

A „RÓZSA ÉS IBOLYA” FELDOLGOZÁSA EGY 4. OSZTÁLYBAN

Rózsa meg elvitte szép Ibolyát haza.
A kastély a három rajkónak marada:
Lefeküttek benne, de hamar felfáztak,
Szegény purdék, mert a puszta gyepen
háltak.

A „Rózsa és Ibolya” meséjét együtt adtuk elő a tanítónővel. A végén megkérdeztük a gyerekeket, mi tetszett a legjobban. Néhányan az átváltozás-sort említették. Legtöbben a befejezésre szavaztak, a ködpalota eltűnésére. B. Ottó szerint ez azért érdekes, „mert ahol Ibolya ott van, ott áll a ködpalota is, de ahol nincs tündérség, ott felfáznak a purdék...” Költészet és valóság, ahogy egy 10 éves kislány érzékeli. ARANY költészetével a mese varázsa élt és hatott ott, az osztályban, Ibolyával a „tündérség” is fel-felcsillant. Így merész vállalkozás a történetek elemzése, többszemponútú megközelítése, „tudományos”, „objektív” (számszerű) értékelése. A munkáról szól beszámoló, amit a mese bővületében a gyerekekkel együtt végeztünk, mindarról, ami tevékenységünk alapjául szolgált.

1975. májusában elkészült a budapesti XI. kerületi Váli utcai iskola IV/d. osztályosainak közös alkotása: a „Rózsa és Ibolya” képekönny. Lezárult egy időszak az a gyerekek fejlődésében és egy fejlesztő eljárás menetében.

Hogyan jutottunk el a negyven lapból álló, temperával festett nagyméretű könyvig? Hogyan fejlődtek a gyerekek, milyen eredményt mutat néhány hónapos rajzfejlődésük vizsgálata? Milyen előzetes kutatások készítették elő munkánkat? E kérdések megválaszolása után térünk rá az ún. *komplex esztétikai program* néhány — remélhetőleg — hasznosítható tanulságára.

Hogyan jutottunk el a képekönnyig?

A „Rózsa és Ibolya” foglalkozásokat a második féltévtől kezdtük, átlagban heti két órában, néha több időt is tudtunk rá fordítani.

A Váli utcai iskola IV/d. osztályának vezetője, a pedagógia szakot végzett WINKLER Márta a gyerekeket I. osztályos koruk óta az új matematikai és nyelvi-irodalmi nevelésben részesítette, demokratikus légkörű közösséget alakított ki közöttük. Az 1974/75-ös tanévben az osztály bekapcsolódott az MTA támogatta „komplex esztétikai program”-ba, amelynek egyik fő törekvése a zene, az mozgás, dramatizálás és ábrázolás összehangolása.

A mozgással összekapcsolt zenei foglalkozásokat KOKAS Klára vezette. Az ábrázoló programba bekapcsolódott SZABÓ Gábor szobrász, az iskola rajztanára.

1. A remekművel való első találkozás megragadta a gyerekeket. A „felidézõ hatás” — LUKÁCS György kifejezése — azért érvényesült olyan intenzíven, mert a gyerekek már több ARANY-költeményt ismertek, szerettek és ki-ki saját kötetével, vagy az osztályban kapott könyvvel várta az új eseményt. Mindjárt az első foglalkozáson kitéztük a célt: képekönnyvet készítünk közösen.

Beszélggettünk munkánk sorrendjéről, a gyűjtésről és a vázlatokról. Négy-négy borítékot kaptak: a Szereplők, a Helyszín, a Tárgyak és a Jelenetek vázlatai számára. (Ezeket a borítékokat később elhozták megmutatni, így átnézhettem önkéntes, rajzos feljegyzéseiket.) Milyen is az a *mozgásvázlat*? Ehhez látnunk kell a mozgást, mutassuk be, milyen az, ha valaki „bukdos”?

„Sok darab gyémántba, mint egy száraz lófej,
Szolga és szolgáló csakúgy bukdosott fel.”

Miután néhányan megpróbálták a bukdosás egyes változatait (majd hogy fel nem bukik, de még éppen tartja az egyensúlyt) a táblánál felvázoltuk ennek a mozgásformának a jellegzetességét. Majd bemutattam régebben megjelent képeskönyvek mozgásvázlatait.

2. Az I. és II. ének részletes közös olvasása következett ezután. Ekkor már többen kívülről is tudták az első verseket. Így közösen olvastuk, recitáltuk ezt a két fejezetet, majd gesztusokkal kísértük a szöveget, dramatizálva el is játszottuk. Ennek az élménynek az alapján a gyerekek *képeket komponáltak*. Ki-ki választhatott a legépelet versszakok, illetve jelenetek, jelenetrészletek közül. Lehetőséget kaptak egyéni és csoportos munkához is. (Kivitelezés: mozaik-technika, fehér alapon, színes papirokból tépés, ragasztás.)

3. A III., IV. fejezet dramatizálása elsősorban a *mozgások kidolgozására és megfigyelésére* törekedett. (Párbeszédés állóképes és mozgásos nagy gesztusú jelenetek ellentéte.) Külön gonddal dolgoztuk ki a „három vad paripa” mozgását, a háromféle viselkedésmódot (a vadparipák a főhősöket jelképezik.) Nemcsak a jelképről esett szó, hanem arról is, hogy a jelenetek nem állóképek, hanem egyik pereg a másik után. Egy kettőbe hajtott kartonlapra tervezték a gyerekek képeiket. Így lehetőséget kaptak kettős jelenet ábrázolásához. (Pl. Rózsa háttal áll a létrán, szemben az ablakban Ibolya feje látszik, a bal oldali képrészen, a jobb oldalon Rózsa és Ibolya közlel, egymás felé fordulnak, búcsúznak, szomorú az arcuk. Két kislány közösen megbeszélte munkája.) Ebben a szakaszban több ösztönösen jól komponált munkát kaptunk; ezek közül is kivált Ibolya jelképe: egy világoskék szemű lófej, amint Rózsa keze selyemkendővel törülgeti.

4. A további fejezetek feldolgozásának is alapja volt a dramatizálás, a *saját mozgás és mások mozgásának megfigyelése*. Ceruzával, tollal készültek egymáshoz kapcsolt jelenetek. (A gyerekek írlapjaikat egymáshoz ragasztották.) A vers-szöveg és annak rajzi megelevenítéséről folyó beszélgetések tették lehetővé, hogy eljussunk a nyelvi, nyelvtani kérdésekhez. Február 18-án anyanyelvi órán beszélünk először a jelről, a jelrendszerről, a mondat életéről, a „rajzoló” és „mesélő” *részekről*.¹

„Három vad paripa lángot fú, tüzet hány.” Többek között ezt a mondatot is eljátszottuk. Aztán két részre bontottuk: egy rajzoló és egy mesélő részre. Képen néztünk meg egy lovat s hozzáképzeltük még a másik két vad paripát is. Így rajzolódott fel bennünk a három vad paripa képe. Aztan táblára rajzoltam a történést, a változást, sok paripát, ahogy fújta a lángot, vetette a fejét, hányta a tüzet, mintha rajzfilmet látnánk. Kiderült, hogy a változásokat több fázisban lehet megrajzolni.

„Reggel a banyának feldagadt a képe/S mindenütt meglátszott a lovaglász kéke. Felfedezett ezt a mondatot is. Először a banyának a képeről van szó, erre figyelünk jól. Rajzol-

¹ Karácsony Sándor: Magyar nyelvtan társaslélektani alapon. Bp. 1938.

juk fel magunkban az ismert ábrázatot. Most történik valami vele: elkezd dagadni. Először egy kicsit, aztán jobban, még jobban, reggelre egészen dagadtá válik, Ezt több fázisban meg lehet rajzolni. Készülnek is mulatságos részletrajzok, ezeket összeragasztjuk. Egy-egy mondat: egész sorozat.

A további versrészek csoportos elemzése; a mondat kettébontása később átkerült az anyanyelv-órákra, megkapták elnevezésüket is: alanyi és állítmányi rész; év végéig gondolkozni, vitázni való érdekes probléma maradt mindnyájunk számára.

A sorozatrajzolás tovább gazdagodott. Egy versszakot több részre bontva is megrajzoltak a gyerekek. Egy három részből álló sorozat címe, azaz szövege:

Víz alatt kiúszol az innesső szélre,
Ülj föl a lapátra, meg a pemetére,
Mondjad aztán: „hipp! hopp!” vagy: „egy, kettő, három”
Most mindjár' legyek túl a tündér határon.

(Ezt megelőzően a szövegben Ibolya ezt javasolja Rózsának, mielőtt kerek-tóvá változik: Te pedig uszkáló kacsa lészesz bennem”. Így menekülhetnének meg az őket üldöző gonosz mostohától. Az első kép bal alsó sarkában két pici beszélgető figura. Amit Ibolya mond: megjelenik a képen, sőt, annak az előzménye is, a lapátot és pemetét már leszerelte a boszorkány, éppen most szállt le a fűre, a kacsa fut, repül, mintha éppen most alakulna a tó, néhány hullám fodrozódása jelzi az átváltozást. A sorozat következő képén a bal alsó sarokban közelebb jön egymáshoz a két beszélgető, fejük, válluk látszik. A mezőn már megjelent a kerek tó, hullámaiban, a víz alatt úszik a kacsa. A harmadik képen fokozódik az izgalom. Ibolya és Rózsa feje képkivágásban (nyakuk, álluk már nem látszik), Ibolya erősen nézi az újabb fejleményt, a kacsa még mélyebbre kerül, a boszorkány felé fordulva bosszúsán csapkod a kezével (elvesztette szem elől Rózsát, azaz a kacsát).

5. A továbbiakban már építhettünk erre a sorozatgondolásra. A hetedik, nyolcadik, kilencedik fejezet feldolgozása színes krétával, filctollal történt. A folyamat elképzelése a választott verssor, vagy szakasz nyelvi, képi átgondolása a gyerekek számára ismerőssé vált. Fogalmazás órán „forgatókönyvet” is írtak és rajzoltak a témából. A szövegmegértésre és a világosan felfogott jelenetek ábrázolására való törekvés ezek után természetesen illeszkedett egy kifejezetten vizuális, képkeltő feladatsorba.

6. Szükségünk volt a *főhős figurájára*. SZABÓ Gábor tanár közreműködésével elkészült Ibolya, Rózsa és a Boszorkány kb. fél méteres figurája, kartonból, drótból, különféle textíliából. Kifejező lett mind a három, az volt a célunk, hogy eleven, anyagszerű modelleket állítsunk a gyerekek elé. A rajzóra keretei között, színes temperával festették meg először Ibolyát, körben ülve. Miután rájöttek arra, hogy egy plasztikus figura nemcsak előlről, de minden nézetből érdekes, jó minőségű figuraábrázolások készültek, ez szinte minőségi ugrást jelentett rajzfejlődésükben. „Olyan, mintha körbe járnánk” — mondta A. Tamás, evvel is kifejezve az osztály „kollektív tudatát”. Mert mi is ennek a gondolatnak a képi háttere? A körben ülő gyerekek ugyanúgy egy-egy változó nézetből festik meg a modellt, mint ahogy a gyerekek együttese: az osztály látná, ha történetesen körbe sétálná a modellt és a megfelelő szakaszokban (a rajz-bakok helyén) megállnak.

A következő héten két figura egymáshoz való viszonyára, a térbehelyezésre figyeltünk. Így készültek a „Rózsa és a Banya” képek, bizonyítva, hogy a természet utáni studium 10 éves gyerekek számára is lehet izgalmas, érdekes. Maguk a modellek is felhívóbbak, ízesebbek, mulatságosabbak, mint az aktatáska, fűrés, személtlapát, borítékfüzet és háromszög. Sőt ízesebbek, mint a perec és a szalvéta.² A három főhős figurája számos érzelmi szállal kötődött a gyerekekhez és ez az ábrázolásban is kifejeződött.

² Kézikönyv az általános iskolák IV. osztályának tanítói számára. Bp. 19.. 50 8. — A IV. osztály követelményei szerint a tanító vezetésével ismerjék fel és rajzaikon hozz ávetőlegesen

7. A statikus figurák után *mozgó* alakok rajzolását próbáltuk ki. A gyerekeknek az év folyamán a mozgás szinte anyanyelvivé vált. (A zenei, a torna foglalkozások, a dramatizálás egyformán ápolták ezt a fejlődést.) Egy, később több gyerek mozgott a rajzoló gyerekek körében, beállt egy mozdulatba. Néhány perc után jeleztük, hogy jöhet a következő mozgás. Ezalatt a rajzolók ceruzája villámgyorsan követte a figurák körvonalait. A ceruzát később toll, majd diófapác és pálcika váltotta fel.

Nagyon gyorsan kellett ahhoz dolgozni, hogy követni tudják a mozgásokat. A különböző rajpszinten levők különféleképpen reagáltak erre. Általában jobban dolgoztak, mint eddig. Egy-két kivétellel túljutottak jelenlegi emberábrázolási szintjükön. Gyengén rajzoló „problémás gyerekek” (aki viszont a sakkjátékban igen kivált) itt a gyors koncentrációt igénylő munkában meglepetésszerűen kiválóan kezdett rajzolni. A mozgásvázolás nagy meglepetést hozott jó eredményeivel. Erre is csak „kockázattal” lehetett rátalálni. Tudomásom szerint — ahogy a szakirodalmat ismerem — ennek az eljárásnak nincs hagyománya a 10 éves gyerekek rajzi nevelésében.

8. Időközben gyűltek a borítékok (jelenetekkel, táblarajzokkal), a gyerekek kezdték sürgetni a képeskönyvet. Tavasz szünet előtt választották ki azt a versrészt, amit ki-ki ábrázolni akart. Miután az első szakasz spontán kompozíciói jól sikerültek annak idején, s a gyerekek szövegmegértésben, a figurák festésében, a mozgásábrázolásban is szépen fejlődtek, — tehát megtörtént a „betáplálás” — várhatjuk az eredményt: *a leendő képeskönyv lapjait*.

Csalódást hoztak a tavasz szünet utáni első alkalommal készült, nagy kartonra festett, rajzolt képek. Az eddigiéknél alacsonyabb színvonalúak lettek. A spontán komponálás ezen a szinten hanyatlást hozott. Eljött az idő, hogy a komponálásról, *a képi elemek elhelyezésének törvényszerűségeiről* beszéljünk. Bemutatásra került néhány reprodukciónk, ezeknek a szerkesztését figyeltük, például elszórt elemek (ősművészet), háromszög kompozíció, sík háttérrel (olasz reneszánsz), háttér a két szembenálló elem mögött (Németalföld). Végül a gyerekek maguk is képesek voltak leolvasni, majd táblarajzban visszaadni egyszerű képszerkezeteket.

Ezek után választott versszakokra nagyméretű megkomponált ceruzavázlatot készítettek. Következő héten a színvázlatról, a színek hangulatáról volt szó, CSONTVÁRY képeinek alapján. A gyerekek színvázlatot készítettek.

9. Ezek után festették meg a „*végleges képet*”. A képeskönyv összeállítására csak a tanév végén, vagyis néhány héttel később történt meg. A képeskönyvbe a tudatosan komponált képeken kívül még néhány sikerült modell utáni festmény is bekerült.

10. A közbenső időszakban a mozgásváltozást *zenei foglalkozáshoz* kapcsoltuk. A gyerekek a hangokat magasságuk szerint is ki tudják fejezni, mozgással. Egy rövid dallam leéneklésekor néhány gyerek a kör közepén „letáncolja” a dallamot, minden hangnál megáll a mozdulat. A többi figyel és rajzol. Majd teljes dal (Hej, páva...) eléneklése után a hangulati, mozgásos és képi elemek megkomponálását tűzzük feladatul.

Az év végére elkészült kasírozott, összefűzött 40 lapos könyv a gyerekeknek is friss meglepetés. Ki-ki örömmel fedezi fel saját munkáját a közösen.

A kör lezárult, de a IV. osztályosokban a *remekmű felidéző hatása tovább él*, mert saját kézzel fogható és rendezett alkotó munkájuk fűződik hozzá.

fejazzék ki a *tagolt lapos* tárgyak (pl. aktatáska, fűrés, személtlapát), valamint azok egyszerű csoportjának (boríték, füzet és háromszög, percc és szalvéta) jellemző formáit, színbeli tulajdonságait, egymáshoz való arányát és térhelyzetét.

Hogyan fejlődtek a gyerekek, milyen eredményeket mutat néhány hónapos rajzfejlődésük vizsgálata?

A IV/d. osztály rajzoltatása bizonyos vonásokban eltért a többi osztályokétól. Az I. félévben SZABÓ Gábor tanár több alkalommal mintáztatott. Így a gyerekek mozgásos tapasztalataikat tánc-megfigyeléseiket, népdallal kapcsolatos dramatizálásukat agyagban formázhatták meg. Több tollrajzuk készült, tükörből önarckép; barátok rajzolták le egymást. Félbevágott káposzta gazdag vonalait követték szemükkel, rajzolták le papírra. Köveket néztek meg közelről, megfigyelésüket tollrajzban rögzítették. Majd kompozíciós feladatot kaptak: tájat szerkesztettek, a természet utáni kőrajzok felhasználásával. Természeti megfigyelések, séták után madarakat rajzoltak emlékezetből, részletes madártollrajzok készültek természet után, ablakot, ajtót rajzoltak stb. Mindez már kapcsolódott a Rózsa és Ibolya-programhoz.

A 25 gyerek munkáit a következő sorrendben rendeztem:

- I. önarckép, barátom arca,
- II. kő, kőből táj, káposzta rajza;
- III. madár,
- IV. toll;
- V. ablak rajza stb.

1. Első vázlatok Rózsáról és Ibolyáról
2. Mozaik
3. Színes kréta
4. Papírcsíkokon sorozat
- 5/a. Ibolya
- 5/b. Rózsa + Boszorkány (tempera)
6. Mozgásvázlatok (ceruza, toll, diófafác)
- 7/a. Spontán kompozíció festése
- 7/b. Ceruza-vázlat
- 7/c. Színvázlat
- 7/d. Végleges kép
8. Hangok egymásmátrixa, mozgásvázlat

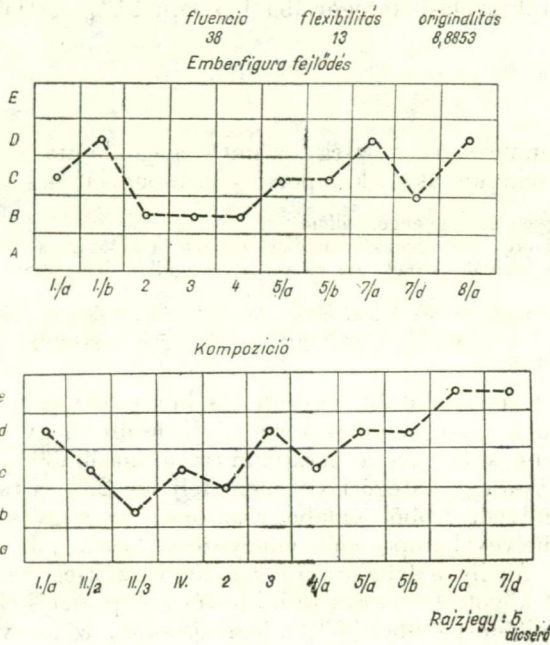
A rajzokat az *emberfigura és a kompozíció fejlődése szempontjából* értékeltem. Elkészítettem vázlatosan a 25 gyerek rajzfejlődési görbéjét (lásd G. T. rajzfejlődési görbéjét). Az egyéni fejlődési görbéket összevetve néztem meg, hogy találkozik-e fejlődési csomópontokat az emberábrázolásban és a kompozíciós feladatoknál. A görbékre rákerültek a kreativitás-mérések eredményei is (LŐRINCZ Éva IV. éves pszichológus hallgató dolgozata). A 25 gyerek rajzgörbéje hozzávetőlegesnek mondható, mert nem mindenkinek volt meg minden kategóriájú munkája. De a fejlődést, a visszaesést a mozgásirányokat még így is kimutatják, és leolvasásuk érdekes tanulságokkal szolgálhat.

Az emberfigura

A gyermeki ábrázolásban az emberfigura fejlődését 5 szakaszban rögzítettem:

- a.) Séma.
- b.) A sémából továbblép, de arányhibák vannak az alakban és kevés a mozgása.
- c.) Az emberfigura kifejezővé válik, de még mindig szegényes és közel áll a sémához.
- d.) Kifejező, jó mozgású figura, karakteres arányos, gazdag részletekkel.
- e.) Kivételesen fejlett emberábrázolás.

Az emberábrázolás alakulásánál először az tűnt fel, hogy az előző emberábrázolásokhoz képest a természet utáni figura festés (5/a. b. feladat) a gyerekek 55,5⁰/₀-ánál fejlődést hozott: a társaság fele egy kategóriával, másik fele 1¹/₂–2 kategóriával lépett felfele. A gyerekek 30⁰/₀-a tartotta addigi szintjét, 11⁰/₀-a süllyedt.



1. ábra

A két természet utáni feladat megoldása jelentett-e vajon fejlődést az eddig elért eredmények mellett? Kiderült, hogy az egy héttel későbbi természet utáni festésnél 43⁰/₀ fejlődött, lépett következő kategóriába az emberábrázolásban, míg 31⁰/₀ tartotta a szintet, 25⁰/₀ süllyedt.

Mennyire változik az emberábrázolás a statikus természet utáni és a mozgást rögzítő feladat között? Itt a számadatok bizonyos egyensúlyi helyzetet mutatnak, 26⁰/₀ oldotta meg jobban az emberfigura mozgását, mint a statikus emberábrázolásban, 26⁰/₀ süllyedt, a többi 48⁰/₀ viszont tartotta a természet utáni ábrázolásban elért magasabb eredményt.

Érdekesen jelentkezett a spontán képalkotásban az emberfigura hanyatlása (ez volt a szünet utáni festésük). A gyerekek 79⁰/₀-a (!) süllyedt, gyakran egynél több kategóriával is. Csak 14⁰/₀ emelkedett, 7⁰/₀ maradt a szintjén.

A tudatos képalkotással készült figura a spontán kép emberábrázolásához képest 22⁰/₀-ban emelkedett, 28⁰/₀-ban süllyedt, 50⁰/₀-ban tartotta a szintjét.

Vajon hogyan hatottak a mozgásvázlatok a spontán képre? Kiderült, hogy az emberábrázolás 78⁰/₀-ban süllyedt a spontán képnél, a mozgásvázlatokhoz képest. Ez azt jelenti, hogy a jó eredményt hozó mozgásvázlatok még nem válnak a gyerek sajátjává, nem tudja őket felhasználni. Viszont a mozgásváz-

latok jó hatása a tudatosan komponált képek emberfiguráinál már jelentős (tudniillik a tudatos komponálás előtt újból átnézhatték a gyerekek mozgásvázlataikat). Itt a gyerekek 40⁰/₀-ának az ábrázolása emelkedett és 33⁰/₀-a tartotta azt a magas szintet, amit a mozgásvázlatnál elért.

Mit mutat a gyakorolt mozgásvázlat egy új helyzetben, zenével kapcsolva? A gyerekek emberábrázolásának 29⁰/₀-a emelkedett, ezeknek $\frac{3}{4}$ része a legmagasabb emberábrázolási kategóriába lép (e.), 21⁰/₀ tartja a szintet, 50⁰/₀-a süllyedt.

Kompozíció

Fejlődik-e a kompozíciós készség? Ennek megállapításához 5 kategóriába osztottam a gyerekmunkákat, kompozíció szempontjából.

A. Rendezetlen, egyensúlya gyenge, billen.

B. Rendezett, de merev, az egyensúly mellett is *üres* (a lapot nem telíti).

C. Kapcsolódnak a formák, színek, de az egész nem alkot igazi egységet, formai gondolati egységet.

D. Egyensúlyos, formák, színek harmonikus kapcsolódása, jellemző kifejező egység.

E. „Vizuális tabló”³. Gazdagodik a térábrázolás, ellentétek egyensúlya, színritmus. Szép részletek beillesztve az egészbe.

Fejlődött-e a természet utáni figurafestés kompozíciója a gyerekek azt megelőző munkáinak kompozíciójához képest? Kiderült, hogy a gyerekek 68⁰/₀-a feljebb lépett (ennek 30⁰/₀-a a maximumra, a másik 30⁰/₀-a több mint egy kategóriával, 40⁰/₀-a egy kategóriával ment feljebb. 22⁰/₀-a tartja előző szintjét, csupán 10⁰/₀-a süllyed. Ebből valahogy az derül ki, hogy ezt a feladatot (egy érdekes figura helyes kompozíciós elhelyezését) csak jól, vagy még jobban lehet megoldani. Az ilyen feladatokra van nagy szükség.

A két egymást követő természet utáni festés kompozíciós elhelyezése is mutat fejlődést; 41⁰/₀ fejlődött (ebből 35⁰/₀ a legmagasabb, az ún. vizuális tabló kategóriájába jutott), 53⁰/₀ tartja a jó szintet.

Mindez azt mutatja, hogy a kompozíciós készség — akkor is, ha természet utáni festményről, két figura térbehelyezéséről van szó — igen jól továbbfejleszthető.

A természet utáni festés és a későbbi spontán kompozíció viszonya — mint az emberábrázolásban is — süllyedést mutat. A gyerekek 75⁰/₀-a gyengébben komponált a spontán képalkotásban, mint a figurafestésben. Csak 12⁰/₀ emelkedett, 12⁰/₀ tartotta a szintet. Végül nézzük a spontán és a tudatos képtervezés közötti viszonyt. Jelentős eredmény az, hogy 68⁰/₀ feljebb lépett, ebből 42⁰/₀ a legmagasabb kategóriába, tehát a vizuális tablóba került. (15⁰/₀ tartotta a szintet, 15⁰/₀ süllyedt).

Kreativitás

A kreativitás-tesztek eredményeként a kísérleti és a kontroll osztály között nem találtak szignifikáns különbséget egy ezt vizsgáló szakdolgozat szerzői.⁴ A kapott eredményekből arra következtetnek, „hogy a kreativitást fejlesztő

³ A kifejezés *Paál Ákos* tanulmányából: *Gyermekrajzok esztétikai minőségei 6–12 éves korban*. Pszichológiai Szemle (sajtó alatt).

⁴ A komplex tanterv hatása a kreativitásra, az osztálystruktúrára, a kreatív tanulók helyzetére. *Csépe Valéria, Lőrincz Éva*. ELTE, 1975.

didaktika nem abszolút értékben változtat az adott faktorokkal mért kreativitáson, hanem az osztályt nivellálja a kreativitás tekintetében.” A kontroll-osztály tanulói jobban tömörülnek egy átlagos kreativitásmérték mentén, (tehát vannak kiemelkedően kreatívok, az osztály átlagos értéke alacsonyabb szintet mutat). A IV/d. osztály tanulói között kisebb különbségek vannak, „az osztály jelentős része a fluencia és az originalitás értékeit tekintve egyaránt egy magasabb értékövezetbe esik”. A komplex módszer tehát nem az értéken, hanem az osztály kreatív „szerkezetén” változtat.

A kapott eredmények alapján a IV/d. osztály gyerekeit 3 értékcsoportha tömörítettem: alacsony (1.), közép (2.) és magas (3.) originalitásúak csoportjába. Ennek alapján néztem meg, milyen feladatoknál fejlődik jól a különböző csoportba tartozók emberábrázolása, kompozíciós készsége. Azt találtam, hogy az emberábrázolásban az első csoport legtöbbet a természet utáni festésnél fejlődött: 66⁰/₀-uk lépett magasabb kategóriába ennél a feladatnál. (Viszont ugyanazek a gyerekek — bár mozgásvázlataik kielégítőek voltak — a spontán képalkotásakor már 44⁰/₀-ban süllyedő tendenciát mutattak. Érdekes, hogy a második csoport tartja a szintjét. A harmadik csoport gyerekei a mozgásvázlat hatására fejlődnek a legjobban.

A komponálásnak általában kiegyenlítő hatása van, az első csoport sokkal nagyobb százalékban 77⁰/₀) jut el a vizuális tablóba, mint a második. (40 ⁰/₀) Az alacsony originalitású csoport — ha kevéssel is — túlszárnyalja harmadik csoport vizuális tablóba jutását. (75 ⁰/₀)

Olyan eljárás látszik eredményesnek, amely sokoldalúan mozgatja meg a gyerekeket az ábrázolásban is és így módot nyújt arra, hogy a különböző originalitási szintű, különböző fokú kreatív tulajdonságokkal rendelkező gyerekek a nekik legmegfelelőbb feladat-formában tudják a legtöbbet nyújtani.

Milyen előzetes kutatások szolgáltak alapul munkánkhoz?

Az 1967/68-as tanévben óvodai kiscsoportos ábrázolási program kidolgozására kaptam megbízást: itt kapcsoltam a mozgást és a mozgásmegfigyeltetést a rajzolással, festéssel, mintázással.⁵

A Münnich Ferenc gyermekotthonban KOKAS Klárával való együttműködésünk során alakítottuk ki azt a foglalkoztatási formát, ami egyben két művészeti ágnek — zene és ábrázolás — a kisgyermek nevelésében való összekapcsolását jelenti. Az előzőekből természetesen következik, hogy a mozgás, a dramatizálás középpontba került.

Mi indokolta ezt a fajta kapcsolást? Fontossá vált a tárgyat követő, letapo-gató szemmozgás, az ujjak követő mozgása, az így kialakult *mozgás-vázlat*. A képzet mozgás-vázlat formájában alakul belső történésként. Az ábrázolás is mozgás-tevékenység. Az emberi motorikus magatartás-formához tartozik. ARNHEIM, mint a fejlődést, két régebbi és általánosabb magatartásmódból származtatja: a fiziognómiai és leíró mozgásból.⁶ A fiziognómiai mozgásnál egy meghatározott személyiség tükröz vissza egy meghatározott tapasztalatot. (Ézért tükrözik a gyerek firkái, rajzai jó közérzetét, biztonságát, bátorságát, vagy féltékenységét, bizonytalanságát, szorongását stb.) A leíró mozgás: konkrét tárgyak, természeti jelenségek, cselekvések jelzése gesztusokkal. Ezek a külső, majd interiorizálódott mozgások táplálják az ábrázolás folyamatát is. Tehát rajzolás, festés, mintázás szorosan kapcsolódik a belső, motoros történésekhez.

⁵ Székácsné Vida Mária: Firkától a személyes kapcsolatok kifejezéséig. Magyar Pedagógiai Társaság, 1970.

⁶ R. Arnheim: Kunst und Sehen. Berlin, 1965.

A dramatizálás kialakulásában, az utánzás tevékenységében fontos szerepe van a látott mozgás belső lekövetésének. Kisgyerekeknél egy jellegzetes vállmozgás például utánzásra ösztönöz. A „jelző-mozgás” elindít egy mozgás-sort, amit a gyerekek maguk alakítanak tovább. Célunk volt, hogy ki-ki a maga módján alakítsa ki pl. a mackó, a pejkó, a béka, a gólya mozgását, a figura jellegzetességeit. Így alakult ki a kezdeti fokú dramatizálás, amiben a gyerekek egész testükkel, egész valójukkal vettek részt. Az arckifejezések utánzása is társak közötti mozgásos hasonulás. A dramatizáláshoz szokott gyerekek egymás arckifejezéséből, mozgásából nyertek újabb és újabb ösztönzést, rajzi és egyéb kifejezésre inspiráló erőt.

A zene mozgásos természete is indokolja ezeket a kapcsolatokat. Van egy ún. tagolatlan zenei mozgás-élmény. A hangmagassági változások elválaszthatatlanul összeforrnak az embernél — taktikus-motorikus élményeinek a dinamikájával.⁷

Több dokumentum (film, előadások, két pszichológia szakos hallgatóm szakdolgozata) bizonyítja, hogy helyes a hipotézis: a különféle tevékenységi formák összekapcsolása valóban motoros áttétellel segítette a pszichikus fejlődést, a kreativitás kibontakozását.⁸

Néhány következtetés

Elgondolásaink továbbfejlesztését az a körülmény segítette, hogy lehetőséget kaptunk iskolai kísérletre.

Az iskolai életnek kétségtelenül központi kérdése a gondolkodás fejlesztése. Ebből a nézőpontból is szerepet kaphat a mozgás, mint a szellemi tevékenység inspirálója. Meg kell győznünk a pedagógusokat arról, hogy a mozgásnak nagy szerepe van a tanulásban, a koncentráció elsajátításában. „*A kinezetikus analízátor... fontos szerepet játszik még az idegrendszer oly bonyolult, magas fokú tevékenységében is, mint a gondolkodás.*”⁹ Amikor tehát a kötött teret, a szigorúan felállított padosrok rendjét bontani akarjuk, az iskolai tevékenységet természetes mozgással frissítjük, a mozgáskultúra tudatos fejlesztésével tantárgyakhoz kapcsolódunk (anyanyelv, ábrázolás, ének stb.), akkor a gondolkodás legszélesebb értelmű fejlesztését tűzzük célul.

A komplex-esztétikai program mozgáscentrikus. Kiemeli a gyerekek mozgásfantáziájának fejlesztését, a mozgást összekötő hídnak tekinti zene és ábrázolás között, irodalom és képek megjelenítése (dramatizálás, ábrázolás) között. Alkalmasnak látja a gondolkodás, a szöveg-elemzés és megértés fejlesztésére.

A mozgásfantázia esztétikai megközelítéséhez LUKÁCS György ad útmutatást.¹⁰

Az utánzás, a felidézés, a mimézis a művészet forrása. *Ha gyerekeknél a mozgásfantázia és a hallás-látás-érzékelés összefüggéseinek, egymásközi transzfer hatásának, kölcsönös fejleszhetőségének kérdéseit vizsgáljuk, akkor az alkotó gondolkodás témakörének egyik csomópontjához juthatunk. Feltételezhetően éppen itt a mozgásfantáziánál sűrűsödnek azok a jelenségek, amelyek a gyerekek pszichikus fejlődésében a művészeti és tudományos gondolkodást egyaránt elindíthatják.*

⁷ Újfalussy József: A valóság zenei képe. Bp. 1962.

⁸ Felsőoktatási film: „Kifejezési formák összefüggése” Vas Judit rendezése, 1970. — A Kodály-Szeminárium füzetei: Kokas Klára: Zene, dramatizáció a gyermekotthonban. 1970.; Székácsné Vida Mária: Egy művészeti nevelési kísérletről. 1970. — Karádi Judit, Keresztúri Margit és Szabó Judit szakdolgozatai az ELTE pszichológiai tanszékén.

⁹ Hepp Ferenc: A mozgásérzékelés kísérleti vizsgálata sportolókon. Bp. 1973. 22.

¹⁰ Lukács György: Az esztétikum sajátossága. Bp. 1965. II. kötet.

A mozgásáttekintés olyan fontos képesség, amely szerepet kaphat az alkotó gondolkodás fejlesztésében. Kinesztétikus tapasztalatokra épül. Feltehető, hogy a kinesztétikus tapasztalatok (énektánc, mozgás-improvizálás, dramatizálás, ábrázolás élményegysége) gyermekkorban jól fejleszthetők mozgásfantáziává. Óvodás és iskolás gyerekek saját mozgásuk tapasztalatán és az osztályban, csoportban együttműködő többiek mozgásának megfigyelésén, tudatosításán keresztül fejleszthetik „dinamikus testsémájukat” és juthatnak olyan fokra, hogy ennek a rajzi, zenei, nyelvi kifejezésükben, valamint elemző és szintetizáló képességükben is nyoma lesz.

Kecskeméti vizsgálataink alapján — KOZMA Katalin pszichológus, rajztanárral együttműködve — igyekeztem bizonyítani, hogy a zenei nevelés, mozgással egybekötve fejleszti a mozgásfantáziát és ez a mozgásábrázolásból, annak minőségéből is leolvasható.¹¹

Valószínű tehát, hogy serdülőkor előtt, a növekvő gyermekkorban van jelentősége a ritmus-, a mozgás-, a hangérzékelés együttes fejlesztésének, a mozgásfantázia cselekedtető, ábrázoláson keresztül történő kialakításának.

Az elméleti megfontolások után térjünk vissza a gyakorlatba. Fejlesztő eljárásunk a Kisegítő Iskolában már hozott eredményt. A tanulók személyiségében az intenzív mozgás-, ének-, beszéd- és rajzfejlesztés hatására bekövetkezett változásokat az osztálytanító pszichológus mérte folyamatosan¹² (1971/72—1974/75. tanév).

Már a féléves — tehát rövid ideig tartó — *Rózsa és Ibolya* program is szolgál a rajzi nevelésben használható tapasztalatokkal, valamint általánosabb tanulsággal is.

1. A természet utáni rajzolás 9—10 éves gyerekek számára unalmassá válhat, ha elszigetelt és érdektelen tárgyakra vonatkozik (még akkor is, ha a feladatok didaktikus felépítése logikus pl. lapos, szögletes tárgyak stb.). Az a tapasztalatunk, hogy ha a tartós élményegységből fakadó movitáció erős, a gyerekek gondosan és erősszpontosítással festenek, figyelik a természetet, a modellt, illetve alkotják újra a számukra kedves bábút, amely anyagszerű, eleven, a maga módján kifejező és humoros.

2. A mozgásvázlatról, „kroki”-ról nem gondoltam hogy „gyerekműfaj”. Kiderült, hogy beválik: kényszeríti a gyerekeket a gyors megfigyelésre, szemük letapogatásának iránya lendíti a kezüket. Feltehető, hogy mozgáskultúrában nem részesülő gyerekek esetleg nem tudnak ilyen magától értetődően gyorsan vázolni. Ehhez bizonyos rajzi szint is kell. Az osztályban csak egy gyerek nem ütötte meg ezt a szintet emberábrázolásban. Fejlődése mégsem maradt el, mert más irányban, a komponálásban jól haladt.

3. Egy nagyobb egységben a szélsőségesen ellentétes feladatok jól egészítik ki egymást. A mozdulatlan bábú festése után (két héten át két-két órán) felüdülés volt a mozgásvázlat. A mozdulatlan bábú is mutatott ugyan mozgást: lépő, eleven személlyé vált, a gyerekek belesűrítették mozgásmegfigyelésüket a drapéria esésének, a fő vonalak irányának, a fej- és kéztartásnak megfigyelésével.

4. A gondos rajzi „betáplálás”, a bábuk festése, a mozgó figurák rajzolása nem volt elegendő a komponálás előkészítéséhez. A legtöbb gyerek ragaszkodik a figura sémájához, különösen azért, mert a IV. osztályt megelőző szakaszban a kötelező szintű rajzoktatás mellett nem fejlődik megfelelő mértékben az

¹¹ Székácsné Vida Mária: A mozgásfantázia megközelítése. Bp. 1973. Az alkotó gondolkodás problémái. Magyar Pszichológiai Társaság.

¹² Ferenczy Zsuzsanna: Komplex vizuális nevelés és interiorizáció. Szakdolgozat. 1975. ELTE

emberábrázolás. Így a tapasztalat vitt két fontos előkészítő szakasz fontosságának a felismeréséhez: 1. kompozíció olvasás (szerkesztés) színelőadás, színvázlat. 2. addigi mozgásvázlatok, figura festmények átnézése, tudatos felhasználása.

A „komplex” művészeti nevelési tapasztalatok közül az az első hogy a komplexitás nem megfelelő szó. Bár a teljességre törekszünk, arra utal, mégis sok tisztázatlan kérdést takarunk vele. A művészeti nevelés: kapcsolat a felnőtt és a gyerekek között, egy bizonyos művészeti nevelési közegben, nyelvi rendszerben (nyelv, irodalom, zene, tánc, kifejező mozgás, ábrázolás, dramatizálás). Ezek a területek a kisgyermekkorban még együttélnek, egybefolyóan szétválaszthatatlanok. *A IV. osztályra polarizálódniuk kell.* Törekvésünk, hogy a speciálisan zeneihez, irodalmihoz, képihez, mozgással megjeleníthető tartalmakhoz kerüljenek közelebb a gyerekek. Tehát a zenében egy olyan világot ismerjenek meg, amit se nyelvvél, se képpel nem fejezhetünk ki. Ugyanúgy az irodalom nyelvi szépsége is önmagában álló, a képi világ törvényei is önállóak. Viszont a gyerekek életéből, fejlődéséből következik a feladat, hogy bizonyos időszakokban lehetővé tegyünk számukra a szintézis-teremtést. 10 éves kor körül a művészeti ágak szétválasztódása, polarizálódása akkor a legtermészetesebb, ha az egész a mozgás kapcsolja mégis egységbe.

Így újból visszaérkeztünk a művészet és valóság alapvető nevelési dilemmájához. A ködpalotára, a tündérség varázsára szükség van, ebben a gyerekek otthonosan mozognak. De a művészet törvényszerűségeit is meg kell ismerniük, ez is egyfajta realitás. Csak csinján kell vele bánni, mert ihletett nevelő nélkül a legkidolgozottabb módszer mellett is úgy járnak az iskolások, mint szegény purdék, kik a pusztán gyepen háltak.

Olyan körülményeket kell teremtenünk, olyan tanítókat kell nevelnünk, olyan fejlesztő eljárásokat kidolgoznunk, hogy a művészet szépsége, bővítő hatása védelmet, növekedést és a tudatosítás képességét nyújthassa a gyerekeknek.