

A könyv használata, szerkezete (BEVEZET: módszer98. doc) Félkész Nagyon kusza szerkezetű. Rendbe kell szedni. A teljes tanulói neveket kiadás előtt monogrammá kell változtatni, vagy engedélyt kérni a közléshez.

(Vissza a tartalomjegyzékhez: [..\Tartalomjegyzék.doc - A könyv használata](#)

Vissza az olvass el 1 fájlhoz: [..\OLVASSELI.doc - Technikai](#)

Technikai tanácsok:

A Kapcsoskönyv használatának technológiai feltételei:

A minimum feltétel a szakteremben található, kivetítési lehetőséggel (Kezdetben a kivetítési lehetőség egy magasra emelt monitort jelentett, a gyerekek kijöttek, beálltak, ültek „láthatási alakzatba.”) rendelkező számítógép, amin tanulmányozhatjuk a Kapcsoskönyvet, összeállíthatjuk tanmeneteinket, óravázlat sorozatainkat, illetve óra közben szemléltethetünk. Kezdetben persze nekem sem volt más, mint néhány képzőművészeti album. Aztán jött a diavetítő, diakockák, sötétítő függöny. Ma már a projektor a minimum elvárás, maximum egyelőre az érintőképernyős monitor. Az azután, hogy milyen rajz-festő-mintázó stb. eszközökkel rendelkezünk, milyen anyagokat használhatunk és milyen mennyiségben, méretben, van-e a tanulók által tömegesen is használható internetes csatlakozási lehetőség, van-e számítógépterem, felhasználói programok, 3D-s nyomtató már nem elemi feltétel, de egyik legfontosabb eleme a „kimeneti teljesítménynek.” (Másik legfontosabb elem a tanár személyisége, de ezt félve írom ide. A fenntartóknak oktatáspolitikusoknak könnyű ezzel takarózni..)

A mindennapi használathoz célszerű leegyszerűsíteni az óraleírásokat, kitörölni az eredményt bemutató rajzokat, a felesleges változatokat, így az óraleírások leszűkíthetők egy százegynéhány oldalas gyűjteményé.

A képeket - helyhiány miatt - általában kis méretben (a szkennelt méret felével, negyedével) szerkesztettük be. A szemléltető képek gyűjteményének publikálására folyamatosan szerzem be az engedélyeket, amíg nincs meg mind, nem tehetem közzé, de óriásfajlként el tudom küldeni.)

Felhasználási tanácsok

A Kapcsoskönyv pedagógiai-didaktikai receptgyűjtemény, amely alkalmazható ugyan receptként is, tehát meg lehet tartani a tanmenetben közölt órasorozatokat a leírásoknak megfelelő módon, de a tanár szerepválasztása, a tanulói csoportok sajátosságainak beszámítása ezt óhatatlanul módosítja. És persze ne felejtsük el, hogy ez egy harmincegynéhány éves módszertani gyűjtemény! Remélhetőleg mielőbb múzeumi darabbá válik. Az ötödikes – az alsóból felsőbe átvezető, „felszabadító jellegű”, Morvay László inspirálta tanmenetet (Mesebeli termésektől a mesebeli világig) pl. ma már jóval kevesebb helyen érdemes alkalmazni, mint a GYIK szemléletű „átvezetést.” Már, ha egyáltalán át kell vezetni, hisz egyre több helyen láthattam ennek szükségtelenségét.

A Kapcsoskönyv szerkezete az általam leggyakrabban alkalmazott tanmeneten alapul, az egyes órák végén feltüntetve a lehetséges továbblépési irányokat.

Módszeresen sajnos csak felsőben tanítottam egész osztályokat, alsós munkám a művészeti iskola csoportjaira szorítkozott, azonban itt is dolgoztam nagy létszámú csoportokkal, és a gyerekek képességei általában nem mutattak szignifikáns különbségeket a délelőtti osztályukétól. Időnként tartósabban helyettesítve („sajnos” egy álom osztályban), rendhagyó órákat tartva szereztem tapasztalatokat. Óvodás csoportokkal is hasonló volt a helyzet. Néhány év csoportvezetés, rendhagyó foglalkozások. Középiskolai tapasztalataim szakköri jellegűek, illetve néhány év a Szolnoki Alternatív Gimnáziumban. Időnként tanárjelöltek érkeztek gyakorlatra, tervezeteik elkészítése jó kontrollnak bizonyult, szaktanácsadói, szakértői látogatásaim alkalmával pedig kollégák szaktermeiben szereztem tapasztalatokat.

Eddig még nem tudtam olyan könyvszerkezetet kitalálni, hogy a feladatok átlátható sorrendiségben kövessék egymást, és mégse kapjon kitüntetett szerepet egyik pedagógiai program sem. Az első találkozás nyilvánvalóan ismerkedés, a kommunikáció szabályainak kialakítása. Ennek legjobb módszere a beszélgetés, szituációs játék, rajzos feldolgozás. Azonban az is nyilvánvaló, hogy bizonyos körülmények

indokolhatják a másfajta kezdést. Ha például sok olyan gyerekünk van, aki az óvodában nem tanult meg rajzeszközöket használni, vagy sok óvodából kerültek össze, és korábbi tapasztalatainkból tudjuk, hogy nagyon különböző az eszközhasználati készségük, akkor esetleg először technikai játékkal kezdünk, nehogy a kis halvány firkákat, készítőket frusztrálják az erősen színezett, dekoratív munkák. Tehát már a kezdő foglalkozáson különböző feladatok közül választhatunk, ami a továbblépéskor természetesen megint csak különböző választásokat eredményezhet.)

Egyes órákat különböző változatokban írok le, más órákon egységes frontális indítás után alternatív feladatvállalás lehetséges. Ezeket az alternatív feladatokat természetesen feldolgozhatjuk külön órákon is (alaposabb felvezetés, előkészítés után). Legjobb példa erre a Csontváry világa feladat, amely egy órától akár egész éves munkáig terjedhet. A Kapcsoskönyvben az ötödikes mesebeli világ feladatsort mutatom be részletesebb formájában, de ugyanígy terjeszthető ki mondjuk a hatodikos kompozíciós feladatsor, ha például egy illusztrációs munkával folytatjuk.

Pályámat kezdve két komoly hiánnyal kellett szembesülnöm.

1. Nem volt használható programom.
A főiskola felkészített arra, hogyan készítsék fel jó rajzkészségű gyerekeket, de ekkoriban azt neveztük sikeres órának, ahol született néhány jó megoldás, a többiek pedig „azért kezdtek valamit a feladattal.”¹
2. Nem voltak technikai eszközeim.

Előbbin a szakirodalom átolvasása, kollégáknál tett látogatások segítettek, utóbbin pedig a közös felszerelés vásárlás.

Akkoriban egy rajzfelszerelés kb 100 ft-ba került. Aztán szép lassan leveszett, elrongyolódott, meg persze elfelejtették betenni a táskába. Tehát kihirdettem, hogy a szülői munkaközösség fejenként húsz forintból (Akinek ez is sok, kérheti a tandíjmentességet) megveszi a közös felszerelést. Így egyrészt olcsóbb, hisz mind a nyolc felsős osztály ugyanazokat az eszközöket használja, tehát csak a rajzlapokat kell megvenni a régi mennyiségben, a többiből nyolcadrésnyi is elegendő, másrészt mindig ott lesz minden eszköz, harmadrészt meg persze mindenből a legjobbakat vesszük meg. Az összeg szép lassan hatszáz forintra nőtt (2000 körül), a felszerelés meg folyton gyarapodott, mert mindig maradt egy kis pénz, valami állóeszköz beszerzésre. Aztán, amikor elkezdtünk képeket, nyomtatokat árulni, eszközökre, anyagokra cserélni, eltűntek eszközgondjaink. Amikor Sinkó István is bevezette a módszert, örömeinek adott hangot, amiért kitapostuk hozzá az utat.

A pedagógiai-didaktikai alapvetésben csak egészen érintőlegesen foglalkozom pedagógiai problémákkal, aki ezek iránt mélyebben érdeklődik, olvassa el a Vázlatok az iskoláról c. fejezetet.

Pedagógiai, didaktikai alapvetés

(Részletesebben lásd: Vázlatok az iskoláról)

- Professzor Úr! Mi van akkor, ha a gyerek nem érti a feladatot?
- Olyan nincs, hogy a gyerek nem érti, legfeljebb másként érti!²

(Merei Ferenc)

Alábbiakban egyelőre eléggé önkényesen kezelem a pedagógiai-didaktikai mezőket, később feltétlen át kell szerkeszteni, rendbe szedni. Kimarad néhány magától értődő minimum-elvárás, pl., hogy a pedagógusnak ne legyen visszataszítóan rossz szaga, ne legyen agresszív önérték érvényesítő, stb. ezek a „Vázlatokba” szorulnak.

Pedagógiai alapelvek

¹ „Ahogyan a főiskolás éveimben tanultam a rajzolás, festés, úgy tanítottam a pályám kezdetén. ... öt nyolc év után eszméltem fel, hogy másról van szó 10-14 éves gyerekek tanításakor, mint a húsz év körüli hallgatókkal a pedagógus pályára való felkészítés idején. ... ekkor kezdtem sejteni, hogy mit is jelent rajzot tanítani.” Kovács Károly, A vizuálpedagógiai nevelés műhelyei. Hermann Ottó Múzeum, 1983.

² Vigyázat! Vegytiszta helyzet. Nem arról van szó, hogy a gyerek másra figyelt, nem is tudja, mi lenne a feladat! És arról sem, hogy figyelt ugyan, de annyira másutt szeretne lenni, hogy képtelen bármiféle együttműködésre.

A nevelési nézetrendszereknek két szélsőértéke létezik.

„A szabadság paradigmája azt mondja a gyerekeknek: Legyél, aki vagy! Én nem tudom, hogy ki vagy, te se tudod, de együtt figyelünk a finom rezdülésekre, és én a te utadon foglak téged segíteni.

A diktatúra paradigmája azt mondja: Legyél, akivé én akarlak tenni.

Ez a kínok, szenvedések, megtöretések és megalázások paradigmája. A kudarcé és az agresszióé - vagy, ami még rosszabb: az önpusztító depresszióé. (És persze, ami reményt kelt: az örök lázadásé!)

**Hozzátenném még: „A gyermekkor boldogságához már csak a felnőtt lét terhei hiányoznak!”
„Óvjuk meg a gyermekeket a világ kétértelműségeitől!”**

“Csak szabad tanárok, csak szabad emberek nevelhetnek szabadabbá váló gyerekeket.”³

Egyszerűbben szólva:

1. Az iskolának szigorúan tilos oktatni, képezni, fejleszteni, mert ilyen irányú terveit, gyakorlatát nem a gyerek valódi képességei vezérlik, hanem saját belső felnőtt (Tudatlan, képzetlen, bunkó, erőszakos, hospitalizáló stb.) világa. Tehát ha ilyesmit észlelünk, azonnal ki kell vonni a kardot! Igaz, mi magunk soha nem tanítottuk hosszabb ideig átlagos helyzetű iskola átlagos helyzetű gyermekcsoportját.
2. Ha a gyereket magára hagyjuk, mélyen az elvárható szint alatt marad élete végéig. Ha Polgár apukának sikerült találnia egy olyan algoritmust, amivel zsenivé gyárthatta három lányát, akkor a jóval mélyebb és magasabb szintű pedagógiai tudományok alapján készült pedagógiai programunk hogyan lenne képes ugyanerre. (Persze azt tegyük hozzá, hogy Polgár apuka néhány dologban téved...) Fejlesztésünk természetesen folyamatos kvantitatív és kvalitatív mérési igényel, ehhez rendelt pedagógiai asszisztenciával, stb. Igaz ugyan, hogy egyelőre még csak laboratóriumi eredményeink vannak, de..... 3.
3. Gyakorló szakember ilyenkor zavartan csóválja a fejét: "És a belgák hova álljanak?" Mi úgy látjuk, hogy van egy programunk, amivel érdekes, vonzó helyé tudjuk tenni osztálytermünket (Persze időnként lejegyezzük, hogy ezt legközelebb másképp fogjuk csinálni, vagy hogy ez így bizony hiba volt.) A program finom hangolását mindig a csoport karaktere határozza meg. (Ami akár 365 fokos fordulatot is jelenthet néha. Egyszer egy frissen átvett nyolcadikos osztályban az előre tervezett: keressünk egy jelet nyitófeladat helyett, az lett a feladat, hogy "Na, akkor tépje szét mindenki a rajzlapot, és dobja ki!"⁴ Azaz az eredetileg tervezett, belső élményekre alapozott fejlesztésről átváltottam a Szabados Árpádnál látott, rombolási ösztönökből indított fejlesztési sorozatra.) Hogy ebben a programban milyen szerepe lesz a térábrázolás fejlesztésének, azt a gyerekek reakciói "feladat-fogadási mintázatuk" (Portfólióba így írandó!) határozza meg. Ha a gyerek jól érzi magát egy érdekes tudásokat nyújtó teremben - és persze osztálytársai között - nem marad el a fejlődésben.

Rajztanári pályafutásom során egészen eltérő pedagógiai helyzetekben volt szerencsém - többnyire inkább kényszerültem - dolgozni. Megtapasztalhattam a tanár-tanítvány helyzetet kutató-munkatársi, időnként baráti viszonyra átköltő kapcsolattól a hivatalnoki munkavégzésen át a kiképző őrmesteri státusig - a pedagóguslét megannyi változatát, stációját. Nagyon nehéz lenne ezen szerepek közös magvát megtalálni. Ha mindenképp színt kell vallani, azt mondom: legjobb pillanataimban - talán Rogers fontolva követője lehettem.

(Minderről részletesebben: Vázlatok az iskoláról)

Vizuálpedagógiai alapelvek

Talán Sinkó Istvánnal kezdeném:

A vizuális pedagógia hasznáról és káráról (töredék)

³ Vekerdy Tamás, üzenet a Tanítanék Mozgalom tüntetésének. [Tanítanék:2018. január 29.](#)

⁴ A következő lapot valahogy másképp kellett tönkretenni. A harmadikat megint másképp. A negyediket firkálással, közben beszélgetés a rombolásról, építésről, néhány hét múlva ott voltunk a tervezett feladatsornál. ... egy idő után ott voltunk a

„A pedagógia nyomkövető. Az „előző”, típusú (megelőző) pedagógia ugyanis a jóslatok világába tartozik.

A szó –nyomkövető-a friss (még meleg) nyomot tartja fontosnak.

A művészeti nevelés alapvető dilemmája, hogy miféle nyomvonalon haladjon.

A kitaposott ösvények azonban csak olyan biztonsági (beton) utat feltételeznek, melyeken a továbbhaladás elől a „kihívás” „akadályai, a szellemi Szküllák és Karübdiszek már el vannak takarítva. Ez a kitaposott út –bár végig kell járnunk ezt is –azért veszélyes, mert nem serkent feladat leküzdésre, nem kérdez, és alig válaszol. Tényeket, eredményeket közöl és mutat fel mintául, szemléltet, hideg biztonsággal a „jó” „irányba terel.

Nincs benne semmilyen véletlenszerű, sem a tévedések hármasságának kalandja.

Ezzel szemben a „másik út” az, amelyik a kreativitás és a szellem kalandjának irányát kínálja. Itt „el lehet menni az erdőbe”, s bizony sok szabálytalan dolog, mű, alkotás, töredék születhet. Olyan is, amelyet később a „pszihopomposz”, (lélekvezető) tanár kiír az eszköztárából. De itt születhet meg az a minőség, mely nem a szakma apoteózisa (klasszikus rajzműveltség) hanem a ma még gyerekalkotó későbbi életpályájának minőségét is feltételezi.

A vizuális pedagógia (viz.ped.)olyan belső területét célozza meg a gyermeknek, mely a legkorábbi „prescribális” „időtől számítottan folyamatosan foglalkoztatja manuálisan és gondolatilag egyaránt.

Ez az alkotás, melyet rögzítésnek is nevezünk. A világ leképezése nem csak szavak segítségével. Egy rövid ideig a hangok (zene) is ilyen terület, de ez pusztán érzelmi-érzéki (főleg az ének) míg a vizuális nyelv erőtere a taktilis, manuális folyamatosan időben eltolt tevékenységsor.

2. A leképezés (megragadás, ábrázolás) tünékeny öröme azonban olyan illúziókat is (egyben olyan kudarcokat is) hordoz, mely megtévesztő lehet.

Aki két dallamot képes érzékenyen lezongorázni (énekelni) még nem gondolja, hogy zenét szerzett, míg egy sikeres és illúzió keltő (ízlésben ugyanakkor kétes értékű) rajz, kép, szobor és főleg dísz tárgy már a művészet-művész relációt vetít- (het)ji a gyerek és szülő-gyakran a tanár –elé.

3. A taníthatóság nem kérdéses a vizuális nyelv esetében. Mindenki kiképezhető (türelem, szorgalom, intenzív munka) jó rajzolóvá, de minek ?.....

A képzés céljai

Mivel a művészeti nevelés mindig is meg kellett küzdjön iskolai pozícióért, meglehetősen széles szakirodalma van a tantárgy célkitűzéseinek. Sokféle modell szemlélteti a gyermek fejlődését, mára már eltűnt a modellek közti alapvető különbség. / Ez korábban abban állott, hogy a "konzervatív modell" szerint műalkotás csak a tanulási folyamat végén jöhet létre, az igazi tehetségeknél, a többiek meg kell elégedjenek az amatőr, vasárnapi festegető, vagy a passzív befogadó státusával, az "avantgard" szerint műalkotásnak tekintendő a gyermek első rajzi megnyilvánulásaitól kezdve valamennyi papíron hagyott nyom. Mindenki képes műalkotás létrehozására valamilyen szinten./

A négy alapmodell a lineárisan, a spirálisan és a gömbszerűen építkező, illetve a nyomkövető.

A lineáris modell világos: eszközhasználat elsajátítása, egyszerű vonal, folt, faktúra képzés, majd egyre nehezedő, egymásra épülő feladatok.

A spirális modellben néhány problémakör újra és újra előkerül, egyre magasabb szinten. (Lásd pl.: Soltra Elemér: A rajz tanítása. 261. o.)

A gömbszerű modellben " egy-egy probléma megoldása közben igyekszünk sugárszerűen a tér minden irányában kiterjeszteni, így munkálkodásunk a gömb felületén történik, oly módon, hogy a felület mindig magába zárja az előzményeket." (Szabados Árpád: A GYIK-akcióról tömondatokban. Művészet 78/9

A nyomkövető modell nem határoz meg egy gömb-középpontot, a kortárs művészeti életben felmerülő kapcsolódási lehetőségek nyomába ered.

Saját gyakorlatomban mindegyik előkerül, de alapvetően én is a gömb modell szerint dolgoztam. (Alap és középfokú művészeti iskolákban már nagyobb a szerepe a spirál modellnek, egy leendő festő azért csak fesse végig magát a művészettörténet nagy korszakain!)

Magam az iskolában elsőrendű céloknak a következőket tekintem: Találkozzanak a gyerekek egy magabiztos, tréfás, vállalkozó kedvű felnőttel, aki láthatóan járatos az élet dolgaiban, otthon van egy bizonyos kultúrterületen - ez esetünkben a képzőművészet - és erre a területre bevezeti gyerekeit (lásd: Vázlatok az iskoláról)

Fejlesztí manuális készségüket, térszemléletüket, azaz előkészíti a szakirányú továbbtanulást. Erre néhány speciális szakmának (jogász, magyar tanár) nincs ugyan elsődleges szüksége, a dolog másodlagos fejlesztő hatása számukra is fontos. („A házatad is lapra szerelve fogod megvenni, imbuszkulcsot és rajzot kapsz hozzá, de hogy rakod össze, ha nem tudsz rajzot olvasni?”) Persze a motiválatlan gyereket ez nem lelkesíti, általában csak nyolcadikban, a felvételi vagy jelentkezési lap leadása előtti két hétben változik meg gyökeresen a család, gyerek viszonya a tanuláshoz. („A gyerek mindenből gyenge, csak a szakmunkásképzőbe mehetne, de jól rajzol, nem juthatna be valahogy a képzőművészeti szakközépbe?” „Sajnos nem, mert a szomszéd iskola gyerekeinél valóban jobban rajzol, de még az osztálynak is csak a középmézőnyében van.”)

Ezen túl a tárgy fejleszt a kreativitást, vizuális érzékenységet, ízlést formál, stb. Ezek a fejlesztési területek azonban már konfliktuózusabbak az előzőeknél. Abban nem lehet sok vita, hogy egy leendő asztalos vagy gépészmérnök le kell tudja rajzolni tervezett munkadarabját vetületi és látszati úton.

Az azonban már vita tárgya lehet, kell-e ismernie az impresszív - expresszív képalkotás különbségeit.

Kezdő tanárok itt gyakran esnek abba a hibába, hogy mindig a legkisebb ellenállás irányába haladva szépen kiürülnek feladatsoraik. Bizonyára vannak olyan iskolák, ahová a gyerekek tanulni járnak, örülnek az új és új tudnivalóknak, általában azonban az a helyzet, hogy nincs olyan érdekes óra, amit a gyerekek egy része ne cserélne fel a szabadidős helyzettel. Ha tehát meghatároztuk a kötelező minimumot, amit tudnia kell minden jóeszű gyereknek, ne hagyjuk eltéríteni magunkat. Nem is kell feltétlenül újra és újra elmagyaráznunk a dolog fontosságát.

Nagy gondot jelent, ha a gyerekcsoportok szigorúan beszabályozott, sivár, unalmas órákat töltenek az iskolában, ekkor ugyanis a művészeti órák szabadabb légkörében szeretnék kiélni elemi szabadságvágyukat. Amikor mesebeli erdőt szeretnénk velük rajzoltatni, a sok beléjük szorult vágyfantázia, játékgigény esetleg legátolja a míveskedő munkát, az erősebb izgalmi állapot sablonosítja a kifejezést. Lásd: Mesebeli növények.

A gyakorlatban a nagy elméleti alapkérdések olyan elemi dolgokká egyszerűsödnek, mint: Milyen legyen a látvány utáni rajzolás és a kreatív feladatok aránya, milyen mélységig terjedjen a modellálás megtanítása, mennyire verbalizáljuk a vizuális problémákat, mennyi anyagot használunk, egyfeladatos vagy többfeladatos órákat tartunk, mennyit tanítunk ex katedra, és mennyit bízunk a tanulók kreativitására, mennyire legyünk „játék” és mennyiben „fejlesztő” pedagógusok(Később majd látni fogjuk, hogy ez nem ellentétpár), stb.

A rajztanár jó esetben rendelkezik bizonyos művészeti műveltséggel, amelyben egymástól gyökeresen különböző művészeti felfogások is jól megférnek egymással. Hokusai és Dürer, Warhol és Kepes, Leonardo és Pollock egyaránt ad eszközöket a kezünkbe. Hogy mit használunk, az adott helyzettől, az iskolától, a gyerekektől függ.

Vannak persze tűréshatárok. Kinél hol. Sajnos van olyan rajztanár, akinek az impresszionizmus még befér, de már Cézanne is csak misztifikáló kókler. Általában azonban Picasso, no meg a nonfiguratív a nagy határvonal. Ami azután jön, a posztavantgard, a többség számára nem emészthető. A legszélsőségesebb álláspont szerint pedig minden képi produktum bír valamiféle esztétikai tartalommal, legfeljebb ez a tartalom a helyzet, vagy a gyerekek életkora miatt nem kívánatos az órákon. (Mert hát nyilván nem elemezzük pornográf fényképeket, nem manipulálunk velük ötödik osztályban, csak azért, mert néhány gyerek rendszeresen nézeget ilyesmiket. Középsiskolában, médiakultúra tárgykörben egy összehasonlító elemzés már indokolt lehet, de, a magam részéről, ezt az embertan tárgykörébe utalnám. Az

ilyen komplex jellegű feladatok során mindig azt kell felmérni, melyik kultúrataralom a domináns, márpedig ez a pornó esetén inkább lélektani, szociológiai, antropológiai, semmint képzőművészeti felkészültséget követel meg. Pedagógusként persze nyilván reagálok valamit, lásd később, de nem teszem - mondjuk Helnwein ürügyén - szakspecifikus problémává.)

Didaktikai céljaim nagyon egyszerűen meghatározhatók. Maradjon meg a gyerek rajzoló- közlő – kifejező kedve. A rajzolás lehet ismeretközlő, vagy pihentető, szórakoztató, feszültségoldó. Ez persze nem megy anélkül, hogy ne tanulna meg bizonyos kompozíciós, technikai eljárásokat, és a térábrázolás alapjait. Ezek a didaktikai célok azonban elérhetetlenek bizonyos pedagógiai, nevelési célok megvalósítása nélkül. Ha nem teremtek olyan kereteket, ahol a gyerekek bátorságra kapnak, megmarad a kis radióztatós gyáváskodó rajzstílusuk. Mulatságos eset történt egyszer nyolcadikban. Matisse képeit tanulmányoztuk, majd nekiláttunk ilyen stílusban megfesteni egy csendéletet. Duka Attila, aki amúgy szeretett festegetni, de sokat görcsölt a feladatokon, megint értetlenkedett. "Attila! Most az lesz a feladatod, hogy rontsd el a képet! Fesd meg szándékosan torzra!" - mondtam neki! Néhány perc múlva látom, ki akarja dobni a lapot! Mi az? „Á, elrontottam!” Csak a nagy nevetésre jött rá, mi is történt. Persze, tényleg elrontotta, mert értette ő a dolgot, volt is már egy belső képe arról, hogyan fogja szándékosan torzra festeni, és ehhez képest hibázta el. Nem lett elég torz. „Nem rontottam el eléggé!”- kellett volna mondania. Én viszont azt akartam, hogy most ne mérlegeljen. Hagyja menni az ecsetet a maga útján. /Lett is belőle szép kép./

Külön probléma a képzőművész pályára készülő gyerekek.

Nekik alaposabb szakmai felkészítést kell adjunk, és persze a pályaválasztás előtt meg kell mutatnunk azt a világot, amibe a képzőművész pályát választó tanítvány érkezni fog, egy körképet napjaink művészeti életéről. "Hobbisták", üzletszerűen dolgozók, elhivatott mesterek, és al csoportjaik képei. És persze portrék a művészekről, ha lehet ifjú-közép-időskori portré, esetleg riportfotók. A művész munka közben, családjá körében, stb. Nagy felelősség egy fiatal művész pályára irányítani - eltekintve attól a néhány esettől, amikor egyszerűen nincs más választásunk. Amint tehát túllépünk az alapszinten, mindenképp ismertetnünk kell a tanítvánnyal a különböző képzőművész életmódokat. Az elsőgenerációsét, a művészdinasztiában felnövekvőét, stb. Nincs rosszabb annál, mint amikor a volt tanítvány felelősségre vonja a tanárát: miért irányította az egyetemre, mennyivel boldogabb élete lenne, ha könyvelést tanul, és mellette otthon festeget kedvére.

A látvány után történő rajzolás.

"Mi a kockarajzolás veszélye?"

Egy idő után két kocka bámulja egymást."

Viszont ha egyáltalán nem rajzolunk kockát, a gyerek nem tapasztalja meg a világban meglévő rend egyik legszebb példáját. A kocka nem csak a panelt jelentheti, hanem a keleti vályogházat is.

A nagy kérdést, **látvány után rajzolni tanítsuk meg a gyereket vagy játsszunk vele**, és vezessük be a művészetek világába, én úgy válaszolom meg, hogy a rajzórán a gyerekek többsége elemi szinten tanul meg látvány után rajzolni. (Jó módszerek esetén ez a szint is sokkal magasabb a szokásosnál.) Aki ezen túl akar lépni, eljár a szakkörre, rajziskolába. (Két-három felvételiző kedvéért a rajz órákat nem alakíthatjuk át rajziskolává. Vezethetnénk persze külön utakon a felvételire készülőköt, de a heti egy-két óra az alapos rajzstúdiumokhoz mindenképp kevés, ha pedig már úgyis eljárnak egy alakrajz körbe, akkor kár lenne kettős nevelést adni, ráadásul így kimaradnának az óra érdekesebb feladataiból.) A négy év alatt 30-40 alkalommal rajzolunk látvány után.

Az elemi szint nem éri el a más programon haladó - látvány után sokat rajzoló osztályok legjobbainak szintjét. Tehát bele kell törődjünk, hogy időnként még nyolcadikban is korrigálni kell egy-egy elcsúszó kocka oldalt, szegényes a tónusozás. Legjobb rajzolóink (Farkas Tibi, Kisek, stb.) sem érik el a művészeti középiskolák felvételi szintjét, apró szerkezeti hibákat vétenek, de örömmel rajzolnak.

A látvány utáni rajz során a gyerekek kisebb része önállóan dolgozik, többségük azonban erős vezetést kap, így a kocka rajzóra - jó osztályokban produkálható, szinte 100%-os eredményessége inkább csak látszólagos. Ha a következő héten megkérem a gyerekeket, ismételjék meg önállóan az előző óra feladatát, jóval gyengébb eredmény születik. (Hiányzik az előző óra enyhe stresszhelyzete, unják, de a legfőbb ok: még nem mélyült el a megfigyelve, helyesbítve rajzolás készsége.) Igazából majd csak 3-4 hét múlva tudják önállóan is hozni az első óra szintjét. Motiválatlan osztályokban sajnos már az első órán is vannak leszakadók. A legtöbb látvány utáni rajzóra végén a gyengébben teljesítők, vagy a kedvetlenül rajzolók választhatnak más jellegű kiegészítő feladatot, illetve jó néhány szabad feldolgozás órán rajzolhatnak látvány után, így igazából nem állapítható meg, mennyit rajzolnak látvány után a gyerekek az órákon. Jó módszereket alkalmazva a mértani testek rajzolgatása az egyik legkedvesebb elfoglaltsága lesz a gyerekeknek, unalmas értekezleteken. Mivel az imitativ rajztudás nagyon fontos érték a tetoválás, kompresszoros szubkultúrában, azt kell mondjam, jó módszerek esetén a látvány utáni rajzolást a legjobb és a leggyengébb képességű gyerekekkel a legkönnyebb megszerettetni.

A térábrázolás problémái

A gyermek természetes útja a síkból a térbe az axonometrizáló, vagy kvázi axonometrikus ábrázoláson át vezet. A klasszikus rajzitanítás legnagyobb problémája ennek a határnak az áttörése volt, saját gyakorlatomban ez okozta a legkevesebb problémát. Eddigi pályafutásom során két gyerekkel találkoztam, akiknél pozitív késztetésük ellenére sem lehetett felépíteni a tér síkbeli leképzésének valamiféle taktikáját. Az viszont elég gyakori volt, hogy csak hosszas "előjátékok" után következett be az áttörés. (Lásd "Emil!?")

A perspektíva

A klasszikus módszer szerint 12 éves korig kínosan kerülték a perspektív problémákat. Hetedikben aztán jött a mindent lehengető kockológia és perspektíva. Persze ez azt eredményezte, hogy nagyobb belső és külső tereket csak hetedikben kezdhettek ábrázolni. Ez tulajdonképpen nagy általánosságban tartható is, de jó képességű osztályoknál, vagy néhány fejlett térszemléletű gyereknél (Lásd pl. Kádár-Csomor Gábor alsósainak axonometrizáló térábrázolását. **Majd beszerkeszteni valahová!**) apró megjegyzésekkel annyira elő lehet készíteni a módszeres perspektív tanulmányokat, hogy hetedikben már csak az eddig tanultak szisztematikus alkalmazása lesz az újdonság. (Négy év alatt 3-6 alkalommal.) A látvány utáni illetve perspektív tanulmányoknál különösen fontos az egyéni ütemű haladás, amihez - frontális óravezetéssel csak közelíthetünk. Kádár-Csomor Gábor úgy oldotta meg a problémát, hogy feltette a You-Tube-ra az oktató filmet. Egy gyors frontális indítás után a gyereke a telefonjukon maguk „lapoznak.”

A képi - logikai feladatok.

A szakmában a vízvázalást itt a Lantos Ferenchez való viszonyulás képezi. Van, aki lélektelen, gépies módszernek tartja, van, aki gyönyörködik a tiszta képi-logikai rendszerben. Az azonban világos, hogy erről bármit is gondoljon a rajztanár, egyszerűen nem lehet elmenni Lantos Ferenc könyvei mellett. Én személyesen legkevésbé a nonfiguratív festéshez vonzódok, de a gyerekekre nagyon nagy hatást tesz a Lantos módszer.

Ha a reneszánsz perspektíva képi logikát fejlesztő erejét elismertük, akkor ugyanezt többszörösen kell elismerjük Lantos Ferenc rendszeréről.

Kreatív feladatok

Van egy mítosz: a gyermek határtalanul kreatív. És van ezzel szemben egy általános tanári vélekedés: a gyerekek közt valóban akad néhány találékony, de a többség ötletelen, fantáziátlan, és főleg: KONZERVATÍV! Csak olyan ruhát vesz fel, amit más is hord, csak azt eszi, amit a többiek is, stb. Az igazság általában középen van, de legjobb pillanatainkban a mítoszhoz közelít. Tapasztalataim szerint a gyermek kreatív megnyilvánulásai - személyiség jegyeik mellett - jórészt csoportbeli helyzetük, a csoport légkörének függvénye. Ha van egy olyan osztályhangulat, hogy mindent el kell utasítani, ki kell játszani, ami a tanároktól jön, akkor a kreatív gyerekek sem fogadják esetleg jól a kreatív feladatokat. Van persze olyan kreatív



A gyerekek kreativitásának nem árt, ha az iskola minden részecskéjében otthon érezhetik magukat. Gabiék itt épp az igazgatói irodába húzódtak vissza egy kis meghitt beszélgetésre.

személyiség, aki mindenben képes áttörni. Abiwu Betti vagy Kuizs Lilla egyszerűen nem bírja ki, hogy ne öntse magából a vizuális ötleteket.

A kreatív feladatok kiadásakor tudnunk kell, hogy szinte minden kreatív feladatnak lehetségesek sablonos megoldásai. Ezt azonban tantárgyi jeggyel nem értékelhetjük. Közhelyet rajzolt valaki? Bosszant, hogy tudom, ha valóban akarta volna, valami eredetibb is sikerülhetett volna, de nem osztályozom alá. Általában kreatív feladatokat nem szoktam osztályozni. Ha nagyon szorongatni kell egy osztályt, ott nem érdemes kreatív feladatokat adni, vagy épp, hogy teljes fordulatot kell tenni, megkísérelni a kiszakadást az iskolásdiból.

A legtöbb feladat kreatív tartalma lépcsőzhető. A kendő megkötése,

[\TORZS\HATODIK\TOR66a198.doc - Kendővarázsvagy a ruha átalakítása órán \(házilag\) pl alakulhatnak csoportok, akik egyszerűen csak reprodukálják a megfelelő szakkönyvek feladatait, míg más csoportok, vagy egyénileg dolgozó tanulók kreatívabban foghatják fel a feladatot.](#)

Játékos feladatok

Annyi jó játék van, hogy szinte minden órára juthat egy. Ellenjavallat is van persze: "Aztán mi lesz a következő órán, amikor a gyerekek ebből a varázsvilágból vissza kell zuhannia a "rajzóra hétköznapi világába?" Reflexió: 1. A gyerekek megértik, hogy ez csak játék, kiegészítő, ahogyan a ruházatkodásban is vannak kiegészítők, amik nem helyettesíthetik a ruházatot. (Vagy megértik, vagy nem.) 2. A varázslat csak elindít egy képalkotó munkát, A szabályos kis nonfiguratív díszítgetés után jön a próbálgatás, mindenféle tekergetések, kaotikus formák, majd a "mit látsz benne?" Beledolgozunk, átfestjük. Aztán újrafestjük, most már a fonalak nélkül. (Jó, értem, ezt el lehet játszani minden technikai trükközés után, de azután mi jön? Lesz kedve ezután a gyerekek az "élmény" meg a kockarajzhoz? 3. Bizony, bizony. Ezzel elérkeztünk az alapproblémánkhoz. Tudunk-e nap mint nap úgy érkezni a gyerekek közé, hogy ma megint meg fogjuk ismerni a világ egyik érdekes arcát. Találkozunk valamivel, próbálgatjuk, elveszünk-hozzáteszünk, kiismerjük a természetét, vagy csak elmerülünk benne, hagyjuk magunkat sodortatni.... Ezek a találkozások hol egyetlen műveltség-tartalmat hordoznak, hol egészen komplexek, hol egyéni utakat jártok be, hol együttes élményeket jelentenek... (Lásd pl. a GYIK műhely programjait.) Messze vezetne a javallatok-ellenjavallatok taglalása, abban foglalnám össze, hogy szerencsés esetekben természetes módon találják meg a helyüket, kevésbé szerencsésben alkalmi frissítők, még szerencsétlenebben rossz sablonokba merevítők, legszerencsétlenebben látványos kudarcok. (Túl sűrű, túl híg a festék, nincs elég edény, összevesznek rajta, stb. és ezzel már a technikai kivitelezésnél, meg a harminc gyereknél vagyunk. Technika: Ezzel sajnos nem lehet spórolni. Kell az asztalt fedő fólia, a sok kis edény (Szertár számára gyűjthető anyagok - pici lekváros, vagy bébiételes üvegek. Hát még ha valaki (szülő) ezekből kis egyen üvegpoharakat tud metszeni, csiszolni. A kis műanyag kávéspohárnál nagy a kiborulás veszély.), a gumikesztyűk (Régen ezt helyettesíthette a szappannal bedörzsölt kéz. Nem tudom, most ez mennyire PC.). Kell a festék (Lásd pl. közös felszerelés vásárlás, alsóban mi sem tudtuk megcsinálni. Vagy a gazdálkodás fejezet.

(<http://szavaiistvan.x3.hu/weblapkapcsoskonyv/kapcsoskonyvpdf/tartalomjegyzekpdf.htm>) Marad még a harminc gyerek probléma. Itt valóban elkél egy asszisztens, szülői, baráti segítség. Ha nincs, akkor jön a didaktikai bűvészkedés, filmbemutató, ami aztán végig pörög, ha valamiről lecsúsztal, várd meg, míg újra odaér, a lehetséges hibák bemutatása, (Nagy könnyebbség ha eleve kétbalkezesek vagyunk, a felkészülésnél elkövetünk minden lehetséges hibát!) És persze óra elején bejelentjük, hogy ezt most először próbáljuk, tehát közösen kell rájőjjünk, hogy fog menni harminc gyerekek az, amit a profi felnőtt olyan könnyedén valósított meg.

Sablonhasználat

Alsós Facebook csoportokban gyakran hangzik el a kérés: Feltennéd a sablont? (Mondjuk nem értem. Ott a kép, mentsd le, nyomtasd ki, vágd körbe, már meg is van a sablonod.) De felsőben is előfordul néha a sablonhasználat. Lásd pl. „Sablon”. (Általános feladatok. altfel.doc)

Új csoportban, új osztályban nagyon hasznos indítás lehet, ha az ember tart az alábbi reakcióktól:

„Én ezt nem tudom" "Tanár bácsi, tessék segíteni!" "Tanár bácsi, tessék megrajzolni!" "Hogy kell tündért rajzolni?" "Tanár bácsi, XY az enyémet másolja!" "Tanár bácsi, ez így jó?" (felmutat a gyerek egy kört, ami majd esetleg a fej lesz) "Tanár bácsi, ez így jó? (felmutat a gyerek egy kb. 4 cm-es emberformát). "Filctollal rajzolhatok?" "Kihegyezhetem a ceruzámat?" "Kaphatok másik papírt, mert ez nem lett szép" stb, stb... (Zubály Sándor szíves közlése.

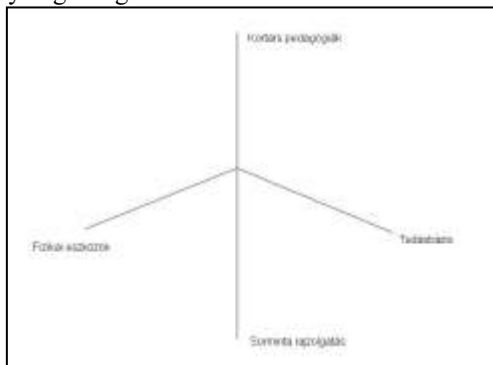
Hosszú távon persze azért dolgozunk, hogy ezek a közbevetések fogyatkozzanak, elmaradjanak.

Didaktikai alapelvek (megkezdett)

„Gyakorlati” alapelvek

Szaktermen közösködő kollégaként, később szaktanácsadóként, majd művészeti iskolai igazgatóként gyakran kényszerültem arra, hogy felmérjem egy-egy rajztanár szakmai értékeit. Hogy fog beválni, meg tudja-e tartani a gyerekeket, mit várhatok tőle?

A sokféle lehetséges közelítés közül most egy háromtengelyes koordinátarendszert mutatnék be. A függőleges tengelyt nevezzük mondjuk paradigmaticus tengelynek. Az origó felett néhány fokkal a sormintás, geometrikus befoglaló formakereső rajzolat, innen emelkedhetünk az élményvezérelt szabad gyermekrajzokon át a „kortárs” pedagógiáig. A vízszintes pedig legyen a praktikus tengely, azaz, hogy a tanár pedagógiai világához milyen gazdag szellemi és fizikai eszköztár társul, (tudásmélység, tudásterjedelem) hatékonyan valósítja meg



pedagógiai szándékait. A zéróban nincs vízfesték, nincs rajzlap, a gyerekek mutatnak egy rossz olajnyomatot, vagy vetítenek pár fakó diát: ez a művészet, ezt tisztelned kell, mert nagy dolog!

Most pedig vegyék elő a keretezett lapot, írjátok fel szép szabványbetűkkel: kerek kocsi, és készítsétek el a vetületi rajzokat.

Aztán megjelennek a félfamentes lapok, halvány gombfestékek, zsírkreták, majd néhány közbülső fok után ott találjuk a minden szükséges eszközzel felszerelt kortárs képzőművészeti műhelyt. A harmadik tengelyen pedig azt kell jeleznünk, milyenek a kultúráközvetítő tanár személyiségjegyei. Súly, életgazdagsága, bátorsága, figyelme.

(Ez a rendszer persze csak egy kósza ötlet, hisz nagyon nehéz lenne egy tengelyre zsúfolni a praktikus tudást és az elméleti felkészültséget. Tehát ezt a tengelyt például legalább is kettőzni kellene. Hagyjuk tehát egyelőre a koordinátarendszert. Ha a világ koordinátarendszer volna, kötényem is honnan volna! (Weöres Sándor után szabadon.)

Paradigmatikus tudás, azaz nevelési stratégiák

A művészeti nevelési stratégiákat sokféleképp kategorizálhatjuk, alaptípusait a tantárgytörténet fejezetben ismertetem. Itt most két alapvető, magatartásra utalnék.

Klasszikus módszer

Persze nagyon sok fajtája van. (Lineáris fejlesztéstől az ettől elkalandozó Balogh Jenő-i módszertől a sündisznó modellig.) Ha igazán hatékony akar lenni: alkot magának egy képet a világról, ezen belül a képzőművészetek világáról, az ember világáról, a gyermekéről, meghatározza, hogy honnan hová szeretne eljutni, milyen módszerekkel.

Nem egy nyomot jelöl ki. Alkalmazkodik az eltérő csoportokhoz, azon belül is lehetővé tesz eltérő utakat.

Újabban már nem csak az élményfeldolgozás utolsó mozzanatát tekinti saját területének - az élmények képi rögzítését, tovább alakítását - hanem magát a kiindulási alapként szolgáló élményt is maga próbálja „szolgáltatni.” (Saját élmény- mozgásos, szerepjátékos vagy fantázia feldolgozás – rajzos rögzítés – tovább alakítás)

Gyik módszer

A GYIK műhely nevével fémjelezhető – nyomkövető stratégia a teljes folyamatot próbálja gondozni.

Azaz megkeresi azt az élethelyzetet, eseményt, élményt, amely alkalmas lehet a gyerek figyelmének felkeltésére, mondjuk eljátszanak egy beszállást egy vitorlás hajóra, berendezkednek, elkezdődik egy utazás, amelynek természetesen képzőművészeti vonatkozásai is lesznek. Ha a gyerekek ép Harry Pottert olvasnak, néznek, akkor onnan indulnak el.

[..\ALAPOZ\tanmenetgyiknyomon 1-4.doc](#)

Mivel én csak egy-egy feladat, vagy feladatsor erejéig tudtam eltérni a klasszikus módszertől, rögtön jelezniem kell ennek egyik veszélyét:

„... túl korán kezdi a vizuális nyelvi szabályozást, a tudatosítást. A mintakövető korszakban a gyermek a szavakba foglalhatóknál sokkal differenciáltabb "szabályokat" képes ellesni és beépíteni, anélkül, hogy önfegyelmző szabálytudata alakulna. A pedagógus hibát követ el,

külsővé, elvárta teszi azokat az elemeket, amiket a gyerek e nélkül is képes - sőt differenciáltabban képes - elsajátítani és követni. Így azonban elzáródik olyan kínálkozó mintáktól, amikre diszponáltsága lenne ugyan, de nincsenek a "szabálykönyvben":

.. Beszükítő szabályozás elsősztályos gyermektől elvárni, hogy " Képalakításaikban alkalmazzák a képi egyensúlyt." A képi egyensúly dogma, rossz szakmai beidegződés. Az egyensúly a harmóniák formai kerete, az érzelmi disszonanciák kifejezését kalodába zárja, hazugságba fojtja.

Másik ilyen beidegződés, a "vizuális alapfogalmak: a pont, vonal, folt, megismerés"-re való buzdítás úgy, mint nyelvi alapozás. Ez is elterjedt, olyannyira, hogy egyes rémisztő metodikákból kivész a gyermekrajz." (Lektor jelentés egy tantervről. Bálványos Huba)

Véleményem szerint az átlagosan szocializált, életkori fejlettségi szintnek megfelelő érettségű csoportban túl korán kezdett okításnak két fő oka lehet:

- A tanár egyszerűen járatlan a neveléslélektan, a szociálpszichológia, a didaktika, az élő képzőművészetek világában, mindezekből csak szerény tudástörredékekkel rendelkezik, és elszakadt már az úgynevezett "józan, köznap gondolkodás" sémáitól is.⁵
[..SZOVEGGY\vizped\Vizuálpedagógiai szöveggyűjteményI.doc - Makoldi Sándor](#)
- A megváltó szerepe felé törekszik, túlhangsúlyozza saját szerepét, fontosságát. (A mellékes okok sem lennének érdektelenek, ha valaki foglalkozna egy kicsit a problémával.)

Én soha nem éreztem, hogy olyan nagy szükség lenne rám, mint mesterségbe beavató, vagy „arcuattervező-alakító” rajztanárra az iskolában. Ha a hajó eresztékein víz csordogál be, nem festőre van szüksége, hanem hajóácsra. A kicsi gyerekeknek mindig azt mondom:

Most - állításod szerint - nem tudsz még mondjuk embert rajzolni, azaz, amit a képre ember jelként felteszel, nem hasonlít annyira a valóságos emberre, mint az osztály legügyesebb rajzolójáé. De hát még annyi évet fogunk rajzolással tölteni. Mire nagy leszel, mindenképp megtanulsz jól - azaz fényképezőgépszerűen, meg értelmezve, átvilágítva, tervrajzzá egyszerűsítve, szóval sokféle módon - rajzolni. Már, ha akarsz egyáltalán rajzolni. Akarsz valamit mondani a kép nyelvén. Most nem az a fontos, milyen szépen formálod meg az ember jeledet, hanem, hogy oda akarsz rajzolni egy ember jelet, mert ez az ember a képen valamiért ott kell legyen. Valamit csinál, vagy valami miatt fontos nekünk. Ez a lényeg! Az, hogy mennyire hasonlít a valóságos emberre, másodrendű szempont.⁶

A nagyobbaknak meg:

"Nem tartom különösebben fontosnak, hogy megtanulj rajzolni, festeni, fényképezni. Sokkal lényegesebb, hogy megtanulj tartósan figyelni egy számodra érthetetlen dologra, kiismerni a törvényeit, feltárni belső szabályrendszerét. Megtanulj leküzdeni saját tehetetlenségedet, tájékozódási képességet szerezni egy idegen terepen. Mindezekhez én itt és most, a rajz, a képzőművészet eszközeit használom. Hogy ezt meddig bővíthetem, az az órai helyzet függvénye, amiért közösen leszünk felelősek. Ami a rajzolás, festést, mintázást illeti, teljesen kizárt, hogy ne szerezz bizonyos jártasságot, ha az előzőekben vázolt dolgokat komolyan veszed. Ha pedig leendő szakmád miatt magasabb szinten kell megtanulnod, az sem fog gondot okozni. Ha művészi szinten szeretnéd üzni, azt is megteheted, hisz ma már vannak személyes, vagy populáris művészeti világok. Egyedül akkor leszel gondban, ha „egyetemes, magasan képzett művészé szeretnél válni, ehhez a heti két órában nem tudok elegendő táplálékot adni. "

Hogy honnan indulunk, és milyen messzire jutunk ezen az úton, az egyrészt az osztálytól függ, másrészt persze az aktuális helyzet is meghatározza. Mennyi időm van készülni az órákra, milyen eszközökkel dolgozhatunk, mennyi kreatív órát

⁵ Az állításból persze egyáltalán nem következik, hogy szerzőnk, mindezen tudományokból kerek egész tudásokkal rendelkezne, és abszolút józanul gondolkodna.

⁶ Nyilván jobb lenne, ha mindezt gyereknyelven mondanám, tartok tőle, hogy a kicsik többsége - noha külön-külön érti a szavakat, de a mondatok jelentését nem tudja felfogni. Viszont azt érzi, hogy itt egy felnőtt, a maga nyelvén, a maga világában jelentéktelennek találja az ő félelmét a rosszul kikerekedő embertől, és valami sokkal fontosabbat, értékesebbet lát benne.

tervezek, a többfeladatos órákon szabadon választhatóvá teszem a feladatokat, vagy kiosztom. Ha tehetem, természetesen a GYIK hangulatot próbálom megközelíteni.

Oktatni tehát akkor kell, amikor erre szükség van, és azt, ami valódi szüksége a gyerekeknek. Akkor és azt viszont mindig pontosan, célzottan, a lehető legtisztábban. Később láthatjuk, hogy a feladatok többsége kiadható saját kutatásra, de ha a kutatás eredménytelen, a tanár rendelkezzen finom rávezető módszerekkel. Egy-egy megoldás elsajátításához az eltérő képességű gyerekek eltérő hosszúságú lépésekkel juthatnak el. Nagyon fontosnak tartom egy finomlépcsős didaktikai módszertan elsajátítását. (Azt azonban most sem szabad elfelejtenünk, hogy didaktikai kultúránk nem kelhet önálló életre, feladatfelvezetési bravúrjaink nem feledtethetik eredeti pedagógiai céljainkat, másképp lassan háttérbe szorítják a gyerekek önálló útkereséseit.)

A tanár „tudásmélysége, tudásterjedelme”.

Két külön tartomány. Vannak kollégák, akik nagyon gazdag didaktikai jártassággal rendelkeznek, de nem tudják igazán, hogy melyik eszköz mire való, mi a hatása. Milyen helyzetben kell elővenni. Vagy didaktikai eszközeik inkább csak a befoglaló formával keresgélő rajztanítási stratégia területéről valók, de onnan mindent tudnak, ami tudható. Az egészen gyakorlati, praktikus ismeretek felmérése már tisztább sor. Tud-e üveget vágni, vásznak feszíteni, stb. Itt pedig lásd később: praktikus tanácsok, az zavarja a képet, hogy bizonyos szakismeretekkel nem a tanár, hanem az iskolai karbantartó kellene rendelkezzen. Ahol rendelkezik vele, és az iskola munkarendje természetessé teszi, hogy él is eme tudásával a rajzórák előkészítése érdekében, ott nincs szükség arra, hogy a rajztanár is megtanulja az asztalos, gépész, villanyszerelő, kőműves, stb. szakmák alapjait. Ha azonban valaki a posztavantgard területére merészkedik, előbb-utóbb úgyis rákényszerül, hogy megtanuljon hegeszteni, menetet metszeni, stb. Lásd: [..\SZAKTERE\Eszkozok98.doc](#) Van az ezoterikus, misztikus tanár alkat, akinek már az ecsetmosás is erejét meghaladó gyakorlati tevékenység, más meg (pl. Havasi Dóra) arról ábrándozik, hogy egy hetet töltsön egy kovácsműhelyben, aztán meg is teszi.

A rend

A Vázlatokban, illetve a szakterem fejezetben térek ki rá, majd itt is meg kell tennem. Egyelőre csak annyit, hogy mindenkinek van egy optimumpontja a fojtogató, élettér-beszűkítő börtönlét és a - minden szabályosságtól pszichotikus dacreakciót produkáló, végtelen parttalanság között.

Egyik végpont a rendtől kifejezetten iszonyodó kolléga, aki „nagy súlyt fektet arra”, hogy mindent szanaszét hagyjon, így téve mintegy otthonossá az iskolai környezetet. „Rend kell a világba, a rend pedig arra való, ne legyen a gyerek hiába, s ne legyen szabad, ami jó!” – érvel.

A másik szélsőérték a pedáns, mindennek elvágólagos helyet kereső, azt körberajzoló, feliratozó tanár, aki diadalittasan ordít fel, ha valaki egy centivel mellé teszi az eszközt. „Nem ott a helye!”

A rend igazából arra való, hogy ne ess át az üveggel a kezeden, az útban hagyott dobozon megtaláld, ami az órához kell, ne gyűrődjenek a papírlapjaid, ne kezdjenek egyenesen mindent ellepni az eszközeid, mígnem minden fiókban, polcon egyenlő sűrűségben találunk ollót, radírt, rajzszöveget, ceruzát, filctollat, stb., természetesen mindenütt a szigorú következetességgel kifolyt technokolba ragadva.– mondja a harmadik. (Én.)

Amíg a rajztanár egyedül dolgozik, csak a két szélsőérték nevezhető károsnak, eltűrhetetlennek.

Ha többen tanítunk egy teremben, alapvetően megváltozik a helyzet. Ekkor már nem csaphatok le semmit valahová, holnap majd helyre teszem, mert a kollégámnak közben esetleg szüksége lehet rá. Ha valaki képtelen rendet tartani, elmosni maga után az ecseteket, ha belenyúl mások anyagaiba, eszközeibe, és nem pótolja, amit elvett, akkor visszaveszi mások teljesítményét, meg kell válnunk tőle. Elveszítünk egy tehetséges, lendületes kollégát, csak azért, mert képtelen arra a „lelki összeszedettségre”, amit a csoportmunka igényel.

Néhány jellegzetes rendetlenség

A törölközőket ecsettörölkőnek használják. A tubusokra nem, vagy ferdén tekerik vissza a tetőket. Beszárad a ragasztó, a tempera, a technokol. Nem teszik vissza, vagy csak lazán a filctolltetőket. Beszárad. Beleszurkálnak, csipkednek a

fóliázott agyagba (Ezért is kell zárható ládában tartani.) kiszárad az agyagrúd. A pasztell, zsírkréta készletek összekeverednek. A technokolat egymásra dobálják, a tubus sarka kiszúrja a másikat, kifolyik.

Összegyűrődnek a papírlapok. Nem mossák el az ecseteket, beleszárad az akril, olajfesték. Nem terítenek le fóliát a festés előtt, összefestik az újonnan kárpitozott székeket, a padlót. A gyerekeknek van munkaruhája, de nem veszik fel, folyton összefestik a civil ruhát. Elvesznek a ruháik. Túl sok festéket nyomnak ki, tízszerese is ott marad a palettákon a szükséges mennyiségnek. Kivesznek a talált tárgy gyűjteményből valamit, játszanak vele, otthagyják. A rajztáblák, törlőrongyok, rosszabb esetben a paletták, ecsetek ott maradnak a rajzbakokon, a rajzbakok meg a terem közepén. A félkész munkák szárítópólcai archívumokká alakulnak, nincs hová tenni száradni a képeket. Eldől a partvis, úgy hagyják, rálépnek a nyelére, elgörbül, eltörik.

Volt már példa, hogy üvegdarabokat találtunk az agyagos ládában. (Vegyes anyagokból mintáztak, köztük üvegdarabok, a maradékot visszadobták.) Összekeverednek az eszközkészletek, a frottázs a minzázóval,

Összekeveredik az olajpasztell a porpasztellal, a tempera az olajfestékkel, magasnyomóval, szitafestékkel. A gyerek döbbenetesen veszi észre, hogy szitanyomó festékkel kezdett fejleszteni egy foltot a temperaképen. Leesik a törölköző, ott is marad.

Jön a kolléga, hogy venni kellene technokolt, szerencsére emlékszem: a helyettesítéskor egész dobozzal láttam a szekrény mélyén.

Ha rend van a szakteremben, műhelyben, a munkaidőnk kihasználtsága hirtelen sokszorosára nő. Ha pl. egy üveglap leszabásához csak jobbra-balra kell nyúlni, pár perc az egész, míg ha úgy kell

összeguberálni hozzá plédet, vágót, vonalzó, olajat, tisztítót, stb., akkor fél óra is rámeleg.



A tanulók alap készletét vagy külön

szekrényekben tartjuk, innen vihetik ki minden óra elején, vagy a felhajtható tetejű padokban vannak elhelyezve. (Van ahol nagyobb dobozokból osztják ki óra elején.) Mindkét módszernek van előnye-hátránya. Egyik sem nélkülözheti a tanári ellenőrzést. Óra végén jön a szokásos felszólítás: Nézzen le mindenki a pad alá, nem esett-e le valami! Tegyen rendet a dobozában! (Hozza vissza a felszerelést!) végigmegegyek, átnézem a padokat, vagy előttem hozzak vissza, teszik be a gyűjtődobozokba. A másik módszer, ha mindenki mindig ugyanabba a padba ül (A padok számozva, a padszám ráírva a tanulói albumra, lista kitéve a szekrény belsejére), és ha a beérkező tanuló rendetlenséget talál a padjában, jelzi. Tanár felírja a legutóbb ott ült tanuló nevét, és a következő órán ellenőrzi, hogyan hagyja ott a padját.

.....

Vizuálpedagógus „szerepek”(Hevenyészett vázlat)

Típusokat is írhattam volna, a szerep pontosabb, különböző élethelyzetekben más és más módon viselkedhet ugyanaz a nevelő. A szerepek legtöbbjét bizony magam is megéltem már.

A tanártípusok a vázlatokban is előkerülnek, majd ketté kell választani. itt csak a specifikusan képzőművészeti nevelői arculatok maradnak. Egyelőre átfedés van.

Munkastílus

Ha megint két alapvető kategóriát szeretnénk felállítani, akkor az órára szorgosan készülő, pontos óratervezeteket gyártó, az új dolgokat előre kipróbáló pedáns szakember, az órára egy-egy ötlettel megérkező jól felkészült művész, és a mindkettő híján lévő sodródó, órára beeső, „mit is veszünk ma”, kolléga alaptípusait képezhetnénk. (Ne feledjük: "Ha a modern művészetpedagógia esetleg az embernevelés Himalájája, attól a Himaláján ugrándozó nyulacska ne képzelje nagyobbnak magát a síkság elefántjánál." Lukács György után szabadon.)

Köznapiság-ünnepnapiság

Egyik végpont a műalkotást ezoterikus magasságokban lebegő szentségként kezelő művésztanár, akinél minden perc szakrális tartalmakat nyer, amit művészetközelen töltenek,

másik a művészeti nyelvet a mindennapi esztétikai jelenségekből származtató, abba beágyazva kezelő kommunikációs szakember, vagy „populáris kultúrantropológus”.

Evilágiság-világon túliság

Látszólag ugyanaz, mint a fenti ellentétpár, azonban az előbbi főleg a módszertani kultúrát, utóbbi a köznapi életvitelt jellemzi. Mennyire van otthon a szülők, tanítványok mindennapi világában? Bizonyos „emelkedettség” persze minden művészetoktatóra igaz, de ha ez már túlnő az elviselhetőség mértékén, ha a „művésztanár” minden mozdulata azt jelzi, ő egészen más szférákban él, a szülők elgondolkodnak, valóban jó-e, ha gyerekeiket is erre az egészen más világban való életre szocializálják.

Emberi kapcsolatok

A kollégákkal, iskolavezetéssel, szülőkkel való kapcsolatban is megkülönböztethetünk néhány alaptípust. A szelíd, megértő – együttműködő tanító típustól, a büszke, dacos önfejű, konok művészig.

„Igen. Én jártas vagyok egy – a valóság fölött párázó, gőzölgő ezoterikus világban – vagy egy annak szerves részét alkotó esszenciális valóságban (lásd fentebb), de tudom, hogy mindannyian ebben a valóságos világban élünk, hogy gyermeknevelő munkám nyolcvan százalékban azért átfedi az iskola többi tanárát.” Mondja az első.

„Iszom a teám. Iszom a kakaóm. Mikor leérek az aljára, csodálkozom. Megpillantva a bögre zárt fenekét csodálkozom, mert lyukacsokat vártam. Azt hittem szita. Azt hittem szita az, amiből iszom.” (Gerber Pál)

Egy ilyen kijelentés egészen más értelmet nyer egy órai feladathoz kapcsolódva, mint ha egy alapviszonyulást jelez, amely minden pillanatban érezteti, hogy alapvető fenntartásai vannak a „realitás-világgal” szemben. Ha azt érzi feladatának, hogy minden pillanatban felmutasson egy másik lehetséges magatartást, viszonyulást.

Módszertani vagyónát tekintve pedig a kolléga lehet:

Intellektuálisan képző

Főleg a tantárgy történeti, esztétikai vagy konvencionális műveltséganyagának átadását tartja fontosnak. Ha gyerekei jobbra középsiskolába készülnek elemző készséget fejleszt, részletes művészettörténetet tanít, főleg a leendő értelmiségi képzőművészeti kultúrájának kialakítására törekszik.

(Ezen belül lehet igen konzervatív, főleg a művészettörténet avantgard előtti korszakaira, és az ábrázolási konvenciókra koncentrálnó hagyományos értelemben vett rajztanár, vagy vizuális kommunikáció - informatika szakos, akinek a művészettörténet igazából az avantgárral kezdődik, és innen visszatekintve értelmezi a megelőző korszakokat.)

Ha a gyerekek zöme szakképzésbe készül, a térábrázolási készséget fejleszti erősen. A képző típusú tanár lehet ugyan egészen demokratikus stílusú is, de gyakoribb a tekintélyelvű beállítottság, melynek végpontja a kemény, határozott didakta. (Lásd:

Vázlatok)..[VAZLATOK\VAZLAT298.doc - határozott didakta](#)

Képcsináló

A gyermekrajz világából kiindulva a képalkotás konkrét technikai tartalmi problémáira összpontosít, a kreativitást, a képzőművészeti jártasságok, készségek alakítását tartja legfontosabbnak. Nála a négy év során mindig valamilyen konkrét képhez készülnek az előtanulmányok. Kiindulópontja a jól rajzoló kisgyerek, ezt a rajztevékenységet szeretné tovább éltetni.

Lélekgondozó

Ő az a rajztanár, aki beül a gyerekek közé, beszélgetnek, lélekközelben vannak, és a rajzolás, festés csak eszköz ahhoz, hogy ez a közelség megmaradhasson. Kevésbé vállalja a szakma idomítás részét, nem az a lényeges számára milyen szavakkal beszél a gyerek, hanem az, amit mond. Egyik szélsőséges példája, az a kolléganő, aki óra elején kiadta a feladatot, valami látvány utáni munkát, azután elővette a Sniff, a nagy vadász című könyvet, és felolvasott belőle. Óra végén meg körbement és gyorsan korrigált. A gyerekek ugyan nem tanultak meg rajzolni, de volt két nyugodt órájuk, csendben voltak, halkan mondtak valamit egymásnak, aki nagyon akart, még rajzolhatott is. Ennél persze a tantárgyban jóval több lehetőség rejlik. Ez a kolléganő a lélekgondozás feladatát egyfajta módon ellátta, azonban a szakmai eszközökkel nem tudott élni. Legfőbb erénye: nem ártott, és ez az iskolabárában nem is olyan kevés. (Persze lehet hogy csak a közvetítő, irodalmárrá lett tanítvány egyszerűsítette így le az órákat.) A lélekgondozó tanár, érzékeny lélek révén, esetleg csak bizonyos magasművészeti produktumokat tekint művészetnek, de, ha igazán a gyerekek világára érzékenyített, ugyanolyan fontosnak ítéli a Vallejo követő kis szerepjátékos, vagy a leendő graffitis rajzait,

mint aki Barcsay nyomán halad. Azokban az osztályok, ahol sikerült ilyen stílust kialakítani, egészen meghitt hangulatú órákat tarthattam. A gyerekek gyakran kezdtek például "háttéréneklésbe." .video\enekloosztaly.asf

Lélekgondozó feladatokat vállalt pl. a Gyík műhely is (Sinkó - Szemadám), amikor hajóútra indult gyerekeivel a Pézsempatek fedélzetén.

A Vázlatok az iskoláról Intimitás fejezetében részletesebben is foglalkozom a lélekgondozás határterületeivel, itt csak arra utalnék, hogy az alkotás élményét megtapasztaltató, a tanulót lehetőségei határtalanságára ráébresztő művészetpedagógus néha olyan mélységig lát bele egy gyerek életébe, lelkébe, aminek a teljes értelmezéséhez nincs lélektani felkészültsége, jártassága.

Találkozhat olyan mértékű személyiségtorzulással, ami már tanár-tanítvány kapcsolatban nem kezelhető. Persze tapasztaltabb felnőttként szeretne segíteni, de ennek vannak kockázatai. (Lásd pl. a Holt költők társasága öngyilkos fiúját. A rajzok megmutatása mögött személyes közeledési szándék is lehet, a tanárt barátként, netán szerelmi partnerként is igénylő szándék. Ezek a szándékok nagyon halványan persze elég gyakran vannak ott a tanítványokban, nincsenek különösebb ráutaló jelek, nem okoznak gondot, mondhatni előnyösen színezik a kapcsolatot. A Vázlatokban majd elemzem pl. A. esetét. Elvált szülők, sok belészorult agresszivitás, amit ugyan próbál kezelni (ketrecharcosnak készül), nagy graffitis ambíciók, már el is kapták festés közben, de még egészen kezdő, engem elfogad olyan felnőtt barátként, be-beül az alsósok közé rajzolni, de nehezen boldogulok vele. Alsós korában járt a szakkörömbé, de már akkor is nagyon problémás gyerek volt. Próbálom áttolni egy szelíd idősebb graffitis társaságába, de teljesen el sem merem engedni, mert sajnos az a kislány is hozzánk járt egy fél évet (negyedikes, vagy ötödikes korában), aki a közelmúltban megölte az anyját. Őt nem mi küldtük el, az anyja gondolta úgy, hogy jobb helye lesz egy egyházi intézményben. Volt osztálytársaival meg is marad a kapcsolata, de a tanárokkal nem. Ráadásul Z. is küzdősport űzött, épp úgy mint A. Nagyon nagy szerencse, ha van egy olyan iskolapszichológus, aki segíti, kontrollálja ezekben az esetekben a tanárt.)

A lélekgondozó sajnos egészen destruktív szerepbe is sodródhat, lásd pl. Sartre, Szavak c. önéletrészletének irodalomtanárnőjét.

A céhmester

Az előző három szerep vonásai keverednek benne, különböző mértékben. Lélekgondoz a maga módján (ez nagyon sokféle lehet), képez is, versenyeztethet, de igazából az a legfőbb célja, hogy teremtsen maga köré egy műhelyt, ahol otthon lehet, és persze otthon lehetnek tanítványai. A műhelyben aztán folyhat a giccses gipszforma öntögetés, papírmerítés, képcsínálás, vagy valami más, a tanár képzettsége, kulturáltsága szerint, igazán nem ez a lényeg, hanem az együttlét, a szaporodó tárgyak, az érzés, hogy jutottunk valamire. (Persze, ha a céhmester a lelki történéseket tartja fontosnak, akkor esetleg nem a tárgyak, képek szaporítását tekinti legfőbb céljának.) A céhmester órái, gyakran már a szünetben megkezdődnek. Jönnek be a gyerekek, szedik ki az albumokat, folytatják az előző óra félbehagyott munkáit, kérdezetnek, közben becsöngettek, megérkezik a büféből a néhány későn jövő, a tanár megállítja a munkát, elmagyarázza, hogyan lépjen tovább, aki elkészül, aztán egyéni korrektúrák jönnek. Az óra végét sem a csengő jelzi, aki néhány perccel óra vége előtt fejezte be a munkát, már nem kezd újba, összepakol, elballag. Mások meg még kicsengetés után is maradnak.

Versenyeztető

A képcsínáló pedagógus eshet ebbe a bocsánatos hibába, ha túlságosan fontos számára a siker. A gyermekrajz kiállításokon azt figyeli, mi a sikeres irányzat, és modorokat nevel a gyerekeibe. Ha ezek a "modorok" igényesek, akkor kevesebb a problémánk, hisz itt arról van szó, hogy egy mester, aki mondjuk szintetikus kubista stílusban dolgozik, beül a gyerekek közé, és megtanítja őket a saját stílusában dolgozni.

Hát még ha kissé rajztanár is, és a környező stílusokba is bevezeti a gyereket. Matisse, Picasso, nonfiguratív iskolák. A gyermekrajzkiállításokra küldő legjobb műhelyek munkáin már nem is látni afféle bokaösszevágó igazodást valami sikeres stílushoz. Számukra a kiállítás találkozást jelent a többiekkel, életjelet, közösségi üzenetet. És persze gyakorlati haszonnal is jár, hisz a versenyeztető pedagógus tekintélyét növeli az iskolán belül, a helyi önkormányzat előtt. Ez a növekvő tekintély aztán jobb munkafeltételeket eredményezhet. Ha egy szürke kis iskola tanulói egyetlen "kiugrási lehetősége" a rajzverseny, nyilván meg kell ragadják. A zsűrik bizonytalan értékítélete miatt azonban feltétlenül fontos, hogy a csoport saját értékítéletét ne rendelje alá a versenyeredményeknek.

Idomító

Az idomító típusú nevelő beállítja a modellt, furulyázó gyerek. Megbeszéli sajátosságait, / lásd: Körösi Ferenc / majd felrajzolja a táblára, hogyan "kell" megrajzolni, afféle Cézanne-től Matisse-ig ívelő skálán. A gyerekek dolgozni kezdenek, ő körbejár, korrigál, igyekszik a gyerek egyéni karakterének megfelelően segíteni. Nem igazítja felnőttessé a rajzokat, mert azt már tudja, hogy a gyermekrajz erőteljesebb, mint a serdülők merev, fényképszerű munkája. Sőt, igyekszik minél tovább megtartani a gyereket kisgyerekkori rajzstílusánál. Néha sikerül is a bravúr, és a kisgyerek közvetlenül lép át egy Matisse-os stílusba. Az idomító nevelő órái nyugodt hangulatúak, főleg ha az egy-két lázongó jellemet hagyja menni a saját útján, a gyerekek viszonya jó az órákhoz, de megint csak: a tantárgyban ennél jóval több van.

A diktáló

A diktáló típusú nevelő ugyanezt teszi, de nem érdeklik az egyéni karakterek. Ahány gyerek, mind egyféle szint és vonalat kell használjon. Ma már valószínűleg tantárgypedagógiai kuriózum. Technikai tanulmányok, vagy a szerkesztőrajzok tanulásakor, nehezebb osztályoknál időlegesen ugyan lehet diktálva tartani az óra elejét, de a második felében már el kell engedjünk a gyerekek kezét.

A „diktáló festészet” újabban az élményfestő műhelyekben csúcsosodik ki. Bemegy az ember, kap egy felfeszített vásznat, egy előrajzolást, palettán kikevert színeket, aztán a munkavezető diktálja az egyes lépéseket, az eredmény egy látványos posztimpresszionista, fauve-ista vagy más stílusú munka. Ha messziről nézzük, nem derül ki rögtön, hogy nem profi alkotás. Lehet haragudni az ilyen műhelyekre, én inkább a hasznát látom. Olyan lakások falain is megjelennek a festmények, ahol nem futná a profi munkákra.

A „medúza tanár”

Finom lelkű, átszellemült teremtés. A művészet nem tanítható, nem az a célunk, hogy anyagok, formák, színek tulajdonságait vizsgáljuk, hanem hogy együtt éljünk velük, éreznünk kell az általuk megnyilvánuló lelkiséget (Világlelket.) „sodródni kell, sohasem tudni a célt..” csak épp néhány hét alatt kiürül a titoktár, marad a lebbenő tűnékenység. Nincs „szárazanyag tartalom”, nem tudja „lekötni” a csoportot. A szavak? „... mások akasztanak téged szavaidra, vagy te magad akasztod rájuk önmagad!”⁷

A praktikus tanár

A medúza ellentéte. (Valószínűleg borzadnak egymástól.) Ábrázolási, tervező grafikai, foto-video technikai tanulmányaink hasznossága teljesen nyilvánvaló, erre felesleges szót vesztegetni. Aki kenyérkereső mesterségként választja a lélegzondozó ipar képzőművészeti ágazatát, annak persze hozzá kell tennie valami többlet értéket is, amitől kiemelkedik a piac több száz hasonló termégyártója közül, már, ha nem akar megelégedni azzal a vékony kenyérral, ami a derékhadnak jut. Persze nem muszáj ebből élnie, megkeresheti könyvelőként is a kenyerét, a lélegzondozó funkciót ez esetben csak baráti körében, esetleg saját életében működteti. Ez esetben sem töltötte feleslegesen el tanulóéveit szaktermünkben.

A padlón lévő

Nem túl lelkesítő dolog erről írni, de elég gyakori eset. Kijön a kolléga a főiskoláról, és riadtan észleli hogy az iskola közege számára teljesen idegen világ. A gyerekek szétfecsegik az órát, képtelen kiadni egy feladatot, minden szava után öt poén hangzik el,....." beszélgetnék én a gyerekekkel, de lehetetlen, egyszerűen nem hallgatnak meg!"

Azzal kezdte a munkát, hogy majd valami alkotó csendben születnek a kis remekművek, most már azért kénytelen harcolni, hogy legalább kenyérkereső forrásként tudja megtartani állását. Kiábrándul a kis primitív vademberekből, vissza kényszerül térni a jól bevált fegyelmező eszközökhöz, például a szigorú osztályzáshoz. Mivel pedig legkönnyebb a látvány utáni rajzokat osztályozni, marad a megszokott tanmenet. Mindig új és új tárgy szerkezeti, tónusos rajza, majd akvarell, esetleg valami díszítő munka, plakát, illetve művészettörténet, amelyet a következő órán feleltetés, vagy dolgozatírás követ. Jól nevelt osztályokban esetleg kompromisszum köthető. A néhány érdeklődő gyerek rajzol, a többiek gyorsan összecsapnak valamit, aztán olvasgatnak, házi feladatokat oldanak meg, halkan beszélgetnek.

A kártékony

Általánosságban kimondhatjuk, hogy az iskola legkártékonyabb embere az unalmas tanár, hisz ő a gyermek legdrágább vagyonát, az érdeklődését, a megismerési vágyát prédálja fel. Az unalom jól megfér persze a félműveltség arroganciájával és göggyével. (Magyarország

⁷ Paavo Haavikko: Vaskor. Európa Könyvkiadó, 1986.

Gyermekszemmel akciónk során találkoztunk sajnos olyan rajz tagozatos iskolával, ahol a rajztanár kollégák otthonaikban vészték át ottlétünk napjait, és teljes joggal, hisz nyolcadikos "tagozatos" tanítványaik bizony épp úgy bevéső-radirozó rajzolgatásba kezdtek a látvány előtt, mint bárki más képzetlen gyermeke.) Vannak azonban jóval nagyobb szakmai tudást, gazdagabb fegyvertárat igénylő kártételek is.

(A címszavak nyilván szaporíthatók.)

A tanár alkotói munkássága és a tanulók.

Egy kortárs szemléletű képzőművésznél akinek munkássága nem műfajokat, stílusokat, követ, hanem problémák, gondolatok határozzák meg, mihez nyúl éppen, természetes, hogy tanítványait végigvezeti a stílusok, műfajok törzsfáján, vagy legalább is kitér a legfőbb ágakra. Így tanári munkája voltaképp folyamatos kölcsönhatásban van alkotói tevékenységével. De ha karakteresen egy (Néhány) stílusban, műfajban dolgozik, nem biztos, hogy ezt be fogja vinni az órákra.

„Mivel a technikai része az alkotásaimnak valamilyen módon átadható (festészet pl) , azt néhány tanuló esetében meg tudtam mutatni és tanítani nekik. A szellemi részét nehezebb, mert a képeim (festmények vagy digitális alkotások a régebbi időkben) sötétebb tónusúak, és sokszor vizuálisan durvábbak voltak, így azokat inkább megmagyarázni szerettem mintsem abba az irányba tolni bármelyik tanulót is. A digitális technika bemutatásán túl sajnos annak megtanításra nem volt alkalom (tárgyi feltételek hiánya, stb)” Jacsó Balázs

A gyermekművészet

Egy háromszöget képzeljünk el. Egyik sarokban a gyereket diadalmasan mutogató, alkotói munkásságát túldimenzionáló, csodabogárként mutogató, valójában saját imidzsét építő tanár. Másikban a gyermeki alkotó tevékenységet természetes életmegnyilvánulásként kezelő GYIK műhely szemlélet, a harmadikban az iskolát hivatalként működtető, a gyermeki tevékenységet a hivatali, termelési szempontok szerint kezelő viszonyulás. Érdemes lenne áttekinteni a háromszögön belüli variációkat.

Néhány típushiba, amit bárki elkövethet

A csodabogár effektus

Meggondolatlan babrálás a gyermeki lélekkel. ("Össze-vissza tapogatnak kíváncsi kezek, mert nem tudják, hogy téged simogatni kell!") A gyerekben mély vonzalom támad az új tanár iránt, az is felfigyel eredeti személyiségére. A gyerek hamar rájön, minél eredetibb tüneteket produkál, annál többet kap ebből a figyelemből. Rossz csapda, elkerülendő.

A gyerek túlfuttatása

Ha egy igazi művésztanár jelenik meg egy iskolában, feltétlenül holdudvara támad, ami nagyon jó, amíg nem válik a gyerek a tanár önkifejezési terepévé. Így kerülnek művészpálya közelébe olyan gyerekek, akik a szükséges készségek, személyiségvonások minimumával sem rendelkeznek.

A lelkes kis csapat éjt-nappallá téve készül a pályázatokra, metszi a linót, festi a nagy képeket, iskolázza rajztudását, közben egyre gyengébb jegyeket gyűjt matekból, nyelvtanból, de nem baj, hisz várja a művészpálya, készül a felvételire a mesebeli művészeti szakközépbe, vagy a "Színire". Nem olyan nehéz elcsábítani az érzékeny gyerekeket. A hiányzó alapkészségeket ideig-óráig pótolják ugyan a tanár didaktikai bravúrjai, de hát a művészpálya egyre szűkülő ösvényéről sajnos előbb - utóbb lecsúsznak azok, akik nem erre ítéltettek, vagy nem törtetnek rajta konok céltudatossággal. A gyerekből, aki esetleg kiváló mérnök lehetett volna, lesz egy megkeseredett magyartanár, rajztanár, hogy a legjobbakat feltételezzük. Mert rosszabb is történhet. Érzékenyítő foglalkozások után gyakoribbá válhatnak például az öngyilkossági kísérletek terápiás csoportokban. Egy szigorú, merev, érzéketlen iskolában a művészetpedagógus persze mindenképp valamiféle ellenpontként fog megjelenni, de csak az iskola, és ne az élet ellenpontjaként jelenjen meg.

Életgúváságra nevelés

(Popper Pétertől hallottam a kifejezést.) "A gyerek olvas!" Dicsekszik kollégám, én meg várom, hogy folytassa: mit olvas, mennyit, mikor, és amúgy, ezen túl mi van vele, hogyan kommunikál, milyen az érzelmi élete? Többnyire persze helyes dolog, és azt semmiképp sem gondolom, hogy érdemes felnőnie valakinek úgy, hogy ne olvasson (Anélkül hogy észleljen, gondolkodjon - a környezete által „elvárt” minimum szinten - egyáltalán nem lehet senki önmagát eltartani tudó

személyiség), lehet azonban ez egy olyan menekülés is az élet elől, amit látva inkább félretétjük a könyvet, és kimegyünk az erdőbe madarakat lesni, vagy megtanítjuk métázni a kicsit. Önmagában "a gyerek olvas, rajzol, fest" kijelentés számomra nem bír automatikusan értéktartalommal.

Egy kis fegyelmezetlen közbevetés:

A tanár, mint napi gyakorlatát bemutató előadó

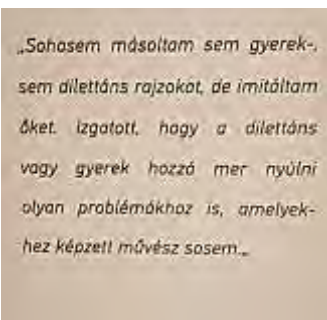
Legyen mondjuk nyolc alaptípus.

1. Elkezd a mondandóját. Miről fog beszélni mennyi időben, és tényleg arról beszél, annyi időben. Nagyon pontosan és színesen beszél, vannak személyes elemek, humor, azt érzed, hogy ezt csak most és csak neked mondja, noha tudod, hogy ezek a csiszolt definíciók nem születhettek meg itt és most. Szóval ő az előadóművész, aki végiggondolta miért, mit szeretne közölni, elérni. Észre sem veszed, eltelt az idő, nem hagyott ki semmit. Jegyzeteltél, és kissé beleszerettél.
2. Kb. mint a fenti, de kevesebb a személyesség, kisebb a lendület, már, ha van egyáltalán. Pontos, korrekt bevezetést kapunk, nem lehet semmi kifogásunk, felkészült az előadásra. Nem bánod, hogy eljöttél.
3. Előad, pontos, korrekt bevezetést tervezett, ott a vázlata, de elragadják az érzelmei, elkalandozik, többet mond mindenről, mint tervezte, feléig jut a tervezetének. Jobb esetben megadja a weblapja címét, ahol megtalálhatjuk, amiről csak tervezett beszélni. Megértően mosolyogsz, te is jártál már majdnem így.
4. Előad, mondandója lényege: olyan mélységekig jutnak a probléma megoldásában, olyan hihetetlen képzőművészeti kulturáltságot igényel munkája lényegének megértése, hogy erről képtelenség ennyi időben beszámolni, tehát csak képeket fog mutogatni, és rövid megjegyzéseket tesz. (Amik félmondatoktól fél órás számmisztikai fejtegetésekig terjedhetnek.) Sajnálod, hogy eljöttél.
5. Előad, mondandója lényege: nem egy bonyolult dolog ez, bemész, megmutatod, csinálják, ez a végeredmény. Az értetlenkedő kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy ja, persze, igen, kell hozzá egy kis mini atomerőmű, na, azt előbb meg kell építeni, de utána aztán már...Nem bánod, hogy eljöttél, felkeltette a kíváncsiságodat, vagy dühös vagy. Soha nem lesz atomerőműved.
6. Előad, ismertetni fogja módszertanát, tevékenységét, előtte azonban egy kis kitérő... mire végére érne egyik kedvenc vesszőparipájának , el is ment az idő. Ezért kár volt eljőnnöd, de legalább láttál egy fura csodabogarat.
7. Előjáróban közli: Vissza kellene találni a hit útjára, aztán marad is ennél a tárgynál. Ha kicsit jártas vagy a hit világában, találsz benne lejegyezni valókat, de sajnálod, hogy nem beszélt arról, amihez szakszerűen ért, ha tudod, hogy ez lesz belőle, nem jöttél volna el.
- 8 Nem ad elő. A szakmai elitbe tartozó kollégákról van szó, akik mereven elzárkóznak attól, hogy bárkinek is átadják műhelytitkaikat. „Én is magam jöttem rá, jöjjön rá más is!” – jelentette ki egyikük.

És persze a rajztanárról, mint kollegiális beszámolót hallgatóról is megejthetnék egy hasonló tipológiát, de ezt már magam is túlzásnak érezném. (Jegyzetel, hazamegy, beépít. Jegyzetel, hozzászól, gratulál. Ugyanez, de valamit azért jobban tud. Kifejti, hogy mindent jobban tud. nem fejt ki, de jelzi. stb.)

A tanár által megemésztett – elfogadott – érvényesnek tekintett művészet.

Az elméleti fejezetet itt átugranám, maradnék a praktikumnál. Jól felkészült művészetpedagógus nem von éles határvonalat a mindennapi és a művészeti megnyilvánulások között, oda-vissza vezető utakat lát, meg persze zsákutcás leágazásokat. Természetesen vannak izlésbeli problémái egyes alkotókkal, korszakokkal, stílusirányzatokkal, művekkel, kánonokkal szemben, de alkalmanként – ha a helyzet úgy kívánja – el tud tekinteni ezekről. Az első ilyen probléma valószínűleg a manierizmus, vagy mondjuk a holland aranykor megítélése lehetett, most a kortárs képzőművészet, illetve ennek ipari leágazásai jelentenek nagyságrendekkel komolyabb problémákat. Mit tegyünk, ha megjelenik az iskolában egy "festőművész" azzal az ajánlattal, hogy a száz forintot befizető gyerekekkel tíz perc alatt festet egy szép tájképet. „úgy olyan ügyesen!” Istenem. Cirkusz érkezett a



„Sohasem másoltam sem gyerek-, sem dilettáns rajzokat, de imitáltam őket. Izgatott, hogy a dilettáns vagy gyerek hozzá mer nyúlni olyan problémákhoz is, amelyekhez képzett művész sosem...”

Szabados Árpád

faluba! Festessen! Jobb agyféltekés stúdió hirdeti magát honlapján. Húszezer forint körüli összegért négy óra alatt hasonlóan igényes festményt fog veled készíttetni! Készíttessen! („Lehet, hogy az öngyilkosságtól vagy az alkoholizmustól ment meg épp valakit!” Verebes György) De ha ugyanők csapatösszetartó tréninget szeretnének tartani tantestületünknek, udvariasan elhárítjuk. Vannak nekünk erre színvonalasabb módszereink, amik nagyságrendekkel kisebb pénzbe kerülnek. (Véletlen képalkotások.) Tudunk persze kollégákról, akiknek már Picasso is túlmegy az elfogadhatóság határán, ezt a magam részéről szakmai félműveltségnek tekintem. Az elfogadás persze nem jelenti azt, hogy be is vesszük a műveltségtartalmat az órákra. Helnweint, Mapplethorpe-ot nem vinném be az órákra. Egyéni esetekben azonban már szemléltettem velük.

A jobb agyféltekés módszer pedig – ha lefosztjuk róla a köré épült hiedelemvilágot – voltaképp egy gyorsított, pragmatikus, nagy háttérfortokból indított képépítési módszerként is felfogható. Elemeiben eredményeket hozhat.

Derús avagy komor

Gyermeki avagy felnőtt?

Mesebeli várost készülünk festeni. Klee, Hundertwasser vagy James Rizzi képeivel szemléltessünk? Szék feladatsor. Schaár Erzsébet székei Piliszky János „A széken és az ágyon” versével? Radák Eszter? Jámbor-Mihályi Mónika? Ha utóbbi, felolvassunk e Szentandrási-Sós Zsuzsanna megnyitójának szövegéből? Vagy olvassuk fel az egészet? Vagy a gyerekek hívják be a szöveget a telefonjukra? Játékos-könnyedek legyünk, vagy komolyan mélyüljünk el?

Kidolgozandó bekezdés.

A kudarcok leggyakoribb okai:

Elemi pedagógiai készségek hiánya. Ha a pályakezdő kolléga képtelen eleget tenni a "domináns egyed" szerepminimumának, nagyon érdekes munkákat kell ajánljon egy nagyon jól motivált gyerekcsoportnak, és még így is szüksége lesz bizonyos iskolavezetői segítségre, hogy ki ne meneküljön az óráról. Ez a szerepminimum a „nehezen kezelhetőség” szintje szerint emelkedik.

Azt, hogy hogyan mi ez a bizonyos, a gyerekek tekintélyét elnyerő szerep, iskolája, helyi kultúrája válogatja.

(Bővebben lásd: Vázlatok az iskoláról: Az erőszak.)

Máskor a bizonytalan didaktikai alapok vezetnek a kudarcokhoz. Pályakezdők számára rettenetesen fontos, hogy rendelkezzenek egy jól bevált tanmenettel, óravázlat sorozatokkal, amiktől ugyan el lehet térni, de kudarc esetén vissza lehet nyúlni hozzá.

A leggyakoribb probléma azonban a mindennapi korrekt felkészülés hiánya. A jó óra alapfeltétele, hogy előző nap összerakjam a szükséges eszközöket, anyagokat, hisz ha közben valami elfogyott, most még be lehet szerezni. Átfussam az óravázlatot, amit bizony az első években folyton ott volt órán is a kezem ügyében.

A program határvonalai a fenti szerepek megvalósításában.

Meddig lehet visszahátrálni a határozott didakta szerepéig, hogyan lehet belőle lassan előre mozdulni a céhmester szerepe felé?

Húszegynéhány éves tapasztalataim szerint - extrém eseteket kivéve (**Egy ilyen extrémhez közelítő esetet - a negyedik D. zombi filmet néz a kicsik szeme láttára a foglalkozáson - majd a Vázlatokban elemzek.**) - tanár csak egyetlen végzetes, visszavonhatatlan hibát követhet el: unalmas az órája. Ha ezt elkerüljük, mindig köthető valami új szerződés a gyerekcsoporttal. Ez időnként akár a legszigorúbb didakta szerephez is vezethet. (Lásd pl. axonometrikus szerkesztések óra.) Előrefelé pedig? Egy-egy feladat megoldása során a klasszikus munkatársi viszony jöhet létre.

Kerülhet-e padlóra a feladatokat alkalmazó kolléga?

"A gyomor élettanának megismerésétől még nem javul meg az emésztésünk!"

Sajnos volt rá eset. Ha valaki meggondolatlanul csokorba gyűjti a legizgalmasabb feladatokat, néhány hétig csúcsra járhatja a csoportot, majd kezd elszürkülni a dolog, könnyen megeshet, hogy a gyerekek nem hajlandók a régi módon élni, a kolléga nem tud új módon vezetni. Rosszabb, mint ha ment volna minden a régi vágányon.

A program kidolgozásakor bizonyos területeket ki kellett hagynom, mint új, önálló teret követelő tananyagokat. Ilyen volt pl. a népi kézművesség.

(Játszóházakban éveken át vezettem kézműves foglalkozásokat, benne éltem a nomád nemzedék világában. Iskolánkban két éven át tudtunk működtetni délutánonként egy kézműves műhelyt, rettenetesen fontos terület, sajnos a gyakorlatban olyan szembeállításokra kerül sor, hogy vagy számítástechnika, vagy kézművesség. Publikációk konstatálták örömmel, hogy vége a körömlleverő barkácsolásnak, nyugdíjba vonulnak a kék köpenyes SZT szemüvegkeretes öreg szakik, jön a számítástechnika, és a fehér köpenyes, csillogó, fémkeretes szemüvegű programozó matematikusok. A Vázlatokban részletesebben kitérek a problémára, itt csak egy részletet mellékelnék egy levélből, szerzője mérnök-fizikus egyetemi hallgató, metszőkörös. " Itt küldöm a linókat, megkésve bár, de törve - remélem - nem. ... Ez is mutatja, hogy az e-mail nem tudja lesöpörni a nem- e- mail." (Harmann Zoltán) Mérnöknek, fizikusnak, programozó matematikusnak, közgazdásznak, történésznek, stb. készülő volt metszőköröseink nagyon nehezen értik meg mire gondolhatnak a jeles szerzők. Számukra a kultúrtörténetben nem létezik éles határvonal a szellemi és a materiális értékek között. Ilyen csak a félművelt ember képzetvilágában él. Hogy lehetne szembeállítani a Kiss Anna által megverselt falusi mestereket a matematikai logika mestereivel. És persze a fordítottja sem igaz. Kós Károlyt olvasott ember nem kezd rögtön hörögni egy-egy technikai újítás hallatán. Bizony, nagyon nehéz megállni itt, hogy ne váltsak át a higgadt esszé stílusból egyik narancsos publicistánk, Para-Kovács, érzékletesebb nyelvére. " Az iskola néha olyan hülye, hogy a fal adja a másikat."

A kézműves képzés is tartalmaz persze kreatív elemeket, mégis, többnyire betanító jellegű, és ami a legfőbb: igen gazdag és alapos irodalomra támaszkodhatunk, ezért bátran halasztottam későbbre a kézműves program ismertetését. Egy-egy feladaton belül gyakran jelenhet meg egymás mellett a hagyományos mesterségbeli képzés és a kreatív "pszeudo-tárgy" készítés. Lásd pl.: [Cipő...KIEG\HATOD\Kieg6298.doc - cipő](#) vagy [kendő...TORZS\HATODIK\TOR66al98.doc - kendő](#) feladatok.

Összességében mit várnánk el egy vizuálpedagógustól? Ha lehet, legyen légtornász. (Lásd szöveggyűjtemény. Esterházy Péter: Petőfi a légtornász.) Szóval jó lenne, ha a megalapozott, elmélyült képzőművészeti, művészetpedagógiai szaktudáson túl bővelkedne mindennemű emberi erényekben. Sportolna, természetet járna, egészségesen vinné életét. (Ez utóbbinak pedig része kell legyen pl. a gazdag, sok örömet nyújtó szerelmi élet, lásd szöveggyűjtemény. Alex Comfort: a sex öröme.) Lenne baráti társasága, tele lenne történetekkel, testileg - lelkiileg vonzó modellt nyújtana tanítványainak.⁸ (Honi viszonyaink között mindehhez még valószínűleg társulnia kellene az üzleti – vállalkozói életben való jártasságnak.)

A tananyag tervezése, a tanterv, a tanmenet

Nagyon vázlatos, kidolgozatlan fejezet. (Ezzel persze nem azt állítom, hogy a Kapcsoskönyv kidolgozott fejezetei a szerkesztés csúcsteljesítményei lennének.)

Kell-e tanterv, tanmenet a tanításhoz?

Két okból tartjuk természetesnek, hogy meg kell tervezzük tananyagunkat, hogy tanmenetet kell írjunk.

Praktikus okokból

Hogy például az öt perc szünet elég legyen a terem átpakolásához, tehát ha két nyolcadikos óra közé (enteriőrt festünk bakról, asztalok ki a folyosóra) esik egy ötödikes, akkor lehetőleg nem a soktechnikájú órát tartjuk meg.

Pedagógiai okokból

Végig kell gondolni a dolgokat, hogy íve legyen a feladatsoroknak, jól ki tudjuk használni a szűkös órakeretet, valóban a legfontosabb dolgok férjenek be.

Ugyanakkor ne ítéljük el elhamarkodottan azt a jól felkészült képzőművészt sem, aki egy jól felszerelt műhelyben úgy kezd el dolgozni a gyerekekkel, hogy fogalma sincs, mire végzik majd. Elmond egy kis mesét, festeni kezdenek, és innen már utak kígyóznak, folytonos keresztutakkal, szabadon kószálnak a formák, színek erdejében. (Maga a Kapcsoskönyv is

⁸ Pontosabban szólva - tanítványai túlnyomó többségének.

valami efféle munkára invitálna, noha itt kénytelen voltam a leggyakoribb útvonalakat kissé kanonizálni.)

Jómagam mindössze egyszer mertem tanmenet nélkül bemenni az első órákra a szolnoki Alternatív Gimnáziumban, majd csak a második hónapban készítettem el az éves tanmenetet.

A legfőbb érv: kell a portfólióhoz (Remélhetőleg eljön az az idő, amikor ezt a pontot kihúzzhatjuk.)

Tanterv

Jó, tanmenet tehát kell. De kell-e a tanmenet elé egy párlat, egy sűrítmény, egy szándéknyilatkozat, azaz egy tanterv? Egy tanterv, amit egy bizottság állít össze? ⁹ Én bizony annak örülök, ha vágató lovasokat látok, és ha magam is vágathatok a szélben. De a tevétől sem iszonyodom. Csodákra képesek. A tanterveket összeállító bizottságok is csak arról a piacról vásárolnak, ahonnan mi, ha nem is ugyanazokat a tételeket. Én tehát kezdettől fogva megismerkedtem a tantervekkel, feltörtem a virágnyelvek kódjait, kiszűrtem mit is akarnak tulajdonképpen a gyakorlatban. A célkitűzések egy részét reálisnak, a tananyagtartalmak egy részét megvalósíthatónak találtam. A 68 előtti tantervi célkitűzéseknek jó, ha a fele befért a tanmenetembe, tanmenetem másik fele viszont a tantervben nem jelent meg. A kerettanterv már háromnegyedrészét átfedi a tanmeneteimet.¹⁰

Ha tehát erre mód és lehetőség/szükség van, készítsünk helyi tantervet, az épp aktuális országos tantervek figyelembe vételével, de ha természetünktől idegen ez a méricskélő, fontolgató tervezés, viszont bürokratikus kötelességünknek mégis szeretnénk eleget tenni, akkor megpróbálhatjuk besorolni a tanterv célkitűzései alá a legjobb tanmenetünket (Az általános célkitűzések miatt ez jobbára sikerül is), legfeljebb lesz néhány óra, amit nem tartunk meg, néhány óra pedig nem fog szerepelni a tanmenetben.

Tervezés a nagykönyv szerint

Mit tervezzünk? A NAT korszakban a nagykönyv szerint először választunk egy számunkra rokonszenves mintatantervet.¹¹ A Kapcsoskönyv a Tanterv könyvtárban tartalmaz néhány tantervet, az OKI honlapjáról letölthetőek ([http](http://www.oki.hu)) **Ez a hivatkozás csak Internet kapcsolat megléte esetén használható!**

A tanterv kitűzi a célokat, feladatokat, fő vonalaiban meghatározza a közvetítendő műveltséganyagot és a közvetítés módját. (Helyi tanterv a NAT-ot megelőzően is létezett, csak rejtett tantervnek nevezték, ha nevezték, általában inkább mélyen hallgattak róla.) Majd ebből tanmenetet, aztán ehhez óravázlatot írunk. (Végül, az első megtartott órán a vázlatot felgazdagítjuk azokkal az apró ötletekkel, korrektúrával, stb., amit előre nem terveztünk ugyan, de ott van a fejünkben, kezünkben.)

⁹ „A tevé olyan ló, amit egy bizottság tervezett.”

¹⁰ Ez kissé különösnek tűnhet, tekintve, hogy az 5-8.o-os kerettanterveket én írtam, de hát tantervvé csak olyan tartalmak emelhetők, amik – némi képzés után - tömegesen megvalósíthatóak. (A tanterv bizonyos mértékig persze előre célozhat, egyes kritikák szerint a kerettanterv túl messzire célzott. Nem merülnék el most itt a kerettantervi munkálatok részleteibe, Gaul Emil szerkesztői munkájának ismertetésébe, csak néhány tény. Több kolléga lemondása után kaptam meg a feladatot: gyűjtsem ki az iskolák által leggyakrabban választott mintatantervek értékeit egy NAT kompatibilis, de a mintatanterveknél konkrétan tananyagtartalmakat megjelölő keret jellegű tantervvé. Mivel az általános iskolák tömegesen még a jóval szerényebb célkitűzéseket sem képesek teljesíteni, sok értelmét nem láttam, inkább csak egy absztrakt, tantárgytörténeti állapotjelzésnek véltem. Sajnos a megjelent szöveg nem az általunk leadott, anyag. A kitűnő lektori véleményeket kapott munkát megjelenés előtt néhány kolléga sebtiben átírta, az elkövetett nyelvi és szakmai merényleteket én mindenestre a sietség számlájára írom. Szakmai alkalmasságuk megítélése nem az én feladatom, ami tényszerűen elmondható: nem vettek részt a Leonardo vagy a Tölgyfa program kidolgozásában, tanítványaik munkái alapján pedig, a magam részéről nem sorolnám őket a NAT szemléletmódját megelőlegező kísérletezők közé. És persze mindez csupán szakmai vélemény, pedagógusi, emberi kvalitásaikat semmiképp nem érinti, személyes viszonyunk pl. ezek után is igen szívélyes maradt.)

¹¹ A kerettanterv óta ez a választás elvben nem szükséges, a minta tanterv adott. Kollégáimat ismerve, nem sokat törődnek vele.

Ezt a mintatantervet még adaptálnunk kell, döntést kell hoznunk a más tantervekben is felbukkanó műveltségterületekről (melyik tantárgy mit vállal belőle), ki kell jelölnünk a legfontosabb területeket, ahol a tanterv célkitűzéseit meghaladó mértékű, minőségű tevékenységet tervezünk, stb.

A helyi tanterv alapján aztán elkészítjük a tanmenetünket, amelyen az egyes órák célján, anyagán túl feltüntetjük az előkészítés feladatait, a beszerzendő anyagokat, eszközöket. Utóbbiba természetesen beleértjük a didaktikai eszközöket is, tanári kézikönyveket, módszereket. Kezdődhet az év, folyamatosan készülnek az óravázlatok, majd az órákat követő értékelések, megjegyzések.

Saját tanmeneteim úgy készültek, hogy először a Kapcsoskönyv alapján elkészítettem egy tanmenetet, amit legjobbnak gondoltam az adott korosztályhoz. Ezután behívtam az adott tanterv fájlt, illetve a kapcsoskönyv tartalomjegyzékét. Sorra vettem a tantervi követelményeket, először az elkészült tanmenet óráihoz rendeltem hozzá egy-egy tantervi célt, amihez nem találtam hozzárendelendő célt, kitettem, vagy meghagytam kiegészítő feladatnak, a céljait persze ekkor hozzáírtam a tantervhez, azokhoz a célokhoz pedig, amiket nem fedett le eredeti tanmenetem, kerestem megfelelő órákat, vagy új órákat terveztem.

(lásd: [..\ALAPOZ\MUVESZIS\tanmenet2001.doc](#) illetve: [..\ALAPOZ\MUVESZIS\programmunka.doc](#))

Miután kész volt a nagykönyv szerinti tanmenet, újra átnéztem őket, és ebben a második szakaszban már nem érdekelt semmiféle tanterv. Ezek lettek a szabad tanmenetek. Végül a tanítás során természetesen bizonyos feladatsorok összehúzódtak, mások elterültek, egyesek kimaradtak, máskor pedig az előző héten látott érdekes feladatokat vittem be az órákra. Ez a módszer persze hordoz bizonyos veszélyeket, hullámvész, kiegyensúlyozatlanság, de nagyobb volt a nyereség a réven, mint a veszteség a vámon. (Bizonyos feladatoknál, betűírás, vetületi ábrázolás, művészettörténet, történet némi tananyagmegosztás a technika, történelem tantárgyakkal, de ez minimális volt, nem érte el a komplexitás szintjét.)

Tervezés a gyakorlatban

Az iskolákban persze a legritkább esetben mennek a nagykönyv szerint a dolgok. A gyakorlatban minden tanárnak van egy adott szellemi, fizikai „eszközállománya”, amit az órákon használni tud, az elmúlt ötven-nyolcvan év tanterveiből összegyűrt eklektikus tanmenetek keringenek a kollégák között (Ajánlom e-helyütt pl. Bak Imre szöveggyűjteményben részben bemutatott tanmenetét. [..\SZOVEGGY\wizped\Vizuálpedagógiai szöveggyűjtemény1.doc - Bak Imre](#)), és ezek bizony csak egészen áttételes kapcsolatokat tartanak a közleműlt hivatalos tanterveivel.

Kezdő tanmenetek.

Itt nem arra gondolok, amiket pályakezdők készítenek, hanem arra, ha egy jól felkészült tanár új helyen kezdve minimális vagy „negatív¹²” előképzettségű osztályokkal kezd dolgozni. Ilyenkor bizony az első egy-két évben rávezető tanmeneteket kell készítsen, azaz a nyolcadikosok is kapnak bizonyos alsóbb évfolyamokon használt feladatsorokból. Végtelen esetben akár ugyanazt a tanmenetet csinálják végig, egy-két változtatással. Mondjuk kevesebb forgástest, hogy a szögletes tanulmányok is beférjenek.

Iskolai szintű tervezés

Klasszikus esetben a rajztanár egyedül van. Becsukódik mögötte a terem ajtaja, azt csinál, amit akar, amit tud.

Jobb eset, ha van együttműködésre kapható, alkalmas kollégája.

Az adaptációs folyamatban érintettük az egymást átfedő műveltségterületek problémáját. Az elmúlt években a rajz, a technika, az ének-zene, az irodalom tárgyak bizony át-átfedték egymást. A gyerekek megtanulták a nézeti képek rajzát technika, és rajz órán is. A művészettörténet, a betűírás, az illusztráció mind ilyen közösen művelt terület volt. Jó esetben ez valóban művelést jelentett, általában azonban a történelem tanár nem tudta verbalizálni a képzőművészet korabeli problémáit, a rajztanár pedig nem tudta feltárni az alkotások történeti hátterét.

Ahol a tanév előtt összeültek a szaktanárok, és szétosztották a feladatokat, nyerhettek néhány órát. A betűírást, vetületi ábrázolást megtanította a technika tanár. A mélyebb, valódi komplexitást célzó, gazdag tartalmú művészeti tantervek megszületésére még nem láttam példát.

Kultúraazonos tervezés

¹² Tantárgyviszonyban szenvedő.

A tananyagtervezés legfontosabb kiindulópontja: a gyerekek kulturális háttérének kellene legyen. Mennyire homogén, milyen rétegtudományos elemek az uralkodók. Egészen másképp terveztem tananyagot a Zagyvaréki vagy Jánoshidai félroma osztályoknak, másképp a Tallin lakótelep katonagyermekének, és másképp a matematika-testnevelés tagozatos elit osztálynak.

Személyiségfüggő tervezés

A tananyag tervezése függ a tanár személyiségétől.

A tananyag, a tanmenet ugyanis egyértelműen vonz bizonyos pedagógusi magatartást, attitűdöt, és fordítva, bizonyos pedagógiai attitűdök meghatározzák bizonyos tananyagtartalmakat. Szerencsés esetben ez megegyezik az iskola értékrendjével. Ha nem, akkor baj van. Egy Rogersi iskola nem tolerálhatja a normatív, konvencionális tananyagot, egy konzervatív, tekintélyelvű iskola nehezen tűri a kreatív tanulói magatartást. Hosszú távon ez igen nehézé teszi az együttműködést.

Forgács Péter 1974-78 között kísérleti programot vezetve a Leinigen úti Ált. Iskolában azt tapasztalta, hogy az új módszerek integrálásakor három lehetőség merül föl: " **az új legyőzi a régit, a kettő együtt átalakul, vagy a régi megeszi az újat.** "

[..\\SZOVEGGY\\vized\\Vizuálpedagógiai szöveggyűjtemény1.doc - Forgács Péter](#)

Amíg a rajztanár atomizált egysége az iskolának, mindezek a problémák nem lesznek iskolai közbeszéd tárgyává, magának kell meghoznia a döntéseket az alkalmazkodásról, ellenállásról, élharcos szerepköréről.

Van még néhány kínos kérdés.

A helyi tantervkészítéskor az igazgatók általában személyiségfüggetlen tantervet szeretnének látni, amelyet nem kell újraírni egy-egy szaktanár távozásával. Ez nagyon könnyen vezet egy sötét, kilúgozott helyi tantervhez.

Aztán: elvileg ugyan a komplexitás mellett vagyunk, de rábizhatjuk-e a történelem tanár kollégára a művészettörténet tanítását?

A technika tanárra a betűírást, a kézműves képzést? Megkapják-e a gyerekek a tánc dráma órán a felkészítést a szerepjátékok játékosához? Mi történik akkor, ha az egyes szaktanárok nem teljesítik azokat a vállalásaikat, amelyek szükségesek lennének a tantárgyi célok teljesítéséhez? Az óraszámainkat elvették, ugyanakkor a médiakultúra oktatásakor azt tapasztaljuk, hogy a gyerekek minden tánc-dráma óra ellenére zavart vihogásban törnek ki, ha be kell mutatniuk valami szituációs játékot?

Ezekre a helyzetekre nagyon nehéz tanácsot adni.

Szeretnék már látni egy olyan minőség „ízlést”¹³ (biztosítási, fejlesztési már volt, most az irányítási az új irány, jövőre majd jön a fokozási projekt) programot, ami erre pl. garanciát jelenthetne.

Nagyon jó lenne, ha az iskolákban ezek a problémák nyíltan feldolgozhatóakká válnának, tartok azonban tőle, hogy a szaktanárok elszigetelt helyzete még sokáig megmarad. Ugyanezeket a kifogásokat természetesen a vizuálpedagógussal szemben is felvethetik a kollégák. Miért olyan szegényes az iskola plakátkultúrája, miért vállalnak a gyerekek olyan nehezen rajzi feladatokat. Vigyázni kell tehát ezekkel a belső harcokkal. Meg általában mindenféle harccal.

A vizuálpedagógus gyakran kerül például a kultúrharcos szerepkörébe, védi a kultúrát a kulturálatlansággal szemben, valójában mindössze arról van szó, hogy egyik rétegtudomány talajáról kritizálja más rétegtudományok ízlésvilágát. Nem túl termékeny módszer. Forgács Péter ilyenkor inkább az etnográfusi szerepet javasolja.

Ha lakáskultúrát tanítunk a gyerekeknek, elengedhetetlen a szembesülés az egyes rétegtudományokkal. Ha az iskolában ennek nincs hagyománya, a gyerekek ijedten tapasztalhatják

¹³ Komolyabban: nehéz, rögzítve van a minőségi teljesítménymérésnek, nem a táblázatokat, az irodamunkát kifogásolom, csak a hasznavehetetlen formáját. Lásd: Vázlatok: az iskola, mint hivatal.

a rajz órán, hogy egy falusi mezőőr vagy egy vásározó cigánycsalád lakása is elfogadható a középpolgári lakással egyenértékű élettérként.

Ha az iskola a tekintélyelvű nevelési modellt valósítja meg, a kreatív magatartásnak, " az életkor előrehaladásával egyre több a belső és külső gátja, így a mellékelt képek végső soron neki és elrugaszkodásaimat dokumentálják., amelyek alkalomról alkalomra meg kellett ismétlődjenek: a lehetséges műveket, és azt, hogy milyennek kellene lennünk, és valójában milyenek lehetünk. "

A pedagógus önmagával, pedagógiai világképével, szándékaival és lehetőségeivel is számot kell vessen.

A pedagógus viszonya a jelenkor társadalmához, kultúrájához nagyban meghatározza a rajzórák légkörét. Az organikus kultúra bűvöletében élő kolléga valószínűleg (remélhetőleg) nem fog "dizájn kritikával" foglalkozni. (Mielőtt bárki felhőrdülne, hadd utaljak a porosz iskola egyik legfőbb téveszméjére. A tudás egyetlen forrásaként önmagát tétélezte. Nyugodjunk bele: attól, hogy rajzórán nem „foglalkozunk” mondjuk az uralkodó öltözködési szokásokkal, gyerekeink reggelente azért még felöltöznek.)

A vizuálpedagógiai tantervek szóhasználata meglehetősen egységes, és meglehetősen nagyvonalú. Igazából addig nem derül ki, mit is ért a tanterv mondjuk a ritmusproblémák vizsgálatán, amíg nem látjuk az óra eredményét. (Ez természetes is, hisz a tanterv csak a fő fejlesztési irányokat tartalmazza.)

Kész a tantervünk, elkezdjük keresgélni a kapcsolódásokat más műveltségterületek hasonló problémáihoz, hogy végül az egész iskolai tanterv szép, kerek, zárt egész legyen. Nagyon helyes, ha valóban egymásra épülnek azok a bizonyos dolgok, ha időnként más órákon is komplex szemléletű munka történik. Ha csak egy tárgy próbálkozik vele, a gyerekek esetleg sértetten verik vissza a kísérleteket, vagy dacosan elfelejtik a másutt tanultakat. Régi emlékek rémlenek fel bennem a tantárgyi koncentrációról, ahol a biológia órán a földrajz, a kémia, a matematika órán tanultakra támaszkodtunk. Károssá akkor lesz ez a nagy kapcsolatkeresés, ha ennek eredményeként egy szürke vegyes szösz marad, minden órán ugyanazt hallja a gyerek. Amint bevezetőmben említettem, a rajz tantárgy mindig őrzött bizonyos sajátos elemeket az iskolán belül, amiket a NAT-korszakban sem szabad feladnia.

A tanmenet

A tanterv kitűzi a legfőbb célokat, ezeket konkrét órákká a tanmenet váltja. (Erős a gyanúm, hogy a legtöbb NAT komfort tanterv mögött a tanmenetépítés során ennek ellentmondó rejtett tantervek hívódnak elő a kollégák praxisából.)

Mielőtt tanmenetünk összeállítását megkezdenénk, számba kell vennünk feladatainkat és lehetőségeinket.

A vizuális nevelés sajátos problémáiból mit, hol dolgozunk fel, hol van szükségünk arra, hogy a gyerek beszéljen a képi nyelven. Kiindulópontunk nyilván az óvodából, vagy a negyedik osztályból átkerült gyermek.

Az is meglehetősen kézenfekvőnek tűnik, hogy az első találkozásokat Vinkler Márta módszerével vezessük le. Rajzold meg, honnan jöttél! Az azonban, hogy ezt a gyerekek a padokban ülve a saját A/4-es lapjukon rajzolják ceruzával vagy színes ceruzával, filctollal, vagy A/3-as lapokon zsírkrétával, vagy erős színű gouache-sal festenek, esetleg ugyanezt nagy csomagolópapírokon teszik a földre kuporodva, már pedagógiai programunk függvénye.

Régebbi tanmeneteket tanulmányozva azonban egészen más indítással is találkozhatunk: Mi az a pont, vonal, milyen nyomokat hagynak eszközeink. Majd meglehetősen mérsékelt élvezeti értékű feladatok jönnek. Ezt a kezdést indokolhatja az óvoda elégtelen előkészítő munkája, a túl nagy különbség a gyermekek között. Itt nyilván nem a gyermeki aktivitás élnkítése, inkább visszafogása a cél. Hosszú távon elvezet a passzív gyerekekhez, aki két órán át rajzolgatja nagy igyekezettel azt, amit korábban egy gesztusjellel feltett.

Gyanús nekem ez a nagy oktató igyekezet. Talán csak a tanító igyekszik megmutatni, hogy ez itt már nem óvoda, itt tanulni kell, holott a rajzolásban semmi nem indokolja a váltást. Az elsős nyugodtan rajzoljon tovább, ahogy eddig. De mi van, ha eddig sehogy sem rajzolt? Vagy görcsösen, mereven dolgozik?

Kárpáti Andrea nagyon érdekes megoldást javasol egyik munkafüzetében. (Formák, színek 1. OPI 1989 12. o.) Miért ne kezdhethetnénk egy kis visszatekintéssel. Hogy kezdtetek el rajzolni? / Bizonytalan firka, lengővonalas firka, fészek firka. Ebihal emberek, stb./

(Ami persze nem jelenti azt, hogy ha a kis hétéves emberkének most semmi kedve iskolásat játszani, elfogadni a játékos feladatot, ne engedhetnénk meg hogy akármit rajzoljon.) Előbb-utóbb azonban sor kerül az ábrázolókézség felmérésére. Ez megint csak kudarclehetőséget hordozhat a gyerek számára. Ha az óvodában túlságosan nagy hangsúlyt fektettek a gyerek képzésére, most kijelentheti, hogy ő nem tud semmit rajzolni.

És időnként valóban igaza van, hisz kerülnek be elsősök, akik még a fejláb figura korszakukban vannak, vagy még ott se.

Tanmenetet legegyszerűbben úgy állíthatunk össze, ha fogjuk a helyi tantervet, sorravesszük a célkitűzéseket, témaköröket jelölünk meg, majd ezekhez órákat választunk. Technikailag ez úgy történik, hogy behívom a tanterv fájlt, nyitok egy új fájlt a tanmenetnek, majd a tantervből kivágom a célokat és beillesztem a tanmenet témaköreibe. Így mindig látom, milyen célhoz nem rendeltem még órákat.

Érdekes probléma: kinn legyen-e a tanmenet a teremben? Nálam egy időben a szekrény belső ajtajára volt kitéve. (Több szintéren dolgoztam, sokféle tanmenet alapján, nem ártott, ha az óra végi elpakolásnál átfutottam a következő óra feladatait.) Így a gyerekek tudják, hogy mit tervezünk az évre, viszont elveszi egyes feladatok meglepetés-ízét. Köztes megoldás, ha bizonyos feladatokat titokként jelzünk. Egy erősen heurisztikus módszertanban persze szó sem lehet semmiféle előre kifüggesztett tanmenetről, noha a tanár fiókjában esetleg ott lapul. Elveszi a gyerekektől az ismeretlenben hajózás élményét.

Mit mond a tantervünk?¹⁴

Vizuális nevelés 1.o tantárgyszakasz

Cél

- a vizuális nyelv tudatos tanulmányozásában az első próbálkozások megtétele
- a képzőművészet, a köznapi vizuális információk, valamint a tárgyi világ sokfélesége iránti érdeklődés felkeltése
- az iskoláskor előtti önkifejezési kedv és a kifejezés felszabadultságának megőrzése
- a különböző anyagok minőségeinek, a munkaeszközök és a technikák használatának élményszerű megtapasztalása

Követelmény

- képes megkülönböztetni néhány vizuális nyelvi elemet és minőséget
 - képes létrehozni, az alkotás során alkalmazni néhány vizuális minőséget és méretviszonyt
 - képes átéléssel létrehozni kifejező alkotásokat -meg tudja különböztetni a síkbeli és plasztikai műalkotást (karakteresen fotózott) reprodukciókon is
 - rajzban felismerhető módon tud ábrázolni legalább néhányféle tárgyat, élőlényt -képes eligazodni tankönyveiben és mindennapi környezetében az ott használt vizuális jelek alapján.
 - segítséggel képes egyszerű díszített tárgyakat készíteni
 - képes tárgyakat megadott szempontok alapján megfigyelni és csoportosítani
 - képes rendeltetésszerűen használni munkaeszközöit
 - segítséggel, illetve mintakövetéssel használja/alkalmazza a legegyszerűbb technikákat
- Módszertani ajánlások:
- az egyes vizuális nyelvi ismeretek tanulása és alkalmazása a Kifejezés, képzőművészet, a Vizuális kommunikáció és a Tárgy- és környezetkultúra gyakorlati és elemző tevékenységeiben történik; kizárólag a vizuális nyelvre célzott feladatok ritkán fordulnak elő
 - anyagok, eszközök, technikák és technológiák tanulása és használata a Kifejezés, képzőművészet, a Vizuális kommunikáció, valamint a Tárgy- és környezetkultúra gyakorlati és elemző tevékenységeiben történik

Vizuális nyelv 1. o.

Követelmény

- ábrázolni tud néhány vizuális minőséget és méretviszonyt síkon és térben
- meg tud nevezni néhány, az iskolán kívül is sokszor használt vizuális minőséget
- képes méretük szerint egymáshoz viszonyítani formákat és vonalakat; meg tudja állapítani a

¹⁴ Jelesül a Tölgyfa tanterv, amely a mintatantervek közül talán a leginkább felelt meg a tanterv műfaji követelményeinek.

kisebb-nagyobb, rövidebb-hosszabb, szélesebb-keskenyebb, alacsonyabb-magasabb viszonylatokat

-képes egymáshoz viszonyítani tárgyak térbeli helyét

-egyszerű, jellegzetes esetekben meg tudja állapítani képelemek helyét a képmezőben

-készséggel rendelkezik a mérettel és színnel történő hangsúlyozásra

-használja és ismeri a következő fogalmakat: forma, térforma, síkforma; vonal, egyenes /íves/ szögletes vonal; felület; pont/pontszerű; jobbra/balra, fent/lent, középén, szélen

Tartalom

tevékenység (gyakorlat, elemzés):

-a vizuális nyelv használata a Kifejezés, képzőművészet, a Vizuális kommunikáció és a Tárgy-és környezetkultúra feladataiban

-a vizuális kifejezést célzó feladatok

-a vizuális kifejezőeszközök (nyelvi elemek és minőségek) használatának megfigyelése különböző ábrázolásokon

ismeret:

-vizuális nyelvi elemek: pont, vonal, folt, lap, test

-vizuális minőségek:

forma : (eredet szerint)természetes, mesterséges;(megjelenés szerint) térforma, síkforma

szín: színmegnevezések; (tónusmegnevezés) sötét, világos

vonala: egyenes, íves, szögletes

felület: érdes, sima lapos, kiemelkedő, bemélyedő

-méretviszonyítások (forma és vonal): kisebb-nagyobb, rövidebb-hosszabb, szélesebb-keskenyebb, alacsonyabb-magasabb

-tárgyak helyzete viszonyítással

-képelemek helyzete a síkon: fent, lent, középén, jobbra, balra, szélen -egyes ábrázolási módok tulajdonsága és neve: foltszerű, vonalas, (kevert:) foltszerű és vonalas, színes

-a képmező osztása: egyensúlyos, egyensúlytalan

-hangsúlyozás: mérettel, színnel

-ritmus: rendezetességgel, szín- és formaismétléssel

Kifejezés, képzőművészet 1. o.

Cél A témakörre külön célok nem fogalmazódnak meg.[Lásd az évfolyam céljaiban.]

Követelmény -élményeit ki tudja fejezni személyes hangű rajzokban, festményekben és szobrokban

-képes néhány percig műalkotásokat szemlélni

-szépirodalmi illusztrációk nézegetésekor meg tud állapítani egyszerű összefüggéseket a cselekmény, a szereplők és az ábrázoltak között

-ismeri a szobor és a festmény alapvető, egyszerűen megállapítható jellemzőit

-érti a különbséget az eredetiben látott és a (fényképen/diaképen) reprodukált műalkotás között

-ismeri és használja a következő fogalmakat: műalkotás, festmény, szobor; rajz, megtörtént esemény, elképzelés, élmény

Tartalom

tevékenység (gyakorlat, elemzés):

-élmény, érzélem megjelenítése vizuális eszközökkel

-átélt és elképzelt esemény (emlék és elképzelés)kifejezése síkon és térben

-szépirodalmi illusztrációk nézegetése a szövegtartalom és a kép egybevetésével

-képzőművészeti alkotások szemlélése, a műalkotásokra vonatkozó megnyilvánulások, vélemények összevetése magával a művel

-a természeti látványok szépségének szemlélése

-a tanulók (kifejező) alkotásainak nézegetése a műalkotások szemléléséhez hasonló módon

ismeret:

-a színek érzélemkifejező és diszító hatása

-egyes vizuális kifejező eszközök és ezek együttesének hatása a kifejezésben

-a szépirodalmi illusztrációk egyes technikai megoldásainak neve (zsírkréta rajz, színespapír ragasztás, festés, rajz)

-az eredeti műalkotás és a reprodukció közötti különbség

-egyes műalkotások címe

-a szobrászat és a festészet főbb jellemzői

Vizuális kommunikáció 1.o

Követelmény

- képes megfigyelt, már látott tárgy, élőlény felismerhető ábrázolására
- érti a körvonallal és az árnyképpel történő tárgyábrázolás közötti különbséget
- érti tankönyveinek minden és közvetlen környezetének legfontosabb vizuális jeleit
- megfigyelés alapján meg tudja állapítani egyszerű változások (pl. évszakok) legfontosabb vizuális jellemzőit
- képes többször megtapasztalt változások jellegzetes állapotainak karakteres ábrázolására
- segítséggel tud egyszerű magyarázó rajzokat értelmezni
- próbálkozik a testmozgással, gesztusokkal történő kifejezéssel
- ismeri és használja a következő fogalmakat: körvonal, árnykép; eligazító jelzések/táblák; rajzos használati utasítás; testmozgás, mozdulat

Tartalom

tevékenység (gyakorlat, elemzés):

- tárgy foltszerű ábrázolása elképzelés alapján
- tárgyábrázolás előlről, hátulról emlékezet, elképzelés alapján
- a környezetben látható változások jellegzetes mozzanatának ábrázolása
- a tárgy, jelenség vizuális jellemzőinek vizsgálata
- a tankönyvben, a közvetlen környezetben használt jelzések, jelek értelmezése, tanulása; ezek használatának gyakorlása
- magyarázó rajzok elemzése, valósággal való összevetése
- képgyűjtemények rendezetése megadott szempontok szerint
- gesztusokkal, mozgással történő közlések értelmezése, ezek gyakorlása
- hanggal, hangzással való közlések képi megfeleltetése
- a tanulók képi közléseinek közös nézegetése

Ismeret:

- a körvonal és az árnykép
- a nézőpont és a tárgy képeinek kapcsolata
- változások ábrázolása

Mit mond a tanmenet?

Honnan jöttünk? /Vinkler Márta nyomán/

Cél: Felmérés, a közös munkakeretek kialakítása.

Csoportmunka 3-6 fős csoportokban.

Eszközök: csomagolópapírok, gvas készlet, befőttesüveg, zsírkréta.

A feladat: Az óvodai emlékek (személyek, tárgyak, történések) megrajzolása, megfestése.

Az óravázlat pedig:

Honnan jöttünk? 1. csoportszervezés

1. csoportszervezés.
2. Feltáró beszélgetés. Játékok felelevenítése.
3. Asztalok összerendezése, vagy széttolása, attól függően, fenn vagy lenn dolgozunk.
4. Eszközök széthordása, munka.
5. Beszélgetés. Ki mit olvas le a többi csoport rajzáról?

A tanmenetkészítéskor gyakorlati szempontokra is tekintettel kell legyünk. Ha van egy nagy égetőkemencénk, sok szárítópolc, célszerű minden osztályban (vagy a párhuzamos osztályokban) egyszerre agyagozni, így gazdaságosan, tele kemencében égethetünk, ritkábban kell agyagos padlót felmosni, stb. Ha kicsi a kemence, kevés a polc, vagy nagyméretű munkákat készítenénk – jobb széthúzni az agyagozást.

.....

Az óravázlat

Az óravázlat készítésének két szélsőértéke van.

1. „Na, akkor a következő órán a lovak közé vetem a gyeplőt. Előző órán egész és törött tojásokat rajzoltunk. Ma bármi jöhet, ami szerintetek az előző óra témájából következhet. Tojás, életcsira, élet, tojásdad forma. technika és műfaj szabadon választható!

Vagy: „Gyerekek, mára más t terveztem, de este olvastam egy verset, ami szerintem jobb lehetőségeket kínál. Olvassátok el, aztán jöhet a: bármi – bármivel.

2. A másik a vizsgatanítás előtt, vagy portfólióba készített részletes óratervezet. Ha a tanár még nem tartotta meg az órát, maga is végigcsinálja, a tapasztalatokat beépíti a tervezetbe.

A technikák.. \TECHNIKA\Technika.doc

A klasszikus rajztanítás csak a nemes, hagyományos technikák használatát engedélyezte. Ceruza, toll, akvarell, szén, kréták, pasztell, jó tempera, agyag, illetve jobb helyeken a linómetszet, rézkarc, tűzzománc, batik, gobelin, néha egy kis üvegmozaik.

A tömeges alkalmazásban persze a technikáknak valami sajátos, "imitált" használati kultúrája alakult ki. Halványan, óvatoskodva, szálkázva odatett, agyonradírozott ceruzavonalak, bátortalan satírozgatás. Durván és persze megint csak erőltlenül festett vízfesték foltok, nagy üres felületekkel. "Bilduskák", mondta a képzett festő. A posztavantgard ugyan megtalálta helyét eszköztárában, de a gyerekeket nem szabad efféle "szegénykultúrához" szocializálnunk.

(Az erőltlen festetésnek két oka lehet. A gyerekek nincs türelme feldörzsölni a gombot, vagy takarékoskodnia kell a festékkel.)

A temperafestésnél gyakori a kidolgozott előtér körbefestése a háttérrel, ami aztán szét is rombolja a gondosan fejlesztett figurákat. Az olcsó, gyenge tempera persze másképp nem is használható, hisz ha egy sötét alapra tennék rá a sárgát, visszaoldódik, átdereng. Jobb festékekkel azonban már az óvodások is rávezethetők a ráfedő festésmódra.

Azán újabb technikák jelentek meg.

Az első nagy kihívást talán az olajpasztell megjelenése hozta. Könnyebben kezelhető, mint a pasztell, vagy az olajfesték, egészen sajátos értékekkel. Persze az olcsó, nehezen kenődő viaszkréták meg sem közelítették ezt a hatást.

Majd jött a filctoll, mint jó vázlatozó, vagy illusztrátor eszköz, hisz az átfényképezés után már nyugodtan kifakulhat. Követte a lakkfilc, a zselés toll, stb.

Ma már rengeteg technika nyert polgárjogot a magas művészetben. Itt van például az egészen ellenszenves, idegesítő anyag, a hungarocell. Először csak a színházi díszletezők használták, aztán Schaár Erzsébet Székesfehérvárott megrendítő erejű installációkat, szobrokat formált belőle.

A mai álláspont szerint nincs olyan anyag, amit ne lehetne a művészi kifejezés szolgálatába állítani, legfeljebb a közhelyes gondolkodás elfogadhatatlan.

Na, de mikor, miféle technikát használjunk? Mennyit érdemes áldozni az ügyeskedésekre?

Nehéz ebben általános tanácsokat adni. Természetes, hogy kellenek az apró kis anyagi csodák az óvodában, amikor ragasztó vonalakra mákot szórnak, és megjelenik a kép. És természetesen nem jó, ha ezek elébe tolazkodnak az önkifejező, világmodellező rajzoknak. Lásd:

gyermekrajzok. [AGYERMRA98.doc](#) (Erről többet Balázsné Szűcs Juditnál olvashatunk. ¹⁵)

Négy év alatt 1 - 4 alkalom, amikor egész órán technikát tanulunk, általában inkább valamilyen kreatív feladathoz kapcsoljuk. Ugyanakkor vigyáznunk kell, hogy a technika használat ne váljék öncélúvá, ne a gondolkodás elől meneküljünk folyton új és új technikákhoz.

Tekintettel kell lennünk a gyerekek életkori sajátosságaira. Kisgyerekekkel viszolyogtató, visszataszító anyagokat ne használjunk. Persze itt megint csak nincs általános szabály, hisz például a lakótelepi gyerekek az agyagtól is viszolyognak. Nem hallottak még róla, hogy Ádám ebből vétetett, ha ők sarat érintettek, az csak egy jó nagy hasraeséskor volt, a kanális bűzös



A lapon, amely egyébként egy nagyszerű projekt része, mindenféle technikai szint megfigyelhető.

¹⁵ Miből lett a cserebogár? OVIZUÁL Budapest, 1042 Viola u. 11-13. T: 13692178

iszapjának nézik az agyaghalmot. Mesélni kell az agyagról, a fazekasságról, elmondani az agyag születését, sár és agyag különbözőségét.

Vannak olyan anyagok, amik erősen megosztják a rajztanárokat. Egyesek például nem használnak vattát a textilmunkákhoz, még a bábok kitöméséhez sem, mondván: illetlenség, ha ez a női higiéniai kellék az asztalra kerül. Mások ezt túlérzékenységnek minősítik, a kézműves foglalkozásokon nyugodtan használják, de képre nem applikálják. Egy posztavantgard alkotónak azonban talán épp ez az anyag indítja be a fantáziáját, akár gyerekek által követhető közelítési módokat is találhat. [\TECHNIKA\Technika.doc - Palkó Tibor](#)

Szerencsés esetben bátran használhatunk mindenféle technikákat, lásd pl.

fénymásolás. [\TECHNIKA\Technika.doc - fénymásoló](#) vagy fotózás fejezeteinket. [\EGYEB\FOTO98.doc](#)

Mi a helyzet a veszélyes eszközökkel? A „Kés, villa, olló, gyerek kezébe nem való!” – állásponton már nyilván túl vagyunk.

Néhány fős kiscsoportban bizony szükségből már Palkó Tibor óvodásokkal is használtunk snitzereket nedves

agyaglemezek szétDarabolására. (Persze szépen diktálva a folyamatot. (Kézbeveszem, kitolom, odahelyezem, vágom, visszatolom.) Amikor egy alsós csoport, látva a nagyobbakat a faesztergánál, ki szerette volna próbálni. Megbeszéltük, hogy ha van valakiben valami kis félelem, inkább ne próbálja ki. Ráér még vele. A többség kipróbálta. Persze ott álltam mellettük, ha véletlenül segítségre volna szükség. Barkácsolásnál, rögzített munkadarabba már nyugodtan fúrhatnak furatokat fűrógéppel, vagy dolgozhatnak a cell vágóval. Azonban készüljünk fel rá, hogy ilyenkor bizony meg van a veszélye annak, hogy feledve az eredeti feladatot, öncélú furkálásba, vagdosásba kezdenek. Vagy legyen hozzá elég anyag, vagy tisztázzuk előre a dolgot.

Ami mindenképp elkerülendő: az öncélú eszközhasználat. „Lám, az én gyerekeim már ezt is tudják használni!” Volt kolléganőm, aki megkérdezte, hogy óvodások használhatnak-e flexet?

A technikák csábítása

Adott egy fejlesztési feladat: elágazó, vékonyodó vonalrendszerek rajzolása, azaz a fa rajzának előkészítése. A befejezéshez „Kusiatka” Tíz technikát ajánl. Fa koronájának megoldása különböző technikákkal.

[https://www.youtube.com/watch?v=tANF_1Y-](https://www.youtube.com/watch?v=tANF_1Y-Sig&fbclid=IwAR0FYAtTw8aqKuDfmWQjJiSo66UKsgAT6gcaxRB3sG30C3bxFk3Vv9AAbmDU)

[Sig&fbclid=IwAR0FYAtTw8aqKuDfmWQjJiSo66UKsgAT6gcaxRB3sG30C3bxFk3Vv9AAbmDU](https://www.youtube.com/watch?v=tANF_1Y-Sig&fbclid=IwAR0FYAtTw8aqKuDfmWQjJiSo66UKsgAT6gcaxRB3sG30C3bxFk3Vv9AAbmDU)



Nylon harisnya Nagy Katalin textilmunkáján. (Szombathelyi Textil Triennálé katalógusa, 2003)



Gondolkodásfejlesztés elleni vétek lenne szépen sorra venni mindet, viszont ha csoportmunkában csinálnánk, forgószínpadszerűen, „nagyot szólna”. Előtte egy-egy gyereknek megmutatnám a technikákat, megbeszélve a lehetséges hibákat, ők indítanák a csoportokat, aztán váltás, a "mester" ott marad betanítani, pár perc késéssel megy tovább, és ez így megy végig, mindig marad valaki a betanításhoz. Ilyenkor persze szakad a víz a tanárról, de megéri. Esetleg egy-két szülő is beállhat segíteni.

Hogyan vezessünk be egy új technikát?

Technikája, tanára osztálya és órája válogatja. A ceruza, filctoll, színes ceruza, akvarell használatát feladatokhoz kötötten, apránként fejleszthetjük, vagy egy huszáros rohammal <..\TORZS\otodik\TOR52AL98.doc - A ceruza>, intenzív óravezetési technikával.

Ha pl. alsós osztályokban a gipszöntés technikáját tanítom, és a manuális készségüket szeretném fejleszteni, megtartható az óra úgy is, hogy a gyerekek maguk lapogatják le az agyaglepényeket, maguk nyomják elő a kereteket, méricskélük ki az anyagokat.

Ha viszont csak egy kis csodát szeretnék a feladatsorba illeszteni, akkor előre elkészítem a lepényeket, benyomom a keretet, kimérem az anyagokat, a gyerek csak elveszi, elvégzi a dombormű fejlesztését, majd kikeveri a gipszet és önt...<..\ALAPOZ\tanmenetszabad1-4.doc - Nyomhagyási gyakorlatok agyagban>

Munkáltató, vagy alkotó művészettörténeti feladatok

Persze igaz, hogy minden álomszerű költői kép, minden vallásos szimbólum hatását, művészi erejét tönkretetheti, ha részeire bontjuk, s így olyan intellektuális távolságot hozunk létre, amely minden közvetlen érzést kiolt. Másrészt azonban az ellenkezője is igaz: épp a valóságától, a hatásától foszthatunk meg egy-egy költői művet vagy álmot, ha – mint az ébredéskor oly gyakran történik – az éjszaka álomüzenetét vidáman vagy kényszeredetten megmosolyogjuk, majd megkönnyebbülten leszögezzük: csak álom volt, vagy pedig humorosan meséljük el barátainknak, anélkül hogy felismernénk benne magunkat, s megértenénk a pontos diagnózist. A z ember végül is a valóság előli menekvésre is használhatja az álmait. Épp a költészet világa válhat mindig is egyfajta intellektuális kábítószerré, s tulajdonképpen célját téveszti minden olyan irodalmi élmény, ami az olvasót nem önmagával szembesíti.¹⁶

¹⁶ Eugen Drewermann

A lényeg láthatatlan, A kis herceg mélylélektani elemzése. Európa-Ré. Budapest, 1998.

A történelem óra művészettörténete legjobb esetben Mezei Éva "kormegélési drámajátékát" elegyíti egy elméleti megközelítéssel. Értelmes, jó képességű gyerekeknek persze tarthatunk hagyományos művészettörténet órákat is, vetítés, tanári szöveg, kérdések, beszélgetés, de 8-14 éves gyerekeknél nagyon nehéz a konkrét formaproblémák és a kor szellemi és mindennapi életének, összekötése. Ez igazából érettebb gondolkodást feltételez. A rajzóra művészettörténete nálam inkább mesterség alapú, azaz mindig csináljuk is amit látunk. (A négy év alatt 10-20 alkalommal.) tanulmányozzuk az adott kor térábrázolási módszereit, színhasználatát, motívumkincsét, stb.

Később volt szerencsém klasszikus művészettörténetet is tanítani, 16 órában, leendő vagy gyakorló fotósoknak, egy OKJ-s tanfolyamon.

Mindig a dilettáns alkotókkal kezdtem.

„Ugyanazok az érzések kavarnak tudat és tudatalatti köztes tartományaiban, mint a fáklyaként világító nagy szellemekében, csak hiányzik a nyelv, amin megfogalmazhatnák őket. Néhány szóra, formára lelnek, megragadják, de egészen halvány jelzések, vagy épp a finom formahálóba vágott fél téglák lesznek arról, amiből a túloldalon egész világ épül. Az eredmény persze riasztó, de a szándék mégis olyan emberi. Nem lehet nem együtt érezni a szerzővel. Tanárként mindig az egész embert tekintem: mi a szerepe alkotói tevékenységének az életében? Egy irigylésre méltó életet fűszerez, mentőöve egy fuldoklónak, vagy a mindennapi élet, egyébként megoldható és megoldandó problémái elől való menekülőút? Bemutatok néhány autodidakta hírességet, sportolókat, színészeket, akik különböző minőségben, de nagy kedvvel festenek, rajzolnak.

Hova vezethetnek innen az utak, ha marad a kifejezési szándék. (A sci-fi szerzők döntő többsége szerencsére azonnal abbahagyja az írást, amint felszedi az első nőjét. Stanislaw Lem.) Megélhető művészetig? (Laikusok nem fogják tudni megkülönböztetni a legmagasabb művészettől. Nézzük csak meg ezt a két képet! Melyikük van ma a művészettörténet magasabb polcán? (Alma Tadema és Fernand Knopff) Vagy/és a legtisztább magas művészetig? Utóbbiba beleértem a népművészetet, kortárs népművészetet (street-art, tetoválás, stb.) is.

csak ez után a bevezető után kezdtük megvizsgálni alkotói, kifejezési szándék és formai elemek viszonyát. A vizsgatételek ugyan csak az utolsó órára tették volna a kortárs művészetet, mi már a felénél ide jutottunk. (Kortárs művészet alatt én a klasszikus realizmustól (Oldalhajtása a fotorealizmus) az impresszionizmuson át az absztrakcióig terjedő teljes élő műfaji skálát tekintem, csúcán a „klasszikus” kortárs művészettel.

Mentő feladatok

Mint a kreatív feladatoknál említettem, ha egyszer kiadunk egy feladatot, ami találékonyságot követel meg, számolnunk kell azzal, hogy ebbe bele is lehet bukni. Az óvatoskodó, gyávácska, vagy teljesen ötletelen gyereket mégsem osztályozhatjuk alá személyiségjegyeiért. Ettől ugyanis aligha fog bátorságra kapni.

Az ilyen feladatok mellé tervezhetünk valami egyszerűbb, esetleg technikai jellegű tanulmányt, vagy elfogadhatunk technikailag jól kivitelezett sablonos megoldásokat is. Ha egy osztályban muszáj osztályozni, a kreatív feladatok mellé általában tervezek valami választható mentő feladatot. Ilyen pl. a Kezek feldolgozás órán az „Ez elment vadászni” feladat.

[..\\TORZS\\HATODIK\\TOR67a198.doc - A kezek feldolgozása](#)

A tanítási stratégia - tanári attitűd

Ha korábban tipologizáltuk a tanárokat, itt most az óravezetési stílusokat kellene sorra vennünk. Később nyilván meg is tesszük, most csak két igen hasonló órát állítanék szembe: Az óra témája a madár, a tanulók legyenek mondjuk hetedikesek.

A szünetről az osztályba érkező gyerekeket a tanári asztalra helyezett, kitömött kormorán fogadja.

A gyerekek elhelyezkednek, elkezdődik az óra, a klasszikus kérdeve kifejtő módszerrel. Mi a különbség az egyes madarak alakja közt? Jönnek a sólymok, kacsák, fogalmak bukkannak fel, csónakszerű test, áramvonalas test, stb. Koncentráció a biológiával.

Lement az első logikai egység, tisztázták a test alakját. Jöhet a második kérdéskör, hogyan lehet ezt megrajzolni? Függőleges legyen a rajzlap, vagy vízszintes? Halvány vázoló vonalak, belső tengely, stb.

Aztán mindenki előszedi a rajzlapját, a ceruzáját, elkezdik a rajzolást.

A tanár közben végig az osztály előtt állt, fehér köpenyben, amikor elkezdődött a munka, a padok közt sétálgatott. Hasonlítsuk össze az órát a Kapcsoskönyv madár feladatsorával.

Felfogásom szerint az óra rosszul gazdálkodott az idővel, az energiákkal, kihasználatlanul hagyott jó néhány kínálkozó lehetőséget. Felesleges volt az összehasonlítás. Csak arra szolgált, hogy iskolássá tegye a felvezetést. A leggyorsabbak már az óra felénél elkészültek. Nincs második feladat, nincs kiegészítő, választható feladat, és persze szó sem esik a "madárságról".

Rossz volt a modell elhelyezése, én körbe rakatom a padokat, középre teszem ki a madarakat, aki megrajzolt egyet, átülhet egy másik helyre. Óra közben én is körözök mögöttük, segíték, mondok valami madaras sztorit.

Ugyanakkor - az aktuális pedagógiai helyzet, a helyi viszonyok, a tanári személyiség ismeretének híján - óvakodnék attól, hogy egyértelműen átereljem a kollégánót a gyerekekkel való intenzívebb együttlét útjára. Bizonyos esetekben ez az óra is lehet valamiféle pedagógiai csúcsteljesítmény. Csak hát azok az eredmények ezen az úton nem érhetőek el, amik egy intímabb közegben születnek meg.

Szélsőségesebben különböző órákat összehasonlítva (mondjuk a formakarterek vizsgálata a 6. O-ban közölt higgadt elemzés és az ötödikben bemutatott pók-lepke játék), még nyilvánvalóbbá válik a különbség az egyes tanári attitűdök és az alkalmazott tanítási stratégiák között.

Ha azt akarjuk, hogy a gyerekek elemi közlési vágya feltámadjon, meg kell tudjuk teremteni azt az intim légkört, amiben a gyerekek hajlandóak megnyílni. Néha épp az ellenkezője a probléma, a gömb feldolgozása órán akadhat egy (néhány) gyerek, aki a női mell-fenek feldolgozásába kezd, amire a tanárnak meg kell legyen a válasza. (Hogy ez mi, az hely és idő, tanítvány és tanár, osztálylégkör stb. függvénye. (lásd: Vázlatok az iskoláról. Az intimitás.)

A korábban említett műhelyvezetők meg tudják teremteni ezt a légkört. (Ez nem valami mitikus dolog, nagyon egyszerűen, még akár a hagyományos, autokrata, ámde szeretetteljes nevelői beállítódás is képes rá. Lásd: Vázlatok az iskoláról.)

Első szinten tehát azt mondhatom kiindulópontunkról, hogy a vizuális nevelés csődje helyett az iskolák csődjéről kell beszéljünk, a valódi pedagógiai funkciók hiányáról, gyenge eszközellátottságról, végiggondolatlan pedagógiai, és hiányzó didaktikai programokról. A továbbiakban csak az utóbbira koncentrálnék.

A didaktikai program

Ahogy korábban már említettem, a modern társadalom rétegekultúrákra, még hozzá egymással meglehetősen ellenséges rétegekultúrákra szakadozott. 18 éven át, a legkülönbözőbb csoportokkal dolgozva meg kellett tapasztaljam ennek pedagógiai következményeit. Egészen másfajta kulturális értékeket kellett aktivizáljak egy elitgimnázium tanulóiból összeverődött csoportban vagy Szolnok Fekete Lyuk klubjában, mást a testnevelés tagozaton, és mást egy kifejezetten művészi hajlamú osztályban, megint másra van szüksége egy gyermekvárosi személyiségfejlesztő csoportnak. De nem csak ezek a szélsőségesen eltérő kultúrájú csoportok igényelnek speciális programot, az általános iskola azonos évfolyamra járó osztályai sem vevők ugyanarra a standard programra. A reálérdeklődésű, egymással éles versenyhelyzetben lévő testnevelés tagozat másfajta programot igényel, mint a nagyon sok sérült, épp csak átbukdászoló gyerekeket összegyűjtő "f" osztály. Az osztályok ugyan már homogenizálhatóak, de ez azzal jár, hogy néhány gyerek szintje alatt dolgozik, néhány pedig kudarcos lesz. Szélsőségesen fegyelmezetlen osztály esetén néhány hétig nem kerülhető el az effajta homogenizáció. Többnyire azonban az óra tervezésekor különböző változatokban kell gondolkodjunk a különböző érdeklődésű, érettségű gyermekek számára.

A magyar vizuális nevelési kísérletek palettájáról mindenesetre be lehetett gyűjteni egy olyan menüt, amiből valamennyi osztály számára összeállíthattam egy programot, sok órán belüli differenciálással.

Ezt a begyűjtést azonban meglehetősen nehezítette, hogy a műhelyvezetők inkább csak "elharapott mondatokat" (Szabados Árpád) tettek közzé. A szakma szétvált egy beavatott, félmondatokat is értő elit körre, és egy, ezzel a körrel gyakorta ellenségesen szemben álló tömegre. Rajztanárok között mozogva gyakran hallottam: "könnyű a szakkörökön sok pénzzel, kevés, válogatott gyerekekkel eredményt produkálni, mennének csak be napi hat órában, egy fillér nélkül a harmincfős osztályba."

De az elszántabb kollégák is panaszkodtak. Bevitték a kiállításon látott feladatot az órára, és megközelítően sem azt az eredményt kapták, mint amit láttak.

"Színes papírból kivágott kis formákat egészítünk ki képpé! - mondta didaktikus kiállításunk képaláírása, ezt is restelkedve, hisz látni. Az óraleírásban viszont ez szerepelt:

2/A Színespapír foltok kiegészítése képpé.

" Előre kivágott színespapír motívumokból is kiindulhatunk. Egész osztállyal ez nem is olyan egyszerű dolog. Valahogy el kell kerülnünk, hogy egy összekavart papírhalom körül lökdösődjenek a gyerekek. Vannak persze elkerülő technikák, de ha úgy gondoljuk, hogy egyszer úgyis meg kell tanulnia a gyerekeknek, hogy csak a szemével válasszon, itt a jó alkalom. A foltok elkészítése: Alaktalan foltokat rajzolok egy lapra, majd összefogok néhány színespapír lapot, különböző színekből, és kivágom a mintákat. A maradékot is szétvágom kisebb foltokra. Az elkészült anyagot kis nylon vagy papírzacskókba rakom. Óra előtt egy nagy asztallapon rakjuk szét őket, hogy az egyes formák elkülönüljenek egymástól. Kártyaszerűen széthúzzuk a csomókat, hogy a forma összes színe láthatóvá váljék. A gyerekek kisebb csoportokban jönnek ki. Csak a szemükkel válogathatnak. Ha kiválasztottak egy motívumot - azaz valamit beleláttak az egyik foltba, már tudják, mit hoznak ki belőle - azt a színt veszik ki, amelyiket akarják. Más motívumokat is választhatnak mellé. Helyre mennek, felragasztják, vagy csak felhelyezik (a későbbi felfeszegetések elkerülésére, hisz lehet, hogy egy háttérfoltot szeretne mögé tenni,) a motívumot, és elkezdik a kép fejlesztését. Közben bármikor kijöhetnek egy-egy újabb motívumért. Ez az elrendezés eredményezi a legszebb képi eredményt, a gyerek minden foltot át tud tekinteni. Még jobb, ha a feladatot a foltbefestés utáni választható feladatként adjuk ki, így a gyerekek biztosan egyenként érkeznek a foltokért.

A másik lehetőség: nagy lapon, keverten húzzuk szét a foltokat, ekkor ugyan kisebb a választás hatékonysága, tovább keresgélnek, de itt a kezével is válogathat, és talán izgalmasabb a keresgélés. Én általában két táblát teszek ki, az egyikén vannak a csak szemmel választható, rendezett formák, a másikon a rendezetlen halom, aztán mindenki eldönti, honnan választ. A motívumon el lehet végezni a szükséges, minimális átalakításokat. Kiköthetjük, hogy csak rajzolni lehet a motívumra, vagy megengedhetjük az ollóval történő átalakítást is.

Ha elkészült a munka, esetleg meg lehet ismételtetni, más technikákkal. / Egyik technika lehet a színespapír ragasztás, amikor már nem rajzolhat bele, mindent ollóval kell megoldania. Itt fel kell hívjuk a figyelmet a nagy háttérfoltokból történő építkezés fontosságára. Ne ragasszon rögtön mindent, hátha még mögé is tenne valamit./ Ekkor már kissé egységesebbé formálhatjuk jeleinket, de ne fordítsuk le teljesen a megszokott formák nyelvére!

A különösen jó sikerült képeket nagyobb méretű festményként is elkészíthetjük. A véletlen órát - ha marad idő, lezárhatjuk, vagy indíthatjuk a STOP játékkal. (Lásd: J)

Eszközök: Olló, ragasztó, színespapír, AT / alapttechnikák/

És ez még az egyik legegyszerűbb példa. A rajztanárok nagy tömegei az elharapott mondatokkal, a programjelzésekkel nem jutnak messzire. Számukra nagyon pontos programleírásokra van szükség. Hozzuk vissza a régi időket, a tanári kézikönyvet? Igen, de nem egy, hanem tíz tanmenetre való anyaggal, amiből a kolléga - ha elnyertük a bizalmát - összeállíthatja saját menüjét. A kísérletezőket nem fogja vissza, nem válhat merev, felülről szabályozássá, ha sikerül minden irányzatot szerepeltetni benne.

Kell-e szakterem?

Az egyik véglet a teljes "kabinet" rendszerű iskola. Ez a pedagógia csúcsteljesítménye akkor, ha a magyar teremben a polcokon komoly házi könyvtár, HI-FI torony, foto és videó kamerák, lejátszó projektor található, meg persze néhány számítógép internet csatlakozással, a média órák csoportmunkájának támogatására. A fizika-kémiában Bunsen-égők, kémcsőállványok, konnektorok, vízcsapok, szennyvízelvezető rendszer, az ének-zenében zongora, hangszer-tár, és akkor már engedjük szabadon a fantáziánkat, a tánc-dráma órákat hajópadlós táncteremben tartják. Van hely a kabátoknak, táskáknak, a folyosókon kényelmesen történhet az osztályok helycseréje. (És persze mindent használnak, karban tartanak, szakértő szem pillanatok alatt meg tudja különböztetni a mindennapi használatban lévő eszközöket a dekorációnak kirakottaktól.)

És gyermekellenes büntett, ha az osztályok mindössze azért harcolnak el magukat a szűk folyosókon teremről teremre¹⁷, hogy más és más szigorú, szakállas arcok nézzenek le rájuk, a falakra aggatott - gyárilag ferde - fakeretekből. Az ilyen szaktanterem rendszer egyetlen

¹⁷ Szabványszerűen előretartott táskákkal, öklökkel, lásd „Vázlatok az iskoláról”...[VAZLATOK\ujVAZLAT2.doc - előretartott](#)

értelme: a szaktanárnak nem kell megnéznie - a tanáriból naplóval a hóna alatt elindulva - vajon hol található az osztálya.

Az iskolák általában a középútat keresik. Néhány óra a saját osztályteremben, a több eszközt igénylő órák a szaktanteremben. (Testnevelés, technika, ha zongora van az ének, és többnyire a rajz is.)

Ahol nincs rajz szakterem, a tanár vándorol osztályról osztályra, az alapfelszerelést a gyerekeknek kell hordaniuk magukkal otthonról. A rajztanár, vagy a szertáros vízfestés órán viszi a vödörben a vizet, konzervdoboz ecsettá alakot. /Ennek "eredményeit" lásd didaktikai alapvetés./ A másik lehetőség elméletben a közös felszerelés-doboz vagy dobozok teremről-teremre hurcolása. Arról, hogy ez valóban megtörténne valahol, nem tudok. A Kapcsoskönyv program működtetéséhez minimális feltétel a minden gyerek rendelkezésére álló alapfelszerelés ez pedig szaktanterem nélkül elképzelhetetlen. Ha a program eszközigényesebb részét is teljesíteni akarjuk, egy szertár is szükséges.

A szaktanterem leírását hátrébb közöljük, [„\SZAKTERE\Szakter98.doc](#), itt csak annyit jeleznék, hogy a több feladatos, sok technikát, köztük digitális technikákat is alkalmazó óravezetéshez a klasszikus szakterem-szertár együttes elengedhetetlen, amelyben természetesen ott kell legyen a számítógép, digitális kamera, szkennel, nyomtató, tv-videó együttes is. (Eleinte persze én is szakterem nélkül tanítottam, általános iskolai pályám vége felé viszont a szolnoki Széchenyi krt-i Általános Iskolában a szakterem-szertár együttes mellett még egy tűzzománc műhely, egy kézműves műhely, egy nagy világítóudvar-lomtár-raktár, egy kis fotólabor és a technika terem is rendelkezésemre állt. Mindez egy matek - testnevelés tagozatos iskolában.)

Egy jól felszerelt, tárgykészítésre, makettezésre is alkalmas vizuális kultúra-technika szakterem természetesen egyúttal az iskola karbantartó műhelye is, az eszközkészítési tevékenység a technika órákon kívül makett-barkács szakkörön is folyhat.

Eszközkészítő tevékenység

Kényszerből

Eszközöket részben anyagi kényszerből készítünk. Szívesen megszabadulnánk a fixatív keverés, az üvegvágás, képkeretezés terheitől, de nincs rá pénzünk.

Szórakozásból

Más dolgokra lenne ugyan pénz, de: egy-egy kisgép javítása pl. munkaórákba kerül, holott a legyártott kis alkatrészt fillérekért meg kellene kapnunk, ha kapható lenne. Egy dekopír fűrész megjavítására fordított munkaórák többre kerülnének, mint egy új fűrész megvásárlása, amíg azonban vannak tanulók, tanárok, akik szórakozásképp végzik a munkát, nyilván nem vesszük újat, hanem javítatunk.

Pedagógiai célokból

A linóvésők gyártása, nyomdafestékek tubusolása, nyomatok gyártása, és mindezek eladása már bizonyos termelési gyakorlatnak is felfogható, tehát pedagógiai céljai is vannak.

(Amikor órákon papírt merítünk, sablonokat esztergálunk agyagnyomtatáshoz, stb. – nem eszközkészítő tevékenységet folytatunk.)

Óratípusok

Az első óra

Ideális esetben első találkozásunk vagy elsőben esne meg a gyerekekkel, vagy ötödikben, de mindkét esetben egy ismert, általunk is aktívan alakított óvodai ill. alsós program folytatása következne. (Már személyesen is találkoztunk korábban a gyerekekkel egy-egy rendhagyó foglalkozás – óra alkalmával, mi is ismerjük őket, ők sem az ismeretlenbe érkeznek.)

Ha nem így van, ismeretlen csoport érkezik, akkor legfontosabb, hogy elejét vegyük a görcsös, őrlődő feladatteljesítésnek. Tehát a firka, a Rorschach, az adok egy jelet, esetleg a technikák feladattal indítok. Kisebbségnél mindenképp a firka – kóro és a kismadár, rajzforgó sorozat ajánlott, nagyobbaknál sem árt a firka, végül is egy tíz perces játék, utána jöhet a Rorschach, jó gvassal.

Szigorúan frontálisan vezetett órák.

A vetületi ábrázolás, a perspektív tanulmányok. Itt a táblán fejleszték egyszerre három rajzot. Mindhárom ugyanazt a modellt ábrázolja, de más és más sebességgel fejleszttem. Aki a gyors rajztól lemarad, követ a lassabbal, még lassabbal. A leglassabb munkát a leggyengébb gyerek tempójához mérem, a leggyorsabbat a legjobbakéhoz. Közben nincs idő beszélgetésre, egy-egy gyors körsétát tudok időnként tenni. Ezt a rajzfejlesztést természetesen nagyon alaposan kell felépítenem.

A gyorsabb munkákon előbb- utóbb új szabályok is megjelennek, tehát a legjobb gyerekek nem csak többet rajzolnak, hanem magasabb szinten is tanulnak. Ezek az órák a lehető leghagyományosabb tanítási eszközt alkalmazzák. A mester bemutat, megértet, a tanítvány megért, másol, majd önálló feladaton alkalmazza a tanult szabályokat. (Ilyen órát a négy év alatt általában 3-5 alkalommal tartok.)

Frontálisan vezetett órák

Ide tartoznak a tanulmányrajzok, technikai tanulmányok, a perspektív tanulmányok, a legtöbb látvány utáni munka. (Utóbbiakból, tehát a látvány utáni órákból a négy év alatt 30-40 alkalommal tartok.) Az alapfeladat mindenkinek ugyanaz. Megrajzolni egy kockát, vagy egy csendéletet. Itt nincs szó olyan szoros vezetésről, mint a szigorú frontális óránál. Kiadom a feladatot, megbeszéljük az alapvető tudnivalókat, az időnkénti osztálykorrektúra ismét felhívja ezekre a figyelmet, az egyéni korrektúra pedig az egyéni képességek függvényében segít...video7dcsendelet1.asf

Többfeladatos óravezetés

Egyik formája, amikor eleve több feladat közül választhatnak a gyerekek.

A másik: Ugyanazzal a feladattal indítunk, de egy idő után szétválunk.

A választható feladatoknak van egy veszélye, rendezetlenebb osztályokban a gyerekeknek menekülő utat biztosít a munka elől. Addig válogat, míg ki nem csöngetnek. Ezt úgy előzhetjük meg, ha minden előre elmondjuk az összes feladatot, majd minden feladatnál felteszik a kezüket, akik ezt választják, aki semmit nem választ, annak vagy a tanár ad, vagy automatikusan az utoljára hagyott - ha lehet, mentő - feladatot kapja.

Önálló kísérletező - kutató óra

Kollégák, a mai feladat a sírás! - indította állítólag Itten mester az egyik munkanapot, majd kiment. Délben mester vissza, körbejárt, majd értékelt: "Ha egy csepp lelkük lett volna, inkább sírnak egyet!"

Nos, ezt talán - ha lehet kérni, ne! De jól motivált osztályban szinte minden feladat kiadható önálló feldolgozásra, ilyenkor persze az osztályzás legfeljebb jutalmazó jellegű lehet.

Lásd pl. a hatodikos vonalak képzése óra.

Játékkal indított óra

Játékkal csak fegyelmezett osztályokban indíthatunk órát, vagy épp végső kétségbeesésünkben.

Az indító játék, vagy a róla készült dokumentáció maga is része lehet a képzőművészeti alkotásnak (pl.: Pók-lepke játék, Gubancok, árnjátékok, stb.) vagy csak felvezeti, előkészíti a feladatmegoldást. Változzunk fává!

Szabad címszó feldolgozások (Tematikus feladatok)

Kísérletező-kutató óra, de nincs előre megszabott kutatási forma, tematika. Van egy címszavunk, mondjuk a kendő átváltozásai, és semmit nem segítünk a gyerekeknek, törjék a fejüket egyénileg, vagy csoportokban, miféle képzőművészeti produkciót tudnak ebből kihozni, a rendelkezésre álló időben, a kéznél lévő technikai eszközökkel.

Címszó feldolgozások

Kis felvezetés, kedvcsináló után dolgoznak szabadon. (Balogh Jenő erősen szorgalmazta.)

Projektek

Nagyon fontos fejezet lenne.

Óra- foglalkozástípusok Kiss Virág szerint.

- mintakövetés-másolás (pedagógia és terápia)
- axonométria, szerkesztés, geometriai feladatok(pedagógia)
- látvány utáni ábrázolás (pedagógia és terápia)
- tervezés (pedagógia)•tematikus munka (pedagógia és terápia)
- művészetalapú tanulás: más tárgyi tartalmat tanító feladat(pedagógia)
- narratív, történetmesélő feladat(pedagógia és terápia)
- képzeltvezérelt alkotás (pedagógia és terápia)•kreatív, problémamegoldó, komplex feladat (pedagógia)
- személyes feladat(pedagógia és terápia)
- technikán, anyagalakításon, percepción alapuló feladat(pedagógia és terápia)
- projektív feladat: asszociációk, szimbólumok, illusztráció... (pedagógia és terápia)
- szabad alkotás(pedagógia és terápia)

https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/39918/Kd_13427_t%c3%a9zis.pdf?sequence=2&isAllowed=y

A helyettesített óra (elkezdt) EGYEB / helyett.doc

Iskolája válogatja, mi a szokás. Aktuális helyzet befolyásolhatja, mit tegyünk. Ha egy rendezett légkörű osztályban épp befejeztünk egy feladatot, nagy munka után vagyunk, engedélyezhetünk egy óra lazítást. A helyettesítő nevelőre bizzuk, mit csinál. Játszanak, vagy veszi a saját tantárgyát. Általában azonban a helyettesítő (jobb) kollégák szeretik megkapni az óravázlatot, a feladatokat, főleg, ha nehezen kezelhető osztályról van szó.

Ha előre tudom, hogy hiányozni fogok, az előző órán olyan munkába kezdünk, amit a helyettesített órán önállóan kell befejezniük.

Ha váratlanul kell elmenjek, előző nap megpróbálok felkészíteni egy gyereket a tanácsadó szerepére.

Mindkét esetben részletesen leírom az órát, hogy a helyettesítő kolléga magabiztosan léphessen a terembe.

Az óra megkezdése:

Megbeszéljük a gyerekekkel, emlékeznek-e a feladatra? Ha nem, felolvassuk a szöveget.

A felszerelések a padokban vannak. Az óra elején ellenőrizzék le, nem hiányzik-e valami? Ha igen, a nagy névsorról, illetve az órarendről ki kell keresni, ki ült előzőleg abban a padban, és a neve mögé egy felkiáltó jelet tenni ceruzával.

5. o. Mesebeli emberek 2.

Az előző órán mesebeli embereket rajzoltunk.

A feladat az volt hogy először:

- korábbi emberi alak rajzaikat, illetve portréikat rajzolják meg újra, de elvarázsolva, elváltoztatva.

- Ezután már fejből is rajzolhattak új alakokat.

- Végül mesebeli állatokat is tervezhettek.

Jól elkapták a dolgot, szép rajzok készültek.

A mai órán ezt a munkát kell folytatniuk. Rajzoljanak, fessenek jó és gonosz, szép és csúf embereket.

Ha már van legalább négy alakjuk, állatokat is rajzolhatnak, festhetnek, illetve tervezhetnek "mesebeli" betűket, feliratokat, cégtáblákat, kirakatokat, stb. a korábbi órákon megrajzolt mesebeli házakra.

/Ne a korábbi rajzra dolgozzanak, hanem új papírra!/
Rajzolhatnak egy történetet is a mesebeli emberekkel. A történet egyetlen képből, vagy képsorozatból is állhat, lehet szöveges vagy szöveg nélküli.

6. o.

Az elmúlt órák során először lemásoltak egy festményt, vagy szobrot, azután ehhez a képhez készítettek változatokat.

/ A tábla fölötti rácson lévő szempontok szerint. A mai órán ezt a munkát kell befejezniük, egyre messzebb távolodva az eredeti képtől. A jövő héten új anyagot veszünk, tehát a mai órai munkájukkal lezárul a téma, megkapják majd a sorozatukra a témazáró jegyet.

7. o.

Az elmúlt órákon egy nonfiguratív szerkesztőjátékból indultunk ki. A kör és a négyzet egymásra másolásával kaptunk különböző jeleket, ezekkel végeztünk különböző műveleteket.

Azután egy rácsrendszerben hasonlatokat kerestünk nonfiguratív jeleinkhez. Megpróbáltuk mindegyiket valamiféle ábrázoló jellegű jellel alakítani. Néhány gyerek még csak a felénél tart ennek a feladatnak.

Ha elkészül az új, ábrázoló jellegű gyűjteménnyel, ezek közül kell választania néhányat, és foltkompozíciót készítenie belőlük,

Először felrajzolja a legnagyobb háttérformát, majd elé a következőt, és így gazdagítja a kompozíciót.

Ebből készíthet néhány változatot. Ha megelégette, játszhat egy jel játékot. Felrajzol egy lap bal felső sarkába egy egyszerű kis jelet, majd ismétleti, de mindig változtat egy formai elemet.

Alapforma több szögletes hosszúkás rendezetlen szabálytalan egy vízszintes szabályos több irányban futó és így tovább

Ha betelt a lap, most ezekből a jelekből épít nonfiguratív kompozíciót.

Ha ez is kész, a jelekből épít egy várost, lakóival együtt, vagy egy furcsa állatot, vagy más, ábrázoló jellegű képet. A jeleken nem lehet változtatni, csak kicsinyíteni - nagyítani, egymásra építeni, többszörözni.

8. o.

Az előző órán absztrakt-expresszionista képet készítettek, azaz olyan vonal vagy foltkompozíciót, ami valamiféle érzelmeket próbált meg kifejezni. Öröm, bánat, stb.

Vagy egyszerűen csak egy játékos kompozíciót festettek.

A mai órán ezt kell folytatniuk, befejezniük.

Aki kész, vagy beleunt, az valamelyik kompozícióját ismétlje meg, de figuratív képként.

Óra végi elpakolás.

Jelző csöngetéskor abbahagyják a munkát, elpakolnak. A padokban szépen elrendezik az eszközöket. A vízfesték elmosva, a négy ecset egymás mellett, a tolluk hegyesre kihúzva. A filckészlet nyitva, benne 18 toll. A színes ceruza készlet ablakkal fölfelé, a ceruzák előrecsúsztatva az ablakig. A tanár körbemegegy, és ellenőrzi hogy a felszerelés rendben van-e?

Vezetés, korrekció.

Sajnos a legalaposabban végiggondolt óravázlat sem helyettesítheti a gyerek akaratát. A kötetben mellékelt gyenge munkák egy része nem a szemlélet fejletlensége, hanem a motiváció hiányának következménye. Ha valaki nem figyel a probléma felvezetések, vagy lusta elemelni pl. a könyökét a padról (lásd a látvány utáni rajz vonalai órát), nem tudja megoldani a feladatot. Itt nem is korrekcióra, hanem figyelmeztetésre, vagy biztatásra van szükség. Újonnan átvett osztályok esetén egész csoportok alakulhatnak. Ilyenkor vagy korrigálok a tervezésen, és még beiktatok néhány játékos, rávezető feladatot, vagy szigorítok a vezetési stíluson. Nagy létszámú, fegyelmezetlen osztályokban bevezetem azt a szabályt, hogy akire a probléma felvezetések rá kellett szólni, azt nem korrigálok, vagy nem korrigálok elemi hibákat. Nagyon nehéz osztályban előfordul, hogy amint korrigálni kezdek egy rajzot, elindul a fecsegés, majd mindenki leáll a munkával, várják, vagy sürgetik, hogy odaérjek. Ilyenkor abbahagyom a korrigálást, figyelem, ki kezd el a fecsegést, prédikálok, beírok, stb.

Segítségét csak konkrét problémára kérhet a tanuló, tehát nem rángathat oda kétpercenként a " tessék már megnézni, jól csinálom-e" felkiáltással. Ez az első néhány órán furcsa, aztán megszokják.

A kötetben közölt korrekciók egy része tulajdonképpen megismételt problémafelvezetés. Van azonban jó néhány olyan rajzi probléma is, amire nem érdemes a feladat felvezetésénél felhívni a figyelmet, mert: csak időnként kerül elő, vagy túl töményé tenné a felvezetést.

Osztálykorrekció

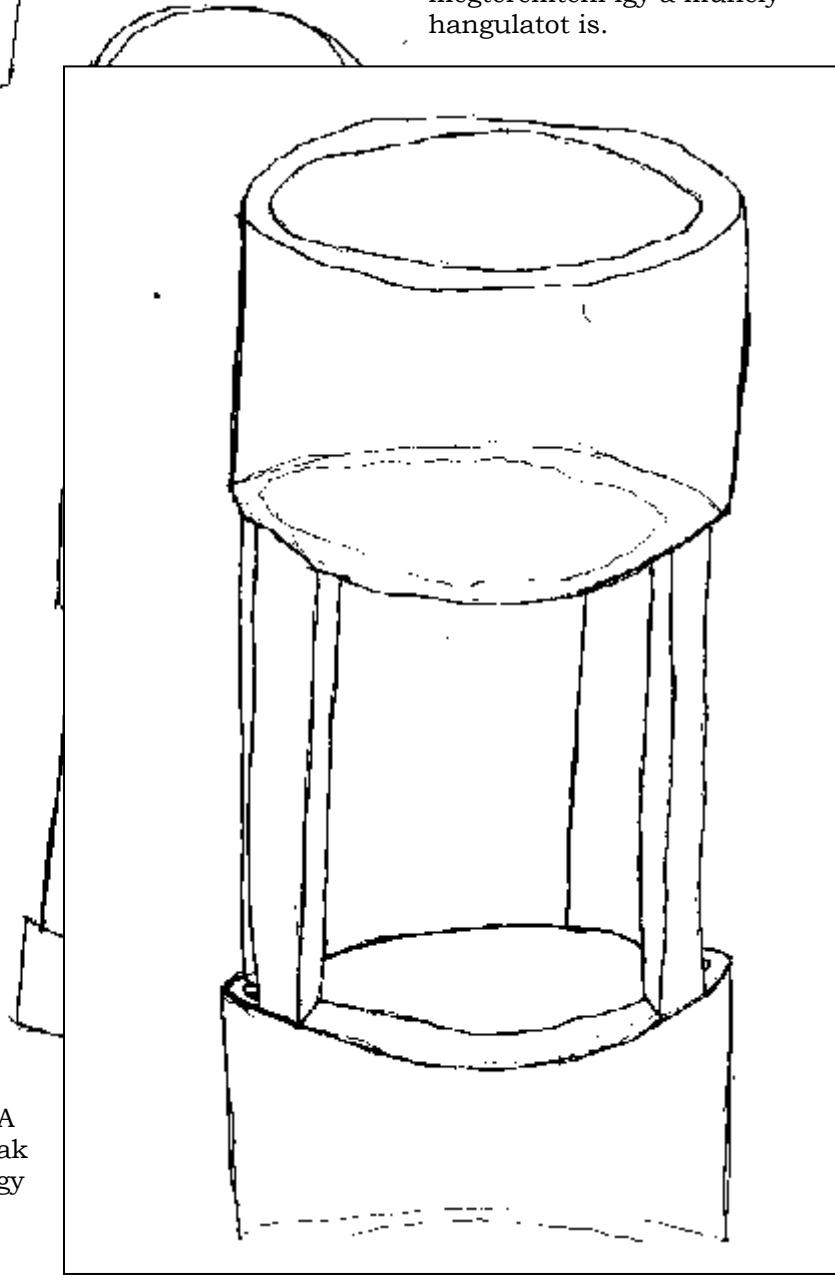
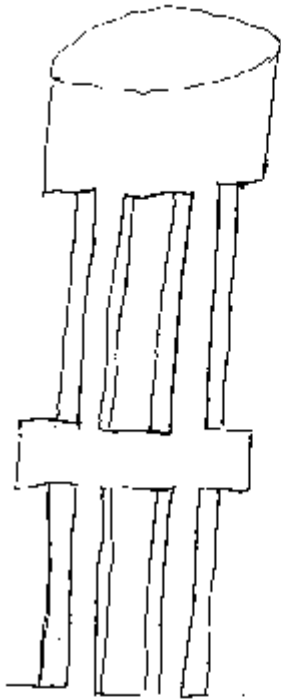
Jól dolgozó osztálynál a lehető legkevesebbet élek vele, mert kizökkenti az elmélyülten dolgozókat. A várható tipushibákat megbeszéljük már az óra elején. Nagyon nehéz elérni, hogy tényleg minden gyerek figyeljen. Végső esetben, ha például elfelejtettem valamit a felvezetésnél közölni, mindenkivel letettem a rajzeszközöket, nézem a szemeket, addig nem kezdem el, amíg mindenki nem figyel. Enyhébb esetben szólok, hogy most valami fontos jön, figyeljenek, akik bizonytalanok!

Egyéni korrekció.

Az igazi egyéni korrekció az, ha a gyerek mellé ülve a szemléleti tévedést javítjuk. Esetleg egy másik lapon, vagy a lapja szélén rajzoljuk is, amit gondolunk. Erre nagyon ritkán van lehetőség, általában inkább a rajzba javítunk bele halványan. (Néhány gyerek ugyan időnként érzékenykedik, de a szerkezeti tanulmány nem műalkotás, hanem egy technikai probléma tárgyyszerű feldolgozása. Milyen nevetséges lenne, ha egy kezdő kosaras érzékenykedni kezdene, ha az edző helyes szövegbe igazítja a kezét a tempódobás gyakorlásakor.) Egy ilyen korrekció néhány másodperctől akár negyed óráig is terjedhet. Rajziskolában bevált eszköz. Fegyelmezett osztályokban tanórán is alkalmazhatjuk. Elmondom, mit fogok korrigálni, aki kíváncsi, jöjjön oda, álljon félkörbe a hátam mögött, figyeljen. Nehezebb feladat felvezetése után egyébként rendszerint azt mondom: aki érti, dolgozzon, aki nem érti, gyűljön körém, nekik megmutatom még egyszer, egy lapon elkezdve a munkát.

Problémásabb osztályokban, vagy ha csak kisebb tévedéseket kell helyretenni, inkább egy gyors, néhány perces körutat teszek, és a rajzokba javítok bele, halványan odavetett vonallal, ezt a gyerekek még pontosan a helyére kell tenni. Utóbbi egyébként alapszabály. ne higgye el automatikusan, amit javítottam, időnként elkalandozik az ember figyelme, kissé más szögből néz, stb. tehát a korrekciómat mindig kritikával kell kezelje. Néhány ellenálló gyerek persze mindezek ellenére automatikusan megsértődik. "Már megint hülyeséget tetszett berajzolni." (" Pardon, kolléga úr, nem tudtam, hogy szintén rajztanár! Tőlem sajnos csak ilyen hülyeségek telnek, legfeljebb többet önt nem korrigálok.") Kocka bevezető óra első feladatai, kis üvegek rajza, papírcsik szerkezeti rajza. Ilyenkor nem ülök be a gyerek helyére, legfeljebb megkérem, húzódjon kissé félre, hogy pontosan onnan nézhessem a látványt, ahonnan ő rajzolt.

A nehéz kezdő órákon / kocka, kis üveg, papírszalag, a kéz, külső tér/ sokat segíthet egy - egy képzőművész ismerős, vagy akár egy jól rajzoló nyolcadikos, aki besegít a korrigálásba. Könnyebb megteremteni így a műhely hangulatot is.



[..\video\metszokorbeszelget.asf](#) A műhely jellegű óráknak csak jót tesz, ha időnként egy-egy ismerősünk az órák alatt használja a nagy linónyomógépet, vagy felvételre készülő középiskolások is beülnek rajzolni.

Ha jól megy a munka, az osztály nem túl nagy létszámú, csak néhány gyereket kell korrigálni, egész szép fejlődés érhető el a gyerek szemléletében, néhány perc alatt is. Hekfusz Tomi hatodikban a leggyengébbek közül a legjobbak közé jött fel. Nézzük az egyik korrigált rajzsorozatát. (Henger óra utáni szabadon választható feladat)

Értékelés

Rögtön az elején szögezzük le: Az értékeléssel kapcsolatos viták mögött a tanári - pedagógusi szerepekről vallott felfogások különbözőségei lapulnak.

A görcsösen konzervatív pedagógus magánál tartja az értékelés jogát, és gyakorolja is amint alkalma nyílik. (Pályája végén talán már az is megfordul a fejében: addig se kell tanítani!)

Az „ütődötten liberális” pedagógus kínosan tartózkodik mindenfajta értékeléstől, ha már végképp elkerülhetetlen, hosszas szöveges értékeléshez folyamodik.

Saját gyakorlatomban az értékelés ugyan ott van az eszköztárban, de – legjobb esetekben inkább csak egy érzelmi-gondolati viszonyulás kifejeződéséről beszélhetek, ami a munkafolyamatban gyakran fel sem tűnik. (Lásd hátrébb.)

A továbbiakban az értékelésről először, mint a mesterség elsajátítását segítő eljárásról beszélek.

Bodóczy István tömören összefoglalja az értékelés legfontosabb szempontjait a kerettantervi segédletben.

Szempontok a tanulók teljesítményének az értékeléséhez

Az értékelésnek számos, egymástól igen eltérő *célja* lehet, ezek közül a legfontosabbak a következők:

- a személyiségfejlődés elősegítése,
- ezzel összefüggésben az önértékelésre nevelés,
- a tudás minősítése,
- informálás, informálódás az elért eredményekről,
- lemaradás feltárása és orvoslása,
- tehetség felismerése és fejlesztése,
- pálya- és iskolaválasztás elősegítése, a pedagógiai tevékenység fejlesztése.

Az értékelés célja határozza meg, hogy az értékelésnek milyen *típusát* kell választani.

A **formatív értékelés** (formáló, segítő) a vizuális nevelésben az értékelés leggyakoribb típusa. Idetartozik az órai gyakorlati munkát rendszeresen kísérő tanári biztatás, dicséret, kritikai megjegyzés.

A **szummatív értékelés** a tantervi követelményekből kiinduló, pontos kritériumrendszeren alapuló értékelés. Azt mutatja meg, hogy az elérendő célok, elvárásoknak milyen mértékben felel meg a tanuló teljesítménye. Céljától függően lehet szintfelmérő, diagnosztizáló vagy záróvizsga típusú értékelés.

- A **felmérő** olyan szummatív értékelés, amely a tanuló tudásának jelenlegi szintjére kíváncsi. Ennek ismeretére a tanárnak a továbbhaladás tervezéséhez feltétlenül szüksége van. (Például az ötödik osztály elején, vagy akkor, ha új tanárként kerül egy osztályba.)
- A **diagnosztizáló értékelés** viszont arra is kíváncsi, hogy a felmérés során mutatkozó bizonyos problémák milyen okokra vezethetők vissza. Erre a korrekciók elvégzéséhez, a hiányosságok pótlásának tervezéséhez van szükség.

Az értékelési *szint meghatározása* szempontjából *kétféle módszert* ismerünk.

- **Kritériumra irányuló** az értékelés az iskolai záróvizsgákon (például az érettségien). Ez végeredményben pontosan meghatározott kritériumok alapján történő szummatív értékelés.
- A különböző versenyeken, pályázatokon és a művészeti iskolák felvételi vizsgáin azonban gyakoribb a **normára irányuló értékelés**, amikor az adott helyen, adott időben legjobbnak ítélt jelentkezőket válogatják ki. Míg a záróvizsgán nincsen korlátozva, hogy a legmagasabb szintet hányan érhetik el, a felvételi vizsgán a felvehető száma határozza meg, hogy hányan érhetik el a "legjobb eredményt".

Az értékelés módjai

Szöbeli értékelés

A rajzóra egyik legértékesebb mozzanata, hogy a tanár, a gyakorlati (műtermi, műhely) munka során folyamatos és intenzív kapcsolatban van a tanulókkal. Allandó a formatív, szóbeli értékelés. Nem minősítés, hanem az egyéni előmenetelt segítő biztatás, illetve a hiányosságok feltárása, ami segíti a tanuló önértékelésének kialakulását, fejleszti önismeretét. Kiváló, sokirányú nevelő hatása van az óra végi közös, a tanulók bevonásával történő szóbeli értékelésnek is.

Írásbeli értékelés

Az írásos tanári értékelésben egyaránt megjelenhetnek a formatív és a szummatív értékelés elemei. Az osztályzatoknál a mégoly rövid (lapszéli) írásos megjegyzések is pontosabb tájékoztatást nyújtanak, rámutathatnak bizonyos problémákra, és javaslatokat tehetnek a fejlesztésre. A tanulók írásos önértékelése pedig többcélú órai feladat is lehet.

Az osztályzás

Fontos szem előtt tartani, hogy az osztályzattal történő értékelés *szummatív*, a tantervi követelmények megvalósulását számonkérő értékelés legyen. Nagy zavart okoz, ha az osztályzat hol a biztatás eszköze (formatív értékelés), hol pedig a tudás minősítése. A szummatív típusú felmérő, összegző, záró minősítések (vizsgák), amelyek szelekciós funkciót is betöltenek, csak akkor hitelesek, ha objektívek, következetesek és pontosan meghatározott kritériumok alapján történnek.

Az értékelés alapja

Az értékelés céljától és típusától függ, hogy milyen szempontok alapján értékelünk. A tanuló szóbeli spontán megnyilvánulásai, órai "felelete", esetleg kiselőadása alapján vagy az órai gyakorlati munkái (rajz, tárgy, írás stb.), esetleg otthonról hozott munkái alapján. De történhet az értékelés egy tanári segítséget teljesen kizáró zárthelyi vizsgán készült munka alapján, esetleg egy portfólió (a munka menetét bemutató mappa) alapján, amelyből nem csupán a végeredmény, de a folyamat is megismerhető.

A szummatív értékelés kidolgozásának lépései

A komplex vizuális nevelés esetében, amikor tehát a különböző témák integráltan kerülnek feldolgozásra, az egyéni tanmenetet kidolgozó tanárnak kell meghatároznia, hogy milyen tanítási egységek után, milyen munkák alapján fog szummatív értékelést végezni.

1. Az értékelés céljától függően, (felmérés, diagnosztizálás, minősítés, felvételiztetés) kell meghatározni az értékelés formáját, annak tartalmait, körülményeit. (Hogy az értékelés zárthelyi gyakorlati feladat, vagy szóbeli felelés, esetleg otthon összeállított mappa alapján történik.)
2. Meg kell határozni az értékelés főbb szempontjait, azt, hogy mire vagyunk leginkább kíváncsiak (pl. térszemlélet, kreativitás, jártasság egy adott technikában).

Meg kell határozni a főbb szempontok értékét az egészhez viszonyítva, vagyis fel kell állítani a szempontok értéksorrendjét, amit százalékban, pontszámban vagy osztályzatban fejezhetünk ki. az adott esetben mit tartunk legfontosabbnak és mit kevésbé. Bár a tanítás célja a tantervben van megfogalmazva, arról igazán pontos képet a záróvizsgák követelményei nyújtanak. Ott ugyanis számszerűsítve is megjelenik, hogy minek milyen súlya van. (Például: 1. Kreativitás 30%; 2. Megjelenítő készség 20%; 3. Technikai készségek 15%; 4. Elméleti ismeretek 25% 5. A tervezési elvek ismerete 10%.)

3. A következő lépés az általános szempontok lebontása rész kérdésekre, annak megfogalmazása, hogyan kérdezhetünk rá például egy-egy képességre úgy, hogy hozzávetőlegesen pontos és árnyaltabb képet kapjunk.

Miből tudható meg, hogy milyen az illető *térszemlélete*? Például: Mennyire érti a téri viszonyokat, formakapcsolatokat? Mennyire ismeri az optikai kép törvényszerűségeit? Mennyire van tisztában a nézőpont jelentőségével? Milyen az arányérzéke?

A kreativitásra a következőkkel kérdezhetünk rá: Hány terve, ötlete volt? Mennyire sokfélék a tervei, elképzelései? Mennyire szokatlanok az elképzelése Mennyiben használja más helyekről származó élményeit, ismereteit? Mennyire képes az órán tanultakat gyorsan adaptálni, mennyire képes egy dolognak más funkciót találni? Hány kérdést tud egy dologgal kapcsolatban feltenni? Mennyire képes egy dolgot a szokásostól eltérő módon is szemlélni? Mennyire képes egész távolinak tűnő dolgokat összekapcsolni? A feladatmegoldás során mennyire rugalmas?

4. Ezután olyan konkrét, pontosan (írásban) megfogalmazott feladatot (vagy feladatokat) kell összeállítani, amely alapján a témába vágó kérdésekre határozott válasz kapható. Az értékelés szempontjait, a kérdéseket az adott feladathoz kell igazítani.
5. Ellenőrizni kell, hogy minden aktuális követelményt, illetve szempontot kellő mértékben lefednek-e a feladatok, az értékelés szempontjai.
6. Ezután meg kell határozni az egyes osztályzatok, pontszámok kritériumait, mi a feltétele annak, hogy valaki ötös, négyes stb. osztályzatot kaphasson. Elképzelhető, hogy a tanár saját pontrendszerrel dolgoz ki, majd a különböző feladatokra adott pontokat 1-5-ig terjedő osztályzatokká konvertálja. Például egy felmérő jellegű értékelés esetében, mikor a feladat egy adott funkciót betöltő tárgy tervezése és adott technikával való megjelenítése, illetve makettezése, az értékelés szempontjai a következők lehetnek: 1. mennyiben felel meg a tervezett tárgy az adott funkciónak (0-2 pont); 2. ötletesség (0-3 pont); 3. a megjelenítés szintje (0-2 pont); 4. az adott technikában való jártasság (0-2 pont); 5. a kivitelezés pontossága (0-2 pont); összesen: 11

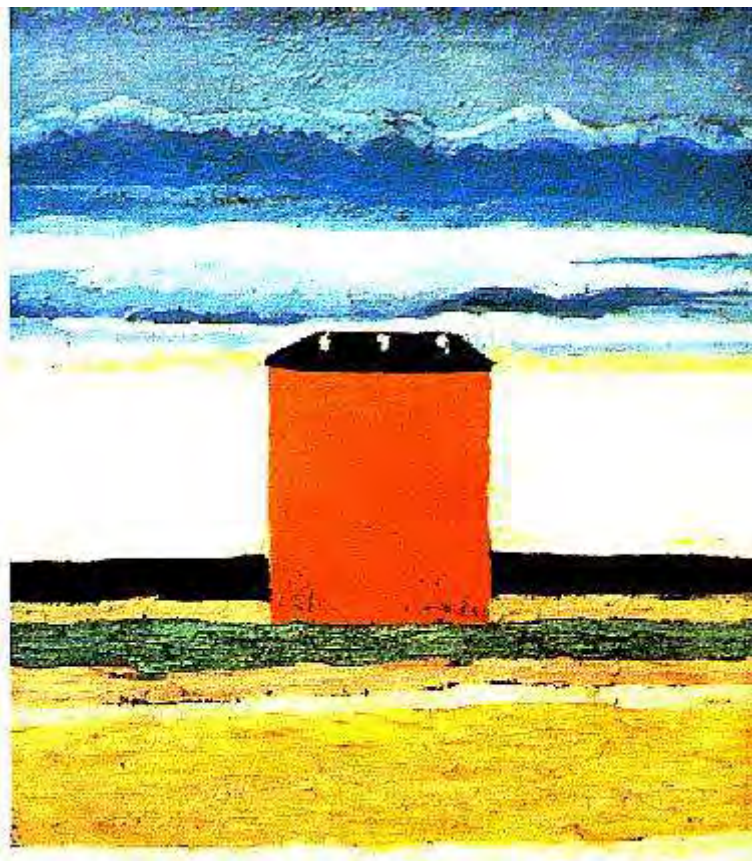
pont. A konvertálás pedig: 10-11 pont = ötös osztályzat, 8-9 pont = négyes stb.

Lényeges, hogy egyértelműen eldönthető legyen a megfogalmazott kritériumoknak történő megfelelés. Hiába a pontosnak tűnő kritériumok sora, a végeredmény mégis szubjektív lesz, ha azok megfogalmazása nem egyértelmű, ha lehetővé teszik, hogy a besorolást az értékelő személyisége, preferenciái nagymértékben befolyásolják. Például az előző példában a "Milyen mértékben felel meg a tervezett tárgy az adott funkciónak?" lehetséges válaszai: egyáltalán nem felel meg (0 pont); részben felel meg (1 pont); teljes mértékben megfelel (2 pont). Ezekből viszonylag könnyen kiválasztható a megfelelő.

Ha meg akarunk nézni egy konkrét mérési-értékelési eljárást, ami eleget tesz Bodóczy István elvárásainak, lapozzunk a szöveggyűjteményben [..\\SZOVEGGY\\vizped\\VIZUPED.DOC - Alapműveltségi vizsga](#) Kárpáti Andrea: Vizuális képességek fejlődése c. munkájához. Ha egy abszolút korrekt mérésre vagyunk kíváncsiak, ajánlom Csapó Benő - Varsányi Zoltán: A rajzkészség fejlesztésének vizsgálata középiskolai tanulóknál c. munkáját. [..\\SZOVEGGY\\vizped\\VIZUPED.DOC - Csapó Benő](#)

Meglehetősen ritka azonban, hogy általános iskolai osztályunkban vegytisztán alkalmazhassuk a fenti szempontokat.

Legjobb esetben járkal körbe az ember, örül egy-egy szép munkának, biztatja a leszakadót: "nézd, nehezen lendülsz bele, de láttunk mi már karón varjút, jönnek a nagy nevek. Matyi, aki ötödikben a leggyengébb volt, hetedikre már a legjobb lett, Emil, aki még nyolcadik év elején is nagyon gyenge volt, év végére már ő volt az első. De ha esetleg nem is leszel a legjobb, mindenképp bátran mehatsz majd felvételizni a "faipariba", de ehhez most kínlódni kell. Olyan ez, mint az úszás. A tanulást senki sem élvezi, de aztán este csendben végigüszni a Szelidi tavon, vadkacsák, vízityúkok közt. (A felszíni harminc centi langyos, lejjebb egyre hidegebb, ha meleged van lemerülsz... Egy kis életmese. Már, ha olyan a helyzet.)..." Szóval végül is értékelünk, megmutatunk egy-egy érdekes megoldást (Kivéve a Rorschach feladat, a változatok, a véletlen képek, meg általában a szabad feldolgozás órák.), de nincs osztályozgatás, az értékelés folyton átcsúszik egy történetbe, mesébe.



lett az ember rajztanár. Ilyenkor az
elés egy kínos, formális kötelesség.

stálkodó, lemaradó gyerek, bizony
nem szakadhat év végén a kitűnő
yakába a rajz hármás, vagy azt kell
sítetek a töletek elvárható szinten, de
m fogok osztályozgatni, megkapjátok
vónőnek! Ezt azonban csak akkor
tos benne, hogy erről a néhány
, és persze ha nem tart tőle, hogy a
oként a programot végigcsináló
etesen dolgozott is - nyolcadikban
ni egy felvételire, persze nem a
ba. Erre bizony legalább hatodikban
st, nagyon ritka az, amit Bozsó Nóra
a felvételire. Szántóné Dombi
ménye, hogy nem is kell sokkal
t látvány utáni tanulmányokat. Elég
időszak, de akkor nagyon intenzíven,
n kell napi nyolc-tíz órában rajzolni,

nyogy ha egyre több az ilyen leszakadó
térni az osztályzásra, legalább a félév

Költői kérdés: Vajon
értékelnénk-e ötösre, ha egy
gyerek ilyen mesebeli házat
festene a sok kis csodaépület
közé?

Zsűrizés

Ha az embernek szerencséje van, és meg tud menekülni az osztályozástól, lesz valami, ami elől nem menekülhet, a gyermekmunkák zsűrizése. Nagyon nehéz ügy. Mit értékeljen, a mesterségbeli kivitel, a fantáziát, a témához kötődést? Milyen technikával zsűrizzenek? Ha kifér minden kép, persze lehet csinálni egy nagy terítést. Több száz munka esetén muszáj egy előválogatást tartani, a halomba rakott képeket átrakjuk, és kiteszük a nagyon gyenge munkákat. (Nem kidobjuk, azt is ember csinálta!)

Osztálytípusok

Ideális esetben nem kell különösebben tipizálnunk az osztályokat, hanem személyre szabott programokat kínálhatunk a gyerekeknek, nagyon sok alternatív választási lehetőséggel. Látvány utáni rajzoknál is többféle modellt állítunk be. A nagy osztálylétszámok sajnos időnként nem teszik lehetővé több modell beállítását, a fegyelmetlen osztályokban pedig esetleg nincs lehetőség csoportonként vezetni a gyerekeket, mert amíg az egyik csoporttal foglalkozunk, a többiek robbannak.



Tantárgyspecifikus problémák

Fentebb, a kártékony nevelőnél már érintettem néhányat, most folytatom a sort.

A motiválatlan gyerek

Magában a motiválatlan gyerek a legkevésbé sem tantárgyspecifikus probléma. Ott válik ez jellegzetesen rajzórai problémává, amikor a gyermek a két órára tervezett feladatot megkerülve néhány perc alatt összecsap valami egész más megoldást, aztán látványosan unatkozik, beszélget, vagy rendzavarásba kezd. Ha megfigyelünk egy-egy motiválatlan tanulót, azt tapasztaljuk, hogy a kétszer negyvenöt perc alatt tényleges megfigyeléssel - rajzolással öt-hat percet töltött.

A perspektív rajz helyett axonometrikus rajzot készít, modellálás helyett síkba terít, stb. Az estek egy részében egyszerű lustaságról van szó. Ilyenkor biztatunk, dorgálunk, prédikálunk, fölé tornyosulunk, ki-ki pártállása szerint. Más részében a gyerekek elemi igényi lennének, személyességre, meghitt térre vágyik, és most, amikor érzelmileg megszólítjuk, felerősödnek ezek a vágyai. Úgy érzi: "Máshol kellene lenni."¹⁸ Ilyenkor együtt érzünk, megbeszélünk, mézes madzagot húzogatunk, vagy fenyegetőzünk, nyomást gyakorlunk, mikor mire telik.

Ha az alapok hiányoznak, visszalépünk néhány lépcsővel, és újra rajzoltatunk korábbi - a feladatmegoldáshoz szükséges előtanulmányokat - vagy menekülő feladatokat biztosítunk, de mindig a szép jövő ígéréteivel.

Sajátos probléma, amikor a gyerekek próbaleválsi játszmákba kezdenek. A rajzterem intim levegője, az itt mindig történik valami megtetszik nekik, de ez az intim helyzet belőlük egy huzakodó, ellenkező, vagy egy bumfordi, mackós viszonyulást hoz elő. Enyhébb esetben csinálja ugyan a feladatokat, de az indokltnál jóval gyakrabban kér segítséget, (súlyosabb esetben egyáltalán nem dolgozik), de szünetben mindig ott sertepertél, jön beszélgetni, takarítani, stb. (Fiatalabb tanárok esetében ez esetleg egészen egyszerű flörtölésnek tekinthető.) Erre megint csak nehéz általános tanácsot adni, én - a racionális műhelyfőnök szerepében, néhány megbeszélési kísérlet után - mindig választás elé állítom a kisebb gyerekeket. Ha az órán nem fogadja el, amit én kínálok, akkor a szünetben se igényelje. Gimnazistáknál mindig hosszabb megbeszélést igényel.

- „Én sajnos egyáltalán nem tudok rajzolni!”

- Úgy érted, hogy ha a kezvedbe adok egy ceruzát, nem tudsz letenni egy pontot a papírra?

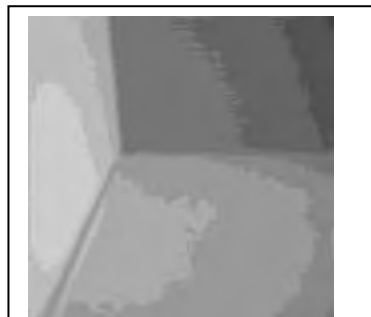
- Hát,...

- -Szóval pontot tudsz rajzolni. És nyilván tudsz rajzolni véletlenszerű vonalakat, amik nyugodtan simulnak a papírra, vagy ki akarnak szakadni belőle, tudsz festékfoltokat

¹⁸ Kukorelly Endre: Memória part. A dór állam.

felvinni, amik erősen kontrasztosak, vagy épp hogy különböznek egymástól... a nem tudok rajzolni, mindössze azt jelenti, hogy nem tudok a térbeliség illúzióját keltő, a látvány szerkezetét leképező, a jellegzetes formakarakttereket hűen követő rajzot készíteni.

- Igen, de hát ezt szokás rajztudásnak nevezni!
- Egy reklámiroda kreatív munkatársának erről nyilván más a véleménye, de ha csak ez a probléma, néhány perc alatt segíthetünk.



Nézzük ezt a kis beállítást.



Néhány perces gyakorlás után már tudsz fokozatosan erősödő, vállból rajzolt, lendületes vonalkötegeket húzni, egészen halványan is.



Ha ránézel a beállításra, észreveszed, a vízszintes vonalak enyhe elhajlását a vízszintes-függőleges tengelytől, és meg is tudod rajzolni.

- Eredeti kijelentésed tehát úgy módosult, hogy „nem tudok a térbeliség illúzióját keltő, a látvány szerkezetét leképező, a jellegzetes formakarakttereket hűen követő rajzot készíteni bonyolult látványról.
- Ebben teljesen igazad van, de hat-nyolc óra tanulás után már bonyolult látványról is tudsz viszonylag pontos rajzokat készíteni, további hatvan-nyolcvan óra tanulóssal (rossz készségeket feltételezve), pedig már csak a legélesebb szemű megfigyelő kapna rajt némi pontatlanságon.



No, jó, nem teljesen pontosan, de helyesbítesz.



Aztán szép finoman erősítgetni kezded a tónusokat.

A kérdés már csak az, a képzőművészet melyik világában szeretnél mozogni, és milyen mélységben?

Innen a beszélgetés már sokfelé kanyarodhat, természetesen órai helyzetben szükség van némi pedagógiai jártasságra, hogy a párbeszéd megmaradjon.

A réteggkulturák harca

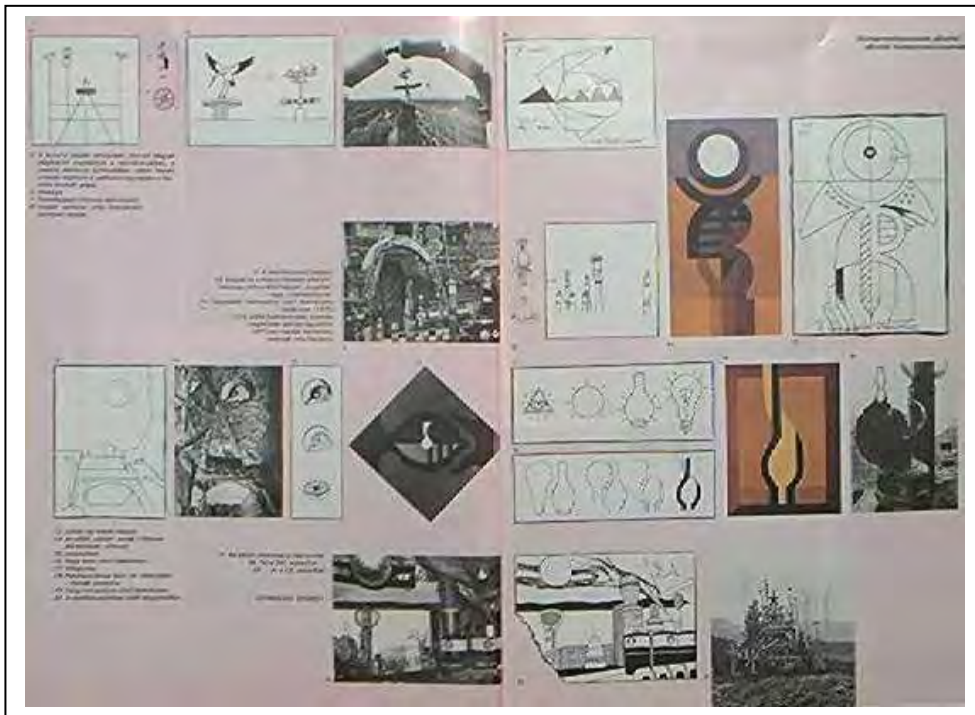
Nem kizárólag vizuálpedagógiai probléma, de itt is jelentkezhethet. Egészen más egy cigány vásározó család vizuális értékrendje, mint egy középpolgáré. Gyökeresen más a fogyasztói kultúrához való viszonya egy militáns zöld, és egy teljes lendülettel dolgozó juppie családnak. A hagyományos felfogás itt egyszerűen a másfajta réteggkulturák leradírozását tekintette feladatának. Ma már annak a külső társadalomnak a gyermekarcú változatát szeretnénk leképezni, ahol ezek a militáns vonásaiktól letisztított réteggkulturák egymás mellett élhetnek. (Hogy ez a mondat mennyi problémát hordoz, arról részletesebben a Vázlatokban.) Óvatosan kell terveznünk azokat a feladatokat, amik bánthatják egyes gyerekek érzékenységét. (Lakás és öltözködés kultúra.)

A hagyományos rajzitanítás idegenkedik a sajátos tini kultúra vizuális elemeitől (Ékszerkészítés, kompresszoros festés, stb.), holott ez egy élő kultúra, amelynek ráadásul mindig vannak kapcsolatai a "magas művészetekhez".

Itt azt hiszem megint csak az etnográfiai szemlélet segíthet. Nem állítom hierarchikus sorba az egyes réteggkulturákat, de ismertetem jellemzőiket. Kis gyerekeknél szándékoltan nem kerítek rá sort. Mi értelme egy nyolc éves gyereket "lakáskultúra oktatásban részesíteni". Velük inkább be kell rendezni egy babaszobát, vagy, de még jobb, ha az osztályterem alakul át lakásbelsővé.

Egy példa a réteggkulturák termékeinek fogadására

Szemadám György látott egy mezőőr kunyhót. Elítélő vélemény helyett asszociációi támadtak.



"Fogyasztói idiotizmus"

Az egyetlen dolog, amiben nagyon nehéz megalkudni, az a „fogyasztói idiotizmus” (Én egyelőre a „környezettudattalan, mérlegelés nélküli, túlzottan a fogyasztói élvezetekre orientált magatartás” kifejezést használom, amint jobbat találok, helyettesítem) kérdése. Ha azonban leszögezzük, hogy valamennyien fogyasztói idióták vagyunk a Kalahári sivatag vadászához képest, valamint, hogy a társadalmi munkamegosztás bizonyos specializálódást mindenképp szükségessé tesz, már megint csak a mértékeken vitatkozunk.

Bizonyos kritikák szerint a fogyasztói világ sok kis Barbie babát szeretne az utcákon látni, akik rendelkeznek valamiféle specifikus szakmai ismerettel, tehát egy bizonyos ponton be tudnak állni a termelői sorba, megtermelik maguknak a vásárláshoz szükséges pénzeket, azon azonban már nem gondolkodnak el, hogy vajon valóban szükségük van-e minden tavasszal új ruhatárra? Ez persze inkább a mozgóképkultúra és médiaismeret, valamint az embertan tanárok fő problémája, de a rajztanárnak is kezelnie kell valahogy az órákon előtörő Barbie világot.

Ez lehet egy mosolygó belenyugvás, majd csak úgy jár vele a gyerek, mint Lenin lámpácskáival. Az esze felülbírálja ugyan a dolgot, de a kis lila ruhás baba azért mindig előhív majd belőle egy kellemes érzést, vagy épp ellenkezőleg. Más helyzetben, más rajztanár viszont elterel erről a terepről. Egy kirajzolt kezű, Walt Disney stílusban dolgozó gyereket célszerű az étlap más fogásaival is megismertetni, de anyanyelve ellen harcolni, nem túl termékeny. (Lásd még T. Olgát a pók-lepke feladatnál. [AGYERMRA98.doc - olga](#) Természetesen tudom, hogy nagyon nehéz megőrizni ezt a derűs nyugalmat annak a tanárnak, aki tudja, hogy a fogyasztói világ milyen eszeveszett jövő kizsákmányoláson alapszik, hogy, ha a legyártott termékek nem a szeméthegeket gyarapítanak, hanem visszabontásra kerülnek, áruk több tízszeresére növekedne, de a heti egy rajzóra kevés a gyerekek szemléletének átirásához, ez már iskolai szintű szemléletváltást követel.

A "bepörgött" gyerek

V. Peti kis másodikos volt, amikor a művészeti iskolában a jó (szelíd, kedves) és a rossz (vadabb, durvább) gyerek firkáit kellett megrajzolnia, majd a gyerekeket is. Nagyon beindult, nem elégedett meg a rajzzal, a lap hátára ráírkált mindenféle „trágárságot”.

Egy kezdő pedagógus esetleg rosszul viszonyul az ilyesfajta felszabaduláshoz. Görcsösen gátolja, vagy hagyja tovább pörögni.

Lelkesültség - fanatizmus

Egyelőre nem tudtam még elmerülni a jelenség leírásában, nap-mint nap felteszem azonban magamnak a kérdést: mi az a határ, ameddig egészséges lelkesedést szítok a kultúra, a másik ember iránt, és honnan válik ez olyan önsorsrontó "bepörgetéssé" (ezt majd még normális



Lelkes vonulás a Művészetek völgyében.
2001.

fogalommal kell helyettesíteni), ami munkaholizmushoz, vagy más szélsőségekhez vezet. Ha a fellelkésített gyerek nem kap megfelelő eszközöket a kezébe, vagy úgy érzi: olyan életre nevelték, amelyikre nincs valódi kereslet, könnyen sodródhat destruktív szerepekbe.

Az intimitás

Ha rajzóra alatt csak a világ tárgyyszerű leképzését értenénk, tehát kizárólag perspektívát, és geometriát tanítanánk leendő tűzértiszteknek, nem kellene foglalkoznunk az intimitás problémáival. Ha azonban a képzőművészeti kifejezést kommunikációs aktusként fogjuk fel, bizony lesz dolgunk velük.

Annál inkább, minél rendezetlenebb, konfliktuózusabb az iskola belső világa.

Egy jó légkörű iskolában, ahol a gyerekek megszokták, hogy problémáikkal nyugodtan fordulhatnak tanáraikhoz, de nem kezdeményezhetnek

munkakerülést célzó „problémákon őrlődést”, az iskola világa érdekes számukra, gyorsuló léptekkel sietnek reggel az osztályterem felé, az osztályban nincs egyetlen „kis terrorista sem” akitől tartaniuk kellene... és ezt itt most hosszan lehetne folytatni lásd: Vázlatok – szóval jók azok a bizonyos antropológiai keretek, inkább csak a generációs különbségek okoznának gondokat. (Lásd: Vázlatok)

Mivel az iskolák világa egyelőre messze van ettől az idealisztikus állapottól, sajnos elég gyakran ütközünk bizonyos problémákba.

Legelőször is abba, hogy rossz keretek között a gyerekek egy része nem akar kilépni védőállásai mögül, és valószínűleg igaza van. A rajzolás-festés otthon, meghitt tárgyai között kedves tevékenysége, de itt - támadások keresztútjében - elhátrál előle.

Ha az első órák után a technikai bravúrok, a dolgok önmagában vett érdekessége meghozza a csoport kedvét a munkához, az érzékenyebb gyerekek is előmerészkednek védőfalaik mögül, de számukra néhány feladat azért még mindig túl intimnek tűnhet. Van, aki idegenkedik pl. a bekötött szemű rajzólástól, nem szívesen engedné az arcához simulni a kiosztott sálát, nem szeretné érezni egy idegen textil szagát. (Előre szólhatunk, ha a következő órára ilyesmit tervezünk, hogy otthonról hozhassanak.)

Zavarba ejtő lehet, ha egymás kezét irányítva kell rajzolniuk. Ha egymás testét kell körberajzolniuk a fal előtt. Maszkfestés, vagy gipszmaszk készítése.

Intim helyzetekben bizonyos viselkedések egyszerűen eltűrhettek. Nem lehet viccelődni a modell kinézetén, nem lehet durván fogdosni, stb. Ezek nálam nagyon kemény szabályok. Amíg ezt nem tudjuk elérni, nem kell bevinni ezeket a feladatokat. Persze a szándéktalan, apró ügyetlenségek más lapra tartoznak, ennek megítélése néha nehéz lehet, de a gyakorlatban azért általában tudjuk, mikor kell leállítani a dolgot.

Időnként a gyerekek ejtenek zavarba bennünket. A lakótelepi lakásban felnőtt, reklámfilmeken iskolázódott gyerekeknek más a viszonya a testiséghez. Az étkező mellett lévő illatosított WC-be kivonulva voltaképp csak optikailag szakad ki a családból, nem érzékeli, hogy itt most valami más - "csúnya" világba került volna. Egyszer pl. az egyik náthás hetedikos kislány használt papírzsebkendőit körben kirakta maga elé a padra, és az osztályból mindenki jó viccnek találta.

19

Az érzékiség

Nehéz fejezet. Először is nehéz volt szétválasztani a pedagógiai illetve a didaktikai problémákat. Valószínűleg nem is sikerült teljesen, tartok tőle, hogy még most is vannak ismétlődő szövegek a Vázlatok az iskoláról, illetve a Kapcsoskönyv anyagában.

Gondot okozott a problémák „arányosítása”. Nem akartam három-négy különös beállítódású gyerek sajátos problémáira irányítani a figyelmet, de elleplezni sem szerettem volna ezeket a történeteket. Alábbiakban egyelőre épp csak érintem a gyakorló művészetpedagógus érzékiséggel kapcsolatos didaktikai problémáit.

¹⁹ Én persze mosolyogva ugyan, de kifejtettem, hogy érzékeny embereket bánthat a látványa, kicsit beszéltem erről a sajátos új viszonyulásról a testi jelenségekhez, aztán megkértem, hogy ha nem érzi durva beavatkozásnak, tegye el a papírzsebkendőket.



„Változatok” órán készült sorozat.

eny ember érzi a
át. Az ábrázoló
adásul át kell
but. Ahhoz, hogy
idja rajzolni, fotózni:
:ll.

leselkedési vágy
ekeket ezekbe a
Ez magyarázza,
rörkben nem ritka
al küszködő, vagy
lságosan is
yerek. Utóbbi

játssza a felnőtt fiú, lány szerepét, a körülötte
felnőttekkel is. Ez a játék néha demonstratív.

Emberi alak szabad feldolgozása. 5.
O.

Dacos arccal aktokat, közösülési jelenetet rajzol, és figyel, mit
szól hozzá a rajztanár. Hogy mit szól, az "kapcsolattípus" és
személyiség függvénye. Tyereskova nyilván egészen mást szólt,

mint egy szigorú, határozott didakta.

„Amikor valami durvát rajzolnak vagy festenek, nem akadok ki, hanem az alkotás szemszögéből közelítek. Nem
magáról a problémáról beszélgetünk, hanem megnyitjuk az alkotás útját egyfajta „gőzkieresztő szelepként”.“ Könyv
Kata (<https://m.magyararancs.hu/kepzumuveszet/egy-kulturalis-kozmunkas-konyv-kata-festomuvesz-90123>)

Hogy én mit mondok, az szintén helyzetfüggő. A közös mag: „Olyasmit rajzolj, amit a neveddel
vállalsz, és amit az osztály is vállalhat egy közös kiállításon! Jó lenne, ha olyan világban élnénk,
ahol bátran elmerülhetnél minden – téged erősen foglalkoztató témában – de a heti egy-két
rajzórában sajnos nem tudjuk ezt megtenni. Azt is nyilván tudod, hogy ha ez most az
osztályban hőstettként tűnik fel, és mindenki rákap erre a témára, akkor le nem mossa rólam
senki a pedofília bélyegét.” Ha egy gyerek mégis megtapad itt, óra után elbeszélgetek vele a
motivációiról, és szép finoman elvezetem a témától. (2-3 esetre emlékszem, amikor ez gondot
okozott, de hát egyetlen tisztázatlan dolog is elég, hogy kérdőjelet kapjon kapcsolatunk hitele.)
Néhány szülőnek esetleg nagyon furcsa lehet, hogy ezeket a rajzokat nem gátolom le
határozottan. „Hogy-hogy egyáltalán ilyen merészel rajzolni a gyerek?”

Többségük elfogadja, hogy ez a tantárgy megengedőbb, mint a nem művészeti tárgyak. Egy
szigorú, merev, a gyerekekkel igen kevés lelki kapcsolatot tartó közegben ez a megengedő tanári
magatartás oda vezethet, hogy az órai beszélgetések folyton a nemiség körül csapongnak. Főleg,
ha a tanár azt tapasztalja, hogy szinte ez az egyetlen téma, ahol a nagyon nehéz gyerekekből
álló kis létszámú, nekikeseredett nyolcadikos osztály őszinte kíváncsisággal kérdezzeti, vagy ha
gyakran vezeti vissza a nemek közti konfliktusokat az erotikus érdeklődésre. (Saját tapasztalat.

Lásd: A tanár a gyermek szemével. [..VAZLATOK\MELLEKLE\FELMER.DOC](#)) Amikor ezt tapasztaltam, tisztáztam az osztállyal a helyzetet, és igyekeztem erotikamentes közös érdeklődésre számot tartó témákat találni. Természetesen nem tiltottuk ki a témát az órákról, de ha valami – már megbeszélte probléma jött újfent elő – akkor tiszta lelkiismerettel utalhattam az előzményekre, zárkozhattam el az újabb „szellemi ráógumizás” elől.

Kivételesen nyitott osztályokban, szakköri kiscsoportokban már keményebb próbatételek elé is kerülhet az ember, volt tanítványok, középiskolás csoportok tagjai hoznak időnként provokatív munkákat.

Utóbbi években, a gyerekek előtt megnyíló gazdag erotikus képvilág már bizonyos mértékig a vállalható kultúra részévé avatta a homoszexuális, a fetisiszta, vagy szadomazochista viselkedéseket, ezek szelidebb formái időnként megjelenhetnek a feladatokat felvezető szerepjátékokban.

Az órákon előkerülő sálak, kendők, spárgák, kötelek, cipők, látványa beindíthatja a fetisiszta, szadomazochista fantáziákat. (Pók-lepke, a drapéria a teremben, vonalak, szalagok feldolgozása órák.)²⁰

Elképzelhető, hogy intim hangulatú műhelyekben egyes gyerekek akár képzőművészeti vizsgálati tárggyá is tehetik ilyen irányú érzéseiket. Saját munkám során még nem találkoztam ezzel, néha szürrealista játékok során észleltem, hogy valamelyik gyerek ilyen irányba szeretne volna terelni a többieket.

Nagyon nehéz ezeknek a helyzeteknek a kezeléséhez általános tanácsokat adni. Leghelyesebb talán a klasszikus pedagógiai attitűd: nem gátolom váratlan szigorúsággal, nem küldök egy "szörnyeteg vagy" üzenetet, nem "leplezem le" a kezdeményezőt, de felhívom a figyelmet a játék hiányzó képzőművészeti tartalmaira, és áttérek a megfelelő mederbe.

A mögöttük meghúzódó „torzulásokat”, vagy idézőjel nélküli torzulásokat serdülőkorban már meg lehet próbálni tehermentesíteni, értelmezni, elfogadtatni önmagát olyannak, amilyen, /Zs., E., B./ de nagyon veszélyes terület. Az ilyen esetek kezelése nem vizuálpedagógiai probléma. A tanár vagy tud valamit reagálni erre, érett felnőtt emberként, vagy nem. (Erről bővebben lásd Buda Bélát, illetve a Vázlatokat. Füst Milánt olvasva erősödött meg bennem az a meggyőződés, hogy idegen vagy csak felületesen ismert terepen a tanár ne „jöfejkedjék”, ne akarjon mindenképp cselekedni, tanácsot adni. Felnöttsége, pedagógiai (alkalmazott szociál - és individuálpeszichológiai) jártassága segítheti annak eldöntésében: saját szavaival próbál segíteni, vagy szakemberhez küldi a tanítványt. (A szakember szakszerűségében régebben kissé kételkedtünk, ma már más a helyzet.)

Általános iskolában a montázs óra előtt vetődik fel a kérdés: kieszadjuk-e az anyagból az aktképeket, a szex jeleneteket? Általában az a helyes, ha a világot cenzúrázatlanul visszük a gyerekek közé. Egészen érett osztályok nálam bármilyen anyagból dolgozhatnak, amit az újságos pultokon fólia nélkül árulnak. Előre megbeszéljük a várható problémákat. Alapszabály, hogy nem mutogatjuk szomszédainknak a leleteket - hacsak nem látjuk, hogy neki ez épp jó lenne - nagyon el tud menni az idő, tehát, ha véletlenül szex fotóra találasz, ezt se mutogasd. Főleg ne vihogva. meg egyáltalán ne mutogass semmit, stb. Lásd: Montázs óra.

[..KIEGHATOD\Kieg6298.doc - Montázs](#) Mi a mozik leselejtezett bemutató anyagából, illetve papírgyűjtéskor összeszedett fotókból dolgozunk. Utóbbiakat magam szedem ki a halmokból, így biztosított, hogy ne kerüljön közéjük kifejezetten pornográf anyag.

A pornóval nagyon nehéz fejezethez érkeztünk, illetve érkeznénk, ezt egyelőre meghagyom a szakembereknek. Most az a legelfogadottabb álláspont, hogy semmi nem pornográf, ami két egymást szerető ember között mindkettőjük örömeire történik, kettejük magánügye marad, és

²⁰ A különböző perverziók kialakulását a korábbi pszichoanalitikus irodalom egyértelmű szerep regresszióként írta le. Újabban egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az imprintingnek. Elképzelhető tehát, hogy amennyiben épp egy érzéki bevésődéses periódust él meg a gyermek, az intim helyzetben létrejövő érzéki színezetű cselekvés erősen erotikus töltéssel rögzülhet. A 10-18 éves, rendhagyó erotikus beállítottságú gyermekek már valószínűleg erős önkontrollal rendelkeznek, óvakodnak attól, hogy „leleplezzék magukat”, huszonöt éves pályám során mindössze három alkalommal történt meg, hogy tanítványom magánbeszélgetésben egyértelműen feltárta előttem „elemi ösztöneinek” világát. (Lásd még: erővonalak, súlyvonalak foglalkozás a GYIK műhelyben.)

nem veszélyezteti az egészségüket, életüket. Pornográfia akkor válik, ha kényszerűen tolakszik mások szeme elé, ha üzleti célokat kezd szolgálni, ha pótszerré válik. A legmélyebben művészi aktok, a könnyedebb, erotikus fotók, és a kifejezetten pornográf képek között természetesen itt sem lehet éles határt vonni. Ha a tanár ezen a téren nem rendelkezik megfelelő jártassággal, hártsa el magától a problémát, ne mondjon értékítéletet egy-egy kép vagy videó klip kapcsán, nehogy a „Coca-Cola mámorban fetregő amerikai hippiket” kritizáló tanár szerepébe kerüljön. Ajánlott irodalom:

Sz. Mikus Edit: Pornográfia és irodalom...[\SZOVEGGY\irodalmi\PORNOGRÁFIA ÉS IFJÚSÁG.doc](#)
SZEXOLÓGIAI OLVASÓKÖNYV. Kiadja a Magyar Szexológiai Társaság az Osiris Kiadó gondozásában, 1490 Ft-os áron...[\SZOVEGGY\irodalmi\Szexológiai olvasókönyv.htm](#)

Tanár-diák szerelem

Megint csak nem sajátosan vizuálpedagógiai probléma, (a kész munkában valószínűleg a Vázlatok az iskoláról részbe kerül át, egyelőre még bizonytalanul lebeg.) de:

" A művészetpedagógus egyszer tökéletes koncentrációt, figyelmet kér a tanítványtól, máskor azt mondja nekik: "Célozni nem kell, sőt nem is szabad, gondolkodj egész testtel, engedd el magad!"²¹ Időnként a mester pozíciójába kerül, ex katedra közül bizonyos perspektív törvényeket, de gyakran válik egyenrangú, vagy akár alárendelt helyzetű partnerévé a tanítványnak. Ezek mindaddig megmaradnak a szokásos szerepproblémák keretei között, amíg a pedagógus 8-10 éves kortól vezeti tanítványait a felnőtt korig. A tanár-diák viszony átalakulhat felnőtt-barát, atyai jóbarát, vagy akár baráti kapcsolattá is, noha ilyenkor időnként felbukkannak hamis felhangok. A tanár, volt tanítványába kapaszkodva valami utólagos jóvátételt kerget, utólagos elismerésre, igazolásra vágyik, stb. Ha azonban a tanítványt már serdülőként, vagy fiatalként, netán fiatal kollégaként ismeri meg az ember, az alkotó munka intim légkörében előbb-utóbb óhatatlanul megjelenik az érzéki motívum. Magam, ilyen helyzetekben, diszkrétan hátrasandítottam. Kit láthat ott ez a fiatal nő? Mert hisz engem csak a tanári szerepből ismer. A vasárnapi arcomat. A versenypályán látható arcomat. Márpedig - még a legtermészetesebben viselkedő tanár is - óhatatlanul másképp mozdul kedvenc terepén, mint egyéb helyzetekben. A tanítvány rólam alkotott képe hiányos. Ezt a magam mögé pillantást aztán értelmezem is felé.

Bővebben lásd:

.. [\VAZLATOK\VAZLAT398.doc](#) - szexuális szféra

Mi való a gyerekeknek?

A bogár feldolgozásakor kínálkozik Kaffka bogarának megrajzolása, de nem hiszem, hogy gyerekeknek való téma lenne, engem még nem vitt rá a lélek. A gyermeki szorongásokat direkt előhívó feladatokat nem szeretem. Bosch képeket sem mutatnék például kisgyerekeknek. Ráérnek a találkozással a szürrealista óráig. Némely dramatikus, játékos feladattalvezetés, a halálról, stb. igen erős képeket produkálhat, de az eredmény szerintem nem áll arányban az okozott kárral. (Egészen más persze a helyzet, ha a gyerekcsoportban spontán módon kialakult erőszakjátékokra szeretnénk reagálni.) A számítógépes játékok, a horrorfilmek itt persze már kialakítottak egy sajátos réteggkultúrát, elképzelhető, hogy már kissé más a helyzet, mint tízegynéhány évvel ezelőtt.

Az arcképek feldolgozásakor pl. Vedres Ágától a Feeling Mouth videót, legfeljebb középiskolában mutatnám be. („Ezt a filmet 2005-ben készítettem szerelmem jeléül.”)

<https://latszoter.hu/sites/default/files/07/04/vedres070415.mp4>

„Ezt a műfajt diaporámának hívják, valójában fotósorozat, különböző elektronikus trükkökkel. A zene egy kicsit egzaltáltabb, mint amit a képek tükröznek. A buborékok idegennek érezzük az üzenettől. A film nincs lezárva, kéne valami a végére. „ – Így az elemzés, szerintem viszont épp hogy nagyon fontos kompozicionális szerepe van. A film ritmusa: szelíd erotika - esztétika – mély erotika – szeretkezés utáni szelíd arc.

²¹ Müller Péter Iván Sziámi: Zuhanórepülés <https://www.youtube.com/watch?v=DHph9liFEG0&v=hu>

Szenvedélyes vita bontakozott ki a Facebook rajz-technika tanítása alsó tagozaton topicján egy szájmaszk tervező feladat kapcsán. A maszktervezésnél elszabadult a pokol, az adminisztrátor leállította a vitát. Nem szeretném újra indítani, de kötelességemnek érzem a konklúziók levonását.

Egyesek úgy vélték, ez a munka meglovagolja a gyermeki félelmeket, szorongásokat. Én nem véltem így, de értettem a vélekedések okait.

Van egy helyzet. Maszkhelyzet. A játékos feladattal szerintem épp hogy oldunk valamit a félelmeken, szorongásokon, hát még ha közben beszélgetünk is a dologról.

Akár tovább is vittem volna a feladatot, egy egész arcot eltakaró varázsló maszk tervezéséig. Gerő Zsuzsa írta le annak idején szép példáját a szorongások rajzos feldolgozására egy kis gyík kapcsán. <http://szavaiistvan.hu/wp-content/uploads/2020/03/3-A-gyermekrajz.pdf>