

## Vizuális kultúra tantárgyunk és környéke

Elmúlt évben segélykérészerű felhívást hozott a posta:

"Az iskolákhoz hamarosan véleményezésre kikerülő kerettanterv drámaian lecsökkentett óraszám miatt lehetőleg mindenki - az is, akit közvetlenül nem érint - emelje fel a szavát! ( Nem csak szakmailag, de egzisztenciálisan is lehetetlen helyzetbe kerülhet a Rajztanárság!) Emellett aláírásgyűjtés is kezdeményezhető! ( Szakmabeliek, szülők, társművészetek művelői és tanárai, a vizualitást "felhasználó" szakmák és szervezetek képviselői, stb...)"

Valahonnét ismerős volt a hang:

"A rajztanítás - hogy ismét a múltba lépjek - régóta vívja harcát a létezésért! Talán túl drámainak hangzik ez a kifejezés, de aki 1945-től napjainkig figyelemmel kísérte az útját, különösen, ha tevékenyen részt is vett az alakító és oktató - nevelő munkában, tudja, hogy a szak léte nem egyszer forgott veszélyben... reformok és reformmódosítások keltettek bizonytalanságot óraszámcsökkenésekkel, óráátrendezésekkel, és ez a helyzet a jelenben is!"

Blaskó János Miskolc, 1983.

A két vészjelzés között harminc év telt el, mi történhetett közben? - kezdtem volna, de a megsárgult kis stencilezett kiadvány belső oldalán található évszám megdöbbenett.

Én mindig valahová a hatvanas évek végére képzeltem ezt a találkozót.

A Művészet 78/9 számában feltűnő új generációból senki nem kapott meghívást? Vagy ott voltak, csak nem jutottak szóhoz?

Érdemes beleolvasnunk a találkozó után megjelentetett kiadványba, jellemző kórtünete a kornak.

A megnyitó beszédben Balogh Jenő elmondta, hogy az először Pátzay Pál, majd később általa elnökölt Országos Vizuális Nevelési Bizottság két éves munkával kidolgozott egy átfogó elvi állásfoglalást, és ajánlasként egy tantervi javaslatot minden iskolatípusra, kiegészítve a különböző szinteken folyó nevelőképzés irányelveivel. A bizottság a Képzőművészeti Főiskola módszertani tanszékén már az előző évtizedekben elvégzett kísérletek eredményeire támaszkodott, a falakon látható tablók pedig a főiskola által szervezett továbbképzéseken részt vett, mintegy száz iskola gyakorlati eredményeit mutatják be. A továbbképzések végzős hallgatói ugyanis egy-egy feladatsor megtervezését, majd teljes tanulói anyaggal való illusztrálását kapták feladatul. A műhely egy tudományos találkozón a pedagógiai elmélet képviselői előtt is bemutatkozott, a résztvevők a kiállítási anyagot összpédagógiai szempontból is értékelhetőnek ítélték. (A finom fogalmazás nem utal az értékelés milyenségére. Hivatalos fórumon nyilván az elismerő vonatkozásai emelendőek ki, magánbeszélgetésekben a vaskalapos "pedagógia" értetlensége.) A továbbiakban Balogh mester felvázolta a rajztanárság korabeli elképzeléseit.

Három irányzat küzd egymással. A konzervatív szemlélet marad a hagyományos rajzolni, festeni, mintázni tanításnál. Félnék, hogy az egzisztenciálisan már amúgy is veszélybe került tantárgy "feloldódik a pedagógia - szakmánk szempontjából közömbös - közegében."

Az ifjonti hevületű forradalmárok a komplex művészeti nevelésben hisznek, ahol az irodalom, zene, képzőművészet nyelve egyenrangú társakként szolgálja a művészeti problémák feldolgozását. Előbbi csoportot a mester idejétmúlt, beszükkült réteggként, utóbbiakat az iskolarendszerbe beilleszkedni képtelen, tartalmas oktatási programmal nem rendelkező kalandorokként értékeli.

A harmadik, a bemutatkozó műhely által képviselt irányzat lényege az interdiszciplinaritás. Azaz a vizuális vizsgálódások bázisáról fejleszteni az egész személyiséget, a gondolkodás egészét.

Sajnos a műhely hiába alakított ki gazdag, élő kapcsolatrendszert az iskolákkal, hiába bizonyította eredményességét, nem tudott kapcsolatot találni az akadémiai intézményekkel, a hivatalokkal. Ennek legfőbb oka itt egyelőre kimondatlan marad, reform-rajztanár körökben ekkoriban teljesen egyértelmű a közvélekedés: az iskolai közeg rossz, nem ösztönöz a minőségi munkára, a gyereket hospitalizálni igyekezik, nem értékeli az egyéniséget a gondolkodás mélységét, kisszerű, szürke, élettelen, természetes hát, hogy elzárkózik a megújító tantárgyi törekvések elől, amelyek életet szeretnének vinni a falak közé. Erről a mester itt nem beszél, erről majd a folyosókon esik szó bőven.

Amit mond:

" A műhelymunkát egy jól ismert követelmény nehezítette: egy tantárgy rendszerének tisztázása csak a tantárgy fejlődése folyamatosságának biztosítása mellett lehetséges. Korszerűsíteni, és a terveket tételesen elfogadtatni a hagyomány felborításával nem lehet."

"Komoly pedagógiai gondok származnak például abból, hogy látásunk evidencia élmények sora, ez, persze csak látszat, s megfelelkezünk a vizualitás sajátos absztrakciós rendszeréről... pedagógiánk érdeke, hogy ennek a képi absztrakciós rendszernek összefüggését, kapcsolatát a racionális ( fogalmi) rendszerrel pontosan megismerje, és az eredményeket a mainál sokkal jobban hasznosítsa."

A konferencia végig ebben a magasságban kering, szó esik elvekről, ideológiákról, a vizuálisan műveletlen, érzéketlen hazai valóságról, emberről, világról.

"A vizuális közlőrendszer olyanokat közöl a szemlélővel, amelyeket nem helyettesíthet szó.."

" Jogot tehát az árnyalatnak," / Illyés Gyula: Óda a törvényhozónak/

" Pécssett, Le Duán - egy látogatása alkalmából mondott rövid beszédében - a tanárképzést a kultúra nehéziparának nevezte.

Világos, és teljesen nyilvánvaló, hogy emberi kultúránkban, annak bonyolult anyagában, szövetében nincsenek "első osztályú" elemek és "másodosztályúak", így tény az, hogy " semmivel sem kell nagyobb tehetség, s buzgalom meglelni a rák ellenszerét, gépbe fogni az atom erejét, röpködni világűrön át, mint megmutatni amit a jövő a szívekben érlel.."

Nem súlyosabb és nem súlytalanabb a kultúraelemek egyikének helye sem a nevelés tréningpályáin, ha valóban az emberi kultúrát kívánjuk alapozni." (Soltra Elemér)

Néhány mondat jelzi mindössze, hogy vannak itt elemibb problémák is:

" A beindult új általános iskolai tantervi koncepció által igényelt műhelymunka például a feladat megvalósítására képzett tanárokat kíván, továbbá a képzés feltételeit biztosító feltételek megteremtését sürgeti. A tanárképző főiskoláknak ezt a feladatot nem szakkör jellegűen kell megoldaniuk, mint általában most, hanem a képzésben résztvevő valamennyi hallgató részére kötelező érvényűen." (Blaskó János )Azaz, az iskolákat olyan tevékenységi formákkal szeretnék megkínálni, amelyek feltételeit még a főiskolákon sem tudják biztosítani. Elvárják a műhely jellegű óravezetést azoktól a tanárjelöltektől, akiket erre nem tudnak felkészíteni.

Ebben az időben persze mindez egészen természetes volt. Az iskola az a hely, ahol ki kell harcolnod magadnak a munkaeszközeidet, és át kell törnöd az eléd tornyosuló gátakon, hogy dolgozhass. Ahol a maximum amit elmondhatsz: " Engem szerencsére hagynak dolgozni!"

Természetesnek találtuk, hogy egy ilyen konferencia nem beszélhet nyíltan a problémák gyökeréről, hogy az iskolákat szabadabb vagy épp ellenkezőleg, egy konzervatív keresztény értékrend szigorába öltözött tanároknak kellene pedagógiai szándékaiknak megfelelő otthonná alakítaniuk, és ehhez a vizuálpedagógia ilyen és ilyen eszközökkel tudna szolgálni.

Mindezek elmondása után kerülhetett volna sor a szellemi, anyagi eszközök számbavételére, és persze az alkalmazók, önmagunk mélyebb megismerésére. Annak tisztázására, hogy a műhely jellegű munka nem jelent feltétlenül eszközigényes, hagyományos képzőművészeti műhelymunkát. Csak hát ezzel igencsak ki kellett volna tágítani a konferencia látómezejét.

Szemügyre venni . pl. Lantos Ferenc jól átgondolt, minden ideológiai vagy szakmai miszticizmust elvető módszertanát, Szabados Árpád posztavantgard formaproblémáit is érintő szemléletét, vagy Makoldi - Földi organikus alapozású pedagógiai világát. Ekkoriban " a szellemi élet valamiféle különös mélyvilágra emlékeztet inkább, ahol az ellenfelek a félhomályban tántorognak, és méregetik egymást."

Jött aztán 1989, más minőségbe csapott át a nyolcvanas években megindult liberalizálódás.

A vizuálpedagógia is nekiveselkedett egy belső reformnak. Az Országos Pedagógiai Intézet és a Zánkai Galéria közös szervezésében Országos Vizuális Nevelési Konferencia zajlott szept. 7-10-ig.

A meghívottak névsora egyrészt azt mutatta, hogy a szervezők valóban szerettek volna keresztmetszeti képet kapni a sokszínű hazai vizuálpedagógiai gyakorlatról, másrészt, hogy a vizuálpedagógusok végre megpróbálnak kapcsolatokat találni a bizonyos " szakmánk szempontjából közömbös nagypedagógiával".

A keresztmetszeti kép természetesen megint csak a kutató elite szűkült, a reformhangulat kevés volt ahhoz, hogy a szakma néhány paravánon szembesüljön a tömegiskolai gyakorlattal. Igen érdekes lett volna elnézegetni egymás mellett a GYIK műhely installációit, és a rossz, agyonradírozott, két órán át "fejlesztgetett", de néhány perc tényleges munkát tartalmazó mértani test ábrázolásokat. Még tanulságosabb lett volna azonban, ha nem csak a két végletet

szemléljük, hanem az idők során didaktikai gyakorlatunkba rétegződött - még ma is ható módszertani "relikviákat."

Tegyük itt egy gyors kis kitérőt, tekintsük át tantárgytörténetünk főbb címszavait.

## **Sormintakorszak**

A harmincas években az általános gyakorlat szerint a tanító sorminták rajzoltatásával kezdte az írástanítást, először ügyesedjék a kéz, idegződjenek be az alapsémák, hogy később szép egyen - zsinórirássá változzanak az eleinte ügyetlenül kanyargó vonalak. A rajztanítás hasonló módon kezdődött, körök, négyzetek, háromszögek rajzoltatásával, amelyből majd felépülnek a látható formák alapsémái, a négyzetből vágódeszka lesz, a körből hagyma, majd fej. A két művelet - az írás és a rajzolás - azonban egyáltalán nem azonos egymással. Míg a betű formájában nem utal jelentésére, mert hogy nincs is önmagában vett jelentése, addig a megrajzolt kép, a ház, a kutya, nagyon fontos konkrét tartalmakkal bír. A tanító - a mértani formák rajzoltatásával megszabadítja ezektől a konkrét tartalmaktól a képet, mintegy tisztára törli a gyermek képzetvilágát, és elkezd egy absztrakt formarendet építeni.

Ha a sormintát elhagyjuk, a geometrikus formák rajzoltatását a pusztán másoltatás helyett bizonyos képi rejtvényfejtésként tálaljuk, a módszert ma is fellelhetjük a vizuálpedagógiai gyakorlatban, terápiás közösségekben valószínűleg igen hasznosan működhet. (Lásd pl. Sándor Zsuzsa ilyen irányú kutatásait.) Ezen túl azonban már nincs szerepe. Lélektani hatásai egyértelműen károsak, megszakítják a természetes érési folyamatokat.

## **A gyermek adottságaihoz méretezett rajzolni, festeni tanítás**

**Kőrösi Ferenc** ezzel szemben azt mondja: "...a gyermeknek a rajzolásban nem az a könnyű, ami nekünk, felnőtteknek egyszerűnek tűnik. Az egyenes vonal ábrázolása a gyermeknek sokkal nagyobb fáradságba kerül mint az ember, vagy állat alakjának a rajzolása. Ez utóbbiakat ugyanis egyszerű, szimbolikus vonásokkal veti a papírra, anélkül, hogy akár képzelőerejét, akár az ábrázolást eszközlő kezét általuk kimerítené, ellenben például az egyenes vonal meghúzásának tartama alatt képzelete állandó kényszert gyakorol az ábrázolást eszközlő kezére, s így a gyermek hamar kifárad.

... az ábrázolással a gyermek a tárgyának képzeletében élő fogalmi képét nyújtja. Ez a kép semmi esetre sem lehet hamis, vagy éppenséggel rossz, legfeljebb hiányosnak minősíthető és kiépítésre, tökéletesítésre szorul.

...A javítást a tanító sohasem a gyermek rajzán végezze, hanem annak képzeletvilágában.

A fordulat száznyolcvan fokra. A gyermek korábbi rajztevékenységének eltörlése helyett annak kiteljesítése lesz a tanító feladata.

Ha hozzávesszük, hogy az expresszionista, majd a szürrealista irányzatok ekkorra már magas művészetté emelik a gyermekrajz világát, egyértelműnek látszik, hogy a kor rajztanítása ebből az értékes formakincsből kell táplálkozzon. Gondok ott adódnak, ha a célként tétélezett felnőtt képzőművészkedés megreked a csupasz leképzésnél.

## **Gyermek alkotóműhelyek**

Az eltérő karakterű, indulattartalmú kis rajzi gyermeknyelvektől ezernyi út kigyózik a képzőművészet eleven gyakorlatáig. Egyik gyerek az idős Morandi minimalizált szókincsét használja, a másik Gross Arnold varázslónyelvén beszél, a harmadik képei Nolde "indulat-

festészetének" hasonmásai. A tanító nagy beleérzéssel segít mindenkit tovább saját útján, ráébreszt mindenkit saját értékeire, és persze a másféle nyelvek ízelgetésének örömeire. Saját élményeket mesélnek, illusztrálnak, fantázia munkák születnek, pályázatokra dolgoznak.

Időközben persze a képalkotó művészet eszköztára új technikákkal gazdagodott ( foto-film ), amely eszközök a gyermekműhelyekbe is bevonulnak. Az alkotóműhely vezetőjének egyetlen komoly gondja: tanítványai egyszer csak kikerülnek az életbe, az alkotóművész státusnak hirtelen vége szakad, közülük csak a legügyesebbek választhatják életformául a művészkedést, a többiek mintegy kizáratnak a paradicsomból. A napi művészet termelésben a óhatatlanul elszakadnak a gyermekek mindennapjaitól.

## **Komplex módszerek**

A komplexitás megvalósítható az alkotásközpontú műhelyekben is, ha nyitnak a zene, az irodalom felé ( Lásd pl. Apagyi Mária - Lantos Ferenc munkásságát), a posztavantgard képzőművészet felől érkező képzőművészek azonban az alkotásközpontú műhelyeket kissé a gyermekeket lóvá tévő istállóként érzékelik. Számukra nagyon fontos, hogy az elsajátított gondolkodástechnikák ne maradjanak rajztermi érvényességűek, tehát olyan komplex műhelyek alakulnak, ahol a képzőművészeti - zenei - drámai - irodalmi eszközökkel nem egyszerűen műalkotások születnek, hanem inkább életjátékok folynak, és a megszületett művek ezek részét képezik.

Mindezek a módszerek azonban csak egy nagyon szűk elit gyakorlatában jelennek meg teljes gazdagságukban.

Először is a tanuló szemléletében történő javítás bizonyult rettenetesen nehéznek a nagy létszámú osztályokban. A tanító kénytelen volt bizonyos sablonok szerint javítani, amit az "ökológiai" szemlélet egyre közelebb szorított az egyetlen elfogadható mintához. A másik gondot a tárgyi eszközök hiány jelenthette. A gyenge minőségű gombfestékekkel a könnyen feldörzsölődő, hamar megbarnuló papírra bizony csak erőtlen képecskék (szakterminológiával élve: "bilduskák") születhettek, amelyek nem voltak alkalmasak a rajzi öntudat erősítésére. Nem tűntek hasonlatosnak a "nagyok" képeihez.

Az ellenállás legfőbb oka persze az lehetett, hogy a tanár eleve kétkedéssel, gyanakvással vagy ellenszenvvel fogadta már az impresszionista festészetet is, számára a zsáner és a historizáló akadémizmus volt a legfrissebb művészeti irányzat.

A fényképezőgép használatát az iskolák részben anyagi okokból nem engedhették meg, részben a gép által igényelt intimitás hiányzott.

Ha Zánkán sikerült volna megmutatni a magyar iskolák vizuálpedagógiájának keresztmetszeti képét, azt tapasztalhattuk volna, hogy még a harmincas évek programja sem vert igazán gyökeret. Az iskolák többségében nem valósul meg az egyénre szabott szemléletjavítás, a rajztanulás nem követi a gyermek természetes rajzi fejlődésének útját, a technikai eszközök szegényesek, a festékek, rajzeszközök használati módja jellegzetes szegénykultúrát tükröz, a rajztanárok jó része pedig ma sem tartja képzőművészetnek az élő művészi gyakorlat jó részét. (Egyes rajztanárok szerint, már Picasso is túl van az elfogadhatóság határán.)

Pedig hát közben telt-múlt az idő, jött a posztavantgard, a populáris művészetek és persze a finoman rétegezett gyermek és serdülőkultúra kibontakozása. Ha korábban a gyermeki és

magasművészeti gondolkodás között próbáltunk hidat építeni, most mindezt egy élő populáris művészeti kultúra talaján kell megtegyük. ( Pop-rock, hip-hop, techno, illetve ezek képi megfelelői.)

Nem csak a külső közeg változott, finomodtak a tantárgypedagógiák eszközei is. Megesett a korábban szinte egyeduralkodó frontális kérdve kifejtő módszer trónfosztása. A tantárgyat, amely korábban a szabadság kis szigete volt, kezdte utolérni az iskola. Már másutt is szabad volt kérdezni, egyéni utakat keresni.

A konferencián egy pillanatra felmerült a lehetősége valami közös gondolkodásnak, mégpedig nem csak a vizuálpedagógus szakmán belül, hisz ott volt Horváth ( Freinet) Attila is, Dr. Gáborjani Péter a lineáris és centrális pedagógia közötti különbségről értekezett, Zeitler Gabriella történelmi játszóházak szervezéséről beszélt.

Szándék, elszántság, bátorság és igény tehát lett volna, valami nagyon fontos azonban hiányzott: a nyelv. A rajztanárság a diktatúra évei alatt, a kis szabadságkört védendő, rákapott a rejtjeles beszédre. A kevésbé ideologikusnak nyilvánított területek ( matematika, kémia, fizika) tanárai már viszonylag korán kialakíthattak egy didaktikai köznyelvet, míg a sokkal veszélyesebb művészeti nevelés - e helyett - egy sajátos virágnyelven beszélt. És hát ahány tanár, annyi jelkulcs. Talán valami alkotó gőg is volt ebben. Néha még alapfogalmakban is alig értettük egymást. Nem véletlenül tartotta olyan fontosnak Bak Imre vagy Bálványos Huba egy vizuálpedagógiai nyelvtan kidolgozását. Mások is érezték a szükségét, dolgoztak is rajta rendesen, azonban nem tudtak túllendülni a vizuálpedagógiai kutatások alapproblémáján. Kép nélkül nem megy. Márpedig a szakma nem rendelkezett azokkal a publikációs lehetőségekkel, amik egy finomabb szerkezetű programbemutatóhoz szükségesek lettek volna. Ne feledjük, 1990-ben még képes anyagokat nem lehetett - a pedagógiai szféra által is elérhető technikával digitalizálni. A korábban emlegetett liberalizálódás pedig egyrészt ugyan az oktatási rendszer bizonyos felszabadulását eredményezte, mintegy ezer helyi pedagógiai innováció nyert hivatalos státust, másrészt viszont a liberalizálódó iskolákat mintegy "kihajították a süllyedő hajóból" ( Takács Géza), azaz anyagilag egyre lehetetlenebb helyzetbe kerültek. Oktatási viszonyaink örök szegényfoltjaként őrizgetem az egyik főiskolai kar módszertani kiadványát, amelynek hátsó borítóján hálálkodnak a szponzoroknak a megjelenés lehetőségéért, maga a kiadvány pedig két db. kettéhajtott A/4-es lapból áll.) Néhány év múlva majd ugyan megjelennek bizonyos pénzek, most azonban még - úgy tűnik - csak a belső emberi tartalékok mozgósításával lehetne kitermelni azokat a programleírásokat, amik az alkufolyamatokban megfelelő ellensúlyt jelenthetnének.

Én magam, biológia - rajz szakon végezve, pontosan érzékeltem a két tantárgy eltérő didaktikai vagyónát. Az állat és növénytan tanszéken megkaptuk az általános iskolai tanár szerepéhez méretezett alapképzést. Néhol túl sok volt ( sejttem), néhol túl kevés ( nem kaptunk pl. gombaszakértő - de még egy nyavajás gombaismerő képesítést sem, etológiából is többet érdemeltünk volna), összességében mindenesetre jó alapot jelentett a módszertan tanár számára, akinél aztán elsajátíthattuk a különböző óravezetési technikákat. Terepgyakorlaton már azt is szégyelljük, ha néhány pázsitfűfélélet nem ismertünk fel. Kamarás tanár úr megnyugtatót minket. "Öt év alatt mindent elfelejtene, ha kikerülnek tanítani".

Rajztanárként pontosan a fordítottját éltem meg, az első öt évem arra ment rá, hogy kitanuljam a szakma alapjait, és ezzel korántsem voltam egyedül.

A NAT megszületésekor tehát a következő képet láthattuk:

Tízegynéhány regionális, vagy országos fejlesztő műhelyből terjednek a tantárgy belső innovációs hullámai.

Ötvenegynéhány kiemelkedő elit iskola, ahol a harmincas évekbeli klasszikus műhelymunkától a GYIK műhely szemléletéig szinte valamennyi változata működik a módszertani skálának, színvonalasan, vállalt céljait viszonylag jól teljesítve.

Néhány száz iskolában "folyik a termelés" készülnek a kis rajzocskák, képecskék, egy-egy pályázaton ki is állítják őket, az iskola falain is láthatunk a képekből. "A minőséggel persze nem vetélkedhetünk, de azért vannak eredményeink."

Az elit és a középmezőny mögött a többi iskola súlyos belső zavarokkal küzd, számukra követhetetlen, elképzelhetetlen, ami a felső elit óráin történik. Mindezt persze a többi tantárgyról is elmondhatnánk, a rajz azonban nem egy tárgy a sok közül. Ez az egyetlen tantárgy, amelynek legfőbb tételezett célja a művészeti alkotómunka.

A művészet, a művész mindig két dolgot jelentett az iskolavezető számára. Egyik a végletekig fejlesztett mesterségbeli tudás, aminek megalapozása igen kedves lehetett a szívének, hisz az alapok lerakása, gyakoroltatása a tanítvány teljes odaadását igényli. "Dolgozni csak pontosan és szépen.." " A csendben, a világosságban" ( Ez utóbbi Kassáktól)

Csak hát ez a művészetnek csak a mesterségbeli része, az alapja, maga a művészet, néhány évszázad óta legfőképp abban különbözik a köznapiságtól, hogy szabadságfoka mindig előtte jár annak. Ez a szabadság persze halogatható - előbb tanuld meg a kötött gyakorlatokat - de a jobb művészek tudják, hogy ez nem így működik. Ahogy a helyes étrendben is váltogatják egymást a nehéz, rostos, és a könnyen felszívódó pépes ételek, úgy a művészetet tanulónak sem elég elsajátítania a szakmai rutinokat, emellett ébren kell tartania friss szemléletét, szabadságigényét. (Lásd Leonardo: Trattato della Pittura) Jobb iskolák örülnek ennek, a szabad gyerek önállóbb, nem kell állandóan fogni a kezét, kevesebb vele a gond. Átlag iskola azonban nem szereti a gyermeki önállóságot, jobb ha ott van az a kölk a pontosan kijelölt helyén, és nyugton marad. A tanár se nagyon fészkelődjön. Tessék csak kordában tartani az osztályt, lehetőleg ne szűrődjön ki zaj az óráról, és jó lenne, ha a rajz óra után nem kellene lenyugtatnia a gyerekeket a matektanárnak néhány határozott belemenéssel.

Nehezítette az együttműködést, hogy a rajztanár egyedül volt, nem volt iskolai vetélytársa, kollégája, könnyebben titánkodhatott magába. Módszereiben ugyanakkor messzebb távolodott a mindennapi hospitalizáló gyakorlattól, így - a helyi tantervek készítésekor - kétszeresen is rossz alkupozícióból indulhatott.

Az iskolavezetés gyakran vállalt hálátlan szerepet, ha e mögé a renitens figura mögé állva kezdte meg az iskolai szabadságkörök tágítását.

Hiányzott tehát a minőségi munka széles tömegbázisa, a közös nyelv, hiányoztak a publikációs lehetőségek, mindezen hiányok következtében a vizuális kultúra területe nem tudta meggyőzően megjeleníteni értékeit egy szakpedagógiai nyelven, nem tudott megfelelni a szakpedagógia normatív elvárásainak. A pontos és világos önkép hiányában a műveltségterület, amely rejtőző értékhordozó volt a diktatúrában, megfoghatatlan, kiszámíthatatlan elemévé vált az új iskolának is.

Az új Nemzeti Alaptanterv formálódásakor mindezen okok miatt tantárgyunk sajátos kettős helyzetbe került. A NAT-ot követelő szellemi elit folyton a művészeti nevelés fontosságáról beszélt, amint azonban a jelszavakat óraszámokká kellett volna váltani, győzött a "létező iskola" gyakorlata.

Az óraszámokért folyó a harcokban azok a külső reformerek indulhattak a legkedvezőbb pozíciókból, akik az iskolában leginkább otthon lévő területek mindennapi szakembereire támaszkodhattak.

Az első ütközet elveszett, az óraszámok csökkentek, de maga a hadjárat még nem tűnt reménytelennek. Azt sejtettük, hogy az iskolák többsége heti egy-másfél órára fogja csökkenteni a rajzórák számát, de az is nyilvánvaló volt, hogy a sikeres műhelyek megkapják a heti két órát, okos helyi tantervépítéssel, integrált művészeti - honismereti - embertani stb. műveltséganyag koncentrációval ezek a műhelyek akár óraszámokat is nyerhetnek. A második nagy csata a helyi tantervek készítésekor zajlott, ebben az iskolák vizuálpedagógusait a mintatantervek, és a - többnyire tantervekhez kapcsolódó továbbképzések voltak hivatottak segíteni.

A mintatantervek általában főiskolai tanszékeken készültek, vagy egy kiadó íratta meg szerzőivel, későbbi kiadványainak bevezetését előkészítendő.

Feladatuk az lett volna, hogy tovább bontsák, kissé konkrétabbá tegyék a NAT célkitűzéseit. Azt vártuk volna, hogy végre megfogalmazódnak a korábban szemügyre vett, eltérő arculatú tantárgypedagógiák, megszületnek a konzervatív, a médiaközpontú, a kulturális-antropológiai szemléletű és persze a művészeti tevékenység központú mintatantervek. Egy asztalhoz ülnek az elméleti és a gyakorló szakemberek, kijelölik a legfőbb célokat, számba veszik - le is írják a célok megvalósításához szükséges szellemi- anyagi eszközöket, vagy épp fordítva, egy jól működő műhely próbálja megfogalmazni mindennapi tevékenységének cél és eszközszerét.

Néhány mintatanterv eleget is tett ennek az elvárásnak. Heffner Anna igen pontos képet vázolt tantervében egy működő műhelygyakorlatról, amely láthatóan hatékonyan támogathatja a Zsolnai módszert alkalmazó iskolák munkáját. Külön élmény látni azt a finom áthangolást, amit ugyanő végez el a Tölgyfa munkacsoport tagjaként, amikor is a Bodócky István szerkesztette, képzőművészeti munkára koncentrálnó program számára készít tantervet.

"CÉL. az egyes kompozíciós eljárások kifejező hatásának megtapasztalása az alkotó munka során

KÖVETELMÉNY: a kifejező szándéknak megfelelően alkalmazza a különböző kompozíciós megoldásokat

különböző témájú festmények, grafikák, plasztikák kompozícióinak megfigyelése, rajzos elemzése

egyszerű kompozíciós megoldások: átlós, háromszög- és körkompozíciók rajzolása, festése"

A célkitűzés félreérthetetlen, pontos, világos, a teljesítés módját azonban a tanárra bízta.

Nem mondja meg, hogy a kompozíciós eljárásokat figuratív vagy nonfiguratív képeken tanulmányozzák, a tantervből tanmenetet építhet a Lantos vagy a Molnár V. József hívó is. Ha egy iskola minden változtatás nélkül veszi át a Tölgyfa tanterveket, nem kell újra fogalmaznia pedagógiai programját, akkor sem ha közben rajztanárt cserélt.



Márpedig ez volt az, amitől a legtöbb - a tantárgynak teret biztosító igazgató félt. Mi lesz, ha jön majd egy új rajztanár, és azt mondja, hogy neki másik mintatanterv a szimpatikus, évente fogadtathatnak el, fizethetnek meg új pedagógiai programot? Az egy- másfél órára tervező iskolák igencsak zavartan olvasták a szinte kivétel nélkül heti két órás tevékenységet tervező mintatanterveket. Itt bizony össze kellett üljének az érintett szaktanárok, hogy húzzanak, beírjanak, vágjanak, másoljanak.

Lehet, hogy valahol összeültek, az általam látott helyi tantervek készítői inkább csak néhány fogalmat szúrtak be néhány címszó mögé, a helyi tanterv köszönőviszonyban sem volt a mintatantervekkel, amelyek között persze szintén akadt gyors, összecsapott, vagy átgondolatlan, nem tantervi szintű munka. Túl sok az esszéisztikus szöveg, valószínűleg nem egy tanterv feladata megfogalmazni a gyermek személyiségfejlődésének szakaszait, a szerző útiélményeit, vagy a műveltségterület fejlődéstörténetét. ( Ha visszagondolunk, hogy milyen képlékenynek festettük le szaknyelvünket, bizonyos mértékig meg kell értsük a szerzőket. Meg hát azt se felejtjük el, a kiadványt méterre fizetik! )

Az általános megfogalmazások nem elégítették ugyan ki a tanárok, vagy a konkrét eredményeket követelő politikuskárda igényeit, de reményt nyújtottak arra, hogy a továbbképzések és a kiadott szakkönyvek feltárják a címszavak mögött húzódó tényleges didaktikai tartalmakat. Ezen a terepen azonban csapda csapda hátán. Gaul Emilnek van valahol egy megjegyzése, micsoda csalódás érte, amikor első továbbképzésére készülődve szembesítenie kellett magasröptű szándékait a beseregő kollégák konkrét igényeivel. Magam, saját 25 órás továbbképzéseimen bizony olyan elemi technikai, didaktikai műveleteket kellett továbbbadjka, mint a gipszkeverés, vagy a látvány utáni rajz finom lépcsős fejlesztése. Az általam látott továbbképzések megmaradtak a szemléletfejlesztés szintjén, egyetlen gyakorlati foglalkozáson sem vehettem részt. Nem volt kamerahasználat, grafikai eszközök használatának bemutatása, stb. A továbbképző ipar önállósodott, inkább a képzők, mintsem a képzettek érdekeit szolgálta.

A kiadó ipart ennél is nehezebb helyzetbe hozta az egyébként igen helyes minisztériumi törekvés, mármint hogy ezt a tantárgyat hagyják meg tankönyv nélküli műveltségterületnek. Képgyűjteményt ugyan lehetne megjelentetni, de vannak szerencsésebb szemléltetési formák. Elvileg nagyon jó lenne, ha minden program rendelkezhetne egy saját képeskönyvvel, de programozott tankönyvből úgyszólván elég van már. A tankönyv a passzív befogadás felé kényszerítene az iskola legaktívabbnak szánt műveltségterületét. Csak hát a kiadónak az nem üzlet, ha megjelentet néhány száz példányban egy tanári kézikönyvet, az ő haszna a gyerekek kezébe szánt könyvön van. Jöttek hát a könyvek, gyorsan, merthogy el kell költeni a megszerezhető pénzeket.

A tankönyvkiadást korábban a szokott kettősség jellemezte. Volt a hivatalos Tankönyvkiadó, és a kis periférikus kiadók, akik alkalmi kiadványokkal próbálták befolyásolni a hazai vizuálpedagógiát. Mint másutt, itt sem volt teljesen egyértelmű, hogy a hivatalos kiadó csak merev, idejétmúlt munkákat ad ki ( Itt jelent meg a TÉR- Forma - Szín, és Lantos Ferenc mintaszerűen pontos munkája), és a kis kiadók sem mindig remekelnek, de azért többnyire ez volt a helyzet. Mintha valami nagy "természetbeni ellenkezés" lett volna a "Tankönyvkiadó", és a vizuálpedagógiai reformgeneráció között. Végül ez az ellenkezés a beszélőviszony felmondásává változott, amikor a kiadó saját szerkesztője tollából jelentetett meg egy minősíthetetlen didaktikai tartalmú tankönyvcsaládot.

Megyei szaktanácsadóként, a Magyarország gyermekszemmel akció szervezőjeként igen nagy minta alapján mondhatom, a mindennapi rajztanári gyakorlatot sokkal inkább meghatározzák a keringő régi tanmenetek, mintsem a reformpedagógiai szándékok.

Összességében is kimondhatjuk, az iskolai gyakorlat nem igazolta vissza a NAT sikerét. Az okokról hosszan lehetne vitatkozni, mi volt előbb, az iskolák tömegeinek látványos kudarca, helyben topogása, vagy a politika rövidlátása, érzéketlensége, utóbbi mindenestre egységesebb szerkezetet, tartalmakat, módszereket, normatívabb tanterveket kért. ( Amit egyébként az oktatási kormányzat a mindennapi politikai - közéleti játszmákban feltétlenül alkalmasabb harci eszközként használhatja.) Az önkormányzatok is jobban szeretnének egy olyan tantervet látni, ami pontosan megmondja mikor, mit kell a gyerekeknek tudni, csinálni.

(Vannak persze sajátos politikai okok is, a liberális államalkotó eszme visszaszorulása, egy sajátos "leharcolt, ordas" politizáló réteg hangjának felerősödése, stb.)

A NAT kudarca némi reményt nyújtott a rajztanárság számára, hisz az iskolák döntő többsége heti egy órában tervezte a vizuális kultúra műveltségterület oktatását. Ezt a vereséget a kollégák többsége a régi bevált módon, a vizuálisan műveletlen ellenség ármánykodásával magyarázta, és csak kevesen gondolták végig, megnyerhetjük-e magunknak a video klipeken felnőtt generációt a papír-ceruza-festék technikák háromszögébe szorulva, a látványt leíró rajzolgatástól legfeljebb valami posztimpresszionista "plenerezésig" jutva.

Nem mondom, hogy kivételes erejű személyiségek nem nyerhetik meg a tanulókat egy bensőséges, hagyományos eszközökkel dolgozó műhelymunka számára, de a ritka kivételek nem feleltethetik velünk: az iskolák döntő többsége technikai eszközeiben, módszertanában messze elmarad a kor követelményei mögött.

A megoldás keresésében megint csak két stratégia szegeződött szembe egymással.

Egyes kollégák megpróbáltak mintegy alkalmazkodni az iskolai tantárgyakhoz.

Felvállalták a médiapedagógiai feladatokat, de nem rendelkeztek ebbéli jártassággal, a műveltségterületeket nem tudták alkotó, kreatív módon kezelni. Tudóskodó, leírogató, elemző tárgy képe bontakozott ki. Ez félelmet ébresztett a hagyományos képzőművészetet oktató kollégákban, ugyanakkor, úgy érzem, nem tudott igazán hiteles integratív program ajánlatokat adni.

A másik álláspont szerint nem szabadna veszni hagynunk az iskola egyetlen személyiségfejlesztő, alkotásközpontú művészeti műhelyét. Nem veszhet el az utolsó hely, ahol a gyerekek nem kell minden pillanatban mérhető értéket termelnie. ( Utóbbi vélemény persze az irodalomoktatók részéről is megfogalmazódott, lásd pl. Jelenits István gyakorta hangoztatott véleményét.) Hogy ez a műhely minémű lenne, abban megint csak meglehetősen eltérő vélekedésekkel találkozunk. Ha nagyon sarkítani akarjuk, egyik oldalon állnak a Balogh Jenői örökség önjelölt gondozói, sajátos érzelmi, indulati, eszmei hevülettel feltöltve, amely mögött eléggé eltérő irányú és minőségű didaktikai teljesítményekkel szembesülhetünk, másik oldalon a pragmatikus műalkotás termeltetők, a korábban jelzett posztimpresszionista kultúrától a posztavantgardig terjedő mezőben mozogva.

Ha az elmúlt évek történései közül valamit igazán fájlalhatunk, az a karakteresen eltérő nézetek közötti nyílt vita elmaradása. Mi sem lett volna nagyobb segítségünkre, mint ha a felek okos érveléssel tárják fel saját értékeiket, és a másik fél szakmai teljesítményének gyenge pontjait. Ehelyett maradtak a kis saját körökben elmondott önmegerősítő hitvallások, meg persze a háttérben zajló intrikák, a szakmai értékek védelmében pedig maximum az államtitkároknál való előszobázás jelentett valami reménysugarat.

Nagyjából ebben a helyzetben indult meg a kerettantervek készítése, számomra igen megnyugtató módon, hisz a bizottságokban ott ültek a művészetpedagógusi szakma legfelkészültebb tagjai. Ők jelenthették a garanciát arra, hogy most valóban létrejön valamiféle közös beszéd, az elkészülő kerettantervek konkrét tartalmakká váltják a NAT korszerű célkitűzéseit, végre feltörik a tanórák szürke unalom-jegét.

Hogyan kanyarodott másfelé a történet? A felek szokásos túlterheltsége, időhiánya, az animáló hivatalnokréteg alkalmatlansága, anyagi eszközök szegényesége? Igazából ekkoriban kisebb gondom is nagyobb volt a kerettantervi bizottságban történetknél. A Vizuálpedagógiai kapcsolatok tantervének elkészítéséhez át kellett rágnom magam az összes mintatanterven,

illetve a tanterveket esetleg óratervekké segítő publikációkon. Ismét szembesülnöm kellett azzal a ténnyel, hogy az egyes műhelyek nem közöltek olyan háttéranyagokat, amelyek feltárnák tanterveik valódi didaktikai tartalmait, ezek hiányában a tantervek mindössze szándéknyilatkozatoknak tekintendők. Egy jól kiépült NAT alapú iskolatársadalomban a tanterv összességében megelégedhetne azzal a célkitűzéssel, hogy alsóban őrizze meg a kisgyermekek rajzolókedvét, támassza fel, ha már gátoltságok kötnék.

A rajzolás, festés, mintázás váljék a gyermek és a gyermekcsoport mindennapi gondolkodási, önkifejezési formájává, tanuljanak meg beszélgetni egymással a formák nyelvén, együttműködni azok létrehozása során.

Mindeközben kerüljenek elő műalkotások, keressenek szavakat a látott dolgok megfogalmazására, majd felső felé haladva ismerkedjenek meg egyre több anyagi és gondolati technikával. Rajzoljanak, fessenek képeket, képregényeket, az iskolai farsangon legyenek szép festett arcok, különös ruhaköltemények, a mindennapi életben jelenjenek meg az organikus tárgykultúrától az aktuális kézműves divatig terjedő alkotások ( ékszerek, ruhadíszek, stb) az iskola falain, tereiben legyenek ott a tanulók korművészethez közelítő munkái. Sajtáítsák el a hagyományos és digitális képzőművészeti eszközök használatának alapjait.

Hogy ezeket a célkitűzéseket miképp teljesíti a tanár, az már a gyerekcsoport, tantestület, tanár, szülő, helyi társadalom sokszögének igényei és lehetőségei szerint kell alakuljon. Mindebben nagyon gazdag részletes didaktikai anyag kell segítse, és egy olyan tantervháló, amelynek szálai hol egymásba folynak, hol vakon végződnek, hol spirálisba csavarodnak.

A kerettanterv ehhez képest mindenképp merevebb, alkalmatlanabb képződmény lesz. Persze fontos fejlesztési irányokat jelölhet ki, de abban a legkevésbé sem bízhattam, hogy ehhez különösebb eszközöket biztosíthatna az iskolák számára. Sorsa ugyanaz lesz, mint az eddigi tantervéké volt. A rajztanárok egy része el sem olvassa, más részük átfutja, aztán marad a jól bevált tanmeneteknél, lesz néhány elszánt kolléga, aki mintaszerű helyi tantervében szépen beillesztgeti eddigi munkásságát a kerettanterv címszavai mögé, de érdemi reflexiókat csak a kollégák kis töredékétől remélhetnek a szerzők.

Bodóczki István személye a Tölgyfa tervekhez hasonló igényes, konkrét irányú, de tartalmában többféle szinten tervezhető kerettantervet ígért, azonban a leadási határidő előtt két hónappal a kerettantervi csoport visszaadta a megbízatást. Egyrészt a minimalizált óraszámra, másrészt a világos pedagógiai célkitűzésekre, az elmaradt tantárgyközi egyeztetésekre hivatkozva.

Ekkor keresett meg a tantervi bizottság elnöke, hogy vállalnám-e a leggyakrabban használt helyi tantervek kerettantervé történő összegyűrését. Számtalan érvem lett volna a felkérés elhárítására, és mindössze három, hogy elfogadjam. Az első a legjelentéktlenebb, a felkérőkhöz fűződő elkötelezettségeim, baráti érzelmeim. Többet nyomott a latba, hogy így alkalmam nyílhat, közelről figyelni a tantervgyártó nagyipar működését, de ami miatt végül is elvállaltam a feladatot: lehetőségem nyílik egy átfogó térkép felrajzolására a hazai vizuálpedagógia állapotáról, szemelvénygyűjteményt állíthatok össze legfontosabb értékeiről, és mindezt a szakmai közfigyelem előterében. Érdekes, tanulságos hetek következtek, szövegoldalak százai őrzik winchesteremen a Tölgyfa szemléletű tantervi szövegek fokozatos átalakulását a végül is majdnem megjelent szöveggé.

Az átalakítások egy általam ismeretlen bizottság, vagy személy reflexióin alapultak, egyre konkrétabb tartalmak felé haladva, igazából csak egy nagy vereséggel. Kimaradt a tananyag tanításához kötelezően beszerzendő eszközök jegyzéke.

(A majdnem megjelent kitétel arra utal, hogy a százegynéhány munkaórát tartalmazó, lektorált szöveget a megjelenés előtti pillanatokban három ügybuzgó kolléga a hazai vizuálpedagógiát végveszélybe döntő dokumentumként értékelte, néhány mondatot kihúzott, néhányat beírt, néhányat átfogalmazott, mint lelkiismeretes gimnazista, ha házi feladatot másol, és persze bekerült a szemléltetésre ajánlott műtárgyak jegyzéke, de a dokumentum lényege nem sokat változott. (Ha a kollégáknak több idejük van, nyilván észreveszik, hogy néhány vágóasztalra kitett NAT tartalmat elfelejtettek visszaszúrni: Európán kívüli művészetek, a fotó, mint tevékenység, néhány konkrét műhelyhez köthető módszer pedig - gondolok itt pl a Kárpáti Andrea által szorgalmazott portfólióra, belső hatalmi vetélkedésnek eshetett áldozatául. )

Összességében mégsem bántam meg, hogy elvállaltam a munkát, mert megtapasztalhattam mindazokat a kommunikációs zavarokat, amiket eddig csak alulnézetből szemlélhettem.

Csak egyetlen példa: a művészet születését, a korstílusokat mind az irodalom, mind a történelem, mind a vizuális kultúra mintatantervei tartalmazzák. Ha nem jön létre együttműködés a tanmenetek készítésekor a szaktanárok között, akkor a gyerek háromszor hallhatja ugyanazt. Míg ha létrejön az együttműködés, akkor a rajz órán megismeri az első plasztikai-képi próbálkozások technikáját, készít egy kis tanulmányt, technika órán valami csiszolós, pattintásos tárgyformáló technikát, irodalom órán vesznek valami nyelvi-zenei mágiát, és történelem órán az egészet összerakják egy életjátékká. Néhány év múlva nyilván összevonják az órákat, és csoportmunkában egy délelőtt csinálják végig az egészet. (Amihez persze az kell, hogy a szaktanár résztvevők igazán partnerek legyenek a dologban, hogy az iskolának legyen jártassága az efféle rendhagyó napok szervezésében, ne jelentsen üzemzavart a mindennapi munkában. E mögött a néhány mondat mögött bizony tanári kézikönyv oldalak százai rejlenek. Ha hiányoznak ezek a háttérismeretek, marad az ünneplőbe öltöztetett gyerekek előtt elhangzó igazgatói beszéd, majd némi szoknyaszél markolgotó kis irodalmi színpadosdi, végül agyagozás, festegetés, rajzolgatás, vetélkedés, " Vigyázzatok a ruhátokra!")

Ha tantestületeken belül el is tudunk képzelni efféle együttműködést, ( Ámbár gyakoribb volt, hogy a szakmai megfontolások helyett inkább a felek hangereje határozta meg a kialakuló tantervi struktúrát, órakereteket. A tánc-dráma tanár pl. elvitte az óraszámot a rajztanár elől, majd másnap azzal a kéréssel fordult hozzá, hogy ugye rajzórán majd elkészítik a maszk terveket, díszleteket, stb. Itt az igazgatókra hárult volna komoly szerep, ha nem álltak hivatásuk magaslatán, könnyen szétverhettek jól működő műhelyeket.) a kísérletező felső szakmai elit képviselői között ez egyelőre elképzelhetetlen. Ha összeül egy történelem és egy rajz tanár, akkor saját tantervei megvalósítójaként mindkettő önmagát, a másiké mögé meg egy leharcolt, tudatlan gyalog szaktanárt képzel, és semmi pénzért nem adna át neki egy-egy tartalmat.

Ahhoz, hogy szót értsenek egymással, ismerniük kellene egymás szakágának legújabb eredményeit, egyelőre azonban még saját szakterületük olvasásában is erős kihívásokkal küzdenek.

Mindenfajta humán sovinizmus nélkül mondom: az iskolában nagy szükség lenne egy heti négy-öt órás kreatív művészeti tárgyra, ahol a gyerekek nem megtanulnák, befogadnák, hanem termelnék a "művészetet". Tárgyakat, zenét, újságot, filmet, miegyebet, aminek érdekében persze tanulniuk is kellene. (Hogy ennek a műhelynek ki lenne a gazdája, a rajztanár, a magyartanár, a technika tanár, a médiakultúra tanár az már másodlagos kérdés. A rajztanár egyelőre vitathatatlan előnnyel indul a versenyben, ha játszik valami hangszeren, tud fényképezni, filmezni, hegeszteni, képet keretezni, makettezni, ért a lélektanhoz, történelemhez, szociológiához, stb. Mert rajzolni más nem nagyon tud. Vannak ugyan digitális eljárások, a szkener, digitális fényképező, a feldolgozó programok szinte minden rajzi feladatot megoldhatóvá tesznek, már csak az kell, hogy néhány oktató CD is megjelenjen, és akkor az egér ceruzával egészen bravúros képzőművészeti feladatokat oldhatnak meg a gyerekek, de ehhez az kellene, hogy ez a komplex tantárgy saját számítógépes teremmel, képdigitalizáló rendszerekkel rendelkezék.)

Ez a komplex tárgy egyáltalán nem eredményezne egy csomó megtévesztett kis gyereket, aki nyolc éven át abba a hitbe ringatná magát, hogy majd nagy művész lesz, ahogyan a gyerekek többségének meg sem fordul a fejében, hogy nagykorában majd homokvár építésből, vagy harci játékok szervezéséből fog megélni. Épp ellenkezőleg, a művészi alkotás folyamatának megismerése, annak átlátása, hogy milyen sok lépcsőfokot kell megmásznia az alkotó pályára készülődő embernek, ahhoz vezet, hogy a gyerekek döntő többsége egy-egy kis részterületet ugyan tovább művel, rajzol, képet néz, firkál, stb, de inkább valami tisztos polgári pálya után néz. (Nem abból lesz cukrász, akit gyermekkorában jóllakattak süteményekkel.)

Az viszont nagyon fontos lenne, hogy a NAT-tól ne hátráljunk vissza a régi atomizált tantárgyi tartalmakig és szerkezetekig, ne maradjon a vizuális kultúra egy vasárnapi festegető egyesület kiképző bázisa, de ne is akarjon beolvadni a tantárgyak kioktató szövetébe, mert ez az iskolai képzőművészeti nevelést óhatatlanul a fakultációk szomorú státuszába utalná, amire már meg is történtek az első előkészületek, a művészeti iskolai hálózat megszervezésével.