

# Kortárs művészettel nevelés

## Kortárs művészet modul a gyakorlatban

Pók Tímea, Kőbányai Szent László Gimnázium

### Absztrakt

A középiskolásoknak szóló kortárs képzőművészet modul tanítási-tanulási programja fejleszti a fiatalok vizuális kommunikációs képességét, melyet sokféle készség csiszolása és a legkülönbözőbb ismeretek elsajátítása által egyre jobban működtetnek. A programban bemutatott asszociációs tartalmakkal telített kortárs művek elsősorban a gyűjtőszikra szerepét játsszák, aktiválják a kreativitást, támogatják a szabadabb beszélgetések kialakulását és azt, hogy a diákokban lényegi művészeti, személyes és az egész társadalom jövőjét érintő kérdések ébredjenek. A fiataloknak könnyebb inspirációt meríteniük a jelenkor alkotásaiból, mint letűnt idők műtárgyaiból, hiszen a jelenben nagyobb a személyes érintettségük, ezzel a vizuális nyelvezettel együtt nőnek fel, ezért ha ilyen karakterű művek mentén foglalkozunk a művészeti nevelésükkel, akkor érzik, hogy figyelünk rájuk, róluk van szó.

### Kortárs képzőművészet modul

Az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport *Moholy-Nagy Vizuális Modulok: A 21. századi képi nyelv tanítása* című kutatásban a *kortárs képzőművészet modul* az alkotás és befogadás vizuális kompetenciáira fókuszál. A kortárs képzőművészet modul irányelveit a modul vezetőjével: Nagy Imrével (az MKE Tanárképző Tanszékének vezetője) és *Geisbühl Tündével* (XXI. Kerületi Kölcsey Ferenc Általános Iskola) fektettük le. Elsődleges célunk nem a művek megismertetése volt, hanem az, hogy a diákok a kortárs művészeti jelenségekkel találkozzanak, azokhoz

alkotófolyamatban kapcsolódva, önmagukat és a világot ismerjék és értsék meg minél jobban.

A középiskolások számára általam tervezett és kipróbált kreatív feladatok a kortárs képzőművészetre való nyitottságra nevelnek; miközben a műalkotásokban kifejeződő egyéni és társadalmi problémákra is érzékenyítenek. A hagyományos módszerek mellett a nevelési programban új megközelítések is helyet kaptak, mivel a ma nyelvén megszólaló, a jelenkor történéseire reflektáló kortárs művészetet érdemes kortárs szemléletben tanítani.

### Miért a kortárs művészet?

A kortárs képzőművészet aktuális jelenségeket és problémákat dolgoz fel, a jelenből építkezik, abból, ami itt és most körülvesz minket. A programban bemutatott kortárs művek elsősorban a gyűjtőszikra szerepét játsszák. *A jelenkor alkotásaiból könnyebb inspirációt meríteniük a diákoknak, mint a letűnt idők műtárgyaiból, hiszen a jelenben nagyobb a személyes érintettségük, élményekkel kötődnek a mához.* Ezért olyan kortárs alkotásokat társítottam a feladatokhoz, melyek rengeteg fogalmi és formai bekapcsolódási pontot kínálnak tanárnak és diáknak egyaránt, így a tanulók befogadóként vagy *alkotóként számtalan* módon tudtak *bevonódni a kortárs művészet szellemi terébe.* Az asszociációs tartalmakkal telített kortárs művek aktiválták a kreativitást, támogatták a szabadabb beszélgetések kialakulását és azt, hogy lényegi művészeti, személyes és az egész társadalom jövőjét érintő kérdések ébredjenek bennük.

### Mi a kortárs művészet?

*„azokat az alkotásokat tekintjük kortársnak, amelyek a ma nyelvén szólalnak meg és a ma problémáira fókuszálnak, legyenek azok társadalmi vagy személyes, politikai, gazdasági, filozófiai vagy éppen művészeti problémák. Ebből következően kimondható, hogy a kortárs művészet nem stílusirányzat, és az is, hogy a médium, a technika önmagában nem avat egy alkotást kortárs művé. De a téma sem meghatározó: a kortárs művészet a múltat is a ma kontextusában vizsgálja.”* (Bodóczy, 2019, 9. o.)

Kortárs művészet alatt speciális látás- és kifejezőmódot is értünk, melyben a művek az aktuális környezetben és kulturális közegben a legváltozatosabb eszközökkel készülnek, miközben üzenetük a jelenkor jelenségeire reflektál. Ez elsősorban a legújabb médiumok használatát, vagy hagyományos eljárások újszerű alkalmazását jelenti.

A Web 2.0 világa leginkább a fel-növekvő nemzedék mindennapjait határozza meg. A kamaszok idejük számottevő részét a virtuális térben töltik, fokozottan igaz ez jelenleg az online oktatás idején. Így egyáltalán nem idegen számukra a közelmúltban megjelent *posztinternetes* (internet utáni) esztétika, mely szemben sok kortárs művészeti jelenséggel, nem csak a képzőművészeti szcéna belügye, hanem a tízes évek pop artja lett belőle. (Rieder, 2020) *„lubickol a digitális világ termékeiben: social media dózisok, képmegosztó appok, stock fotók, Google street view, ipari kamerák és Paint illusztrációk, mindehhez hozzávegyítve a digitalitás*

*patinássá nemesedett történelmi produktumait.*" (Rieder, 2020). A fiatalok ezzel a vizuális nyelvezettel együtt nőnek fel, ha ilyen karakterű művek mentén foglalkozunk a művészeti nevelésükkel, akkor érzik, hogy figyelünk rájuk, róluk van szó.

*„A kortárs művészet természeténél fogva avantgárd jellegű, jellemző a határok átlépése, a korábbi hierarchiák lebontása. Sok kortárs alkotásra jellemző a kísérletezés, új anyagok, technikák, műfajok beemelése a „magas művészetbe”; olyan megnyilvánulások, tevékenységek alkalmazása, amelyek korábban nem tartoztak a művészet körébe.”* (Bodóczy, 2019, 10. o.).

### **A középiskolásoknak szóló program**

A 9-től a 11. évfolyamig kidolgozott tanmenetben évente hat olyan összetett feladatot terveztem, melyek a vizuális és manuális készségek fejlesztése közben, az élményszerűségnek, a személyességnek, az önkifejezés szabadságának és a közösségteremtő alkotófolyamatoknak is a lehető legnagyobb teret biztosítják. A kutatási időszak számos tapasztalata volt, hogy ezek hosszát és sorrendjét, a művészetrel nevelés és tanulás hatékonyságának érdekében, rugalmasan kezeltem, így az órák ütemezését és a témakörök kibontásának sorrendjét az adott osztály aktuális befogadóképességéhez hangoltam.

A tanítási-tanulási program spirális modellt követ, a tudás és az ismeretlen határa nem határozott, hanem elmosódott, egymásra épülő és kirajzolódó. A diákok a látvány érzékelése és észlelése által befogadják a látottakat, mely sok szinten hat rájuk, és a vizualitáson keresztül tanult képzetek segítségével felismerik a világ jelenségeit (Simon, 2018, 26. o.). Mindig magasabb szinten térünk vissza ugyanahhoz a problémakörhöz, miközben fejlődik a tanulók vizuális képességrendszere, nő a nyitottságuk, egyre szabadabban gondolkodnak, ami az alkotások

értelmezésben és elemzésében érhető tetten, valamint abban, hogy egy probléma megoldásakor egyre több nézőpontot és technikai lehetőséget engednek meg maguknak.

A tudás integrálásának, a produktivitás, a preferencia, a tartalmi lefedettség és a cselekvő tanulás elvét is használom, miközben azzal is kísérletezem, hogy a képkalkotás folyamatiba milyen kreatív, innovatív és integratív módszerekkel vonhatók be a diákok. Keresem azokat a képolvasással kapcsolatos játékos gyakorlatokat, melyek a manuális és kognitív képességek egyidejű kibontakozását támogatják.

Nagy József kompetencia modelljében a kognitív kommunikáció képességrendszerének része a vizuális kommunikáció. (Simon, 2018, 27. o.). A középiskolásoknak szóló tanítási-tanulási program fejleszti a fiatalok vizuális kommunikációs képességét, melyet sokféle készség csiszolása és a legkülönbözőbb ismeretek elsajátítása által egyre jobban működtetnek. Alkotás közben fejlődik a térlátásuk, a méretlátásuk és a szerkezetlátásuk is. A kognitív képességek közül fejlődik még a vizuális észlelés képessége, ügyesednek abban, ahogy a látványt különböző tartalmakhoz kapcsolják, valamint a vizuális figyelem és a vizuális emlékezet.

Korábban írtam, hogy a kortárs művészet modul a kortárs képzőművészetet kortárs szemléletben tanítja. Ez azt is jelenti, hogy a műalkotások nem csak inspirációként hatnak, hanem a módszertan merít a kortárs képzőművészet elméleti és gyakorlati módszereiből is. Ebben a folyamatban az alkotás és a befogadás képességelemei és ezek fejlesztése, mélyen összefonódnak. Ezt a képzőművészeti indíttatású alkotómunka közben átéltem saját tapasztalataimmal tudom megvilágítani.

Egy belső indíttatás elindítja az alkotófolyamatot. Elkészíték egy vázlatot arról, amit a fejemben látok, aztán munkához látok. Ekkor

találkozom az anyagi valósággal, mely szót kér magának. Képzőművészeti indíttatású alkotás esetén a készülő mű nagy mértékben viszhathat rám, alakít engem, fizikai, gondolati és ízléssel kapcsolatos választakhoz vezet, gyakran kell szembe néznem azzal a krízissel, hogy van-e értelme annak, és ebben a formában azt fejezi-e ki a látvány, amit meg szeretnék jeleníteni. Akadályok leküzdésén át vezet az út. A képzőművészeti alkotótevékenység hatására az alkotás és a befogadás képességelemei együtt fejlődnek, ahogyan a tartalom keresi a formáját. A kommunikációs képességek kibontakoztatása mellett a diákok személyiségfejlődésben is pozitív változások érhetőek tetten.

*„... az anyaggal való intenzív foglalkozás növeli biztonságunkat az érzelmi élmények terén.”* – írta egyik alapvető művében Moholy-Nagy László (1972, 31.).

### **Művészetrel nevelés a gyakorlatban**

A felnőtté válás adott szakaszában a serdülők identitásválságba kerülnek. Nélkülözhetetlen, hogy ebben az érzékeny időszakban olyan ismeretanyagokkal, értékekkel, élményekkel, sikerélményekkel és szemléletmóddal gazdagodjanak, melyek támogatják az önmegismerési és önkifejezési folyamatokat. Ezért a nevelési programomban központi szerepet kapott az alkotó energiák felszabadítása, a szociális érzékenyítés, az élménypedagógia, a kooperatív munka, a projektmunka, mint csapatjáték, az önkifejezés csatornaváltással és a szerepjáték.

### **SZABAD – GYERMEKI – ÉNÁLLAPOTBAN**

*Erick Berne énéllapot struktúrája* adta a kulcsot művészetrel nevelői munkámhoz. A gyermeki énéllapot egy többszintű rendszer része, amely megkülönböztet alkalmazkodó, lázadó és szabad gyermeki énéllapotot. *„Amikor önfeledten játszunk, éneklünk a zuhany alatt, vagy átadjuk magunkat a szeretkezés élményének, Szabad Gyermekiben*

„*vagyunk.*” (Dr. Sineger, 2013). Életkortól függetlenül a szabad gyermeki az egyetlen énállapot, melyben hozzá tudunk férni a kreatív energiáinkhoz, ezért ha eredetileg szeretnénk létrehozni, annak elengedhetetlen feltétele a felszabadultság. Az énállapot struktúra által tudatosítottam magamban a játék alkotó tevékenységre gyakorolt elementáris megtermékenyítő erejét.

Ezért igyekszem az óráimon úgy megteremteni a tanulás és tapasztalás irányított folyamatait, hogy főszerepet kapjanak benne a játékalapú munkatevékenységek, melyek örömforrásként nyújtanak segítséget az új információk megszerzésében és feldolgozásában. A játék akkor lesz élvezetes, ha a játékos megtalálja benne ezeket a boldogságtényezőket: a funkciógyakorlás öröme, a hatékonyság öröme, a ritmusosság öröme, az utánpótlás öröme, a véletlen mozzanatok öröme, a titkok feszültsége, a kaland öröme, az átváltozás öröme, az illúzió öröme, a humoros elemek, a kicsinyítés vagy felnagyítás eleme, az információszerzés öröme, stb. (Pacsi és Szabó, 2017).

**A tanár-osztály-diák kapcsolat**  
Csoportdinamika szempontjából 12-16 fős tanulócsoportok lennének az ideálisak, ahol fiúk és lányok nagyjából egyenlő arányban vannak jelen. A tanároknak a vizuális kultúra órákon átlagosan harminc fős osztályokban, heti egyszer negyvenöt percben kell elnyerniük a diákság figyelmét és megteremteni az alkotás légkörét, úgy hogy a felszabadultság csak kitérjen a kereteket, de le ne döntse azokat. Ilyen hangulatot igyekszem kialakítani. Törekszem mindenkit arra tanítani, hogy bátran kérdezzen.

*Azt tapasztaltam, hogy a gátlások egy része könnyebben felszabadítható egy játékos helyzet védett keretein belül, ezért a programban végig meghatározó szerepet kap a játékosság.*

Ebben az életszakaszban szignifikáns módon a társak és a

csapatélmények erősíthetik meg a diákok énképét, azok a közösségek, ahová büszkén tartoznak, ahol teljes jogú tagok. Az önismeretre fókuszáló feladatoknál nagy segítségemre volt a *Chapman-féle szeretetnyelv* teszt. A több osztályban elvégzett tesztek azt mutatták, hogy a tanítványaim körében is magasan a közösen eltöltött minőségi idő a legfontosabb szeretetnyelv. (Ez az igény esősorban a barátokra vonatkozik.)

Abból kell a legjobbat kihozunk, ami a tanteremben fogad minket. Sok kilencedikes arra számít, hogy művészettörténetről meséljek majd, esetleg le kell rajzolni egy csendéletet stb., de amúgy békén hagyom. A fiatalok nincsenek arra kondicionálva, hogy egy kezdetben teljesen idegen tanár, ráadásul egymás előtt, önkifejezésre biztassa őket. Sokan úgy lépnek be a középiskola kapuján, hogy már leszoktak a rajzolásról, és ha mégis megpróbálnak megörökíteni valamit, akkor sebezhetőnek érzik magukat, leginkább az osztálytársaik előtt. Ebben a törekény helyzetben kell bizalmat varázsolnunk. A zárkózott magatartásforma az egész korosztályra jellemző. Rejtőzködnek, szimbólumokkal kifejezik ki magukat, így titkosítják a világukat. Ezért még inkább hangsúlyt kap a felszabadító erők aktivizálása.

Rendszeresen megtörténik velem, hogy a hagyományostól eltérő órai szituációk ellenállást váltanak ki. Amikor így alakul a helyzet, akkor a tanár diák kapcsolaton kell dolgoznom. Az is előfordult, hogy velem többeknek problémája akadt, viszont a közösség szerette és ismerte egymást. Ebben az esetben azt a pozitív energiát használtam, amit egymás iránt éreztek. Úgy tudtam emberileg közeledni feléjük, hogy különböző drámapedagógiai szituációs játékokban adtam teret arra, hogy még intenzívebben megélik az összetartozásélményüket.

Van egy Jolly Joker gyakorlat, amit én is úgy tanultam el mástól. A diákok körben ülnek (már 40 diákkal

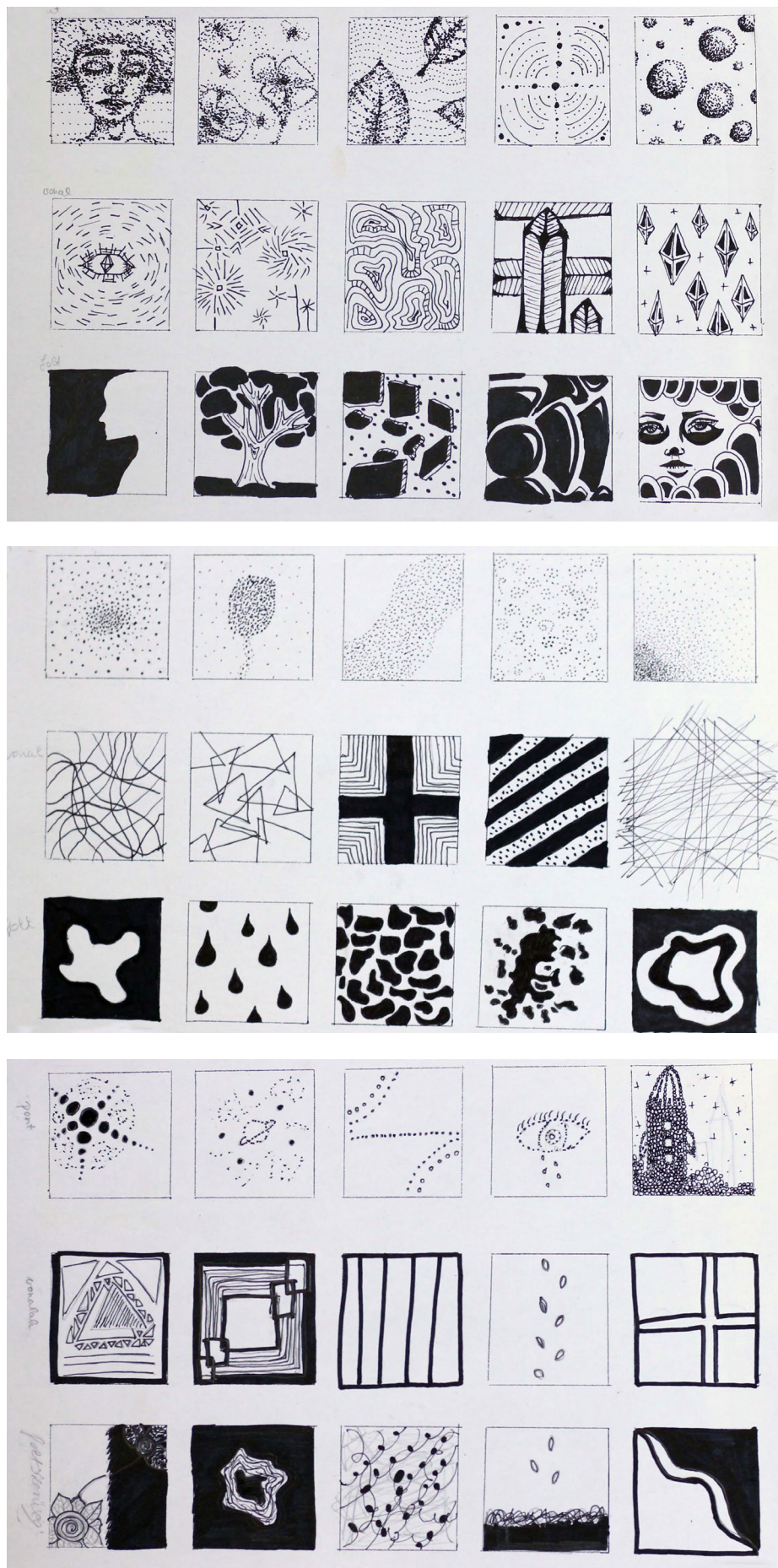
is játszottam), úgy hogy mindenki lássa egymást, ha nincsen elég hely a teremben, akkor irány az udvar. Általában a körön kívül vagyok, és azzal kezdem, hogy kiválasztok valakit, akinek azt mondom: „XY méltányolom benned, hogy...” – ő fogja folytatni, és méltányolni egy társának valamely tulajdonságát. Értékes hozadéka annak a rendkívüli játéknak, de már a méltányolom benned kifejezésnek is. Mindenki a jóra fókuszál. Gyakran fél óránál tovább is kitart a játékedv, mert nem tudják abbahagyni egymás dicséretét. Közben rengeteg információt tudhatunk meg a diákjaink személyes preferenciáiról, az osztályközösség helyzetéről. Arra kell figyelniük, hogy a meg erősítésből senki ne maradjon ki, bár azt tapasztaltam, hogy minden közösségben vannak olyan jóérzésű diákok, akik öröködnék afelett, hogy mindenkinek jusson a jóból. Előfordulnak játékbombák is, de mivel a fiatalok zöme pillanatok alatt lubickol ebben a különleges élethelyzetben, ezért hamar le lesz csitítva az, aki belerondítana az idillbe.

A bizalom építésére hatékonyan bizonyultak azok a játékok, ahol körben helyezkedünk el és mindenki látja egymást. Ez a helyzet megkönnyíti a párbeszéd kezdeményezését, növeli a közösségen belüli bizalmat, és fokozza a személyességet, ha sokszor kell megszólítani a másikat. Játék közben olyan személyiségjegyek és képességek is napvilágra kerülhetnek, amivel hétköznapi tanórai szituációban nem találkozunk. Ha valamelyik diák a kapcsolati hálóban a perifériára szorult, akkor azzal kísérletezünk, hogy megtaláljuk azt a játékos tevékenységet, amiben ő is jól érzi magát. A közösségben mindenkinek megszilárdítja a helyét, ha sokfelét játszunk együtt, és mindenki másban tud kitűnni.

### **Tevékeny ébresztés**

„Az egyetlen igazi tanulás: a lényünkben szunnyadó tudásnak *tevékeny ébresztése.*” (Weöres Sándor: Teljesség felé, 1945).





1. kép: Elemi formák tára feladat, első monokróm gyakorlat A4-es méretben, 9. évfolyam

A kortárs vizuális képzőművészetben felülíródik a manuális képességek nyomasztó hegemoniája. A számtalan kifejezési forma (anyag, technika, metódus stb.) megmutatja a diákoknak, hogy sokféle képesség hozza létre a műveket, és bőven jut tér a játékos kísérleteknek, de az intellektuális keresésnek is. A kortárs művek sokszor hordozói új, felszabadító nézőpontoknak, és egy megfelelő feldolgozási folyamatban, arra inspirálják az ifjakat, hogy azok is próbálkozzanak, akik azt gondolják magukról, hogy valamihez képest gyengébben rajzolnak.

Úgy építettem fel a tanítási programot, hogy a 9. évfolyamban az első feladatsor: *Elemi formák tára*, ráhangoló jelleggel, a már klasszikusnak, tehát biztonságosabbnak, számító absztrakt képalkotás témakörét dolgozza fel. Az absztrakció mögé kicsit még el tudnak bújni, de közben az elvont képalkotói kísérletek által megtapasztalják, hogyan épül fel egyszerű elemekből a látvány, és gyakorolják a kompozíció, a hangsúly, a ritmus, a szín- és a felületkezelés hatásait.

A bevezető órán beszélgetéssel mértem fel a tájékozottságot és az érdeklődést. Megérttettem velük az absztrakt és absztrakció szavak jelentését, illetve példákkal illusztráltam a grafikus és festői kifejezőmód sajátos jellemzőit, aztán gyakoroltuk a pont, a vonal, a foltok és a színek kifejezőerője által közvetített gondolatok és érzések megfigyelését absztrakt alkotásokon. Az első gyakorlatban kizárólag elemi formák segítségével alakították a monokróm képi tartalmakat gondolativá (1.kép).

A következő részfeladat bevezetéseként a négy évszak színvilágába öltözött inspiráló tájképeket vetítettem. A diákok 3-4 fős csoportokba rendeződtek. El kellett dönteniük, hogy melyik évszakot jelenítik meg A3-as méretben színes geometrikus formákból. Először színes papírokat gyűjtöttek és geometrikus formákat vágtak ki, melyekből



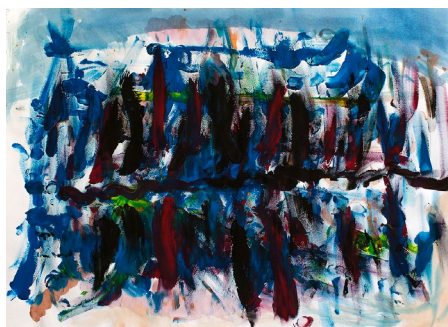


2. kép: Elemi formák téra feladat, a tizenkét hónap megjelenítése A3-as geometrikus absztrakt kollázsok segítségével, 9. évfolyam

létrehozták az absztrakt kompozíciókat. Aztán közösen megvizsgáltuk a műveket, és megpróbáltuk kitalálni, hogy az évszakokon belül, melyik hónapot fejezik ki leginkább. Ezután a korábbi eljárással tizenkét hónapra egészítettük ki a közös kör alakú ábrát. Arra törekedtünk, hogy a képek közötti átalakulás lépésről lépésre, egyenlő mértékben, képről képre, folyamatos ritmusban történjen (2. kép). (A diákok általában nem tartják be a feladat minden megkötését.)

A következő egyéni feladat előtt Kandinszkij és más absztrakt festők intenzív színvilágú műveit vetíttem. Közben elmesélem a színtani alapismereteket és megvitatjuk a színek és a festői gesztusok hatását (ecsetkezelés, felületkezelés stb.). Zárásként két karakteresen eltérő zeneművet játszom le, nagyjából 5-5 percre, melyeket lírai vagy absztrakt expresszionista stílusban kell megörökíteniük, amíg szólnak (3. kép).

A nevelési program feladatsorában fokozatosan haladunk az egyre nyitottabb, szubjektívebb megnyilatkozásoknak is teret adó és összetettebb kihívások felé. Arra törekszem, hogy



3. kép: Elemi formák téra feladat záró gyakorlata. A3-as absztrakt expresszionista stílusú, néhány perc alatt készített festmények. A felső sor képei lírai zenére készültek, az alsó sor alkotásai rockzenére, 9. évfolyam



4. kép: Elemi formák téra feladat, zenére festés, 9. évfolyam

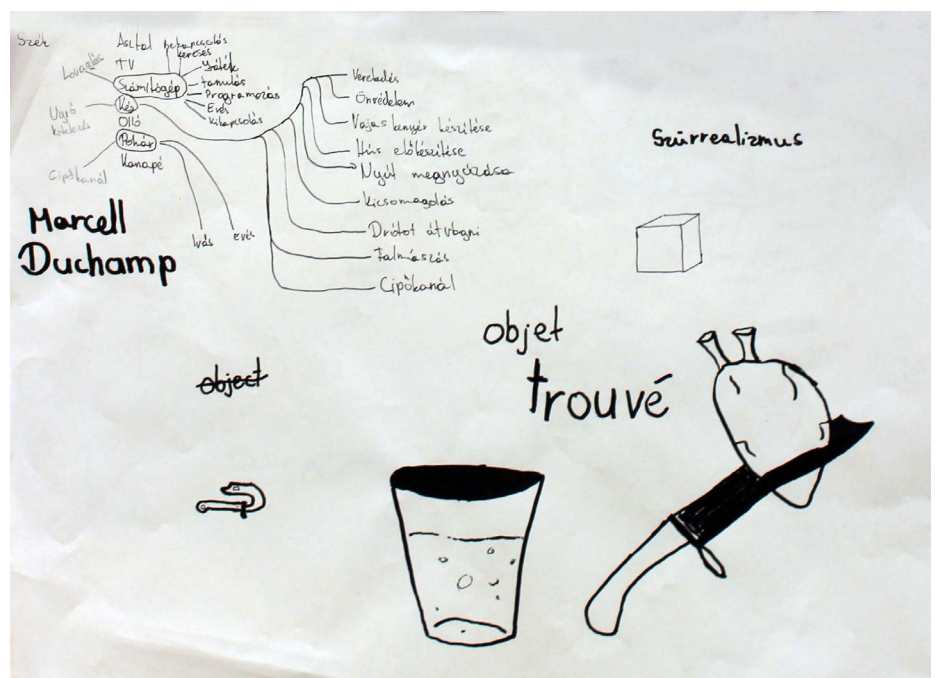
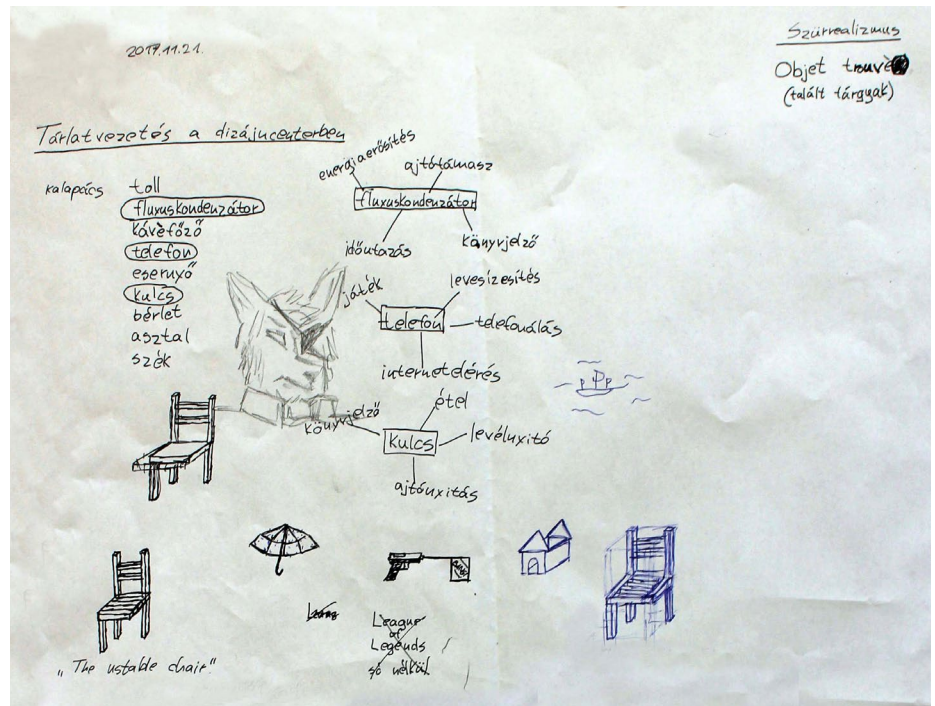


egy mindvégig biztonságot nyújtó közegben, feloldjam a diákokban az önkorlátozó hiedelmeket és kitapogassam, hogy kit milyen úton tudok megnyitni a benne rejlő alkotó energiák felé.

A vizuális környezet feldolgozását biztonságot nyújtó objektív megfigyelésekkel kezdjük, a figyelem irányításával összetett gondolkodási folyamatokat indítok el. Ezek célja egy adott helyzet felderítése, a legfontosabb kérdések azonosítása. Olyan kortárs művészeti közeget teremtek, melyben a valóság és lehetséges valóság kérdéseivel foglalkozunk, mintegy hidat építünk a külvilág és a szubjektum között. A kommunikáció egyre több csatornáját kapcsoljuk be egyéni, páros és csoportos feladatokban is. A változatos önkifejezési formák és a „nyitott feladatok” biztosítják, hogy a fiatalok rejtett képességei felszínre törjenek. A folyamat támogatására különböző játékformákat alkalmazok. Átlagosan harmincöt fős osztállyal dolgozom. Arra töreksem, hogy minél jobban differenciáljam az oktatást. Igyekszem mindenkit legalább egy megfelelő, személyre szóló mondattal támogatni minden alkalommal, mert nagy jelentősége van az egyéni megerősítéseknek és lekövetéseknek.

A szerepjátékokkal, mint életjátékokkal elsősorban az empátia és az átélés érzését erősíthetjük a diákokban és a közösségben, az adott szerepbe való belehelyezkedés által. Néhány összetett feladatsor végén előre egyeztetett vagy spontán helyzetben játszunk is a létrehozott alkotásokkal. A kamaszokra felszabadítóan hatnak a személyes aktualizálásra alkalmas teremtő játékok és a drámai szerepjátékok.

A 10. évfolyam egyik feladata: *Tárlatvezetés a Dizájncenterben*. Itt eredeti funkciójuktól megfosztott tárgyakat kellett tervezni és megjeleníteni, melyek újító és piacképes tulajdonságokkal rendelkeznek. Ezek lehettek formatervezett szurrealista tárgytervek



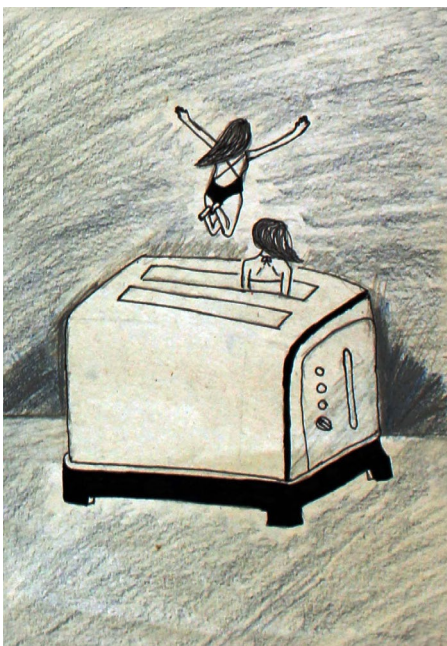
5. kép: Tárlatvezetés a Dizájncenterben című feladathoz kapcsolódó jegyzetek és tervek, 9. évfolyam

vagy képzőművészeti alkotások. A feladat elején elmondtam, hogy az elkészült produktumokból aukciót rendezünk majd, ahol vadászhatnak befektetőt az innovációk legyártásához és vevőt a képzőművészeti alkotások értékesítéséhez. Meg kellett vizsgálniuk az alkotói szándékokat. El kell gondolkodniuk, hogy mi kelendő, mi hasznos, és hogyan lehet úgy megfogalmazni a reklámszöveget, hogy az növelje az

eladó mű vonzerejét stb. Az eseményen minden szerepet ők játszottak. Kitaláltak fiktív karaktereket, üzletembereket, akik rengeteg pénzt akarnak keresni az innovációkkal, és gyűjtőket, akik szenvedélyesen gyűjtik a műtárgyakat.

A vetítéssel egybekötött művésztörténeti előadás során beszélgettünk Duchamp művészetéről, a véletlen elvről, a szurrealizmusról,





6. kép: Fent a Tárlatvezetés a Dizájncenterben című feladat kész alkotásai láthatóak, az alsó sorban az aukció, ahol a diákok eladásra kínálják a kész műveiket, 9. évfolyam

a neodadaizmusról, a poparttól, a konceptuális és a kortárs művészetről stb., miközben megfigyeltük a műveket. A diákok jegyzeteltek és kérdeztek. Tetszettek nekik a szokatlan dolgok, mégis nehezen tudtam őket aktivizálni, amikor nekik kellett elkezdeniük az ötletelést. Szabad asszociációs gyakorlatokkal folytattuk. Össze kellett írniuk hétköznapi és számukra speciálisan fontos tárgyakat, majd társítottak melléjük tulajdonságokat, jelzőket, szabad gondolatokat. Kísérleteztünk, hogyan alakul át a tárgy, ha a léptéket, a szint, az anyagot vagy a funkciót változtatjuk.

Miután elkészültek a kidolgozott művek, megrendeztünk az aukciót. Leraktuk a közepre a rajzokat, és kiválasztottunk a befektetőket, akiknek egyesével 10–10 milliárd forint költséjük volt. A játékban az osztály körülbelül fele vett részt. (Többen inkább a csendes rajzolást választották, ami nem volt baj, mert húsz fővel könnyebb volt megvalósítani az eseményt). A négy üzletember innovatív tárgyakat keresett befektetési célból, melyek piacra dobása által nagy profitra tehet szert, de egyes műalkotások láttán is felcsillant a szemük. A többiek kiválasztottak a földről egy-egy alkotást, (nem a sajátot), és eladásra kínálták azt egy promóciós szöveg és egy kezdő licit meghatározásának kíséretében. Az árverést én vezettem. Rögzítettem a tárgyak fantázianevét, az eladási árakat és az összes pénzmozgást. Folyamatosan tájékoztattam a licitálókat, hogy mennyi készpénz áll még rendelkezésükre.

Intenzív, izgalmas és szürreális játékkal zártuk le a folyamatot. A komplex feladatsor fokozta a gondolkodás rugalmasságát, a diákok alkalmazták a szürrealizmusban rejlő humort, átélték az új nézőpontok örömét és a játék derűjét. Az alkotás során a vizuális kultúra tárgy mellett érintettünk természettudományos, retorikai, etikai, drámapedagógiai és pszichológiai területeket is (5. kép).



A kevésbé magabiztos rajzolóknál a játékos helyzetek oldhatják a stresszt. Sokak számára üdítő, ha a feladat úgy kerül megfogalmazásra, hogy egy izgalmas ötlettel ellensúlyozható a rajz tökéletlensége. Néhányan a vizuális megformálásban erősebbek, mások számára a tartalmi megfogalmazás a testhezillő vagy a szerepjátásban lelik örömüket. A változatos megközelítések lehetővé teszik, hogy a diákok felfedezzék a számukra fontos

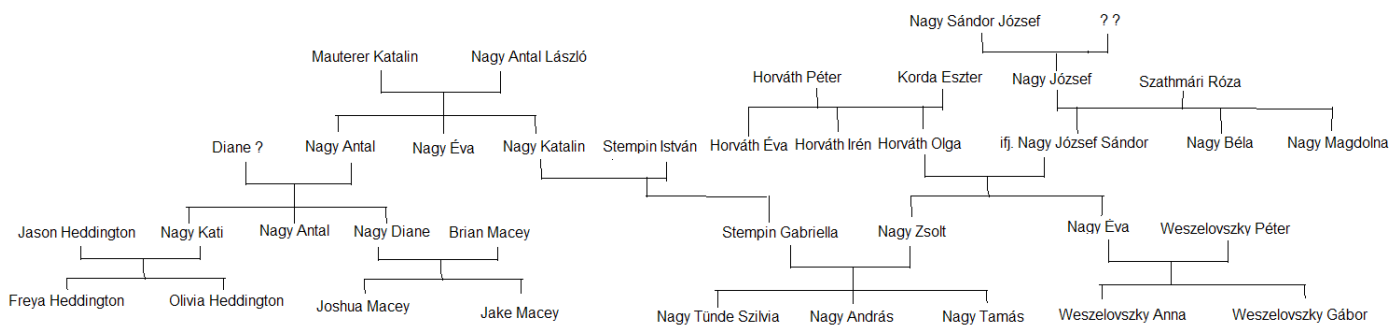
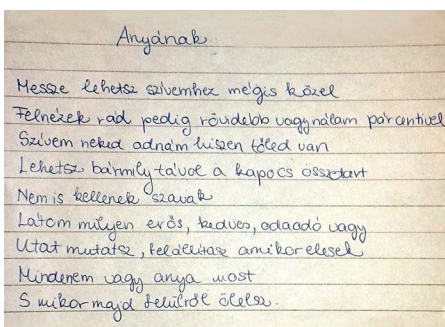
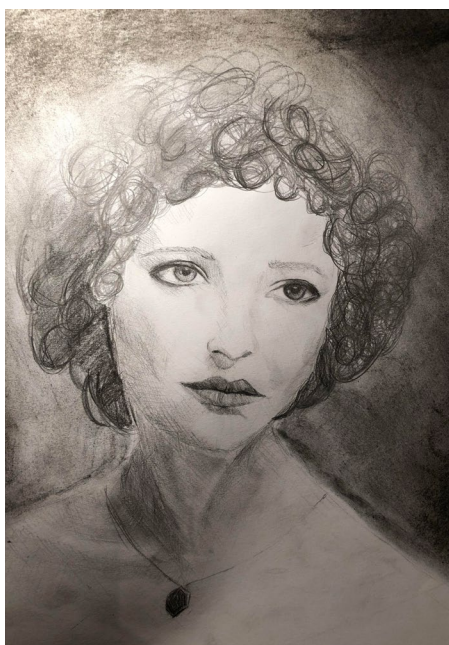
aspektusokat és egyéni érdeklőségeiket.

Megtermékenyítő erejű, ha a feladatok kidolgozásában a diákok szabad mozgásteret kapnak, amit lehetőség szerint tölthetnek ki teljesítménnyel. Amennyiben valaki semmilyen körülmények között nem akar rajzolni, akkor vállalhat több gyűjtőmunkát, szereplést vagy kooperálhat olyannal, aki nem szeret beszélni. Csoportban is

dolgozhatnak. A lényeg a „tevékeny ébresztés” és a sikerélmény.

Az egymás előtti megnyilatkozások erősítik az önbizalmat és a közösséget is. A 10. évfolyam második felétől jöhetnek azok a projektek, ahol még többet mutathatnak meg diákok a belső világukból. Két tizedikes feladatot ismertetek röviden, hogy érzékeltessem a vizuális nevelés és a drámapedagógia eszközeivel zajló szociális érzékenyítést. A *Családi napló* egy olyan egyéni feladat, ahol egy hónapon át kell rendszeresen beszélgetni egy családtaggal, majd a folyamathoz kapcsolódó vizuális lenyomatot kell készíteni. (Videók, versek, fotósorozatok készültek a feldolgozása során). Az egyik legsikeresebb diákmunka [ezen a linken](#) található.

A másik a *Védett gyermekkor projekt*, ami egy a játékos tanulás módszereit használó csoportmunka. Központi helyet foglal el benne a szerepjáték, mint életjáték. 4-5 fős csapatokba rendeződnek a diákok. Ki kell találniuk egy-egy fiktív nyolc éves gyereket és álmodni köré egy elképzelt világot, amit vizuálisan is modelleznek. Bele is bújnak a kicsik szerepeibe, és egy gyermekeknek rendezett világkonferencián mutatkoznak be egymásnak, ahol egyes szám első személyben mesélnek az életükről. A programban szereplő életjátékok típusú feladatok közül ez a projekt lett a legsikeresebben megvalósítva, de nem a kutatásban részt vevő kísérleti és követő osztály által, hanem általam tanított más osztályok által. Erről írtam egy részletes [cikket](#) a közelmúltban.



7. kép: A *Családi napló* című feladat elkészült alkotásai láthatóak, egy fotórealisztikus portré, két kollázs, egy vers és egy családfa ábrája, 10. évfolyam





8. kép: A Betűvár című feladat során elkészült betűvárak és az őket feldolgozó közös irodalmi művek láthatóak, 9. évfolyam

Az önkifejezés csatornaváltással módszer segítségével lehet elakadt helyzetekben. A 9. évfolyamnak szóló *Betűvár* című összetett feladatban a diákoknak két dimenzióban kell betűkből várat konstruálniuk. A feladat bevezetésekor képversekkel és kalligrammákkal foglalkozunk. Aztán a tanulók kiválasztanak egy stílust és ahhoz passzoló betűtípusokat keresnek. Alkotói szándék lehet az is, hogy az épület és a betű stílusa kontrasztban legyen egymással. Több digitálisan oldották meg a feladatot. Néhányan társadalomkritikát,

szociális problémákat és személyes válsághelyzeteket is beleszóttek a képi világba.

Amikor elkészülnek a betűvárak, akkor irányítottan vagy spontán párokba rendeződnek. A két várból, vagy hozzájuk kapcsolódva, kötetlen irodalmi művet alkotnak, amit majd felolvasnak. *Hangot adnak az általuk megjelenített betűváraknak.* Az egymástól távol álló, különböző stílusú betűvárak lehetséges közös nevezőit alkotják meg szövegben és hangban. Az épületekből betűket, szótagokat,

szavakat vagy mondatokat lehet kiragadni, megsokszorozni, fragmentálni, szabadon variálni. Viccet, szabad verset, smst, anekdotát, slamet és dalszöveget is lehet írni, de lehet halandzsát is megzenésíteni és előadni. Rengeteg képességet és készséget tud aktivizálni, és rendkívül felszabadító, hogy végtelen a jó megoldások száma. A feladat kidolgozása során a vizuális kultúra tárgy mellett érintettünk irodalmi és drámapedagógiai területeket, valamint számos idegen nyelvet (8. kép).



A *Betűvár* feladatsora jó példa a játékok harmadik csoportjára is: a különböző műveltségterületek összekapcsolására. A betűvárban szerepelhetnek számok is. Az elkészített szöveg lehet matematikai képlet vagy szöveges feladat is. A történelemmel vagy építészettel való kapcsolat egyértelmű. Az épület lehet ökoház is, vagy az éghajlat vonatkozásában determinált anyagokból és földrajzi adottságokhoz alkalmazkodó objektum. A szöveg lehet természettudományos, de idegen nyelvű is. Barokk épület esetében íródhat az irodalmi mű barokk eposzt idéző hangvételben stb.

A játék az igazi életet csak utánozza, de a szerzett tapasztalatok valóságok, melyeket a jövő felnőttjei használhatnak, miközben elképzelik és megkonstruálják a világot. Nagy Imre doktori értekezésében találkoztam a következő megfogalmazással: „*Hantos Károly elgondolása szerint a kultúra változásait nem tekinthetjük pusztán radikális paradigmaváltások sorának, inkább úgy képzelhetjük el, hogy egyre több ág bontakozik ki, és ezáltal az entrópia folyamatosan növekszik. A rendezetlenség fokának növekedését viszont nem tekinti egyedüli tendenciának, a szerveződés tendenciáival együtt kezeli.*” (Nagy, 2006).



9. kép: A *Betűvár* című feladat záróakkordjaként a diákok előadják a várak betűkészletéből írt irodalmi műveket, 9. évfolyam

A gondolatmenetet folytatva arra jutottam, hogy *a rendezetlenség fokának növekedésében és a szerveződések tendenciáinak spontán alakulásában jelentős tényezőnek kell lennie a kreativitásnak, valamint a játékos kísérletezésben megjelenő véletleneknek.*

A 11. évfolyamban a feladatok megvalósítása már valódi kortárs hangulatban történt. Különösen a követő osztálynál, ahol már én is gyakorlottabb voltam, és ebben a



közösségben eleve jobban ismerem a diákokat, mert sokukat más órákon is tanítottam.

A „*Mert nem érdemlem!*” című feladatban a reklámok valódi üzeneteinek feltárásával foglalkoztunk. Megfigyeltük a vizuális és verbális kommunikációs technikákat. Végül saját antireklámokat készítettünk.

A *Kollektív emlékezet emlékművei* feladatban az elmúlás profán és szakrális jelképeivel foglalkoztunk.



10. kép: „*Mert nem érdemlem!*” című feladatra készített antireklámok, 11. évfolyam





11. kép: A Kollektív emlékezet emlékművei című feladat szobor reflexiói, 11. évfolyam

A diákoknak fekete fehér reprodukciók alapján, a testük segítségével kellett szobrokra reflektálniuk.

*„Mivel nem tudtuk eldönteni, hogy álló embereket vagy leégett gyertyákat ábrázol a szobor, ezért emberi gyertyákat formáztunk. A csapat kis létszáma miatt pedig egy kis Photoshopt is használtunk.”*

*„Mi nagyon kiszolgáltatottak voltunk a folyosó közepén, látszólag nyugodt, fekvő pózokban, de egészen nehéz volt kényelmesen érezni magunkat. Nálunk nem olyan végtelen és üres a tér, mint az eredeti képen, inkább hétköznapi helyszín. Nekem tetszenek a színek, egészen egy színskálán mozog a szereplők és a háttér az eredeti kép égszínűségével szemben.”*

A Maszk és portré című feladat a három éves folyamat záróakkordja. Foglalkoztunk az álcázás művészetével. Kutattunk alteregókat, vizsgáltuk a különböző archetípusokat és a változó szerepszemélyiségeket. Ebben a tevékeny, önismeretet támogató folyamatban, sok egyéb mellett, a diákok megfogalmazták és vizuálisan is megjelenítették az én-ideáljukat és az árnyékszemélyiségüket is (12. kép).

A három éves folyamat, a kísérleti és a követő osztályban is, egyértelmű eredményeket hozott. Általánosságban elmondható, hogy a közös kalandok közben a diákok nyitottabbá váltak a szokatlan jelenségekre. Miközben tevékenyen tapasztalták meg a képalkotás lehetőségeit, rugalmasabbak lettek, egyre több kreatív ötletnek adtak teret, felszabadultabbá és játékosabbá váltak. A legtöbb tanulónál találtunk olyan kifejezési formát, melyet szívesen alkalmazott az érzelmi és a gondolatai közvetítésére. Idővel egyre többen vontak be személyes tartalmakat az alkotófolyamatba, de sok esetben ezeket a műveket nem vállalták az osztály nyilvánossága előtt. Az együttműködésre és egymásra figyelésre épülő gyakorlatok és projektek ugyan különböző mértékben, de új, értékes kötődéseket alakítottak ki, átrendezték és gazdagabbá tették az osztályközösségek szerkezetét.

A kutatásban résztvevő diákok kompetenciáit különböző vizuálisképesség-mérő és pszichológiai tesztekkel (eDia, TTC, PIK, Vizuális Értékelő Lapok stb.) is vizsgálták, melyek visszaigazolták a művészeti nevelés fejlesztő hatásait. (A programról és a tesztekéről: Gaul és Kárpáti, 2018, Kárpáti, 2019, a digitális kultúráról a programban: Orosz et al., 2018).



A kortárs képzőművészet modul nevelési programján túl a képzőművészet tanítását kiegészítem még tanórán kívüli tevékenységekkel. Ezekhez bárki csatlakozhat és a kultúra minden területét érintik. Ilyenek a közös múzeum- és színházlátogatások, ahol élni szoktunk a szakmai tárlatvezetés, a múzeum-pedagógiai vagy drámapedagógiai foglalkozás lehetőségével is. Több alkalommal volt már olyan szerencsénk, hogy maga az alkotó

mutatta be a műveit, és a diákok szabadon kérdezhettek tőle. Alkalmanként elmegyünk a művészet vidéki helyszíneire is, de a Képzőművészeti Egyetem év végi kipakolására is közösen. A tanítványaim és én rendszeresen kiállítunk a Deák 17 Gyermek és Ifjúsági Művészeti Galéria és az NDK Művész-csoport szervezésében lebonyolított tematikus tárlatain. A Kőbányai Szent László Gimnázium épületében évente 4-5 kiállítást rendezek, ahol sok diákunk bemutatkozik. Néha ellátogattunk kortárs képzőművészek kiállításmegnyitójára vagy műtermébe is a fiatalokkal, de volt olyan alkotó is, aki megtisztelt minket a jelenlétével



12. kép: A Maszk és portré című feladatban az én-ideált és az árnyékszemélyiséget megjelenítő mű páros, 11. évfolyam

a tanórán. Gyakran hívom beszélgetésre és előadást tartani a művészeti felsőoktatásban tanuló vagy már diplomázott tanítványaimat is. Ezek a művészettel való élménydús találkozások elmélyítik a fiatalok művészet iránti érdeklődését és szárnyakat adnak nekik.

### Hivatkozások

Bodóczky István (2019).

Élménypedagógia kontra élményfestés: helyzetkép. Az *Új Művészet* elméleti melléklete, 19 (9.), 9-10. o.

Gaul Emil és Kárpáti Andrea (2018). Innováció a vizuális nevelésben, a Bauhaus pedagógia alapján. *Educatio*, 27 (2), 278–290 DOI: 10.1556/2063.27.2018.2.9 <https://akademiai.com/doi/pdf/10.1556/2063.27.2018.2.9> (Utoljára megnyitva: 2021.03.29.)

Kárpáti Andrea (2019). *A gyermekrajztól a fiatalok vizuális nyelvégig: fejlődés, fejlesztés, értékelés*. Budapest: Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634543626 ISBN: 978 963 454 362 6 <https://mersz.hu/karpati-a-gyermekrajz-tol-a-fiatalok-vizualis-nyelveig> (Utoljára megnyitva: 2021.03.29.)

Moholy-Nagy László (1972). *Az anyagtól az építészetig*. Budapest: Corvina Kiadó

Nagy Imre (2006): MODELL, JÁTÉK, EVOLÚCIÓ Játék paradigma és művészeti vonatkozások, DLA értekezés <https://docplayer.hu/1181573-Magyar-kepzmuveszet-egyetem-doktori-iskola-dla-ertekezés-nagy-imre-modell-jatek-evolucio-jatek-paradigma-es-muveszeti-vonatkozások.html> (Utoljára megnyitva: 2021.03.29.), 6. o.

Orosz, C., Havasi, T., Gaul, E., & Tóth, T. (2018). Digitális kultúra a kortárs képzőművészetben és a művészetpedagógiában. *Iskola-kultúra*, 28 (1-2), 63-89. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2018.1-2.63> (Utoljára megnyitva: 2021.03.29.)

Pacsi Diána és Szabó Zoltán (2017). A gamifikáció fejlődése és a magyar gamifikációs trend alakulása. [http://studia.mundi.gtk.szie.hu/sites/default/files/upload/studia/2017-vol4-no1/studia\\_mundi\\_vol\\_4\\_no\\_1\\_pacsi\\_szabo.pdf](http://studia.mundi.gtk.szie.hu/sites/default/files/upload/studia/2017-vol4-no1/studia_mundi_vol_4_no_1_pacsi_szabo.pdf), (Utoljára megnyitva: 2021.03.29.), 3. o.

Rieder Gábor (2020). *A tízes évek* [http://artkartell.hu/component/k2/369-a-tizes-evek?fbclid=IwAR0b-0kG9B9Kg568jmngxFYc\\_XYMnHB-V7u\\_HPn7291wVLxBoHICH45U0IqYE](http://artkartell.hu/component/k2/369-a-tizes-evek?fbclid=IwAR0b-0kG9B9Kg568jmngxFYc_XYMnHB-V7u_HPn7291wVLxBoHICH45U0IqYE) (Utoljára megnyitva: 2021.03.29.)

Simon Tünde (2018). A vizuális kommunikáció képesség diagnosztikus mérés 4-6. évfolyamban <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/id/eprint/10005/> (Utoljára megnyitva: 2021.03.29.), 26-27. o.

Dr. Sinéger Eleonóra (2013). *Kiégés prevenció Ellazulási technika képzeletbeli utazás, meditáció, önszuggesztio - oktatás és gyakorlatok*, 2013. március Budakeszi Továbbképzési háttéranyag pedagógusoknak <http://ecsosz.hu/wp-content/uploads/2012/04/Budakeszi-TVK-2013.-kommunik%C3%A1-1ci%C3%B3s-%C3%A9s-%C3%B6nismerteti-gyakorlat.pdf> (Utoljára megnyitva: 2021.03.29.) 22. o.

Weöres Sándor (1945). Teljesség felé. <https://docplayer.hu/26719683-Weores-sandor-a-teljesseg-fele.html> (Utoljára megnyitva: 2021.03.29.) 5. o.