

MŰHELY

SZÁVAI ISTVÁN

Gondolatok egy kiadvány margójára *

„A pedagógiai tankönyvekben nincsenek meg a tipikus nevelési helyzetek, a jellegzetes iskolai szituációk leírásai, tehát a probléma racionális, tudományos diagnosztizálása és a megoldásukhoz szükséges, ugyancsak racionalizált pedagógiai, technikai eljárások ismertetése. Ezek helyett alapelveket, célokat fogalmaznak meg – mintha a mérőkhallgatóknak a tudományos-technikai forradalmat tanítanák a műszaki alapismeretek helyett.”¹

A pályáját éppen elkezdő vagy arra készülő pedagógus valószínűleg megfogalmazza magának, hogy milyen pedagógusszemélyiség szeretne lenni. Ezek az elképzelések általában jóval humanisztikusabbak a „működő iskola” gyakorlatánál. Olyan viszonyt szeretnének a gyerekekkel kialakítani, amelyekbe a kötetlen, laza, meghitt beszélgetések is beleférnek. A munka során ébrednek arra rá, hogy ilyen viszonyt csak akkor teremthet egy pedagógus, ha minden napra akad a tanítvány számára átlátható, érthető, kíváncsiságát felkeltő munka, feladat, játék, ahol közösen tanulják meg, hogyan építhetnek egyre jobb hatásfokkal valamit gondolatokból, anyagokból, formákból.

A pedagógusmunka nagyobb része alkalmazott lélektan, egy felnőtt személyiség kultúra-közvetítése az adott helyzetben. A közvetítés módját azonban nemcsak a pedagógiai-lélektani ismeretek határozzák meg (természetesen a közvetítő személyiségén túl), hanem a közvetített anyag tartalma is. A rajz tantárgy története bőven szolgál rossz példákkal, ahol a gyerek számára nem átjárható tananyag nemhogy fejlesztette volna a tanítványt, de meglevő készségeit is elsorvasztotta.

Az 1989-ben a Verseghy Könyvtár által megjelentetett „Rajzoljunk együtt” című kiadvánnyal olyan vizuális műveltséganyagra szerettem volna felhívni a figyelmet, amely az iskolai rajzórán is képes munkára serkenteni a gyerekeket.

A Rajzoljunk együtt természetesen nem léphetett túl azon a helyzeten, amelyben megszületett, a kiüresedett nevelési tervvel dolgozó, tanórák, tantárgyak merev kötelékébe béklyózott, a mindennapi működést már-már lehetetlenné tevő szerveztlenségekkel küszködő, társadalmi betegségeinket szinte mindenben leképző iskolai léten. Műveltséganyaga ezek között a keretek között kínál megoldásokat, és csak csíráiban tartalmazza a kibontakozás lehetséges formáit.

A kötet megjelentetése előtt elég sokat gondolkodtam azon, nem lesz-e negatív hatása a szakmára, nem kínál-e valami – ideiglenesen ugyan megoldást jelentő, de távlatilag a komplex módszerek elé torlaszt emelő – kerülőutat. Amiért végül mégis a kötet összeállítása mellett döntöttem: újabb módszereink kidolgozása csak a múlt értékeinek számbavétele mellett képzelhető el. A Rajzoljunk együtt felhívás szeretett volna lenni egy ilyen leltárhoz.

A kötetet 1987-ben kezdtem szerkeszteni, azóta alapvetően megváltozott a pedagógia helyzete. Teljesen nyilvánvaló, hogy a kialakuló polgári demokráciában a könyv csak egyik lehetséges programja lesz a sokszínű művészetpedagógiának.

* Az alábbi sorok a készülő „Tanári kézikönyv a rajzórák, képzőművészeti foglalkozások tervezéséhez” című kötetem előmunkálatai közben fródtak. (Sz. J.)

¹ Kuczi Tibor: A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. = A magyar értelmiség a nyolcvanas években. Kossuth Könyvkiadó, Bp., 1986.

A rajz tantárgy helyzete iskoláinkban

A végzős rajz szakos hallgatónak természetesen nincsenek információi arról, milyen pedagógiai arculatú iskolában kezdi majd pályáját. Gyakran az iskola sem tudja megfogalmazni pedagógiai világképét. A munka a mindennapi bevett gyakorlat szerint alakul, jórészt fogalom alatti szinteken.

Óriási különbségek lehetnek a tantárgy kezelésében. Egészen más feladatokat és lehetőségeket jelent egy jó felszerelt szaktanteremben kezdeni, ahol az iskolavezetés már hozzácsokolt a rajztanár évi néhány ezer forintos anyagigényléséhez, mint egy olyan iskolában, ahol a rajztanár kap egy fél szekrényt, ahová a rajzokat beteheti, egy vödört, amelyben vizet hozhatnak a műanyag ecsettálcákba a folyosói csapról. A diavetítőhöz nincs vászon, és négyszáz forintos közületi blokk már az egész évi vásárlási keretét meríti ki. (A két helyzet között persze számtalan átmenet létezik. Sőt, a kettő keveredik is, amikor van ugyan felszerelés, fotólabor, tűzzománcműhely stb., de mindez csak arra szolgál, hogy a tanár néhány gyerekkel állandóan gyártsa a dekorációkat, illetve az iskolába érkező vendégeknek szánt ajándékokat.)

Gyakran hangzik el tantárgyunkról, hogy az igazgatók nem becsülik igazán a készségtárgyakat. Első pillantásra nem tűnik túl logikusnak a készségtárgyak lebecsülése, hisz ezek tehetik leginkább dekoratívvá az iskolát, a sportolók versenyeket nyernek, a vitrinekben kupák sorakoznak, a színészek fellépnek, a falakat képek díszítik. Ennek ellenére a tantárgy valóban feleslegessé válhat egy iskolában.

Az apátia állapotába jutott intézményekben a legkisebb rajztanári igény is felesleges okvetetlenkedést jelent.

A jól működő iskolában a tantárgy presztízshiányának már pedagógiai okai lehetnek. A készségtárgyak óráin könnyebben kitörnek a tanulók valódi érzelmei, amelyek aztán megjelenhetnek a többi órán is. Állandó kihívást jelenthetnek az iskolavezetés szemében. Főleg ha nem kísérik látható didaktikai eredmények, megnyert pályázatok, versenyek. (Mert az órai „másolmányok” csak „szakértőknek” árulkodnak tanár és diák közös gondolkodásáról.) Ekkor már nem a tantárgyról van szó, hanem pedagógiai elvekről és gyakorlatokról, a vitának, amely persze nem fogalmi szinteken zajlik, az iskolai értékrend a valódi tétje.

A tantárgy presztízshiányának vannak sajnos belső okai is. A rajz tantárgy megjelenését az iskolákban voltaképp az ipari forradalom tette sürgető igénnyé, egyre több jól rajzoló szakember kellett. (A később fellendülő művészeti iparok pedig a művészetképzést is tömegesítették.) Korábban a céhekben az tanult meg rajzolni, aki különös tehetséggel rendelkezett. Koordinációs problémákkal küszködő gyerekek nem volt esélye, hogy Verocchio tanítványa legyen. A kor a gyereket miniatűr felnőttnek tekinti minden vonatkozásban. Tökéletlen kiadású felnőttnek, aki majd egyre tökéletesebb lesz. A gyermekrajznak is csak akkor van valami értéke, ha már eléggé hasonlít a valóságra.

Amikor már egy egész osztályt kell megtanítani rajzolni, gyökeresen új helyzet áll elő. A pedagógusok először mindenféle segédeszközökkel próbálkoznak, ahogyan elképzeléseik szerint legcélszerűbben lehetne egy felnőttet rajztudáshoz segíteni. Csak a századfordulón jutnak el ahhoz a felismeréshez, hogy „...a gyermeknek a rajzolásban nem az a könnyű, ami nekünk, felnőtteknek egyszerűnek tűnik”.²

Ha elolvassuk *Arnheim* leírását a kisgyermek rajzi fejlődéséről, megértjük a pálcikaemberek iránti gyermeki undort.³

Ekkorra alakult ki az az eljárás, ahol a kisgyermek élményvezérelt rajzolgatása lesz a rajzi fejlődés motorja, maga az alakrajzi tanulmány csak segédeszköz ehhez a fejlődéshez. Csak-hogy a rajztanárnak általában van egy nehezen leküzdhető hátránya a rajzpedagógusi pályára készülődve, amely – paradox módon – nehezíti felkészülését. Saját jó rajzkészsége.

² *Kőrösi Ferenc*: A művészi nevelés. Magy. Kir. Egyetemi Nyomda, 1929. Érdemes lenne elolvasni ezt a munkát, ha hozzáférhető lenne, tanulságos lenne összevetni *Arnheim* gondolataival és a főleg korabeli gyakorlattal, amelyben bizony kevésbé vertek gyökeret a munka korszerű gondolatai.

³ *Rudolf Arnheim*: A vizuális élmény. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1977.

Ahogy egy zenetanár nem éli meg, mit jelent botfűlűnek lenni, a rajztanárnak sincsenek tapasztalatai arról: milyen érzés lehet mindig eltévedni az alapvető téri viszonylatokban is.

Hiányzik a finom modulú folyamattervezés. Mindenkinek egyforma lépésekkel kell haladnia a cél felé. Nincs a rajztanár előtt egy skála, amely bemutatná a jellegzetes fejlődési eltéréseket, a tipikus közelítési módokat a tér leképzéséhez.

A képzés gyakran minden fejlesztő tartalmat nélkülöz. Ha megkérdezzük egy gyereket, mit látsz ezen a festményen, hiába beszél a színek összhangjáról, amíg nem festi meg, amit mond, nem sok értelme van az egésznek.

A kultúráközvetítés fogyatékoságai – kiegészülve a csoport rendezetlen közösségi helyzetével vagy a közvetített „anyag” szürkeségével – gyakran erőszakos színezetet adnak ennek a folyamatnak. Az oktatófolyamat huzakodássá válik, amelyben a tanár olyan értéket próbál a csoportra erőltetni, amelyek ott láthatóan talajtalanok.

A gyerekek persze vétlenek ebben a dologban, hisz jól felkészült nevelők bármilyen közegben szép eredményeket érnek el. A gyakran elhangzó kifogás, miszerint ezt nem az átlagos iskolában, átlagos helyzetű nevelő éri el, nem állja meg a helyét. A Rajzoljunk együtt összeállításának tanulságai szerint valamennyi kísérleti eredmény adaptálható.

A tantárgy megújulási kísérletei Magyarországon

Az mindenki előtt nyilvánvaló volt, hogy a magyar iskolarendszer minden ízében megoldatlan gondok halmaza. Hogy ki milyen problémára volt a legérzékenyebb, meghatározta kilábalási kísérleteinek irányát is.

Lantos Ferenc nyilván a tanítási folyamat algoritmushibáit érezte a legnagyobb problémának, kidolgozott hát egy vizuális játékot, amelyben konkrét ismeretekre építhet. *Földi Péter* az értékrend szétesése ellen próbált védekezni, *Csontváryhoz* vezetve gyerekeit. *Koltai Magdolna* a gyerekek mitoszérzékenységére alapított, *Szabados Árpád* a gyermek és a poszt-avantgárd közös gondolkodási módját fedezte fel... és még hosszan folytathatnánk a sort.

A kísérletek két fő pólus mentén csoportosultak. Egy részük megmaradt a szigorúan hagyományos képzőművészeti munkánál, ahol a kép elkészítése a probléma érzelmi, logikai feldolgozásának utolsó fázisa, mások viszont csak eszközként és egyik eszközként használták a rajzeszközöket (fényképezőgépet, videokamerát vagy a dokumentáció egyéb eszközeit) egy képzőművészeti vagy mindennapi probléma vizsgálatához.

Ha *Gabnai Katalin* drámapedagógiáját összevetjük *Szabados* vagy *Szema*dám művészetpedagógiájával, láthatjuk, hogy eltérő kiindulási pontjaikról valami közös terület felé tartanak. Ez a közös pont nyilván egy olyan színház lehetne – a mai osztályfőnöki órák helyébe lépve –, ahol a mindennapi viselkedések vizsgálata, egyfajta szociodráma képezne az alapfonalat, és ez a vizsgálat természetes módon használná a zene, a képző- és mozgásművészet, az irodalom eszközeit is. Mellette természetesen lenne hagyományos ének-zene, rajz, testnevelés, irodalom tantárgy is, amely a jelenlegi tantárgyak hagyományos képzési feladatait vállalná fel, lehetőleg két szintjét biztosítva a haladásnak. A gyerek választhatna, hogy miből kér alapfokú képzést és miből elmélyültebb felkészítést. Ezek a tantárgyak természetesen időben és az iskolák típusai szerint is differenciálódhatnak. Egyelőre azonban ilyen munka nem indult be, mindenki gyanakvóan méregeti a másikat, hogy mivel akarja elvenni a teret saját tantárgyának szent és érinthetetlen részei elől.

Ennek a mozdulatlanságnak az az oka, hogy amíg nem mozdul meg az iskola merev belső világa, amíg nincsenek például szabatos programkínálatok a komplex tantárgyak kiépítéséhez, addig kockázatosnak tűnik minden változás. A sikeres szaktanárok védik tantárgyaikat.

Saját műhelymunkám során is megfigyelhettem, hogyan kényszerítik a rendezetlen körülmények a céhes jellegű munka felé a tantárgyat, de szerencsére azt is módomban volt tapasztalni, micsoda energiák mozdulnak meg a gyerekekben, ha sikerül igazán intim teret varázsolni köréjük. Egy évet asszisztáltam *Árkosi Árpád* Szín-Játék-Körében, magam is vezettem, vezetek hasonló köröket. Egy következő munkában talán ezek tapasztalatait is feldolgozhatom, most azonban csak annyit érinthetek ezekből, amennyi a rajzókra beáramolhatott.

Pedagógiai célok

A pedagógiai célok közül eddig még csak a kultúráközvetítés merült fel, ami tulajdonképpen a nevelés másfajta meghatározása.

Ha szorosabban szeretném meghatározni, miféle pedagógiai gyakorlat termelte ki a kötetben található didaktikai módszereket, terminológiai problémákba ütközöm. A pedagógia „homoknyelvének” szókinccse még nem esett át azon a tisztuláson, amely a politikai nyelvet például használhatóvá formálta.

Ha egyetlen definícióval kellene meghatároznom pedagógiai elveimet, akkor *Ancsel Évát* idézném: a nevelés mindig beavatás. A felnőtt kézen fogja a gyereket, vagy csak ballagnak egymás mellett, és bevezeti a felnőttéletbe. És mivel a felnőttiség – ha igazi – számtalan gyermeki értéket őriz, időnként hagyja magát vezetni a gyerek által, mert most valami olyasmit tanít neki, amit a gyerek jobban tud, csak épp azt nem tudja, hogy ezt felnőttiségre hogyan mentse át.

A dolog azonban nem ilyen egyszerű, mert a gyerek nincs egyedül, és nem egyedül ballagok vele. Céljaimat körülményeim, lehetőségeim szabják meg. Mindig annyi teret tudok bejátszani, amennyit az osztályok közösségi helyzete, réteggkulturája, kollégáim munkája megnyit céljaim számára.

A minimális célkitűzés: töltsenek el a gyerekek hetente egy-két nyugodt órát, miközben zene szól, nem piszkálják egymást, és megtanulnak teret síkon leképezni. A maximum ameddig eljuthatunk, hogy a műalkotások értékrendje mintát ad mindennapjaink esztétikai, etikai vonatkozásai számára. Átjárja kapcsolatainkat, szelídebb és egyre szilárdabb világot teremt körénk. A két célkitűzésről, a köztük levő árnyalatokról, az iskoláról, melyben megjelenni igyekeznek, külön könyv szól,⁴ itt csak a kimondottan didaktikai vonatkozásokról ejtek néhány szót.

A „társadalmi szerződés”

Amikor először állok ki az új ötödikes (hatodikos, hetedikos, nyolcadikos) osztály elé, még nem tudom, milyen stílusban fogom tartani óráimat. Az első órákat még „elviszi a hátán” az új kapcsolat izgalma, néhány hét alatt tisztázódik, ki mit tud nyújtani a másik félnek, és ki mit szeretne kapni tőle. Előfordul, hogy az osztály teljes egészében elfogadja a kínált kapcsolatmintát, általában azonban enyhébb vagy erősebb alkufolyamat indul.

Az én kínálatom: osztályzásmentes, céhes jellegű munka, ahol azért tanuljuk végig az évet, hogy a lehető legsikeresebben készíthessük el év végi zárófeladatainkat. Ezeket a feladatokat, melyek általában valamiféle közös munka lehetőségét hordozzák, már az első órán kitűzzük magunknak. Az osztályzásmentesség ilyenkor annyit jelent, hogy nem értékelek sem jeggyel, sem szóban, nem hasonlítgatok össze munkákat, csak korrigálok, segítek, biztatok, és halad mindenki a maga üteme szerint, elfogadva azt is, hogy van, aki kevésbé tartja fontosnak a dolgot, pizsmogósabban dolgozik. Ilyenkor a félévi, év végi osztályzások automatikusan beírom mindenkinek az ötöst.

Ha az osztály kevésbé fogékony, először próbálok kitapogatni, mivel lehetne őket kicsit „feldobni”. Csoportmunka, realiztikusabb tanulmányok, fantáziajáték stb. Általában azonban nem a programmal van a hiba, hanem egy jellegzetes serdülőkori leválási próbálkozás kezdődik. A gyerekek ott kísérlik meg saját kommunikációs szokásaikhoz idomítani az iskolai világot, ahol teret éreznek ehhez. Ilyenkor a rajztanár és a pedagógus küzd az emberben. Mi a fontosabb? Hogy a gyerekeknek kialakuljon a térszemlélete, jól tudjon műszaki rajzot olvasni, vagy hogy oldódjanak valamit belső feszültségeik? Az ember megpróbálja összehangolni a kettőt, és eközben sokféle óravezetési variáció alakulhat ki.

Ha néhány gyerek teljesen leáll, és már veszélyben vannak a képzés alapcéljai is, visszahozzuk az osztályozást, de csak egészen enyhe formában. Akire másodszor is rá kell szólni,

⁴ Vázlatok az iskoláról. (Kézirat)

mert zavarja az órát, ki kell tennie az ellenőrzőjét a tanári asztalra. Neki óra végén be kell íratnia a jegyét. (Az persze fontos, hogy ilyenkor is ugyanazt a mércét alkalmazzuk, és a jegy ne legyen megtorló jellegű, hisz így csak azt tanulná meg, hogy ha rám szóltak, már úgymint hiába hajtok.) Ilyenkor a többiek közül az íratja be a jegyét, aki akarja. Ez sajnos időt vesz igénybe, és megjelenik a rivalizálás, amit az osztályzásmentesség ki szeretett volna szűnni.

Amikor hetedik és nyolcadikos osztályt veszek át, időnként rá kell térni a rendszeres, óra végi osztályzásra, ilyenkor általában a műszaki rajz felé tolódik el a munka. Ezt egyszerűbb pontosan ellenőrizni, a gyerek is világosan érti, hol hibázott. Ilyenkor tulajdonképpen egy rövid időre megszűnik a tantárgy művészetjellege, az osztály három csoportra oszlik, és lépésről lépésre kapja a három, eltérő nehézségi fokú rajzi feladatot. A táblánál fokozatosan fejlesztem a három rajzot, másodpercre bemondva, mire mennyi idejük van.

A menedzser típusú céhmester szerepéből, a lelki atya szerepén át a hideg, távolságtartó, magabiztos didakta szerepébe érkeztem, aki ellentmondást nem tűrve jelöli ki a tanítvány helyét a tanulási folyamatban. (A gyereket ugyanis nem lehet magunkkal rángatni, mert így játzmává válik a dolog.) Innen indulunk meg szép lassan visszafelé, osztálya válogatja, meddig jutunk el. Egy ilyen alku után igen gyakran sokkal melegebb kapcsolat jön létre az osztállyal, mint annak előtte volt. A tanár-diák viszonyt természetesen már eleve befolyásolja a tantárgy bizonyos image-e. A gyermekvárosi és lakótelepi „nehéz fiúkra” például elég jó hatást tesznek a rajzórák „kitelepített” foglalkozásai a város Fekete Lyukhoz hasonló típusú klubjaiban. Ha látják, hogy az általuk sokra tartott punkok elmélyülten festégetik át sziluettjüket meg egymást egy nagy papírfal előtt, már számukra sem tűnik haszontalan foglalatosságnak az ilyesmi. Egy rajzterem nem lebeghet talajtalanul az adott környezetében, meg kell találni az utat azokhoz, akik eszközeit használni tudják.

A kötetben vázolt módszer sajátosságai

Amikor 1974-ben tanítani kezdtem, rögtön láttam, hogy elég élesen elkülönül a vizuális nevelés konzervatív és modern irányzata.

Előbbi – melynek természetesen nem lehet nyakába varrni a tudatlan felkészítetlen vagy motiválatlan tanítók, tanárok „produkcioit”, ez nem szakmai kérdés – úgy képzelte, hogy a gyerekek a klasszikus gyermekrajzból elmélyülő, látvány utáni tanulmányokon át megérkeznek a serdülőkorba, elsajátítják a biztos modellálás technikáit, majd némi impresszionisztikus stúdiumokon át elérkeznek egy Cézanne-os modulálásig, realizálásig, és ezzel véget is ért az út. Lehet keresni a témát, illetve a liberálisabb felfogású nevelők ekkor engedték volna a gyereket az avantgárd virágoskertjébe.

A módszer tulajdonképpen nem is lenne rossz, a nyolc-tíz éves gyermek realiztikus, rendszerszerű gondolkodásának megszilárdulását nagyszerűen támogatja a valóság leképezésének megfigyelése, megértése. A módszer hívei szerint, ami ezen túl van, csak zűrzavarba vezet a gyereket, elbizonytalanítja, károsan hat lelki fejlődésére.

Ezzel szemben volt egy pedagógusréteg, amely azt mondta, hogy a csoportokban egyre kevesebb az olyan gyerek, aki a klasszikus gyermekrajz korszakából érkezik a 8–10 éves korba. Míg az óvodában még többségükben valóban élvezettel rajzolnak, feltéve, hogy az óvónő nem akarja őket megtanítani rajzolni, az alsó tagozatban elmegy a kedvük. *Makoldi Sándor* írja le nagyon tanulságosan, hogyan akar az alsós tanterv olyasmire tanítani, amit a gyerek valójában már tud, és nem használ ki olyan lehetőséget, amelyekre a gyerek épp megérett.⁵

A gyerekek többségének nincsenek alapjai az elmélyültebb látvány utáni tanulmányokhoz. A másik és talán fontosabb dolog: az avantgárd formaproblémái a gyereket sokkal hamarabb juttatják építkezési lehetőséghez. Amíg megtanulok teret leképezni a síkon, hosszú, sok állomáson át vezető utat kell bejárnom, eleinte minden látható siker nélkül. Míg ha például

⁵ *Makoldi Sándor*: Meseillusztrációk, ahogyan a gyermek csinálja. = Művészet, 1978. 9. sz.

adott színek közül kell találnom egyet, ami képzeletünkben kiemelkedik az alapsíkból, a siker azonnali és szemléletes.

Számunkra ugyanis az avantgárd formaproblémái realiztikusaknak, észlelésünk sajátosságain alapulónak tűntek.

A két felfogás mögött persze mélyebb ellentétek is feszültek. Az újabb módszerekkel egyfajta polgári pedagógiai felfogás jelentkezett.

Mivel ezekben az években az avantgárd a túrtiltott kategóriában helyezkedett el, ezek a kísérleti műhelyek hasonló kezelésben részesültek. Veszélyességük nyilvánvaló volt. Ha egyszer kiderül, hogy a gyerekek magától értetődő természetességgel beszélnek az avantgárd nyelvében, nehezen lehet a tiltott kategóriában tartani ezt az irányzatot.

Ebben a helyzetben a művészeti neveléssel foglalkozó kísérletezők nem steril programokon dolgoztak, sajátos „ellenkulturális” színezetet kapott tevékenységük. Az első tanmenetemet tervezve, nem az adott iskola adott gyerekeinek megfelelő programot szerettem volna összeállítani – hisz nem is állt rendelkezésemre az ehhez szükséges műveltséganyag –, hanem ezeknek a kísérletezőknek teret nyitni. És természetesen nemcsak a formai, hanem a tartalmi újításoknak is, tehát egy szabadabb, a gyerekek motiváltságát, neveltségét mélyebben érintő pedagógiai viszonyoknak is.

A gyerekek voltaképpen a szülői ház kultúrához való viszonyát reprodukálják, ez pedig általában nem kedvez az értékeknek. Az avantgárd előtti művészetet protokollárisan kezeli, azaz elismeri értékét, de érdektelenül, az avantgárdal szemben ellenséges. Önmaga partikularitásának kritikáját érzi benne. „Olyan állapot, ami nincs.” (Ebben persze nagy a különbség a szellemi elit gyermekeit nevelő és a külterületi iskola között.) Így hamar rá kellett jönnöm, hogy a kezdeti sikerek után – hisz amikor a gyerekek először tapasztalták, hogy a váza rajzolgatása helyett vizuális játékokat is lehet játszani a rajzórán, igencsak fellelkesültek – csak akkor tudok igazán együtt maradni a gyerekekkel, ha kapcsolatunk mélyebb lesz a szokásos tanár-diák viszonynál.

A kötetben kifejezett módszerek nem lehetnek hatékonyak az állandó kapcsolattartás, a korrigálás, a személyes közelség hiánya nélkül.

Csak egyetlen példa. Ha egy teret szeretnénk átalakítani „elvarázsolt szobává”, a feladatot kiadhatjuk fehér köpenyben, frásvetítón demonstrálva a problémákat, feladatlapon vezetve a csoportot, és elkezdhetik a munkát a terem sarkába állított nagy dobozon. De mennyire más a hangulat, ha az iskola sötét pincéjébe cipelünk le egy csomó anyagot, talált tárgyat. Nevetések, egymáshoz súrlódó testek, az egészet átjárja valami felfedező, berendező izgalom.

Ugyanígy a kompozíciós tanulmányok is csak akkor igazán sikeresek, ha minden gyerekrajzban valami új, eddig ismeretlen világot tudunk felfedezni.

Ehhez a munkához a jelenlegi iskola nyilván nem kínál megfelelő kereteket. Sok a gyerek az osztályban, kevés a rajzóra, a módszer ezért szükségszerűen önkorlátozó. Egyrészt le kell mondania bizonyos szakmai célokról a pedagógiai haszon reményében (például elmélyültebb modellálás.) Másrészt pedagógiai céljaiban kell korlátoznia önmagát, bizonyos szakmai értékek átadásának javára. Tudjuk, milyen fontos lenne például a GYIK-műhely szemléletének jóval erősebb jelenléte, de a jelenlegi óraszámában az alapos szakrajzi ismeretek, egyéb szűkebb értelemben vett tantárgyi célok miatt ez nem megoldható.

A módszer egy adott iskola rajztanárának módszere, ha például ott kísérletező kedvű zenetanár – vagy magyartanár – kolléga akadt volna, nyilván nagyobb tere nyílna a komplexitásnak.