

Deliberationes tudományos folyóirat
15. évfolyam 2. szám 2022/2, 6–17. oldal
Kézirat beérkezése: 2022.09.15.
Kézirat befogadása: 2023.04.30.
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.6](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.6)

Deliberationes Scientific Journal
Vol.15; Ed.No. 2/2022, pages: 6-17
Paper submitted: 15th September 2022
Paper accepted: 30th April 2023
[DOI: 10.54230/Delib.2022.2.6](https://doi.org/10.54230/Delib.2022.2.6)

A KÍSÉRLETEZŐ JÁTÉKOSSÁG JELENTŐSÉGE AZ ÓVODAPEDAGÓGUSOK KÉPZŐMŰVÉSZETI OKTATÁSÁBAN

Baráth Nóra

Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar

Absztrakt

A kísérletező, játékos felfedezések, a több érzékszervet megszólító nyitott kezdeményezésmódok, az élményt adó eszközhasználati próbálgatások fontos szerephez jutnak a vizuális nyelv óvodai elsajátításában. Az alábbi cikkben a gyermeki vizuális megismerés és a felnőtt világ látásmódjának eltéréseiből adódó problémákkal foglalkozom. E különbségeket óvodapedagógus hallgatókkal a képzőművészeti stúdióimok keretében tártuk fel. A hallgatók játékos formában különböző festésmódokkal kísérleteztek a közös alkotófolyamat során.

Kulcsszavak: nyitott kezdeményezés, vizuális nevelés, óvodai módszertan

THE IMPORTANCE OF EXPERIMENTAL PLAYFULNESS IN KINDERGARTEN TEACHER' S ART EDUCATION

Nóra Baráth

Faculty of Education, Gál Ferenc University

Abstract

In kindergartens, discoveries through playful experimentation, open-ended multi sensory initiatives, and experiential learning by trial and error based tool usage, all have very important roles in acquiring visual language skills. The following article discusses problems that arise as a result of differences between children's visual cognition and the adult worldview. These differences are explored through the experience of students in early childhood education in a workshop setting facilitated

by the author. Throughout the course of the workshops, the students delved into the creative process through the use of fine arts tools as they experimented with various painting techniques in a playful manner.

Keywords: open initiative, visual education, kindergarten methodology

BEVEZETÉS

A kísérletező játékos beállítottság alapvető fontosságú az óvodáskorú gyermekekkel foglalkozó felnőttek, pedagógusok szemléletmódjában. Köztudott, hogy az óvodában a vizuális nyelv elsajátításának a közvetlen tapasztalatokra kell épülnie. Mégis számos esetben előfordul, hogy a kisgyermekek előre kitalált megvalósítási útvonalak mentén alkotnak, a felnőttek szemléletét tükröző kész képi megoldásokat kapnak mintának ahelyett, hogy közvetlenül átélhetnék a körülöttük feltáruló világ örömteli, felfedező élményét (Kalmár, 1997). Az óvodai alkotói folyamatokban elfogadhatatlan a végeredmény centrikus feladatorientált hozzáállás, ami a kisgyermek megfigyelőképességének beszűkülését okozhatja. Riasztó látvány, amikor az óvodai alkotások bemutatásakor nem látunk mást, mint azonos kompozíciókba rendezett egyforma alakzatokat, többnyire a felnőttek által előrajzolt, kivágott sablonfigurákat, amelyeket a gyermekek általában tubusszínekkel töltenek ki vagy készen vásárolt színes papírokkal ragasztgatnak be. Számos sablonos gondolkodásra utaló óvodai ötlettárat találhatunk az internet segítségével a Pinterest honlapján¹. Pedagógiai hiba, ha a gyermekrajzok nem tükrözik a megélt tapasztalatok, élmények egyedi különbségeit, nem beszélve a megvalósítás életkori sajátosságaiból fakadó vizuális képességek szerinti differenciákról. Az ilyen alkotásokból többnyire hiányzik maga a gyermek, holott az élmény átélője a főszereplő, akinek a vilásképe az életkori sajátosságainak megfelelően egocentrikus, így evidens lenne, ha az óvodás magával kezdené a rajzolást, de legalábbis feltűnne az élményét tükröző képein. A képzetalkotás folyamata, a belső képek gazdagítása a tevékeny megismerés élményéből fakad, az alkotói megoldások ezért az egyedi élmények miatt is eltérőek. A társak alkotásain megmutatkozó különbségek és azonosságok észrevételei tovább formálja a kisgyermekeket körülvevő világ részleteinek, összefüggéseinek feltárását. A vizuális művészetek sokszínűsége alkalmas a tapasztalat és ötletcserékre, elősegíti a gyermeki együttműködésből adódó játékos vizuális megismerést.

A KÍSÉRLETEZŐ, JÁTÉKOS FELFEDEZÉSEK SZEREPE A VIZUÁLIS NYELV ELSAJÁTÍTÁSÁBAN

A vizuális tevékenységeket az óvodában az előzetes élményekre építi az óvodapedagógus, sajnálatos, amikor háttérbe szorul a gyermeki képzetalkotás alapját képező

¹ Elég, ha rákeresünk szokványos óvodai témákra a Google keresőben: libás ötletek; kéz lenyomat; Márton napi; tavaszi virágok, szőlő; madáretető; süni, télapó- óvodai ötletek stb...

többszemponútú empirikus megismerés, mely szorosan összefügg érzékszerveink összehangolódásával. Tudatosítanunk kell, hogy a „belátás” képessége, nem csupán a látásra támaszkodik, az információk látásorientált befogadása csak a felnőtt számára evidencia. A látottak beazonosítása, értelmezése összetett folyamat, a képfeldolgozásban fontos szerepe van a spontán figyelem fókuszának, a szelektív figyelemvezetés mozgásainak, az előzetes tapasztalatokkal, élményekkel történő összehasonlításnak (Atkinson, 2008). Természetes, hogy a felnőttek belső szemléleti képei eltérnek a gyermekétől, mert ugyanarról a dologról más szempontok szerint tájékozódunk. A kisgyermek cselekvő módon veszi birtokba a környezetet, míg a felnőtteknek elég egy röpke pillantás a sokszor látott dolgok beazonosításhoz, ilyenkor a fókusz az ismert jellegzetességek dekódolására irányul, a figyelem elsiklik a lényegtelen részletek felett. Előfordulhat, hogy a gyermeki élmény gyökerét képező cselekvő megismerés során tapasztalt minőségek azok, amik a felnőtt számára már nem is lényegesek (Balázs né, 2005).

Az óvodáskori vizuális képességek fejlődésének folyamatában egyre nagyobb jelentősége van és lesz az anyagokkal és eszközökkel történő konkrét kísérletezéseknek. A játékos, önálló felfedezéseket, tapasztalatokat megengedő pedagógiai szemléletmód kulcsfontosságú az óvodai vizuális tevékenységek során ahhoz, hogy megvalósulhasson az a cél, hogy felnőttkorra „a vizuális nyelv és eszközrendszer értő alkalmazói, ezáltal a vizuális kommunikációt magas szinten folytató, a tömegkommunikáció üzeneteiből kritikusan választó polgárok legyenek, valamint, hogy a tárgy – és környezetkultúra tájékozott és felelősségérzettel bíró használóivá és létrehozóivá váljanak” (Pedagógiai Lexikon, 1997). A mai gyermekek már egészen kicsi korban találkozhatnak virtuális képekkel, a környező világ manipulált képi vetületeivel, melyeknek kritikus értelmezése csak akkor lehetséges, ha azt megelőzi a közvetlen találkozás azokkal az anyagokkal, dolgokkal, cselekvésekkel amelyeket töredékesen, montázszerűen vetítenek eléjük a médiában. Többnyire sajnos hiányoznak a látottak olvasásához szükséges háttértapasztalatok, amik alapján a kisgyermekek helyesen dekódolhatnák azokat. A virtuális információk közvettsége, a sűrített tartalmak gyors váltakozása tovább nehezíti az értelmezést, ugyanakkor az idegrendszert is megviseli (Balázs né, 2005). A virtuális tér nem tapintható, így nem szolgálja a valós viszonylatok és arányok közvetlen megismerését, a kisgyermek a tapintás segítségével fokozatosan tanulja meg érzékelni a saját teste határait, mozgását, tetteinek következményeit, egy másik dolog súlyának, felszínének, anyagának, hőmérsékletének, távolságának viszonylatait. A virtuális képeken a térbeliség illúziója látható ugyan, de ennek érzékelése nagyban eltér a valós tér viszonylatainak teljes fizikális átélésétől.

Lényeges felismertetni és tudatosítani a hallgatókban a vizuális érzékelés és észlelés dinamikus összefüggéseit. Látni valamit azt jelenti, hogy egy bizonyos pozíciót tulajdonítunk a tárgynak a látott tér egészén belül. A méreteket, távolságokat, irányokat, tónusokat a teljes látómező tulajdonságaiként látjuk, ezek a minőségek nem statikusak, hanem irányított feszültségek kölcsönhatásaként értelmezhetőek (Arnheim,

2004). A közvetlen többszemponútú érzékszervi tapasztalatokra támaszkodó, ismétlődő észleletek összességének egymásra ható rendszere a minőségi szemlélődés, az alkotó látás alapja. Az alkotó látás aktív, kutató jellegű szemlélődést jelent, megnyilvánulásai fenntartják a kapcsolatot a kép legmélyebb jelentésével, azokkal az egyetemes ösképekkel, amikben létünk ősmintái, az emberiség közös tapasztalatai tárulnak fel. A személyes, egyedi élmények szövetében a keletkezés, az út, a rend, a híd, a határ, a ritmus és még sorolhatnánk...nemcsak fogalmak, hanem bennünk ébredésre váró archetipikus képek. Ez a szimbolikus nyelv tisztábban él a kisgyermekekben, rácsodálkozó nyitott szemléletük a formákban, színekben, alakzatokban, történetekben rejlő egyetemes törvényszerűségeket kutatja. Az anyaggal való munka nem csak játék, hanem önmegismerő folyamat is egyben (Kalmár, 1997). Ettől az úttól szakíthat el az a közvetlenség, amely a kész virtuális képi megoldások tömegéből árad, leszűkítve a megismerés spektrumát, veszélyeztetve az elmélyülés képességének kialakulását, így azok feldolgozatlan ingerhalmazok maradnak.

Kisgyermekkorban különösen nagy szerepe van az elmélyülésben az ismétlődő begyakorlásnak, ugyanakkor ez az ismétlődés nem jelent egyet az egyformasággal, a lemásolás rutinszerű sablonos szemléletmódjával (Balázné, 2005). Az óvodai művészeti nevelés folyamán kiemelt jelentőségűek a kézzel alakított mozgásos tevékenységek, a cselekvésorientált alakításmódok, melyek során előtérbe kell kerülnie a praktikus alkalmazhatóság jó érzést kiváltó esztétikai élményének. A technikai képek valószínűtlen, illuzórikus világa, nem tudja megadni a kisgyermeknek az ember teremtő erejének közvetlen élményét, ami az anyagok alakításakor, formálásakor magában a változtatás képességében érhető tetten. „A gyermek aktív résztvevője is nevelésének. Az egyénnek kell a tevékenységeket elvégeznie ahhoz, hogy az adottságának megfelelő képessége kialakulhasson. A túl sok „készen” kapott tudás esetén fennáll annak a veszélye, hogy a gyermekek önálló gondolkodásra vagy éppen cselekvésre képtelenné válnak.” (Király & Szakály; 2011). A készen kapott síkképi ábrák megismerése helyett üdvösebb az óvodai vizuális tevékenységek során, ha a kisgyermek saját teremtő erejének örül. A vizuális kifejezőképesség a valóságos tettek, próbálkozások által fejlődik, így a spontán nyomhagyások egyre tudatosabb képi jelekké, üzenetké formálódnak. A folyamatban lényegi szerepet tölt be a dolgok, az eszközök működésének kipróbálása, a visszatérő variációk gyakorlása, melyet az átalakíthatóság rugalmas alkotói attitűdje kísér (Szabics, 1997). A természetes kíváncsiság nem hátrál meg az ismeretlen láttán, bátran veti bele magát az alakításba, az alkotói folyamat élménye sokkal fontosabb, mint egy előre kitalált, vagy már megvalósult felnőtt alkotói koncepció végrehajtása az óvodás közegben, ami végső soron kizárja a végeredményből a gyermeki ötletek jelenős hányadát. Lantos Ferenc Kossuth-díjas akadémikus, képzőművész, pedagógus így fogalmaz: „A rajzolás a gyermek számára önmagával és a világgal való ismerkedés egyik formája. Rajzolva fedezi fel mozdulatainak egy részét, a mozdulataiból eredő nyomhagyást, az anyagok és eszközök tulajdonságait, rajzolva térképezi fel a „világot” és rajzolva keresi a rendet. Számára a folt, a vonal, a pont, a for-

ma és a szín természetes jelek, a természetes megnyilatkozás lehetőségei, melyekre ő maga jön rá, anélkül, hogy valami önmagán kívüli dologról akarna beszélni. Az ilyen rajz a gyerekekkel azonos, nagyon óvatosan szabad tehát ebbe a folyamatba beleszólni. Meg kell szüntetni az óvodákban és az iskolákban még oly gyakori beavatkozást. Míg a gyereket rá nem kényszerítjük, vagy a mesekönyvek illusztrációi arra nem inspirálják, esze ágában sincs „kacsasablont”, „farkassablont”, „ házsablont” vagy ehhez hasonlókat rajzolni.” (Lantos, 1994). Az előrajzolt képek, az egy figurára, vagy tárgyra szorítkozó témamegjelölések előbb-utóbb felülírják gyermekek érzelmvezérelt megfigyeléseit, hiába tapasztalnak mást a világban. Ilyenkor a vizuális gondolkodás helyére a sématanítás lekövetése lép (Balázsne, 2002). A sématanítás egyfajta siettetés, mely az óvodás gyermekeknél csupán látszateredményeket mutathat, mivel az óvodai megismerésben a vizualitás területén is, érési folyamatokról beszélhetünk. „A szervezet növekedési, fejlődési, érési folyamataihoz kapcsolódóan a fejlettségnek megfelelő tevékenység gyakorlását akkor kell elkezdeni, amikor az ehhez szükséges alapok már kialakultak. Ez az előfeltétele a további érésnek és fejlődésnek” Az a fiatal szervezet, akit érési szintjénél bonyolultabb alkotói tevékenységre kényszerítenek az öröm és a nyitottság helyett, a nem tudom érzését élheti át, és további érdeklődése bezárulhat az adott tevékenység felé. Ilyenkor hangzanak el azok a mondatok: Ez a gyermek nem szeret rajzolni... A kisgyermek eredendően nyitott és játékos megközelítéssel, rácsodálkozással veszi birtokba a világot, ennek a megismerésnek a része a mintakövetés. Az utánzás útján történő tanulás éppoly természetesen sajátja a kisgyermeknek, mint a felfedező kipróbálás bátorsága. Az eszközhasználati nüanszok, képzőművészeti technikai fogások kialakításában mindkét módszer fontos és szükséges, hogy később a kép és tárgyalkotó kifejezések variációi megszülethessenek. Felmerül a kérdés, milyen a jó óvodapedagógiai mintaadás, ami figyelembe veszi az érési különbségeket és nem alakít ki olyan másolási kényszert a vizuális kifejezés folyamatában, ami gátolja az egyedi élmények, tapasztalatok sokszínűségének megmutatkozását. Meg kell találnunk azokat a pedagógiai irányvonalakat, amelyek teret engednek az egyedi ötletek kifejezésének, de nem egyenlőek a „mindent lehet” szabadosságával, mert mindent soha nem lehet csinálni (Lantos, 1994.).

„Az óvodapedagógus feladata megismertetni a gyermekeket az eszközök használatával, a különböző anyagokkal, a rajzolás, festés, mintázás és kézimunka különböző technikai alapelemeivel és eljárásaival” (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról.) ugyanakkor a különböző ötletek, élmények kifejezésére többféle mód áll rendelkezésre, csodálatos az a tény, hogy a vizuális művészetekben nincs egy előre meghatározható helyes válasz. Így nem lehet érvényes az az előre eltervezett irányításcentrikus pedagógiai szemlélet, amely főként a személyes bizalom hiányából, a pedagógus, vagy pedagógusjelölt egykori alkotói kudarcaiból, gyermekkori alkotásainak túlírányításából, megbírálásából fakad (Probine, 2020). Véleményem szerint a több érzékszervet megszólító nyitott kezdeményezés módok, a játékos eszközhasználati próbálgatások, az élményt adó gyermeki megfigyelések,

mesés hangvételi szemléltetések azok, amik támogatják a gyermekek vizuális gondolkodását, a tér-forma és szín képzeteik gazdagodását, térbeli tájékozódó- és rendezőképességek alakulását, esztétikai érzékenységük, szép iránti nyitottságuk, igényességük kialakulását (363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról). Nyitott kezdeményezésnek nevezem azt a mérsékelt irányított pedagógiai megközelítést, amely támogatja a gyermeki élmények alkotói kifejezését, így a pedagógus a gyermekekkel közösen fedezi fel azokat a látható, tapintható, hallható, mozgatható minőségeket, hasonlóságokat és differenciákat, amelyek segítik a vizuális gondolkodás árnyaltabbá válását. A közös megfigyeléseket kérdező, rácsodálkozó figyelem, és a próbálgatás jellemzi, a pedagógus teret enged a gyakorlásnak, méltányolja a gyermeki ötleteket, észrevételeket a megvalósítási módokban is. A nyitott kezdeményezések magukban rejtik a bizonytalan érintését, arra ösztönzik a gyerekeket, hogy tűnődjenek, töprengjenek, fedezzenek fel, kísérletezzenek és játszszanak az ötleteikkel, egyedi élményeikkel járuljanak hozzá a csoport vizuális gondolkodásának változásához (Hargraves, 2019). Mindez természetesen nem azt jelenti, hogy a pedagógus magára hagyja a gyermeket, éppen a lehetőségek felcsillantásával ad mintát, mesés, játékos inspirációkkal nyitja ki az érzékelés és a teremtő képzelet kapuját. A kezdeményezésben a hangsúly a megnyitáson van, mellőzve a zárt szemléletű sématanítást, amely az elvárt képek mutogatására, a lekövetendő megvalósítási útvonaltervek végrehajtására szorítkozik. Óvodapedagógusként érdemes feltenni a kérdést: Megakadályozhatom-e a gyermekeket abban, hogy felfedezzenek bizonyos anyagokat? Bátorítom-e a kísérletezést, vagy túlszabályozom-e a gyermekek anyag és eszközhasználatát? Milyen típusú anyagok ösztönzik, provokálják a komplex ötletek felfedezését? Komolyan veszem-e a gyerekek kérdéseit és vizuális kifejezéseit? Ezeket a kérdéseket és kifejezéseket értelmes felhívásnak, hozzájárulásnak tekintem-e a további tevékenységre vonatkozóan? (Whitaker, 2020). A kérdések segítenek, hogy komolyan vegyük azt az élményhátteret, amivel a kisgyermek rendelkezik elkerülve a biztonságosabbnak tűnő túlírányítást. Ápolni kell magunkban a gyermeki kíváncsiság fenntartását, hogy nyitottan, spontán reagálhassunk az újdonságokra, és jelenlétünket a gyermekközpontú felfedező együttműködés jellemezze, pedagógiai munkánkat a vizuális művészetek örömteli átélése hassa át.

Az óvodapedagógus hallgatók többnyire kisiskolás korukban abbahagyják az örömteli vizuális alkotást, úgy 12 éves kortól csupán feladatorientáltan készítenek képeket, vagy térbeli alkotásokat. Mire felnőtté válnak a legegyszerűbb képzőművészeti technikákat a számukra leghatékonyabbnak tűnő módon, egysíkúan használják. A képzőművészeti stúdiumok gyakorlatai során lehetőség nyílik az ilyen felnőtteket kimozdítani a bejáratott rutinjaikból, merev sémáikból és újra bevezetni őket a vizuális kalandok játékos világába. Ebben a világban a nem tudok jól rajzolni félnék önértékelése nem lehet mérvadó. Tudjuk a látványrajzolás pl. egy faág tanulmányrajzolás a látásunkat is iskolázza, ilyenkor a konkrét észlelés és a képzeti általánosítás egymást serkentő folyamata zajlik le. A rajzoló azon túl, hogy kitartó és elmélyült

figyelme a faág egyediségére, részleteire irányul, megérti a fa növekedésének módját, az ágak csatlakozásának mikéntjét, szerkezeti vázlatot készít, miközben a rész és egész egymással összefüggő titkát figyeli, végül eljut a fa általános képének, képzetének gazdagításához, előzetes képzeteinek átalakulásához (Környeiné, 2003). Az ilyen koncentrált megfigyelést igénylő „valóság-hűségre” törekvő alkotásmóddhoz szükség van a mozdulatlan fejre, melynek alapja az egyenes, merev testhelyzet megtartása, a kontrollált, de finom kéz és szemmozdulatok idegrendszeri összehangoltsága. Az óvodás gyermekek alkotásait dinamikusan változó mozgások, gesztusok, érzelmi arányok jellemzik, ez a spontán expresszivitás távol áll attól az esztétikai vonzalomtól, ami általában az alkotói kísérletezést abbahagyó felnőttek sajátja és többnyire a realitás látszatát tükröző képek csodálatában merül ki. Ezt a hozzáállást is meg kell megváltoztatni az óvodapedagógusok vizuális gyakorlatai alatt, hogy a vizuális nyelv kifejezőmódjait olyan formába tudják önteni, amelyek érintik a gyermeki alkotásmódok sajátosságait.

ALKOTÓFOLYAMAT

Az alábbiakban bemutatok egy olyan közös alkotófolyamatot, amely során a tanulók olyan festésmódokat próbáltak ki, amelyek könnyedén alkalmazhatóak a kisgyermekek körében, mégsem voltak evidensek a fiatal felnőttek számára, így egyfajta anyagismereti kutatásként szolgáltak számukra. A képek nagy méretben 70 x 100 cm-es kartonra készültek. Izgalmas és kockázatos, amikor kilépünk a jól megszokott keretből, például a szokványos rajzlap otthonos méretét kitérítjük, és az egyéni nézőpontot a közös alkotás folyamán a közösség teréhez igazítjuk. Mindez a pandémia után történt, mely valódi közösséggé formálta az addig online térben találkozó hallgatókat.

A kereteken belüli szabadság megteremtése, az egyedi szándékok közös képekké hangolása komoly pedagógiai kihívás, melyben teret kell adni az eszközhasználati próbálkozásoknak és a tudatos képalakítás egyensúlyára is ügyelni kell. A közösen készített színlapok, a hozzávetőlegesen tágan értelmezhető kompozíciós viszonylatok rugalmas támaszként szolgálták a kísérleti alkotásmódot. Minden festmény különböző festészeti eljárással készült, a játékban mindenki részt vett, mindenki hozzáadott valamit a képek mindegyikének kialakítási folyamatához. Az irányítottság és az esetlegesség összehangolási kísérletei több órán keresztül folytak. Hamar megegyeztünk abban, hogy a képek az évszakok színvilágát tükrözzék, így automatikusan a természet képei idéződtek fel, alapozásként a világosra hengerelt égbék árnyalatai tűntek a legjobb választásnak. A képalakításban olyan alkotói módszerekre támaszkodtunk, amelyek szabadon továbbalakíthatóak, azaz nyitott képi kezdeményezésként értelmezhetőek. A lealapozott kartonokat kivittük a szabadba és a földre tettük őket. A kép-mezőben megjelentek a fölénk magasodó mocsári ciprus ágainak árnyékai, a halvány-szürkés, kékes vonalak ide-oda mozogtak, hajladoztak a képtérben. Rácsodálkoztunk a tünékeny árnyékmozgásra, a nap erejétől függő sötétebb és

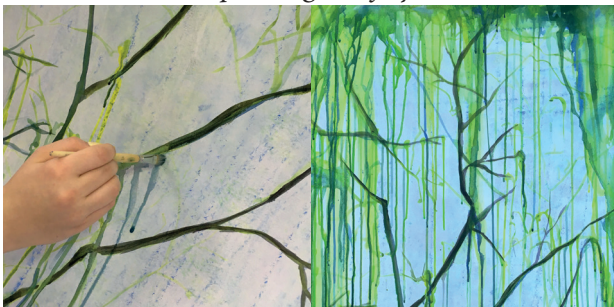
halványabb árnyalatokra, az éles és életlen foltok távolságtól függő rendszerére. Igazi természetes árnyjáték bontakozott ki a szemünk előtt. Mondván a kisgyermek a valóság megismeréséből indul ki, így a hallgatók az árnyékvonalak finom átfestésével kezdték a munkát. Nem a fa bonyolult rendszerének, részformáinak összefüggéseit tanulmányozták, ahogy egy felnőtt tette volna, hanem a földön játszadozó árnyékokat követve hoztak létre pontatlan faágakra hasonlító vonal és folthálót. Természetes, hogy a szabadban megtapintjuk a fa kérget, körbeöleljük a barázdált széles törzset, érezzük a fa jótékony védelmét. Micsoda élmény egy hatalmas fa centrumában állni, feltekinteni a terebélyes lombra, és az ég felé nyújtózni, lábaink alatt stabilan érezni a föld támaszát, melyben a gyökérzet hatalmas ereje is benne rejlik, felfedezni, tudatosítani azt aényt, hogy a gyökér ugyanakkora lehet, mint a hatalmas lomb. Egy gömb, aminek a közepében állunk. Faélmény. Közben beleszippantunk a levegőbe, érezzük a finom gyanta illatot, figyeljük az ágak táncát a szélben és a hangokat, amik körbeölelik a fa terét. Felmerül a kérdés, kiknek adhat otthont ez a hatalmas mocsári ciprus itt a kastélykertben? A lombjában, hajlataiban ott rejtőznek a madarak, bogarak, hangyák, de gyökerei között a vakondok, a földigiliszták, pókok és megannyi érdekes kis állat és növény. Puha tapintású mohafövény, rajta táncoló fényes harmatcseppek, talán kicsi tündérek, manók lábnyomai. Róluk közös mesét szöhetünk, élményszerűen játékosan csodálkozunk rá a látott és a láthatatlan világra, a táncoló fényre, a színekre, mintázatokra és az árnyékok tünékeny mivoltára. Az élményszerű gyermeki megismerést, úgy szolgáljuk legjobban, ha kinyitjuk az érzékelés kapuját és érzékeny módon reagálunk a körülöttünk tapasztalt hangokra, anyagokra, formákra, alakzatokra, színekre és együtt mozdulunk azzal az atmoszférával, amit maga a hely teremt bennünk. Ez csak akkor megy, ha a felnőtt újra és újra képes friss, gyereki szemmel rácsodálkozni a számára megszokott látványokra. Így formálódnak át, és gazdagodnak az előzetesen tudni vélt ítéletek és képzetek. A megnyilvánulás csodája, az alakulás folyamata az élet sajátossága, így történhet meg az, hogy a kinn elkezdett árnyékfoltok benn a teremben már vízszertű hullámzássá formálódtak. A hullámzás horizontális irányát megtartva papírkivágásokat készítettünk, melyek segítségével a hallgatók rétegesen vitték fel a kékes árnyalatú színeket. Eleinte kis festőhengerrel, majd szivaccsal és kézzel nyomkodva alakították ki a víz érzetének képét. A hallgatók tudatosították a maszkolás, a kitarakás módszerét, melyet valószínűleg használhattak már korábban, mégsem volt szokványos a sötétebb és világosabb színrétegek egymást fedő rendszerének, a kitarakások adta térbeliségnek a létrehozása. Izgalmas meglepetés volt számukra a tempera pasztózus használata, a nyomhagyások erejének különbségéből adódó faktúrák születése (1. kép). Fontos eszközhasználati próbák ezek a pedagógusjelöltek számára, mivel a nyomhagyási játékok tapasztalatát meg kell osztani a kisgyermekkel, teret engedve a gyermeki felfedezésnek, milyen ha így, vagy úgy csinálom. Az új felületek, színtalálkozások, alkotói minőségek akkor jöhetnek létre, ha az óvodapedagógus maga is bátran próbálkozik. A képzőművészeti technikák kivitelezésének finom eltéréseit elmagyarázni nem lehet, mivel az anyagok alakítási

módjai a mozdulatok egyedisége által keletkeznek. Mutatni, szemléltetni az alakulás szintjén érdemes, a kész képi információk mutogatása helyett a „hogyan csináljuk” egyéni megtapasztalása a lényeg. A nyitott kezdeményezéseket a gyermek fejezi be, alkotásában ilyenkor beszűrődnek egyedi élményei, a megvalósítás szintje tükrözi az életkori differenciákat. Bármely kivágott, kitépett folt, körbehatárolt tér, lyuk a papíron maszkolásként alkalmazható és segíthet a kisgyermeknek az ösztönösen lendületes íves lengő, vagy körkörös kézmozgását indirekt módon szelídíteni. A lyukon belül maradás, a szivaccsal, ujjal történő festésmód a tapintóérzékét szólítja meg, mely segít a fizikális határok érzékelésében, és támogatja a kisgyermek látásának és mozgásának összehangolódását. A tépésből, gyermeki vágásból adódó eltérő alakzatok színfoltjait könnyedén továbbalakíthatják, a szín és forma asszociációk lehetőségének csupán a gyermeki élmények szabhatnak határt.

1. kép. Maszkolás folyamata



2. kép. Csorgatás folyamata



Forrás: Saját kép.

A horizontális kompozíció után a második képen a vertikális irányok domináltak, az ágas- bogas alapra a hallgatók kipróbálták a csorgatásos festésmódot. A csorgatás technikája vízszintes felületen nem lehetséges, így a véletlenszerű megfolyásokat a karton felállításával, megdöntésével lehet elérni. Az esetleges megfolyások ismétlése egyre tudatosabb csorgatási irányok kialakulásához vezetett. A festékfolyamok terelgetéséből, a hígított színek összezsorgatásából eltérő színek vonal- és foltminőségek születtek, mindez egyre biztosabbá tette a víz és a festék arányainak, a mozdulatok gyorsaságának, irányának és a gravitáció kihasználásának módját. A lecsorgások különálló és összemosódó ritmusa a zöld leomlás élményét adta: „Bújj bújj zöld ág, zöld levelecske, nyitva van az arany kapu, hadd bújjanak rajta- rajta!” (2. kép).

A harmadik kép létrejöttét a cseppentés, és a fröcskölés módszere vezette. Az ég színűre hengerelt alapra a diákok fehérrel festették meg a faágak árnyékhálózatát, majd véletlenszerű fröcsköléssel- pont ritmusokat cseppentettek, amik virágszerű kibomlásra álltak össze, így alakult ki a tavaszi friss szivárvány színharmónia (3. kép). A fröcskölés olyan festői gesztus, amit tudatosan irányítani a gyakorlottabbak is nehezen tudnak. Ahhoz, hogy egy nagyobb sprődebb ecset, kefe fröcskölni tudjon, tu-

datos visszatartás és hirtelen elengedés szükséges. Egy jól irányzott lendületes csapás pontrendszerre függ a képtől való távolságtól, a fröccsenés szögétől, a festék sűrűségétől. Ebben a módszerben mindig benne van a megismételhetetlen gesztus, a mozdulat egyedisége. Azon túl, hogy jó játék, jó alap lehet a tudatosabb képi rendezések, díszítmények felé, hiszen a kisgyermek is a szórt elrendezés felől haladnak a fent és a lent viszonylatának jelzése felé.

A negyedik kép alapját meleg színekkel úsztatott véletlenszerű színfoltok adták. Az őszi árnyalatú foltrendszerre a hallgatók érdekes felületű természetes anyagokkal nyomdáztak, dúcként terméseket, fakérget, szárított növényeket használtak. A tobozok, száraz virágok, mákgubó, csutka kiálló részei rusztikus jellegű eltérő mintázatokot hagytak (4. kép).

3. kép. Cseppentés, fröcskölés



4. kép. Nyomhagyások természetes anyagokkal



Forrás: Saját kép.

ÖSSZEZÉS

Az technikai eljárások taníthatóak, gyakorolhatóak, a vizuális művészet nyelvének tettekben megnyilvánuló kibontakozása, a képteremtés öröme, átragad az képalkotástól már elszokott képfogyasztó emberre is. Példaként tekinthetünk a kisgyermek természetes alkotói nyitottságára, tevékeny megismerő vágyára, ez az alkotói alapállás feltétele annak, hogy az óvodapedagógus örömmel tudja ápolni saját teremtő erejét, ugyanakkor tisztelettel és szelíden tudja kísérni a gyermeki próbálkozásokat, a vizuális közlések kialakítási folyamatait, hogy maga is egyre közelebb kerülhessen a művészet nyelvének nehezen leírható minőségéhez. Zárógondolatként Lantos Ferencet idézem: „A művészet sajátos nyelv, mely tanítható. De csak a nyelv tanítható, a művészet nem! A művészet gyűjtőhelye, ütközőpontja kora lényeges kérdéseinek, és

érvényessége akkor kezdődik, amikor időben felismeri, hogyan tud sajátos eszközeivel, teljességre törekedve, itt és most, egyetemes érvénnyel hatékony lenni.” (Magyar Művészeti Akadémia honlapja: <https://mmakademia.hu/alkoto/-/record/MMA12589> letöltés ideje: 2023. 03.24.)

Kapcsolattartó szerző:

Baráth Nóra

Gál Ferenc Egyetem

Pedagógiai Kar

5540 Szarvas

Szabadság út 4.

barath.nora@gfe.hu

Corresponding author:

Nóra Baráth

Faculty of Pedagogy

Gál Ferenc University

Szabadság str. 4.

5540 Szarvas, Hungary

barath.nora@gfe.hu

Hivatkozás: Baráth, N. (2022). A kísérletező játékoság jelentősége az óvodapedagógusok képzőművészeti oktatásában. *Deliberationes*, 15(2), 6-17.

IRODALOMJEGYZÉK

- Atkinson, C. R., & Ernst, H. (2008). *Pszichológia*. Osiris.
- Arnheim, R. (2004). *A vizuális élmény, az alkotó látás pszichológiája*. Aldus.
- Balázsne Szűcs, J. (2005). *Gyermekközpontú vizuális nevelés*. SZORT Bt.
- Balázsne Szűcs, J. (2002). Ne ábrázolni tanítsuk a gyereket, hanem vizuálisan gondolkodni! Óvónők kincsestára, május. https://raabe.hu/download/Ovonok-Kincsestara-TARTALOMJEGYZEK_3.pdf (Letöltés: 2022. 11. 12.)
- Hargraves, V. (2019). Working theories. Oxford Bibliographies. <https://doi:10.1093/obo/9780199756810-0259>
- Kalmár, I. (1997). A gyermeki egész neveléséhez. Mi így csináljuk. In Z. Csordás (Eds.), *A Nagy Gyik Könyv*. Aula Kiadó. GYIK-Műhely.
- Király, T., & Szakály, Zs. (2011). *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus Kiadó.
- Környeiné Gere, Zs. (2003). A látásról. In H. Bálványosi & L. Sánta (Eds.), *Vizuális Kultúra IV. Látás és szemléltetés szöveggyűjtemény*. Balassi Kiadó. <https://www.szinkommunikacio.hu/irodalom-p.htm>
- Lantos, F. (1994). *Képekben a világ*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Pedagógiai lexikon. 3. kötet. (1997). *Vizuális nevelés fogalma*. Keraban Könyvkiadó.
- Probine, S. (2020, march 3). *An introduction to the visual arts in early childhood education*. *The Education Hub* <https://theeducationhub.org.nz/an-introduction-to-the-visual-arts-in-early-childhood-education>
- Szabics, Á. (1997). Kicsikkel, In Z. Csordás (Ed.), *A Nagy Gyik Könyv*. Aula Kiadó.
- Whitaker, D. (2020, march 17). *The image of the child*. *The Education Hub*. <https://theeducationhub.org.nz/the-image-of-the-child/>
- 363/2012. (XII. 17.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (Letöltés: 2023. 03. 24.)