

A tantárgy története (megkezdett)

(A képzőművészeti nevelés történetében kutakodva először is annak megjelenési formáit, helyszíneit kellene szabatosan elkülönítenünk.

Magas művészet – népművészet (mély művészet) – populáris művészetek, (plusz a mitkultok) önreprodukciójának intézményes és intézményen kívüli színtereit. Az alkalmazott művészetek, tudományok határterületei. (Pl. rajzórák a Georgiconban, vagy egy tűzértiszti iskolán.) Időhiány miatt ezt át kell engedjem a kutatóknak.

Egy vizuálpedagógiai praktikum azonban nagyon szegényes lenne, ha nem tekintené át napjaink művészetpedagógiájának előzményeit és színtereit. Az egyetemi kutatóműhelyektől a graffitizs cégekig. Ezzel a feladattal később meg kell birkóznom.

Óvodai, általános és középiskolai tantervek, rejtett tantervek, tanmenetek, ténylegesen végigtanított anyagok, szakköri foglalkozások, művészek magántanfolyamai, személyiségfejlesztő vagy terápiás foglalkozások, populáris művészetek rávezető, betanító programjai, múzeumpedagógiai foglalkozások. Nagyon fontos lenne pl. tanulmányozni a tantervek nyomán született óravázlatokban megjelenő rejtett tanterveket.

A Kapcsoskönyv egyelőre csak egészen esetlegesen merít ezekből a rétegekből. Tantárgytörténeti része is csak egészen érintőleges, és persze nem tekinthető valódi kutatómunka eredményének, mindössze egy gyakorlati feladatok megoldásán fáradozó rajztanár reflexióinak. Nem választja szét pl. a művészetátnaplót, a szakképzés (Pl. tűzértisztek) és a hobbiművész képzés (Arisztokrata ifjak és hölgyek) módszertanát.

Akit mélyebben érdekel a tantárgytörténet, olvassa el Kárpáti Andrea munkáját.¹

A céhes idők elit oktatása.

A vizuálpedagógia kezdetben a barlangi festőktől a reneszánsz műhelyeiig utánoztató, modellkövető, „beavató” tanítást jelentett. A mester, a művészeti termelő műhely, a festő, szobrász, iparművész céh kiválasztotta a tehetségeket, és hagyta-elvárta, hogy maguktól megtanulják a szakmát. " Aki festő akar lenni, annak természetétől fogva rátermettnek kell lennie!"²

Pedagógia

Nevelő – nevelt viszonyát alapvetően mindig a kor nevelési elvei határozták meg, azonban ezektől egy művészi érzékenységű nevelő nyilván eltérhetett bizonyos mértékig.

A 19. sz.-ban pl. az arisztokrata családok gyermekei általában nem jártak iskolába, nevelőnők nevelték őket. Két szélsőértéke a kor felfogásának.

„...a gyermekeiket legjobban szerető szülők is kötelességüknek tartották a gyermekek akaratát meg-törni, engedelmességre és alázatra nevelni, körülbelül úgy, ahogy a vadlovakat törik be. Nem az volt a cél, hogy a gyermek boldog legyen, hanem illedelmessé és szófogadóvá kellett formálni.”³

A nevelő munkája az olyan kertészéhez hasonlatos, aki különféle növényeket ápol. Az egyik növény a tűző napsugarat kedveli, a másik í hűvös árnyékot; az egyik a patakpartot, a másik a kopár hegycsúcsot. Ez homokos talajon nő a legjobban, az kövér agyagban. Valamennyit a neki megfelelő módon kell ápolni, különben sohasem fejlődnek ki teljesen.⁴

Didaktika

Dürer először másoltat, amíg "a keze megügyesedik ", aztán megtanítja megfigyelni az emberi test arányait. Ezután jöhet a tónusozás, majd a perspektíva. Leonardo először a perspektíva szabályait tanítja meg a növendékkel, majd a "dolgok arányait" , ezután másolás következik, végül természet után rajzoltat. A biztosan rajzoló növendék tanulmányokat végez különböző mesterek művei nyomán, amik már nem egyszerűen másolatok, hanem a saját formanyelv kialakítását célozzák. Mindezek a tanulmányok azonban a gyermekkori rajzfejlődés lezárulása után következnek. Az a támadás tehát, ami a reneszánsz rajzpedagógia ellen megindult egy időben, (szétrombolja a

¹ Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig. Kárpáti Andrea. Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék. MAGYAR PEDAGÓGIA 93. évf. 1–2. szám 19–35. (1993) http://misc.bibl.u-szeged.hu/13651/1/mp_1993_001_002_6043_019-035.pdf

² (Dürer: A festészet tankönyve 197.o)

³ 9Károlyi Mihályné (1985): Együtt a forradalomban. Budapest, Európa Könyvkiadó. Idézi: FERKÓ ENIKŐ: Arisztokraták neveltetése a XIX–XX. század fordulóján és a Horthy-korszakban.

⁴ Abdu’L Bahá. 1877- 1921. Idézi: Nossrat Peseschkian: A tudós meg a tevehajcsár. Helikon, 1991

gyermekkori rajzfejlődést, sablonosít, stb.) enyhe csúsztatás. Az ábrázolási konvenciók egyébként pl. Leonardo művészetszemléletében egyáltalán nem foglalnak el olyan kitüntetett helyet, mint ahogy azt a reneszánsz perspektívát támadók beállítják. A Trattato 944 pontjának jó része egészen mással foglalkozik.

A rajztanítás egyrészt tehát a festőcéh számára nevelt szakembereket, emellett az iparosok mintarajzot tanultak, a katonának szánt nemesek pedig szinte kizárólag látvány utáni és térképészeti rajzot. Abban mindhárom képzési terület közös volt, hogy csak a tehetséges gyerekekkel foglalkozott. (A tehetségfok persze más volt egy leendő művésznél és más egy leendő tűzértiszténél. A mindennapi munkához szükséges rajztudás megszerzésére is áll az olvasás tanításánál tapasztalt: „Nincs olyan rossz módszer, amivel egy olvasni akaró gyerek ne tanulna meg olvasni” – tétel.) A rajzi fejlődés útját magától bejáró gyereket a realiztikus élményrajz világából elvezették az absztrakció ikonikus vagy pl. Piero della Francesca-féle világába. A dűreri, leonardói nevelési próbálkozások arra törekednek, hogy a köznapi értelemben jól nevelt gyereket a köznapiság világából ennek értékrendjétől a művészet sajátos világába, sajátos értékrendjéhez vezessék el.

A kézműves céhekben az inasok elsajátították a szakrajz, a mintarajz fogásait. Mértani rajzok, díszítő rajzok készülnek.

Az ipari forradalom nyomán megjelenő tömeges igény.

Az ipari forradalommal tömeges igény kezdett mutatkozni jól rajzoló iparosok, mérnökök, mezőgazdászok (jó lenne alaposan feldolgozni a Georgikon rajztanítási módszertanát), tűzértisztek iránt. Abban a pillanatban azonban, amint bizonytalan térszemléletű gyerekeket is be kellett vonni az oktatásba, és nem csak néhány tanonc vette körül a mestert, néhány kivételes személyiség vezette iskolán kívül, bizony megbukott az utánoztató tanítás.

„A vasárnapi rajziskolák helyzetéről meglehetősen negatív képet festettek. Garzó Imre, a bizottság elnöke előadta, hogy az 1866-67. tanévi rajzok díjazását nem tartották indokoltnak. A vizsgálat szerint „a vasárnapi rajziskolát kevesen látogatják, a rajzolmányok tekintetéből elhanyagoltnak találták. A rajz tanítása a megállapítás szerint szakszerűen történik, de a tanulók iskolalátogatásának rendszertelensége a rajzoktatás eredménytelenségéhez vezet. A kőműves szakmát tanulóknál megkülönböztetett módon vizsgálja meg a bizottság a rajz oktatásán kívül az építészeti szakmai számítások tanítását. Az alapfokú számítási ismeretek mellett ellenőrizték a terület- és köbtartalom számítások ismeretét is. A rajzot tanító elmondta, hogy „ő ezeket megkísérlti tanítani, de növendékeit a számtan elemeiben olyannak találta, miszerint ezideig még azokat velük meg nem értetheté.”⁵

1871-ben Budapesten a mintarajziskolában megindul a tanár- és művészképzés. Francia művészek kormányuk elé példaként állítják a magyarok iskolateremtő munkáját. „A franciás találékonyság, könnyedség azonban rövid idő alatt azt eredményezte, hogy ők lettek Európában a terület éllovasai. A szerző szerint a francia gazdasági, ipari sikerek többek között a rajztanítás helyesen választott módszereinek is köszönhetőek.”⁶

A kor a gyermeket miniatűr felnőttnek tekinti, első reakciója tehát, hogy megpróbálja felnőtté tenni a rajzoló gyermeket. felejtse el amiket eddig firkáltál. Kezdjük nulláról.

Geometrikus segédábrák

Geometrikus ábrákat rajzoltatnak, amiből az ipariskolákban ki fognak alakulni a mintarajzok, a műszaki rajz. Az „általános” rajzórakon pedig egyre közelebb jut majd a látványszerű ábrázoláshoz.

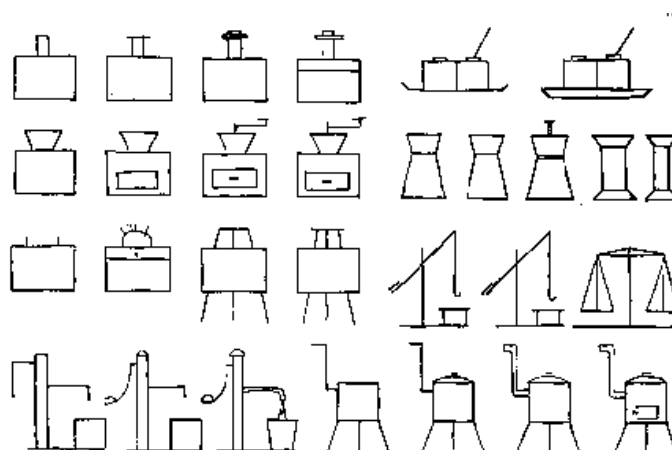
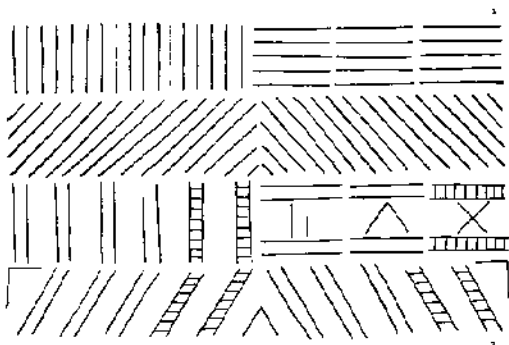


5 I. Hódmezővásárhely ipari szakképzésének története. Katona Lajos, Ormos Zsuzsanna, Széphegyi Lászlóné INASKÉPZÉS A CÉHRENDSZERBEN <http://ipari602.uw.hu/10fejezet.html>

⁶ Muhi Sándor: A rajztanítás mérföldkövei. A rajztanítás rövid története a kezdetektől 1990-

<https://muhisandor.eoldal.hu/cikkek/modszertan--rajztanitas--kezmuvesseg/02.-a-rajztanitas-merfoldkovei.html>

Előbb sormintázás, díszítő rajzolás, majd a legegyszerűbb formák látvány utáni rajzából indítva megtanítani a gyerekeket az ábrázolási konvenciók nyelvére.



Ez elvileg működőképes rendszer volt, a gyerekek egy részénél be is vált. Minden osztályban akadt néhány jól rajzoló gyerek, a többiek valahogy elvoltak. Ha a tanítónak voltak rásegítő technikái, valamivel jobb lett az arány.

„A rajzolást tanultuk is az elemiben, a középiskolában, de hát ott bizony kevés az óraszám, a sok tanuló mellett; nem lehet kívánni sem, hogy kielégítse akár az élet, akár az egyén szükségletét a rajz fejlesztésében.⁷”

Ha jutott elég idő, és elég tanítói figyelem minden egyes gyerekre, akkor egyre szabályosabbá váltak a formák, és előbb-utóbb elkezdődhetett a látvány utáni munka. Ma is megfigyelhetjük egyes képzőművészeti influenzáknál a „másolgass először egyre karakteresebb síkformákat, figyelj az arányokra, aztán lépj ki a térbe, most már a rövidülésekre is figyelj, végül, amikor már szép másolatokat tudsz készíteni, jöhet ugyanez modell után.

Az élményvezérelt rajztól a látvány utáni rajzig.

Azonban a kezdjük a nulláról módszernek volt egy negatív következménye. A gyerekra az élményfeldolgozó funkciója kiszorult az órákról. A rajzolás megszűnt az önkifejezés, a képi-fogalmi gondolkodás eszközeként szolgálni, maradt a látványrögzítő segédeszköz funkciója.

⁷ Haranghy Jenő: A rajzolás iskolája a kezdetektől a művészetig. Kurucz Gábor, Budapest, 1991.

A XX. sz. elejére tisztázódott, hogy a gyerek nem miniatűr felnőtt, személyiségfejlődésének megvan a maga sajátos ökológiája, nem ezen az úton tanul meg rajzolni. Magyarországon Kőrösi Ferenc vázolta fel az új pedagógiai, didaktikai alapokat.⁸ Kifejtette, hogy a gyerekek nem a legegyszerűbb tárgyak ábrázolása megy a legkönnyebben, hanem a leggyakrabban látottaké, amikről szilárd belső képe alakult ki, illetve amikhez erős élményei tapadnak.



99. ábra.



A Kőrösi szerint a gyermeket nem kell megtanítani az elemi lépésekre, hisz azokon már jóval messzebb jár.

Azt mondta: a gyerekek életkori érettségi szintjét meg lehet ugyan határozni, de erre nem lehet tanmenetet építeni, mert ez csak egy átlag, az azonos osztályokban tanuló gyerekek készségei egészen eltérőek. Kőrösi munkájából egy rogersi vizuálpedagógia bontakozik ki.

A rajztanításnak akkor kell kezdődnie, amikor a gyerek már maga is problémásnak érzi ezt az ábrázoló tevékenységet.

„... a kicsiny gyermek a szabadkézi rajzoknak tárgyát részben az őt körülvevő világról alkotott fogalmaiból, részben saját fantáziájából meríti. És ebben a gyerek közel áll a legmagasabb színvonalon álló művész gondolatvilágához, aki a saját képzelőerejéből teremt, és a természet tanulmányozását, csak eszköznek, de nem célként tekinti. A fentiek meggondolása után felmerült a kérdés: Milyen legyen tehát az iskolai rajzoktatás? Felelet: Olyan, hogy a gyermek képzeletvilágának jelenségeit a rajzoktatás által nyert ismeretei alapján ábrázolással kifejezni képes legyen.”⁸

83. o.
 "... az ábrázolással a gyermek a tárgynak képzeletében élő fogalmi képét nyújtja. Ez a kép semmi esetre sem lehet hamis, vagy éppenséggel rossz, legfeljebb hiányosnak minősíthető és kiépítésre, tökéletesítésre szorul. Vajon most már a tanító várja be szép lassan, amíg minden gyerek önmagától rájön annak szükségszerűségére, hogy primitív képét kiegészítse, tökéletesítse? Nem várhat, mert maguk a gyerekek kényszerítik őt, tehetségük különböző megnyilvánulásai folytán didaktikus állásfoglalásra. A jó rajzoló várják a tanító helyeslését, a gyengék pedig útmutatásait, támogatását." (168.o.)

Milyen támogatást adjon a tanító?

..a gyermeknek a rajzolásban nem az a könnyű, ami nekünk, felnőtteknek egyszerűnek tűnik. Az egyenes vonal ábrázolása a gyermeknek sokkal nagyobb fáradságába kerül mint az ember, vagy állat alakjának a rajzolás. Ez utóbbiakat ugyanis egyszerű, szimbolikus vonásokkal veti a papírra, anélkül, hogy akár képzelőerejét, akár az ábrázolást eszközöző kezét általuk kimerítené, ellenben például az egyenes vonal meghúzásának tartama alatt képzelete állandó kényszert gyakorol az ábrázolást eszközöző kezére, s így a gyermek hamar kifárad. ...A javítást a tanító sohasem a gyermek rajzán végezze, hanem annak képzeletvilágában.



132. ábra.



133. ábra.

B Ha mesét mondanak a gyerekeknek, az bizony megrajzolja.

⁸ Kőrösi Ferenc: A Művészi nevelés. Királyi magyar Egyetemi Nyomda. 1929.

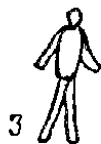
A valóságban is ilyen kerek és kövér a test? Honnét indulnak ki a karok? (Javítás a konstrukcióra való utalás által.)



A karok csak egyszerű vonásoknak látszanak? Nincs neki jobb és bal oldala, egy bizonyos szélessége? Hát a lábaknak? Minden végtagnak van egy jobb és bal oldala, tehát szélessége, itt azonban nem látszik.



Meddig érnek a kinyújtott karjaid? (Arányok meglátására való utalás.) Nézz utána, hogy vajjon a te emberkédnél is így van-e? (Javítás a funkcióra való utalás által.)



Nem tud-e a te emberkéd mozogni, valamit cselekedni? A karjai egészen merevek. Nálad is így van ez? Hajlítsd be a karodat és lábadat! (A természetre való utalás.) Rajzolj embereket, akik valamit tesznek!



Igy már jól van. Rajzolj embereket, akik sétálnak! (A feladat képezi a homloknézettől való átmenetet az oldalnézetbe.)



Ezeknek az embereknek látszik a könyökük, de nem látszik a térdük. Rajzolj futó gyermekeket!



Ez már igen jól sikerült. Most már rajzolhatunk mindenféle mozgó alakokat.



3/a ábra.

Ebből a tényből kifolyólag keletkeztek a múltban a táblai előrajzok, melyeket a gyermekek mechanikusan utána rajzoltak, amelyek azonban eredményhez nem vezettek. Ma már tud-

jó rajzkészségű gyerekek a kezdeti nehézségek után nagy kedvvel dolgoztak, teret varázsolni a síkra, az valami világteremtés, de a gyengébbek csak homályos, foltszerű látással botladoztak mögöttük.

Tehetséges tanárok tudták persze, hogy ha sablonok alapján tanítanak, mind alul, mind felül lesznek kieső gyerekek. „A veszélyt abban látom, ha egyöntetűsége törekszünk. ... A tanítótság egy része abban a hiedelemben van, hogy járszalagra van utalva, hogy mankó nélkül nem tud boldogulni. A reformmunkában való közreműködhetést oly sablonszerű tanmenettől teszi függővé, mely után lépésről lépésre haladhasson.”- inti a tanítókat a századelő reformelképzeléseit kidolgozó Szűts Izsó)⁹

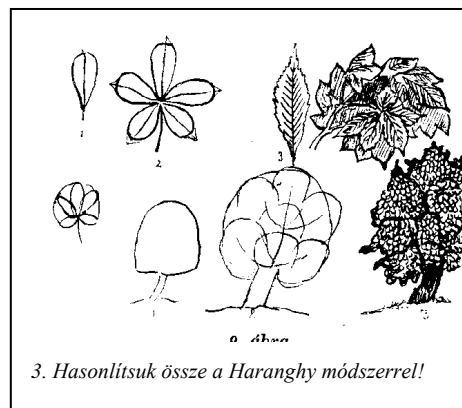
A botladozó tanulóknál még valami hiányzott. Míg a jó rajzkészségű gyerekeket egyfajta funkcióöröm motiválta, addig a gyenge rajzkészségűeknek inkább csak a szenvedés-élmény jutott. Kivételes akarattal persze túllendülhettek rajta, ennek híján azonban maradt a kudarcos botladozás.

Az élményvezérelt rajztól a látvány utáni rajzig. Alsó fok: séma, vázlat. Középfok: szerkesztési forma Felsőfok: megjelenésszerű ábrázolás.

"...nem az ábrázolandó tárgyakat kell ábrázolásuk nehézségi fokozata alapján bizonyos sorozatos szisztémába hoznunk, hanem ezek a sorozatok a gyermekek különböző képességei által önmaguktól adódnak egy tárgy ábrázolásának a keretein belül."

A gyerek fokozatosan átvitte az emlékezetből leíró rajzolat látvány utáni rajzolásba.

Kőrösi a kisgyermekkori rajz sémáit igyekszik egyre arányosabbakká, részletgazdagabbakká formálni, majd maga is rátér az ábrázolási konvenciókra, amihez ekkoriban Haranghy kínált didaktikai segítséget.



Azonban ezeket az ábrázolási konvenciókat, az axonometriát, a perspektívát, illetve a látvány utáni rajzot igen jó rajzkészségű tanárok tanították jóval bizonytalanabban tájékozódó gyerekeknek. A Haranghy módszert kritikátlanul alkalmazó tanárok csak a tehetséges gyerekekkel boldogultak. Egy átlag osztály igényeihez képest túl nagy lépcsőket vettek, hiányzott a folyamat finom felbontása. A

⁹ Szűts Izsó: A modern rajzoktatás vezérfonala. Sebő Imre kiadása, Nagyvárad, 1906. Közli Bodóczky István: A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. <http://ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/rajz-vizualis-kultura>

Nézzünk meg néhány képet ebből a korból, a jó készségű tanulóktól. A Tölgyfa Galériában rendezett tantárgytörténeti kiállítás képei.





Az avantgard és a gyermekrajz

Közben azonban a művészetben is történt valami. Az expresszionizmus felfedezi, az avantgard pedig szinte teljes leltárát adja a kisgyermek nyelvi jellegzetességeinek, összekapcsolva ezeket az emberi tudat törzsféjlődésével.

“Tizenhat éves koromra úgy rajzoltam, mint Raffaello, de egy élet kellett hozzá hogy úgy tudjak rajzolni, mint egy gyerek!” - mondja Picasso, és ez a felismerés lassan áthangolja az iskolai

vizuálpedagógiát is.

Szabad gyermekrajz, majd, ha már megérik rá a szemlélete, látvány utáni tanulmányok.

Ha a gyerekeknek jó rajzeszközöket adnak, erős színű akvarellt, vagy tust, és olyan környezetet teremtenek, amelyben szabadon kifejezhetik magukat, nagy kedvvel dolgoznak, olyan képeket festenek, amiken felfedezhetőek az avantgard formaproblémái. Kiderült, hogy minden gyerek tehetséges. Rudolf Steiner kettéválasztotta a képzőművészkedést. Alsóban egyrészt nonfiguratív festés folyt, másrészt esetileg a szokásos élményrögzítő gyermekrajz. Ez utóbbiak egyfajta lelki egészségvédő szerepét játsszák. Az élmények szokásos feldolgozása a mozgásos újrajátszás, majd a rajzolás. (Gerő Zsuzsa, Mérei kutatták) A módszeres rajzoktatást későbbre halasztotta.

A nyolc-tizedik év körül az elraktározott vizuális képekről leválnak az addig hozzájuk tapadó élménymaradványok, a képzettársítás egyre inkább formális szempontok alapján történik. Képei elveszítik korábbi fűtöttségüket. Jöhetnek tehát a formálisabb képzőművészeti tanulmányok. A tizedik év körül elfeledték vele korábbi rajztechnikáját, jöhetnek az ábrázolási konvenciók, körülbelül az előzőekben bemutatott hatékonysággal. Kezdjük előlről. Síklapok egymáson, arányok, tónusok, papírhenger, ön és vetett árnyék, közben persze legyen mindig valami élményrajz is. Vagy kezdjünk kockológiaiával, aztán jöjjenek az ívelt formák.

Xantus Gyula tanmenete volt jó példa erre a stratégiára.

Azonban a gyerekek eltérő érettsége miatt ez a módszer nem tudott igazán jó táptalajt biztosítani sem az „átlag” gyerekeknek, sem a kifejezett rajztehetségeknek.

„Katonás pontossággal sorjázunk itt a megszámozott, eleve kiszámított, megadott óraszámú is ellátott feladatsorok, amelyek alapján megtaníthatjuk a 10-12 éves tanulót arra, hogy aktatáskát, kézfűrészt, téziszaggatót, személtápat, kisseprűt, palettát, üvegeket, mértani testeket és bögréket rajzoljon. Szinte hallom a rövid, kategorikus utasításokat, és látni vélem az egyforma méretben, azonos igénnyel készített lábas fedők, tölcserék és tintásüvegek garmadát, amelyek között az egyetlen különbség a szerszámok és a kivitelezés minőségéből adódhat. Ezen az úton, ehhez hasonló kiindulópontokból építkezve teremtődtek meg a máig népszerű és sokak által igen hatékonynak tartott ún. kockológia alapelvei, módszerei Magyarországon.

Természetesen tanultak az általános iskolai tanulók ezekben az években még díszítő írást is, művészettörténeti alapfogalmakat, készítettek csendéleteket, természet utáni rajzot stb. A sok pontos, feszes, szakaszokra bontott feladat katonás egyhangúságát, kimértségét szemlélve a ma rajztanárában ott bujkál a kérdés: vajon látott-e a szerző közelről 11-12 éves általános iskolai tanulót? Vajon van-e tudomása arról, hogy melyek a gyermeki ábrázolás jellemzői ebben az

életszakaszban? Miközben Xantus favédő hengert, fáskosarat szeretne velük rajzoltatni és a „vízszintes kör távlati elváltozásainak törvényszerűségeit” taglalja, vajon átfut-e az agyán, hogy a legtöbb tanuló ebben a korban még ideoplasztikus módon lát és ábrázol, vagyis elsősorban azt jeleníti meg amit tud, amit gondol a dolgokról és nem azt, ami a szeme elé tárul.

Vajon elvárható-e az ötödik osztályos kisdíaktól, hogy megértse és megtanulja a görög építészet szerkezetének, anyagának, térhatásának jellegét? Kívánhatjuk-e azt, hogy ismerje és elemezze az oszloprendeket, felismerje az épületdíszek és a szerkezet szoros kapcsolatát?¹⁰

Alkotásközpontú oktatás

Konzerválták a nyolc éves kori technikát. Amikor próbálkozott egyre pontosabban rajzolni a környező tárgyi világot, elővették korábbi rajzait. "Nézd csak ezekben milyen erő van! Fess nyugodtan torz alakokat!" Megnyílnak az első gyermekrajz kiállítások, kialakulnak a rendszeres bemutatók. Ezekre a kiállításokra, bemutatókra mindig akadnak fantasztikusan érdekes, érzékeny munkák, a többségről azonban sajnos ez nem mondható el. A versenyeztetés gyakorlata ugyanis hamar oda vezet, hogy kialakul a rajztanárok ízlésén átszűrűt, úgynevezett másodlagos gyermekrajz stílus. Az azonos helyről érkező rajzokon erőteljesen érződik, hogy a műhelyvezető milyen szinten, és melyik változatát alakította ki gyermekei között ennek a stílusnak. Hogy mégis legyen valami változatosság, egyre újabb technikákat tanítottak a gyerekeknek. Erős egyéniségű nevelők szinte az egész osztályt meg tudták nyerni ennek a munkának, és minden gyerekmunkában találtak valami értéket, általában azonban kialakult a versenyhierarchia, voltak a sikeres gyerekek, akiket lehetett indítani a versenyeken, és a szürke többség. Néhány naiv festőnek életre szóló programot adott, a konzerváló jelleg azonban gátjává vált a képzőművész pályára készülő gyerekek fejlődésének. Állandó problémát okozott az ábrázolási konvenciók tanítása. A másodlagos rajztanári kultúrában megfuttatott, művésszé nevelt gyerekmunkákból pedig hiányzott a gyerek valódi világmegértő érdeklődése. Minden gyerek zseniális, Minnie Drou-t kivéve. Mondta Cocteau. Sartre foglalkozik önéletrajzában (Szavak) a felnőttek felé produkáló gyerekekre leselkedő veszélyekkel.

Ez a másodlagos tanári kultúra főleg az expresszionista, a szecessziós formanyelvűből táplálkozott, legjobbjai a kubizmusból és az absztrakcióból is merítettek. Ha szakkörökön, szabad alkotókörökön találkoztunk velük, mindig be kellett számítanunk, hogy közben azért a délelőtti órákon teljesítették a Xantus tanmenetet.

Differenciált óravezetés

Kettéosztották a rajzórákat. A rajzstúdiumokat alkotó műhelymunkákkal frissítették. Balogh Jenő szabad asszociációs módszere szolgálta kiválóan ezt a stratégiát.

A hazai vizuálpedagógiában Balogh Jenő dolgozott ki (Réti István korábbi munkájára támaszkodva) egy olyan módszertant, ami megpróbálta ötvözni a korábban bemutatott stratégiák értékeit, lenyesegetni vadhajtságait.

„Balogh Jenő szerint a világ vizuális úton ismerhető meg leginkább. A megismerő folyamat megfigyelések és vizuális ítéletek sorozatán keresztül, ábrázoló- és alkotótevékenységek közben megy végbe. A tanulók szisztematikusan megtervezett feladatai ezt a folyamatot segítik elő. A módszertani keret, amelyet elveinek gyakorlatba ültetésére kialakított, a több feladatból álló feladatsor. A feladatsor kiindulási pontjában a természet utáni tanulmányrajz, majd – a modell függvényében – szín- esetleg formatanulmány áll. A természet utáni rajzból eredeztetve magyarázó – közlő rajzok készítése vagy dekoratív feldolgozások következnek, végül alkotó jellegű feladatokkal zárul a munkafolyamat. „Xanthus Gyula is feladatsorokban gondolkodott, de ezek megmaradtak a bevezetés a hagyományos, festőmesterséget előkészítő alapismeretekbe – típusú képzésnél. Balogh Jenő értelmezésében, a feladatsoros feldolgozás a látvány sokféle megközelítését és megértését szolgálta, amelyben a szabadabb feldolgozási sorrend, a tetszőleges technika és témaválasztás és az önálló alkotás kapott főszerepet. „Ez a módszer (...) parttalanul variálható megoldást ígér. (...) Még ennél is fontosabb, hogy a megismerés folyamatában az alkotás elemei jutnak túlsúlyra” Balogh 1978.)

Balogh Jenő módszertana tehát képzőművészet, elsősorban alkotás centrikus szemléletre alapul, amely egyben az alkotáshoz szükséges egyfajta gondolkodásmódot közvetíti. Balogh Jenő módszertanának hatékonyságát nem mérték, mivel működésének idején még nem alakult ki a rajztanításra alkalmazható mérési, értékelési eljárás. Módszeréhez vízió-szociatív analízis elnevezéssel elméleti kereteket adott, amely elsősorban a látás pszichológiájára támaszkodott. Mivel a tanárképzésben a módszerét megalapozó elméleti háttér nem szerepelt, a feladatsor gyakran vált merev tervezési sémává. Balogh Jenő a 20. század második felének rajztanítását alapvetően meghatározó pedagógiai elveinek újonnan feltárt dokumentumok elemzésén alapuló kritikai leírása nemcsak a rajztanítás huszadik századi történetének további megismeréséhez, hanem a Vizuális kultúra néven megújult tantárgy további módszertani korszerűsítéséhez is egyaránt fontos lehet.”¹¹

¹⁰ Muhi Sándor: A rajztanítás mérföldkövei. A rajztanítás rövid története a kezdetektől 1990-
<https://muhisandor.eoldal.hu/cikkek/modszertan--rajztanitas--kezmuvesseg/02.-a-rajztanitas-merfoldkovei.html>

¹¹ Fabulya Zoltánné: Balogh Jenő módszertana a kortárs vizuális nevelés tükrében.
<http://mek.oszk.hu/17200/17254/17254.pdf>

Formanyelvi tanulmányok, a tanulók sajátos igényeihez alkalmazkodó stratégiák

A harmadik stratégia nem látvány utáni feladatok, hanem elvont formaproblémák köré szervezte az órákat, ezeket pedig az avantgard nyelvéből származtatta. Az ábrázolási konvenciók is csak, mint formaproblémák kerültek elő. Nem tűzött ki kötelezően teljesítendő megoldási szinteket. Ez a stratégia már 100 %-os eredményeket tudott produkálni a munka aktivitását, a motiváltságot tekintve. A gyerekek bátran dolgoztak, kreatívak voltak, élvezték a dolgot, a rajztanárok elkezdtek megszabadulni az osztályzás kényszerétől, úgy tűnt, az avantgárdból lepárolt vizuális műveltséganyag önmagában is elég a gyermekek motivációjához. Csak épp senki nem értette igazán, mire jó mindez. A vizuálpedagógiával kapcsolatban ekkor már egészen konkrét elvárások fogalmazódtak meg, amiknek a rajztanítás látszólag nem tett eleget.

A műegyetemi tanárok szemére vetették: nem tanítja meg a gyerekeket a térábrázolás alapjaira sem. Egyes pszichológusok szintén kritikus hangokat ütöttek meg. Az alkotáshoz fel kell kelteni a gyermek közlési vágyát. Kialakultak az "érzékenyítő" technikák. Gerevich József úgy tapasztalta, hogy az ilyen foglalkozások után megnő a betegcsoportokon belül az öngyilkossági kísérletek száma.

Mi tagadás, a rajztanár egy bizonyos szemlélet szerint a gyermekek megrontójának tűnhetett, hisz majd minden gyerekkel megkóstoltatja az alkotás ízét, de ezzel felnőtt életükben kevés kapcsolatuk marad. A tantárgy mindhárom kibontakozási kísérlete hordozott kudarcos elemeket.

Vizuális kommunikáció

Ekkor hívták segítségül a vizuálpedagógusok a kommunikációelméletet. Rámutattak: információink túlnyomó részét képi úton szerezzük, azok értelmezése nem képzelhető el "látásnevelés" nélkül. (Itt persze az újdonság hevületéig megint csak túlzásokra ragadtatta magát, a könyv olvasást is vizuális ismeretszerzésként értékelte.) Az információelmélet, majd a kommunikációelmélet elemeit kezdték bevinni az órákra. Ezzel az órák, illetve az órák egy része kissé tantárgyszerűbbé vált. Megindult az eddig egységes tantárgy felbomlása kézműves mesterség, vizuális kommunikáció, környezetkultúra, kreatív alkotás, stb. tárgyakra. Az óramutató körbe ért, a rajz ismét csak szabályos tantárggyá vált.

Ezeket az eltérő módszereket a vizuálpedagógusok természetesen vizuális modellekben is megfogalmazták.

A festői mesterséget oktató hagyományos, mintakövető módszer a lineáris modellben fejezhető ki. Az egyszerű ismeretekre egyre bonyolultabbak épülnek.

Az alkotva tanító módszer a spirálítás elvére épül. /Lásd pl. Soltra Elemér: A rajz tanítása TK 1982 117. o./ Az egyes problémák egyre magasabb szinten térnek vissza.

Szabados Árpád táguló gömbfelületekről, illetve sündisznó modellről beszélt. Művészet (78/9. 9.o)

Komplex művészetpedagógia

Tapasztalataim szerint kisiskoláskorban a performance elemei együtt formálódnak a képi anyaggal a vizuális tartalmak megelevenedése, életre keltése során egy egymásra épülő folyamat szerves részeként. Egy-egy jelenség, fogalom, környezeti elem sajátosságait, »emberi vonásait« kutatva, nem csupán a vizuális nyelv használatával, hanem a hangok, zörejek, dallamok, ritmusok, fények és mozdulatok segítségével is. Ennek a felfedezőtapasztalásnak ebben a korban többnyire mesébe sűrített játéka, összhangzása lehet végül egy kis színjáték. Az élményteremtés és a gazdagabb érzékelés okán szinte minden vizuálisan megjelenített témát valamilyen hangzó és mozgásos játékkal, imaginációval eleveníthetnek meg. A feladatsor vége felé ezekből a kis helyzetgyakorlatokból, hangulatelemekből és karaktermegjelenítésekéből áll össze egy-egy történet. E komplex megközelítési mód érzékelhető haszna a vizualitás terén, hogy az intenzíven átélt élmény hatására létrehozott tárgynak, képnek a személyesség jóvoltából sokkal elevenebb, gazdagabb vizuális üzenete, tartalma van."¹² (GEISBÜHL,2009,141.)

Természetesen már korábban is hallgattak zenét (Spontán firkák zenére, szabad asszociációk, stb.) játszottak el meséket, élethelyzeteket, alkottak szövegeket, a komplex művészetpedagógiában ez rendszeressé válik. Kellett persze ehhez a heti négy órára bővült időkeret, az alapfokú művészeti iskolákban.

Nyomkövető pedagógia

Sinkó István használja a kifejezést arra a tanítási startégiára, ahol a tanár, akinek kortárs képzőművészetig terjed a megemésztett képzőművészeti kultúrája, felszerel egy termet a legszükségesebb rajzoló, festő, mintázó, fotó stb. eszközökkel. Jönnek a gyerekcsoportok, azonnal ki fog derülni, mi az, ami épp foglalkoztatja őket a világ dolgai közül. A tanár feladata mindössze annyi, hogy ezek vizuális tartalmaira irányítsa a figyelmet, és már kezdődhet is a hol közös, hol egyéni munka. Lásd hátrébb a GYIK programot. A jól felkészült képzőművész „természetesen” ért a zenéhez, irodalomhoz, ismeri a növény és állatvilágot, de a matematika, fizika, és más tudományok területén is van némi jártassága. Mindezen tudásai időnként megjelennek, ha a helyzet ezt igényli. Sinkó István fontosnak tartja hangsúlyozni,

12 GEISBÜHL TÜNDE (2009). Gondolatok egy alapfokú művészeti iskola tehetséggondozási gyakorlatáról. ISKOLAKULTÚRA,6, 132–144. Letöltve: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_132-144.pdf

hogya időnként szakmai ismereteket tanítunk, azt a lehető legalaposabban kell tennünk, nem csak úgy jelzészzerűen, odavetve.

Eddig látszólag a tantárgy történetét tekintetem át, valójában azonban csupán a kísérletező iskolák szűk körét. Leonardo módszerei soha nem mentek át a pedagógiai gyakorlatba. Amikor az avantgard heves támadásokat indít a reneszánsz perspektíva ellen, nem tudják, hogy a Trattatoban Leonardo részletesen foglalkozik az impresszionizmus és expresszionizmus szintani alapjaival, sőt bizonyos pontokon a szürrealizmusra is utal. Kőrösi 1928-as programja még a mai napig sem hatolt le mindenütt az iskolai képzésbe, saját korában nem sok vizet zavart, még én is a kis ornamenseken tanultam rajzolgatni elsős koromban, néhány hete pedig pálcikaemberek sémarajzának kialakítását figyelhettem meg egy negyedikes osztályban tartott órán. A "gyermekművészet"¹³ - kibontakozását segítő programok idején az iskolák zömében halványan, ritkásan satírozott merev kis zsírkréta rajzok születtek, a "jobb helyek" többségén modorokat tanítottak a gyerekeknek, utánoztató technikával. Igazán komoly, a módszert kiteljesítő munka, alig néhány iskolában, műhelyben folyhatott. (Állításom csak becslés, nincsenek adataim.)

A pedagógiai paradigmaváltás kezdetben néhány műhely köré rajzolódó gyűrű, amely lassan terjed tova, egyre veszítve erejéből.

Ennek - a szokásos közegellenálláson túl - itt most csak két okát emelném ki. Egyik az innováció természetében rejlik.

Az innovatort mindig a meghaladni kívánt modell problémái foglalkoztatják. Annak értékeit kevésbé tanulmányozza. Új felismeréseit pedig, a karakteres kifejtés kedvéért, hajlamos kissé túlértékelni. "A dinamikus térszemlélet megalapozásának legközvetlenebb lehetősége az állat tanulmányozása, ugyanakkor egyetlen módja annak, hogy a tér-idő lényegét megérezzék, s majdan megértsék. A vizuális - esztétikai nevelés lehetőségei." 1992. Szerk. Sipos Endre. 17.o. Gondolom, gyakorló tanítókat nem kell meggyőzni az állatrajzok fontosságáról, de azt azért kétlem, hogy az egyetlen módja lenne a közelebről egyébként meg nem határozott "tér-idő lényeg" megértésének.¹⁴

Mivel az innovator el akarja adni magát a piacon, a pedagógiai programokban hiába keressük a gyógyszerek szokásos ellenjavallatát.

Gordon például munkája vége felé jegyzi meg diszkréten: "Tanítványainkra tekinthetünk úgy is, hogy összességében nézve elég jól megértjük egymást. A köztük, és köztünk levő értékrendbeli különbségek elenyésznek, az egész értékrendszerünknek csak egy kis töredékét teszik ki. Valószínűleg mintegy 95 %-ban egyetértünk diákjainkkal. Hát érdemes az 5 (Vagy még kevesebb) százaléknyi különbség miatt tönkretenni kapcsolatunkat? Sokkal inkább megéri, ha nézeteltéréseink területén megpróbáljuk finoman befolyásolni tanítványainkat." (TET 287. o) Világos, hogy nem írhatja fel alcímként: Munkám csak abban az esetben használható pedagógiai műhelyrajzként, ha nevelt és nevelő értékrendje 95%-ban fedti egymást! Ezen feltétel híján tekintsék elgondolkodtató pedagógiai esszének.

A másik ok:

Egy vizuálpedagógiai program részletes leírása a hagyományos nyomtatott sajtóban meglehetősen kilátástalan. Egy ábrázolási konvenciókat tanító órán egy-egy alkalommal a táblára negyven-ötven rajz kerül. Ehhez jön még a jellegzetes tanulói hibákat bemutató húszegynéhány kép, illetve ezek egyéni korrektúrája. Egy valóban használható programismertető több ezer képpel kellene illusztrálnia magát. Erre nyilvánvalóan nem volt korábban lehetőség.

Eddig nem beszéltünk a vizuálpedagógia didaktikai gyakorlatát meghatározó pedagógiai világképekről.

A porosz iskola a konvencionális ábrázolást, a liberális a szabad önkifejezést vonzotta magához. A vizuális kommunikáció tantárgy jelenlegi iránya a posztavantgard mintájára talán posztliberálisnak nevezhető. Programszerűen vállalt pedagógiai eklekticizmus bontakozik ki, amely a szabad önkifejezést a képi logikai tanulással próbálja vegyíteni.¹⁵ A különböző didaktikai rendszerek különböző pedagógiai világképekből eredtek, vagy különböző pedagógiákat indukáltak, azonban a tantárgynak mindig volt bizonyos önállósága, függetlenségi törekvése. Leonardo harcosan küzd azért, hogy a festészetet, mint tudományt ismertesse el. („A mű felett úr az ítélet!") A pedagógiának, mint tudománynak az elismertetése jóval későbbi törekvés, amit a művésztanárok nem igen tudtak tolerálni.

A vizuálpedagógia egyik sajátossága, hogy általában nem pedagógusok, hanem művésztanárok művelték. A főiskolák, tanáraivá kivétel nélkül képzőművészeket neveztek ki, akik jó esetben valódi pedagógiai érdeklődésüknél fogva vállalkoztak erre a munkára, és bölcsességben, gyakorlati pedagógiai eredményességben messze túltettek a felszentelt szakpedagógusokon, gyakran azonban csak pénzkereső foglalkozásként üzték. A rajztanárok képzésének

¹³ Nem vágok itt bele, mennyiben művészet a gyermekrajz. Ma a szakma művészi szándékú tevékenységről beszél. Ez sem sokkal jobb.

¹⁴ Gonoszkodó megjegyzésem természetesen nem a kitűnő feladatgyűjteménynek szól, csak egy jellegzetes szakmai túlkapást szerettem volna bemutatni.

¹⁵ Lásd: Vázlatok az iskoláról. [..\VAZLATOK\VAZLAT298.doc - Lorenz](#)

ellentmondásai azonban már jellegzetesen hazai sajátosságokat mutatnak, így rövid tantárgytörténeti bevezetőnkben hazai vizekre hajózunk.

.....
.

A magyar vizuális nevelés közelmúltja

Nagyon nagy a csábítás egy hosszabb tantárgytörténeti kipillantásra, a Georgikon rajzórától, a rajziskolákon, a képzőművészeti szakközépiskola indulásától a Gyik műhelyig tekintené át a hazai tantárgytörténet, Kárpáti Andrea által felvázolt korszakait.¹⁶

1. A mérnök technokrata paradigmája. (1777 – kb. 1789)
2. A pictor doctus tudományos paradigmája. (1879 – 1940)
3. A művész önkifejezési paradigmája. (1905–1914)
4. A hazafi nacionalista paradigmája. (1925 – 1945)
5. A pártfunkcionárius országépítő paradigmája. (1949–1955)
6. A művész naturalista paradigmája. (1956–1977)
7. A vizuális szakember kommunikációs paradigmája. (1978–tól)

Részletesebben is szemügyre venni a korszakok pedagógiai szándékait, didaktikai eszköztárát, az egyes iskolák, tanárok gyakorlatát.

Igen érdekes lenne pl. Kőrösi Ferenc programjának összevetése a korabeli napi gyakorlattal. A mindennapi munka sajnos nem enged rá időt. Maradjunk így a szorosan vett közelmúltnál.

A magyar vizuálpedagógia utolsó nagy korszaka a párizsi világkiállításon nyert díjjal zárult. A szomorú történelmi fordulat elhozta a kettős nyelvű, illetve a hallgató pedagógia korszakát. A kettős nyelvű pedagógus munkaterveibe szépen beírogatta a megkövetelt nevelési célkitűzéseket, aztán tanított, ahogy tudott. A szakmai felső elitben történt kísérlet a létező szocializmus pedagógiájának elvi megfogalmazására, és gyakorlati megvalósítására /Lénárd Ferenc/ általában azonban a sorok közti üzengetés kultúrája alakult ki. Igen tanulságos például ebből a szempontból újraolvasni Kárpáti Andrea és Kossa Mária Valéria könyvét. (Vizuális nevelés világszerte.) A rajztanár szakma, ellenállt a verbalizálási kísérleteknek, ezzel védte szabadságát. Elszokott a beszédetől, nehezen boldogult a vizuális problémák verbalizálásával. Kialakult egy sajátos belkultúra. A vizuálpedagógiai publikációkat néhány tíz ember írta egymásnak, néhány száz kolléga olvassza, a rajztanárok többsége egészen más szinten dolgozott.

Gaul Emil írja valahol, milyen nagy elszántsággal, szép tervekkel készülődtek az Iparművészeti Főiskolán a gyakorló pedagógusok továbbképzésére, aztán jöttek vidékről a nejlonszatyros rajztanárok. (Bizony, ezekben az időkben a határvonal a nejlonszatyor, a sporttáska, diplomatatáska, hosszú szíjjon lógó, viseltes valódi bőr irattartó és szövött tarisznya között húzódott.)

A rajztantárgy ebben az időben a szabadság apró kis köre volt, zavaró elem a szocialista iskolában, mivel tárgyának műveltséganyaga nem vált egyértelműen verbalizálhatóvá, ellenőrizhetővé.

Persze azért itt is kialakultak a frontvonalak.

Egyik vízvonal volt a szakmában pl. a látványelvű ábrázolás kérdése. A hatvanas években a szürrealista, nonfiguratív stílus még csak a túrt kategóriában helyezkedett el. A támogatott kategória a posztimpresszionista, valóságelvű festészet volt. Erre jó néhány kolléga úgy reagált, hogy a gyermekrajzok irreális világát mutatta fel, mint egy másfajta realitást. Dühödt állóháború alakult ki a két tábor között. Ugyanakkor létezett egy harmadik álláspont is, amely azt mondta, hogy igen, a realitásnál kell maradni, de ez a realitás a valóban létező Magyarországot tükrözte. Ezekben a harcokban a gyerekek néha szinte csak egy demonstráció alanyaivá váltak. Nagyon érdekes volt, ahogyan ezt pl. Erdély Miklós egy beszélgetésben megközelítette. "A gyerekeknek mesélni kell, aztán fessenek, rajzoljanak meséket!"

Mi történt mindeközben az alsós és felsős tanulókkal?

Nem kezdem előlről sorolni a szocialista iskola elidegenedtségének állomásait, az „eredeti tudatlanság felhalmozódás” szakaszait. Makoldi Sándor már említett tanulmányában pontról - pontra haladva mutatta ki, hogy az alsós rajzterv olyasmit szeretne a gyerekkel megtanítani, amit az már amúgy is kiválóan tud¹⁷, a tanító nének viszont az esetek túlnyomó többségében fogalma sincs róla. Beáll a vak tanít látót állapota. A rajzolás problémává válik

¹⁶ Kárpáti Andrea: Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajzitanításban a kezdetektől a hetvenes évekig
Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszék
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Karpati_MP9312pdf.pdf

¹⁷ Persze megfelelő közegben, és persze itt ép gyerekekről van szó.

annak a gyerekeknek, aki eddig teljesen természetes módon használta a nyelvet. (Akinek viszont problémát jelentett, azt nem a szabad, természetes beszédre tanítja meg, hanem egy tőle idegen kánont próbál a kezébe adni, legyen ez a perspektíva vagy az Op-art kánonja.) Ha megnézzük például Vinkler Márta tanítási módszerét - ahogyan első nap nekihasznál a gyerekekkel megfesteni, megrajzolni nagy csomagolópapírokra, ki honnan jött - látjuk, hogyan lehet az elsősöket beszéltetni a rajzeszközökkel. Hogyan válik a rajzolás ismeretközléssé. Nagyon sokan leírták már, hogy a legjobb pedagógiai módszer: hagyni fejlődni a gyereket a saját tempója szerint, és olyan környezetet teremteni számára, hogy akarja maga is tartani ezt a tempót, és ezzel kanyarodnék vissza korábbi megjegyzésemhez.

Ahhoz hogy a rajztanár sikeres legyen, a következőkkel kell rendelkezzen:

- Ismeretekkel - méghozzá az oktatás folyamatában aktivizálható ismeretekkel - a gyermeki rajztevékenység természetéről, illetve a művészi formanyelvről. Nem elég ugyanis felismerni Monet képeit, be is kell tudni állítani egy reflexet, és meg kell tudni tanítani az akvarell használatát ahhoz, hogy a gyerekek is befogadják. A rajztanároknak van egy nagy hátrányuk, ami meglehetősen sok problémát okoz eleinte. Saját jó rajzkészségük. Nincsenek tapasztalataik arról, milyen érzés lehet folyton eltévedni a legalapvetőbb téri viszonylatok között is. (Ilyen célokra kiválóan alkalmasak pl. Erdély Miklós - Maurer Dóra, a rajzi rutinokat széttrő feladatai /
- Rendelkeznie kell technikai eszközökkel. Rajztáblák, rajzlap, ceruza, és lehetőleg még ezen felül egy csomó egyéb dolog. Bármilyen fura is, de az iskolák döntő többségében a rajzórai felszereléseket még mindig óráról - órára hordja a gyerek, amikor épp el nem felejt.
- Rendelkeznie kell olyan programmal, amelyben a kisgyermekkori rajzolgatás fokozatosan vezet át a serdülő, szintén meglehetősen erős önkifejezési vágyához.
- De mindez még nagyon kevés. Mindez csak akkor működik, ha társul hozzá valami, ami szólásra bírja a gyereket. Az alkotás intim teret igényel.

Egyszer valami cigány szervezet pályázatot hirdetett, cigánygyerekeknek, meseillusztrációkra. Meghökkenem. Hogy tetszenek ezt gondolni? Álljak ki az osztály elé: Cigányok, felállni! Van nektek egy pályázat. Persze a meghökkenés csak néhány pillanatig tartott, hisz roppant egyszerű volt a megoldás. Az egyik kis cigányfiú, eljárt a Barna Gyönygyökhöz táncolni, gyakran hozta az újonnan tanult cigány dalokat. Elmondtam neki a gondomat, bajban vagyok, hisz a gyermekvárosiak között vannak tiszta cigány származásúak, akik nem vállalják, hogy ők azok, és tiszta magyarok, akik a szőke cigány státusában feszítenek. Ha én kezdek szervezkedni, abból könnyen lesz sértődés. "Te nyilván tudod, ki vállalja a cigányságát. Szervezz már egy csoportot délutánra!" Bankó Jancsi tökéletesen megértette a problémámat, elindult egy körútra. Jöttek is a délután a gyerekek, elkezdték a munkát. Közben énekeltek: "Olyan jó így együtt lenni!" mondta a kis F. Erzsi. "Benn is szoktunk énekelni, meg rajzolgatni." Nagyon szép képet festett, pedig az órákon ugyanezt csináltuk, de csak elfeküdt a karján. "Idegenek közt nem énekel."

Az önkifejezés, érzékeny gyerekeknél intim teret követel. Lehet rajzolni félrehúzódva, egy sarokba, vagy barátok közt, de nem lehet olyan csoportban, ahol állandóan görcsben vannak az izmok, ahol mindig készen kell állni valamilyen támadás visszaverésére.

- És persze rendelkeznie kell azokkal az alapvető pedagógiai készségekkel, amik képessé teszik arra, hogy elvezessen egy gyermekcsoportot. (Bővebben lásd: Vázlatok az iskoláról.)

A hazai vizuálpedagógia fontos műhelyei (Megkezdett, nagyon hiányos. Egy-két ponton ugyan belenyúltam, de alapvetően mégis csak egy húszegynéhány évvel ezelőtti pillanatfelvétel.)

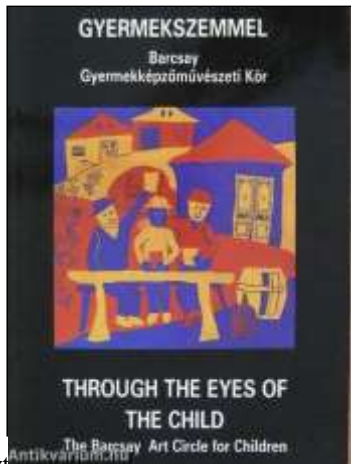
Ezt a fejezetet egyaránt meg lehetne írni siker és kudarc történetként. Nincs ugyanis mindenható pedagógia. Van olyan gyerek, akinek épp egy szigorú, korlátozó, szűk ösvényen terelgető vezetés tesz jót, és van, akinek egy szabad, kreativitásra épülő műhely. Van olyan képzőművészünk, akit egy gipsz gyümölcs öntögetés - kifestégetés indított el a pályán, és van olyan tanítványom, akinek egészen bravúros órasorozat vette el attól a kedvét. Gyakorló szakember kétféleképp szokott véleményt mondani kollégák munkájáról. Vagy jegyzetelget, és elhatározza: ezt ő is megpróbálja, vagy a hibákat keresi, amitől a munkák számára hiteltelenek.

Nagyon fontos lenne túllendülni ezen, lenne is kedvem egy alapos kritikai bemutatáshoz. Mi az, amit tanultam, mi az, amit soha nem tudtam megközelíteni és mi volt az, ami kihívta az ellenállásomat. Azonban sem hely, sem idő. Marad tehát egyetlen szóba jöhető megoldásként a mindennapi gyakorlatban hasznosítható értékek bemutatása.

Egy régi vicc szerint a pokol és a mennyország közt az a különbség, hogy a mennyországban angolok a rendőrök, franciák a szakácsok, olaszok a szeretők, németek a szerelők, és az egészet a svájciak szervezik meg. Ezzel szemben a pokolban németek a rendőrök, angolok a szakácsok, franciák a szerelők, svájciak a szeretők, és az egészet az olaszok szervezik.

Hasonló koktélok a vizuálpedagógia hazai művelőiből is ki lehetne keverni. Mivel a kevergetés „személyiségi jogokba gázolna”, tekintsük át helyette betűrendben a fontosabb műhelyeket, személyiségeket. Ez a néhány mondatos ismertető persze maga is komoly jogsértés, hisz sok száz munkaórát, sajátos világokat kénytelen néhány szikár mondatba sűríteni.

Barcsay kör, Dombiné Szántó Melánia

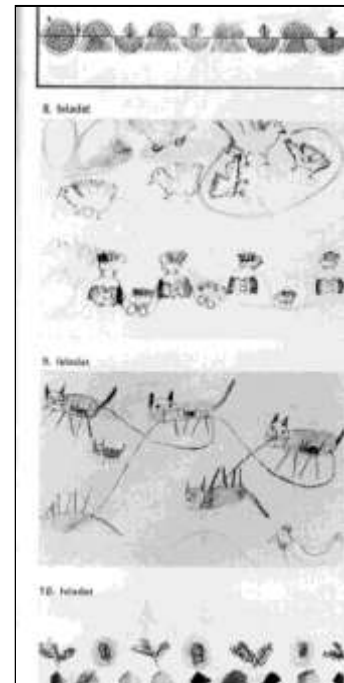


A gyermekrajztól a történeti korok analogikus festői stílusain át vezetni a gyermekeket, a beavató-betanító mester pozíciójából az avantgard formanyelvi problémáihoz (lásd: szintetikus kubizmus). Műhelye klasszikus példája a korrekt, pontos “saját tudás átadásnak.” Bővebben lásd: Gyermekszemmel. Barcsay gyermekképzőművészeti kör. Barcsay Gyermekképzőművészeti Alapítvány, Budapest 1991.

Földi Péter

Rajzórán tulajdonképpen “mindössze” annyi történik, hogy a gyerekekre is

kiosztja saját rejtő problémáit, amik viszont az organikus kultúrák problémái mellett épp a gyermekrajz világából táplálkoznak. Valószínűleg a legnehezebb, a legfejlettebb személyiséget, a legnagyobb szakmai tudást követelő módszer. Gyakran hangoztatja is, hogy szerinte nem lehet senkit megtanítani “rajzot tanítani”, a tanárjelöltet szakmailag felkészült, autonóm személyiséggé kell nevelni, aki maga kell megtalálja a saját módszertani gyakorlatát.



Gyik műhely

Itt vagyok a legkönnyebb helyzetben, megjelent a Nagy Gyik Könyv és a Nagy GYIK CD. Minden gyakorló rajztanár számára kötelező irodalom. A Gyik műhely távolodott legmesszebb a létező iskolai világtól. Ezen belül a csoportvezetők (Szabados Árpád, Szemadám György, Sinkó István, és mások eltérő arculatú műhelyeket formáltak.

Részlet a CD-ről:

"Munkánk a művészetpedagógia és a művészetpszichológia azon felismerésén alapul, mely a teremtő-alkotó folyamatot, vagyis a kreatív készségek kibontakoztatását nem tekinti egyedüli céljának, hanem azon keresztül a psziché kommunikációját igyekszik működtetni. Az ilyen kommunikáció elkerüli a kognitív működést, mert csak képekben, szimbólumokban és metaforákban tud megvalósulni. E szimbolikus beszéd legáltalánosabb megnyilvánulása a vizuális nyelv, melynek gyakorlati használatához a képzőművészet eszköztárságát, ezen belül is főleg a kortárs kifejezési módokat választottuk. Figyelmünkkel igyekszünk a gyorsan változó látható világ jelenségeit megérteni, hangoltságunkat azonban mindvégig a láthatatlanban és a változatlanban kell tartani. A gyermekhez ugyanis - miközben a sürgető aktualitásokra válaszolunk - örök emberi hangon kell szólnunk. Csak így, mindkét világnak felelve adhatunk a kezébe olyan iránytűket, melyek segítségével a rá váró külső, de a belső valóságában is meglévő labirintusokból kikerülhet. A vizuális tevékenység a psziché integrációját úgy segíti, - és az archetipikus forma ezzel kap irányt mutató szimbolikus tartalmat - hogy a kétféle valóságot/képet az analógia mentén összeköti egymással."¹⁸



Itt vagyok a legkönnyebb helyzetben, megjelent a Nagy Gyik Könyv, minden gyakorló rajztanár polcán meg kell legyen.

Győri Műhely (Baranyay Zoltánné)

A hagyományos iskolai keretek között működő, igen színvonalas tantárgypedagógiai innováció, mondhatni a GYIK program iskolai változata.



¹⁸ GYIK MŰHELY ALPÍTVÁNY. Budapest 1014 Dísz tér 17. T: 353-7533/6131

Ami a GYIK műhelyben a műhelyvezetők és gyermekek spontán találkozásának eredményeként jön létre, az a Győri programban előre megtervezett, erősen kultúr-antropológiai jellegű találkozások sorozata. Néprajzi érdeklődésű kollégák feltétlenül meg kell ismerkedjenek a programmal.

Baranyay Zoltánné több mint kétszáz óráját dolgozta fel feladatlapos formában. Kiadvány formájában még sajnos csak rövid tantervi útmutatójuk jelent meg, írtam néhány éve, ma már szerencsére több munkájuk is megjelent.

Emellett érdemes megismerni művészeti iskolai és szakképző programjukat is.

Lantos Ferenc

Formanyelvi alapkérdésekkel foglalkozik, nagyon tiszta képi logikai vizsgálatokat végez gyerekeivel. Nagyon érdekesek Apagyai Máriával közösen vezetett - a zenei és képzőművészeti improvizációt összekötő foglalkozásai. (Azóta már jóval mélyebben tanulmányozhatjuk

munkásságát..



Leonardo program

A program a klasszikus innováció útját járta, egy egyetemi központból lefelé terjeszkedő, ehhez társfejlesztőket kereső hálót igyekezett létrehozni. A kényszerű alkalmazkodás a terephez, a társult iskolákhoz, kissé beszűkítette a program mozgásterét. Ha kívülről akarunk behatolni az iskolákba, ennek általában az a feltétele, hogy elfogadjuk a játékszabályait. Innen aztán már egyenes út vezethet a szolid unalomhoz. (Írtam ezt a program első szárnycsapásait látván. Azóta természetesen mélyebb elemzést igényelne.)

Koltai Magdolna

Élményvezérelt, illusztráló, mesélő rajzolgatásra, festegetésre építő módszertant dolgozott ki Komlón, egyik előharcosa volt a kézműves technikák

Molnár V. József

Nap arca c. kötete igen kedves, szépen megírt, eredeti gyermekrajzokat elemző alkotás, melyet én magam ugyan költői munkának tartok, de egyrészt az organikus népi kultúrákban nem vagyok annyira otthon, hogy állást foglalhassak belső szakmai vitáinkban, másrészt nem is érzem szükségét ennek ezen a helyen. A kötetnek feltétlenül helye lenne minden rajztanár könyvespolcán, mert az a gyermek, ember és kultúra szeretet, amely a szavakból, mondatokból árad, akkor is kedves lehet számára, ha maga egészen más magyarázatot talál a rajzokra, vagy a világra.



beépítésének.



Morvai László

Amikor a hetvenes évek végén megismerkedtem a Gaál István kör munkáival, két nagy segítséget nyújtott. Először is kedvenc tanácsa, a "gazdagítani", metaforikus utasítást jelentett számomra. Másodszor pedig engedékenyebbé tett a populáris művészetekkel szemben. Ha néhány kollégánál erős volt a kísértés, hogy a megosztó személyiség jelzőt használjam, László esetében engedek a kísértésnek. (És persze megértéssel fogadom, ha egy esetleges olvasó itt mosolyogva bólogat: Bagoly mondja a verébről.)



Ajánlott irodalom:

Tóth Orsolya Enikő: Morvay László pedagógiai életműve, jelentősége és utóélete–

általános egészségfejlesztési és preventív szempontból
<https://docplayer.hu/2320869-Tanari-kepzes-szakdolgozata.html>

Somogyi Győző

Sajnos csak tanítványi beszámolókból illetve publikációkból ismerem tevékenységét. A róla szóló, Belső tárlat sorozatban megjelent monográfia pedagógiai vonatkozásai igencsak elgondolkodtatóak. Ez a kötet sokat segített számomra egy másfajta pedagógiai világné megértésében, bizonyos konzervatív tartott értékek elfogadásában. Kráter Kiadó. Budapest, 1993.





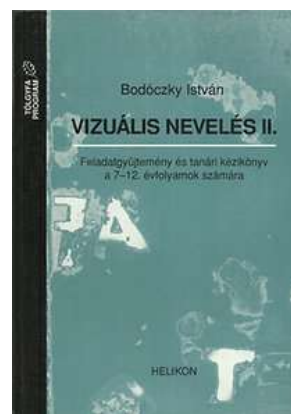
Udvardi Vizuális Iskola, Baja.

A Nádasdy mellett (Róluk egyelőre sajnos semmiféle adatom nincs) az egyik legrégebben működő alapfokú művészeti iskola, amely a képzőművészeti nevelésen túl mintegy második otthonként is működik. (Az iskoláról unokahúgaim szolgáltattak folyamatos információkat tizegynéhány éven át.)

Bodóczy István

Publikációi, kiadványai kötelező olvasmányok.

<http://ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/rajz-vizualis-kultura>



(A névsor feltétlenül folytatandó: Balázsné Szűcs Judit, Pécsi Éva, Konczos Éva, Szalay József, Eszteri Zsolt, Tatai Erzsébet, Tatai Mária, Plathy István, Sándor Éva, Horváth Dénes, Gaul Emil, Kárpáti Andrea, Bálványos Huba, Makoldi Sándor, és még sokan mások bemutatásával. Számomra egyébként főleg a "sokan mások" munkáival való elmélyültebb szembesülés lenne nagyon fontos, azaz tapasztalt, idős kollégák és olyan fiatalok munkáját szeretném látni, akik az előző generáció eredményeire alapozva eredményes műhelyeket vezetnek. Sajnos erre egyelőre sem idő, sem lehetőség. Alkalmilag, egy-egy óras szemlélődésre telt csak Borics Józsefnél, Ungváry Fanninál, és még jó néhány műhelyben. Az Önálló Vizuális Alapiskola tanárai közül persze alaposan feltérképezhettem Tóthné Gácsai Anna, Sindel Mihály és mások országos jelentőségű munkáját, tapasztalataim beépültek a Kapcsoskönyvbe, de a műhelyek - jelentőségüknek megfelelő szintű - önálló elemzésére még nem jutott idő. Marad tehát a Művészeti Iskolák képtár melléklet nézegetése. www.freeweb.hu/muveszetiiskolak, vagy a DVD kiadvány Művészeti Iskolák fejezete) Remélhetőleg minél hamarabb össze tudom állítani Képzőművészeti feladatok gyűjteményemet, amihez egy-egy „tanár/műhely profil is kapcsolódna. Anyaggyűjtés folyamatban.)

A színezgető, díszítgető, a különböző technikákat próbálgató, azaz a míveskedést meglovagoló rajzolásra nagyon sok iskolai kör példáját lehetne felhozni. Ide tartoznak az újabb technikákba beleszerelmesedő tanárok. Kezdetben a fotós, filmes körök, újabban a videós, a tárgyformáló illetve a számítógépes grafika körök.

Aztán 2000 után, az Alapfokú Művészetoktatási Intézményeket minősítő testület tagjaként mélyebben is bepillantottam harmincegy-néhány kolléga munkásságába. A kötelezően kitöltendő jegyzőkönyveken túl is jegyzeteltem, fotóztam, a tanulságok feldolgozása folyamatban.

Kísérleti műhelyek és iskolák viszonya

Forgács Péter azt tapasztalta, hogy ha egy új módszer jelentkezik, akkor három dolog történhet. " az új legyőzi a régit, a kettő együtt átalakul, vagy a régi megeszi az újat.

Érdemes lenne példa történeteket gyűjteni a vizuálpedagógia efféle harcairól. Amit mindannyian tapasztalhattunk, az egy másféle harc eredménye volt, a NAT alkotók megpróbálták hangsúlyosabb szerephez juttatni a művészetpedagógiát, az eredményt tapasztalhattuk, majdnem ráment a tantárgyunk.

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

Ez persze még csak a mesterség, maga a művészet - néhány évszázad óta - legfőképp abban különbözik a köznapiságtól, hogy szabadságfoka mindig előtte jár annak. Ez a szabadság halogatható - előbb tanul meg a kötött gyakorlatokat - de a jobb művészek tudják, hogy ez nem így működik. Ahogy a helyes érendben is változtatják egymást a nehéz, rostos, és a könnyen felszívódó pépes ételek, úgy a művészetet tanulónak sem elég elsajátítania a szakmai rutinokat, emellett ébren kell tartania friss szemléletét, szabadságigényét. (Lásd Leonardo: Trattato della Pittura)

Jobb iskolák örülnek ennek, a szabad gyerek önállóbb, nem kell állandóan fogni a kezét, kevesebb vele a gond. Átlag iskola azonban nem szereti a gyermeki önállóságot, jobb, ha ott van az a kölkök a pontosan kijelölt helyén, és nyugton marad. A tanár se nagyon fészkelődjön. Tessék csak kordában tartani az osztályt, lehetőleg ne szűrődjön ki zaj az óráról, és jó lenne, ha a rajzóra után nem kellene lenyugtatnia a gyerekeket a matektanárnak néhány határozott belemenéssel.

Nehezítette az együttműködést, ha a rajztanár nem kapott támogatást az ének-zene, magyar, technika tantárgyi munkaközösségtől.

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

A rajz tantárgy többszörös hátránnyal érkezett a NAT-kor küszöbére. Hiányzott a minőségi munka széles tömegbázisa, a jók képzett nevelők, a jól felszerelt szaktermek, hiányzott a közös nyelv, a publikációs lehetőségek, mindezen hiányok következtében a vizuális kultúra területe nem tudta meggyőzően megjeleníteni értékeit egy szakpedagógiai nyelven, nem tudott megfelelni a szakpedagógia normatív elvárásainak.

A pontos és világos önkép hiányában a műveltségterület, amely rejtőző érték hordozó volt a diktatúrában, megfoghatatlan, kiszámíthatatlan elemévé vált az új iskolának is. Az új Nemzeti Alaptanterv formálódásakor tantárgyunk sajátos kettős helyzetbe került. A NAT-ot követelő szellemi elit folyton a művészeti nevelés fontosságáról beszélt, amint azonban a jelszavakat óraszámokká kellett volna váltani, győzött a "létező iskola" gyakorlata.

Az óraszámokért folyó a harcokban azok a külső reformerek indulhattak a legkedvezőbb pozíciókból, akik az iskolában leginkább otthon lévő területek mindennapi szakembereire támaszkodhattak.¹⁹

Eddig nem volt róla szó, de rajztanári körökben teljesen közismert tény, a tantárgy mindig is defenzívában működött.

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

Blaskó János Miskolc, 1983.²⁰

"Az iskolákhoz hamarosan véleményezésre kikerülő kerettanterv drámaian lecsökkentett óraszám miatt lehetőleg mindenki - az is, akit közvetlenül nem érint - emelje fel a szavát! (Nemcsak szakmailag, de egzisztenciálisan is lehetetlen helyzetbe kerülhet a Rajztanárság!) Emellett aláírásgyűjtés is kezdeményezhető! (Szakmabeliek, szülők, társművészetek művelői és tanárai, a vizualitást "felhasználó" szakmák és szervezetek képviselői, stb...)"²¹

Ennek okai a fenti ellenérzéseken kívül nyilván a vizuálpedagógusok gyakorlatában, beszédmódjában, közösségi kapcsolatrendszerében is keresendők.

Fentebb már utaltam nyelvhiányos állapotunkra. Ehhez jön még egyfajta fura fellengzősség, elméletieskedés, amely más tudományágak félig elsajátított nyelvén beszélve az intediszciplinaritás látszatát kelti. Az aktuális problémák helyett álproblémákat talál és old meg.

Érdemes beleolvasnunk például az 1983-as konferencia jegyzőkönyvébe.

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

¹⁹ Vizuális kultúra tantárgyunk és környéke. Új Pedagógiai Szemle

²⁰ A vizuálpedagógiai nevelés műhelyei. Hermann Ottó Múzeum. 1983

²¹ MROE Hírlevél

Három irányzat küzd egymással. A konzervatív szemlélet marad a hagyományos rajzolni, festeni, mintázni tanításnál. Félnék, hogy az egzisztenciálisan már amúgy is veszélybe került tantárgy "feloldódik a pedagógia - szakmánk szempontjából közömbös²² - közegében."

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

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

Amit mond:

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

"Komoly pedagógiai gondok származnak például abból, hogy látásunk evidencia élmények sora, ez, persze csak látszat, s megfelelkezünk a vizualitás sajátos absztrakciós rendszeréről²³... pedagógiánk érdeke, hogy ennek a képi absztrakciós rendszernek összefüggését, kapcsolatát a racionális (fogalmi) rendszerrel pontosan megismerje, és az eredményeket a mainál sokkal jobban hasznosítsa."

A konferencia végig ebben a magasságban kering, szó esik elvekről, ideológiákról, a vizuálisan műveletlen, érzéketlen hazai valóságról, mindössze néhány mondat jelzi, hogy vannak itt elemibb problémák is.

"A beindult új általános iskolai tantervi koncepció által igényelt műhelymunka például a feladat megvalósítására képzett tanárokat kíván, továbbá a képzés feltételeit biztosító feltételek megteremtését sürgeti. A tanárképző főiskoláknak ezt a feladatot nem szakkörjellegűen kell megoldaniuk, mint általában most, hanem a képzésben résztvevő valamennyi hallgató részére kötelező érvényűen." (Blaskó János)

²² Mit írt ekkoriban a pedagógiáról Kronstein Gábor? " . . . a hagyományos nevelélmélet képviselői úgy szűrik meg a valóságfeltárás tanulságait, hogy annak élei okvetlenül legömbölyödjének, és ne sértsék az eklektikus, vagy egyértelműen apologéta valóságmagyarázatokat." Én ekkoriban Comenius, Rousseau, Freinet, és egyéb pedagógusok után gondosan kijegyzeteltem például Lénárd Ferencről a Problémamegoldó gondolkodást - lássuk, hol élünk - de kollégáimtól már nem vártam el ennyi mazochizmust.

²³ Elnézést, de itt értelmezni kényszerülök. Vizuálpedagógiai virágnyelven ezzel azt állítja a mester, hogy amit látunk, az evidensnek tűnik, valójában nem az, mást kellene látnunk a kulisszák mögött. Ez már a klasszikus realista festő számára is botrányos kijelentés, hát még a korabeli oktatáspolitikus számára.

Azaz, az iskolákat olyan tevékenységi formákkal szeretnék megkínálni, amelyek feltételeit még a főiskolákon sem tudják biztosítani. Elvárják a műhely jellegű óravezetést azoktól a tanárjelöltektől, akiket erre nem tudnak felkészíteni.

Ebben az időben persze mindez egészen természetes volt. Az iskola az a hely, ahol ki kell harcolnod magadnak a munkaeszközeidet, és át kell törnöd az eléd tornyosuló gátakon, hogy dolgozhass. Ahol a maximum, amit elmondhatsz: " Engem szerencsére hagynak dolgozni!" Természetesnek találtuk, hogy egy ilyen konferencia nem beszélhet nyíltan a problémák gyökeréről, hogy az iskolákat szabadabb vagy épp ellenkezőleg, egy konzervatív keresztény értékrend szigorába öltözött tanároknak kellene pedagógiai szándékaiknak megfelelő otthonná alakítaniuk, és ehhez a vizuálpedagógia ilyen és ilyen eszközökkel tudna szolgálni.

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

Szemügyre venni. pl. Lantos Ferenc jól átgondolt, minden ideológiai vagy szakmai miszticizmust elvető módszertanát, Szabados Árpád posztavantgard formaproblémáit is érintő szemléletét, vagy Makoldi Sándor, Földi Péter organikus alapozású pedagógiai világát. Ekkoriban " a szellemi élet valamiféle különös mélyvilágra emlékeztet inkább, ahol az ellenfelek a félhomályban tántorognak, és méregetik egymást."²⁴

Mindeddig ez a feltételrendszer nem került elő. Természetesnek vettük, hogy a különböző stratégiák rendelkeznek a megfelelő eszközökkel. A 19. sz. elején a tanulóknak van akvarell készlete, rajztáblája, ceruzája, radírja, vannak ecsetek, ecsettálapok, törlőrongyok, van két vödör, egyik a tiszta, másik a használt víznek. Gipsz és egyéb modellek, albumok, amiből a tanár szemléltethet, később diavetítő, sötétítő függöny. Az alkotóműhelyek már gazdagabb eszközkészletet kívánnak, tehát szakteremre van szükségük, vízcsappal, mosogatótálcával.

Szóval a NAT-ban a megfogalmazások, szándéknyilatkozatok szintjén a művészetoktatás nagyon fontos szerepet kap, óraszámra viszont csökken. (Ezzel szemben a konzervatív tekintélyelvű pedagógia a természettudományos-technikai képzés fontosságát hangsúlyozva általában visszaad valamit az elvesztett óraszámokból, hisz számára fontosak a szimbolikus látványelemek.) elemek. A vizuális kultúra tantárgy eljelentéktelenedésének egyik újabb fejleménye: az egyik taneszközterjesztőnél már nincs is kézművészet fejezet a honlapon.²⁵

Kategóriák

Ezt a vereséget a kollégák többsége a régi bevált módon, a vizuálisan műveletlen ellenség ármánykodásával magyarázta, és csak kevesen gondolták végig, megnyerhetjük-e magunknak a

²⁴ Elek István: Társadalomkritika és radikális reform. JAK füzetek, 39.

²⁵ [Tiop](#), [Lakossági ajánlat](#), [Óvoda](#), [Matematika](#), [Magyar](#), [Kommunikáció](#), [Történelem](#), [Idegen nyelv](#), [Biológia](#), [Földrajz](#), [Kémia](#), [Fizika](#), [Zene](#), [Sport](#), [Osztályfőnöki óra](#), [Műszaki eszköz](#), [Bútor, berendezés](#), [Iroda](#), [Fogyóeszköz](#), [Képzés](#), [Futballrajongóknak](#), [Keresztény nevelés](#), [Kreatív](#), [Környezetismeret](#), [Kompetenciafejlesztés](#), [Informatikai normatíva](#), [idoctum interaktív tananyag](#), [idoctum idegen nyelven](#) (Balázs-Diák Web-Shop

videó klipeken felnőtt generációt a papír-ceruza-festék technikák háromszögébe szorulva, a látványt leíró rajzolgatástól legfeljebb valami posztimpresszionista "plenerezésig" jutva.

Nem mondom, hogy kivételes erejű személyiségek nem nyerhetnek meg néhány tanuló egy bensőséges, hagyományos eszközökkel dolgozó műhelymunka számára, de a ritka kivételek nem feledtethetik velünk: az iskolák döntő többsége technikai eszközeiben, módszertanában messze elmarad a kor követelményei mögött.²⁶

A megoldás keresésében megint csak két stratégia szegeződött szembe egymással. Ha nagyon le akarjuk egyszerűsíteni: egyik oldalon az Iparművészeti Egyetem tanárképző karán végzett komplex szemléletű tanárok, másik oldalon a Balogh Jenői örökség önjelölt gondozói, sajátos érzelmi, indulati, eszmei hevülettel feltöltve, amely mögött eléggé eltérő irányú és minőségű didaktikai teljesítményekkel szembesülhetünk.

Ha az elmúlt évek történései közül valamit igazán fájlalhatunk,²⁷ az a karakteresen eltérő nézetek közötti nyílt vita elmaradása. Mi sem lett volna nagyobb segítségünkre, mint ha a felek okos érveléssel tárják fel saját értékeiket, és a másik fél szakmai teljesítményének gyenge pontjait. Ehelyett maradtak a kis saját körökben elmondott önmegerősítő hitvallások, meg persze a háttérben zajló intrikák, a szakmai értékek védelmében pedig maximum az államtitkároknál való előszobázás jelentett valami reménysugarat. (Legalább is az én látókörömben.)

Nagyjából ebben a helyzetben indult meg a kerettantervek készítése, számomra igen megnyugtató módon, hisz a bizottságokban ott ültek a pedagógus szakma legfelkészültebb tagjai²⁸. Ők jelenthették a garanciát arra, hogy most valóban létrejön valamiféle közös beszéd, az elkészülő kerettantervek végre feltörnek az órák sűrű unalom-jegét. Sajnos a kerettantervek készítői vagy számoltak az iskolák legalább húsz százaléka számára elérhető eszközkészlettel, a tanárok számára befogadható, tananyagtartalmakkal, ez esetben sajnos messze elmaradtak a kísérleti műhelyek eredményeitől, vagy utóbbiakat próbálták kerettantervvé szerkeszteni, aminek eredményessége meglehetősen vitatható volt. (Gaul Emillel készített kerettantervünket ebbe a kategóriába sorolnám. Nem bántam, amikor eltűnt a süllyesztőben.)

egyetlen dolog ugyanis nem kerülhetett be a kerettantervbe: a tanterv teljesítéséhez szükséges eszközök és anyagok jegyzéke. Nyilvánvaló: egy kerettanterv nem tanmenet, a belőle levezethető tanmeneteknek más és más az eszközsüksége.

Azonban bizonyos alapeszközök minden tanmenethez szükségesek. Rajzlap, rajztábla, ceruza, stb. Olló, ragasztó. Ezt általában a szülők szerzik be. De ha nem tudják beszerezni, akkor valahonnan biztosítania kell az iskolának.

Másrészt ugye elvárható lenne, hogy néhány minta tanmenetet is kínáljunk a kerettanterv mellé. Eszköz-anyagszükséglettel ellátva. Ilyen mértékű anyagi tehervállásra a rendszerváltáskor végletekig eladósodott államtól nyilván nem számíhattunk, és sajnos azóta sem számíthatunk. Azt

²⁶ Ahogyan sajnos magam is csak részeredményeket mutathattam fel a kor követelményeinek kielégítésében, és csak azóta nyílt meg számomra a vizuálpedagógia módszertanának tágabb világa, amióta egy jó felszerelt művészeti iskolában mindennapi használatba vehettük a digitális technikákat. (lásd Vizuálpedagógiai Kapcsoskönyv 1.1 verzió. 2001, Szolnoki Metszőkör) Az, hogy ezek a részeredmények a rajz tantárgyat egy - az országos elitmezőnyhöz tartozó matematika-testnevelés tagozatos általános iskolában a tanulói értékelés szerint a negyedik-ötödik helyre hozhatták fel, tantárgyunk belső erőtartálékait dicsérik.

²⁷ Persze a kötelező ceterum censeóról nem megfélelve: Csak anyagi-szellemi eszközökkel jól felszerelt, jól megfizetett tanártól várhatunk jó teljesítményt.

²⁸ Bodóczki István, Jakab György, Hartai László jut hirtelen eszembe.

az átgondolt tantervhez mellékelt eszközlistát, amely az alapfokú művészeti iskolai tantervek mögött láthattunk, azóta is hiába keressük a kerettantervek mögött.

A Vázlatok az iskoláról tanulmányban részletesebben beszélek erről.

Ha lenne rá egyszer idő, fontos lenne:

A Rajztanítás és a Tankönyvkiadói kiadványok, valamint a periférikus kiadványok összehasonlítása.

A vizuálpedagógia mint az ellenállás pedagógiája. (Természetes és dacos ellenállások. Ennél bármi csak jobb lehet. Különbözni bármi áron.)

A vizuálpedagógiai szövegek fájlban található, tantárgytörténeti publikációk vagy részletek.

Leonardo da Vinci: A festészetről. Bővebben: http://polczer.hu/gondolatok_leonardo_irasai.htm

Gesztesi Zsuzsa: LENGYEL "IMPORT"-PEDAGÓGIA ADAPTÁLÁSA A SZENTLŐRINCI MŰVÉSZETI NEVELÉS PROGRAMJÁBA*

Bak Imre. PROGRAMTERV KÉPZŐMŰVÉSZETI ÉS TÁRGYFORMÁLÓ SZAKKÖR SZÁMÁRA²⁹

A Gyik műhely munkatervei³⁰:

Ellentétek (Tűz - víz - föld - levegő) Szabics Ágnes, Szarvas Ildikó

Gömbvilág Szarvas Ildikó, Szabics Ágnes

Torma Edit, Hegedűs Miklós: Tárgy

Seres Edina, Tatai Erzsébet: Önarckép

Stílusgyakorlatok

Önarckép és stílusgyakorlatok (Összefoglalás)

Kalmár István - Sinkó István: Önarcmás

Játék a művészettel

Szabics Ágnes, Turcsányi Mária: Színek és ellentétek

Makoldi Sándor: Meseillusztrációk – hogyan a gyermek csinálja

Sípos Endre³¹Vizuális kultúra, mozgóképkultúra emberismeret

Sípos Endre A vizuális - esztétikai kultúra alapjai

Tantervi program a fővárosi középfokú kollégiumok számára.³²

Sípos Endre

A vizuális - esztétikai kultúra alapjai

Tantervi program a fővárosi középfokú kollégiumok számára.³³

2. kötet

Lantos Ferenc: A "gyerekrajzról"

Kerékvártó István: Képességfelszabadító művészetpedagógia (Dombyné Szántó Melánia)

PLATTHY ISTVÁN:34ÁLLAMI GONDOZOTT GYERMEKEK ÉS FIATALOK SZEMÉLYISÉGFEJLESZTÉSE A KÉPZŐMŰVÉSZET ESZKÖZEIVEL

²⁹ Vizuális Alkotás és alakítás. Népművelési Propaganda Iroda, 1977

³⁰ Nagy GYIK könyv

³¹ Az 1999 februári Koma Konferencián közreadott szöveg.

³² Fővárosi pedagógiai intézet, Budapest, 1995

³³ Fővárosi pedagógiai intézet, Budapest, 1995

BARANYAI ZOLTÁNNÉ - BARANYAI ATTILA: KREATIVITÁSFEJLESZTÉS VIZUÁLIS NEVELÉSSEL
Kivonat egy tanulmányból

Bodóczy István: A rajz és vizuális kultúra tantárgy a kerettantervben

Szabados Árpád: Tömondatokban a GYIK műhelyről

Földi Péter: Világképrendező gyermekrajzok

Forgács Péter: Kreativitás, ízlés, konfliktusok

Csapó Benő - Varsányi Zoltán: A rajzkészség fejlesztésének vizsgálata középiskolai tanulóknál. (Kárpáti Andrea: Vizuális képességek fejlődése)

Vollner Judit: Hauser Beáta gobelinművész

Kárpáti Andrea: ALAPMŰVELTSÉGI VIZSGA
Részletes vizsgakövetelmények és a vizsgáztatás eszközei, módszerei
VIZUÁLIS KULTÚRA

Erdély Miklós és Maurer Dóra: Kreativitás- Vizualitás

KREATIVITÁS – VIZUALITÁS

Lábas Zoltán: Kollektív rajzolás az Erdély-Maurer csoportban
Megjelent a Művészet 1978/9. számában (14-15. o.)

Sugár János
Az INDIGÓ csoport AKTUÁLIS KÉPZŐMŰVÉSZETI AKCIÓ-ja

³⁴ Fejlesztő Pedagógia 1994/2-3.