

Sinkó István

A gondozott és gondozatlan tehetség

Van-e a vizuális tehetség kialakulásának tetten érhető jegyei? Szabadon áramoljon a tehetség, vagy tanulási korlátok között, meghatározott irányba haladva fejlődjön? Meddig képezhető a vizuális kvalitás, és mikortól mondható, hogy az átlagostól eltérően tehetséges egy fiatal. Ezeket a kérdéseket, a tehetség gondozását és az „elhanyagolt”, képzetlen tehetség útját az önmegvalósításig számos dolgozat körüljárta már. A szerző a szakirodalom és a saját tapasztalatai alapján összefoglalja a tehetséggondozás általános iskolai, szakiskolai és szakköri (iskolán kívüli) formáinak eredményességét és problémáit.

„...ami legfontosabb maguk a nevelők számára, az a gyermek lelkének és testének mély tisztelete, a legbensőbb lényege és belső erőforrásai iránti érzék és egyfajta szent és szerető figyelem titokzatos önazonossága irányába...” (J. Maritain)¹

A vizuális tehetség felismerésének alapjait a 19. század végének, a 20. század elejének pedagógiai irodalmából jól ismerjük, s ennek megfelelően magának a tehetségnek a burkából mint a hagymának a leveleiből való kifejtését korán felvállalta a művészetpedagógia.

Az elmúlt korok azonban természetesen nem egyformán értékelték és határozták meg a vizuális tehetség fogalmát. Voltak a jó rajztudás hívei, mások a színvilág korai és intenzív megjelenésében, megint mások a kompozíciós képesség fejlettségi szintjében mérték a tehetség megnyilvánulását. Korunk inkább a kreatív gondolat és a bátor anyaghasználat – no meg a feltűnően korai térábrázolás – tehetségindikátora mellett tör lándzsát. Ugyanakkor a mindezek pedagógiai és pszichológiai felismerését, alakítását és tudatos képzését fontosnak tartók sem egységesen gondolkodnak a tehetséggondozás rendszeréről. A leginkább elfogadott szemlélet szerint a gyerekek iskolán belüli tehetséggondozása nem eléggé megoldott a tanórai kereteken belül, elsősorban az időhiány (óraszám, időtartam), valamint a tanárok különböző szintű felkészültsége miatt. Ezért a tehetséggondozás szinterei az iskolán kívüli (vagy iskolai délutáni) szakkörök, alkotókörök, stúdiók lettek. Újabban, 1997-től a vizuális nevelés és egyben tehetséggondozás szintere lett az alapfokú művészeti képzés (erről lásd Baranyainé és Geisbühl Tünde cikkeit ebben a lapszámban). A középiskolás tehetségek számára a művészeti szakiskolák hálózata nyújt lehetőséget képességeik fejlesztésére, ám számukra

¹ MARITAIN, JAQUES: *A pedagógia válaszüton*. Yale University Press, 1957. Ford.: Mayerné Zsádon Éva.

is adottak a különböző szakkörök, műhelyek. Először azt vizsgáljuk meg, hogy a tanórai tehetséggondozásnak milyen – korlátozott – lehetőségei vannak az általános iskolások és tanáraik számára, majd a tehetséggondozás szakköri megvalósulását, végül a szakiskolák, szakközépiskolák új feladatait tekintjük át a tehetséggondozásban.

ÁLTALÁNOS ISKOLA ÉS TEHETSÉGGONDOZÁS

A művészetek közül egyedül a képzőművészet az, amelynek mindenki által elfogadottan vannak korára jellemző stílusú gyerekművészei. Egy gyerek által írt vers, előadott ének vagy zenemű sosem kelti az egyéni látásmód, személyiség benyomását. Erre csupán a rajzoló-festő gyerek képes. Az ő alkotásait kiállítjuk, szobánk falán őrizzük, még elemzés tárgyává is tudjuk tenni. A gyerekrajznak fejlődéstörténete van, és pszichológiailag is adekvátan kimutatható benne a személyiség változása.

Éppen ezért gondoljuk azt, hogy a rajz-festés, a mintázás, egyáltalán a képi ábrázolás a gyerekek legsajátabb kifejezőeszköze, mellyel megszólítanak, kommunikálnak; azaz egy második (vagy esetleg a legkorábbi életkorokban az első) nyelv, amelyen szót érthetünk velük.

Az iskolai művészeti nevelésnek ezt a fejlesztésre, gondozásra igényt tartó területet kell szolgálnia, és az itt megjelenő tehetséget különösképp vigyázva terelgetnie, nehogy a későbbi időkből beálló és teljesen normális folyamatként rögzíthető érdeklődéscsökkenés révén kivesszen a már kialakult „beszédtechnika”, kifejezőskultúra.

„A vizuális tehetség nem azonos a rajztudással.

Összetevői: tervező- és konstruáló-, másoló-reprodukáló képesség, vizuális memória, a részletek megfigyelésének képessége, a rész-egész szintetizálása, eredetiség, egyedi képi világ.

Az ügyesség csak akkor válik tehetséggé, ha lehetőség van a vizuális nyelv folyamatos megújítására, ha nem előírás a hagyomány.

Fejlesztés: autentikus feladatok, műelemzés, meghatározó mesterek mentori szerepben.

Tárművészetek nyújtotta inspiráció, a populáris kultúra 'bekebelezése', a kamasznyelv megőrzése.” (Kárpáti Andrea)²²

Kárpáti Andrea fenti – egy előadás vázlatán megjelenő – gondolatai közül elsősorban azt emeljük ki, amelyet az iskolai tehetséggondozás tévtanként sem vesz figyelembe: „A vizuális tehetség nem azonos a rajztudással.” Ez ugyanis (a rajztudás) elsajátítható, tanítható. Jól példázzák ezt a rajzversenyek, rajzi felvételik rutinszerűen megoldott „rajzi, képi szöveg-felmondásai”. Ezzel máris rátérhetünk az általános iskolai rajzi tehetséggondozás fontos problémájára. A rajzórák minimalizált időtartama, a gyerek napi 5-6-7 órányi tanórai elfoglaltsága – s az ebből adódó fáradtság – alig ad lehetőséget a tehetségek gondozására. Ezért

2 KÁRPÁTI ANDREA: *A vizuális tehetség.* (é. n.)

legtöbbször olyan feladatok kerülnek elő a tanórán, amelyek az egyszerű eszközök (ceruza, tus, színes papír, vízfesték stb.) segítségével látványosan megoldhatók, s a témák sem túl bonyolultak. Ezt a legtöbb gyerek valóban sikeresen megoldja, túljutva azon a gondon, hogy „mi végre az egész teremtés”. Miért kell csendéletet, kezet, könyvjelzőt, tájképet, házat rajzolni, festeni egy tanteremben, jó esetben udvaron, kiskertben, utcán. Azaz a nyelv nem gazdagodik, a gondolat nem bővül, talán a szókincs alakul valamelyest. Így azután az érdektelen téma és a sápadt feldolgozás során az igazi tehetségek is elfonnyadnak akár az akarat a nem annyira érdeklődő gyerekseregben.

Az általános iskolai szakkörök tehetségformáló eszköztára is lehetne sokkal érdekesebb, gazdagabb. Itt ugyan kétirányú fejlesztés – egyfelől a képzőművészeti pályázatokra beadandó pályamunkák készítése, másfelől egyfajta művészeti szakközépiskolába történő előkészítő rajzolás – zajlik, ám ez sem adhat többet mindahhoz, amit Kárpáti Andrea tervező-konstruáló-reprodukáló képességnek nevez, vagyis jóval összetettebb, mint amennyit a gyerekekből kihoz egy-egy szakköri óra. Abban az esetben, ha a szakkörökön – ideális esetben magán a vizuális órán – izgalmas feladatkiadással, sokféle anyaggal és mérettel teret engednek e többretegű képességeknek, úgy remény lehet a tehetség kibontására. Azaz az általános iskola igazán csak az iskolai tanórák utáni fejlesztésben tud eredményesen működni, vagy olyan esetben, ha hatékony, művelt, korszerű metodikával és emelt óraszámú dolgozó pedagógus kezében van a csoport irányítása.

Érdekes kérdéseket vet fel az a tény, hogy a kortárs művészet néhány jelensége, mint a képregény, a videoművészet és a számítógépes művészet miként hat az általános iskolai vizuális nevelésre. Ez a terület leginkább a médiaismeretek tantárgynál bukkan elő, s az itt kiemelkedően teljesítők közül később sokan választják a képzőművészeti szakközépiskolák animációs vagy alkalmazott grafikai szakjait.

Itt elengedhetetlen a szaktanárok közös munkája, hiszen nem minden rajztanár alkalmas e területek ismereteinek továbbadására, s nem minden médiatanár ismeri fel, hogy ez a terület érinti a vizuális kultúra művészi területeit (is). A szakkörök természetesen fel tudják oldani ezt a helyzetet, ám a gyakorlatias munka során gyakran elvész a személyiség, az egyéni hang, s marad a megbízható géphasználati ismeret. (A paksi alapfokú művészeti iskola képzőművészeti tagozatán – az országban egyedülálló módon – intermédia szakirányban képzik a gyerekcsoportokat. Ez a műhelymunka magában foglalja a fotós, videós és a még ki nem próbált számítógépes alkotómunkát, valamint a konceptuális tervezést.)

Összegzésként tehát elmondhatjuk, az általános iskolákban megjelenő sokfajta lehetőség és változatos feltételek mellett is nehéz a tanórák keretei között biztosítani a tehetséggondozást, bár az igazi kvalitások felismerésére mód nyílik, s nem csak a rajzversenyek keretében.

A SZAKKÖRI MUNKA LEHETŐSÉGEI

Vizsgálatunk következő állomása a szakkör, melyben az alkotó léggör, a speciális terület és a kevésbé korlátozó idő jó lehetőséget teremt a gyermeki alkotómunka kifejtésére, a tehetség megfelelő gondozására.

A mindenkori diákat a mindenkori iskolarendszerek szívesen kínálták meg különféle – iskolai és iskolán kívüli – szakkörökkel, gyermekműhelyekkel, alkotó stúdiókkal. Ez az a terep, ahol tanár és tanítvány ambíciója is egymásra találhat, s a szülő is úgy érezheti, gyermeke végre kibontakoztathatja képességeit. Nyilvánvalóan itt is a specializálódás adja a különbözőséget, azaz más követelményeket támaszt a szülő és a gyermek a kerámiaszakkör vagy a GYIK Műhely³, esetleg a rajzszakkör iránt.

A hetvenes-nyolcvanas évek a nagy szemléleti fordulat évei voltak. Egyre erősödött az igény a speciális, tematikus, megtanulós szakkörök helyett a szabad, kreatív, önkifejező alkotóműhelyek indítására (GYIK Műhely, Gaál Imre Kör, Lantos Ferenc és Pongrácz Éva pécsi szakköre, Baktay Patrícia és Koltai Magdolna alkotóműhelyei Baranyában). Ezek a műhelyek azt a ki nem mondott igényt voltak hivatva kielégíteni, hogy a sajátos, vizuális képességek kibontakoztatását ne praktikus, megélhetési szempontok alapján oldják meg az intézmények. A kreatív alkotóműhelyek épp azért voltak évtizedekig sikeresek, mert kielégítették a gyerekek és a szülők „szabadságigényét”, és azt az anomáliát is rendbe tették, hogy az iskolai művészeti nevelésben nem jelenhettek meg új eszmék, kortárs gondolatok.

Itt nem a versenyszellem és az azt igazoló teljesítmény, az egyéni ötlet, a sajátosan egyedi képességek, hanem a csoportélmény, a projekció és a projektmunka volt az elsődleges. Tehát a tehetség gondozásán túl egy még általánosabb, a vizuális gondolkodást, a látás igazságát vagy igazságait helyezte előtérbe ez a fajta szakköri munka.

Természetesen a vizuális tehetség nem sorvadt el az ilyen szakkörökben, sőt. Biztos jele ennek az a nem tudományos, inkább szimultán felmérés, hogy pl. a GYIK Műhelybe járó gyerekek közül egy-két növendék szinte minden évben bekerült a művészeti szakközépiskolába s később valamelyik művészeti főiskolára (egyetemre).

A szakkörök különböző módszereket alkalmaznak a tehetség fejlesztésére, gondozására. Így a szakspecifikus (textil-, kerámia-, grafikai) körök vagy például a Budai Rajziskola sok energiát fordítanak arra, hogy a technikai ismereteken kívül a rajzi kifejezésben is otthonra leljenek a gyerekek. Azaz a legigényesebb szakirányú szakkörök nem csak a nevükben hordozott szakma elsajátíttatását tartják fontosnak. Így előkészítenek/-képeznek – ki milyen életkorú csoportokkal foglalkozik – a művészeti tanulmányok irányába.

3 Gyermek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely, Magyar Nemzeti Galéria, Budapest.

A SZAKISKOLAI TEHETSÉGGONDOZÁS HELYZETE

A szakiskolák, szakközépiskolák tehetséggondozása új feladatokat vállal és valósít meg. A középiskolás korú fiatal pályaválasztások sora elé kerül. A nyolcosztályos középiskolai képzés felbukkanásával a pályaeorientáció korosztályosan előbbre csúszott, ebből adódóan viszont a vizuális tehetség szakirányba terelése elnyúlik a középiskola végéig.

A hagyományos nyolc évfolyamos oktatásban részesülők a művészeti iskolák vagy a szakképző iskolák valamelyikét választhatják. Itt az első dráma a felvételi vizsga lehet. A szakiskolai, szakközépiskolai felvételi rendszer a mai formájában némi módosításokkal majd ötvenéves. Alakrajz, valamint némi kreatív feladatok jellemzik a képző- és iparművészeti szakközépiskolák felvételi rendszerét. A könnyen mérhetőért nem áldozzák fel a nehezebben tetten érhető, az alkotói, a képi látást és a vizuális tehetség sok egyéb összetevőjét. Vagyis mégiscsak a rajzi képességek dominálnak, s ezek alapján jut be hetvennyolcvan – zömében azért tehetséges – gyerek az első osztályba.

A művészeti szakiskolák (szakközépiskolák) pedagógiai programja tartalmazza a tehetséggondozás sokirányú lehetőségeinek megvalósítását, természetes is ez, hiszen azért jöttek ide a tehetségek, hogy fejlesszék tudásukat, gondozzák képességeiket.⁴ A tehetséggondozás két műhelye a szakos és a rajzi órák. Természetesen mindkettő a tehetségek más-más területét foglalkoztatja. A rajzóra a látás, a forma és vonal, az arány, a tér ábrázolásának lehetőségeit, míg a szakmai terület az adott szak technikai fogásait, a tervezéstől a megvalósuló műdarab kivitelezéséig a folyamatok elemzését, tehát a kreatív vonalat és a manuális tevékenységet építi fel a növendékben.

A tehetség kibontakozásának, továbbhaladásának vagy megrekedésének ez az első jelentős időszaka. A 16-18 éves fiatal a gondos alapozás és figyelem mellett is lemaradhat, megállhat a választott szakma, illetve képességei területén. Számos kamasz jut el 16 éves korára a csúcsra, majd onnan már képtelen tovább emelkedni, noha értelmi képességei megbízhatóak, szellemi fejlődése töretlen. Ekkorra jutnak el sokan a későbbi „ügyes rajzos” vagy „jó szemű” megítélés fázisába. Azaz ügyesebbek, tehetségesebbek, mint az átlag, de művész, igazi alkotó sosem lesz belőlük. „Ők a műfaj nélküli tehetségek, akik a vágyott művet sohasem hozzák létre, de részképességeikben azért kiválóak (miközben más részképességeikben akár hátrányosak is lehetnek).” (Báthory Zoltán)⁵

Az alkotómunkában konzekvens fejlődést mutató fiatal tehetségek önképzését a szakközépiskolákban, szakiskolákban működő és az iskolán kívüli szakkörök is segítik. Ezek jó része már a későbbi művésszé érést támogató tehetséggondozó műhely, de sok olyan szakkör is létrejött, amelyek a mindenáron való továbbtanulás érdekében a felvételik anyagának kíméletlen gyakorlására szerveződtek. Ezek egyetlen célt tűztek maguk elé, a sikeres felvételi biztosítását. Azaz itt a tehetség nem szempont, az ügyesség, a gyakorlás és a kitartó

4 A szakközépiskolák száma a Múza (Művészeti Szakközépiskolák Szervezete) legfrissebb adatai alapján 57, melyből 38-40 a vizuális tagozattal rendelkező iskola (vagy eredetileg is képzőművészeti, illetve iparművészeti szakközépiskola).

5 DR. BÁTHORY ZOLTÁN: *A tehetség globalitása*. A Magyar Pedagógiai Társaságról (é. n.).

szorgalom jelenti a siker zálogát. Tehát nem gondoz, csak képez, nem formál és idomít, nem támogat, csak kiképez. Sajnos ezek a szakkörök mindig is sikeresek maradhatnak, mivel teljesítményeik elismerése a sok sikeres felvett hallgató, ugyanakkor kártékonyak, mert az önálló szellemi folyamatokat, a személyiség tehetségoldalát inkább gyengítik, mint erősítik.

A tehetséggondozás ebben az életkorban nem korlátozódhat a szűkebben vett szakmai képzésre. A leendő képző- vagy iparművészek műveltségének erősítése, tájékozódási képességeik fejlesztése, a művészettörténet, a kortárs művészet megismerése, a más művészeti ágakban való tájékozódás lehetősége egyaránt alakíthatja majdani szerepvállalásukat a művészet (és munka) világában. Ezért is fontosak a szakmai és egyéb művészeti versenyek, az iskolai és iskolán kívüli pályázatok, melyeken a részvétel támogatandó, a tanár kötelessége pedig a serkentés; sőt az ajánlás lehetőségével is élni kell.

Minél szélesebbre tárjuk a kaput, annál inkább segítjük a tehetség kibontakozását. A tanár szellemi hozzáadása olyan, mint a hozzáadó színkeverés; a szín fokozatos átalakítása, erősítése vagy gyengítése, az arányok megőrzése, az adott képen helyes tónus kialakítása.

A gyermeki lélek fejlődő önállósága, a személyiség erősödése egyre nagyobb terheket rak a tehetség gondozásában részt vevők – szülők, nevelők, szaktanárok – vállára. A tehetséges, alkotó vénájú gyerek érzékenyebb, túlhangoltabb társainál. Terhelhetősége gyakran csak a szakmai irányban lehetséges, más tekintetben ellenálló vagy éppen gyenge. Ezért is fontos felvállalni az egyenletesség, a fokozatosság elvének megtartása mellett a mindenoldalú képzés fáradalmait. A tehetséges gyerek nem mindig intellektuális alkatú, esetleg családi háttere sem szerencsés. Nagy teher számára a hátrányok ledolgozása, az olyan terheléseknek való kitétel, amelyeket szerencsésebb háttérrel rendelkező társai jól viselnek. Számos úgynevezett őstehetség roppant bele a sikerhez vezető út fáradalmaiba. A művészeti szakközépiskolák egyszerre gimnáziumi méretű elméleti és magas követelményeket támasztó szakmai tárgyai sokakban okoznak törést, vetik vissza őket a későbbi megmérettetéstől. Sőt gyakran maga a versenyszellem vagy a felvételik gyötrelmei okoznak végleges/végzetes törést. Az így kihulló fiatalok már alig törődnek tehetségükkel, elfordulnak kudarcaik helyszíneiről. Ha mégis sikerrel birkóznak meg a felvétellel, természetesen az sem biztosíték arra, hogy végképp választott szakmájukban maradnak.

(Gyakran sétálok a Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola folyosóin, ahol a régi osztályok érettségi tablói láthatók. Elgondolkodtató, vajon az évente hetven-kilencven végzős diákból hány marad a pályán vagy válik művésszé, esetleg távolodik el végleg az eredetileg vágyott/választott pályájától. A tablókról derűs, bizakodó arcok néznek rám. Töredékükkel találkozom újra, felnőttként a művészeti életben. Mivé lesz a többi lelkes, bizakodó tehetség? (Megjegyzem, a tervezői munkának is van „technikusi” szintje, ahol boldogulhatnak a tördelők, sztájlisztok, lakberendezők, kirakatrendezők.)

A művészeti élet aztán sikerek és kudarcok folytonosan változó görbét jelent, ahol felkészületlenül érkezve, kétségek közt vergődhet a tehetség, és a saját képességeiben vetett hit megingását is megélheti. Erre az útra ugyancsak fel kell készíteni a fiatalokat, s ennek nemcsak a versenyztetés, de a pszichológiai felkészítés, a beszélgetések, a jó érte-

lemben vett mester-tanítvány kapcsolat létrehozása lehet a jó megoldás. A tapasztalt és hiteles mester, az őszintén megfogalmazott mondatok és tanácsok segítséget jelentenek a fiatalnak, ugyanúgy az a munkaléggör is, melyben fejlődése nyomon követhető, alakítható, egyéniségének vadhajtásai lenyeshetők, ugyanakkor megőrizhető az individuum bája.

A tehetséggondozás iskolai és iskolán kívüli feladatai meghatározottak és egyértelműek, noha korszakonként változnak. Míg egykoron a reneszánsz műhelyekben a legények (inasok), majd a segítők a szakma gyakorlásának egyszerűbb, később nehezebb fogásainak elsajátításával bíbelődtek, a mester egy-egy munkájának részfeladatait megoldva, addig a 20–21. század a mesterséget (maniere) kevesebbre becsüli az individuum szerepének rovására. Tehát a tehetség lelkét és képességeit azonos mértékben gondolja. Korunk változó pedagógiai és gazdasági preferenciái talán újabb „reneszánsz kort” hoznak elő, ahol a mesterségnek, a szakmai tudásnak újra nagyobb lesz a becsülete az egónál. Mégis úgy vélem, a szakmaiság és lelkeség együtt érvényesítik a tehetséget, a belső értékek kívülre fel nem tűzhető jelvényei legalább annyira lényegesek, mint a felmutatható produktum.

Ezért változatlanul fontos a tehetséggondozás korai szakaszában a szellem és a mesterség együttes építése, a pozitív ráhatások megteremtése, a képzés és építés együttes szerepe.