. Vigyázni kell arra is, hogy az értékes tanulótípusok — még ha eltérők is, mint arra az előző fejezetben utaltam — ne kapjanak hamis rangsorolást. Elemeztük már pl. az analitikus és szintetikus szemléletű tanulótípusok sajátosságait. Az iskola céljából, a sokoldalúságból és életre előkészítésből önként következik,

hogy egyiket se részesítsük (bármilyen oldalról táplálkozó sovinizmussal) előnyben, mert félrevezetjük a közösséget és értékes jellemtulajdonságokat fojtunk el. Hivatkoztunk arra, hogy a legoptimálisabb feladatmegoldást meg kell értetnünk. Ezt a kívánságot azonban akkor teljesítjük helyesen, ha nem hallgatjuk el az attól részben eltérő, de eredményes megoldást s értékelésünkben megadjuk neki, ami jár. Az óravégi tapasztalatcsere az *egyéniség választási lehetősége és szabadságának biztosítása* is legyen. Ismerjen az egyéniség önmagára az egybevetéssel, mert így nevelődik. Ennél a gondolatnál sem hallgatható el a tanítás gyakorlati hibája: a merev értékelés, egyenruhásítás, a tanári szubjektív szempontok érvényesülése, a megoldásmódok szűkítése. Valamennyi a személyiség fejlődését, kialakulását gátolja.

Ha az óravégi értékelésnél a fenti elvek szerint átgondolt és következetes munkát végzünk, az eredmény nem marad el. Az egyéni jellemvonások „harca” a közösség szabályozásával zajlik le s ennek állandó kísérője a személyiségjegyek alakulása lesz. Az erős egyéniségeket a közösség értékesen szabályozza, a gyengéket a példaadással erősíti és a legkedvezőbb irányba ösztönzi. A tapasztalatok közös értékelése tájékozási pontokat, ébresztő gondolatokat ad a bizonytalan egyéneknek, sőt — nagyon finoman és meggyőző módon — választási lehetőséget is nyújt. Egyik, vagy másik úton elindul — erre ösztönzi a kialakult kollektív szellem — s valamelyiken eléri az első biztató eredményt, sikerélményhez jut. Pusztán ennek a gondolatnak az alapján is belátható, hogy a közösség hatása elengedhetetlen tényező a személyiség alakításában. Az individualista vizuális nevelés és a szocialista vizuális nevelés között ez a legjobban érzékelhető vízvonalasító. A rossz hagyományokat, nem kívánatos beidegzéseket illetve elegendő talán annyit megjegyeznünk, hogy főképpen a közösség dogmatikus értelmezésétől és az értékelés szubjektív, egyenruhásító diktandórendszerű alkalmazásától kell óvakodnunk. Az osztályközösség nem nyáj, amelyet a személyiséget semmibevevő diktandó terelőkutyájával egyben lehet tartani. A tanulók közösségének vonzása abban jut kifejezésre, hogy a tagok dolgoznak és erőfeszítéseket tesznek érte. Ezeknek az erőfeszítéseknek értékelése erősíti a közösséget s az erős közösség képes lesz pozitíven hatni tagjai személyiségének alakulására.

V. Kiegészítés

A rajzóra szerkezetében kimutatott nevelőhatások mellett rá kell még mutatni néhány kiegészítő kérdésre. A pedagógiai pszichológia nagy jelentőséget tulajdonít (a személyiség nevelése szempontjából) a *játéknak*. A rajztanítás területén is jelentős helyet foglalhatna el a játék. A szó rossz emléket idéz fel, hiszen a játékos rajzolás (amit találóan „legeltető módszernek” neveztek el) a pedagógia lomtárába tartozik. Ámde a játékos elemekről lemondani nagy pedagógiai könnyelműség lenne. Az egyén és a közösség viszonyában — amely bizonyítottan jelentős a személyiség nevelésében — a játéknak pótolhatatlan szerepe van, minden életkorban.

A tennivalók az alsó tagozati rajztanításban a legsürgősebbek. Tantárgyunk gyakorlatában valami érthetetlen félremagyarázás következtében kivestek a játékos elemek. Az alsó tagozatos tanuló életkori sajátosságait tekintve ezt súlyos hibának kell tekintenünk. Érdemes egy kis történeti visszapillantást tenni. PESTALOZZI pontos és következetes rendszert dolgozott ki az alsófokú rajztanítás számára s rendszerét a matematika vezérelte. Ilyen egzakt rendszert

rendszer vezetett be FRÖBEL is, s azt játékkal kedveltette meg a gyermekekkel (pl. építőkockát „ajándékozott”, az elemek előre meghatározott rendszerben készültek, így a velük játszó gyermek a tervezett ismerethez jutott). A mi időnkben sokkal kedvezőbb a helyzet, gazdag az anyagunk, de nem élünk a kínálókozó lehetőségekkel. Unalmas feladatmegoldásokká tesszük az órákat olyan életkorban, amikor a vizuális élmények útján szerzett ismeretek a logikailag még ki nem alakult lények számára a megismerés legpregnansabb elemei, a gyermek életének legszínesebb mozzanatai, érzéki örömök forrásai!

Nem mondhatunk le a játékról a felső tagozatban, de a középiskolában sem. Ismét az életből vett példával illusztrálok. Az „Ipari rajz elemei” c. kísérleti tantárgyban sok fejtörést okozott egyik gyakorló iskolánkban az elvont szerkesztő feladatok iránti érdeklődés felkeltése. Egy alkalommal a játékot használtuk fel erre a célra. Feladványt, „rejtvényt” adtunk a tanulóknak. Egy testnek három vetületét egy lapon elképzelendő három nyílásként adtuk meg. Meg kellett keresni azt az egy testet, amely mindhárom nyílást zárni tudja. Ha ezt a feladatot normális módon adjuk meg, meglehetősen bonyolultsága és érdektelensége miatt — bármilyen tanulságos is — meghaladta volna a képességeket és az érdeklődést. Így azonban szokatlan erőfeszítésre — játékos buzgóságra — serkentette a tanulókat. A közben végiggondolt és rajzolt példa meggyőző és emlékezetes élményt nyújtott és megbízható eredményhez vezetett. Izgalom, érdeklődés, heves aktivitás jelezte végig az utat s olyan testületi szellem alakult ki, mintha egy sportegyesület presztizséről lett volna szó. Bizony gyakran bizonyul helyes pedagógiának a végeredmény elrejtése, vagy a megoldás fő láncszemének eltitkolása, avagy a tervszerű *kétkedtetés*. Gyakran értelmezzük gépiesen a didaktika törvényeit, olykor azokat is, amelyek idegenek tantárgyunktól. Nem aktivitás az, amely a magyarázat által előre s minden mozzanatában meghatározott út jelzéseihez való alkalmazkodásban merül ki.

A játék frissítő, dinamikát adó elemeinek bevitele a tanításba nemcsak rátermettség és jó képzelet kérdése, hanem a belátásból eredő akaraté. Roppant nehéz konkrét tanácsokat adni, hiszen a tanári személyiség speciális oldalához tartozó kérdések ezek. A gyakorlatunkból eredő néhány példát mégis felsorolok.

A magyarázó-közlő feladatoknál eredményesen alkalmaztuk — időnként — a következő módot. A feladatot a rajzolás gyakorlása, a konstruáló képzelet fejlesztése érdekében kettéosztottuk. A tanulók egyik fele valamilyen alkalmas tárgy vetületeit rajzolta meg a rajzlap egyik felén. A másik fele a tanulóknak (ugyancsak rajzlapja egyik felén látszati vagy axonometrikus képben) elképzelt tárgyat vázolt fel. Az óra felében a tanulók rajzlapot cseréltek s most mindenki megoldotta a párja által megadott feladatot: a vetületek alapján rekonstrukciót, és fordítva, a kép alapján a vetületet. Később ez metsző, csonkoló s egyéb magyarázó feladatokká bővült, sőt magyarázatot, kritikát is kellett fűzni a pár rajzához. Ez is játék s nagyon serkentő hatású.

Igen hatásosak voltak egy bizonyos adott testtel képzeletben végzett forgatások, metszések stb. A feladat az volt, hogy képzeletben kellett minden mozzanatot rekonstruálni s a gondolatban sorozatosan átalakított testet végül is megrajzolni. A rajzok egybevetése (táblai segítséggel) rendkívül érdekes és minden tanulót nagyon foglalkoztató élményt hozott. Ilyenkor vetélkedő csoportok hozhatók létre, akik a továbbiakban együttműködve versenyszerűen dolgoznak. Ez is olyan játék, amelyeknek a motivációk kialakításában igen fontos szerepe lehet.

A műalkotások szemléltetése számtalan lehetőséget nyújt a legnemesebb játékhöz. Például feltehető a kérdés, ki tud a tárgyalt műalkotások szelleméhez leginkább illő verset, zenedarabot mondani. Egyszerűbb válfaja ennek: szellemi vetélkedő módjára közreadni olyan kérdéseket, amelyek pl. a festményeken látható ruházat, bútorzat stb. ízlésbeli vagy technikai utánélését tárgyalják (leányoknál pl. az empire-vonal felelevenedése a divatban — ez a közelmúlt időben tapasztalható volt.) Látható, hogy tervszerűség és spontaneitás jócskán keveredik az ilyen ténykedésben. Még azt is hozzá merném tenni, hogy jó ösztöneinkre hallgatva, felvillanó gondolatainknak engedelmességgel érhetjük el a legjobb eredményt. S talán annyit még, hogy a játék lélektanának helyes alkalmazását elsősorban tanításunk *dinamikus* volta, a helyzetet gyorsan felismerő *rugalmasságunk* biztosítja. Az életkorok tekintetében pedig annyit mondhatunk, hogy a játéknak mindig fontos a szerepe, de különösen fontos a 6—10 éves korban. A lényeg a játék szervező és emóciókat keltő szerepében van. Ha pedig tervezünk, ismereteink támogatására vegyük figyelembe a Nevelési Terv életkori elemzéseit.

A közösség hatását az egyénekre nagy mértékben fokozzák a *hagyományok* és *szimbólumok*. Tantárgyunk szempontjából a következőkről beszélhetünk: iskola, amelyben hagyomány a rajzi, képzőművészeti művelődés, vagy ez kiváltképp fejlett (jó rajzolóak voltak mindig, itt végzett X. Y. neves művész, — őt egy-egy látogatásra hívni igen jó dolog! — sokat jártak mindig képtárba, sokan mentek innen a Műszaki Egyetemre és ott jó rajztudásuk feltűnt, itt gyakran rendeztek képzőművészeti estéket vagy vetélkedőket stb. stb.). Ilyen hagyományok vagy vannak, vagy igyekezni kell, hogy kialakuljanak. A sport mellett igen lelkesítő és serkentők lehetnek a képzőművészet terén kialakult hagyományok.

A szimbólumokat osztályonként lehet — és igyekezni is kell — kialakítani. Ha megfelelő légkört teremtünk a rajzi vetélkedésre, aminek osztályközi viszonylatában a megfelelően szervezett kiállítások lehetnek eredményjelzői, akkor kialakíthatók bizonyos szimbolikus jellegű szokások, nézetek. Találunk nevet ezeknek — mint az úttörőrajoknak — akár valamiféle jelvényt, megkülönböztető jelzést s már van szimbólum, amelynek bámulatos szervező, egyesítő és aktivizáló ereje van. Legtöbbször kötelez valamire, s ebben van pedagógiai értelme.

A közügyek iránti érdeklődés felkeltése érdekében — amit a magunk módján tantárgyunk lehetőségeivel is igyekszünk szokássá fejleszteni — teremtsünk lehetőségeket (különösen középiskolában) a képzőművészeti *vitákra*. Valójában akkor jó a szervezésünk, ha vitatkozó csoportokat (kisebb kollektívákat) alakítunk ki, amelyekben belül a szimpátia, az egyet gondolás az összetartó erő. A különböző nézeteket valló csoportok ütközzenek meg (pl. egy tárlatlátogatás után vagy alatt), mert ebből ered a legtöbb tanulság. Ez is hagyománnyá, sőt iskolai vagy osztálybeli szimbólummá fejlődhet és az egész tevékenység magas színvonalú *közvélemény* alakulásának lehet melegágya. A közösség itt kétszeres erő: a kisebb, egyszemélyű csoportok, zártáguknál fogva erősítik tagjaik véleményét, nézetét s így fejlesztik az egyéneket a személyiség irányába, míg a csoportok összeütközésében a kollektíven megerősített nézetek magasabb vitaszinten kerülnek újra terítékre, de most már magasabb közösség erőinek engedelmességgel. Közösségi felelősségérzetet csak indirekt úton, pontosabban: dialektikusan tudunk elérni.

Beszélnünk kell végül egy igen fontos pedagógiai tényezőről, amely most már a nevelőt érinti. Ez a tényező a *suggesztívó*. Folyománya a *példavétel*, az *utánpótlás*.

A kérdésnek többszörös jelentősége van. Egyfelől most érintjük először konkrét és tételes formában a tanári személyiséget. Másfelől azt vizsgáljuk, hogyan tükröződik ez a személyiség a tanulók személyiségének fejlődésében, mivel ők valamilyen fokig feltétlen a szuggesztiója alatt vannak, példaképpül veszik, utánozzák.

A nevelő egyénisége általában kialakultnak mondható persze igen tág határok között, mivel ő is fejlődik, változik. A tanulókkal szemben azonban kétségkívül kialakultabb. A tanár esetében a személyiség kérdése némileg másként vizsgálendő, mint a tanulóknál. Tulajdonképpen meg kell tőle követelnünk, hogy személyiség legyen, határozott arcéllal. Természetesen rá is érvényes mindaz, amit a személyiségről általában mondhatunk. Változik, fejlődik, módosul s minden állomás egyben a nevelőmunka módosulását is meghozza. És ez a változás nem utolsósorban a nevelő munka eredményeinek reflexeként következik be. Tanár és tanítvány kölcsönösen hatnak egymásra. Határozott tanári személyiség hatása a tanulókra mindig eredményesebb az ő személyiségük alakításában, mint a bizonytalan tanári karakteré. Paradoxonnak látszik, de való, hogy csak határozott személyiség tud nevelni hajlékonyan, rugalmasan, dinamikusán. Megfelelő tanári temperamentum és viselkedés tudja csak kicsiholni a bontakozó személyiségjegyek szikráit, még akkor is, ha ezek a jegyek más irányba mutatnak, pl. a tanár művész-típusával szemben intellektuális, „tudóstípus” alakulását követhetjük nyomon a tanulóban. Sokszor éppen ezek az ellentétek fokozzák mindkét irány mozgását — egymással okosan küzdve edződnek. A személyiség nevelésénél általában szükség van bizonyos fokú feszültségre a tanári és a tanulói egyéniség között, aminek természetes alapja a kettőjük életkori, helyzetbeli különbségéből amúgyis adva van. Ez arra figyelmeztet, hogy követelményeinkben határozottak legyünk, de soha se tekintsük ezeket lezártnak. A feszültségek oldódása csak a nevelt egyén (személyiség) szabad fejlődésének egy-egy állomásán következhet be, hogy helyet és okot adjon újabb feszültségeknek.

Kérdés most már, hogyan értelmezzük a szuggesztiót, a példát és az utánzást.

A szuggesztiót helytelenül értelmeznénk a tanári temperamentum és akarat egyszerű átvitelének. A tanár a tanulói egyéniség személyiséggé fejlesztésének vonalában hat a tanulóra. Szuggesztiója tehát nem akármilyen — nem spontán, nem egyoldalú — átvitel, hanem a tanuló egyéniségének megismerése alapján meghatározott irányba akar hatni. Ezt az irányt a közösséget alkotó személyiség jellemző vonásai határozzák meg, de ezek kiindulópontja a megismert egyéniség. A tanár tehát saját személyiségétől nem idegen módon — konkrét tapasztalatokra támaszkodva — úgy hat tanítványaira, hogy személyiségük a tanári szuggesztió gátló-serkentő hatásának hullámverésében szabadon kifejlődhessék.

Jó tanár sohasem igyekszik a maga képére formálni tanulóit, hanem olyan feltételeket teremt, amelyek között a tanulók a legtöbbet és legjobbat nyújtják. Bonyolult és felelősségteljes munka ez, de senkinek nem áll módjában tartózkodni tőle, mert ebben az esetben elszakadnak a szuggesztió szálai és illuzórikussá válik a nevelő munka.

A szuggesztió kettős. Határozott a tények, törvények, alapismeretek és készségek dolgában, de rugalmas, hajlékony a megoldásmódokban. Határozott és hajlíthatatlan az alapvető követelmények terén, de gazdagon variált a karakterjegyek kibontakoztatásában. Ez a fajta kettős szuggesztió az, amely mindig

magával ragadó, amely (mint magatartás, temperamentum) utánzásra, követésre csábít, mert nem sérti, hanem táplálja az egyéniséget, anélkül, hogy ajnározná. A makarenkói formula — követelek, mert tisztellek — tömören ezt a tételt fogalmazza meg. Enélkül nem nevelhetünk személyiséget s ha nem így fogjuk fel a dolgot, szuggesztíóról éppúgy nem beszélhetünk, mint utánzásról, példavételről sem.

A rajztanári gyakorlatban (a tantárgy érzéki-emócionális vonásainak sokaságát tekintve) a szuggesztíóra kiváló légkör áll rendelkezésünkre. Ezt ki kell használni. Fel kell tételeznünk, hogy a rajztanár a pavlovi művésztípushoz tartozik. Viszont nem művészeket nevel. Tevékenységét az általános intelligencia megalapozásának elengedhetetlen részeként kell tekintenie. Szuggesztíója — optimális esetben — a művészi látás és gondolkodásmód meggyőző közvetítése. De ennek a szuggesztiónak a sodrása nem törik meg a szakma határán! Hallatlanul fontos, amit sokan még nehezen értenek meg, hogy ez a látásmód ugyanazon központra irányul, mint valamennyi tantárgyé; ez a központ a nevelés átfogó és egységes céljával esik egybe. A rajztanár ebben a látásmódban mutat példát a tanulónak s ezzel nem többet s nem kevesebbet tesz, mint ahogy egyazon oszthatatlan valóság *egyik oldalát* mutatja meg s *egyik vizsgálati módját* teszi lehetővé. Vizuális műveltség, esztétikai kulturáltság jelzik ezt a vizuális utat, s ezek vitathatatlanul az általános műveltség, szűkebben az értelem szoros tartozékai. Ha ezt a vizsgálati utat tanulóink élén tértnyerően járjuk és törődünk a személyiség sokoldalú gondozásával, szuggesztiónk éppoly erős mint amilyen áldásos, s tanulóink szabadon bontakozó személyiségjegyeik tudatosulásának érzésével vesznek példát rólunk. Az utánzásra, példakövetésre serkentő, szuggesztív erejű tanári személyiség megnyilvánulásai vonzzák leginkább a tanulókat. Őket akkor láncoljuk igazán magunkhoz, ha messzemenően tiszteletben tartjuk pozitív karakterjegyeiket. Valójában az így alakított *tanulóközösségek vonzása és összefűző ereje* az, amelyet a tanár latbavet és hatásait okosan szabályozza. Ez a finom dialektika jellemzi tömören a személyiség nevelését célul kitűző rajztanári munkát.

Zárszóként a már elhangzott egyik megállapításra térek vissza. A személyiség nevelésének problémái igen bonyolultak és útjai — különösen tárgyunkban — nincsenek kikaposva. Ám a rajztanár olvasó a tennivalók felsorolásánál lépten-nyomon ráismerhet munkájára. Úgy látszik, hogy a probléma a gyakorlatban állandóan felszínen van s több-kevesebb tudatossággal meg is oldódik, vagy igyekszünk megoldani azt. Mégsem lesz felesleges mérlegelni a személyiség rendelkezésre álló elméleti kérdéseit. A gyakorlati munkához kétségkívül biztosabb iránytűt kapunk ezzel. A tudatosítás lényege megítélésem szerint a következő: a közösség szerepének tisztázása s benne az egyén sajátos helyzete, a rajztanár szakmai és nevelési feladatai a személyiség alakításában a közösség hatóerejével.

Nagyon fontosnak látszik egy figyelmeztetés. A személyiséget kialakító nevelő-munka nem bontható fel részfeladatokra. Munkánk csak akkor lehet eredményes, ha egészében szintetikus beállítottságú, mivel a személyiség is valamennyi karakterjegyének teljes volumenében és soha nem additív módon fejződik ki. Ez nem jelenti munkánk tervszerűtlenségét. A tervszerűség ebben a tevékenységben elsősorban a kitartás és a következetesség, amely az embereszmény megközelítése érdekében energiánkat fenntartja és szabályozza. Tapasztalataink állandó rendezésével, a törvényszerűségeket folytonosan keresve igazodhatunk el abban a sajátos világban, amelyet állandó kölcsönös ellenmozgás

jellemez. A kezdeti alsóbb fokú közösségen *belül s általa* megismerjük az egyéneket, őket karakterjegyeiknek megfelelően illesztjük be a közösségbe, hogy érte dolgozni tudjanak, és erősítsék a megerődött felsőbb fokú közösséget; a kialakuló közvéleményt felhasználjuk a fejlődő egyéniség további alakítására a személyiség irányába. Ezt a tevékenységet nem általános értelemben végezzük, hanem hivatásunk értelmében, amelyet tömören vizuális nevelésnek nevezünk.

Енѐ Балог:

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ РИСОВАНИЮ

Автором объясняется — главным образом по Павлову, Рубинштейну и Приходе — понятие личности, вопрос о способностях и о таланте (общие и специальные способности), затем подвергается изучению роль обучения рисованию в оформлении личности, указывая и на стремления школьной реформы. Он рассматривает в отдельных параграфах возможность и необходимость ознакомления с учениками, как и способ использования урока рисования для развития личности в коллективе. В конце статьи даны конкретные указания по структуре урока рисования и по плановой работе преподавателя.

Jenő Balogh:

THE EDUCATION OF PERSONALITY IN THE INSTRUCTION IN DRAWING

The author — mainly after Pavlov, Rubinstein and Příhoda — exposes the concept of personality, the question of talent (general and special faculties), then examines into the part of teaching drawing in developing personality, referring also to the objects of the schoolreform. He deals in separate passages with the possibility and necessity of knowing the pupils as well as how the class collective can be used in developing personality during the drawing lesson. At the end of the study the author gives positive instructions relating to the structure of the drawing lesson, to the teacher's work of organization.