








# VIZUÁLIS KULTÚRA

2021. 1/3.

1. MŰVÉSZET ÉS ÉLET / 2. KÖRNYEZETKULTÚRA ÉS DESIGNKULTÚRA  
3. VIZUÁLIS MÉDIA / 4. VIZUÁLIS KOMPETENCIA KUTATÁS / 5. VIZUÁLIS VERSENYEK



BEVEZETÉS	Gaul Emil: Beköszöntő	3
	Közreműködők	5
	Kárpáti Andrea: A Moholy-Nagy Vizualis Modulo – a 21. század vizualis nyelvének tanítása című projekt eredménye	7
 MŰVÉSZET ÉS ÉLET	Geisbühl Tünde: Kortárs művek az órán	11
	Farkas Adrienn: Jelen lenni a jelenben. Játék és alkotás 45 percben	26
	Pók Tímea: Kortárs művészettel nevelés	32
 KÖRNYEZETKULTÚRA ÉS DESIGN KULTÚRA	Szász Regina: Inspiratív hétköznapiok / Mindennapi inspirációk	44
	Mészáros Zsuzska: Designpedagógia. Tézisfeladat fejlesztő és konstruáló feladatok a designped.com-ról	49
	Póczos Valéria: Tárgy-, és környezetkultúra tanítás 5 – 11. évfolyamon	56
	Póczos Valéria: Designkultúrára fel! Bevezetés a designkultúra területére	67
 VIZUÁLIS MÉDIA	Gál András: STEAMPUNK. Vizualis média – gyakorlati megoldások	79
	Kugler Erika: A vizualis média kommunikáció modul kipróbálása és gyakorlati tapasztalatai	84
	Nagy Angelika Ágnes: Vizualis kultúra tanítása digitális környezetben	103
 VIZUÁLIS KOMPETENCIA KUTATÁS	Biró Ildikó: Vizualis kommunikáció a 6. osztályban	109
	Kovács Hajnalka: Maradhatok a szünetben is?	118
 VIZUÁLIS VERSENYEK	„Albrecht Dürer 550 éves” évforduló	125
	„A sztori, ami rólunk szól”	126



# Beköszöntő

## A Moholy-Nagy Vizuális Modulokat ismertető különszámhoz

Gaul Emil, nyugalmazott egyetemi tanár

---

### Moholy-Nagy Vizuális Modulok

Lovász Lászlónak a Magyar Tudományos Akadémia elnökének és Patkós András akadémikusnak a kezdeményezésére 2015-ben pályázatot hirdettek tantárgypedagógiai kutatásokra. A vizuális kultúra területén benyújtott pályázatunkkal sikerült bekerülnünk a 19 nyertes közé. A pályázat elfogadásának az volt a feltétele, hogy a szakterület jelenlegi problémáira elméletileg megalapozott, gyakorlatban kipróbált, mérésekkel igazolt választ adjon. Hazánkban a vizuális képességek kutatásának nemzetközi szinten jelentős eredményei vannak, így ezekre alapozva tervezhettük meg a Bauhaus magyar mestereinek örökségét a közoktatásban tovább vivő, négy Moholy-Nagy Vizuális Modult.

### Óraszám, megbecsülés

Nincs különösen nagy múltam a vizuális nevelésben, csak mintegy 30-40 év. De ahányszor csak valamilyen fórumon részt vettem, mindig visszatérő téma volt az óraszám, az alacsony óraszám kérdése. Az óraszám megnövelése érdekében többnyire az az ötlet merült fel, hogy küldjünk levelet az oktatási miniszternek. Hol küldtünk, hol nem, de ettől a helyzet nem változott. Nem is változhatott, mert nem a miniszteren múlik, hány óra van. Az óraszám a tantárgyak társadalmi megbecsülésétől függ, attól, hogy az emberek mit tartanak fontosnak a gyerekek számára. Ennek egyik példája, hogy a Fővárosi Pedagógiai Intézet a rendszerváltás idején felmérést készített a tantárgyak szülői megítéléséről, amiből az a kép rajzolódott ki, hogy több informatikai és nyelvórát látnának szívesen (Szebenyi Péter szóbeli közlése). Hamarosan meg is lett. Egy műveltségterület társadalmi megbecsüléséhez az embereknek tudni kell, hogy mit kapnak a gyerekek attól. Vannak olyan tantárgyak, amelyeknek a létjogosultságát alig kérdőjelezzik meg, mint a magyar nyelv és irodalom tantárgyét (pedig „anyanyelvi óra nélkül is tudunk beszélni”), a történelemét, mert az az olykor dicső múltunkról szól (pedig „minek az, a mában élünk”), vagy a matematikáét. Ma már muszáj beszélni idegen nyelven, és az informatikához is érteni kell. De mire jó a „rajzóra”?

Tényleg, mire jó a vizuális nevelés? Érvelni szoktunk azzal, hogy például mindenkinek fejlett térérzéke, térszemlélete kell legyen. Az állandó példánk a sebész szokott lenni, „hogy nem mindegy, hol vág a szikével”. De van arra vonatkozó felmérés, hogy a jó sebészek

mind rajz szakkörre jártak? A másik ellenvetés e kérdésben az szokott lenni, hogy „ne mondjátok már, hogy csak azért tud valaki farolva is ügyesen beállni a parkolóba, mert jó rajzos volt”. Nem biztos, hogy az volt, de vajon más órákon fejlesztették-e a térszemléletét? A szerény óraszámú ábrázoló geometriai képzéstől eltekintve, sajnos nem. Hasonló értetlenség övezi a színérzék, kompozíciós és más képességek, készségek fontosságát is. A kreativitás fejlesztése kapcsán már van némi elfogadó hajlam, de gyakran mégis az a válasz, hogy „aztán a szalag mellett dolgozó munkásnak mennyire kell kreatívnak lenni?” Amikor elkezdjük a kutatómunkát, kevés bizonyítékunk volt ezekre az ellenvetésre, mert az ugyan édes kevés másoknak, hogy mi, a vizuális nevelés művelői, érezzük a fontosságát úgy a hétköznapi életben, mint a mentális egészségben, vagy az, hogy nekünk megadatik a művészetek értésén túl azok felemelő, gyönyörködtető ajándéka is. Közérthető, elfogadható bizonyítékok kellene ahhoz, hogy elfogadtassuk mindazt, amit szép szakmánk a köznek nyújt. Ezek megszerzése érdekében jelentkeztünk az MTA szakmódszertani pályázatára!

### Koncepció, modulok

Kutatásunk címadója Moholy-Nagy László, a vizuális nevelés világszerte elismert szaktekintélye. Munkánkat az ő szellemisége vezérelte, amellet, hogy számos pedagógiai elve mind a mai napig aktuális, csakúgy, mint a XX. századi progresszió többi magyar származású képviselőjének, például Kepes Györgynek és Breuer Marcellnek. A „minden ember tehetséges” (Moholy-Nagy, 1929/1972) jegyében pedagógiai alapkoncepciónk a differenciálás lehető legszélesebb kiterjesztése érdekében kialakított modul rendszer volt. A *Vizuális kommunikáció*, *Vizuális média*, *Környezetkultúra* és *A kortárs vizuális művészet tanítása* modul programok a NAT egyéb tartalmaival kombinálva jelenhetnek meg az iskolákban. Ez a moduláris tervezés teret enged a gyermek közösségek és a pedagógusok, illetve az iskola és a település sajátos hagyományainak, igényeinek megjelenítésére.

A kutatási témakörök meghatározása szinte magától adódott. A vizuális nevelés egyik fő területe a *vizuális kommunikáció* tanítása természetesen nem maradhatott ki belőle. A mozgóképkultúra és médiismeret mint tantárgy megszűnt és részben belekerült a vizuális kultúra tantárgyba, ám ennek tanítására kevés

tanár van felkészítve, így adódott a vizuális média témakör felvétele a kutatók listájára. A tantárgy modernizációjában fontos szerepet játszó, a mindennapi élet látványvilágával foglalkozó környezetkultúra lett a harmadik témakör. Végül a képi kifejezés tanítása, ami remek hazai hagyományokkal rendelkezik, így ezt csak a mai tartalmak, mai eszközök feltárásával és iskolai kipróbálásával egészítettük ki, *kortárs képzőművészet* címmel.

Az egész munka számunkra talán legújyszerűbb része a pedagógiai értékelés volt, vagyis annak a vizsgálata, hogy az alkalmazott módszerekkel mennyivel és milyen irányban változtak meg a tanulók ismeretei, és készségei. Ehhez részben meglévő, bevált nemzetközileg elismert tesztek alkalmaztunk, például a kreativitás mérésére a pszichológus Klaus Urban és a képzőművész Hans Jellen nemzetközileg standardizált Kreatív Gondolkodás Tesztjét (*Test for Creative Thinking*). A *térszemlélet* fejlődésének vizsgálatára Babály Bernadett online, interaktív feladatsorát, melyet az MTA-SZTE Képességkutató Csoportja által kifejlesztett eDIA online diagnosztikus értékelési környezetben érthették el kísérletező tanáraink. Ugyanitt végeztük a méréseket Simon Tündének, a vizuális kommunikációs képesség-csoportot és Tóth Alisának a színpercepciót és színértelmezést vizsgáló tesztjeit. Mindhárom tesztfejlesztő kutatócsoportunk tagja, tapasztalt művész-tanár, akik a kutatás során doktori fokozatot szereztek. Ezek a mérőeszközök mind a kutatásunk keretében, a rajztanítás mérési eredményeken alapuló fejlesztése érdekében születtek.

Az értékelést kontroll csoportos, felmenő rendszerű iskolai kísérlettel végeztük. A teszteléses értékelés és a hozzá társuló statisztikai elemzések sokakban idegenkedést válthatnak ki. Szerencsére a gyerekek nem idegenkedtek a más tantárgyakban is számítógépes közvetítéssel érkező feladatokról, inkább játéknak, kihívásnak tekintették az online tesztek. Az önismeret fejlesztését is szolgálták a Képes Önértékelő Lapok, amelyeket az Amszterdami Képzőművészeti Főiskola kutatói, Folkert Haanstra és Talita Groenendijk munkája nyomán adaptáltunk, és Paál Zsuzsanna művész-tanár kutató társunk lapjaival kiegészítve használtunk. A lapokkal a tanulók saját és társaik munkáját vizsgálták.

A munka elvégzésére a kutatásvezető mellett hét témavezető (itt modulvezető), 23 gyakorló tanár a kísérleti és kontroll csoportokban, valamint mintegy öt értékelési szakember vállalkozott. A szervezési és a gazdálkodási munkát is egy-egy fő végezte. (A *Résztvevők névsora* a következő oldalon olvasható)

A pályázat tudományos eredményei még feldolgozás alatt állnak, azokról később fogunk hírt adni, a Vizuális kultúra hasábjain és a kutatás [honlapján](#). Addig is azonban bemutatjuk a kutató tanáraink által a pedagógia programra írt feladatait, jellemző tanulói munkákkal illusztrálva. Tudjuk, hogy olvasóinkat legjobban a konkrét feladatok érdeklik, és ebből építik fel magukban a mögöttük álló koncepciót. Ebből

a megfontolásból, itt nem adjuk közre a moduljaink pedagógiai programját és a tanárok tanítási tanulási terveit (ezek terjesztésükben letölthetők honlapunk [Kézikönyvek](#) rovatából).

### **Köszönetnyilvánítás és személyes kommentár**

Legnagyobb köszönettel Lovász László MTA elnöknek és Patkós András akadémikusnak, a Tantárgypedagógiai Kutatási program vezetőjének tartozunk, akik kiemelt fontosságot tulajdonítanak a pedagógiának. Azzal, hogy kezdeményezték az MTA Szakmódszertani Kutatások beindítását, lehetőséget adtak a pályázaton nyertes 19 kutatócsoport tagjainak, közöttük nekünk, hogy tudományos alapot szolgáltatassunk a tananyag- és tantervfejlesztés számára.

A kutatás vezetői nevében ezúton köszönöm meg minden résztvevőnek a siker érdekében kifejtett munkáját, áldozat vállalását, így a modulvezetőknek, a kutató tanítóknak, tanároknak, a kontroll csoport tanárainak, tanítóinak, a kutatáshoz csatlakozó önkéntes pedagógusoknak, az értékelés közreműködőinek, a kutatási asszisztensnek, az MTA iroda munkatársainak, továbbá a kísérleti iskolák igazgatóinak, hogy lehetősége adtak a munkánkra. Külön köszönet a Szege-di Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetében működő MTA-SZTE Képességkutató Csoportnak, kiemelten Molnár Gyöngyvér professzornak és Pásztor Attila tudományos munkatársnak, hogy támogatásukkal használhattuk az eDia online értékelési rendszert, amely a vizuális képességtesztek új generációjának kidolgozását és kipróbálását tette lehetővé.

Én nagyon szerettem ebben a kutatásban, a Környezetkultúra modulban dolgozni, mert itt mindenki teljes odaadással dolgozott, éreztük a munka fontosságát. Számomra az is lelkesítő volt, hogy a hivatásomnak tekintett tárgykultúra oktatásnak immár kiváló tanáraival, kutatóival dolgozhattam együtt, így bebizonyosodott számomra, hogy visszavonulással nem szűnik meg ennek a területnek a gondozása. Sőt! A munkájuknak e különszámban is olvasható beszámolóiból is látható, hogy milyen mai, progresszív felfogásban készítették el a feladataikat. A kutatás vezetőjével, Kárpáti Andreával 1981 óta, 40 éve dolgozom különféle szervezeti keretek között. Így én, mint Kárpáti Andrea legrégebbi küzdőtársa megtehetem, hogy a szervilizmus árnyéka nélkül köszönjem meg ebben a beköszöntőben is a vizuális kultúra fejlesztésében, és ebben a kutatásban is betöltött kulcsszerepét. Hogy mindig gyümölcsöző témát talál, megteremt a munka feltételeit, és e kutatás során is végig ösztönző, lelkesítő, kollegiális hangnemben irányította a munkát. Remélem, hogy ennek a nem is kicsi csapatnak a lelkesedése átsüt majd a sorokon, és a remek eredményekkel együtt e különszám hasznos és élvezetes olvasmány lesz.

Újpest, 2021. március 15.

Gaul Emil

# Közreműködők

## A Moholy-Nagy Vizuális Modulok kutatás tagjai

---

### Kutatásvezető

Dr. Kárpáti Andrea egyetemi tanár, ELTE TTK,  
Természettudományi Kommunikáció és UNESCO  
Multimédiapedagógiai Központ

### Modulvezetők

#### *Vizuális kommunikáció modul*

Kovács Hajnalka főiskolai adjunktus, Neumann János  
Egyetem Pedagógusképző Kar, Kecskemét

Dr. Sándor Zsuzsa egyetemi docens, Eszterházy Károly  
Egyetem Comenius Főiskolai Kara, Sáropatak

Tóth Zsuzsanna, Eszterházy Károly Egyetem, Vizuális  
Művészeti Intézet, Eger

#### *Vizuális média modul*

Havasi Tamás mesteroktató, Nyíregyházi Egyetem,  
Nyíregyháza

Dr. Tóth Tibor főiskolai docens, Eszterházy Károly  
Egyetem, Eger

#### *Környezetkultúra modul*

Dr. Gaul Emil nyugalmazott egyetemi tanár

#### *Kortárs képzőművészet modul*

Dr. Nagy Imre egyetemi docens, Magyar  
Képzőművészeti Egyetem, Budapest

### Kutató tanárok, tanítók

Biró Ildikó, Szent István Katolikus Általános Iskola,  
Szatymaz; Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula  
Pedagógusképző Kar, Szeged

Bognár Petra, Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló  
Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

Dékányné Varga Krisztina, Szigetszentmiklósi  
Batthyány Kázmér Gimnázium, Szigetszentmiklós

Dávidné Géczi Mária, Sáropataki II. Rákóczi Ferenc  
Általános Iskola, Sáropatak

Farkas Adrienn, Pécsi Tudományegyetem Gyakorló  
Általános iskola, Gimnázium és Szakközépiskola Deák  
Ferenc Gimnáziuma és Általános Iskolája, Pécs

Gál András, Szent Miklós Görögkatolikus Iskola és  
Óvoda, Edelény

Geisbühl Tünde, Kölcsey Ferenc Általános Iskola,  
Budapest

Gergelyné Kiss Melinda, Neumann János Egyetem  
Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskola és Óvoda,  
Kecskemét

Koczkáné Sárközi Ilona, Neumann János Egyetem  
Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskola és Óvoda,  
Kecskemét

Kugler Erika, Szent István Sport Általános Iskola és  
Gimnázium, Jászberény

Mészáros Zsuzsanna, Budapesti Fazekas Mihály  
Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

Móricz László Péterné, Lázár Ervin Általános Iskola,  
Budapest

Nagy Angelika Ágnes, Nyíregyházi Egyetem Eötvös  
József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium,  
Nyíregyháza

Pénzár Ágnes, Pécsi Tudományegyetem Gyakorló  
Általános iskola, Gimnázium és Szakközépiskola Deák  
Ferenc Gimnáziuma és Általános Iskolája, Pécs

Póczos Valéria, Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló  
Általános Iskola és Gimnázium, Budapest; Moholy-  
Nagy Művészeti Egyetem, Budapest

Pók Tímea, Kőbányai Szent László Gimnázium,  
Budapest

Sóstói Andrásné, Sáropataki II. Rákóczi Ferenc  
Általános Iskola, Sáropatak

Szász Regina, Újpesti Szigeti József Utcai Általános  
Iskola, Budapest



**Kontroll csoport tanárai**

Berencsy Istvánné, Szent Erzsébet Katolikus Általános Iskola, Sárospatak

Kádárné Szepesi Ibolya, Dunaújvárosi Arany János Általános Iskola, Dunaújváros

Marácz Margit, Makói József Attila Gimnázium, Makó

**Csatlakozó tanárok**

Bakiné Szmalér Györgyi, Szacsavay Imre Általános Iskola, Nagyvárad, Románia

Styrna Katalin, Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakgimnázium, Pécs

Szőke Anita, Zrínyi Ilona Gimnázium, Miskolc

**Értékelési szakemberek**

Bartók Zita, Oktatási Hivatal, Budapest

Gaul-Ács Ágnes, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest

Mokri Dóra, Szegedi Tudományegyetem

Pásztor Attila, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Szeged

Zámbori Petra, Oktatási Hivatal, Budapest

Zempléni András egyéni vállalkozó

**Közreműködők**

Árkos Eszter, Devízió Betéti Társaság, Budapest

Babály Bernadett, Szent István Egyetem Ybl Miklós Építéstudományi Kar

Balogh Zsuzsanna, Támogatott Kutatások Irodája, Budapest

Betyár Gábor, egyéni vállalkozó

Bredács Alice, Pécsi Tudományegyetem Művészeti Kar Zeneművészeti Intézet

Bubik Veronika, egyéni vállalkozó

Garamvölgyi Béla, Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

Klima Gábor, Eötvös József Gimnázium, Budapest.

Orosz Csaba főiskolai docens, Nyíregyházi Egyetem, Nyíregyháza

Simon Tünde, Pető András Főiskola, Budapest

Sinkó István, Magyar Képzőművészeti Egyetem, Képző és Iparművészeti Szakközépiskola, Budapest

Tóth Alisa, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógiai Kar Rajz-művészettörténet Tanszék

Wrobel Péter, ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

Zeke János, Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, Budapest

# A Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század vizuális nyelvének tanítása című projekt eredményei

**Kárpáti Andrea**, Budapesti Corvinus Egyetem  
MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport vezetője

## Bauhaus-pedagógiai elvek és módszerek a közoktatásban

Kutatási programunk neve: Moholy-Nagy Vizuális Modulok, jelzi kötődésünket a Bauhaus magyar mestereinek pedagógiai elveihez: az anyagok és technikák, formák és funkciók alapos megismerésén és kreatív alakításán alapuló, a kortárs technika és tudomány eredményeit integráló oktatási modellhez. Ez a pedagógiai örökség a Moholy-Nagy László Művészeti Egyetemen tovább él, de a közoktatás számára csoportunk értelmezte újra. A Bauhaus mesterei nem féltették a kézműves hagyományokat a géppel segített képzés módszereitől - mi is arra törekedtünk, hogy modul programjaink egyszerre fejlesszék a hagyományos és digitális kreativitást. Fontos volt számunkra a „tervezési gondolkodás” (*Design Thinking*) irányzata is, amely ma már a tudománytól a gazdaságig, az élet számos területén nyújt kereteket az alkotáshoz. Mintegy hetven publikációnk nagy része [kutatási honlapunkon](#) elérhető.

Legnagyobb eredményünk a vizuális kompetencia kutatás alapú fejlesztése, amely 21. században, melyet Új Képkorszaknak is neveznek, különösen fontos. Négy tantárgyi területet: a vizuális kommunikációt, vizuális média, környezetkultúra és a kortárs művészet tanítását leképező moduljaink, amelyeket [öt kézikönyvben](#), kipróbált, méréssel igazoltan hatásos oktatási programok. A Nemzeti Alaptantervben megfogalmazott követelményeket összevetettük az alapvető vizuális képességek (térsejtés, színpercepció, képi közlés és kreativitás) a hazai és nemzetközi szakirodalomban feltárt fejlesztési szintjeivel. A munka világában és a magánéletben egyaránt fontos, fejlesztendő képességeket és tudáselemeket és a megcélzott fejlődési szinteket így választottuk ki.

Fejlesztő programunk: az egy-egy témakörre fókuszáló, szabadon kombinálható modulok gyakorlatközelit alternatívát kínálnak a sokféle témát kevés idő alatt bemutató tananyagtervezéssel szemben. A modulok, melyek egy-egy tanév óraszámának felében valósíthatók meg optimálisan, a tanulói és iskolája igényei és lehetőségei szerint kombinálhatók, saját programmal

kiegészíthetők és egyéni fejlesztési utakat támogatva, a pályorientáció eszközei lehetnek.

## Kutatás alapú fejlesztés

A Moholy-Nagy Vizuális Modulok, kutatásunk címével összhangban, a 21. század képi nyelvét tanítják. bemutatják a vizuális kommunikáció hagyományos és új műfajait, a vizuális média kreatív lehetőségeit, esélyeit és veszélyeit az életünkben, a környezetkultúra közvetlen életterületét humanizáló eszköztárát, és reflektálnak a kortárs képzőművészet, design, építészet és népi kultúra jelenségeire. A négy modul kidolgozását publikált tantervi kutatások előzték meg, amelyek segítségével feltártuk, rendszereztük és kritikai elemzésnek vetettük alá a hazai és jónéhány nemzetközi rajz / vizuális kultúra tantervi dokumentumot.

Nem valamiféle ideális művészetkép vagy az optimizmusunk: a jó módszerek mindenhatóságába vetett hit döntött az 5-6. osztályban kutatásunk elején heti 90, a 7.-11. osztályban heti 45 perces időkeret felhasználásáról, hanem *feltárt tényeken és ellenőrzött tapasztalatokon alapuló választás*. A feltétlenül fejlesztendő, a munka világában és a magánéletben egyaránt fontos (és az Új Képkorszaknak nevezett korunkban egyre fontosabb) képességeket és tudáselemeket így jelöltük ki. Moduláris felépítésű tananyagot fejlesztettünk, mert úgy véltük, a rendkívül szűkös időkeretben a tanítványait és iskolája, települése igényeit ismerő rajztanárnak kell eldöntenie, melyik témakört állítja előtérbe. A minden témát azonos súllyal szerepeltető tanterv mellett *az egy-egy témakörre fókuszáló modulok szabad kombinációja gyakorlatközelibb, jó alternatívát kínál*. Egy ilyen tananyagfejlesztési módnak hazánkban csak a reformpedagógiákban van hagyománya, mi remélhetőleg igazoltuk: jól megfér a Nemzeti Alaptantervben (a NAT-ban) is.

A pedagógiai modul-programok kialakításakor a NAT-ban megfogalmazott követelményeket összevetettük az alapvető vizuális képességek (térsejtés, színpercepció, képi közlés és kreativitás) a nemzetközi szakirodalomban feltárt képességrendszerével, az *Európai Vizuális Műveltség Keretrendszerben* szereplő

képességekkel és a hozzájuk kapcsolódó fejlesztő tevékenységekkel. Gyakorló pedagógusaink és kutatóink ezek alapján dolgozták ki a négy Moholy Modul pedagógiai programját és tanítási-tanulási programjait, amelyeknek bevalását mérőeszközökkel és megfigyelésekkel értékeltük, majd a bevált projektek kerültek a modulokat ismertető kézikönyveinkbe.

Fontos eredményeket hozott együttműködésünk a *Szegedi Tudományegyetem MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoportjával*, amelynek tagjai támogattak bennünket képességtesztek fejlesztésében és értékelésében az általuk kidolgozott és működtetett eDIA online diagnosztikus rendszerben. A térszemlélet és vizuális kommunikáció képességeit mérő online teszteinink elnyerték a digitális értékeléstől eleinte vonakodó hazai rajztanárok tetszését és hiteles mérőeszközöknek bizonyultak. A jövőben gyakorló környezetet is tervezünk az eDIA testvér alkalmazásában, az eLea rendszerben. Ez a két, minden hazai iskolában ingyenesen hozzáférhető rendszer interaktív, színes, hang alámondásos rendszer kiválóan alkalmas a vizuális befogadás képességeinek fejlesztő értékelésére, de új funkciókkal kiegészítve kreatív feladatok is megvalósíthatók bennük. Jelenleg is zajló doktori kutatásába vizsgálja munkatársunk, hogy hogyan.

### Inspiráló és béklyózó hagyomány

Kutatócsoportunk tagjai között sok a fiatal, ezért még fontosabb számunkra a megújító hagyományörzés, az inspiráló elődök megismerése éppúgy, mint a szakmai fejlődés gátlóinak megismerése. Gyakran hallani, hogy a vizuális nevelésnek nincs Kodály-módszere, de ez szerintünk csak részben igaz. *Kodifikált, évtizedek óta velünk élő módszerünk kevés van, de értékes hagyományunk annál több.* Új szakmai lapunkban, mesterpedagógus műhelyünkben (amelyekről részletesen írunk a disszeminációról szóló jelentés szövegekben) folyamatosan dolgozunk inspiráló és vitatható örökségünk feltárásán egyaránt. A tantárgy oktatását évtizedekig meghatározó szaktekintélyek életművének kritikai áttekintése éppúgy a feladatunk, mint idősebb kortársaink, a nagy formátumú művész-pedagógusok életművének megismerése velük párbeszédben, műhelykörnyezetben, az alkotók gondolatainak formálódását követve.

A Moholy-Nagy Vizuális Modulok neve is jelzi kötődésünket a *Bauhaus magyar mestereinek pedagógiai elveihéz*: az anyagok és technikák, formák és funkciók alapos megismerésén és kreatív alakításán alapuló, ma „tervezési gondolkodásnak” nevezett irányzathoz. Ez a pedagógiai örökség a felsőoktatásban régóta jelen van, a Moholy-Nagy László Művészeti Egyetemen tovább él, de a közoktatás számára, úgy gondolom, a mi csoportunk értelmezte újra és terjeszti a Bauhaus magyar mestereinek örökségét. Kepes György, Moholy-Nagy László és Breuer Marcell – hogy csak a legismertebb Bauhaus-os magyar művész-tanárokat

említsem – nem féltette a kézműves hagyományokat a géppel segített képkalkotás módszereitől. Mi is arra törekedtünk, hogy modul programjaink egyszerre fejlesszék a hagyományos és digitális kreativitást. A Bauhausban együtt éltek a szabad és alkalmazott művészetek, mi is ilyen szinergiákra építünk. Publikációs listánk számos közleménye mutatja, hogyan.

### Vizuális nevelés járvány idején: csoportunk támogatta szakmai közösségét

A járványban ellehetetlenült szakmai találkozások, elmaradt konferenciánk és mesterpedagógus műhelyfoglalkozásaink adták az ötletet, hogy hoztunk létre ezt az új módszertani lapot, amely egy-egy témát sokoldalúan áttekint a tematikus fókuszú lapszámokban, a rovatokban gyűlő cikkekkel pedig egy-egy vizuális terület kézikönyvévé válhat.

*Kutatási honlapunkon* kezdettől fogva megosztjuk pedagógiai és tanítási-tanulási programjainkat és a szabadon terjeszthető közleményeinket. Ezek és az idén megjelenő, egyenként is több száz oldalas, illusztrált és a korszerű tipográfiának hála (melynek alkotója is rajztanár és tipográfus iparművész, Bubik Veronika), jól kezelhető *kézikönyveink* segítik a járvány miatt továbbképzés nélkül maradt gyakorló tanárokat, és útmutatást adnak a kezdőknek.

### Nemzetközi kapcsolatrendszert építettünk

Kutatásunk kezdetekor csak három-négy munkatársunk volt rendszeresen jelen a nemzetközi konferenciákon és publikált idegen nyelven. Ezen a területen jelentős áttörést értünk el, ezt igazolja publikációs jegyzékünk és konferencia előadásaink listája egyaránt. A fejlődést segítette saját alapítású rendezvény sorozatunk, a disszeminációs szövegeinkben jellemzett ELTE Művészetpedagógiai Konferencia társrendezvénye, az *ELTE Workshop for Arts Education*. Itt pedagógus kollégáink, akiknek nem természetes közege a konferenciázás, könnyen, hazai környezetben építhettek kapcsolatokat a nemzetközi szakma jeles képviselőivel.

Szakterületünk legjelentősebb nemzetközi eseménye, az InSEA (*International Society for Education through Art*) konferenciáin 2017-ben 5, 2018-ban 8 és 2019-ben 6 fő adott elő, akik komoly versenyben fogadtatták el absztraktjaikat. A 2021-es spanyolországi, online rendezvényre 6 kollégánk nyújtotta be előadás vázlatát. Számos fiatal kutató megtalálta az utat szűkebb szakterülete konferenciáira is, pl. *International Visual Literacy Association, European Association of Talent Development*). Nemzetközi bírálóink, 2016-17-ben Viola van Lanschot Hubrecht, a Holland Tantervfejlesztő Központ főmunkatársa, 2018-19-ben Mira Kallio-Tavin, a Helsinkiben működő Aalto Művészeti és Gazdasági Egyetem professzora tanácsaikkal segítették a sikeres részvételt.



Alapító tagja és 2020-2022 között elnöke vagyok a 2011-ben megalakult *European Visual Literacy Network*-nek, amely 21 országból 60 kutatót fog össze. A kutatók közül eddig 27 fő vett részt az ELTE Workshop for Arts Education-ön (öten plenáris előadóként). Ez a szakmai közösség készítette el és (kutatócsoportunk három tagja közreműködésével) tanulmánykötetben publikálta az *Európai Vizuális Műveltség Keretrendszer*t, amelyről számos közleményt írtunk, és Diederik Schönau-val két nemzetközi folyóirat különszámot szerkesztettünk (International Journal of Education through Art, Journal of Visual Literacy). A keretrendszerre alapozva készítették e kutató társaink saját vizsgálati területük képességstruktúráját.

### **Az innováció (és a harc tantárgyunk méltó körülményeiért) folytatódhat: kutató tanárok, doktorok**

*Kutatócsoportunk jó nevelő környezetnek bizonyult. Számos fiatal pedagógus, megismerve a kutató-fejlesztő munkát, úgy döntött, hogy a vizuális nevelés területéről választott témával PhD fokozatot szerez. Nagy örömünkre valamennyien kitarítottak terveik mellett, és a közös tantervi innováció és képességkutató program megvalósítása közben saját kutatói identitásukat is megtalálták.*

Négy rajztanár képzettségű és a vizuális nevelés változatos színterein nagy gyakorlatot szerzett egyetemi oktató nyerte el a doktori (PhD) fokozatot. *Babály Bernadett* kutatásunk értékelési rendszerének egyik szerzője a térszemlélet fejlődéséről és iskolai fejlesztéséről készített értekezést ([kutatásának összefoglalója a doktori.hu oldalon](#)). *Bereczki Enikő* a pedagógusok kreativitás fejlesztő gyakorlatát és nézeteit kutatta ([doktori.hu oldala](#)). *Simon Tünde* témája a vizuális kommunikáció befogadói képességeinek vizsgálata volt, kutatásunk egyik fontos tesztorozatát ő készítette ([doktori.hu oldala](#)). *Értékelő csoportunk tagja volt Tóth Alisa* is, akinek témája a színpercepció és színértelmezés volt ([doktori.hu oldala](#)).

Négy kutató társunk a következő két évben védi meg disszertációját. *Biró Ildikó* doktorandusz a vizuális kommunikáció gyakorlatát fejlesztő feladatsorok készítése után az értékelő, digitális mérőeszközöket fejleszt, *Gaul-Ács Ágnes* doktorjelölt témája: a vizuális tehetség, *Klima Gábor* doktorandusz a STEAM – egy integratív modell a vizuális és természettudományos nevelésben elméletét és hazai gyakorlatát kutatja és alakítja. *Paál Zsuzsanna* doktorjelölt a vizuális nevelés új, a fejlesztési területek szintjeit képekkel illusztráló értékelési módszereket fejleszt, *Póczos Valéria* doktorjelölt a tervezéses gondolkodást fejleszti és értékeli az általános és középiskolai design pedagógiában. Munkájuk a kutatás alapú fejlesztés és a kutatást szolgáló, autentikus, fejlesztő értékelés eszköztárát gazdagítja.

*Egy kivétellel valamennyien gyakorló pedagógusok. Sok éves oktatási tapasztalatukon alapul problémaérzékenységük, amelyet kutatói tudásukkal ötvözve kamatoztatnak a vizuális nevelés tudományos megalapozása érdekében. A négy PhD fokozatú kutató tanár már a pedagógusképzésben dolgozik, együtt kutatócsoportunk korábban fokozatot szerzett oktatóival. A doktorjelöltek mentor tanárként segítik országszerte a rajztanárok képzését, akárcsak mesterpedagógus fokozatot szerzett kutató társaink: Garamvölgyi Béla, Geisbühl Tünde, Gergelyné Kiss Melinda, Koczkáné Sárközi Iлона, Kugler Erika és Zele János.*

Új, javarészt fiatal kutató tanárokból álló közösség szerveződött csoportunkban, amelynek egy része valószínűleg a jövőben is együtt marad, és pályázatot nyújt be módszertani munkája folytatásához. Ehhez kiváló bázist nyújtanak a vizuális nevelés területén a pedagógusképzéssel évtizedek óta foglalkozó, immár elismert kutatóhelyé vált vizuális nevelési tanszékek a Magyar Képzőművészeti Egyetemen és a Szegedi Tudományegyetemen.

### **Kudarcaink is fontosak!**

A tantervi innovációhoz kapcsolt beválás vizsgálatokban szereplő képességtesztek segítettek áttekinteni, *milyen fejlődésre számíthatunk* a csekély óraszámú és minden tantervi megújulással csökkenő oktatási térben mozgó Rajz / Vizuális kultúra tantárgy oktatásakor. Közleményeinkből kiderül, milyen nehéz a Nemzeti Alaptantervben szereplő képességfejlesztési célokat elérni még támogató iskolai környezetben, elkötelezett kutató tanárokkal is. Cikkeinkben őszintén bemutatjuk, milyen fejlődés érhető el szakkörök és egyéb tehetséggondozó lehetőségek nélkül, átlagos (nem speciális tantervű, nagyobb órásszámmal dolgozó) osztályokban, kizárólag a tantervi oktatásban.

A vizuális nyelv fejlesztésének jelenlegi órásszámai kutatásunk kezdete, 2016 szeptembere óta tovább csökkentek. A vizuális kompetencia nemzetközi sztenderdje, az Európai Vizuális Nevelési Referenciakeretben meghatározott képességek fejlesztésének minimálisan szükséges időigénye van. Ha ez nem áll rendelkezésre, a kiváló pedagógusok innovatív programja nem érhetik el a céljukat, csak részleges fejlesztés valósulhat meg. Hasonlóan fontos a tanár(tovább)képzés, amely meghatározza a pedagógusok módszertani kompetenciáját és nézetrendszerét.

Fontos eredmény, hogy a *vizuális kommunikáció és vizuális média modulunk jól fejlesztette a reziliens gondolkodást, és valamennyi modulunk kedvezően hatott a kreativitás és divergens gondolkodás fejlődésére*. Ha azonban azt szeretnénk, hogy jobb térszemléletű, finomabb színlátású, érzékenyebb műbefogadók legyenek a most felnövő gyermekek, nem sorvaszthatjuk el a vizuális nevelést.

Az új NAT-ban a tantárgy megszűnik a 10. osztályban – éppen akkor, amikor vizsgálataink szerint a téri képességek – a mérnöki, orvosi és több száz szakma műveléséhez nélkülözhetetlen képességcsoport intézményesen nem fejleszthető tovább. Vajon elvárható-e a családoktól, hogy átvesszik a fejlesztés megszervezésének és finanszírozásának feladatát? Vajon pótolhatók-e a téri képesség deficitjei a műszaki felsőoktatásban, ahol nincs rajzi felvételi, tehát az első egyetemi évben derül ki, képes-e mentális téri műveleteket végezni, teret leképezni a leendő tervező?

Sajnos, tantárgyunkkal kapcsolatban nem sikerült megszüntetnünk a „készségtárgy” megnevezést – amely egyébként egyetlen általam ismert nyelven és országban sem használatos, lefordíthatatlan anti-fogalom. Hogyan lehetne kevesek sajátja, fejleszthetetlen „készség” a vizuális nyelv mindennapi használata, amely nélkülözhetetlen magunk és környezetünk megformálásában és digitális eszközeink kezelésében, de a munka világában is?

Remélem, a most záruló kutatásban elért eredményeink alapot adnak a kutatói pályán elindult pedagógusainknak, hogy nagyobb hatással képviselhessék műveltségterületük érdekeit. Korunkat Új Képkorszaknak nevezik – remélem, a korszak eléri az iskolát.

# Kortárs művek az órán

Részlet az 5-8. évfolyamok számára írt „kortárs vizuális művészet tanítása” modul programjából és megvalósításának tapasztalataiból

Geisbühl Tünde, Kölcsey Ferenc Általános Iskola, Budapest

## Absztrakt

Ki ne szeretné megőrizni fiatalságát? Még a mesékben is az örök élet vizét, eszenciáját keresik a szereplők. A külsőségekben oly sok mindent meg tudunk tenni a fiatalság megtartásáért, és hogy a fiatalokhoz tartozónak érezhessük magunkat, ám a szellemi korszerűség, frissesség megőrzésének lehetőségeiről időnként megfeledkezünk. A nevelési-oktatási programjainkat is időről időre újragondoljuk, törekedve a korszerűre. Ugyanakkor mégis hajlamosak vagyunk csak a biztonságos, komfortérzésünket nem bolygató, jól megszokott klasszikus és klasszikus modern képzőművészet példáit használni, mintsem belevetni magunkat a valóban kortárs vizuális művészet megismerésébe, s alkalmazni az általa kínált lehetőségeket. Pedig, igenis érdemes nyitottan és kíváncsian fordulni a kortárs vizuális művészet felé, mert rendkívül hasznos, sokrétű támogatást kínál a tanítás során, miközben segít korszerűnek, frissnek maradni. Ehhez szeretnék nyújtani egy kis ízelítőt.

## Miért a kortárs?

Mert megszólít.

Számtalan személyes tapasztalatom gyűlt össze nagyon eltérő nevelési szituációkban arról, hogy a kortárs vizuális alkotások segítségével hatékonyabban működtethetem tervezett feladataimat. Sokkal intenzívebb projekciós és inspirációs felületként tudtam használni a kortárs műveket, mint a klasszikus vagy klasszikus modern alkotásokat, ezáltal elmélyültebb befogadást, problémamegoldást és alkotást tudtam kiváltani.

Úgy 8-9 évvel ezelőtt egy országos rendezvényen 200 különböző korú, eltérő iskolai/települési környezetből érkező 7-18 éves fiatal számára tartottam foglalkozást. Első lépésként két halmazba rendezett fotók közül kellett választaniuk. Az egyik kép-halmazban klasszikus és klasszikus modern alkotások reprodukciói, míg a másik halmazban kortárs vizuális alkotásokról készült fotók voltak. A 200 tanuló közül – akiket korábban sosem tanítottam – 198-an kortárs alkotás fotóját választották.

Ez a tapasztalat megerősítette a korábbi megfigyeléseimet is. Rendkívül tisztán és szemléletesen mutatva meg, hogy mennyivel jobban vonzza a résztvevőket a kortárs művek látványa. Ezek a képek belesimulnak, és esetleges szokatlanságuk ellenére is illeszkednek a fiatalok által látott, használt vizuális környezetbe.

Azt mindannyian tapasztalhatjuk, hogy sokkal eredményesebb a munkánk, ha a diákok érdeklődését fel tudjuk kelteni, s ha hozzájuk közelebb álló képi világot alkalmazunk. Így könnyebben befogadják, megértik akár a számukra idegenebb témákat, időben távolibb vizuális tartalmakat is.

Természetesen az alapvető feltétel, hogy átgondoltan, körültekintően megválasztott kortárs alkotásokat használjunk.

Persze tisztában kell lennünk a kortárs vizuális művészet fogalmával, körével is, és tudnunk kell, hogy mik az adott nevelési szándékaink.

## Mi is a kortárs vizuális művészet?

Korunk jelenségeire fókuszál.

A kortárs művészet művészet-történeti meghatározására nem vállalkozom, de azt alapul véve igyekszem a vizuális nevelés szemszögéből megközelíteni, és majd gyakorlatias támpontokat, felhasználási lehetőségeket ajánlani.

Mindenekelőtt azt fontos leszögezni, hogy a kortárs művészet egyrészt nem azonos, és nem mosható össze a klasszikus modernizmussal, melynek lezárulását művészettörténészek megközelítőleg az 1960-70-es évekre teszik. Másrészt a kortárs művészet semmiképp sem határozható meg pusztán azáltal, hogy ma élő művészek alkotásáról van szó. Tehát a jelenidejűség kritériuma önmagában nem elegendő. Így a kortárs művészet a mai művészetnek azon része, amelynek legfontosabb jellemzője, hogy a mindenkori jelen kontextusába illeszkedik, reflektál korunk, környezetünk aktuális problémáira, azzal folytat párbeszédet. Így nem tekinthetők művészettörténeti szempontból kortárs műveknek azok a ma készülő alkotások, melyek lezárt korszakok problematikájához kapcsolódnak a jelennel való diskurzus helyett (Csizmadia, 2007).

A kortárs vizuális művészet megismeréséhez és megfelelő képanyag biztos megtalálásához segítséget adhatnak a legnagyobb magyar kortárművészeti kiállító terek és gyűjtemények, például a Ludwig Múzeum, a Magyar Nemzeti Galéria, a Budapest Galéria és az Új Budapest Galéria, a MODEM



(Debrecen), s néhány folyóirat, mint az Új Művészet, Balkon, Kortárs Online.

### Miért hasznos a „kortárs” a tanórán?

Nem gyönyörködtet, gondolkodtat.

A kortárs vizuális művészet elsődleges célja nem feltétlenül az esztétikai élvezet nyújtása vagy a gyönyörködtetés, és nem kínál okvetlenül kész megoldásokat sem, hanem sokkal inkább kérdéseket vet fel, ráirányítja a figyelmet témákra, problémákra, így a nevelés-oktatás folyamatában is gondolkodásra, cselekvésre készítet.

Valójában a kortárs művészetre fókuszáló vizuális nevelés legfőképpen a tanári szemléletet, feladattervezési, feladatvezetési gondolkodást és a módszertani megújulást támogatja, aminek perze a végső nyertesei a diákok.

Néha érdemes a legalapvetőbb kérdések mentén újragondolni a saját tantárgyunk tartalmi és módszertani összetevőit. Például mire alkalmas a mi tantárgyunk, mire lenne szükségük a tanulóknak, mire készítsük fel őket, vajon mitől éreznék magukat jobban az órán, az iskolában? (ebben segíthet, ha diáknak képzeljük magunkat)

Talán tényleg komolyabban kéne vennünk, hogy a holnapra készítsük fel őket, a gyorsan változó világunk még ismeretlen kihívásaira. Viszont ezt nem teljesíthetjük az egyre több információ, enciklopédikus műveltség, normatív tudásanyag átadásával, és szinte lehetetlen is. Ellenben fontos azoknak a személyes képességeknek, kompetenciáknak a fejlesztése, amelyek képessé tehetik őket a megváltozott, szokatlan helyzetekben való rugalmas helytállásra. A cél tehát a mindent át és túlélésre ösztönző és képessé tevő lelki reziliencia (megbirkózási képesség) kialakítása és növelése. Ennek fejlesztésére kínálnak kitűnő alkalmakat a kortárs vizuális művészet szemléletének, témáinak és módszereinek

felhasználásával létrehozható tanulási-tanítási szituációk, projektek.

A legáltalánosabban megfogalmazható haszna és célja a kortárs vizuális művészetre fókuszáló programnak a gondolkodás és az önismeret fejlesztése és az önmagunk és a környezetünk, a világ egyre tudatosabb, akár szokatlan nézőpontból megközelített megismerése. Olyan általános képességek, kompetenciák fejleszthetők hatékonyan, mint a problémamegoldás, kísérletezés, feltárás, elemzés, kombinálás, probléma kiemelés, koncepció alkotás, tervezés, döntés, rugalmas gondolkodás, aszociációs képesség, fantázia, nyitottság, együttműködés, önismeret, önfelvallás, önkifejezés stb.

A kortárs művészet alkotói folyamataiban, alkotómódszereiben szembeötlő a transzdiszciplináris, határ átlépő és problémaközpontú attitűd. Mivel a jelen problémáival foglalkozik, melyek többnyire összetettek, és több műveltségterület keretén belül vizsgálhatók, így a tanítás során mintát adhatnak mind a probléma felvetésre, mind a feldolgozási folyamatokra, továbbá arra, hogy ne csak az egymáshoz hasonló területeket kössük össze a projektek tervezésekor, hanem a távoliakat is. Izgalmas és termékenyítő kapcsolódások jöhetnek létre a művészetek és a különböző tudományterületek társításából.

A kortárs művekkel való találkozás nagymértékben fejleszti a látványértő megfigyelését, befogadását és értelmezését, valamint az objektív és szubjektív elemek szétválasztását, melynek jelentősége messze túlmutat a „szűk” tantárgyiságon – a vizuális nevelésen - s haszna sokkal nagyobb és tágabb körben jelentkezik. Az élet szinte minden területén nagy jelentősége lehet annak, ha az ember bármilyen látvány, helyzet kapcsán tisztában van azzal, szét tudja választani, hogy mik a tényszerű elemek, és mi az, amit érez, belelát, gondol, következtet, rávetít.

A kortárs alkotásokkal való kapcsolat különösen alkalmas lehetőség arra, hogy a diákok ébren tarthassák azt a bennük még ösztönösen élő természetes viszonyulásukat, hogy nem jönnek zavarba a szokatlan, lehetetlen helyzetek és látvány kapcsán. Így nem bizonytalanodnak el később sem az első benyomások alapján érthetetlennek tűnő szituációk, kérdések esetén. Többek közt ennek a képességnek az erősítése is fontos, ha az ismeretlen problémákkal való találkozásokra szeretnénk felkészíteni a tanulókat.

Azt is könnyű belátnunk, hogy a jövőben való helytállást kifejezetten támogatja, ha a tanulók nemcsak ismerik és élik a jelent, hanem vizsgálódási stratégiákat is megtapasztalnak. Így célszerű, ha a vizuális nevelés során szemléletként és munkamódszerként is alkalmazzuk a kortárs művészetnek azt az egyik legfontosabb sajátosságát, hogy keresi és firtatja saját korunk, környezetünk aktuális – globális és lokális – problémáit. Rákérdez és vizsgálja például az identitás kérdését, az egyén és a közösség viszonyát, a művészet aktuális kérdéseit, mibenlétét, az érték dilemmáját.



1. kép: Néhány kortárs mű fotója

**Mikor, kinek és hogyan?**

Bármikor, bárkinek – lényeg a hogyan.

A legrövidebb válasz, hogy bármikor, bárkinek, óvodástól felnőttéig, ha jól választjuk meg a műveket és a hogyant. Azt tapasztaltam gyerekeknél és felnőtteknél egyaránt, hogy egyszerűen és nagyon természetesen kell eléjük vinni a művek látványát, és célszerű valamilyen szituációba helyezni az alkotásokat, az alkotásokkal való találkozást. Először azt sem szükséges mondani, hogy kortárs műalkotásokról van szó, s a legkevésbé sem a hagyományos műelemzésben megszokott módon kell közelíteni hozzájuk.

Majd az első „elemző” jellegű találkozásoknál is az a célszerű, ha csak azt kérjük, hogy arra figyeljenek, ami bennük zajlik, amit éreznek, amit gondolnak, s ami az eszükbe jut a látvány kapcsán, és persze hogy vegyék számba pontosan, tényszerűen amit látnak.

Természetesen az nyilvánvaló, hogy nem azonos szituációkat, feladatokat kell kitalálnunk, terveznünk a kisgyerekeknek, kamaszoknak és felnőtteknek, de a megközelítés és beépítés elvei hasonlóak. A feladatok, szituációk sok esetben kis módosításokkal eltérő korosztályok számára is működhetnek.

Kollégák tapasztalatai is megerősítik, hogy azok a tanulók, akik megfelelő szituációkban találkoznak kortárs művekkel, alapvetően érdeklődők, mivel közel áll hozzájuk azok kifejezés- és látásmódja, hiszen mindez a napi vizuális élményeikkel is szinkronban van. Ez a lényegében elfogulatlan, közvetlen viszony lehet számukra a művészettel való ismerkedés első lépcsője is, ami nem követel tőlük túlzott erőfeszítést, előtanulmányt, és így azonnali pozitív élményt, motivációt jelenthet számukra.

A tanévek során szituatív, játékos vagy kerettörténetbe helyezett



2. kép: „Művek kölcsönbe” („hazavitt” mű: Damien Hirst: A halál fizikai képtelensége egy élő tudatában, 1991.)



3. kép: „Művek kölcsönbe” („hazavitt” mű: Lakner Antal: HER - Az Izlandi Hadsereg „Plankton” osztályú tengeri egység, 2002.)

feladatokon keresztül egyre több nézőpontból közelítenek, és egyre összetettebb problémák során dolgoznak a kortárs művekkel. Ezáltal egyre mélyebb önmegismerésre, önfelvallásra, elemző, probléma feltáró gondolkodásra tehetnek szert. Az első feladatoktól, melyekben még csak a személyes preferenciák tudatosulnak (pl: „Csőtörés van egy galériában, meg kell menteni az alkotásokat. Ki melyik alkotást vinné haza?”) eljutnak odáig, hogy számukra fontos

problémákat fogalmaznak meg kortárs vizuális jelenségek segítségével, s alkotó jellegű felhasználásával (pl: „Tanulókat foglalkoztató környezeti, társadalmi jelenségekre fókuszáló kortárs vizuális művek koncepciójának, tervének létrehozása.”). A kortárs művek használatával önmaguk és saját korunk, világunk alaposabb, árnyaltabb, védett közegben zajló megismerését támogatjuk.



A továbbiakban példákkal szemléltetem miként változnak, mélyülnek a kortárs műveket felhasználó feladatok, projektek az 5. évfolyamtól a 8. évfolyamig.

### 5. évfolyam

#### „Ami tetszik, amit hazavinnénk”

A programban a kortárs vizuális művészetet, mint eszközt, katalizátort használom, így a kortárs művek klasszikus értelemben vett elemzése sem alapvető cél. Különösen érvényes ez az első években, amikor az alkotásokkal a lehető legtermészetesebb módon, játékos, alkotó feladatok kapcsán találkozhatnak a gyerekek.

A kezdő projekt elején például egy kortárs képzőművész, Esterházy Marcell fotósorozatából kiválasztott 7 kortárs alkotó műtermét figyeltük meg, az ott található eszközöket, anyagokat, amik nem is nagyon térnek el az ismerős környezettől. Aztán ki kellett találniuk, hogy a 7 művésztől bemutatott egy-egy mű melyik műteremben készülhetett? Ebben az esetben is nagyon fontos, hogy olyan alkotásokat válasszunk, amelyek felkeltethetik a gyerekek érdeklődését, és lehetőséget is adnak beszélgetésre, ismeretek gazdagítására, változatos technikák azonosítására. (például Szabó Dezső: Expedíció VIII/III, 2001, fotó, Csáki László: Amorf Lovagok – Napséta animáció, Szabó Ádám: Tyúk vagy tojás? márvány, videó, iski Kocsis Tibor: Szabadság, 2006, olaj).

A tanév során több figyelmet fordítunk a képek, látványok verbális megfogalmazására, ugyanis általános tapasztalatom, hogy ez még később is nehézséget okoz a tanulóknak.

A kortárs művekkel való ismerkedés sem öncélú műelemzés, ha valamilyen (képzeltbeli) akcióban kerülünk velük kapcsolatba, például hirtelen segítenünk kell egy galériának, mert csőtörés lett, és minden gyereknek haza kellene menekíteni egy alkotást, amíg a javítás zajlik. Hogy választani tudjanak,



4. kép: „Művek kölcsönbe” („hazavitt” mű: Hassan Róza: Feszített szék, 1995.)

megnézünk kicsit több művet, mint ahány tanuló van az osztályban. Néhány kép kapcsán gyakorolják a pontos tényyszerű megfogalmazást, és a személyes érzések, gondolatok, asszociációk kifejezését. Először csak annyi információt adok a művekről, ha szükséges, hogy az objektív képolvasást, értelmezést segítsen, de semmilyen tanári véleményem, ítéletalkotást nem közvetítek, hogy ne befolyásoljam a tanulókat. Viszont bátorítom az egymásnak akár ellentmondó érzések, gondolatok elhangzását is, főként azért, hogy a gyerekeknek is valós tapasztalata legyen arról, mennyire eltérő érzéseket, emlékeket, gondolatokat indukál bennük ugyanaz a látvány.

#### Művek kölcsönbe

Ekkor a tanulók művekkel kapcsolatos megfigyelésének, és személyes választásuknak legfőbb szempontja csak az, hogy mi tetszik, mi és miért kelti fel az érdeklődésüket, a kíváncsiságukat, és ezt meg is tudják fogalmazni. Nem az alkotásokat kellett elemezniük, hanem önmagukra figyelni, a saját érzéseikre, gondolataikra, asszociációikra. Majd ezeket az önmagukban felismert, megfogalmazott és



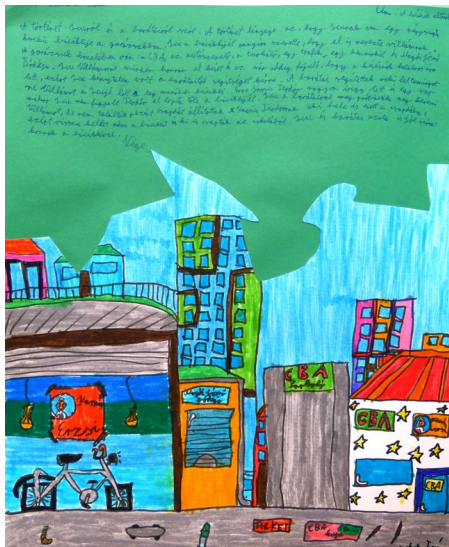
5. kép: „Művek kölcsönbe” („hazavitt” mű: Koronczai Endre: FREE WILL SZABAD AKARAT 2012. - Szenvedélyes szerelem (LOVE), 2012, sávós oldalakadály jelző)

felvállalt tartalmakat használták fel az adott feladatok elkészítése során. Például a kiválasztott művet elhelyezték a felidézett otthoni térben. Mivel semmilyen elvárás, ötlet nem hangzik el tőlem, így nagyon eltérő helyekre, funkcióba kerülnek a művek. A választásaik gyorsak és egyértelműek, szinte mindenkinek vannak kedvenceik, amikkel azonnal is tudnak mit kezdeni. Csak annak az egy-két tanulónak volt gondolja, akinek már más elvitte a kiválasztottját. A következő két órán elkészítik a színes alkotásaikat, közben otthon megfigyelhetik a felidézett teret, s akár pontosíthatják is rajzaikat. (1-5. kép)

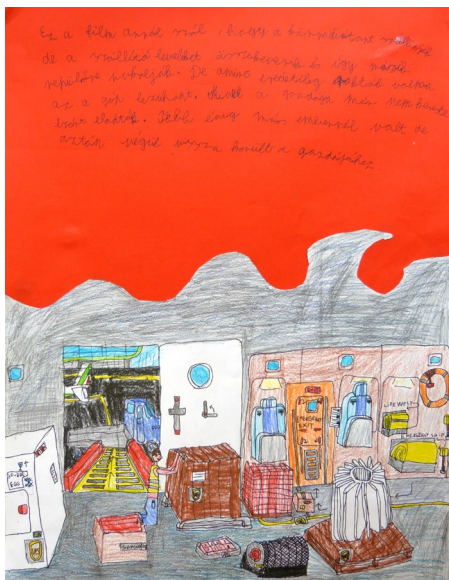
#### Tárgyak a kelléktárból

Egy másik feladatban ki kell találniuk, hogy milyen lehetett eredetileg egy tönkrement film. A kerettörténet szerint egy filmarchívumban valamilyen elektromágneses jelenség következtében eltűntek a filmekről a képek és csak a zajok, zörejek maradtak meg, még a beszéd is szétfoszlott. Szerencsére viszont a filmben fontos szerepet játszó érdekes tárgyak (kortárs művek) megmaradtak a kelléktárban. Így a zajok, zörejek és a különös tárgy alapján kellett megfogalmazniuk





6. kép: „Tárgyak a kelléktárból” (történetbe helyezett mű: Baglyas Erika: Tehetetlenségi nyomatak, 2010.)



7. kép: „Tárgyak a kelléktárból” (történetbe helyezett mű: Szabó Ádám: Körradiátor, 2003.)

miről szólhatott a film, és megrajzolniuk egy olyan jelenetet, amiben a zajok forrásai és a tárgy is együtt látható. Hétköznapi és furcsa zajokat, zörejeket játszottam le, majd választhattak egyet a kortárs művészek által létrehozott tárgyat bemutató fotók közül. (6-7. kép)

## 6. évfolyam „Figyelünk és nyomozunk!”

A feladatok megírása és megvalósítása során fontosnak tartottam, hogy a kortárs alkotásokat újabb szempontok szerint vizsgálják, más megközelítésben alkalmazzák. Az

aktív alkotói feladatba ágyazott műalkotás megfigyelést, értelmezést, inspiratív belső képalkotást folytattuk, de alkalmaztunk kortárművészeti alkotómódszereket is, különösen a filmek készítésénél és a fiktív növények tervezésénél a titkos laboratóriumban. A különböző feladatok más és más aspektust kínáltak a művek vizsgálatához, ugyanakkor megerősítettek néhány korábbi gyakorlatot. Például az objektív és szubjektív tények tudatos szétválasztását követelte meg az egyik „nyomozós” munka. Erre épített a befolyásolás jelenségét is érintő feladatunk a „Sosem volt lények, kamufilmek” is, melyben egy kortárs művész áldokumentumfilmjét is megnéztük (Szabó Ádám: Vörös sün, 2005, mészko, videó, installáció).

Egyre összetettebb keretek és szempontok figyelembevételével kellett történeteket, időbeli folyamatokat kitalálniuk, ábrázolniuk álló és mozgóképek segítségével egyaránt. Lényeges szerepet kapott a látható jelenségek, és a mögöttük húzódó okok feltárása, bemutatása.

Fontos volt a feladatok tervezésénél, kitalálásánál az is, hogy kapcsolódjon a gyerekek érdeklődési köréhez, életkori sajátosságaikhoz. Ugyanakkor elengedhetetlen, hogy figyeljük a tanulókat, s ha szükséges tudjunk menetközben is módosítani a feladatokon, módszereken, munkaformákon.

A tanulók nagyon várták már a „filmes” feladatokat, mivel a korábbi évfolyamok diákjaitól hallottak ezekről. Évről évre egyre jobban izgatja, foglalkoztatja őket ez a lehetőség, hiszen használhatják a telefonjukat. Imádják rögzíteni magukat, egymást, s ezekben a feladatokban fontos célt, szerepet kaphat ez, a korosztályuk számára fontos tárgy és játék. Ennek megfelelően az alapvető filmnyelvi eszközök sajátosságait is gyakorlati feladatok kapcsán azonosíthatják, és tudatosan emelhetik be saját alkotótevékenységükbe.

## Lúdas Matyi találkozása egy kortárs művésszel

A nyomozós, filmes feladatot egy olyan alkotás vezette be, melyben egy kortárs tárgyat kellett elképzelniük olyan aktív helyzetben, hogy segítségére lehessen Lúdas Matyinak. Fazekas Mihály történetét gondoltuk újra. Az eredeti mese, váratlan módon folytatódik, miszerint a hazafele baktató Matyi találkozik egy kortárs művésszel, aki beszélgetésbe elegyedve vele megtudja Matyi tehetetlen keserűségének okát, s felajánlja neki segítségét, és meghívja Matyit a műtermébe, ahol sok érdekes eszköz, tárgy található. Nagyon hasznosak azok az apró visszacsatolások, amelyekkel megerősíthetők a korábbi tanórák témái. Itt például arra lehet visszaemlékezni, hogy az előző évben már megnéztünk fotón néhány kortárs műtermet, s most akár azok egyikébe csöppenhet Matyi. A (mű)tárgyak új vagy célirányos funkcióval való összekapcsolása pedig a következő évi tárgytervezési feladatot készíti elő.

Az eredeti verses szöveg első egységét olvastam fel, s bizony voltak szavak, kifejezések, melyeket értelmeznünk is kellett. Az érzelmi azonosulás Matyival könnyen ment,



8. kép: „Lúdas Matyi találkozása egy kortárs művésszel” (a „segítségül” kapott kortárs mű: Barabás Márton: Zongoragyűrű I., II., III. 2010.)





9. kép: „Lúdas Matyi találkozása egy kortárs művésszel” (a „segítségül” kapott kortárs mű: Sugár János: ELNÉZÉST, tábla, Gellért tér, 2005.)



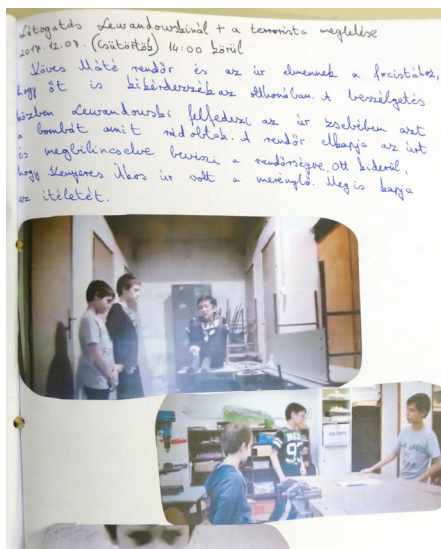
10. kép: „Lúdas Matyi találkozása egy kortárs művésszel” (a „segítségül” kapott kortárs mű: Koronczai Endre: Free Will szabad akarat 2012. - Szenvedélyes szerelem (LOVE), 2012, sávós oldalakadály jelző)

az egyes szereplők „jellemtárazát” gyorsan felvázolták, s néhány bátrabb tanuló egy-egy változatot be is mutatott Matyi és a művész találkozására. Ebben a projektben az volt a feladvány, hogy egy kortárs tárgyat (műtárgyat) olyan szituációban, funkcióban képzeljenek el, ami alkalmas arra, hogy Lúdas Matyi megleckéztesse Döbrögit. A képalakító feladat pedig az volt, hogy a választott műtárgy akcióban legyen látható a képen, valamint minél pontosabban, és érzékletesebben láthassuk Döbrögi helyzetét. Feladatuk volt az is, hogy szövegesen megfogalmazzák miképpen valósult meg ez a jelenet, s ezt írják le úgy, mintha folytatnák a mesét, s derüljön ki az is, hogy éppen melyik művész volt Matyi segítségére. (8-10. kép)

### Nyomozás

Az első filmes feladatuk egy nagyobb lélegzetű projekt keretében készült. Tanulói csoportokból alakított nyomozóirodák által feltárt bűnügy nyomozásának filmes rögzítése volt a legfőbb cél.

A projekt bevezetéseként kortárs művek fotóinak, mint bűnügyi



11. kép: „Nyomozás” (nyomozati képes jegyzőkönyv)

helyszínnek az értelmezését kellett elvégezniük. A kerettörténet szerint egy neves nyomozóiroda hirdet felvételt, s azokat a jelentkezőket veszik fel, akik a legtökéletesebb – a valóságos képi információkból kiinduló, azokat szem előtt tartó – ötletes, ám mégis hihető teóriákat fogalmazzák meg. Nyolc fotót három példányban nyomtattam ki, így egy képhez három teória születhetett. Majd a saját nyomozóirodájukat létrehozva



12-13. kép: „Nyomozás” (képkocka tanulói filmből)

számtalan sokrétű, izgalmas és változatos feladatot oldottak meg. Készítettek jelvényt, kitalálták a bűntényt, létrehozták a helyszínt, helyszíneltek, mértek, nyomozati jegyzőkönyvet írtak, fantomképet készítettek egymásról, de úgy, hogy nem láthatták a rajzot, amin éppen dolgoztak, ennek felhasználásával plakátot festettek az elkövető megtalálása érdekében, közben filmet forgattak, végül bemutatták egymásnak, és értékelték is az





14. kép: „Nyomozás” (plakát)

elkészült filmeket. Ebben a projektben a kifejezési eszközök használatának fejlesztése mellett nagyon fontos a gondolkodás, valamint a társas kompetenciák fejlesztése. Ekkor is azt tapasztaltam, hogy az izgalmas, korosztályuk számára érdekes szerepekbe, szituációkba helyezett problémákat hatalmas lelkesedéssel és elmélyültséggel dolgozzák fel, amihez felettébb inspiráló támogatóink voltak a kortárs művek. (11-14. kép)

### Film a láthatatlan lényről

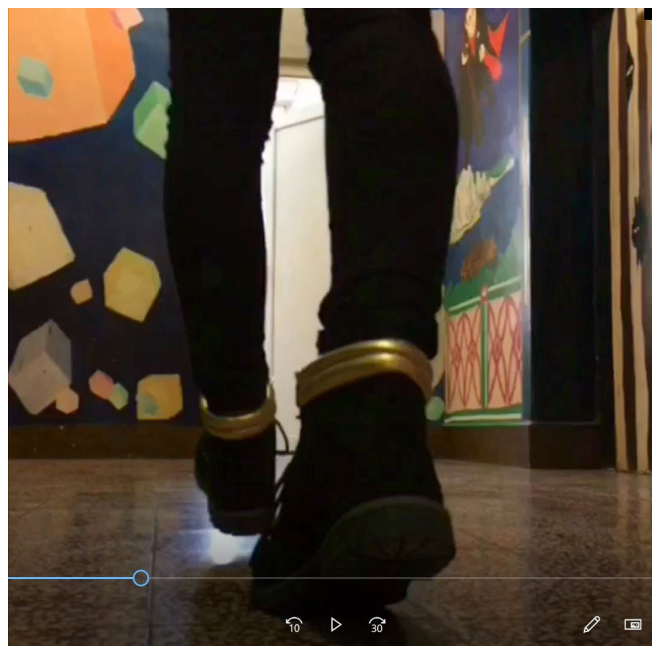
A nyomozós feladat tapasztalataira épített a következő „titkos laboratóriumban” játszódó projekt, ahol először 12 évesek számára terveztek különleges funkciójú növényeket. Ehhez Lakner Antal valóság és fikció határterületén működő alkotásai és projektjei voltak segítségünkre (pl: Szmogreduktor 2009., és a biotechnológiai sorozatának növényei), majd Szabó Ádám: Vörös sün című áldokumentumfilmje vezette be a filmes feladatot, amelyben egy olyan lényt kellett megjeleníteni, amit nem láthatunk a képernyőn. A lényt csak jelenlétének hatásai, következményei és nyomai mutathatják be, használva filmes trükköket, változatos képki-vágásokat, gépállásokat, fényeket és hangokat. (15-17. kép)



15. kép: „Film a láthatatlan lényről” (képkocka tanulói filmből)



16. kép: „Film a láthatatlan lényről” (képkocka tanulói filmből)



17. kép: „Film a láthatatlan lényről” (képkocka tanulói filmből)





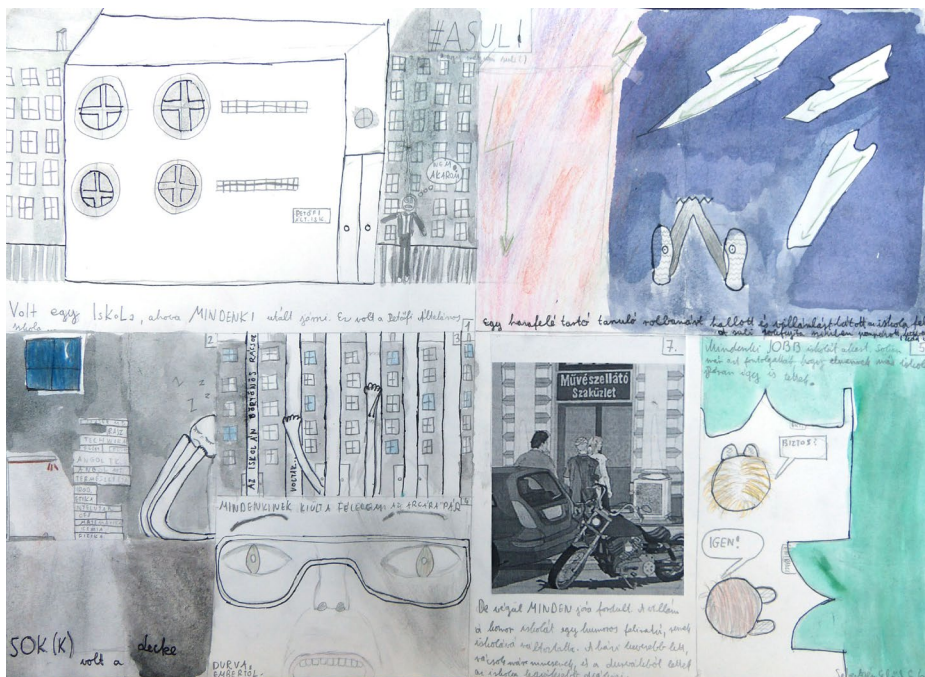
18. kép: „Időugrás” (a képregénybe csöppent kortárs szereplők: Baglyas Erika, Mátrai Erik: Helyreigazítás, 2012. (Közérzet installáció), Hecker Péter: A festőzombik előjöttek a műteremből, 2011.)

### Időugrás

Majd az Időugrás című képregényükben összegezték és tudatosították az eddigi tapasztalataikat a képi történetmesélésről, a képi kompozíciók, nézőpont, képkivágás izgalmas használatáról, miközben kortárs művek szereplőit vonták be a cselekménybe (pl.: Chilf Mária: Vakáción önmagamtól, 2016. Csáky Marianne: Időugrás – Madonna 2008. Vojnich Erzsébet: Helyszín-elők – Fotósok 2017. Radák Eszter: Türelmetlen művészek várják, hogy kinyisson a Művészellátó 2011. stb.) saját fotóik és rajzaik mellett. (18-19. kép)

### Rendkívüli színhely terve

A tanév legizgalmasabb, összegző csoportos feladata egy meglepő, rendkívüli színhely tervének és makettjének elkészítése volt. Tíz – installációkat és különleges tereket is készítő – művész munkáit néztük meg, akik a kerettörténetünk szerint segítőköt keresnek, hogy egy rendhagyó eseményhez megfelelő helyszínt tervezzenek. A kerettörténetet itt is fontosnak tartottam, annak ellenére, hogy persze a gyerekek tudják, hogy nem a neves képzőművész kérte fel őket a terv,



19. kép: „Időugrás” (a képregénybe csöppent kortárs szereplők: Radák Eszter: Türelmetlen művészek várják, hogy kinyisson a Művészellátó 2011.)



20. kép: Néhány kortárs installáció fotója



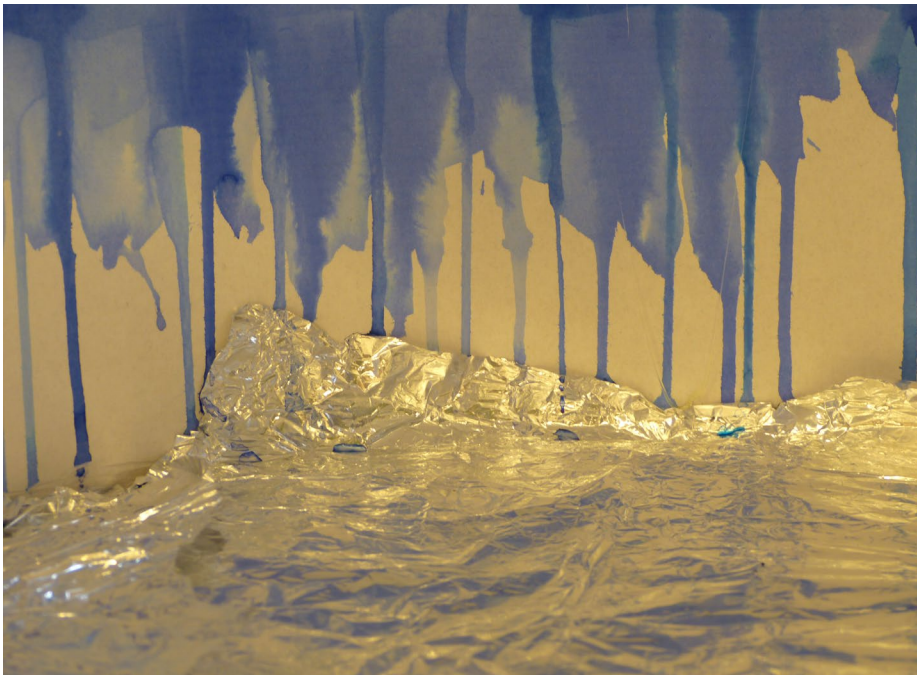
21. kép: „Rendkívüli színhely terve” (a művész, aki segítőt keresett: Anish Kapoor)

makett elkészítésére, de így mégis könnyebb a probléma terébe kerülniük, azonosulni a feladattal.

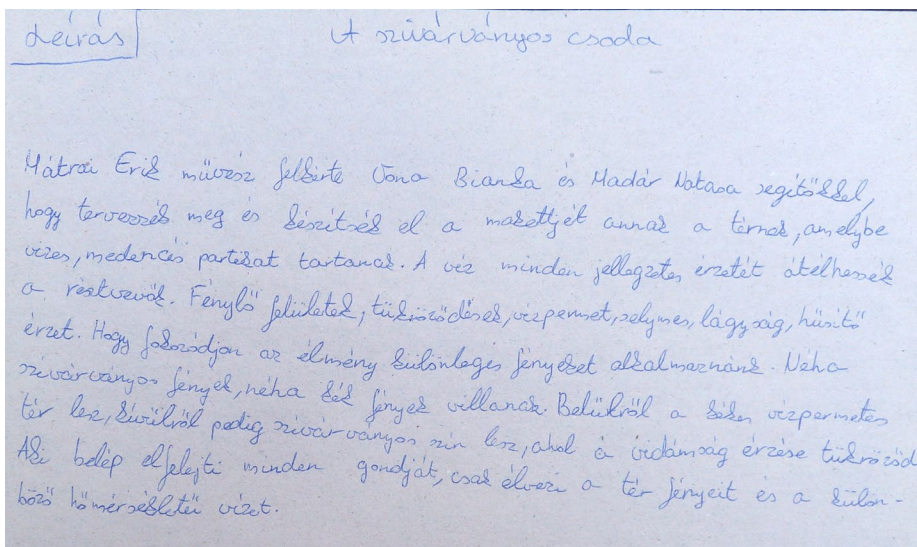
Különösen a problémamegoldó gondolkodást, a lényeges vonások felismerését, a stílusjegyek azonosítását fejlesztette, és a kortárs művészeti témák, művek megismerését bővítette a projekt. Az is lényeges volt, hogy ne csak képes, rajzos tervek szülessenek, hanem

makettek is. Nagyon ritkán van lehetőségük a gyerekeknek barkácsolásra, változatos anyagok használatára, konstruálásra. Általában nem is egyszerű megoldani az iskolákban az ilyen jellegű munkát. Előre be kell gyűjteni sokféle anyagot, talált kacatot, szerszámokat, eszközöket, s ezeket tárolni is kell, aztán a félkész, kész alkotásokat is biztonságba kell helyezni, de mindenképp megéri a többletmunka.





22. kép: „Rendkívüli színhely terve” (a művész, aki segítőt keresett: Mátrai Erik)



23. kép: „Rendkívüli színhely terve” (Mátrai Erik segítőjének szándéka)



24. kép: „Rendkívüli színhely terve” (a művész, aki segítőt keresett: Yayoi Kusama)

Miután a tanulók megismerték a művészek alkotói karakterét, jellemző kifejezőeszközeit a bemutatott művészenként akár 7-9 alkotás alapján, kiválasztották a számukra szimpatikusakat, majd választásaik szerint szerveződtek csoportokba. Szinte azonnal valami terv, vágy, kép megjelent a fejükben, ami kapcsán aztán egyszerre alakult a funkció és a formai megoldás ötlete. Annyira lelkesültek és türelmetlenek voltak, hogy nem akartam az időt húzni, s rájuk kényszeríteni a precíz tervek készítését, így csak vázlatokat, ötleteket skicceltek fel. Persze volt, hogy még ennél a feladatnál is emlékeztetni kellett néhány tanulót, hogy mi is a cél, mik a keretek, hogy például olyan nagyságú teret tervezzenek, amiben sok ember elférhet, vagy nem az egyik művész valamely korábbi munkáját kell kicsit átalakítani megépíteni, hanem a művész „új” térbeli alkotását egy sajátos célra. Sajnos nem hagyható ki ez az ismétlődő, pontosító lépés, még akkor sem, ha a gyerekek nem igénylik, nem kedvelik, s azt gondolják, mondják, hogy értik a feladatot. Sokszor kell szabatosan megfogalmaznunk a feladat lényegét, a meghatározó feltételeket, adott kereteket, mert meg kell szokniuk, tanulniuk a problémamegoldás fontos lépéseit, s az önellenőrzést is. Voltak csoportok, akiknek a munka során változtatniuk kellett az eredeti koncepciójukon, mert a kiválasztott anyagokkal mégsem tudták megfelelően megvalósítani ötletüket. Néha az eredeti elgondolás igazán impozánsnak ígérkezett, de sajnos a rajztermi körülmények, és a szűkös idő, esetleg a gyakorlatlanságuk kompromisszumokra kényszerítette őket.

A konstrukciók elkészültekor írásban is megfogalmazták tervezői szándékukat s, hogy melyik művész kérte fel őket, s milyen hatást szeretnének kiváltani majd a valós térbe belépőkből. Sok izgalmas anyaghasználatú, átgondolt, ötletes alkotás született, ami jelzi, hogy hatékony volt az aktív, alkotói befordulás, megismerés. (20-26. kép)





*Kenyér-tér*

Damien Hirst művész felkérte Vagyhy Sooja segítőjét, hogy tervezze meg és készítse el a művét arról a témáról, amelyben az emberek relaxációs programokon vesznek részt. Ebben a térben az emberek különböző felületeken járhatnak, meditálhatnak. Minden korosztály számára érdekes tud lenni; a kisebbeknek külön, kisebb játszótér van kialakítva.

A tér külsőjéről kapta nevét, mivel egy kenyéren helyezkedik el. Ha jobban megfigyeljük, feltűnhet, hogy olyan mintha egy szőnyeg bejegyzésbe utalnánk. Ez csak a belső jellemet erősíti.

Damien Hirst jellegzetes vonási, érzékelési, mivel ő korábban készített egy szokatlan helyen lévő ételment, mivel az egy győzelemért helyre került el; így az en tereim is szokatlan helyen; egy kenyéren kapott helyen Damien Hirst élet-ből témájú műveire is van utalás azaz, hogy egy szőnyeg bejegyzésben van a relaxációs program.

25. kép: „Rendkívüli színhely terve” (a művész, aki segítőt keresett: Damien Hirst)

26. kép: „Rendkívüli színhely terve” (Damien Hirst segítőjének szándéka)

### 7. évfolyam „Életterünk, problémáink”

Ezúttal a kortárs alkotásokat már nem csupán egy szituációban megjelenő dologként kezeltük, hanem egyre közelebb jutottunk az önálló elemző jellegű gondolatok megfogalmazásához. Azt továbbra is fontosnak tartom, hogy az elemzés ne egy önmagáért való tevékenység legyen, hanem okkal, céllal történjen, s valami érdekes helyzet, szituáció irányítsa a nézőpontot, segítse a gondolkodást.

#### Galaktikus Talált Tárgyak Hivatala

A bevezető projektek során a tárgyak funkcióival, formai és használati jellemzőivel, valamint az emberek tárgyválasztásainak, tulajdonlásainak sajátosságaival foglalkoztunk. Az első téma alkalmával így fogalmazták meg kortárs tárgyakkal kapcsolatban használhatóságot, célszerűséget, sajátos funkciót, személyes észrevételeket és ajánlásokat. Hatásosan segítette a felszabadult elmélkedést, hogy nem, mint kortárs alkotást elemezték a műveket, hanem mint egy új, számukra ismeretlen dologt vizsgálták a tanulók a „Galaktikus Talált Tárgyak Hivatalában”. Ezzel az új aspektussal gazdagodva közelítettünk a környezetünkben lévő hétköznapi tárgyakkhoz, játékos leírások mentén átalakítva lerajzolva, s grafikus lapon kínálva azokat. Eközben megtanultak adott



27. kép: „Galaktikus Talált Tárgyak Hivatala”





28. kép: „Galaktikus Talált Tárgyak Hivatala”

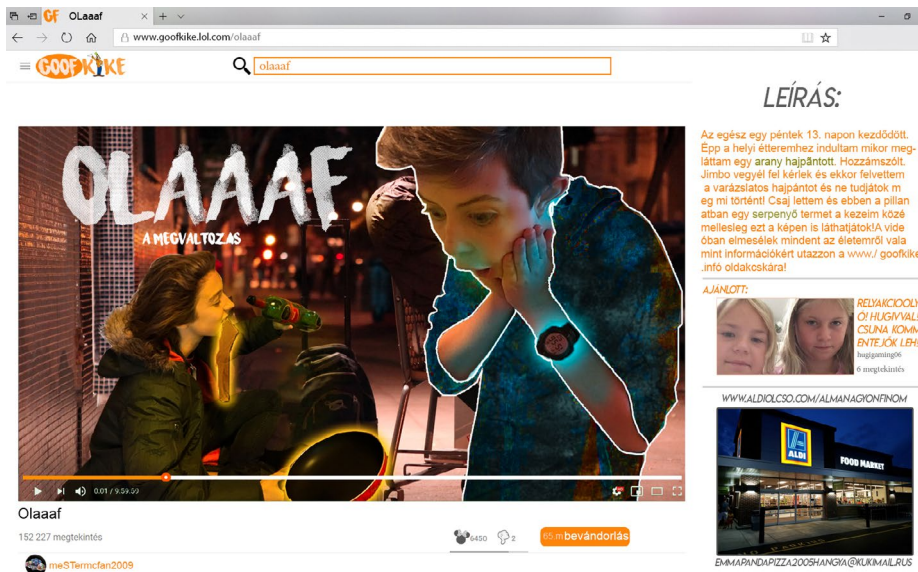
formába látványos feliratot készíteni, és figyelemfelkeltő színeket alkalmazni. (27-28. kép)

### Tárgytulajdonosok sorsa

Aztán a tanulók által leginkább kedvelt médiafelületeken olyan képzeletbeli szereplők kitalált karakterét, fiktív sorsát mutatták be, akik adott hétköznapi és kortárs tárgyakat birtokolnak. A tanulók kiscsoportokban dolgoztak, választottak néhány hétköznapi tárgyat és egy kortárs (mű)tárgyat. A néhány választott tárgy, melyeket a fiktív személy fontos tulajdonként értelmeztek indította el a gondolkodásukat, és ezek segítségével építették fel a karakterét, élettörténetét, úgy, hogy a tárgyak szerves kapcsolatára is fény derüljön. Izgalmas volt látni, hogy milyen eltérő karakterű, hangulatú fotók, filmek, szövegek, blogok, születtek nagyon sokféle felületre. Felszínre kerültek a tanulók személyes problémái, az őket foglalkoztató gondok, témák. (29-30. kép)

### Kortárs művek szereplői tűntek fel a rajzomban

Az első valódi tanulmányrajzos feladatot is igyekeztem értelmes, céllal bíró tevékenységgé tenni. Egy látványtervező szöveges leírása alapján kellett a beállítást elrendezniük, s ez már sejtette, hogy miként bonyolódik majd tovább a



29. kép: „Tárgytulajdonosok sorsa”

**Sziaztok!**

Vörös Alexa vagyok, 29 éves és ügyvéd. New Yorkban élek és sokak szerint én vagyok a legjobb a szakmában. Sokan kíváncsiak voltatok hogy mégis hogy csinálom. Ezért most elmesélem nektek a történetemet. Még általánosban kezdődött. Nagyon rossz jegyeim voltak de a szüleimet ez nem érdekelte. De a papámat, Gézát annál jobban. Még azt is felajánlotta Géza papám hogy megkapom amit csak akarok, csak javítsák a jegyeimen. De ez engem nem érdekelt. Ugyanúgy hoztam haza napról-napra a rossz jegyeket.

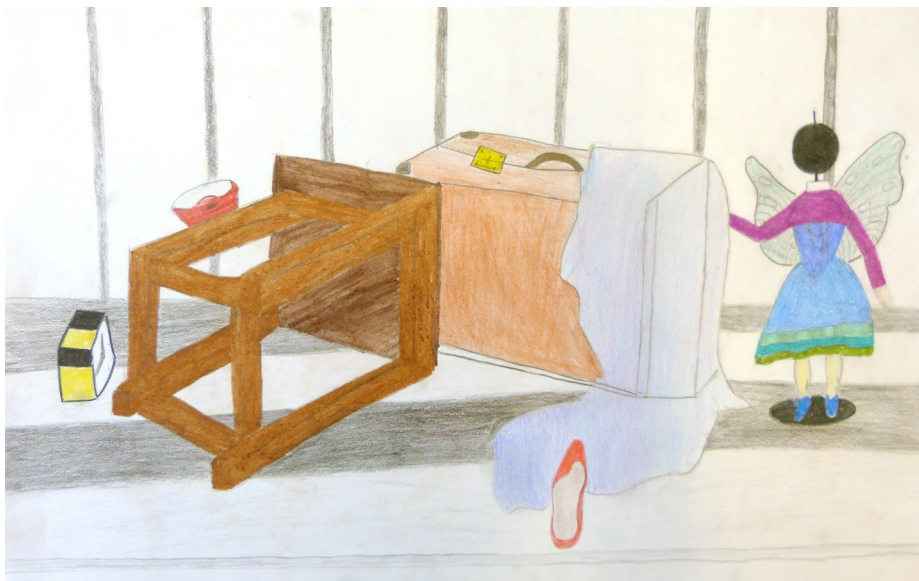
Hétfőn meghalt a papám aki mindig ott állt mellettem. Rövid, ősz haja volt és órákat készített. Szerdán már is éreztem a hiányát amikor az egyik osztálytársam kicsúfolt és nem volt kihez fordulnom. Ezért kitaláltam hogy órákat fogok gyűjteni és magammal hordozni, hogy mindig ott lehessen velem az én egyetlen papám. Csak hogy nem volt rá pénzem, a szüleim pedig nem adtak. Azt mondták hogy akkor adnak hogyha megtisztielem azzal a papámat hogy jó jegyeket hozok haza. Bele is egyeztem.

30. kép: „Tárgytulajdonosok sorsa”

feladat. Különösen ennél a munkánál gondoltam, hogy nagyon fontos a megfelelő szituációba helyezés, hogy úgy érezhessék a tanulók, van célja, értelme a beállított látvány utáni rajzának. Természetesen azon túl, hogy azt is hallhatják, milyen képességeket, részlegeségeket fejleszhetnek az elvégzett tevékenységek. Azt gondolom téves úton járunk (rosszul találtuk ki a feladatot), ha a tanulók feltehetik azt a kérdést, hogy „és ezt most minek kell csinálni?” Ennek elkerüléséért kell olyan szituációba

helyezni a feladatokat, hogy a tanuló számára egyszerre izgalmas kihívás, játék és valós probléma is legyen a tevékenysége. Azt láttam, hogy ez a tovább bonyolódó feladat is elnyerte a tanulók többségének tetszését, megoldásaik jól sikerültek, s összetett problémákat oldottak meg. Kortárs alkotások szereplőit helyezték be a tanulmányként lerajzolt térbe, ami egy általuk választott médium jelenevé alakult. Itt is érvényesülhetett a szabad választási lehetőségük, ugyanakkor megoldottak





31. kép: „Kortárs művek szereplői tűntek fel a rajzomban” (a jelenetbe került kortárs mű: Yinka Shonibare: BUTTERFLY KID (GIRL) IV, 2017.)



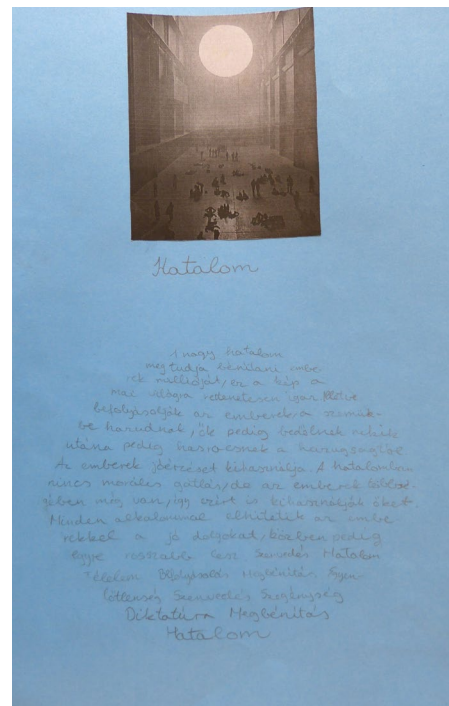
32. kép: „Kortárs művek szereplői tűntek fel a rajzomban” (a jelenetbe került kortárs mű: Földi Gábor: A labdát én viszem utánad? szitanyomat, zuhanyfüggöny, 2005.)

különböző vizuális problémát is. Például, ami sokaknak elég nehezen ment, az alakok megfelelő méretű, nézőpontú behelyezése egy adott rajzolt térbe, egy látvány értelmezése egy média fajta szemszögéből, és annak szabatos leírása. (31-32. kép)

### Formát öltő problémáink

Egy nagyobb projekt kezdő feladata megint egy kortárs alkotás értelmezése volt. A szituáció vezette az „elemzés” irányát. Egy környezeti, társadalmi problémákkal foglalkozó folyóirat szerkesztőségében

„voltak”, s úgy kellett értelmezniük egy választott kortárs alkotást, mintha az egy hamarosan megjelenő cikkhez tartozó fotó lenne. Azt gondolom, hogy az ismétlődő szöveges gyakorlatok észrevétlenül juttatják el a tanulókat a kortárs művek elemzéséhez, és egyáltalán a látvány értelmezéséhez. Sajnos ezek az írás és gondolkodás gyakorlatok, s azok megbeszélése rengeteg időt igényelnek, miközben abból nagy a hiányunk. E téma folytatása is lelkesítette a gyerekeket. Arról beszélgettünk, hogy sokakhoz sem a folyóiratok, sem



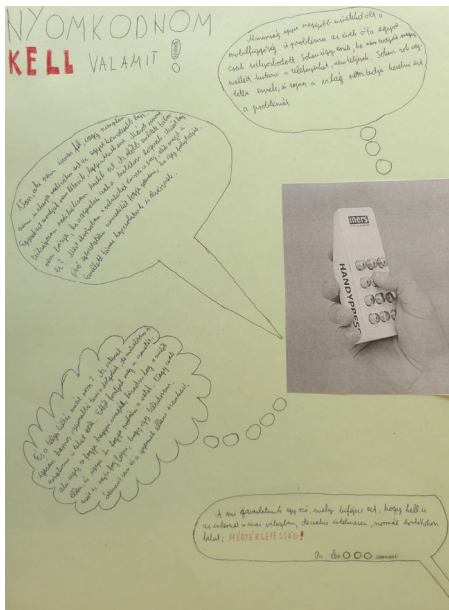
33. kép: „Formát öltő problémáink - újságcikk” (a cikkhez kapcsolt kortárs mű: Olafur Eliason: Időjárás projekt 2003-2004.)



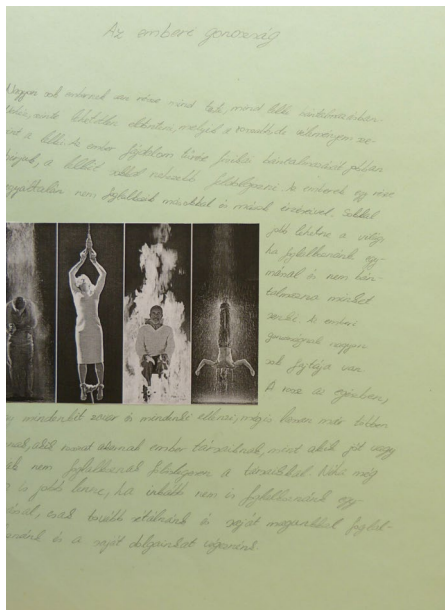
34. kép: „Formát öltő problémáink - köztéri installáció makettje

az egyszerű reklámfelületek nem juttatják el a lényeges tartalmakat, gondokat, így számtalan valós, fontos természeti, társadalmi problémával sem találkoznak. A közös gondolkodás során arra jutottunk, hogy valamilyen köztéri művet, akciót, installációt, esetleg közösségi művet, játékot, appot kellene létrehozniuk a választott témájuk üzenetének hatékony célba juttatása érdekében. Izgalmas előkészületek, beszélgetések vezették be a saját téma feldolgozását és a konstruálást. A tervezett művek rajzait, a leírásokat, amiben a választott





35. kép: „Formát öltő problémáink - újságcikk”  
(a cikkhez kapcsolt kortárs mű: Lakner Antal:  
Handy press I., 1999.)



37. kép: „Formát öltő problémáink - újságcikk”  
(a cikkhez kapcsolt kortárs mű: Bill Viola:  
Mártírok (Föld, Levegő, Tűz, Víz) 2014.)



36. kép: „Formát öltő problémáink - köztéri  
installáció makettje”



38. kép: „Formát öltő problémáink - köztéri  
plasztika makettje



39. kép: Kortárs problémák



40-41. kép: „Érzelem szkener - telefonos  
applikáció”

témát, problémát, az akciók helyét is megfogalmazták, valamint az elkészült installációk fotóit össze- rendezték egy bemutató lapon. Az elkészült térbeli alkotásokat egy jól megválasztott környezetben fo- tózták, ami szintén lelkesítő kihívás volt számukra. Volt, aki akkor dőb- bent rá, hogy milyen jó fotózni, és mennyire szeret különös nézőpon- tot kiválasztani. Voltak, akik kisfil- met készítettek, mert egy korábbi filmjükkel nem voltak igazán elé- gedettek, és most szerettek volna jobbat csinálni. A kész alkotásokat, projektet, installációt bemutatták egymásnak, kérdéseket tettek fel a témákkal kapcsolatban. Önmaguk és egymás mélyebb megismeré- sét támogatta, hogy sok személyes gondolatot, szenvedélyes álláspon- tot megfogalmaztak, és megtudtak egymásról. (33-39. kép)

### 8. évfolyam „Személyes téma –Klasszikusok kortárs szemmel”

Természetesen a kortárs művészet felhasználása nélkül is hatalmasat fejlődnek a diákok 10-től 14 éves korukra, ám tapasztalataim szerint a kortárs vizuális művészet segítsé- gével több kompetencia területén intenzívebb haladás mutatkozik. Különösen a nyitottság, a kreatív problémamegoldás, valamint a sze- mélyes és szociális kompetenciák terén. Sokkal bátrabban, kockázat- vállaló kíváncsisággal képesek ko- runk aktuális, akár szokatlan témái- val is foglalkozni, s maguk is tudnak rendhagyó, nem konvencionális válaszokat adni a felvetett kérdé- sekre, jelenségekre. Merészebben kísérleteznek, s ezek során jobban tűrik a bizonytalanságot, esetleges kudarcot, ugyanakkor rugalmasab- ban alkalmazzák az eltérő terüle- tekről származó tapasztalataikat is. Érzékenyebben és árnyaltabban fo- galmazznak az empátiát és toleran- ciát érintő kérdésekben, a művé- szeti, társadalmi vagy a közvetlen környezetüket érintő témákban.

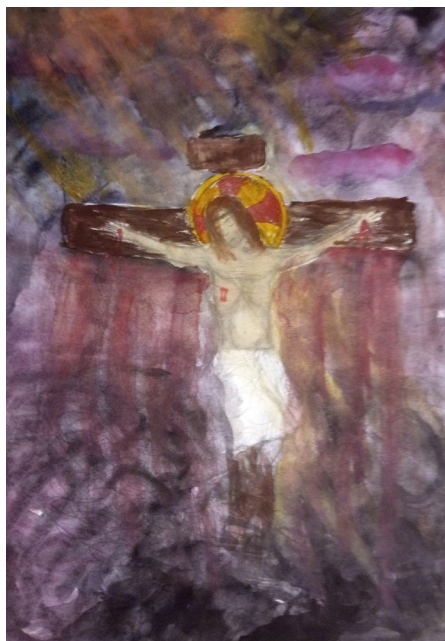
**Érzelem szkener**  
Ennek az évnek a feladatai a sze- mélyes érzések, gondolatok és reflexiók megfogalmazásától a



tágabb társadalmi, művészeti témák, problémák átgondolásáig ívelt. Első projektünk a „Szabadság – zsarnokság” témáját járta körül. Bevezetesként a saját érzéseik azonosítására, pontos meghatározására, megfogalmazására volt szükség, melyet vizuálisan is megjelentettek. „Egy telefonos applikáció készítéséhez kérték a tanulók segítségét. Az app képes szkennelni a telefon tulajdonosának aktuális érzelmi állapotát, és ennek megfelelően alakítja a profilképét. A tanulók azzal segíthetik a fejlesztést,

hogyan négy saját lényeges érzelmüket felidéznek, és profilképként ábrázolják, színekkel, foltokkal.” Olyan hihetőnek bizonyult a feladat felvezetése, hogy a tanulók közül többen is megkérdezték, hogy ezt most tényleg, és melyik cég? Sikertől jól eltalálnom a feladat aktualitását, „testre szabását”.

Nagyon jó rajzok születtek, négy telefon kijelző méretű profilképet hoztak létre, színes eszközökkel, a rajz hátoldalán a megjelenített érzelem felírásával. (40-41. kép)



42-44. kép: „Szabadság – zsarnokság”

### Szabadság – zsarnokság

A téma folytatásaként személyes tapasztalatot is szereztek egy játék során az akarat érvényesítés, a konszenzus nélkülség nehézségeiről úgy, hogy a tanuló pároknak egy papírlapra, egyetlen ceruzát közösen fogva kellett lerajzolniuk egy-egy adott formát (pl. az ablak felöltek háromszöget, az ajtó felöltek pedig kört). Az itt átélt, megfigyelt helyzet erősen támogatta a témánkról folytatott komoly beszélgetéseket. A közvetlen környezetünk személyes tapasztalataitól a tágabb világunkban és a tanult, olvasott történelmi helyzetekben, filmekben vizsgáltuk a szabadság, kiszolgáltatottság, zsarnokság, kényszer, egyéni akarat, elfogadás, tolerancia, konszenzus kérdéseit, különös tekintettel a mindenkori kortárs alkotók és alkotásaik szerepére. Részletesebb figyelmet fordítottunk Ai Weiwei munkáira, akcióira társadalmi szerepvállalására. Kíváncsisággal és magától értetődő természetességgel fogadták Ai Weiwei és Banksy munkáit, majd ezen keresztül jobban értették Théodore Géricault: A Medúza tutajja (1819) című művének hajdani kortárs szerepét is. Tárgyalt témánk vizuális kifejezhetőségének lehetőségeit kerestük, vizsgáltuk klasszikus és modern és kortárs alkotásokon.

Aktív, alkotói vizuális választ oly módon kellett adniuk a témánkra, hogy egy szabadon választott idilli, szabadságot kifejező klasszikus alkotást alakították át úgy, hogy az a kiszolgáltatottság, bizonytalanság, félelem érzését közvetítse. (42-44. kép)

### A meghekkelt művek

Egy másik „A meghekkelt művek” című projekt során szintén egyidejűleg foglalkoztunk klasszikus és kortárs művekkel. Többek közt azzal a szándékkal, hogy kiderüljön milyen fontos szerepe van a keletkezés idejének, jellemzőinek adott tartalmak, gondolatok vizuális kifejezése során.

Egy meghökkentő, szokatlan alkotásokat létrehozó, s eléggé megosztó



kortárs vizuális művész Damien Hirst munkáit vettük először szemügyre. Azt már korábban megállapítottam, hogy Hirst művei erősen kíváncsvá tették a gyerekeket. Munkáinak tanulmányozása során aktív beszélgetés folyt az alkotásairól, akcióiról, s a témái, alkotói megközelítései kapcsán felvetett kérdésekről. Mivel fontosnak tartottam, hogy a választott művész munkásságát a lehető legátfogóbban, tágabban vizsgáljuk, és kitérjünk a kortárs művészet szerepére, megközelítési módjaira, így ezek a beszélgetések is több időt igényeltek. Kulcsfontosságú, hogy a tanulók érzései, gondolatai, asszociációi és személyes olvasatuk legyen a vizsgálgatás kiindulópontja.

Hirst műveinek és a kortárs művészet sajátosságainak átbeszélése után, kb. 30 klasszikus alkotást néztünk meg. Mindenki választott egy képet, ami felkeltette az érdeklődését, majd utánanézett a mű hátterének. A tanulók alkotói munkája ebben a projektben inkább gondolati, képzeleti és problémamegoldó munkát igényelt. Ez a projekt különösen hatékony tapasztalatot nyújtott a szokatlan, ismeretlen kihívásokra való felkészülés, problémamegoldás terén.

A diákok feladata az volt, hogy a választott klasszikus alkotást vizsgálják, elemezzék, és keressék meg, hogy számukra milyen üzenetet hordoz. Majd ezt az üzenetet, tartalmat helyezték mai kontextusba. Aztán ezt az aktualizált témát fejezték ki olyan kortárs vizuális üzenetként, alkotásként, amelyet akár Hirst is csinálhatna.

A kiválasztott klasszikus alkotás témájának aktualizált feldolgozása során arra biztattam mindenkit, hogy legalább 3-4 ötletet vázoljon annak érdekében, hogy egyre jobban körüljárja, s mélyebben megértse a választott témáját. Majd az elkészített vázlatok felhasználásával tervezze meg az új művét.

A kitalált új mű koncepciójának megvalósítását is át kellett

gondolnunk, hiszen, ha következtések Hirst munkásságához, akkor biztosan nem egy festett képet, grafikát kell létrehozniuk. Ezen túl azt is figyelembe kellett venniük (s ez korábban már szóba került egy feladatnál), hogy az új mű a lehető legerősebb, legkomplexebb hatást gyakorolja a befogadóra, mégpedig úgy, hogy a téma legmegfelelőbb közvetítésére is alkalmas legyen.

Ugyan eltérő mélységű, minőségű alkotások születtek, viszont a vázlatok, a gondolkodás szintjén mindenki elfogadhatóan megoldotta.

Két olyan tanulói munkát mutatok be, amelyek azt szemléltetik, hogy ugyanarról a klasszikus műről (Caspar David Friedrich: Vándor a ködtenger felett, 1818 körül) mennyire eltérő, ám mélységében mégis hasonló alkotást, feldolgozást hozott létre a két diák. (45-47. kép)

Lenyűgözőnek tartom, hogy szinte minden fontos általános és vizuális témához, problémához – még azokhoz is, amikre nem is gondolunk – segítségünkre tudnak lenni a kortárs művek, és alkotóik rendkívül változatos megközelítésekkel, és formai, technikai megoldásaikkal. A kortárs művészethez való közelkerülés azért is fontos, mert általa mi magunk is át-, és

újraértékelhetjük a munkánkat, a vizuális nevelés fontosságát, hogy nemcsak egy kézzelfogható tudást adunk a gyerekeknek, hanem egy olyan szemléletet, nyitottságot, mely hosszútávon és minden helyzetben hasznosítható.

### Hivatkozások

Csizmadia Alexa (2007). Kor-kérdés, avagy mi a kortárs művészet? Műértő, 2007(0406), [https://hvg.hu/kultura/20070404\\_muerto\\_kortars](https://hvg.hu/kultura/20070404_muerto_kortars)

#### Menny vagy pokol?

Caspar David Friedrich: Vándor a ködtenger felett című festmény inspirált engem. Egy magányosan álló férfi sziluettét ábrázol, melynek hatására érezzük a jelenlét mellett. A háttérrel együtt mind az igazságot, magányt, összetartozást, szabadságot, valamint a rettegést szimbolizálja. Véleményem szerint a felsoroltak ábrázolják az ellentéteket, világnak legnagyobb ellentéte a jó és a rossz. Bibliaili szemszögből a menny és a pokol. A mennyben jelen van a szabadság, összetartozás, míg a pokolban a magány, a rettegés.

Művemmel pont erre a témára összpontosított, ugyanis hatalmas emberi kérdés a HOVARTARTOZÁS. Van-e különböző kritériumok a halál utáni holtről, ám vizsgáljuk meg pontosabban a menny-pokol kérdését.

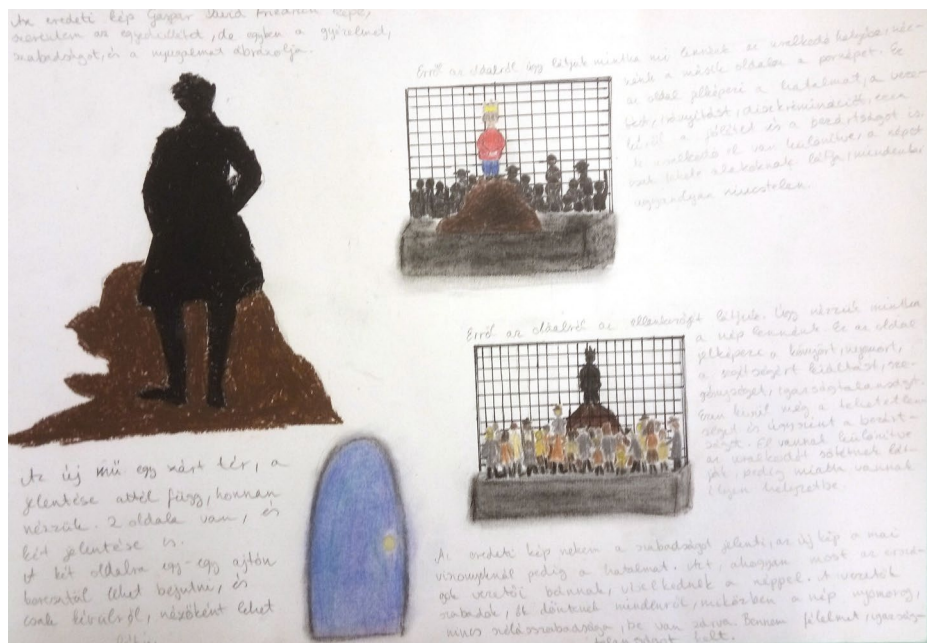
Magában minden ember eldöntheti, hogy ő hova is való a földi létet alapján, viszont ezt sosem lehet biztosan tudni. Lehet, hogy jobb helyünk lenne a pokolban, mint ahogy azt gondoljuk? Minden tettünknek vannak pozitív és negatív következményei, melyekkel nem minden esetben szembesülünk. Ebben minden ember megegyezik, ezért is ábrázoltam az emberi alakot szürkésnek és áttetszőnek.

A művem egy négyzet termet vezet igénybe, amely körülbelül 250 méter hosszú 100 méter széles és belmagassága 5 méter. A terem kb. 50 méteren, fekete padlón szétszórt zöld valamint piros különböző méretű gömbökből áll. Ez szimbolizálja a „Jóban is van valami rossz és a rosszban is van valami jó”-t.

A látogatók, amikor végigsétáltak a gömbös területen elérnek a kiállítási fő pontjához. A menny és pokol ajtajához, itt eldönthetik, hogy melyikben szeretnének egyénileg körbejárni. A pokolban sűrű köd, sötét, piros fény, hideg levegő és értelmezhetetlen suttogások. A falon az emberek által elkövetett legnagyobb bűncselekmények sorakoznak, videofelvételek. A mennyben kellemes 25 fok körüli idő, fethős ég, zöld fű és színes természet. A falon videofelvételek az emberek legegységesebb tettei vannak felsorakoztatva.



45-46. kép: „Meghekkelt művek - új mű” - Menny vagy pokol?



47. kép: „Meghekkelt művek - új mű” - Nézőpontok

# Jelen lenni a jelenben

## Játék és alkotás 45 percben

**Farkas Adrienn**, PTE Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium Deák Ferenc Gimnáziuma Deák Ferenc Gimnáziuma és Általános Iskolája, Pécs

### Absztrakt

A vizualitás fontos szerepet tölt be életünk különböző területein, a hivatalos levelek vizuális formanyelvétől, könyvek tördelésén át, tárgyaink látványvilágáig. Körbe pillantunk, és mindenhol tárgyak vesznek körül minket. Jobbára mi alakítjuk, rendezzük be tereinket, választjuk ki tárgyainkat személyes igényeink, lehetőségeink függvényében. Mondhatjuk, hogy nem befolyásol minket a kinézet, mondhatjuk, hogy nem a nagy márkák tervezőinek stílusa határozza meg a „trendi” tárgyainkat, amelyekkel körbe vesszük magunkat, de senki sem tud teljesen kiszakadni a korából, a környezetéből. Akár követjük a trendet, akár egyéni utat járunk a környezetünk és annak látványa életünk fontos része. Ha beismerjük azt a ténytet, hogy a vizualitás fontos és mi is képesek vagyunk alakítani a környezetünket, a rajz- és vizuális nevelés óra más dimenziókat is nyerhet!

A Kortárs képzőművészet modulon belül, a pedagógiai program alapján készítettem el saját tanítási-tanulási tervemet és azon belül az egyes feladatokat. Az alább bemutatott feladatok mindegyike a vizuális gondolkodás és tervezés kivetülése, ahol a rajz, festés, modellezés eszköze csupán a kreatív gondolkodásnak, tervezésnek és kivitelezésnek. Ebből a szempontból a vizuális nevelés új és elengedhetetlen feladatkörrel bővül. Rajzoktatásunknak, már nem pusztán az a célja, hogy egyes technikákat sajátíttassunk el, vagy az, hogy korokat, korszakokat ismerjenek meg a diákok például művészettörténeti kronológiában, hanem az, hogy

mindezekén túl adott feladatokon keresztül a gyerekek megismerkedhessenek olyan – mai problémákra reflektáló -os egyetemes és kortárs alkotásokkal is, amelyekből kiindulva más és más megközelítésből vizsgálhatják, értelmezhetik, alakíthatják az őket körülvevő világot. A feladatok lehetőséget biztosítanak csoportos és egyéni munkára, és a divergens gondolkodás megvalósítására, kibontakoztatására.

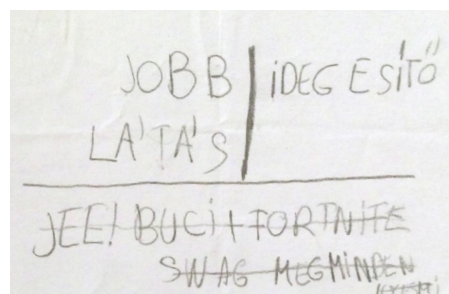
### A kísérleti tanítás során elvégzett feladatok

1. Tárgyak szokatlan funkcióval
2. Életünk-terünk, környezetünk.
3. Egy látvány filmes változatai
4. Átalakító készülékek, gépek szerkezetek
5. Szabadság-zsarnokság
6. Személyes gyűjtemény „Micro-collection”- gondolati mű
7. Fiktív pályázat
8. Tapintható kérdések

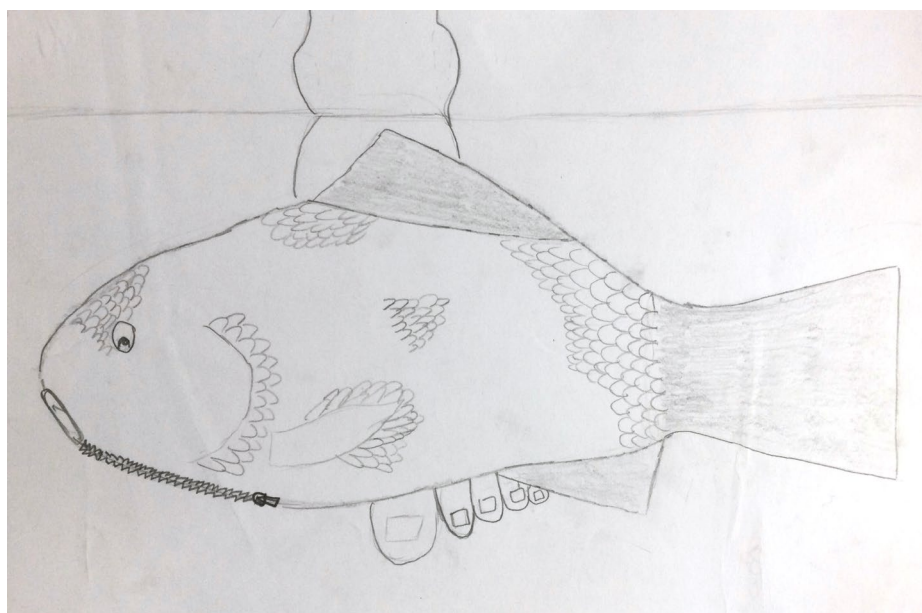
### 1. Tárgyak szokatlan funkcióval

#### Feladat:

Használati tárgyaink fontos szerepet töltenek be életünkben, ott vannak velünk mindennapjainkban, segítik a feladatainkat jobban, könnyebben, gyorsabban elvégezni. Jelentőségteljes szerepet tölt be a tárgyak esztétikája is (például hal alakú tolltartó), hiszen a világunkat saját képünkre, ízlésvilágunkra formálhatjuk. Ezek az apró különbségek tesznek minket egyedivé.

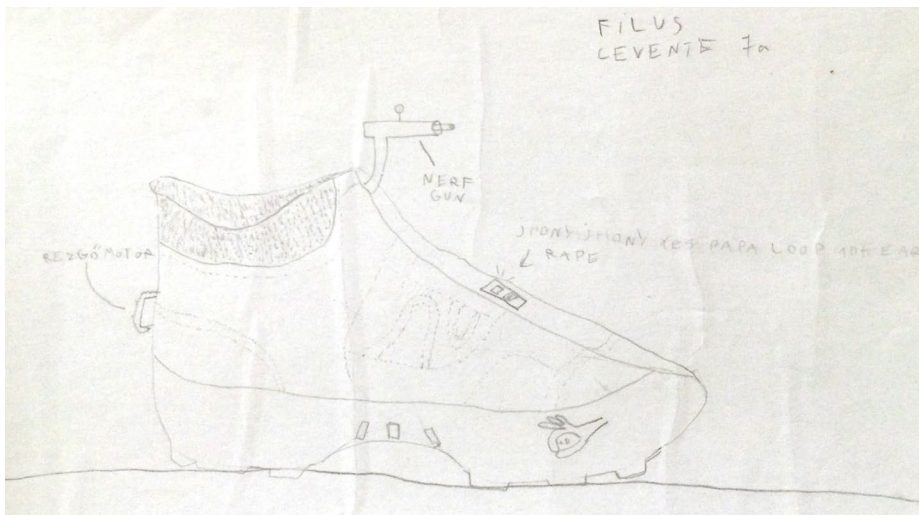


A feladathoz tartozó instrukció



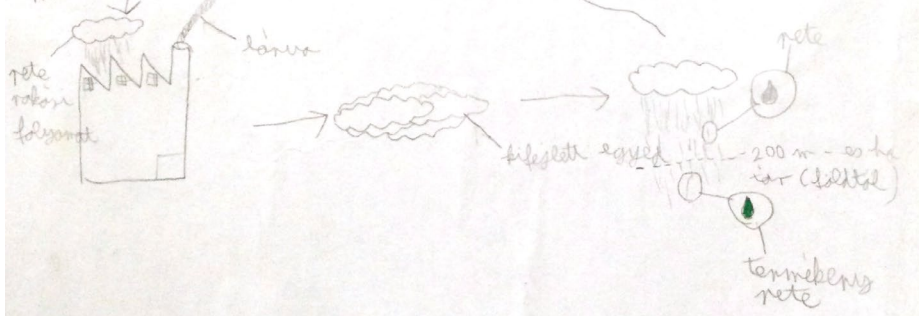
Tárgyak szokatlan funkcióval – Ungváry Zsombor; Pontybeli, 7.a



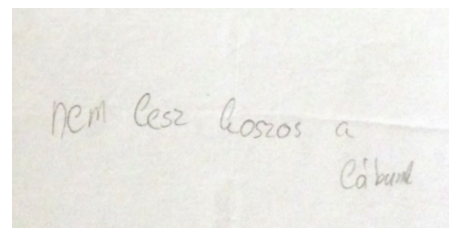


Tárgyak szokatlan funkcióval – Filvus Levente, Védőlépő, 7.a.

EGY ÚJ TÚL SZAPORODOTT FEDEZETEK. KÉT ÉLTŰ EZ A KÉT ÉLTŰ VESZÉLELEM GYÁRÁKBAN RAKJAI LE PÉTEIT, MELYEK A GYÁRÁK MŰKÖDÉSÉTŐL KÉZBEI MELEGTŐL KELLER KI PÓY RÖVID IDŐ LEFORGÁSA ALATT. EZUTÁN CO<sup>2</sup> (SZÉN DIOXID)-VEL TÖLTIK MEG TÜBELJÜKET, MAJD FELEMELNE DÖNK RÖVID ÉLETŰK ALATT – KISZÁRADÁS KISÉRETÉBEN – RAKJAI LE ÚJ DOKSÜT PÉTEIKET. FŐ PÉTEIKELŐ HELYEK A MAGY VÁROSOK, AZON BELÜL GYÁRÁK, VETEMÉNYESEK KÖZSMERT RÁGCSÁLÓK, MÉGIS, AZ EMBER NEM TESZ EZEK A KÁRTEVŐK ELLEN SEMMIT. EZ A VESZÉLYES RÁGCSÁLÓ GLOBÁLISAN TERJED. MEGALÍTÁSÁNAK KEVESEBT A BÍRSZTERÁKRA NÉLVE KÁRIS KELL TERMELNI, UGYANIS EL AL ÁLLAT ERŐ SZERETTEL TARTÓZKODIK SZAPORODIK ÉS LÉTESIT ÖNÁLLIS ÉLETKÖLÖSSÉGET AZONAN A TERÜLETEN AHOL EIEK A FELTÉTELEK MEGJELENNEK. HA NEM INTÉZKEDÜNK EL UGYBEN, EZ A RÁGCSÁLÓ BOND NÉLKŰL TERJEDHET. KI AZ ENBERISÉGET SAJÁT MAGÁT KÖVETŐEN, ALONBAN AKÁROK, AM CLYKÉT EREDMÉNYKÉPPEN EL AZ ESEMÉNY BENERÁCIÓKIG MARADANDÓ, NAGY MERTÉKBEN FATÁLIS KÁROKAT VONHAT MAGA UTÁN. EZ VONATKOLIK A SZÁRZAFÖLDI, A VÍZI ÉS A LÉGI ÉLET VILÁGÁRA EGYARANT.



Életünk-terünk, környezetünk – Pétersz Benedek, Filvus Levente, 7.a. Fiktív helyzet.



A feladathoz tartozó instrukció

Választanak a diákok egy saját tárgyat, ami számukra valamilyen oknál fogva fontos. Erről a tárgyról egy értelmezhető vázlatrajzot készítenek (megfelelően elhelyezve, komponálva a lapon). A későbbiekben ezzel fognak dolgozni. A vázlatrajz elkészítése után minden tanuló megfogalmaz egy a tárgyhoz kapcsolódó funkciót és ezt felírja egy cetlire. A cetlik összeszedése után ezeket újra kiosztjuk úgy, hogy senki se kapja a saját cetlijét. A kapott új funkcióval kell a vázlatot tovább alakítani.

Az eredmény, néhol meghökkentő, néhol új utakat nyitó eredménnyel záródik. Érdekes a feladat végén egy kipakolást rendezni, amelyen a diákok elmondhatják a feladat közben felmerülő gondolataikat, elképzeléseiket, vagy a társuk munkája inspirálta gondolataikat.

Rendkívül jó, feladat, amely során a diákok úgy fejlesztik vizuális képességeiket, hogy szórakoznak közben. A későbbiekben nagyon jól felépített tervező munka előfutára lehet ez a feladat. Fontos megjegyezni, hogy ennél a feladtnál és a következőknél is a tanár csupán szemlélő, irányító és segítő szerepet tölt be. Ennek az acélja, hogy a diák a saját világából építkezzen, saját eszköztárát használja a feladat megoldására.

**Kulcsfogalmak:**  
Tárgykultúra, funkcióváltás, játék  
**Fejlesztendő képességek:**  
Rajzkészség, íráskészség, felhasználói ismeret, alkotóképesség  
**Munkaforma/ munkamódszer:** frontális munka, megbeszélés, önálló munka, tervezés, átalakítás  
**Eszköz/ Technika:**  
egyszerű grafikai technikák: ceruza, színes ceruza

Kedvenc tárgy megnevezése, annak vizuális megjelenítése. A/4-es lapon, ceruzával dolgoznak a diákok, a fontos részek esetleges megjelölésével, kiemelésével, átalakításával.

## 2. Életünk-terünk, környezetünk

Az óra témája, egy aktuális és mindenkit érintő kérdés legyen! Fontos, hogy beszéljünk a konkrét helyzetről, arról, hogy kiket és hogyan érint. Van-e, és ha igen, milyen alternatív lehetőségek vannak a megoldására, akár a saját kompetencia területükön belül. A cél, képekkel bemutatni, hogy a művészet, hogyan, milyen módon tud rámutatni a problémára. Mutat-e megoldását? A témakörhöz kapcsolódó kortárs alkotások megtekintésével, majd az új ismereteket kreatívan beépítő és feldolgozó gyakorlati feladatokkal mélyednek el a témakörben a diákok.

### Feladat:

Globális problémák összeszedése, megvitatása a tanulókkal (természeti katasztrófák, levegőszennyezettség, vízhiány, rákkeltő fénysugárzás, közlekedés, fogyasztói szemlélet, nagyvárosi lét, civilizációs fenyegetettség stb.)

Az akcióművészet megbeszélése bemutatott példák alapján. A tanulók (3-4-5 fős) kis csoportokban az általuk választott témában akció művészeti tervet készítenek.

### Kulcsfogalmak:

képzőművészet, akció művészet, koncepció, alkotás, kommunikáció csatorná

### Fejlesztendő képességek:

Irányított megfigyelések, vizuális elemzés – értelmezés, kombinálás, asszociáció, kreativitás, fantázia, koncepcióalkotás, tervezés, döntés, kifejezés – síkbeli és vizuális megjelenítő, kifejező eszközök adekvát használata.

### Munkaforma/ munkamódszer:

csoport munka

### Eszköz/ Technika:

egyszerű grafikai technikák: ceruza, színes ceruza vagy bármilyen kreatív eszköz, amellyel a diákok a feladatot kivitelezni szeretnék.



Egy látvány filmes változatai – Melis Bálint: „Horror snitt”, 7.a.

## 3. Egy látvány filmes változatai

### Feladat:

A filmes műfajok (szappanopera, krimi, sci-fi, vígjáték), ráírása egy cetlire egyenként, majd, mindenki húz egyet. A következő lépés egy csendélet berendezése szokásos tárgyakkal, szokatlan elrendezésben, kompozícióval, egy filmes műfaj stílusában. A harmadik lépés a csendélet megjelenítése a választott műfajban.

### Kulcsfogalmak:

képzőművészet, stílus, komponálás, kompozíció, szín, folt, tónus, vonal, technikák, kreatív.

### Fejlesztendő képességek:

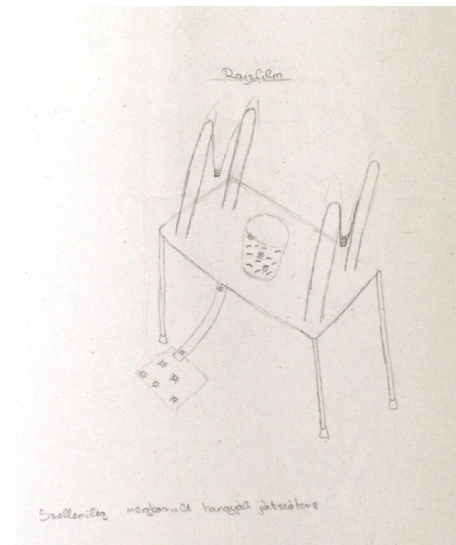
Stílusérzék, kompozíciós érzék.

### Fejlesztendő attitűdök:

A nyitottság, a fogékonyság és a rugalmasság kialakítása. Hajlandóság kialakítása a szabad asszociációra. Az egyéni megoldások iránti kedv felélesztése és az egyéni elgondolások keresésének támogatása.

## 4. Átalakító készülékek, gépek, szerkezetek

Az osztály kisebb (4-5 fős) csoportokra bomlik, majd személyes, és társadalmi) problémákat vetnek fel. Az összegyűjtött problémákat megbeszéli, értelmezi, értékei, rangsorolja az osztály. Végül a csoportok kiválasztják a számukra legérdekesebbet, amellyel dolgozni szeretnének.



Egy látvány filmes változatai – Nagy Dominika: Hangyák játszótere, 7.a.

### Feladat:

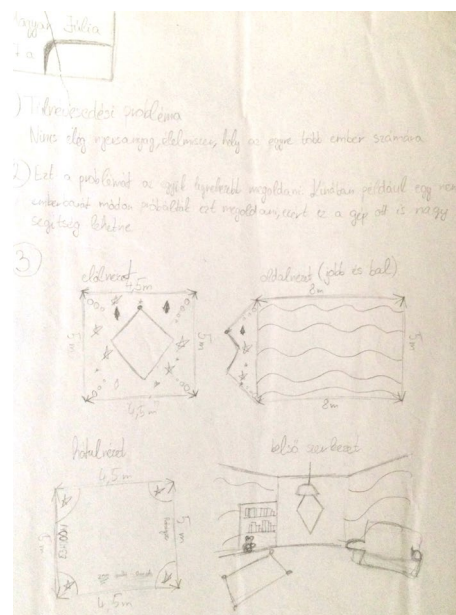
Tervezenek olyan szerkezetet, amellyel az adott probléma megoldhatóvá válik. A tervek alapján modell készítése kartonból vagy egyéb fellelhető anyagokból.

### Kulcsfogalmak:

problémamegoldás, személy, társadalom, technika, kreativitás

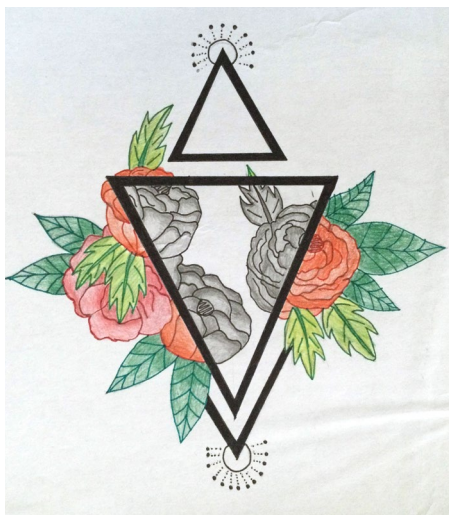
### Fejlesztendő képességek:

A képzelőtehetség fejlesztése. Az ötletek összekapcsolásának és strukturálásának képessége. A megfigyelés és értelmezés képességének, a nézőpontváltás képességének, a vizuális elemzés – értelmezés képességének, a



Átalakító készülékek, gépek, szerkezetek – Magyar Júlia: Alternatíva, 7.a.





Szabadság-zsarnokság – Haramach Dalma,  
Lantos Lilla: Szabadság jelkép, 8.a.



Szabadság-zsarnokság – Szilágyi Gergő,  
Kőszegi Patrik, Temesi Tamás, Bánky Botond,  
Szilágyi Levente, Repülés, 8.a.

kombinálás, az asszociáció, a kreativitás, a fantázia, a koncepcióalkotás képességének és a kifejezés képességének fejlesztése.

**Fejlesztendő attitűdök:**

A nyitottság, a fogékonyság és a rugalmasság kialakítása. Hajlandóság kialakítása a szabad asszociációra. Az egyéni megoldások iránti kedv felélesztése és az egyéni elgondolások keresésének támogatása.

## 5. Szabadság-zsarnokság

**Feladat:**

Kisebb csoportokban (4-5 fő) vagy, önállóan átgondolni, megbeszélni, hogy a szabadság-zsarnokság-kiszolgáltatottság mit jelent. Voltak-e időszakok, amikor kiemelten jelen voltak a történelem során? Milyen szimbólumok, tárgyak, szavak kapcsolódhatnak a fogalmakhoz?

**Kulcsfogalmak:**

szabadság, rabság, szabad élet, szabad gondolkodás, szabad vallásgyakorlás, szabad mozgás, szólás-szabadság

**Fejlesztendő képességek:**

Jelentésadás, érzékenység, dimenzióváltás (fogalom – kép)

**Munkaforma/ munkamódszer:**

frontális munka, kiscsoportos és önálló munka

**Eszköz/ Technika:**

egyszerű grafikai technikák: ceruza, színes ceruza

## 6. Személyes gyűjtemény - „Microcollection”- gondolati mű

**Feladat:**

Kisebb csoportokban összegyűjtik a diákok, azokat a tárgyakat, amelyek meghatározó szerepet töltenek be a csoporttagoknál. A kiválasztott tárgyakat (lehet bármi, ami rendelkezésre áll, nálunk eszközhiány lépett fel és volt, egy csoport aki hajszálakkal dolgozott), úgy kell kombinálni, hogy egy egységes koncepció bontakozzon ki, amely egy adott helyzet, állapot dokumentálására szolgálhat. Amennyiben szeretnének - és ez szubjektív döntés - rövid leírás is készíthető a feladathoz. Több tárgy, elem kombinálásával új tárgy jön létre, amely új tartalmat hordoz magában. Az elkészült munkákról érdemes fotódokumentációt készíteni, amely tovább erősíti a gyűjtemény hatását.

**Kulcsfogalmak:**

Gyűjtemény, montázs, ready made, jelentésváltozás

**Fejlesztendő képességek:** Kombinatív képesség

**Munkaforma/ munkamódszer:** csoport munka

**Eszköz/ Technika:**

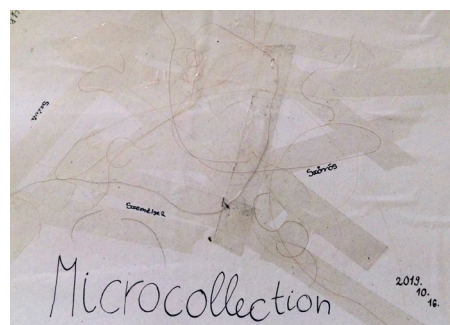
ceruza, színes ceruza, ragasztás, vágás, vegyes technika



Melis Bálint, Tarr Bálint, Kovács András,  
Kovács Norbert, Ungváry Zsombor, Rorh Milos: Utazásaink rövid története, 8.a.



Microcollection –  
Haramach Dalma: Kedvencek, 8.a.



Microcollection – Magyar Júlia, Szabó Anna,  
Bali Leila, Nagy Dominika, Paik Petra, 8.a,  
DNA for you





Fiktív pályázat – Lantos Lilla 8.a. Ő + mi

### 7. Fiktív pályázat

*Feladat:*

Válasszunk ki egy festőművészt, és készítsünk a stílusában egy festményt, ami beleillene az életművébe. Tehát a feladat az alkotó stílusának megfigyelése, kipróbálása, és azonosulás a stílussal. Az alkotás egy telefontok sablonra készüljön.

*Kulcsfogalmak:*

Stílusérzék, megfigyelés, átélés, azonosulás, másolás, alkotás

*Fejlesztendő képességek:*

Stílusérzék, másolás, empátia karakter érzék.

*Munkaforma/ munkamódszer:*

egyéni munka

### 8. Kortárs népművészet

*Feladat:*

Ismert vagy valamilyen szempontból fontos belső tér, tárgy kiválasztása, majd kidíszítése népművészeti motívumokkal, személyessé, aktuálissá téve azt. Új tartalommal ruházzuk fel az eredeti motívumot és tárgyat.

*Kulcsfogalmak:*

Térátalakítás, dekorálás, népművészet, jelentésmódosítás

*Fejlesztendő képességek:*

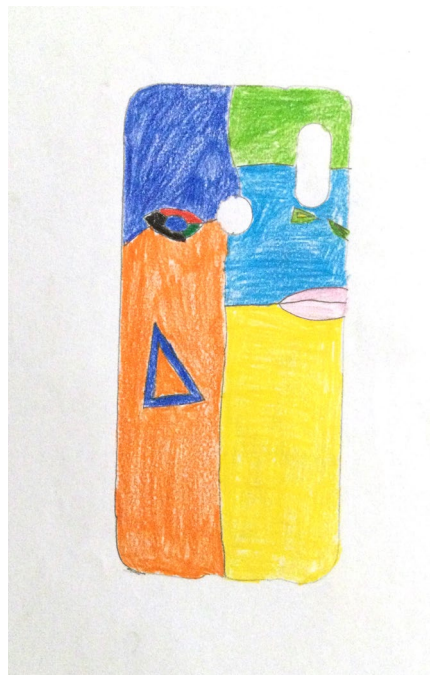
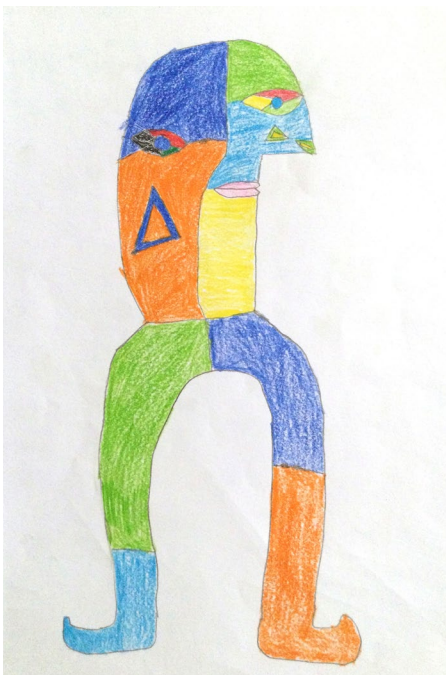
Karakter érzék, térszemlélet, önkifejezés.

*Munkaforma/ munkamódszer:*

egyéni munka

*Eszköz/ Technika:*

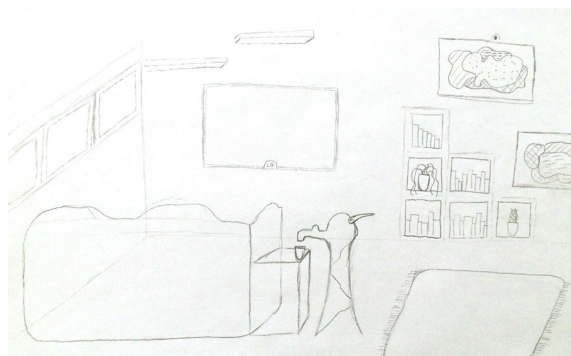
egyszerű grafikai technikák: ceruza, színes ceruza, kollázs



Fiktív pályázat – Koch Benedek 8.a. Foltos korszak



Kortárs népművészet – Bali Leila 8.a. Virágos palack



Kortárs népművészet – Ungvári Zsombor 8.a. Vidék itthon avagy a kint most bent





## 9. Tapintható kérdések

### Feladat:

Állítsunk össze egy csendéletet, majd takarjuk le egy vászonnal, rajzoljuk le a letakart csendéletet, vagyis a drapériát. A rajzot illesszük be az eredetitől eltérő térbe.

### Kulcsfogalmak:

feltárás (megtapasztalás- megé-  
lés-megértés), asszociáció, elem-  
zés, kombinálás, reflexió, önrefle-  
xió, koncepcióalkotás, tervezés,  
döntés

### Fejlesztendő képességek:

Asszociációs képesség, képzelőerő  
fejlesztése. Az ötletek összekapcso-  
lásának és strukturálásának képes-  
sége.

### Munkaforma/ munkamódszer:

frontális munka, megbeszélés,  
egyéni majd csoport munka

### Eszköz/ Technika:

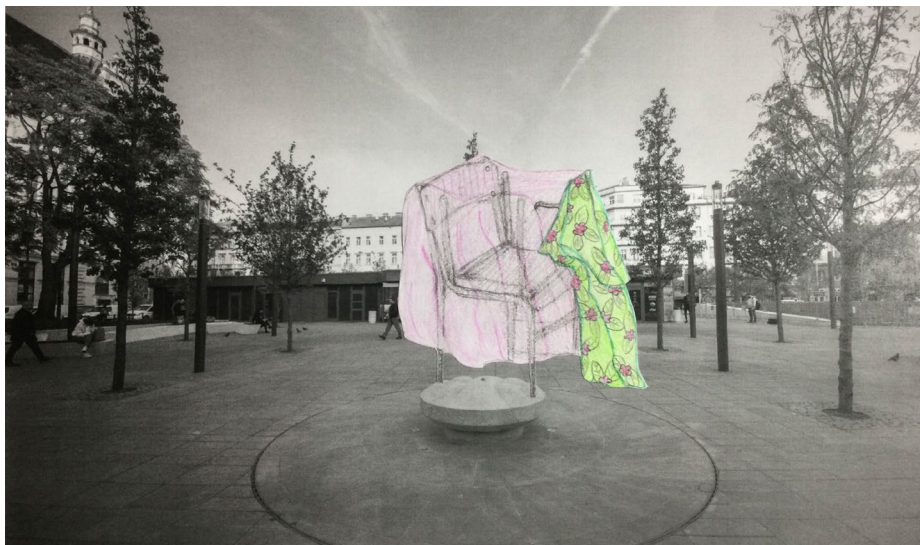
ceruza, színes ceruza, ragasztás,  
vágás, tervezés, kivitelezés

### Szemléltetés:

internetről szabadon felhasználha-  
tó képek

### Reflexió:

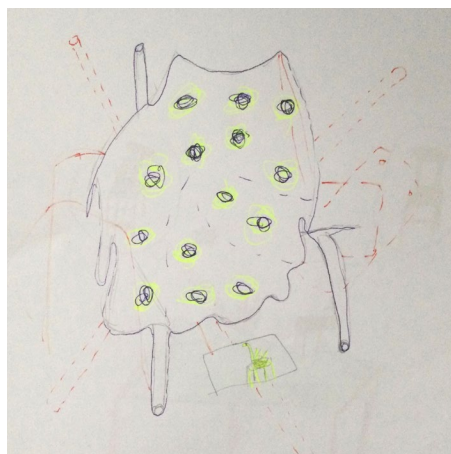
A munkafolyamat jól indult, sikerült  
jól ábrázolni a formát. A második  
munkafolyamatnál, amikor tovább-  
terveztük a formát, fénymásolatok-  
kal dolgoztunk. Sikeresnek ítélem  
a megoldásokat, azonban térbeli  
formánál a makettekkel jobban ha-  
ladtunk volna.



Tapintható kérdések – Paik Renáta 8.a. Terv pozitív



Tapintható kérdések – Paik Renáta 8.a. Terv negatív



Koch Benedek, Ungvári Zsombor, Haramach  
Dalma 8.a. A beállítás



Tapintható kérdések – Szabó Anna 8.a. Háromszögek szobra (terv)

# 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 felnövekvő 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.” (Bodóczky, 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 képességrendszer, 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 átélte 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 eredetét 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 kitérítse 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.

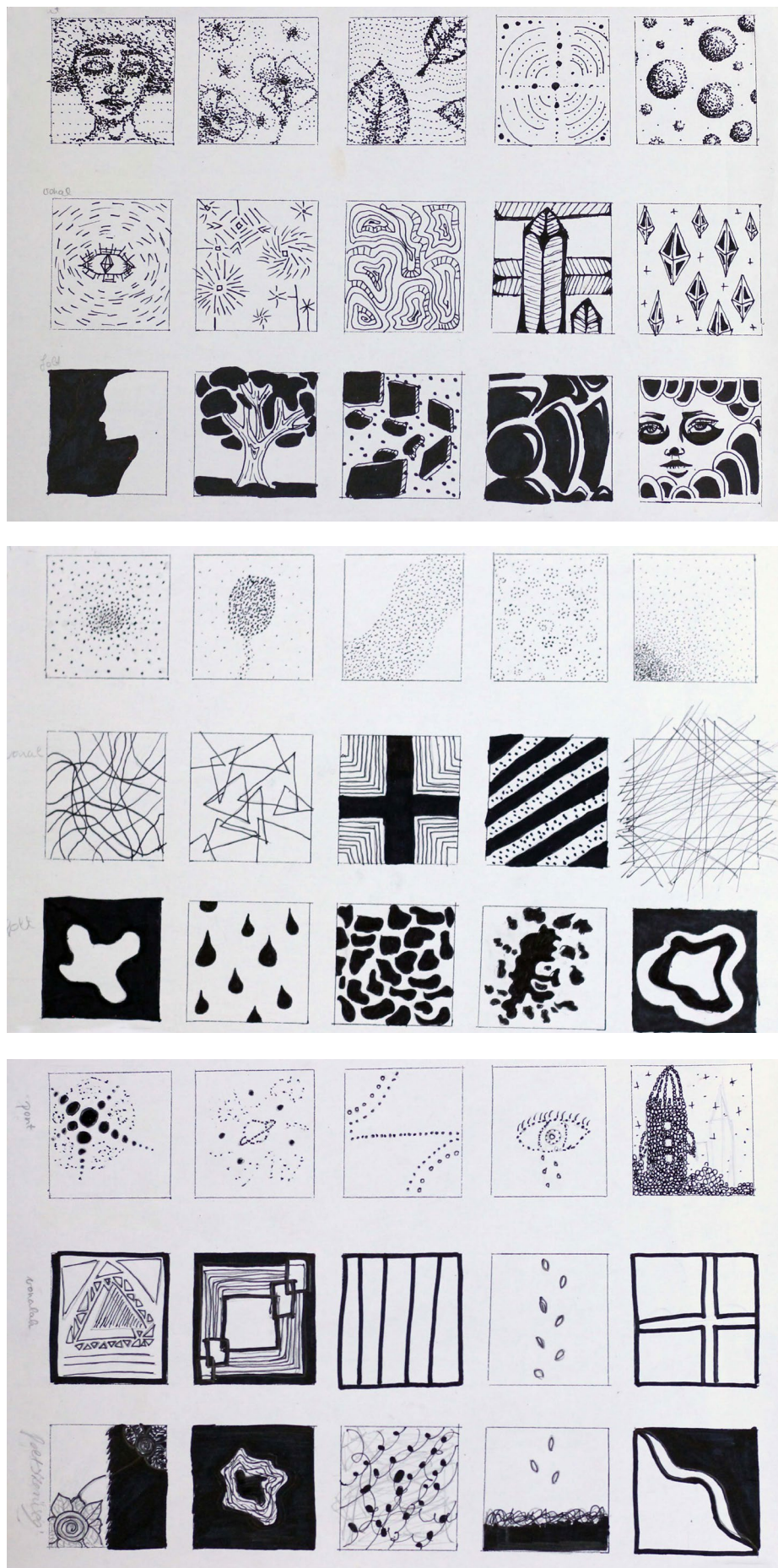
Van egy Jolly Joker gyakorlat, amit én is úgy tanultam el mástól. A diákok körben ülnek (már 40 diákkal

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 hozadékai vannak ennek 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 sokfélével játszunk együtt, és mindenki másban tud kitűnni.

### **Tevékeny ébresztés**

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



A kortárs vizuális képzőművészetben felülíródik a manuális képességek nyomasztó hegemóniája. 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

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



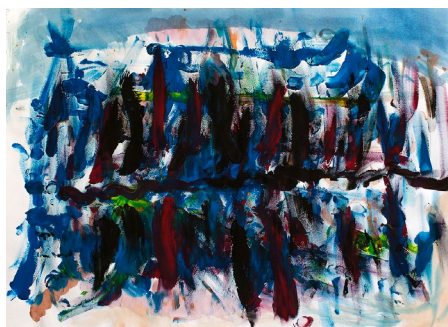


2. kép: Elemi formák téra feladat, a tizenkét hónap megjelenítése A3-as geometrikus absztrakt kollázsok segítségével, 9. évfolyam

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 töreksem, 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

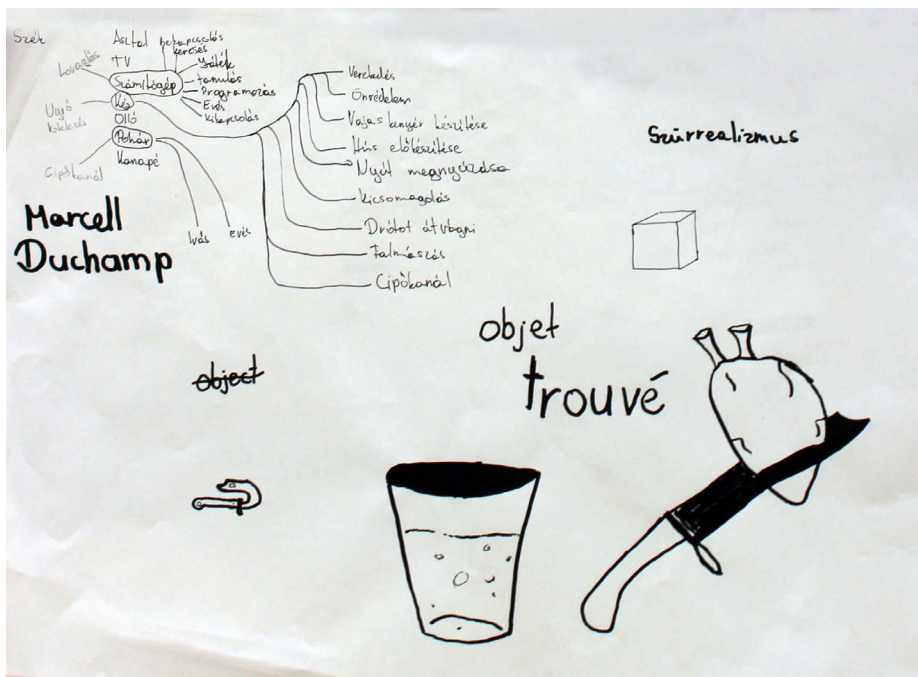
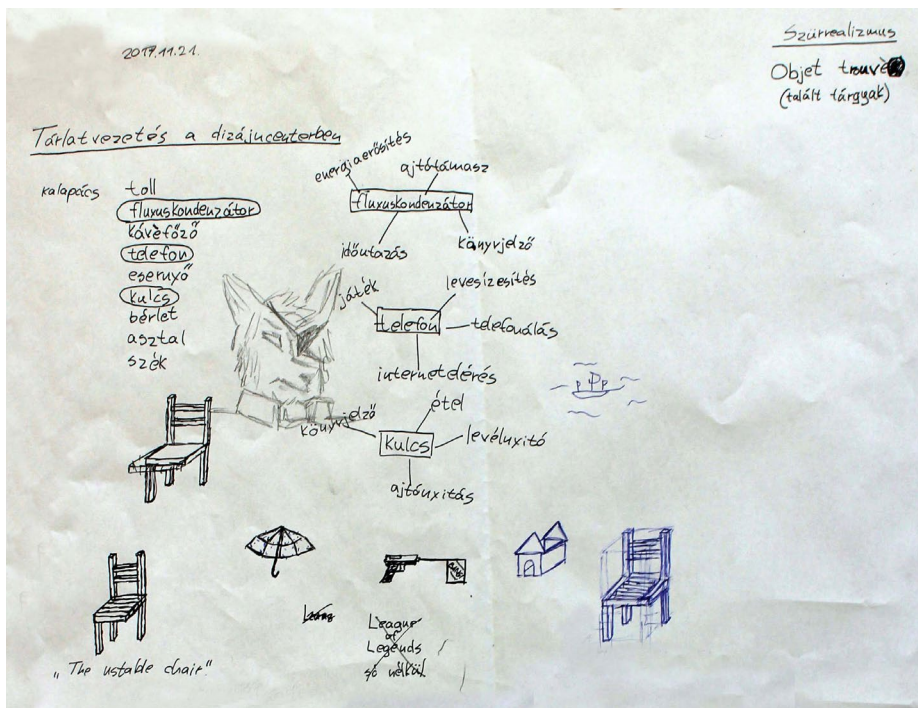


egy mindvégig biztonságot nyújtó közegben, feloldjam a diákokban az önkorlátozó hiedelmeket és kitapogassam, hogy kit milyen úton tudok megnyitni a benne rejlő alkotó energiák felé.

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 behelyezkedés 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 lehetnek 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 költőpénzük 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, átértékelték az új nézőpontok örömeit 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

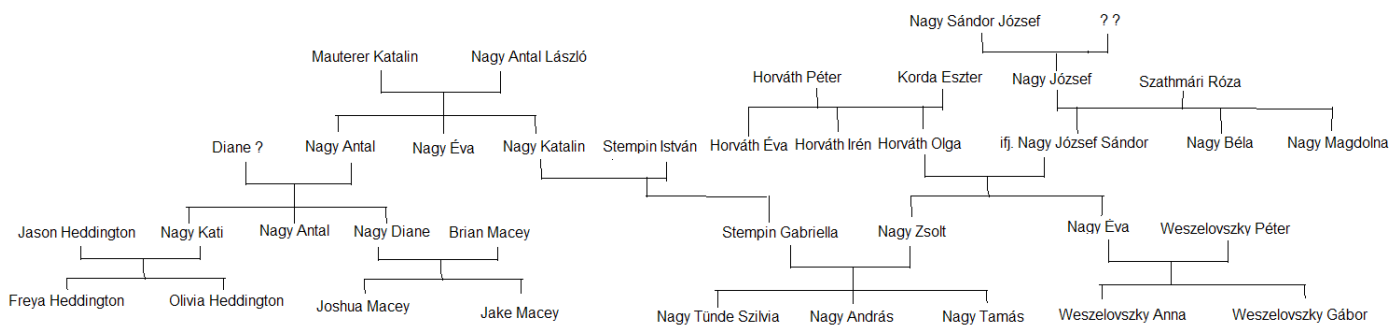
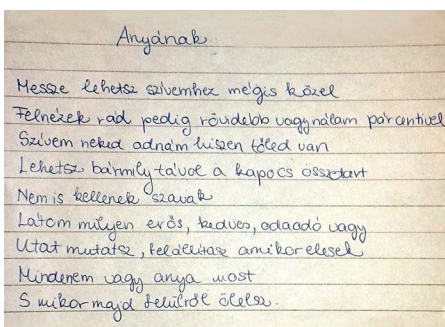
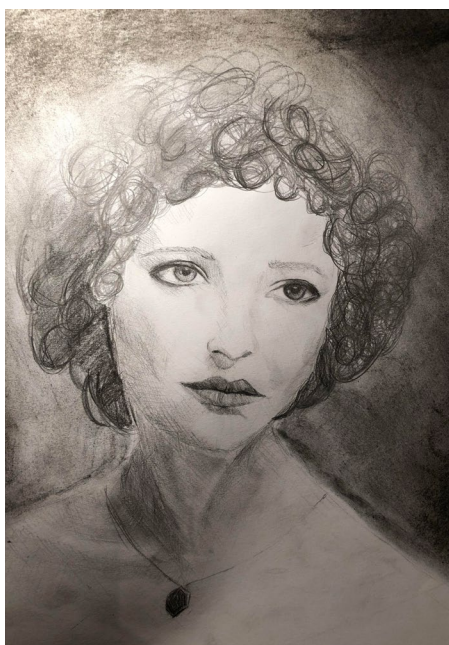
aspektusokat és egyéni érdeklőségeiket.

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 segítség 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. Többen 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 egészínűségével 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 Művészcsoport 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://ecsoz.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.



# Inspiratív hétköznapiak Mindennapi inspirációk

Tárgy- és környezetkultúra tanítása rajzórakon az általános iskolák felső tagozatán

Szász Regina, Újpesti Szigeti József Utcai Általános Iskola, Budapest

## Absztrakt

Milyen lehetőségeink vannak az igencsak szűkre szabott időkeretben (heti 1 x 45 perc), általános tanrendű osztályban a megszo- kottól interaktívabb rajz – vizuális kultúra órát tartani? Mindannyiunk számára fontos (pedagógusként és szülőként egyaránt), hogy inspi- ráljuk, sikerélményhez juttassuk, személyiségük pozitív megerősíté- sében segítsük diákjainkat. Ebben nagyszerű segítségemre volt a MTA Szakmódszertani pályázat (MTA-EL- TE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, Moholy-Nagy Vizuá- lis Modulok: a 21. századi képi nyelv tanítása Környezetkultúra mo- dul, 2016-2020) tanítási-tanulási programjában való részvételem. Az Újpesti Szigeti József Általános Iskola rajztanáráként szeretném bemutatni mindazokat a készsége- ket, fantáziát, kreativitást fejlesztő feladatokat és a diákok munkáit,

melyekkel a program keretében foglalkoztunk. Tematikák: 5. osztály – játék, modellezés, 6. osztály – csomagolás, 7. osztály – öltözkö- dés. Izgalmas utazás volt a felada- tok mentén végig kísérni egy-egy osztály közösséggé kovácsolódását és a diákok személyiségének válto- zását.

## JÁTÉKKÉSZÍTÉS (5. osztály)

### Papírbábok

Az egyik diák, a görög mitológiából vett példa alapján rövid mesét írt „Gyilkos tréfa” címmel. A tanulók- nak a Wayang árnyszínház mintájá- ra mozgatható papírbábokat kellett készíteniük (1-5. kép). Céлом volt, megismerjék a színházi maszkok fő jellemzőit, képesek legyenek ka- rakteres álarcot megtervezni és el- készíteni egyszerű eszközökkel, pl. papírkivágás. A karaktervonások és az emberi jellem kapcsolatának



1. kép



2. kép



3. kép



4. kép



5. kép





vizsgálata fontos feladat volt a figurák elkészítésénél. A csoportmunka és a kooperatív rétegmunka során ezzel a feladattal is fejleszthető az anyanyelvi kommunikáció és a véleményalkotás képességének fejlesztése.



6-9. kép

### CSOMAGOLÁS (6. osztály)

Ezt a nagyon izgalmas, kreatív témakört kézzelfoghatóbbá tettem azzal, hogy egy-egy ünnepkörhöz, eseményekhez kötöttem. Azt tapasztaltam, hogy a 11-12 éves tanulók sokkal motiváltabbak, ha látják a tárgykészítés konkrét célját.

#### Füzetborító – „Légy egyedii!”

A tanév első feladata a művészet-történet füzet személyessé tétele volt, minél kreatívabb módon. A diákok, közösen kialakítva a koncepciót, dolgozhattak párban: pl. a füzet elejét az egyik, a hátsó borítóját a másik diák készíthette el. Néhányan ki is használták ennek a lehetőségnek a vizuális játékosságát. Igyekeztem rávezetni a diákokat, hogy *lépjenek ki a térbe*: a feladatmegoldásoknak legyen egy kihajtható, térbe forduló részlete: pl. névcímke, titoksarok, „szamár-ful” felnyitása vagy a füzet záródásának megoldásánál. (6-9. kép)

#### Mikulás-csomag a testvérosztálynak

Mikulás közeledtével az alsós testvérosztály csomagját készítettük el. A dobozka tartalma egységes (csoki, mandarin, cukorka), a doboz szabásmintája is azonos volt. A doboz prototípusát megmutattam, szabásmintáját a táblára is felrajzoltam és a sablont is körbe adtam. Gyakorolhatták a szabásminta „olvasásának” gyakorlása: a folyamatos vonal mentén vágunk, szagatott vonalat hajtunk. A dobozka vizuális megformálása lett egyedi: színhasználat, rajzi, festészeti technika, ragasztás. Itt is fontosnak tartottam, hogy a diákok találjanak ki térbeli megoldásokat: pl. legyen a szarvasnak a dobozból kilógó agancsa. Használhattak krepp- és muffin papírt, vattakorongot, hurkapálcikát (10-12. kép). Tapasztalatot szerezhettek a különböző minőségű anyagok felismerésében, tulajdonságainak egymáshoz való illesztésében (melyik ragasztó fogja meg, nem olvad meg, meddig tartja meg...stb.) Biztattam őket új színek bátrabb felmutatására, hogy ne csak a hagyományos zöld és piros színben gondolkodjanak.

Ahogy egész évben és minden feladatnál a kalligráfiai példák most nem maradhatnak el, hiszen személyes ambícióm, hogy az írásukat egyedibbé, esztétikusabbá tegyem, illetve, hogy legalább az alkalmi csomagolásokon ezeket alkalmazzák. Ezek a gyakorlatok a vizuális memóriát, a finommotorikát, a betűnek képként, grafikaként történő látásmódját segítik elő.

Tantárgyközi együttműködésként a technika szakos tanárral a diákok kihasználhatták a *szerszámkészletet tekintve sokkal felszereltebb technikatertmet*. Így lehetővé vált a különlegesebb anyag társítás, ezáltal a látványosabb végeredmény is.



10-12. kép





13-16. kép

### Húsvéti hímes tojás

Komplex problematikát vetett fel a következő feladat is: védelem és transzparencia. A hímes tojás törékeny és szép is egyszerre, mindkét tulajdonságát figyelembe kell venni a csomagolás kialakítása Kombinatív gondolkodás, egymás közötti feladat felosztás, szoros együttműködés jellemezte a diákokat. Páros munkát kértem tőlük: a kooperatív feladatmegoldás, az együtt dolgozás a kevésbé szeretett osztálytárssal, vagy az eltérő képességű tanulók közös munkája, a minőség szem előtt tartásával kihívást



17. kép



jelentett mindenkinek. Újrahasznosított anyagokat használtak fel. Sokaknak ez segítséget jelentett (egy meglévő csokis dobozt alakítottak át (13. kép), de többen saját kis kosárrát, dobozt hajtogattak, festettek (14-16. kép).

### Anyák napi virág

Célom az volt, hogy most is alkalmazzanak egyéni, ötletes megoldásokat, kerüljék a sematikus megoldásokat. A dekoratív felületek képzésével kellett egyéni, az édesanyákhöz, nagymamákhöz illő csomagolást kialakítaniuk. A kivitelezéshez sokféle anyagot használtak: hurkapálcika, festék, színes papírok, hullámkarton, pukkancs fólia, celofán, drót, damil. Érdekes módon több tanulónak a virágok elkészítése sokkal jobban foglalkoztatta, mint a csomagolás problematikája (17-18. kép).



18. kép

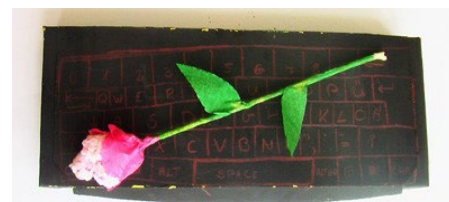


### Kamuflázs

Célom ezzel a játékosabb feladattal az volt, hogy a diákok észrevegyék a méretben, színben, tónusban, felületi különbözőségben rejlő kiemelési lehetőségeket és hogy bátran kísérletezzenek (19-20. kép).

### ÖLTÖZKÖDÉS (7. osztály)

Szerettem volna, ha az életkori sajátosságokat figyelembe véve ebben a tanévben a tárgyalkotáson kívül a saját személyiségükben való „kutakodásról” is szólnának a közös óráink: az önismeret elmélyítése, mintegy tükröt tartva önmagunk elé. Kamaszként (is!) nagyon fontos az önmagunkkal való találkozás, rácsodálkozás, fejlődés. Minden feladatomból kértem a választott tárgy, az elkészült fotó indoklását. „Miért éppen erre gondoltál? Mit éreztél tervezgetés közben. Miért erre a képre esett a választásod?”



20-21. kép



**Talizmán**

A talizmánokra mindig szükség volt, hiszen ki ne akart volna egészséget, gazdagságot, hatalmat, hosszú életet, esetenként tudást, erőt és megannyi támogató energiát kapni az „univerzumtól”. Úgy gondoltam, hogy az öltözködés, ruhatervezés ez évi programját, ráhangolódásként érdemes lenne egy ilyen apró, személyes tárgy kivitelezésével kezdeni. Most egyéni munkát kértem a gyerekektől, hiszen ez egy nagyon személyes, bensőséges feladat. Kérdéseim: „Hiszünk még a csodákban? Mit szeretnél, milyen csoda teljesüljön? Van valamilyen titkos vágyad?”

Az inspirációs képek bemutatása, a téma közös megbeszélése után színes A/4-es tervrajzot kértem a gyerekektől. A rajzra ráírták a felhasználandó anyagokat, a kivitelezés lehetséges módját. De ami szerintem ennél fontosabb, hogy megkértem őket, indokolják meg



27. kép

választásukat. Nagyon érdekes, tanulságos kis vallomásokot olvashattam. A tárgyak megalkotásában segítségemre volt technika szakos kolléganőm, így a rajz tanteremben nem igazán használt anyagokat (és szerszámokat) is felhasználhattuk: fa, alumínium lemez, fémdrót, üvegfesték (21-26. kép). Nagyon örülök, hogy többségük megnyílt és merte felvállalni önmagát! Sokan elmélyülten dolgoztak, szemmel láthatóan tetszett nekik a feladat: fantáziát, képzelőerőt, önismeretet, elmélyültebb, összetettebb gondolkodást igényelt a tervezés-kivitelezés.



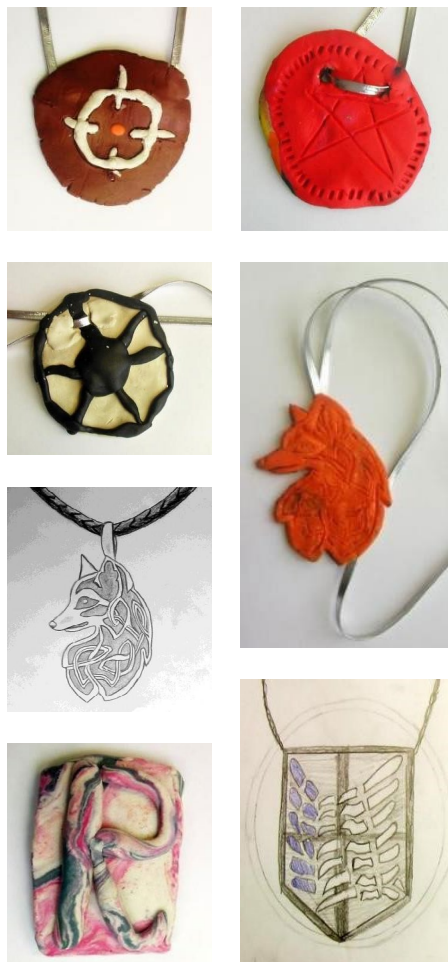
28-31. kép

**Páros ékszerek**

A következő feladat kiadásánál is az apró tárgykészítés, a személyiség, valamint az osztályon belüli barátságokhoz kapcsolódik: olyan tárgyat terveztek, amelyek kifejezik egymáshoz fűződő viszonyukat. Közösen és külön-külön is lehet hordani (27. kép). „Miért vagytok jó barátok, mi köt benneteket össze?” Arra bíztattam őket, hogy ne a megszokott helyekre (fül, nyak, kéz) tervezzenek tárgyakat, hanem bátran gondoljanak szokatlanabb megoldásokban.

előtte

utána



21-26. kép

**Ál-arc-más**

A soron következő feladatot a tavalyi tapasztalok alapján egy téli ünnepkörhöz, a farsanghoz kötöttem: álarc készítése magadról. A konkrét feladatot megelőzően azonban másik két munkát is kértem tőlük: a padtársukról készült fej rajzot (28-31. kép) és egy optikai játékot felmutató portréfotót önmagukról (szelfi, 32-33. kép). Úgy gondoltam, hogy ezek a kiegészítő projektek mind az arc-portré-karakterábrázolás problematikáját járják körbe és a minél sikeresebb

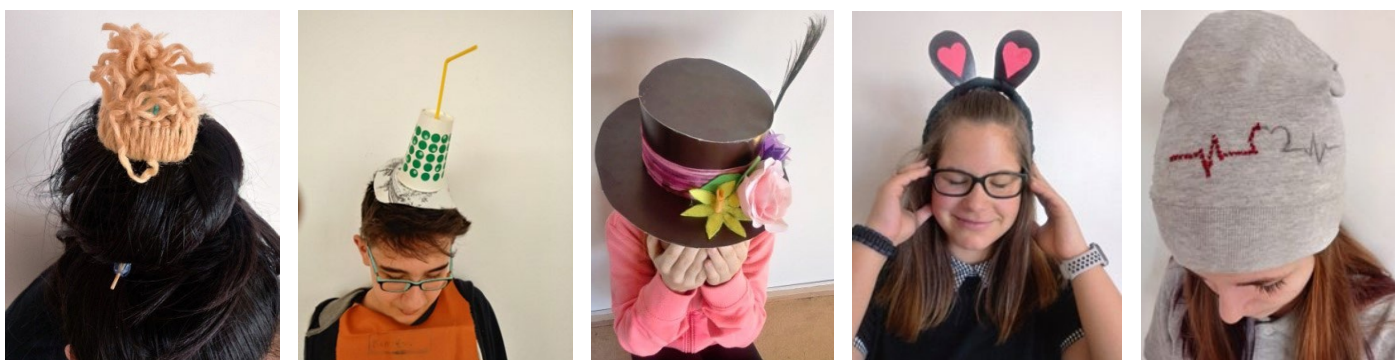


32-33. kép





34-38. kép



39-43. kép

álarcok elkészítését segítik. Megmutattam nekik a fejrészolás legfontosabb momentumait, közéjük ültem, korrigáltam. Azt szerettem volna elérni, hogy egy kicsit jobban elmélyedjenek a karaktervonások, az arc plasztikájának részleteiben. Úgy gondoltam, ez elengedhetetlen ahhoz, hogy majd a fejet eltorzítva, tovább gondolva könnyebben kialakíthatják a maguk álarcát.

Ezután adtam ki a konkrét álarcfeladatot. Arra kértem őket, hogy az alábbi kérdéseket szem előtt tartva tervezzenek: „*Másnak látszani, mint ami. Milyennek látom magam? Milyennek lássanak mások? Miért szeretünk alakoskodni? Janus-arc, farsang, maszkabál...*” (34-38. kép).

### Fejfedő

Most egyéni munkát kértem a gyerekektől. Sapkát nem csak az időjárás függvényében hordunk. Megmutatja ki vagy, mit gondolsz a világról, esetleg melyik szubkultúra tagjaként éled a mindennapokat. Az inspirációs képek bemutatása, a téma közös megbeszélése után színes A/4-es tervrajzot kértem a gyerekektől. A rajzra ráírták a felhasználandó anyagokat, a kivitelezés

lehetséges módját. Készültek egészen apró, nem is a fejre, hanem a kontyra tehető kis díszek, illetve parti kellékként hordható szívószálas-poharas kalpag (39-43. kép).

### Póló, köpeny

Csoportokban alkottak, melyeket szabadon jelölhettek ki egymás között, de egyedül is dolgozhattak vagy párban. A feladat lényege: hogyan tudják a belső jellemvonásokat, tulajdonságaikat meghatározni, a közösekét kiválasztani és azt vizualizálni az adott körülmények között. A csapatukra jellemző egyenruhát, felsőt kellett kialakítaniuk egy régi ruhadarabból, illetve méteráruból. Egyetlen kötelező elem a felirat volt: ez lehetett egy meglévő logó másolása, de jobban örültem a saját kreációnak (44-45. kép). Többen az éppen aktuális tv, mozi sorozatokból, egyéb közösségi, média, zenei sztárokból indultak ki, akiket viszont szerettek volna minél pontosabban lemásolni. Sokan elmélyülten dolgoztak, szemmel láthatóan tetszett nekik a feladat.



44-45. kép



# Designpedagógia

## Térszemlélet fejlesztő és konstruáló feladatok a designped.com -ról

**Mészáros Zsuzska**, Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium

### Absztrakt

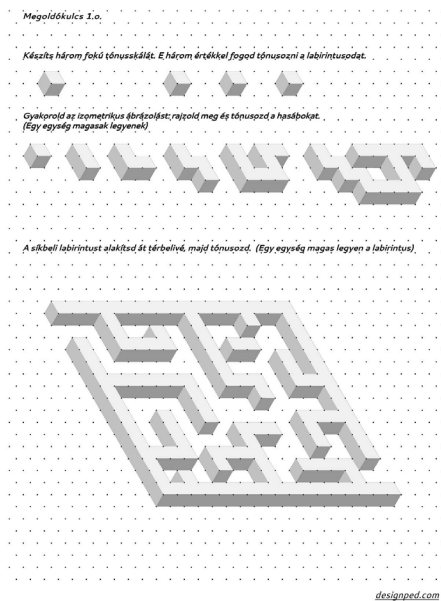
A kutatásban két tanéven keresztül vettem részt, heti egy órában dolgoztam egy gimnazista osztállyal, 9-10. évfolyamon. Ezen időszak alatt félévenként 3-4 tematikus tervet, ezeken belül 9-12 feladatot dolgoztam ki és tartottam meg a diákoknak tárgy- és környezetkultúra témában. Sokat ezek közül publikáltam a blogomon, a legjobban sikerülteket bevittem más osztályokhoz is. A visszajelzések, tapasztalatok nyomán folyamatosan tökéletesíttem néhány térszemlélet-fejlesztő feladatsoromat. Ezek közül most hármat szeretnék megosztani a kollégákkal, melyek az Oktatási Hivatal gondozásában idén megjelenő 11-12. osztályos feladatgyűjteményekben is benne lesznek, kicsit részletesebben.

### I. Térbeli labirintusok

#### Rajzolj térbeli labirintust! – négy feladatlap

Négyféle téri ábrázolási rendszerre készítettem el lényegében ugyanazt a feladatot. Axonometrikus, izometrikus, egyiránypontos és kétiránypontos perspektívában kell rajzolni, a feladatlap lépésről lépésre vezeti a diákokat a legegyszerűbb hasáboktól az önállóan elkészített téri labirintusig. Ennek az anyagrésznek a feladatlapjait és megoldókulcsait a blogomon, illetve az őszre megjelenő feladatgyűjteményekben találjuk. A négy feladatlap remekül megerősíti a téri ábrázolási képességet, tudatosítja a leggyakrabban használt rendszerek törvényszerűségeit.

Bevezető beszélgetés: Hogyan ábrázolnátok egy kockát térben?



Térbeli labirintusok

Rajzolja fel valaki a táblára! Vajon milyen téri ábrázolási rendszert használt a felrajzolásához ösztönösen? Hogyan lehetne másképp, mégis térben ábrázolni? Rajzolja fel valaki a táblára! Miben különböznek ezek a rendszerek?

Milyen ismereteitek vannak axonometriáról, perspektíváról, mire emlékeztek korábbi tanulmányaitokból? Szedjük össze, ismételjük át! Ehhez készítettem egy ábrasort rövid leírásokkal (lásd: következő oldal).

### II. Képzeltbeli nézőpontok

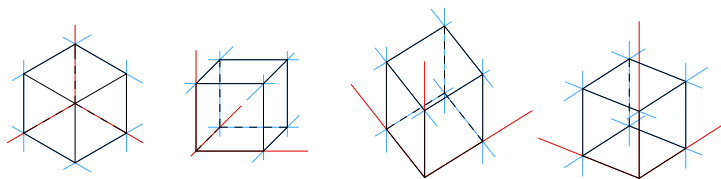
#### 1. Térsarok csapatverseny

Építőköckökből építsetek egyszerű kompozíciókat egy térsarokba! Készítsetek nézetrajzokat! Rekonstruáljátok mások építményeit rajzaik alapján!



Ez a feladat a sík-tér kapcsolatot boncolgatja, a műszaki ábrázolási konvenciók közül a nézetrajzokat gyakoroltatja. Az ábrák megrajzolása és a rekonstrukció egyaránt fontos eleme az órának. A bevezető kérdés és gyors rajzfeladat után a tanár mutassa be a munka menetét! Rakjon ki az építőköckökből egy tetszőleges építményt a térsarokba, a táblára pedig rajzolja fel a három nézetét! A diákok álljanak párba, jelöljük ki, hogy melyik két-két pár fog együtt dolgozni! Ha nem megfelelő a létszám, lehetnek egyedül vagy három fős csoportokban is. A munka első körét csinálhatjuk „nyílt lapokkal”, tehát láthatják egymás építményeit. A további körökben már fontos, hogy ne lássák, a másik mit épített, hiszen a gyakorlat lényege, hogy a nézetrajzokból kell rekonstruálni a térbeli alakzatokat.

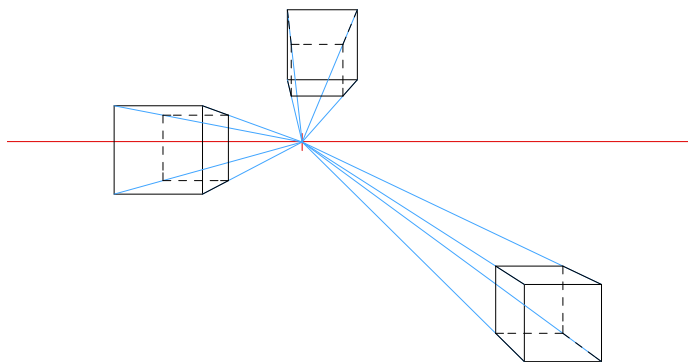




Téri ábrázolási rendszerek

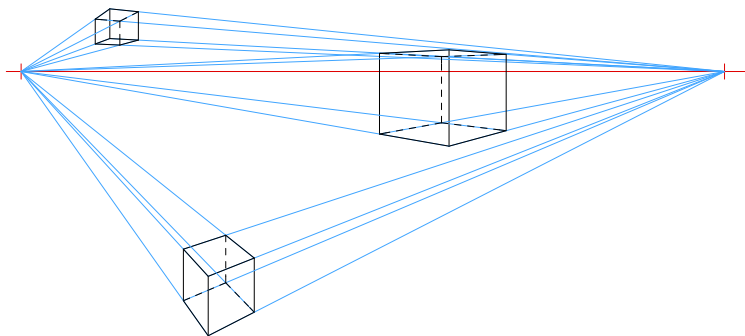
Axonometria

A koordináta-rendszer tengelyein mért távolságok szerinti ábrázolás. Párhuzamosság- és aránytartó leképezés. Nevezetes axonometriák például: izometrikus, Kavalier-axonometria. Szabadkézi térábrázolásnál is gyakran alkalmazzuk egyszerűsége és szemléletessége miatt. Ilyenkor a tengelyeket szabadkézzel, tetszőlegesen, az ábrázolási célunknak megfelelően vehetjük fel.



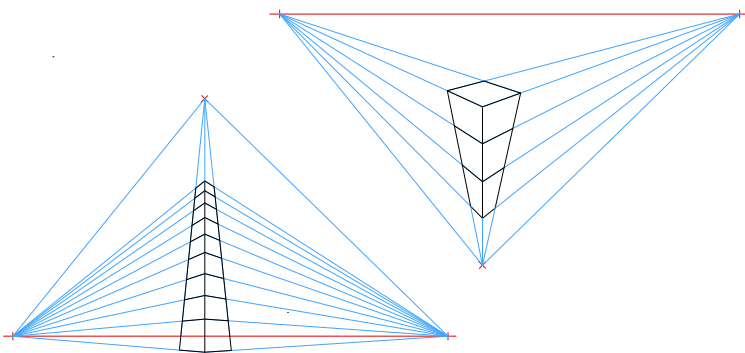
Egy iránypontos perspektíva

A perspektíva jelentése: „látvány szerint”. Valóságosabbnak tűnő képet ad, mint az axonometria. Ebben az ábrázolási rendszerben minden formát, felületet annál kisebbnek ábrázolunk, minél távolabb van a szemlélőtől. A mélységbe vezető vonalak egy iránypontban futnak össze. A függőleges vonalak a horizontra merőlegesek, a vízszintesek a horizonttal párhuzamosak maradnak. Alkalmazhatjuk tárgyábrázolásnál, ha a szemlélő a tárgy egyik lapjával szemben helyezkedik el, vagy egy hosszabb folyosó, utca lerajzolásánál, illetve belső terek ábrázolásánál akkor, ha az egyik fallal szemben helyezkedünk el.



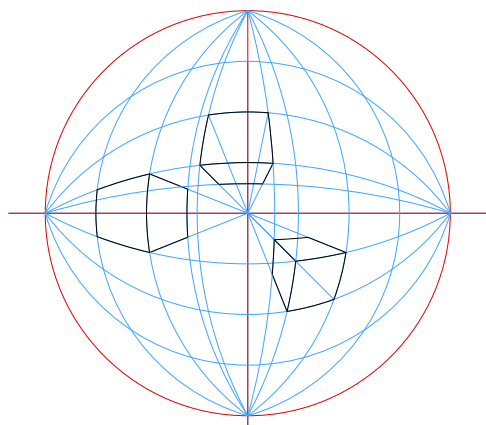
Két iránypontos perspektíva

A mélységbe vezető vonalak két iránypontban futnak össze. A függőleges egyenesek a horizontra merőlegesek. Alkalmazhatjuk akkor, ha a szemlélő a tárgy egyik élével szemben helyezkedik el, vagy szélesebb terek, épületek ábrázolásánál, illetve belső tereknél akkor, ha az egyik sarokkal szemben helyezkedünk el.



Három iránypontos perspektíva

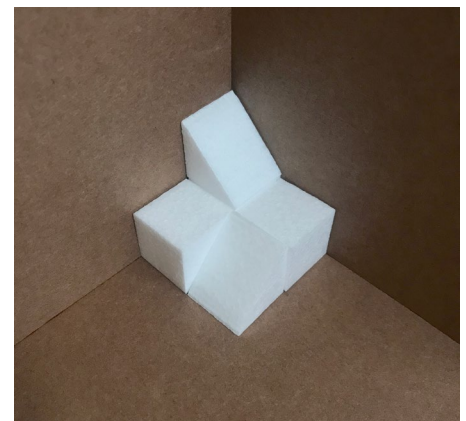
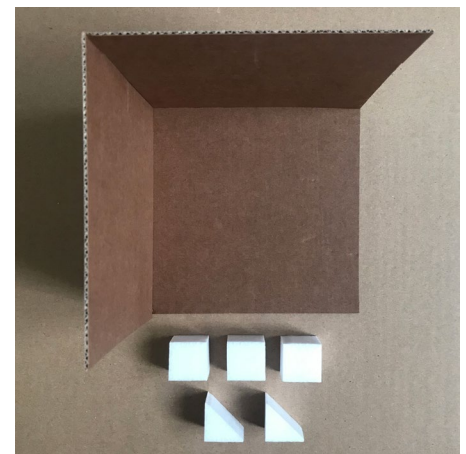
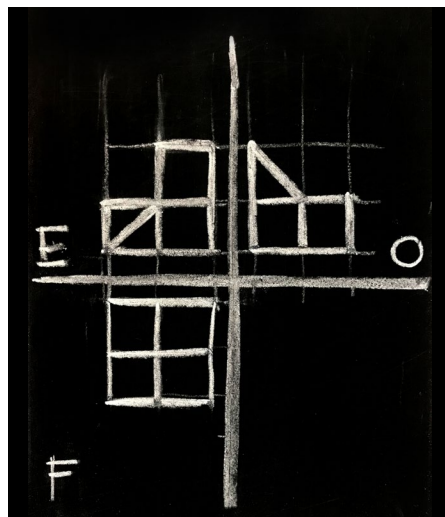
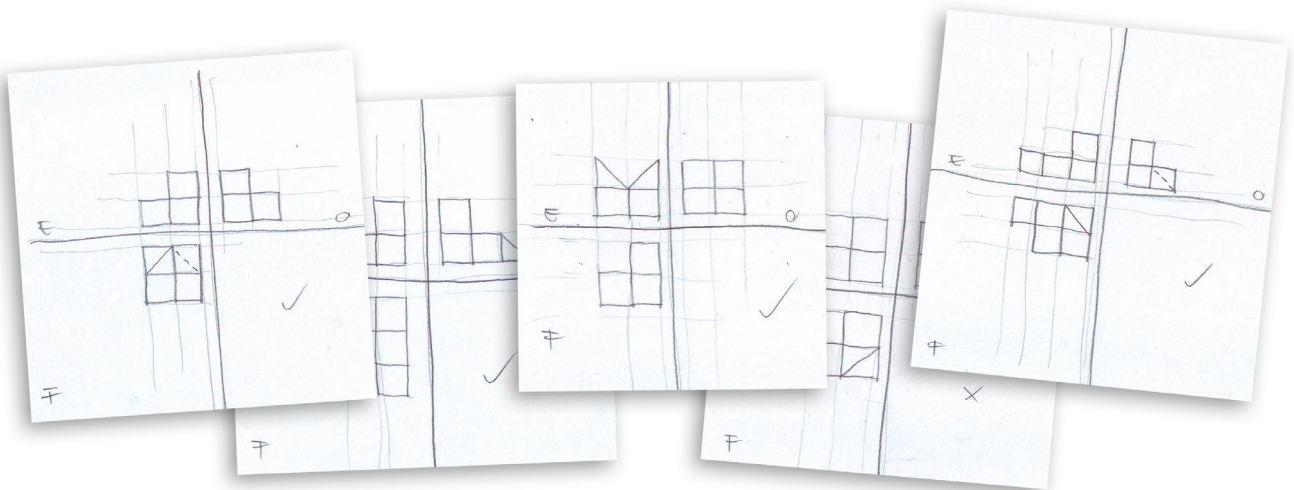
Abban az esetben alkalmazzuk, ha a szemlélő valamire le- vagy felnéz. A függőleges egyenesek sem maradnak már merőlegesek a horizontra, hanem egy újabb iránypontban futnak össze.



Szférikus (gömbi) perspektíva

Öt iránypontos perspektívának is nevezik, hiszen a képsíkra merőleges vonalak (ezek képei egyenesek) a kör középpontjában található iránypontba tartanak, a jobbra-balra, illetve felfele-lefele tartó vonalak képei pedig ívesek, és a kör kerületén felvett négy iránypontba tartanak.

*Térbeli labirintusok - téri ábrázolási rendszerek képpel és szöveggel*



A munka menete (páros munka, két-két pár dolgozik együtt):

1. Építetek a rendelkezésekre álló építőkockákból tetszőleges kompozíciót a térsarokba az összes építőelem felhasználásával! Ügyeljete rá, hogy a másik pár ne lássa!
2. Mindketten rajzoljátok le a megépített kompozíciót elől-, oldal- és felülnézetből! A megadott elrendezés alapján helyeztetek el a papíron a nézetrajzokat! Írjátok oda a nézetek nevét is! A látható éleket folyamatos, a nem látható éleket szaggatott vonallal jeleztétek! Vessétek össze a rajzaitokat, beszéljétek meg, hogy mindkettő helyesen ábrázolja-e az építményt! Ne felejtsetek el ráírni a neveteket a lapra! Jegyeztétek meg, hogy mit építettetek! Ha szükséges, fotózzátok is le a telefonotokkal!

3. A kapott rajzok alapján, saját építőkocka-készletekkel rekonstruáljátok egymás építményét, ti az övékéét, ők pedig a tiétekéét!
4. Ha mindkét pár kész van, ellenőriztétek, hogy sikerült-e a rajzok alapján pontosan rekonstruálni az építményeket! Ha igen, írjátok be egymásnak egy pontot! Ha nem, akkor korrigáljátok a rajz alapján az építményt! Ha az ábrák voltak helytelenek, akkor javítsátok ki együtt! Cseréljétek vissza a rajzokat, mindenki őrizze meg a sajátját az egyéni értékeléshez!

Ha kész vagytok, kezdjétek egy új kört! Folytassátok a munkát addig, amíg a tanár nem jelzi, hogy vége!

A diákok hamar rá fognak jönni, hogy léteznek olyan építmények, amelyek nem egyértelműen rekonstruálhatók a három nézet

alján, és ezzel borsot törhetnek a másik pár orra alá.

A helyes térrekonstrukcióért jár egy-egy pont, ezt a párok egymásnak feljegyzik. Gyakorlóóra lévén szükséges, hogy minden diák egyénilig is elkészítsen minden rajzot, ezért hívjuk fel a figyelmüket, hogy írják rá a nevüket minden egyes papírra! A legeredményesebben dolgozó pároknak külön jutalmat ajánlhatunk.





## 2. Templomok drónról és alaprajzon

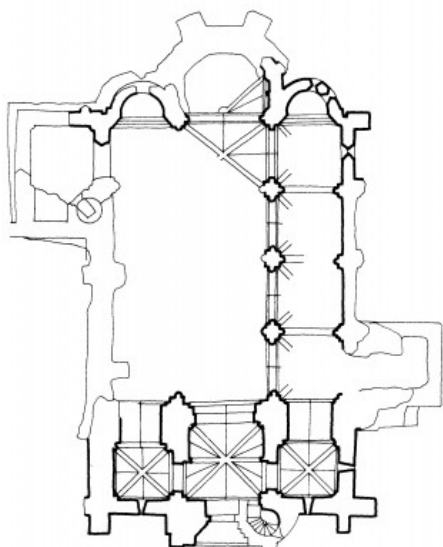
A feladat: Találd ki, hogy a videóban látott templomoknak milyen lehet az alaprajza! Igyekezz ábrázolni a külső falait! Próbáld meg kitalálni és megjelölni, hogy hol lehetnek a belsejében falak és oszlopok!

Ez a feladat a sík-tér kapcsolatot boncolgatja: a műszaki ábrázolási konvenciók közül az alaprajzot vezet be. A nézetrajzok és a felülnézet már ismerős lehet a diákoknak, de most egy izgalmasabb feladványt kapnak: az épület külseje alapján kell kitalálniuk az alaprajzát. Ebben segítséget nyújt, hogy a linkelt videókon a templomok felülnézetét is láthatják, de a belső falakat, oszlopokat a saját megérzésük, logikájuk, előzetes tanulmányaik alapján kell megtippelniük.

Bevezető beszélgetés:

- Ki hallott már az alaprajz fogalmáról?
- Mi lehet az? Ismertek-e jelöléseket?

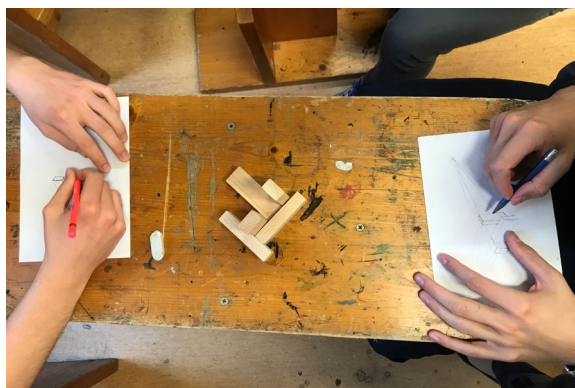
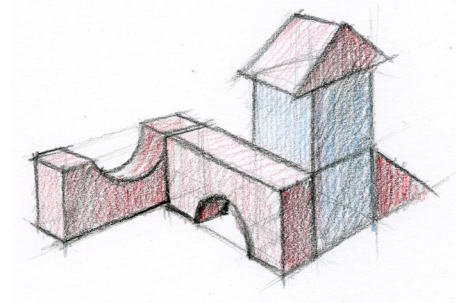
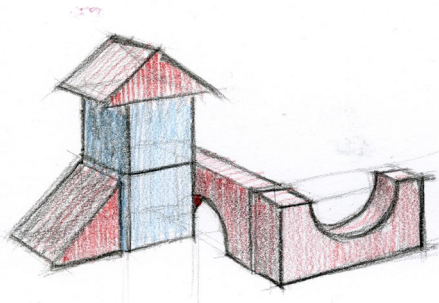
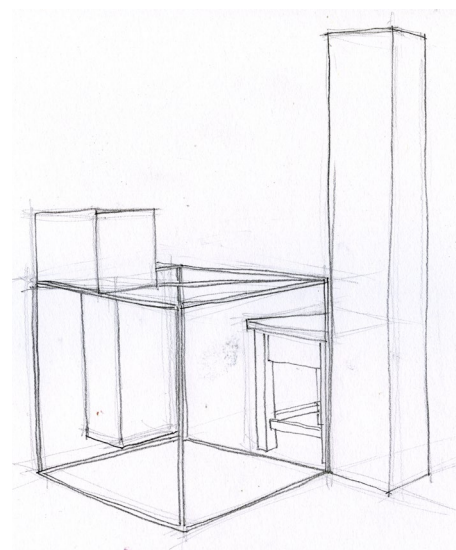
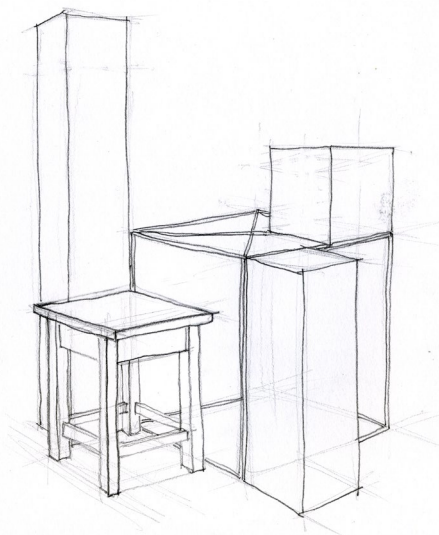
Az alaprajzok elkészítéséhez pedig képzeljétek el, hogy lézerkarddal vízszintesen elvágjuk 1,1 méter magasságban az épületet! Levesszük a tetejét, és amit felülről látunk (perspektív torzulás nélkül), azt rajzoljuk le.



A Zsámbéki templom alaprajza

Nézzük meg együtt a *zsámbéki romtemplom* videóját! Vessétek össze az itt feltüntetett alaprajzával! Figyeljétek meg a külső megjelenés és a belső szerkezet kapcsolatát, valamint a belső oszlopok elhelyezését!

Az óra menete: a bevezető beszélgetés után vetítsük le a templomok videókat sorban! Mindegyik után hagyjunk egy kis időt, hogy a diákok rekonstruálják az alaprajzot! A végén vessük össze a tippeket a valódi alaprajzokkal (mellékletben)!



*Mátyás templom*  
*Szegedi dóm*  
*Esztergomi bazilika*  
*Jáki templom*  
*Tihanyi bencés apátsági templom*

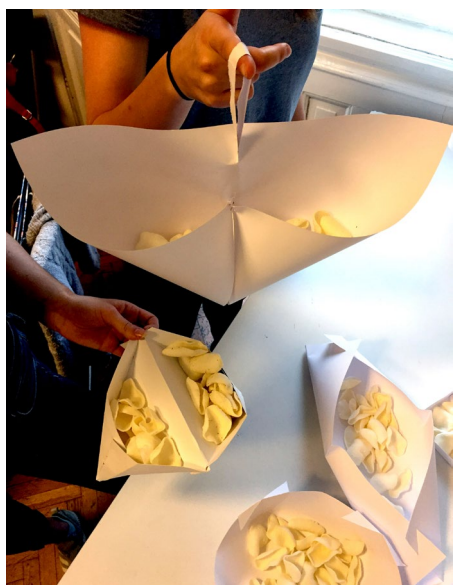
## 3. Nézőpontok

Ez a feladat gyakorlatilag egy találos kérdés: mit lát a velünk szemben ülő? Attól függően, hogy mekkora hely és milyen felszerelés áll rendelkezésünkre, készíthetünk beállítást nagyobb geometriai testekből, illetve kisebb építőkökből is.



A mentális forgatás a kognitív képességek eleme, amely fontos szerepet játszik például a matematikában, az építészetben, orvostudományban és a művészetben.

A munka menete: Párosával üljetek egymással szembe! Először mindenki rajzolja le a beállítást látvány után (10 perc)! Majd mindenki rajzolja le, amit szerinte a vele szemben ülő lát (25 perc)! A végén vessétek össze a rajzokat! Rajzolatok gyorsan! Használjátok a téri ábrázolási képességeiteket! Most nem baj, ha nem tökéletes a rajz, inkább törekedjete arra, hogy kész legyen mind a kettő: a látvány után és a képzeletből rajzolt ábra is! Kérlek benneteket, most ne segítsetek egymásnak, hadd találja ki mindenki magától, vajon mit lát a vele szembe ülő!



A téri-vizuális képességek, mentális rotáció fejlesztése miatt fontos, hogy senki ne mutassa meg a rajzát a szemben ülőnek a vége előtt, ne küldjön fotót a beállításról, illetve egyéb leleményes módon ne gátolja a másikat a gondolkodásban!

Előnyös, ha a diákok találkoztak már korábban a krokizás munkamódszerével, képesek gyors, lényegre törő vázlatokat rajzolni látvány után.

### III. Papírplasztika feladatok

#### 1. Party-tányér

A feladat: Spontán összejövetelt rendeztek az osztályteremben, és szépen szeretnétek tálalni a rágcscálni valókat. Csupán A3-as papírotok, ollótok és egyórányi időtök van erre a célra.

Bevezető beszélgetés gyanánt vigyünk be (vagy vetítsük ki) és nézzük meg tüzetesen elviteles ételek-italok tálalására, csomagolására kifejlesztett papírtermékeket. Ki melyikkel találkozott már gyorsétteremben, büfében, streetfood-bódnánál? Milyen tapasztalataitok vannak? Melyik tartja meg jól az ételt, melyik nem? Miért?

Az elkészítés menete, avagy ezt mondjuk a diákoknak:

Ennél a feladatnál nem kell rajzolni, hanem kezdj el azonnal vágni, karcolni, hajtogatni, kísérletezni,

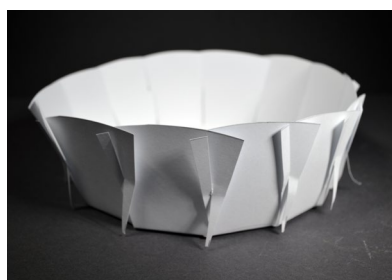
hogy a sík papírból hogyan tudnál olyan térbeli alakzatot létrehozni, ami meg tud tartani egy marék rágcscálni valót!

Próbálg meg ötletet meríteni, de azonnal el is rugaszkodni az eddig általad látott tányéroktól! Lehet, hogy egy plusz hajtástól, eltérő aránytól vagy szokatlan illesztéstől lesz egyedi a te munkád. Gyorsan hajtogass néhány formakísérletet a gyakorlásra szánt papírból! Ha megvan a véglegesnek szánt forma, akkor lassabban, igényesebben kezd el az A3-as műszaki rajzlapból kivitelezni! Figyelj oda, hogy a végleges tárgyad dupla akkora lesz, mint a formakísérleted!

Tanárként, ismerve a saját diákjainkat, meg tudjuk ítélni, hogy milyen szintű a papír-anyagismeretük és eszközhasználati képességük, ehhez mérten mutathatunk nekik karcolást, vágást, hajtást, gyűrést, ragasztás nélküli összekapcsolást. Mutathatunk pár példát Paul Jackson Folding Techniques for designers című könyvéből.

Ez a gyakorlat a síklap térbe emeléséről szól. Minél egyszerűbb eszközökkel történik ez meg, annál jobb, semmilyen bonyolult origami hajtogatásra vagy ilyen irányú előzetes tudásra nincs szükség.

Az első óra végére már egész jó ötletek születhetnek, a végleges party-tányérokat pedig a második óra közepére-végére várhatjuk.







A legjobb, ha rendelkezésünkre áll némi rágcsálni való, hogy a kész tálalókat élesben is tesztelni tudjuk a gyerekekkel! A foglalkozás végén beszéljük át, hogy ki milyen papírmegmunkálási módokat alkalmazott! Adjuk körbe és vizsgáljuk meg a munkákat! Mivel ez a feladat egy hosszabb, papírral foglalkozó tematika első része, az itt szerzett tapasztalataikat a továbbiakban hasznosítani fogják.

## 2. Papírhíd

A feladat: Hozz létre olyan papírhídat, amely legfeljebb 4 db A4-es papírból áll, 30 cm fesztávot képes áthidalni, és elbír egy mobiltelefon! A szerkezet az elképzelt folyó két partján megtámasztható, de nem lehet odaragasztani, kikötni, lesúlyozni stb.

Értékelési szempontok:

- teherbírás
- esztétikus kivitelezés
- szerkezeti kreativitás (a szokásos hengeren és háromszög alapú hasábon túl...)
- szerkezeti tisztaság (átgondolt-ság)

Bevezetesként nézzük meg az ábrákon látható hídtípusokat!

Vizsgáljuk meg, hogyan hatnak rájuk az erők: hol hat húzóerő, hol hat nyomóerő a szerkezetre!

Tekintsük meg videón a Tacoma Narrows híd legendás összeomlását! Vajon a gyalogosok és a járművek súlyán kívül milyen erőknek van még kitéve egy hídszerkezet?

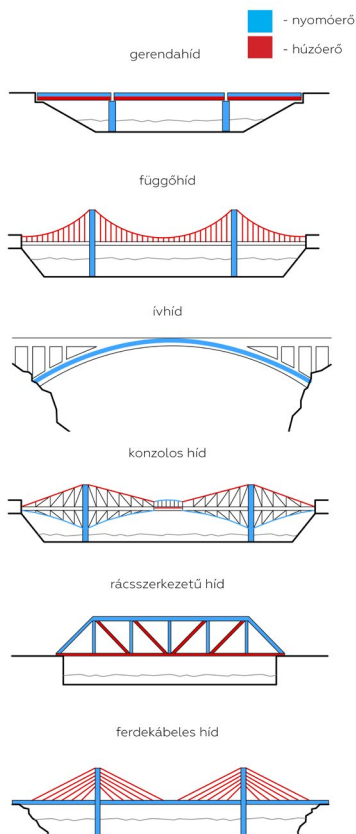
A papír, mint építőanyag meg fogja határozni munkánkat. Vajon mely hídtípus valósítható meg könnyen papírból, és melyek nehezebben? A legegyszerűbb megoldás a henger, háromszög alapú hasáb, legyezőre hajtott papír. Tervezzünk ennél elegánsabbat, okosabbat, erősebbet! A foglalkozás végén vizsgáljuk meg, hogy az elkészült hidak esetében mely elemek töltenek be tartófunkciót, és mely elemek csak díszek!

Az elkészítés menete, avagy ezt mondjuk a diákoknak: Igyekez megérteni a bemutatott hidak szerkezeti felépítését! Gondolkozz el, hogy papírból mit

tudnál megvalósítani ezek közül! Kezdj el mielőbb kísérletezni, természetesen dolgozz! Készíts több kis méretű makettet is! Amelyik a legjobban tetszik, azt igyekezz az elvárt méretben megvalósítani!

Figyelj arra, hogy hidad teherbírásában szerepet játszik a megmunkálás minősége is: például a gyűrdések, izdadt kézzel tapogatás, szerkesztési pontatlanságok mind gyengíthetik. Az értékelési szempontok közül nem muszáj mind egyiknek maximálisan megfelelni, de legalább az egyikből hozd ki a lehető legtöbbet!

Nem szükséges mérnöki tudás e feladat lebonyolításához, mindössze a húzó- és a nyomóerő koncepcióját fontos megérteni. A bevezetés nagyon fontos eleme a feladatnak, a mélyebb megértést szolgálja. Így a diákok átgondoltabban, a szerkezeti működés felől fognak közelíteni a témához, és nem csak hídformákat idéző papírszobrokat készítenek. A teherbírás, mint értékelési szempont is ezt a célt szolgálja.





Az értékelésnél érdemes kiemelni, hogy kinek melyik szempont sikerült a legjobban, ebből mindenkit sokat tanulhat!

### 3. Papírkonzol

A feladat: Készíts az asztallap széletől legalább 50 cm hosszán kiálló konzolt 1 db A3-as műszaki rajz-lapból! Szabad hajtani, vágni, a papírt ragasztani! Nem szabad az asztallaphoz ragasztóval rögzíteni a munkadarabot! Ragasztószalag, idegen anyag nem használható!

Bevezetésként beszéljünk arról, hogy hol láthattunk már konzolt? Gyűjtsünk képeket is! Példák: ugródeszka, polc, falba befogott design lépcső, erkély, benyúló asztali lámpa, Ekler Dezső somlővásárhelyi borászata, balett táncosok, tornászok, jógik mozdulatai stb. Ha a diákoknak van kedve, be is mutathatnak néhány test-konzolt.

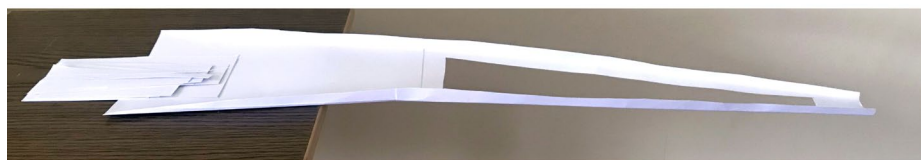
Az elkészítés menete, avagy ezt mondjuk a diákoknak:

Ha elkészítették a korábbi papírplasztikai feladatokat, akkor már nem tartogat számotokra sok meglepetést a papír teherbírása, megmunkálása. Ezeket a tapasztalataitokat és a bevezetőben megismert szerkezeti elveket felhasználva bátran vágjatok bele a konzol elkészítésébe! Ötleteiteket le is

rajzolhatjátok, vagy kipróbálhatjátok A4-es próbapapírból, de figyeljete, hogy ne fussatok ki a rendelkezésre álló időből!

Ez a feladat szorosan kapcsolódik a papírhíd építéséhez, érdemes egymás után foglalkozni velük. Mivel a konzol fogalma már kevésbé ismerős a gyerekeknek, mint a hídé, fontos, hogy megértsék, pontosan mi is a konzol, ezért a bevezető beszélgetést mindenképp vezessük le! A bevezetés után kezdődhet a munka, ha valóban megértették, akkor gyorsan elkészülnek a papírkonzolok. Aki belejött, készíthet többet is. Az A3-as papír hosszabb ele 42 cm, a feladat szerint pedig 50 cm kinyúlást kell teljesíteni, tehát muszáj gondolkodni. Ha versengő szellemű az osztály, akkor elindulhat egy hosszúsági verseny is, de törekedjünk arra, hogy ez ne menjen a szerkezeti kreativitás, szépség és átgondoltság rovására, mert úgy kevesebbet tanulnak a projektből!

A feladatmegoldás során két fontos kérdés merül fel. Az egyik az, hogy mitől válik merevvé a kinyúló rész? A másik pedig az, hogy mi tartja az asztallapon? Az értékelés közben érdemes rámutatni, hogy ki hogyan oldotta meg ezeket a problémákat.







# Designkultúrára fel!

## Bevezetés a designkultúra területére

**Póczos Valéria**, Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium,  
Moholy-Nagy Művészeti Egyetem

### Absztrakt

A Designkultúrára fel! című cikkemben a designkultúra-tudomány értelmezését és ismertetését végzem, melyben vizsgálom a vizuális-kultúra-tudomány és designkultúra-tudomány elméleti és gyakorlati aspektusait, valamint keresem a közös metszeteket, mely által megvalósítható a közoktatási gyakorlatba integrált designoktatás-módszertan létrehozása.

### Bevezető

Az alábbi cikk azért született, hogy kísérletet tegyen a designkultúra területének fogalmi értelmezésére. Mindehhez a design fogalmát is érdemes pontosítani, hiszen a design – akár fonetikusán írva, dízajn – hétköznapi szóhasználatunk részévé vált, amely nem pusztán a tudományos világhoz köthető. A mindennapokban számtalan felületen és kommunikációban

„használjuk” a design szót, időnként fogalmi jelentést pontosító jelzőként is, amely gyakorta a célszerű, modern, puritán, elegáns, vagy épp a luxus szinonimáiként értendő. A fogalmi zavart pontosan a szórványosabb, köznyelvi használat okozza, ellentétben a vizuális fogalmi használatával, amely kultúraként és tudományos diszciplínaként szilárdan megalapozottnak tekintendő. A designkultúra hazai ismertsége és tudományos elfogadottsága is szűkebb, holott egyetemi képzés és doktori kutatások részét képezi. Talán a *design* és a *vizuális* fogalmi jelentésének különbözősége erőteljesebben tapintható, mégis megfogalmazódhat egy másik lényeges kérdés is: vajon a vizuális kultúra és a designkultúra<sup>1</sup> fogalmi jelentése mennyiben rokonítható, és mennyiben nem?

Nos, designkultúrára fel!

### A vizuális kultúrától a designkultúráig

Bevezetőmet egy személyes történet megosztásával kezdem: 2004-ben kezdtem tanulmányaimat a Magyar Iparművészeti Egyetemen, diplomámat már a Moholy-Nagy Művészeti egyetemen vettem át, mivel az intézmény 2006-ban nevet váltott. A névváltással kapcsolatban Rosta Gábor, az egyetem akkori kommunikációs igazgatója azt nyilatkozta, hogy háttérben az a felismerés fakadt, hogy „az iparművészet szó már nem fedi az egyetemen folyó oktatás tartalmát, mert nemcsak kézművességről van szó, hanem modern európai *vizuális kultúráról* is, a tárgyalástól az építészetig, a vizuális kommunikációtól a látványtervezésig”.<sup>2</sup> A névváltás idején az egyetem még nem használta a designkultúra kifejezést; azóta elindult a Designkultúra BA képzés és az egyetem

1 A vizuális kultúra és a designkultúra összefüggésében általam leginkább preferált fogalmi meghatározásokat alább tüntetem fel. Miklós Pál definíciója szerint *vizuális kultúrán* értjük „a szem számára (is) felfogható teljes tárgy- és jelenségvilágot (korpuszt)”, másrészt „a teljes vizuális tárgy- és jelenségvilág ember általi használatát – alakítását, teremtését és felhasználását (performancia)”, végül „a teljes vizuális tárgy- és jelenségvilág használatára való képességet – alkotóképességet – és vele élni tudást (kompetencia)” (Miklós, 1976).

A *design* körülírására tett kísérletek közül kiemelkedik Bruce Archer meghatározása: „A tervezés az emberi tapasztalásnak, szakértelemnek és tudásnak az a területe, amely tükrözi az ember alkalmazkodását környezetéhez, a környezet értékelését anyagi és szellemi szükségleteink fényében. Az ember alkotta jelenségeken belül ez különösen az alakokkal, a kompozícióval, a jelentéssel, az értékkel és a céllal függ össze.” (Baynes, 1985; idézi Gaul, 2001:36)

A szöveg folytatásában a *design oktatás* lényegét foglalja össze: „Az oktatás tervezésre vonatkozó része felöleli mindazon tevékenységeket és diszciplínákat, amelyek emberközpontúak, antropológiaiak, aspirációs és operacionális jellegűek, azaz emberhez kapcsolódóak, érték-kereső és értékítélet alkotó, illetőleg tervező és teremtő aspektusúak.” (Baynes, 1985; idézi Gaul, 2001:36)

A *designkultúra* fogalma Maurizio Vitta, olasz design teoretikus egy 1985-ös írása szerint „a diszciplínák, jelenségek, ismeretek, analitikus eszközök és filozófiák azon teljességét sugallja, amelyet hasznos tárgyak tervezésekor kell figyelembe vennünk, amennyiben ezeket a tárgyakat egyre összetettebb és egyre nehezebben megragadható gazdasági és társadalmi modellek kontextusában készítjük el, terjesztjük és használjuk...” „ [A] tervezőknek ma olyan problémákkal kell szembesülniük a gyakorlatban, amelyek meglehetősen kiterjedt és a design hagyományos fókuszától távol álló kulturális kérdéseket involválnak[...]” (Vitta, 1985; idézi Szentpéteri, 2014:10) Guy Julier, korunk jeles designkultúra-tudományok kutatója szerint a designkultúra „mindennapi életünk s az azt elemi értelemben formáló „tervezett környezet” [...] anyagi és immateriális összefüggéseinek teljességét foglalja magában, s így korántsem korlátozódik annak materiális dimenziójára. (Guy Julier: The Culture of Design. Sage, London, 2008. 7.; idézi: Szentpéteri, 2014:10)

2 <https://kultura.hu/kepzo-megvaltoztatta-nevet/> (2021.03.30.)



Németh Ilona: Kapszulák, 2003 (fotó: Rosta József) Képek forrása: [http://www.balkon.hu/archiv/balkon03\\_08/03turai.html](http://www.balkon.hu/archiv/balkon03_08/03turai.html) (2021.03.18.); [http://balkon.art/1998-2007/balkon04\\_08/02szipocs.html](http://balkon.art/1998-2007/balkon04_08/02szipocs.html) (2021.03.18.)

Doktori iskolájában a designkultúra-tudományi tagozat is. Mindezt adhat arra, hogy elgondolkodjunk vajon szükséges-e eltérő módon kezelni a designt és a vizuálíst; tehát, a vizuális kultúra kifejezést szükséges-e felváltanunk, vagy mellé rendelnünk olyan területek tárgyalása esetén, melyek a designnal állnak szoros összefüggésben?

Nézzük meg elsőként a két kultúra kapcsolatát, metszeteit, határait és különbözőségét néhány általam felvetett példa segítségével!

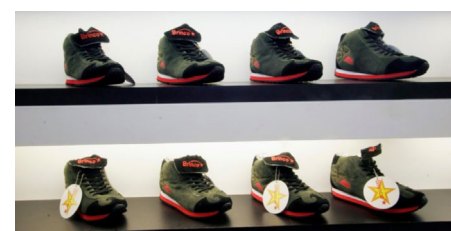
### Kultúrák metszetei

2003-ban **Németh Ilona** képzőművész az akkor még Moszkva – jelenleg Széll Kálmán – téren kiállította public art alkotását, a Kapszulát, amely a japán kapszula hotelek elvét felhasználva, belülről zárható, biztonságos privát szférát teremtett az azt használó, főként hajléktalan embereknek. A Kapszula ipari módszerekkel készült, sorozatgyártásra is alkalmas eszköz, beépített szellőztető berendezéssel és mosható műanyagbéléssel, amelyben éppen elfér egy fekvő ember. A két egymás feletti fülkéből álló pihe-nőhelyek nem sokáig működhetek a kezdeti helyszínen; a műtárgy bekerült a Ludwig Múzeum gyűjteményébe, így annak falai közé és kiállítási tárgyként tekinthették meg a múzeumlátogatók.

2005. augusztus és november között, Judith Werthein képzőművész szétosztotta a Mexikó és az

Egyesült Államok között illegális határátlépésre készülők számára készített, **Brinco** néven nyilvántartásba vett cipőit. Werthein olyan tárgyat tervezett, amely az észak-amerikai szabadkereskedelmi megállapodások közepontjában álló ellentmondások, valamint a nemzetközi munkaügyi és vállalati globalizáció politikájának összetett és kifinomult kritikáját testesítette meg. A Brinco cipők megkönnyítették a kitoloncolt és családjukat hátra hagyó

kénytelen illegális határátlépők dolgát a korántsem veszélytelen úton olyan módon, hogy a cipők egyedi tervezése lehetővé tette, hogy például térképet, gyógyszert, iránytűt is tartalmazzon. Ekkor még nem létezett sem okostelefon, sem GPS, hogy az útvonaltervezés és kapcsolattartás könnyebben történhessen. A határátlépésre készülők a cipőket ingyen kapták, sőt: a küldetést sikeresen teljesítők vissza is juttatták a cipőket későbbi



Képek forrása: <https://insiteart.org/material/brinco-by-judith-werthein-in-site-05> (2021.03.20.); <https://insiteart.org/es/people/judith-werthein> (2021.03.20.)



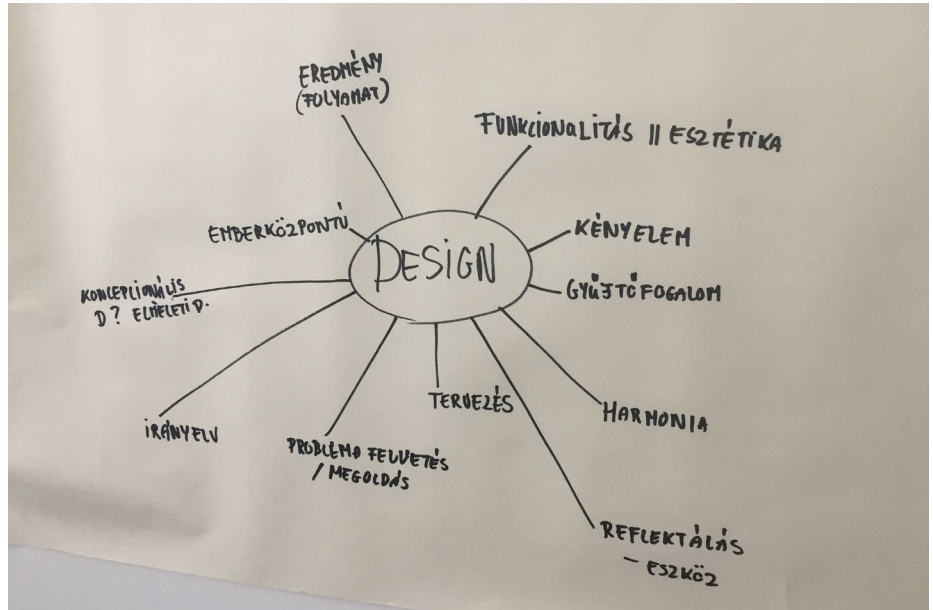


felhasználók számára. Werthein azért (is) döntött a projekt létrehozása mellett, mert rengeteg kitoloncolt ember halt szörnyet hátrátlépő útja során, vagy rémes állapotba került. A nehéz terep miatt kiemelten fontos volt számukra, hogy megfelelő lábbelit viseljenek, amit semelyikük sem engedhetett meg magának. A projekt fenntartása érdekében a Brinco cipőket korlátozott kiadású művészeti tárgyként is értékesítették San Diego belvárosában található Blends luxusüzletben. A vásárlókat az üzletben plakát tájékoztatta Judi Werthein akciójáról, tehát aki magas áron Brinco cipőt vásárolt, az pontosan tudta, hogy a kifizetett összeggel támogatja az illegális hátrátlépés lehetőségét is.

### Képzőművészet-e a design?

Mitől különlegeseek a fent említett példák? Például – és ami miatt bemutatam őket – azok funkcionális értékétől és éppen ez az, ami zavarba ejtő is bennük. Vajon képzőművészet attól a fenti két projekt, mert képzőművészek alkották, vagy olyan designról van szó, amit képzőművészek hoztak létre? Melyik fogalomkörbe sorolhatók azok a tárgyak, melyek funkcionális értékkel rendelkeznek, tervezett környezetünk, valamint egyéni és csoportos identitásunk formájával foglalkoznak? A designkultúra egy lehetséges definíciója szerint éppen a fenti alkotások sorolhatók témakörébe, mint „a szubjektum környezetalkotó és a tervezett környezet szubjektumformáló ereje” (Szentpéteri, 2014:11).

2018-ban, Szentandrás Dóra kolléganőmmel és doktoranda-társammal létrehoztuk *Think Fun! Interdiszciplináris gyakorlatok* című kurzust a Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen, melyen tervező és elmélet szakos BA és MA képzésben részt vevő hallgatók egyaránt részt vettek. Több kérdés mellett feltettük számukra, hogy mit gondolnak, mi a design fogalmi jelentése? Válaszként nem definíciót kértünk,



Mit jelent a design? (hallgatók egy csoportjának értelmezésében)

Kurzus címe: *Think Fun! Interdiszciplináris gyakorlatok*

Oktatók: Póczos Valéria, Szentandrás Dóra

hanem a designnal összefüggésbe hozható megérzések, szavak, kifejezések és gondolatok megfogalmazását. A fenti ábra az ezzel kapcsolatos gondolkodási folyamatot rögzítette.

Ha megvizsgáljuk a fenti ábrát és egybevetjük a bemutatott projektekkel, számos ponton összefüggést találunk. A design szó etimológiáját tekintve a latin eredetű *designo*, illetve az olasz *disegno* szóból eredeztethető, aminek jelentése: szándék, terv, de jelenti magát a tervezési tevékenységet, valamint annak eredményét is. Ha az angol *design* szót vizsgáljuk, következtethetünk akár a „*do sign*” kifejezésre, ami egyfajta nyom-, illetve jelhagyást, jelzést jelöl. Mindez érthető a *designer*, vagy a *design* nyomhagyására is, akár egy Brinco cipő lábnyoma az alsó-Kaliforniai Tijuában.

A design nem csupán a tárgyak világáról szól, emiatt elképzelhetőnek tartom, hogy a korábban említett sokféle értelmezhetőség éppen üdvözítő a design fogalmi értelmezése kapcsán, mivel nem a határok építésén, hanem épp azok ellenében dolgozik.

### A percepció és gondolkodás útjai

„Mesterséges világokban élünk – ez a valóságunk.” (Highmore, 2008: 13)<sup>3</sup>

Joseph Kosuth 1965-ös *One and Three Chairs* című installációja egy valóságos széket, a szék fekete-fehér fotóját, valamint a szék definícióját értelmező szótári cikkely kinagyított mását foglalja magába. A tautológia eszközével azonosítást nyer a szék ideája; a jelölő és jelölt megjelenítése és találkozása által kirajzolódó absztrahálási folyamat a teljes dokumentáció kíséretében nyer megvalósulást. Az alkotás Kosuth „szótár-munkák” sorozatának egy darabja, amely a művészeti problémák nyelvi természetét állítja középpontba. A *One and Three Chairs* installáció azonban egyéb okból is jelentős: Kosuth a jelölő és jelölt összefüggését vizsgálja. A három kiállított darab legfőbb különbsége *funkciójukban* mutatkozik meg. A szék térbeli kiterjedése és ergonómiája által alkalmas a megpihenésre (*taktilis*), elsődlegesen használati értékkel bír. A fotó, mely a széket ábrázolja tekinthető a tárgyról rögzített képnek (*vizuális*). A szék definíciója nem pusztán a kiállított darab értelmezésére

3 „We live [...] in artificial worlds – that is our actuality.”



Joseph Kosuth (1965): *One and Three Chairs*

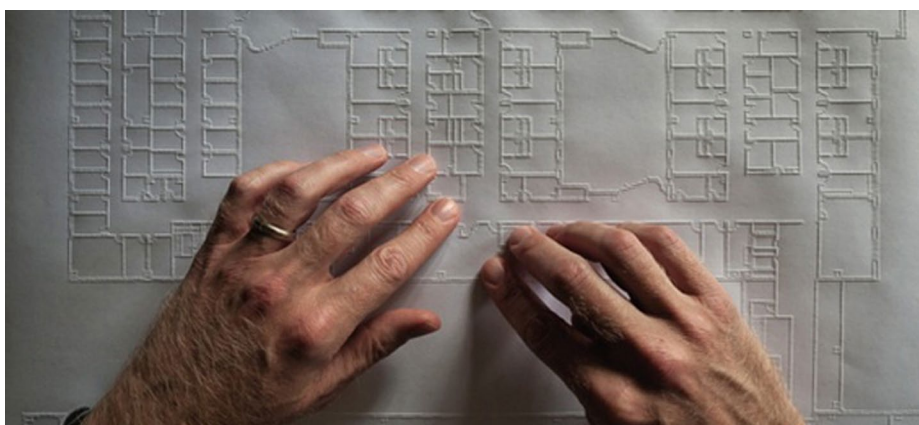
Kép forrása: [https://www.moma.org/learn/moma\\_learning/joseph-kosuth-one-and-three-chairs-1965/](https://www.moma.org/learn/moma_learning/joseph-kosuth-one-and-three-chairs-1965/) (2021.03.20.)

szolgál, jelölhet akár más széket is, de kimeríti a látványhoz kötődő elképzelést (*textuális*). Az alkotás hármassága, azaz a tárgy, a tárgy képe és a tárgy fogalmi leírása Erdély Miklós azonosításméleti vizsgálódásaiban ilyenképp fogalmazódik meg: „Ha ugyanolyan látok, azt gondolhatom, hogy ugyanazt látom.” (Erdély, 1991: 87) Kosuth három széke erre a feltevésre is reflektál: a szótári definíció sem pusztán a kiállításon jelenlévő

székhez köthető, ahogy az sem bizonyos, hogy a fotón és a kiállításon szereplő szék azonos.

„Mindemellett a három tárgy eltérő érzékelésen keresztül fogadható be, *taktilis*-, *vizuális*-, és *textuális* módon.”

Scott Lash így fogalmaz: „[a] kultúra ma háromdimenziós, legalább annyira *taktilis*, mint *vizuális* vagy *textuális*, körülvesz minket és



Példa egy építészeti alaprajz *taktilis* érzékelésén keresztül befogadásra.

Kép forrása: <https://emilymarch.weebly.com/blog/the-eyes-of-skin-juhani-pallasmaa1> (2021.03.28.)

belajuk, benne élünk, *nem pedig egy olyan reprezentáció, amellyel valamely különálló tartományban találkozunk*”<sup>4</sup> (Lash, 2002: 149). Lash olyan társadalomról beszél, melyben a design a vizuális és anyagi világban zajló találkozások *rendszerstrukturálásában* vesz részt, e tekintetben pedig jelentősen eltér attól, amire a vizuális kultúra hivatott. A vizuális kultúra módszerei korlátozottan alkalmazhatók mindannak megértésére, amit a design társadalomban betöltött kulturális szerepe jelent. Ha a vizuálisra úgy tekintünk, mint a látás egy módjára, tehát látásközpontú tudományra, akkor egyfajta elidegenített, élettelen pozíció meglétét feltételezhetnénk a nézett dologhoz képest, holott a kultúra (tehát a vizuális is) információt teremt, tartalmat ad át, tehát több, mint pusztán „olvasásra” szánt elidegenített forma. (Arnheim, 1969) A néző részese az alkotásnak, tehát a mű része annak értelmezéséről is szól. A designkultúra értelmezésekor lényeges szem előtt tartanunk, hogy körülményei a megismerés térbeli, időbeli és vizuális formáin alapsznak; az információ nem a reprezentáció kétdimenziós terében észlelhető, hanem architektonikus síkok mezején.

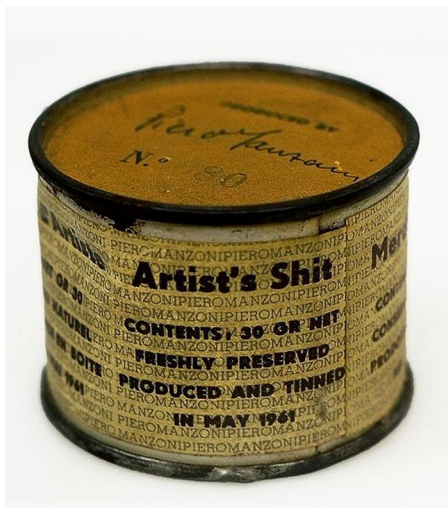
### Átvezetés a vizuális kultúra területéről a designkultúra területére

A két kultúraterület értelmezése érdekében, elsőként azzal a kérdéssel foglalkozom, hogy hogyan definiálható a *vizuáliskultúra-tudomány* területe? Mik lehetnek a keretei és határai egy olyan területnek, amely a *látható világ* jelenségeivel foglalkozik a reprezentáció kétdimenziós terében? Létezik, vagy létezett valaha egyáltalán olyan keret, mely képes körbe ölelni a tudományterületet?

A művészettörténetből és kultúratudományokból létrejövő vizuáliskultúra-tudomány a vizualitás útján megismerhető kutatja. A

4 Szőke Julianna fordítása (In: Guy Julier: A vizuális kultúrától a designkultúráig, 18. oldal, DISEGNO – a designkultúra folyóirata / 1. évfolyam 1. szám)





Piero Manzoni (1961): Artist's Shit

Kép forrása: <https://www.wikiart.org/en/piero-manzoni/artist-s-shit-1961> (2021.03.27.)

látható világ jelenségei azonban nem csupán az ember alkotta dolgokra terjednek ki, hanem tartalmazzák a természetben előforduló jelenségeket, például a növény és állatvilág minden formáját. Ámde a természet nem a kultúra terméke, mégis vizuális és kulturális jelentőségű. Következésképp a vizuáliskultúra-tudomány területe nem terjedhet ki minden vizuális jelenségre, de *számba veszi az ember által termelt vagy teremtett látható világot* (Barnard, 1998: 11). A definíció így sem teljes, hiszen az ember által termelt vagy teremtett világ is szorosan köthető a természethez, mint például az emberi test maga, vagy a test által termelt anyagcseretermék, melynek bemutatása nem minden esetben a vizuális kultúra része; amennyiben vizuális

tapasztalás útján (is) megismerhető termelt vagy teremtett dolog a vizuális művészethez köthető, akkor része lehet a vizuáliskultúra-tudományának is, mint ahogy az alábbi példán is látható.

Piero Manzoni 1961-es munkája esetén a „természetestől” eltérően értelmezzük a teremtett terméket és kulturális jelentőséggel ruházzuk fel. Az elképzelés tehát, mely szerint a látható világ ember által létrehozott és teremtett dolgait a vizuáliskultúra-tudomány körébe soroljuk nem minden esetben helytálló. A legfőbb kérdés éppen az, hogy mi tartozik a vizuáliskultúra-tudomány területébe a látható világ jelenségeiből? Mikortól nem tartozik valami e területhez és milyen indokkal kezelendő másképp? A designkultúra egyrésztől szintén a látott világ részeként értelmezhető. Példának okáért az ipari forma-tervezés-, vagy grafikai tervezés terméke vizuális úton befogadható és elemezhető, de funkcionális vagy kommunikációs céllal rendelkezik, amelynek *vizsgálati módja eltérhet a vizuáliskultúra-tudomány analitikus vizsgálati modelljétől*. (Julier, 2006: 69) Az említett példák ugyan megközelíthetők a vizuális kultúra területéről, de pusztán vizuális tapasztalat alapján nem minden esetben értelmezhető.

### **Eszztétikai funkció – használati érték**

Vajon milyen tárgyak láthatók az alábbi képeken?

Egyetemi és középiskolai diákoknak, valamint pedagógusoknak is feltettem a fenti kérdést, ami arra irányult, hogy fejtsek meg, mi látható a képeken? A legtöbben azt a választ adták, hogy kisplasztikák, a válaszok közül összesen *egy alkalommal* született helyes megfejtés, tehát, hogy a képeken funkcionális céllal rendelkező tárgyak láthatók, amelyeknek funkciója is meg lett nevezve. A gondolkodási folyamat közben azt a kérést fogalmaztam meg, hogy elemezzék a tárgyak formai kialakítását, melyből következtethetnek annak stílusára és az alkotások datálására, valamint figyeljék meg az anyaghasználatot és gondolkodjanak a készítés technológiáján is. Többségében hosszabb vizsgálgórást és gondolkodást, valamint beszélgetést követően jutottunk eredményre: a képeken Antoni Gaudí által tervezett kukucská-ló és kilincs látható.

A designkultúrára tekinthetünk a tervezett termék létrejötte közben előtérbe kerülő kontextuális hatásokat és kontextus függő tevékenységeket magába foglaló *folyamatként*, éppen ezért sok esetben egyáltalán nem a végtermék az, ami a lényeges a kultúra gyakorlása szempontjából. Számos befolyásoló tényező áll fenn, ami által a folyamat eredményeképp designról beszélhetünk, vagy sem: ilyen befolyásoló tényező a földrajzi kontextus, hiszen az egyedi tevékenységek létrejöttét nagyban befolyásolja az adott probléma jelenléte, az



Kép forrása: <https://www.artsy.net/> (2021.03.28.)





Ajtó kiegészítőkkel a Casa Calvet-ben.

Kép forrása: <https://www.switchmodern.com/product/bd-barcelona-gaudi-door-knobs-peep-hole/hardware> (2021.03.27.)

alapanyagok elérhetősége, vagy az organizációs tevékenység minősége. A design célja *társadalmi haszon elérése*, ám a hangsúly legtöbb esetben nem a terméken, hanem a folyamat kulturális értékű manifesztációján van.

A lent látható kép példaként szolgálhat a földrajzi, vagy gazdasági kontextus kérdéseire, ugyanis a PET-palackból létrehozott lábbeli egy valós probléma tökéletes design megoldását szemlélteti. Problémásnak tartom a designról szóló gyakorta felszínes megközelítést,



Kép forrása: The ASHÉ Foundation; <http://theashefoundation.org/> (2019.04.22.)



Bekötözött, meleg vízzel töltött gumikesztyűt készített egy brazil nővér Covid SARS-CoV-2

betegségben, izolációtól is szenvedő betegek számára, hogy úgy érezzék, fogja valaki a kezüket. Kép forrása: <https://24.hu/kulfold/2021/04/10/koronavirus-covi-felfujt-gumikesztyu/#> (2021.03.27.)

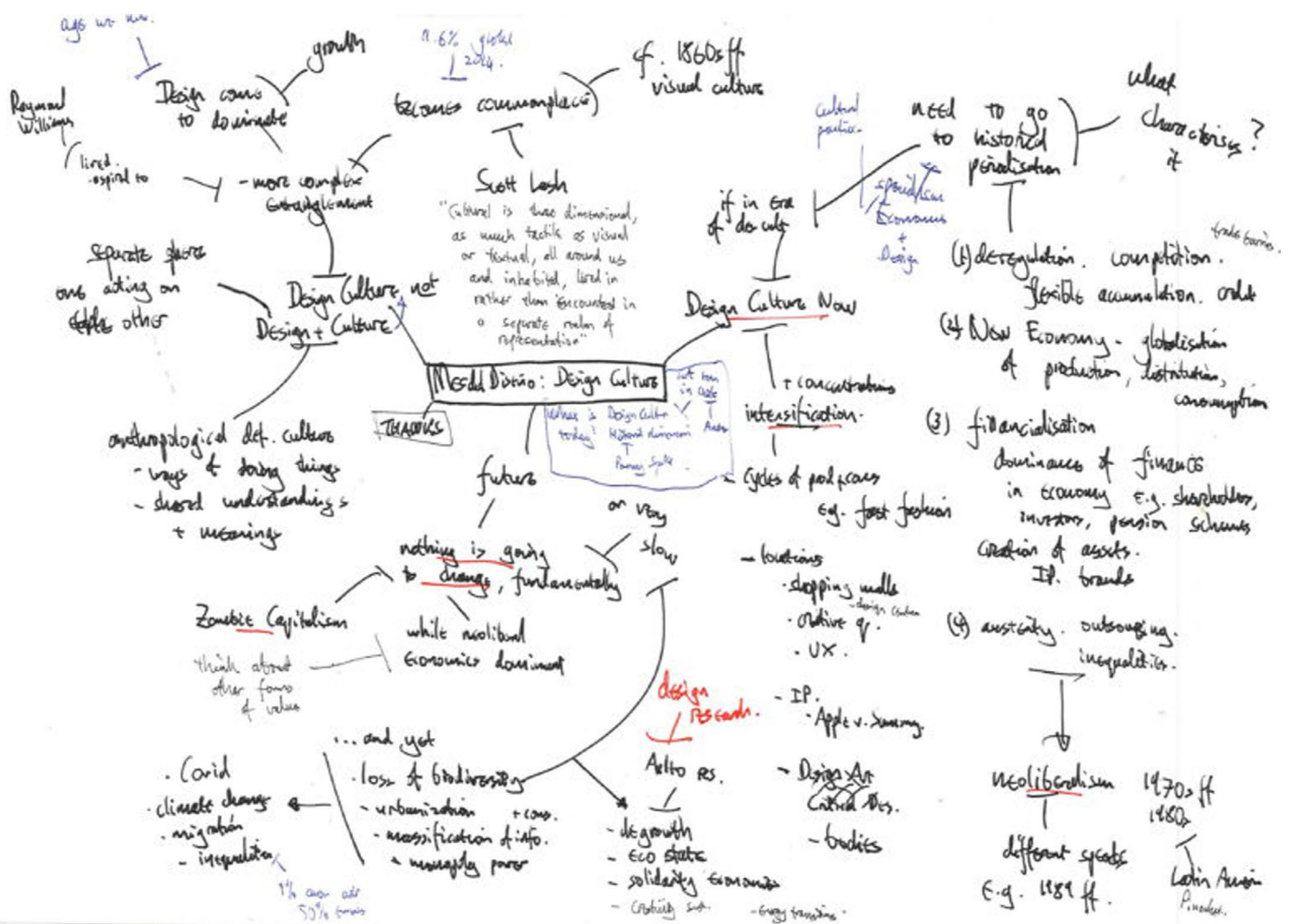
mely nem teszi lehetővé a design-kultúra valódi jelentőségének kibontakozását. A designkultúra éppúgy politika, mint szociológia: gazdasági értékkel (is) bírhat, de jelentős részét képezi a szociális, vagy ökológiai felelősség! A hátrányos szociális helyzetben élők éppúgy részesei (naiv reményeim szerint idővel leginkább részeseivé válnak) a designkultúra jobbító törekvéseinek, mint azok, akiknél sem a gazdasági, sem a földrajzi adottság nem jelent hátrányt. Az eltérő designperspektívák teszik teljessé a designkultúra

kibontakozását: tervezett környezetünkben, a tevékenység és használat aktusában élt életünk összeillő, vagy épp ellentmondásos eredményei a designkultúra megvalósulásának pillanatai.

Érvényesnek tartom azt a highmore-i állítást, mely nem feltételez oksági kapcsolatot a designer és a designfolyamat közt! (Highmore, 2008: 16) A földrajzi és gazdasági kontextus értelmében hátrányos helyzetű társadalmak által létrehozott mindennapi használati tárgyak hasonlóan a *designkultúra fogalmkörébe sorolhatók*, mindamelllett, hogy azok létrehozói-ra nem tekintünk designerként. Ha gondolatban leemeljük a fogyasztást a designfolyamatok központi helyéről, és eltávolítjuk a tervezett tárgyról a termék – státusz – identitás<sup>5</sup> mesterhármását, akkor a designra, mint *problémamegoldásra* tekintünk. A designfolyamatok döntő része azonban a fogyasztásban gyökerezik, a bevásárlóközpontok polcain szereplő termékek felsorakoztatott identitásokat jelölnek. Nincs okom megkérdőjelezni a kanonizált, designtörténet részeként tárgyalt entitásokat, csupán a design társadalmi elgondolásainak pozíciófüggő minőségét igyekszem bemutatni.

5 Az identitás némi magyarázatot igényel: a termék megjelenésével társadalmi státuszt jelöl és (vélt) identitást hordoz. (Highmore, 2008)





Guy Julier kézzel írt előadás jegyzete, a design folytonosan táguló jelentésének és kapcsolódási pontjainak vizsgálódásához. [Guy Julier író, akadémikus, az *Economies of Design* (2017) és a *Culture of Design* (2014) szerzője, a design, a közgazdaságtan és a társadalom globális változásainak kutatója. Az ő nevéhez köthető a designkultúra tanulmányi és kutatási területének létrehozása.] Kép forrása: <http://www.designculture.info/> (2021.03.27.)

**Designgondolkodás**  
 A legnagyobb erőfeszítés ellenére sem foglalhatunk állást a designgondolkodás alapjainak meghatározására sem a képzőművészet, sem a társadalomtudományok, vagy a természettudomány területe mellett, ugyanis a design nem redukálható tudományterületekre, hanem széles körű és rugalmas tevékenység. A design szűkebb szakmai területeinek definíciói sem képesek az eltérő módszerek, gondolatok és folyamatok diverzitásának jelölésére.

A tudományos alapokra helyezett design jelentősége nem abban rejlik, hogy megpróbáljuk egyik, vagy másik tudományág keretei közé szorítani, hanem sokkal inkább abban, hogy eltérő tudományágak közötti kapcsolódási pontok

felfedésével, a jelen problémáit és céljait szélesebb kontextusban értelmezhetünk.

A produktív célok érdekében létrehozott tudásintegrációk – melyek az elmélet és gyakorlat kombinációiként értelmezhetők – a technológiai és művészeti kultúra megértését segítik. A design folytonosan táguló jelentését és kapcsolódási pontjait szakmai konferenciák, kutatások, cikkek és könyvek a témában megjelenő sorozata igazolja. (Julier, 2006: 71)

**Designkultúra mint tudományos diszciplína**  
 A designkultúra-tudomány diszciplínaként való művelése eltérő szemléletet igényel, mint a vizuális-kultúra-tudomány látásközpontú és megfigyelésen alapuló pozíciója.

A designkultúra tárgyak információs szerepének és térbeli pozíciójának nyomvonalán haladva analizál, összevet a folyamatban szereplő egyéb tárgyakkal és rendszerekkel, mindez pedig újfajta látásmódot, érzékenységet és intellektuális megközelítést generál.

Olyan világba születünk, ahol szimbolikus jelentésű tárgyak fogadnak minket (például a kisbaba műanyag cumija, akit anyja távollétében megnyugtató a tárggyal való érintkezés) és e tárgyak aktív módon ivódnak be tudatunkba, ahogy azok szimbolikus reprezentációja is.

Donald A. Norman a design három szintjét ismerteti: az érzékszerveinkre pozitívan (pl.: kellemes tapintású, selymes) vagy negatívan (pl.:

hideg, rossz ízű) ható benyomások a *zsigeri design* kategóriába sorolhatók. E zsigeri elvek evolúciósan kődoltak, az első reakcióról szólnak. A *működésközpontú design* esetén a teljesítmény elsődleges, a használatról szól. A harmadik kategória a *reflektív design*, melynek lényege az üzenet, a kultúra, a termék és termékhasználat jelentése. Egyrésről a tárgyhoz kötődő személyes emlékek, másrészt a termék által közölt üzenetről szól. A tárgyak értékének meghatározása társadalmilag determinált, tanult fogalom, mely konvencionális válaszokat tartalmaz, tehát a tárgyakhoz kötődő érték kultúrtermékek minősül, amely a szocializáció eredménye. (Norman, 2004: III)

### A design komisz problémáinak<sup>6</sup> természete

A designerek és a tudományos közösség tagjai által folytatott eszmecserék szűk teret hagynak a design természetétől fogva tágabb területének megismerésére, mivel gyakorta nem azt vizsgálják, hogy a design milyen viszonyban áll a művészetekkel, tudománnyal, technológiával, valamint a közönséggel, sokkal inkább a hagyományos művészetek és mesterségek kontextusában értelmezik azt. Megfelelő kommunikáció hiányában, a designgondolkodás alapjai és értéke kevésbé érvényesül.

A tervezők nem pusztán a fizikai tárgyat vizsgálják, a tárgyakat jelek, tettek és gondolatok kontextusában szemlélik, (Buchanan, 1992: 11) vagy az élmény, cselekvés, identitás kontextusába helyezik. A fizikai tárgyak nagyobb rendszerek, illetve a tágabb környezet részeként, számos új kérdést és problémát felvetve vannak jelen. A tágabb környezet és felmerülő problémák sokféle tudományterület szakértőit



Az ábrát készítettem Horst W.J. Rittel és Melvin M. Webber *Dilemmas in a General Theory of Planning* c. írása alapján (Policy Sciences, June 1973)

szólítják meg, akiknek gondolkodásában a közös metszet a „*mesterséges világ elgondolása és tervezése*”<sup>7</sup>.

A komisz probléma elnevezés Horst Rittel nevéhez köthető (Rittel, 1960)<sup>8</sup>, aki az egykori ulmi Hochschule für Gestaltung oktatójaként másfajta megoldást keresett a designgondolkodás addig lineárisan ábrázolt folyamatának kérdésére. A tervezést két jól elkülöníthető szakaszra osztotta, mely a probléma meghatározására és a megoldására vonatkozott. Míg a meghatározást analitikus szakaszként, a megoldást szintetikus szakaszként értékelte, ahol a designer feladata az eltérő kombinációk rendszerezése által kialakuló egyensúly megteremtése. A korábbi, lineáris modell pontosan beazonosítható feltételekre utalt, míg a komisz probléma elnevezés magában foglal valamiféle *meghatározhatatlanságot*, amely

fontos felismerésekhez vezetett; történetesen, hogy *a design-problémák határai és feltételei nem véglegesek*.

Horst Rittel 1972-ben 10 pontban határozta meg a komisz problémákat:<sup>9</sup>

1. A komisz problémáknak nincs végleges megfogalmazása, de minden komisz probléma megfogalmazása megegyezik egy megoldás megfogalmazásával.
2. A komisz problémáknak nincs megállító szabálya.<sup>10</sup>
3. A komisz problémák megoldásai nem igazak, vagy hamisak, hanem jók, vagy rosszak.
4. A komisz problémák megoldásakor nincs lista az elfogadható műveletekről.
5. Minden komisz problémának egynél több lehetséges magyarázata van, ahol a

6 Wicked problems (Buchanan, 1992) Szentpéteri Márton a kifejezés komisz problémaként való fordítását javasolja. Korábbi írásában „rosszul meghatározott problémaként” definiálja. (Szentpéteri, 2014: 18)

7 „[...] the conception and planning of the artificial.” (Buchanan, 1992: 14)

8 A kifejezést Karl Popper filozófustól kölcsönözte, de gondolatmenetét egészen más irányba vitte

9 Lásd: Horst W. J. Rittel és Melvin M. Webber, 1972. „Dilemmas in a General Theory of Planning” előadás, Institute of Urban and Regional Development, University of California, Berkeley, November

10 Azaz nem létezik olyan szabályszerűség a művelet/folyamat során, amely a végét jelezné.





magyarázatok minden esetben a designer világlátásának függvényei.

6. Minden komisz probléma egy másik „magasabb szintű” probléma tünete.
7. A komisz probléma megfogalmazásának és megoldásának nincs egyértelmű próbája.
8. A komisz probléma megoldása egyszeri művelet, ahol a „próba-szerencse” módszernek nincs helye.
9. Minden komisz probléma egyedi.
10. A komisz problémát megoldónak nincs joga tévedni – teljes felelősséggel tartozik tetteiért.

A fent ismertetett 10 pont a design problémák meghatározhatatlanságát mutatja be, melyek épp azért komiszak, mert nincs tárgyuk<sup>11</sup>, ugyanis az emberi tapasztalás bármely területén érvényesek lehetnek. Ilyen komisz problémákkal állíthatók szembe a „szelíd” problémák, amelyek bizonyos szabályok és struktúrák mentén megoldhatók. Jellemzően a mérnöki problémákat szokás említeni a szelíd problémák kapcsán. Az alábbi példát a komisz és szelíd problémák reprezentálására szánom:

A Rubik kocka meghatározott számú algoritmus elsajátításával



Rubik-kocka háromdimenziós mechanikai logikai játék; alkotó: Ifjabb Rubik Ernő, 1974  
Kép forrása: <https://hu.wikipedia.org/wiki/Rubik-kocka> (2021.03.30.)

kirakható, ami azt jelenti, hogy amennyiben ezeket a lépéseket megfelelő sorrendben követjük le, visszaállítjuk az eredeti, rendezett színösszeállítást. Ettől eltérő eredmény nem születhet. A kocka kirakásának problémája rendelkezik végleges megoldásokkal, a műveltekről működő leírásokat készíthetünk. Értelemszerűen a Rubik-kocka megoldása szelíd problémaként definiálható. A bűvös kocka megalkotása azonban már a komisz problémák körébe sorolható. Ifjabb Rubik Ernő kezdetben 2x2x2-es kockát szeretett volna alkotni, de problémába ütközött, mivel nem tudta, hogyan lehetséges úgy összeállítani, hogy a kocka egyben maradjon és mind a három tengelye körül elforgatható legyen. Kezdetben gumigyűrűk rögzítették a kockát, ám azok nem bizonyultak tartósnak, később mágnesekkel próbálkozott, minek eredményeként a kocka könnyen szétesett. Csak ezt követően faragta úgy az elemeket, hogy az összeillesztést követően, alakjuknál fogva egyben maradjanak, a forgathatósággal azonban még sokat dolgozott. Ezt követően színekkel jelölte meg az oldalakat, hogy megfigyelhesse mozgásukat. A bűvös kocka feltalálója nem játékot akart alkotni, hanem szemléltető eszközt; csak a végső konstrukciót és formai kialakítást követően döbönt rá, hogy találmánya értékesíthető játékként is.

A designer a probléma megoldása során felfedezi specifikus körülmények közt jelenlévő problémákból adódó különös tárgyát és e tekintetben szemben áll azokkal a tudományágakkal, amelyek törvényeket, szabályokat, struktúrákat követnek és kutatnak. A designer különféle tudományágakhoz kapcsolja kutatása tárgyát, s épp ezért nehezen definiálható a designmódszertan és a designgondolkodás, mert gyakorta más

tudományterület érzi magáénak a kutatást. A design alapvetően olyan tudomány, melynek *nincs saját tudománya*, a tényleges gyakorlatban tehát interdiszciplináris módon működik.

### Tervezői gondolkodásmód

Az 1980-as években Howard Gardner kísérletet tett arra, hogy megkérdőjelezze a tudás elsajátításának addig elfogadott módját mely a logikai-matematikai és a verbális-lingvisztikai hagyományban definiálódott. Gardner összetett intelligencia elmélete arra mutatott rá, hogy az emberek eltérően tanulnak, dolgoznak fel információkat, s hogy a tudás elsajátításához segítő módszerek széles skálán mozognak. (Gardner, 1983)

A „*Designerly Ways of Knowing*” a Design Studies nevű folyóirat harmadik tanulmányaként jelent meg 1982-ben. A folyóirat célja, hogy koherens elméleti alapokat teremtsen a design tudományának tanulmányozásához. A sorozatban megjelenő első tanulmány Bruce Archer nevéhez köthető, melyben a szerző körvonalazza a „harmadik kultúra” – azaz a designkultúra – területét; ezt a gondolatmenetet folytatva Nigel Cross mindennek *közoktatásbeli hiányára* hívja fel a figyelmet. A „harmadik kultúra” jelen esetben a Design (nagy kezdőbetűvel), amelyet az anyagi kultúra összegyűjtött tapasztalatai, az ehhez kötődő testtapasztalatok, készség és megértés, feltalálás, készítés, alkotás együtteseként definiál, elhanyagoltsága és artikulálatlansága okán nehezen felismerhető, míg társadalmi, kulturális és oktatási rendszerünket két terület uralja. A Royal College of Art kutatási projektje<sup>12</sup> az oktatásban hiányzó „harmadik területre” fókuszál. Az angol oktatási rendszerben megfigyelhető, hogy a diákokat viszonylag korán (körülbelül 13 évesen)

11 „kvázi tárggyal” rendelkeznek (Buchanan, 1992: 17)

12 „Design az általános oktatásban” - ‘Design in general education’ (Cross, 1982: 221)



választás elé kényszerítik a természettudományok, vagy a humán tudományok irányába<sup>13</sup>. Cross egy harmadik opció lehetőségére hívja fel a figyelmet: a Design jelenléte nem a haszonszerzés, hanem a belső értékek megteremtésének érdekében szükségszerű. A harmadik kultúra sajátos nyelvezetével és gondolkodásmódjával a felfedezés számos, szokásoktól eltérő útját és megnyilvánulásait, kritikai attitűd fejlesztésének lehetőségét hordozza. A tervezés eredményeképp korántsem az objektumokra fókuszál, hanem *azokban rejlő tudás jellegére*.

A harmadik kultúra gondolkodásmódja vélhetőleg a leghatékonyabb eszköz az új dolgok tervezése és feltalálása során jellegzetesen rosszul meghatározott komisz problémák megoldásában.

### Designkultúra modulok

*Tanítási-tanulási programok az általános iskola első évfolyamától a gimnázium tizenkettedik évfolyamáig*

Cikkem lezárásaként, az általános iskola első évfolyamától a gimnázium tizenkettedik évfolyamáig kidolgozott designkultúra tanítási-tanulási programokat ajánlok az érdeklődő olvasók figyelmébe: [designkultúra modulok](#) témacímű kutatási programom keretében korosztályhoz igazított tanulási-tanítási programok kidolgozását végeztem, melynek legfőbb célja, hogy a designkultúra oktatás fejlesztésének és elhelyezésének lehetőségét vizsgáljam a közoktatásban, valamint segítsen annak értelmezését.

A magyarországi közoktatás aktuális állapota szerint, olyan diszciplináris rendszertani beosztás alapján tanítunk és tanulunk, mely a XIX. században és a XX. század elején a klasszikus tudományterületek struktúráját követve alakult ki. (Németh, 2013) A tudományágak leképezése által létrejött

pedagógiai forradalom pozitív aspektusai vitathatatlanok, de határokat képeztek és képeznek a világ jelenségeinek megismerésében. A modulok aktualitása abban rejlik, hogy az általuk létrejövő folyamatban a hangsúly a rugalmas, tranzakciógazdag tevékenységeken van, melyek megfelelő kontextusba ágyazva az összefüggések mi-benlétét keresik. A designkultúra multidiszciplináris szemlélete és praktikus gondolkodása jól illeszkedik abba a pragmatista pedagógiába, mely a „cselekvőképességet” helyezi előtérbe. A designkultúra szemléletének érvényesítése az oktatási rendszerben kooperativitást hozhat létre, amit a különféle szakterületi területek közötti egymásra utaltság jellemezhet, a tudás aktív értelmezési fázisának konstrukcióját segítve. Mindez a világról alkotott kép folytonos, kölcsönhatásokra tudatosan reagáló, holisztikus építését szolgálja.

A kidolgozott modulok egy-egy korcsoport integrált szemléletű tanítási módszertant tartalmazó moduljaként szolgálnak, melyben számtalan tantárgy ismeretanyaga tanítható (példaként említendő a földrajz, történelem, matematika, fizika, vizuális kultúra stb.). Az említett modulok STEAM (azaz a természettudományok, technológia, mérnöki tudományok, művészet és matematika) jellegű projekt feladatokat tartalmaznak, ahol a tantárgyak jelenségalapú tanítására (phenomenon based learning) nyílik mód. Amennyiben a körülhatárolt szakterületi egységek között interdiszciplináris, valamint jelenségalapú tanítási-tanulási módszerek segítségével a határok lebontására törekszünk, sokkal közelebb kerül az edukációs folyamat a való élet jelenségeihez és ahhoz fűződő problémákhoz, valamint a problémamegoldó folyamatok megértéséhez és gyakorlásához.

A programok további fejlesztését, szakmai segédanyagok (pl.:

designkultúra munkafüzetek, vizuális prezentációk) és a modulokhoz kötődő pontos óratervek elkészítését is tervezem. Célom az összes modul iskolai kipróbálása, a teljes folyamat dokumentációja és elérhetővé tétele az általam létrehozott tudásmegosztó felületen: <https://poczosvaleria.wixsite.com/projekt-szoba>

A kipróbálást követő eredmények összegzése alapján a modulok további fejlesztését tervezem.

### A cikkhez felhasznált irodalmak

Archer, Bruce (1979): 'The three Rs' *Design Studies* Vol 1 No 1, (July, 1979) pp. 18–20.

Arnheim, Rudolf (1969): *Visual Thinking*, University of California Press

Barnard, Malcolm (1998): *Art, Design and Visual Culture*, Palgrave Macmillan, pp. 10–56.

Baynes, Ken (1985): A tanterv tervezés dimenziójának meghatározása. *Journal of Art and Design Education*. Vol. 4. Idézi Gaul Emil (2001): A tervező-konstruáló képességek szerkezete és fejlődése 12-16 éves korban. PhD értekezés. ELTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest: pp. 36.

Baynes, Ken (1992): The Role of Modelling in the Industrial Revolution. In. Archer, B., Baynes, K., Roberts, P. (szerk.): *Modelling: The Language of Designing*. Loughborough University pp. 19-32.

Buchanan, Richard (1992): „Wicked Problems in Design Thinking” *Design Issues*, Vol. 8, No. 2 (Spring, 1992), pp. 5–21 .

Cross, Nigel (1982): „*Designerly Ways of Knowing*” Springer London Ltd. pp. 221-227.

Debord, Guy (1967): *The Society of the Spectacle*, Cambridge, MA: Zone Books

13 Az 1982-es megfigyelés releváns a magyar oktatásrendszer aktuális helyzetében is, bár a 6 és 8 osztályos gimnáziumok esetében elképzelhető a korábbi életszakaszban történő elköteleződés.





Erdély Miklós (1991): Azonosításméleti vizsgálatok. In: Erdély Miklós: *Idő-móbiusz, Második kötet*, Magyar Műhely, Budapest.

Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books. New York

Highmore, Ben (2008): A sidebar manifesto: design culture in an artificial world. In: Highmore, Ben (ed.) *The design culture reader*. Routledge, London, pp. 1–11.

[http://epa.oszk.hu/00400/00458/00601/pdf/EPA00458\\_korunk\\_2014\\_02\\_008-020.pdf](http://epa.oszk.hu/00400/00458/00601/pdf/EPA00458_korunk_2014_02_008-020.pdf) (2021.01.11.)

Julier, Guy, 2006. „From Visual Culture to Design Culture” *Design Issues: Volume 22, Number 1 Winter 2006* pp. 64–76.

Lawson, Bryan (1980): *How designers think*, Architectural Press, London.

Miklós Pál (1976): Vizuális kultúra, Elméleti és kritikai tanulmányok a képzőművészetek köréből; pp. 164.

Museum of Modern Art (1999): *MoMA Highlights*, New York

Németh András (2013): A neveléstudomány főbb fejlődésmodelljei és tudományos irányzatai, In.: *Neveléstudomány*, 2013/1. 18-63. o., [http://real.mtak.hu/37990/1/nevel-estudomany\\_2013\\_1\\_18\\_63\\_u.pdf](http://real.mtak.hu/37990/1/nevel-estudomany_2013_1_18_63_u.pdf), (2018. 03. 15.)

Norman, Donald A (2004):. *Emotional Design, Why We Love (or Hate) Everyday Things*, Basic Books, New York, pp. 62–68.

Póczos Valéria (2019): *Designkultúra a közoktatásban; A vizuális kultúrától a designkultúráig*, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem Doktori iskola, kézirat [https://doktori.mome.hu/wp/wp-content/uploads/2019/05/design-kultura-a-kozoktatásban\\_poczosvaleria.pdf](https://doktori.mome.hu/wp/wp-content/uploads/2019/05/design-kultura-a-kozoktatásban_poczosvaleria.pdf) (2021.01.11.)

Szentpéteri Márton (2014): A dizájn-kultúra csinosodása, Avagy hogyan műveljük a dizájn-kultúra tudományát. *Korunk* 25(2) pp. 8–20.

Szentpéteri Márton (2010): Design és kultúra, Befogadó design-kultúra, In: *Építészfórum*, 2010. [http://epiteszforum.hu/files/Design\\_es\\_kultura\\_Szentpeteri\\_2010.pdf](http://epiteszforum.hu/files/Design_es_kultura_Szentpeteri_2010.pdf) (2021.01.11.)

<https://www.sztnh.gov.hu/hu/magyar-feltalalok-es-talalmanyai/ru-bik-erno> (2021. 01. 10.)

<https://insiteart.org/es/people/judi-werthein> (2021.03.19.)

[http://balkon.art/1998-2007/balkon04\\_08/02szipocs.html](http://balkon.art/1998-2007/balkon04_08/02szipocs.html) (2021.03.20.)



# Tárgy-, és környezetkultúra tanítás 5–11. évfolyamon

A Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziumban kipróbált és bemért tanulási-tanítási programok bemutatása

**Póczos Valéria**, Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium  
Moholy-Nagy Művészeti Egység

## Absztrakt

Az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport tagjaként kidolgozott és kipróbált tanítási-tanulási programomban a fókusz a problémákra érzékenyen reagáló, cselekvő attitűd előmozdítására és a térszemlélet (Haanstra, 1994) fejlesztésére terelődött, mint például a téri operációs és a vizuális képzeleti (pl: forgatás, manipulálás) (McGee, 1979) műveletekre, amelyek leginkább valós, térben végzett mozgatással fejleszthetők (Kárpáti, 1995).

A program kipróbálását a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium speciális matematika és társadalomtudomány tagozatával végeztem, kilencediktől tizenegyedik osztályig.

## A tanítási-tanulási programok ismertetése

Az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport tagjaként, pedagógus társaimmal együttesen 2017-ben kezdtem a kutatásban résztvevő osztályokban az általam írt tanítási-tanulási programok iskolai kipróbálását. Kidolgozott programomban, kezdetben a forma- és téralkotó képességekre helyeztem a hangsúlyt, ahol az anyagi jellemzők felismerésére és az ehhez köthető képességek fejlesztésére törekedtem. Előtérbe került a formaarányok, formakapcsolatok, formakarakterek felismerésének és létrehozásának

lehetősége, valamint a külső forma, formatömeg és a belső szerkezet kapcsolatának elemzési lehetőségei. Programomban a plasztikai kifejezőeszközök összhangjának megteremtésére törekedtem, ahol a fény és forma kapcsolata külön vizsgálendő szempont volt.

## Tojás modellezése papírból

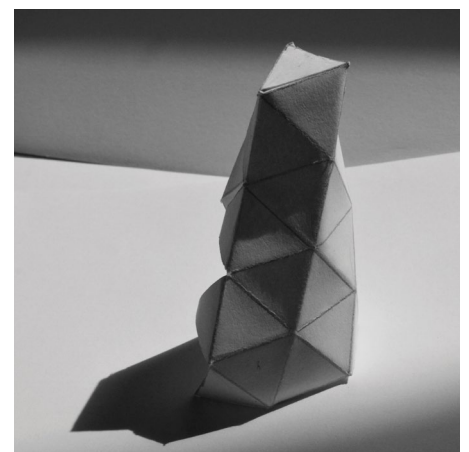
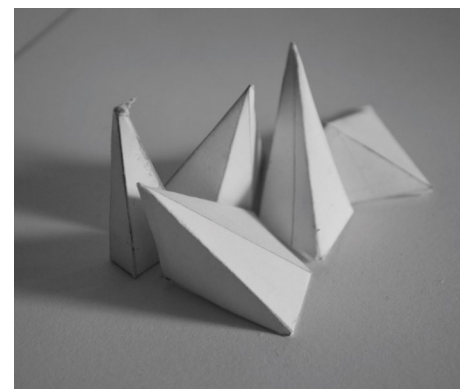
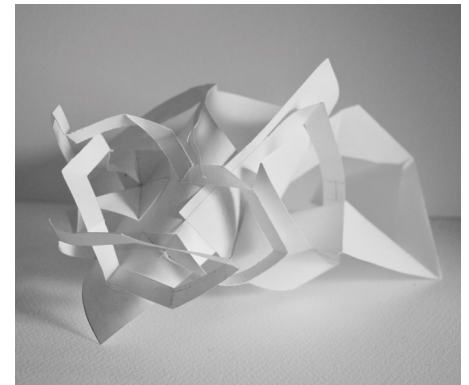
Az első óra témája a *térbeli plasztika, szabásminta rajz* címet kapta, ahol a diákok feladata kisebb csoportokban egy tojás palástjának életnagyságú elkészítése volt papírból, az általuk alkotott kiterített palást-forma összeállításával. Célom ezzel a téri vizualizációt fejlesztő kognitív képességek megalapozása volt, hiszen a program több pontján is érezhető lesz majd ennek hangszúlya.

## Formai átiratok

Ezt követően a forma- és téralkotó képességek együttes fejlesztésére terelődött a hangsúly; előtérbe került a formakarakterek,

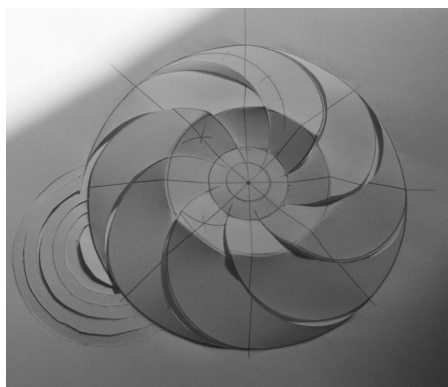
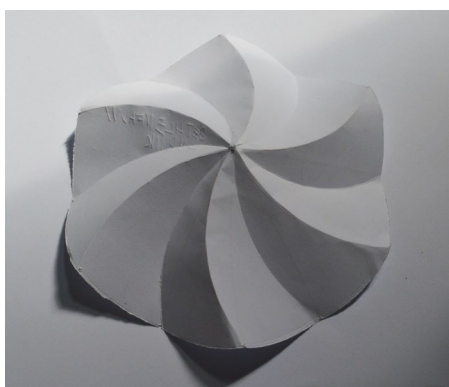
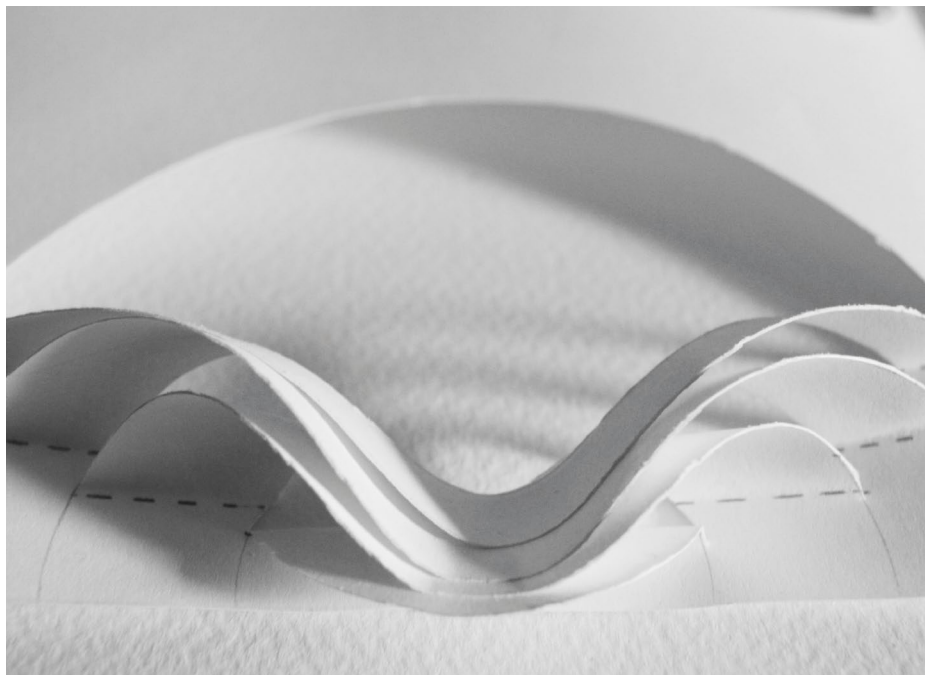


Tojás modellezése papírból



Konstruktív és dekonstruktív formai átiratok





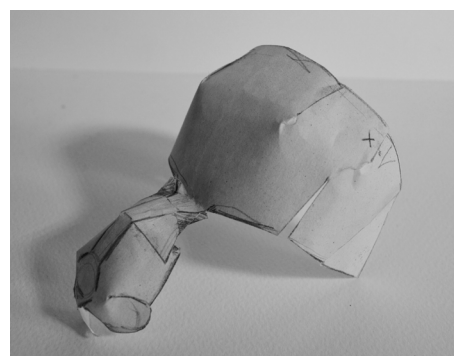
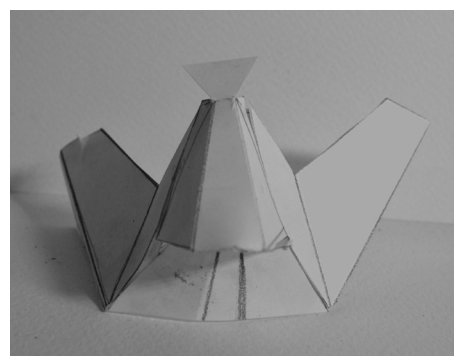
Konstruktív és dekonstruktív formai átiratok

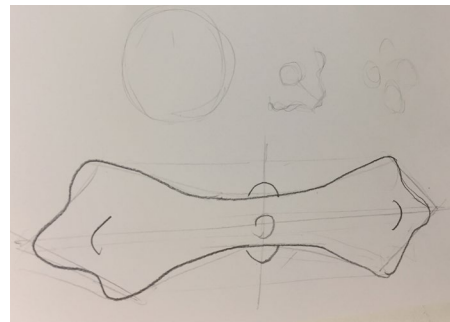
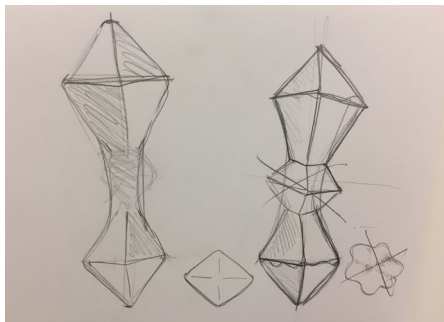
formaarányok, formakapcsolatok létrehozásának lehetősége, valamint a formatömeg és belső szerkezet kapcsolatának vizsgálata. A második és harmadik óra a *felületek, formák, struktúrák*, valamint a térbeli formák alakítása témacímeket kapta, ahol a *konstruktív és dekonstruktív* hívószóra egyéni munkában alkottak a diákok papírplasztikai felületmintázatokat majd térbeli objektumokat. A felületstruktúrák mintázása és térbeli objektumok során a diákok a léptékváltás, ritmus, szimmetria-aszimmetria, ismétlés és sorolás struktúraformáló és mintaalkotó lehetőségeivel ismerkedtek, valamint kitértünk a térszervezés és tömegalakítás lehetséges módjaira, mint a plaszticitás, formatömeg, arányrendszer.

Portré részlet papírból

### Bonyolultabb térbeli formák papírplasztikai átirata

Ezt követően *portré (részlet) mintázás* volt a feladat, papírból, páros munkában, ahol a kitapogatott formák és formakapcsolatok térbeli modellezése nem csupán a taktilis érzék fejlesztését szolgálta, hanem a bonyolultabb térbeli formák – mint az arc modellezése síklapból – értelmezését tették lehetővé.





Taktilis érzékelést követő formaismertetés szóban, majd az elhangzottak rajzi értelmezése

### Térbeli formák szöveges értelmezése taktilis érzékelés alapján

Ahhoz, hogy a térbeli formák és formakapcsolatok logikáját, a forma és rendeltetés összefüggéseit minél pontosabban és mélyrehatóbban tanulmányozzuk, a formaértelmezés szöveges és képi megfogalmazására írtam feladatot, amely tulajdonképp egyfajta lezárása volt a később folytatódó papírplasztikai műveleteknek. *Taktilis érzékeléssel* majd *vizuális memória gyakorlatokkal* foglalkoztunk, ahol elsőként egy meglehetősen bonyolult térbeli forma szóbeli ismertetése volt a feladat. Egyetlen diák egy vázontáskába rejtett tárgy kitapogatását követően mélyreható formai jellemzést mondott el társainak, akik értelmezték az elhangzottakat, majd lerajzolták az általuk elképzelt formát.

Fent látható a taktilis érzékelés feladathoz használt formatanulmány és néhány jól sikerült eredmény.

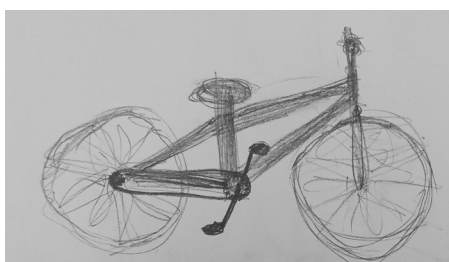
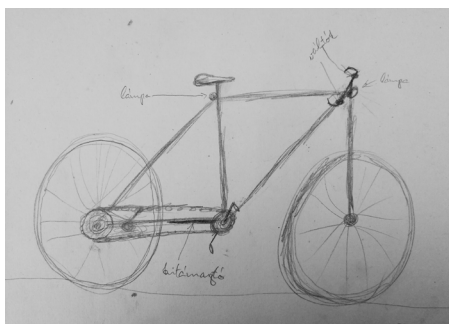
### Vizuális memória gyakorlatok

Egy kerékpárt kellett a diákoknak egyénileg, fejből lerajzolniuk. A rajzolást megelőzte a váz szerkezetének, a kerékpár funkcióinak és ergonómiájának szóbeli felidézése. A feladat meglehetősen nehéznek bizonyult, ahol a legnagyobb nehézséget a váz formai kialakítása okozta. Mindez lehetőséget adott arra, hogy az ergonómiai és statikai problémák valamint a funkció kapcsolata előtérbe kerüljön, ami a program következő feladatának teljesítése során kiemelt figyelmet kapott.

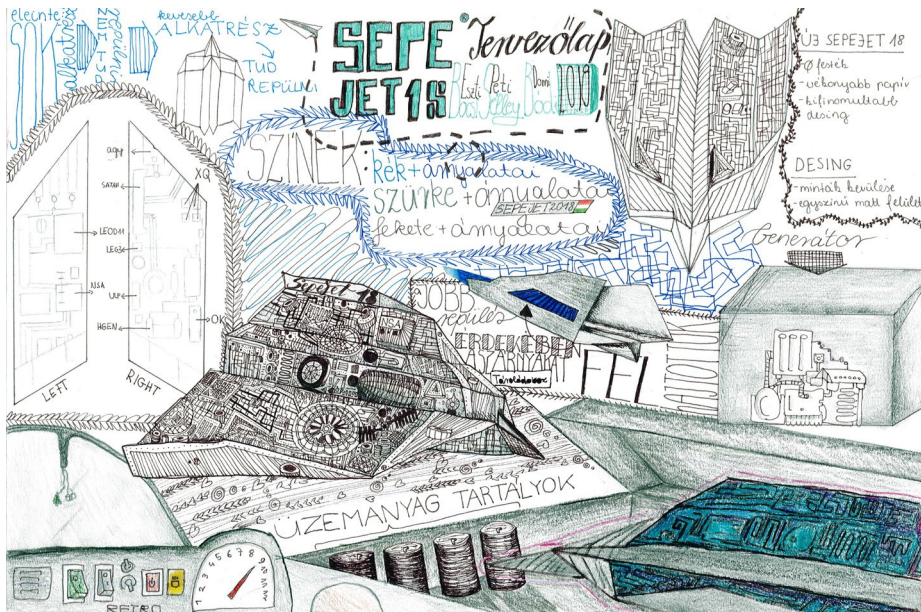
Az elkészült munkák értékeléséhez felhívom a figyelmet Gianluca Gimini *Velocipedia* gyűjteményére.

### Papírrepülő tervezés

A hatodik téma olyan tervezési feladat, ahol a forma és funkció kapcsolata kiemelt figyelmet kapott. Előtérbe került a szerkezetek vizsgálata a fizikai törvényszerűségek figyelembevételével és annak összefüggésében. A *papírrepülő tervezés* feladat első része meglévő papírmodellek tanulmányozása volt,

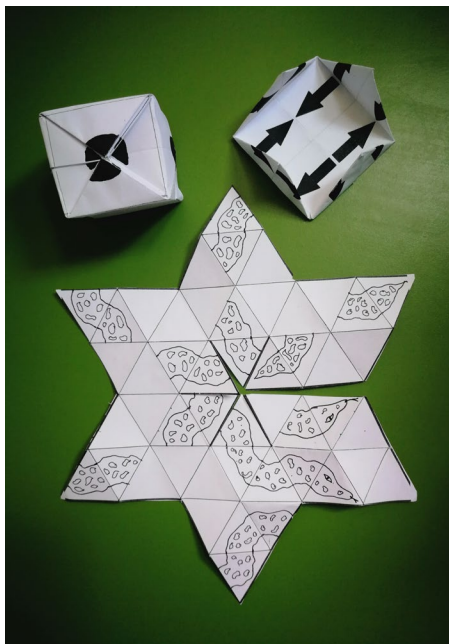


Vizuális memória gyakorlat, emlékeztetőből lerajzolt kerékpár



Papírrepülő tervezés (fotó: Garamvölgyi Béla)

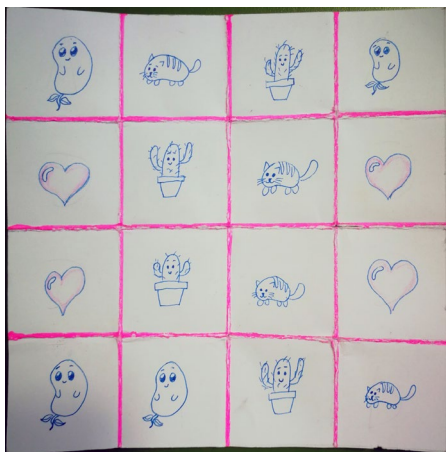




szabályos testek térbeli modellezése



feladat első lépéseként meglévő papír alapú, hajtogatható fejtörőket oldottak meg egyénileg a tanulók, ahol a különféle feladványok síkból térbe, vagy síkból síkba történő hajtogatása során érhető el eredmény. A hajtogatható fejtörők nehézségi fokuk szerint sorrendbe tehetők, így a feladat megoldásában kiemelkedő eredményt nyújtó diákok is mindvégig motiválhatók. A feladványok megfejtését követően egyénileg készítettek hajtogatható fejtörőket a tanulók, a legkülönbözőbb rejtvények készítésével: volt olyan diák, aki a Pitagorasz-tétele rejtette el a hajtogatásban, de olyan is, aki képverset írt.



Hajtogatható fejtörők

illetve sikerük, vagy épp kudarcuk okának megfejtése. Ezt követte egy meglévő hajtogatott forma formai és funkcionális átirata, majd a formai megjelenéshez illeszkedő grafikai mintázat tervezése. A feladatot a 2018-as Fővárosi Komplex Rajzversenyen is kipróbáltuk. A papírrepülő témájú képek a beérkezett és továbbjutó kiemelkedő verseny munkák közül valók. (a 2018-as Fővárosi Komplex Rajzverseny kapcsán Balogh Imola, Dezső Ilona és Garamvölgyi Béla kollégáimmal dolgoztunk együtt.)

### Logikai fejtörők

Miután a papír alapanyagú térbeli modellezés terén kellő jártasságot szerzett a diákság, áttértünk a logikai műveletek modellezésére. A logikai fejtörők témacímét viselő

### THODI

Nyolcadik témánk az öt szabályos test (tetraéder, hexaéder, oktaéder, dodekaéder, ikozaéder) nevéből összetevődött mozaikszó jelölte, ahol a szabályos testek térbeli modellezése során a diákok a már ismert testek szerkezeti felépítésével és valós térbeli leképezésével fejleszthetik képességeiket. A csúcsok, élek és lapok számának ismeretében, a szabályos térbeli testekről készítettek rajzokat a modellezést megelőzően.

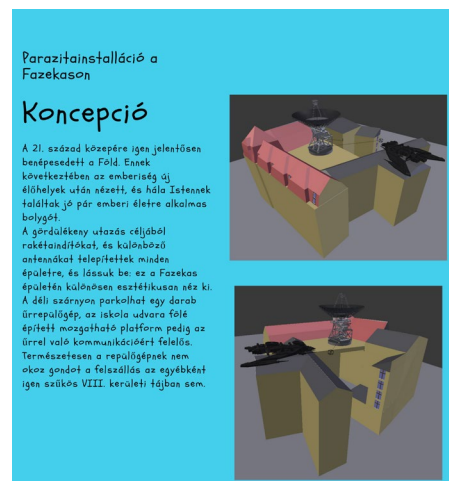
### Parazita installáció tervezése, makettezése

A feladat a THODI felhasználásával – azaz a szabályos testek egymásba kapcsolódásával, csonkolásával, sorolásával, léptékváltással, stb. – parazita téri installáció tervezése megadott helyszínen álló épületekre. Az installációról tervrajz, majd lépték-helyes modellek készültek. A diákok vizuális prezentációkat készítettek és ismertették elképzeléseiket.



### A Madách téri színház

Az épületeket 1958-ban átadták, a II. világháború után építették azóta is Kiváló védelem alatt áll. 1940-ben kőbányászta a Madách színház, ami 2004 óta Örkény színházává lett átnevezve.

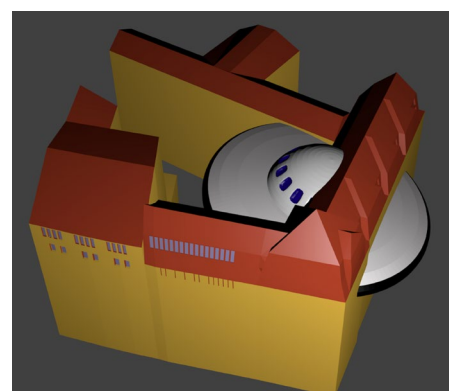


Parazitainstalláció a Fazekason

### Koncepció

A 21. század közepére igen jelentősen beszűsödött a Föld. Ennek következtében az emberiség új élőhelyeket keresett, és hálát Istennek találták jó pár emberi életre alkalmas bolygót.

A görögülény utazás céljából rakétaindítókat, és különböző anténákat telepítettek minden épületre, és lassuk be: ez a Fazekas épületén különösen esztétikusan néz ki. A déli szárnyon parkolhat egy darab ürrepuolagóp, az iskola udvara fölé épített mozogatható platform pedig az ürrel való kommunikációt felelős. Természetesen a repülőgépek nem okoz gondot a felszállás az egyébként igen szűk VIII. kerületi tujában sem.



Parazita installáció tervezése, makett és vizuális prezentáció készítése





### Térképolvasás, felülnézeti kép értelmezése, célállomás eléréséhez útvonal tervezés

Tizedik témánk feldolgozása során a tanulók párban kaptak egy színes párizsi metróterképet és egy színes párizsi várostérképet. 20 másodperc állt rendelkezésükre, hogy megállapítsák a helyes útvonalat A-ból B-be. A tesztek elvégzéséhez a **Kahoot!** alkalmazást használtuk, hogy a helyes válaszokat térképolvasás segítségével rögzíteni és ellenőrizni tudjuk.

### Yona Friedman kiállításának installációja

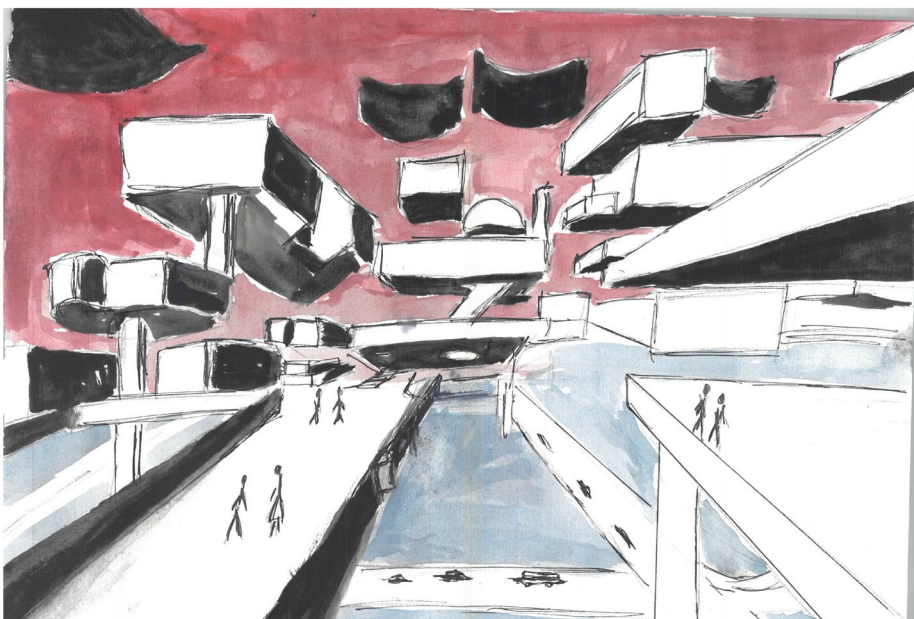
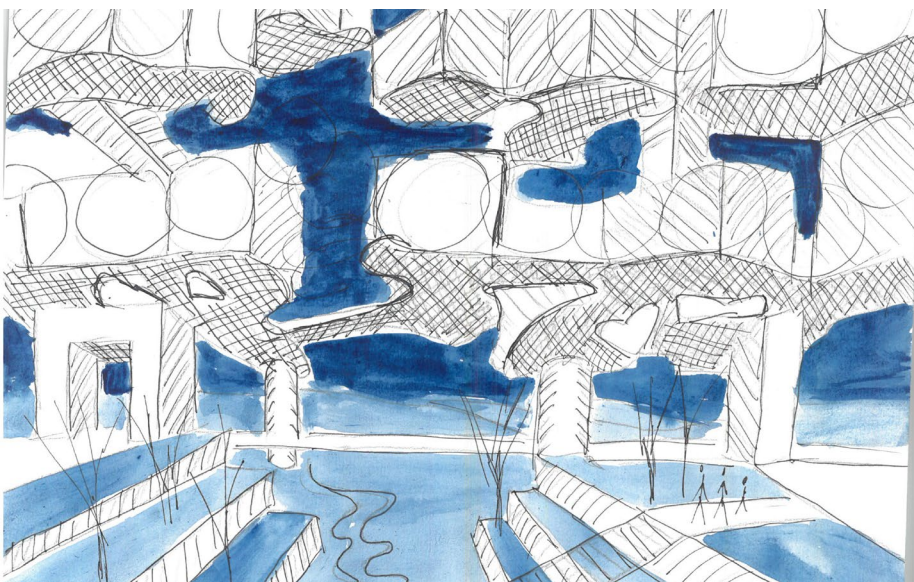
A feladat a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium Vizuális munkaközössége által írt *Fővárosi Komplex Rajzverseny* versenyfeladata. A feladat kiírásakor a munkaközösség tagjai Garamvölgyi Béla, Mészáros Zsuzsanna, Póczos Valéria és Zele János voltak.

A fiktív kerettörténet alapján Yona Friedman kiállítást terveztünk a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium aulájába. A helyszínről a tanulók egyénileg alaprajzot kaptak, valamint ismerttettem számukra a kiállítandó tárgyak számát és méretét, melyhez megadott paraméterek szerint installációt terveztek adott helyszínre a Friedman-i életmű bemutatása számára.

*Kiállítási installáció tervek a Fazekas aulájába, Yona Friedman életművének bemutatására.*

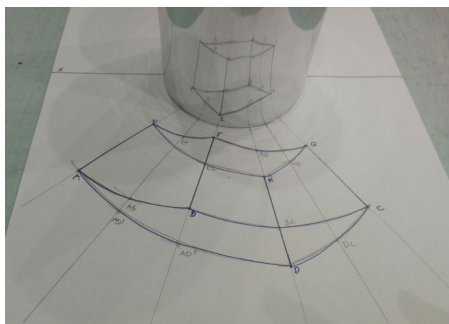
### Katoptrikus anamorfózis szerkesztés

Tizenkettedik témánk az öt szabályos test egyikének kiválasztását követően, torzított kép szerkesztése. A – gyakran felismerhetetlenné – torzított kép csak egy megfelelő módon elhelyezett tárgy tükörképéből értelmezhető. Jelen esetben tükörhengert használtunk a feladathoz, melynek ötletét és elkészítését Garamvölgyi Béla kollégámnak köszönhetem.



*Kiállítási installáció tervek a Fazekas aulájába, Yona Friedman életművének bemutatására*





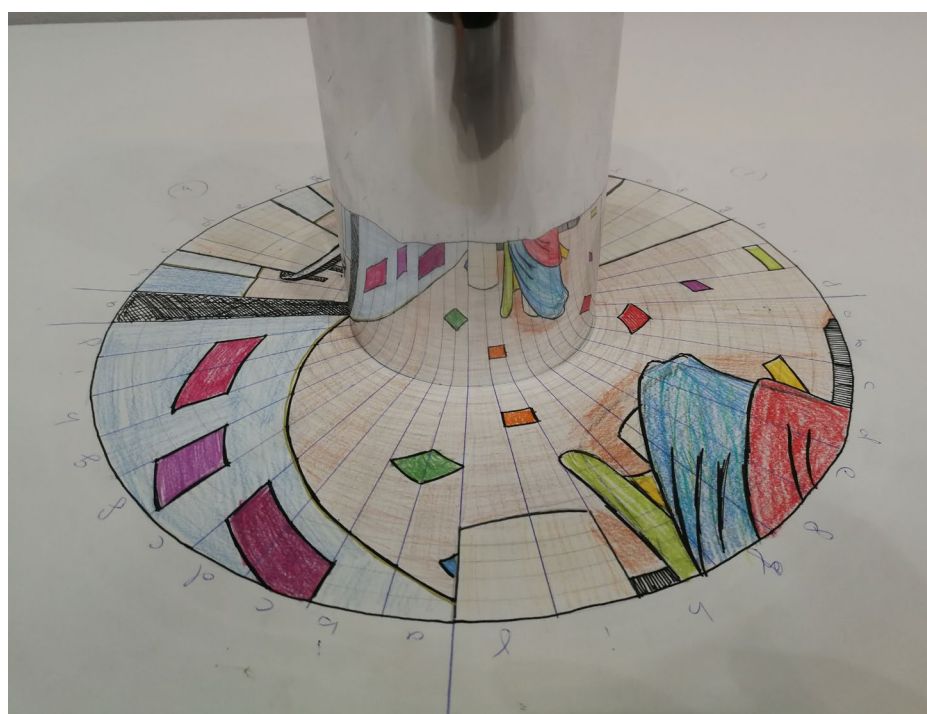
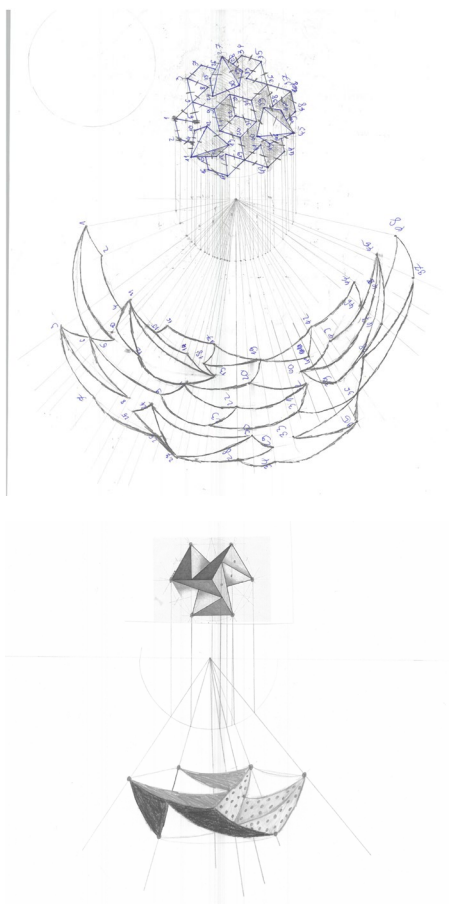
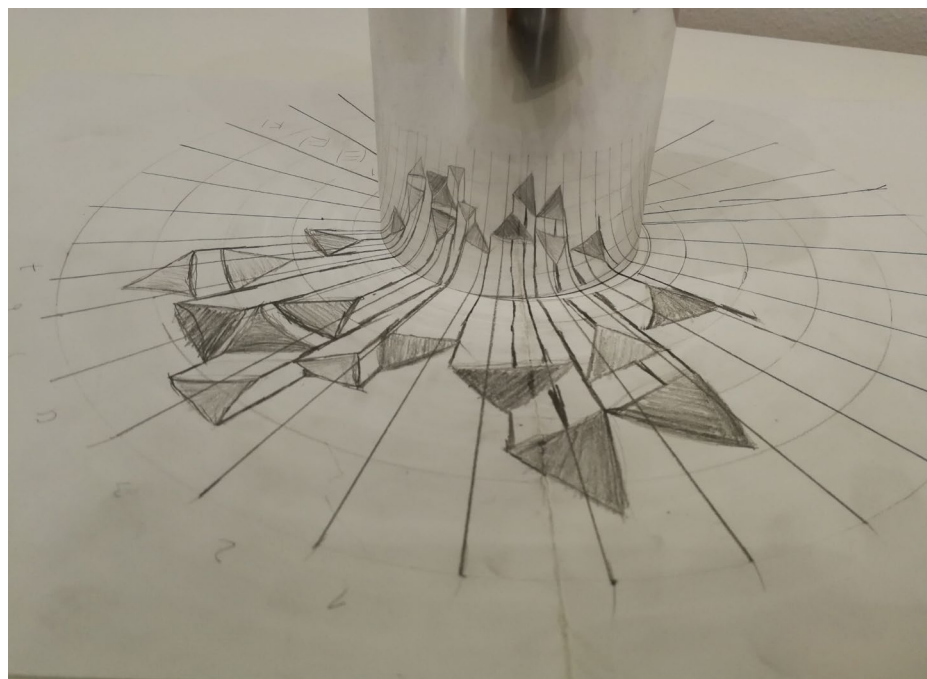
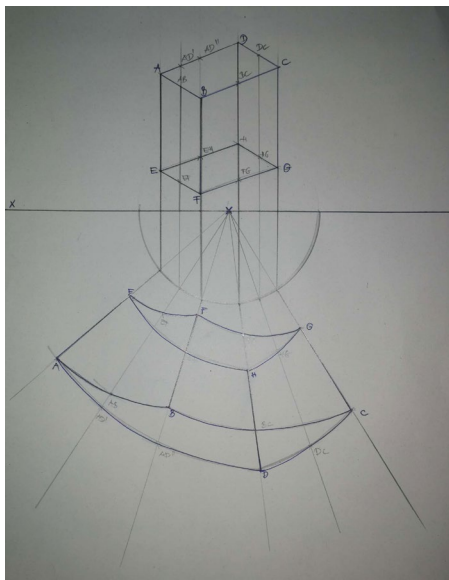
Az öt szabályos test torzképének megalkotását követően, tónusgazdag geometrikus formákat tartalmazó mintalapokat használtunk és azok alapján készültek újabb anamorfózis-rajzok.

az aula terében több oszlop is található és az installációk ezeket mind körbe vették, úgy kellett megalkotniuk az anamorfózist, mintha a tükörhenger az egyik oszlop volna a térben. Mindezt az alaprajzon is jelölniük kellett.

Az anamorfózis-szerkesztés utolsó feladataként a korábbi Yona Friedman inspirálta installáció tervet kellett úgy elkészíteniük a diákoknak, hogy a tükörhengeren körben megjelenjen az elképzelt terv. Mivel

**Vizuális feljegyzések**

A *Vizuális feljegyzések* témacímű feladatsort *World Café* együttes gondolkodási- és beszélgetési módszerrel kezdtük, ahol a diákok




*Katoptrikus anamorfózis szerkesztés*

*Friedman inspirálta installációk a tükörhengeren*



Melyik építészeti stílushoz köthető a képen látható épület? Melyik épületről van szó?

18



Skip  
0  
Answers

▲ <b>Klasszicizmus. Pantheon, (1757-1792) Párizs</b>	◆ <b>Gótika. Notre-Dame székesegyház, (XIII. sz.) Reims</b>
● <b>Barokk. Il Gesu, (1573) Róma</b>	■ <b>Román. San Miniato al Monde, (1013-1063) Firenze</b>

Melyik építészeti stílushoz köthető a képen látható épület homlokzata? Melyik épületről van szó?







19



Skip  
0  
Answers

▲ <b>Reneszánsz. Santa Maria Novella homlokzata, (1457) Firenze</b>	◆ <b>Klasszicista. Madeleine-templom, (1806 - 1842) Párizs</b>
● <b>Barokk. Szent Péter-templom homlokzata, (1607-1612) Róma</b>	■ <b>Barokk. San Agnese-templom, (1625-1657) Róma</b>

Építészeti stílus és épület azonosítása

<p style="text-align: center; font-weight: bold;">STÍLUS MEGHATÁROZÁSA</p> <div style="text-align: center;">  </div>	<p style="text-align: center; font-weight: bold;">STÍLUS MEGHATÁROZÁSA</p> <div style="text-align: center;">  </div>
<p style="text-align: center; font-weight: bold;">NÉHÁNY KULCSSZÓ</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>	<p style="text-align: center; font-weight: bold;">NÉHÁNY KULCSSZÓ</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;">   </div>
A CSAPAT TAGJAI	A CSAPAT TAGJAI

Miről árulkodnak az épületek stiláris elemei?

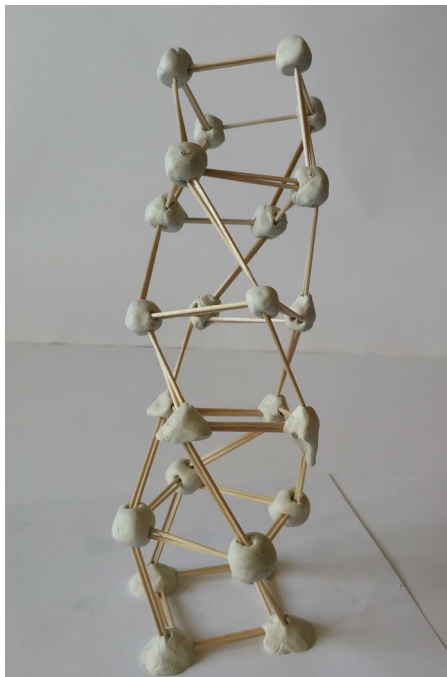
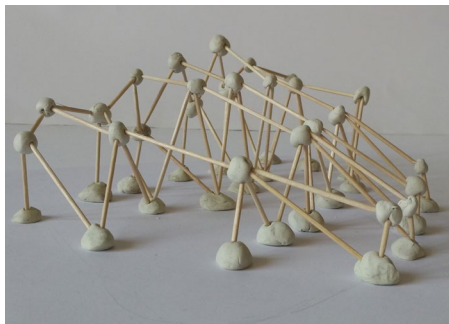
5-6 fős csapatokban vették körül a munkaállomásokat. Minden munkaállomásra más építészettörténeli stílusleírást tartalmazó lezárt borítékot tettem. A munkaállomásoknál egy stabil ember volt, a többiek 3 percenként cseréltek helyet, míg mindenki minden munkaállomáson volt. A diákoknak először a borítékban szereplő szöveget kell értelezni, majd kizárólag rajzi feljegyzéseket kellett készíteni az adott stílusokokról. A borítékok és a szöveges ismertető beszédese után, pusztán a rajzi feljegyzések használatával, minden csapatból egy fő szóban ismertetett egy művészettörténeli stílusokokról. Ezt követően a korábban használt Kahoot! alkalmazás segítségével épületek fotói, illetve stílusjegyei alapján megnevezték az építészeti stílust, melyre képenként 20 másodperc állt rendelkezésükre.

A tanulók mindezt követően csoportként újabb borítékot nyitottak ki, melyben egy darab színes feladatlap volt, amiken épületek fotói szerepeltek. Feladatuk az volt, hogy tegyenek próbát az épület stílusának meghatározására, fedjék fel a stiláris elemeket. Fogalmazzanak meg keresőszavakat és okostelefonjuk segítségével fejték meg, hogy mely épületek szerepelnek a feladatlapokon. Az utolsó öt perc az eredmények prezentációjáról szólt.

**Szerkezetépítés, poszter készítése, prezentáció**

Az előző óra megfajtái öt építész munkásságával álltak kapcsolatban. A korábban alakult csapatok – egymás közt felosztva a munkát – látványrajzokat készítettek a tervező jellegzetes épületeiről. Gyurma csomópontokba fogvájók szúrásával szerkezeti modelleket építettek egy választott épületről, utána az épületet tervező építész ismertető poszterre az építészeti stílushoz illeszkedő feliratokat készítettek (tipográfiai feladat). Az elkészült alkotásokat kiállítottuk, amelyekről minden csapat öt perces prezentációt tartott.



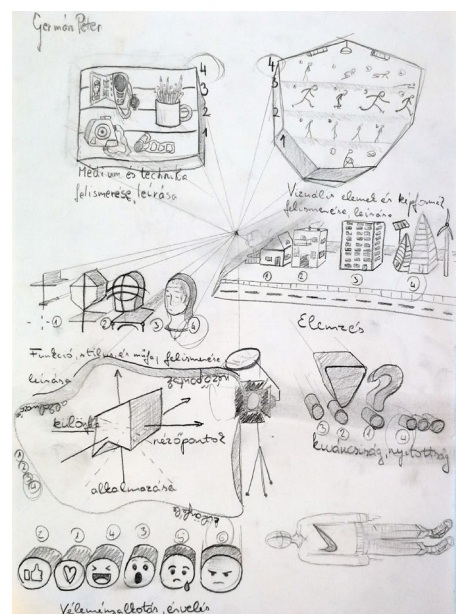
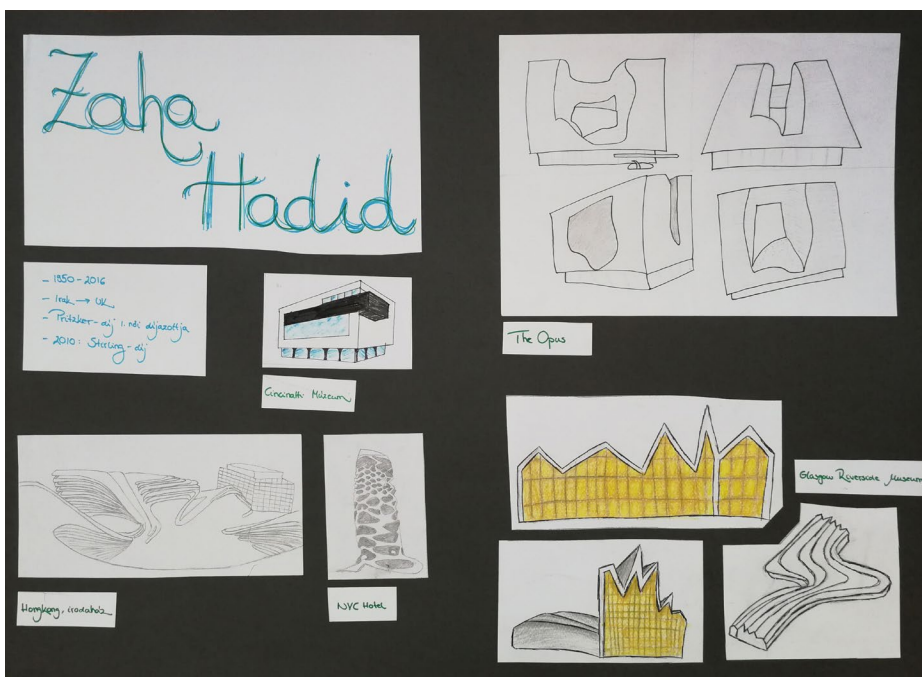
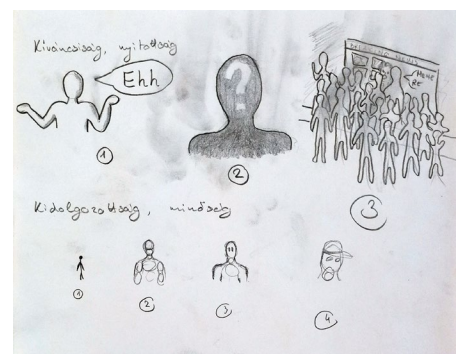
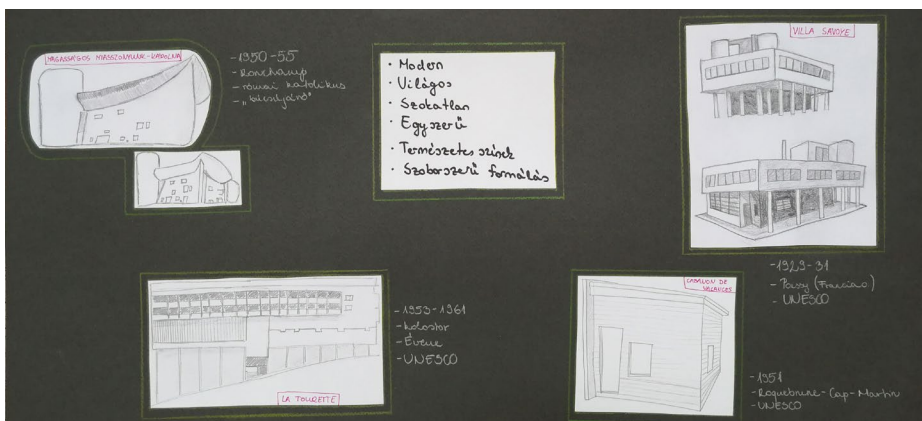


Épületek szerkezeti modelljei

Az említett öt építész:  
 Antoni Gaudi  
 Le Corbusier  
 Breuer Marcell  
 Zaha Hadid  
 Santiago Calatrava

**Vizuális (ön)értékelő lapok készítése**

A diákok korábban kipróbálták Tali-ta Groenedijk és Folkert Haanstra, valamint az amszterdami Művészeti Akadémia oktatói és holland rajztanárok által készített Holland Képes (Ön)értékelő Lapokat. Ezúttal a feladatuk a már megbeszélte dilemmák és ötletek ismertetését követően, az volt, hogy egyénileg dolgozzanak ki értékelési szempontrendszert és skálát a vizuális alkotások értékelésére, melyeket ezt követően ki is próbáltak.

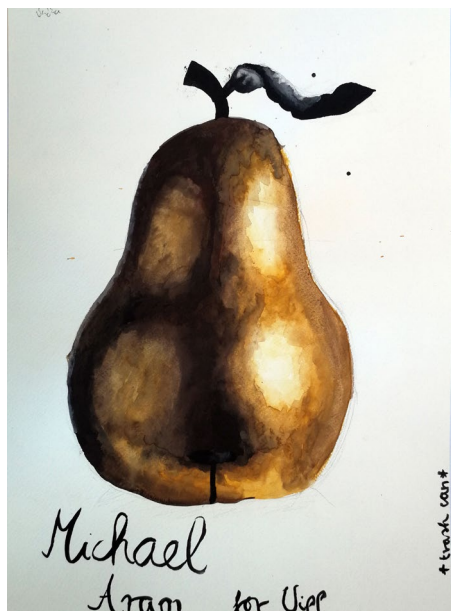
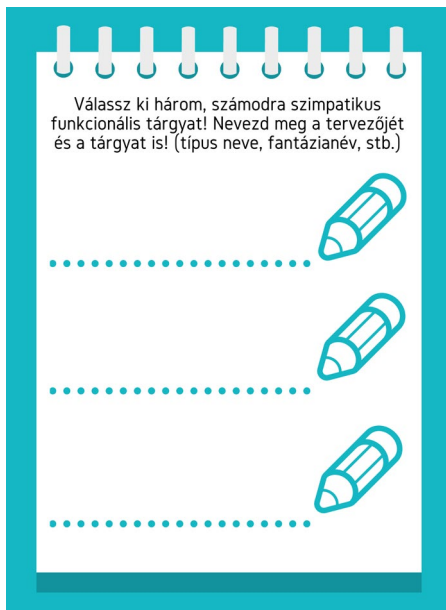


Építész munkásságának jellegzetes korszakát bemutató poszterek

(Ön)értékelő lapok tervezése



A munkafüzet néhány oldala

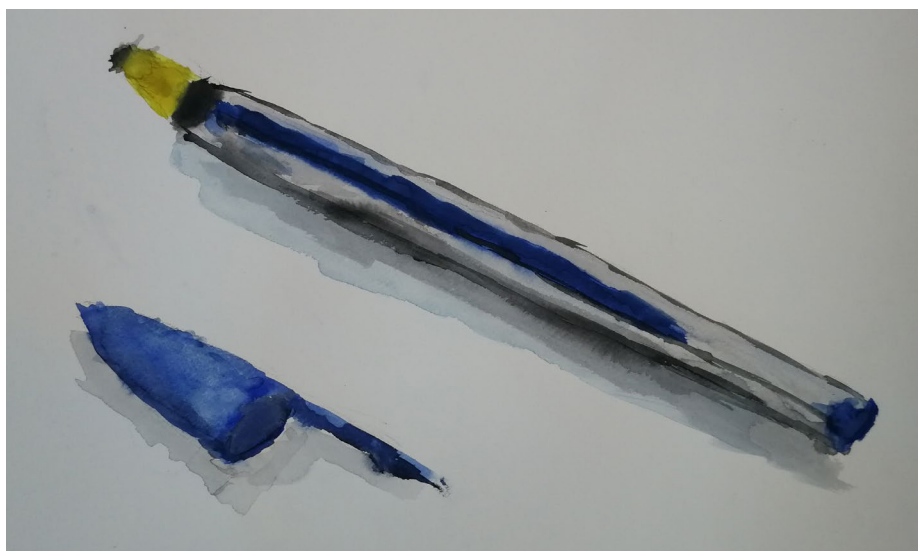


**„Ha én design tárgy volnék...”**

A folyamat prezentációval indult, ahol tisztáztuk a design fogalmának jelentését, lehetséges értelmezését, a design és művészet kapcsolatát, a designkultúra szerepét a mindennapokban és mindennek plurális fogalmi jelentését. Ezt követően emblemikus design tárgyak után kutattunk a XX. századtól napjainkig. A feladatuk az volt, hogy meg kellett találni azt a tárgyat, amely a leginkább szimbolizálja őket. A tárgyról tanulmányrajzok és akvarell festmény készült. A kutatási folyamat dokumentációjának segítésére és lehetséges visszafejtésére munkafüzetet

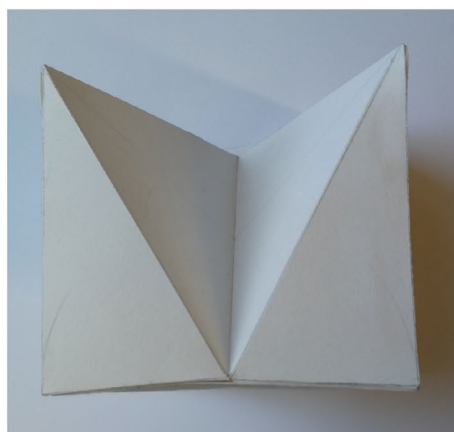
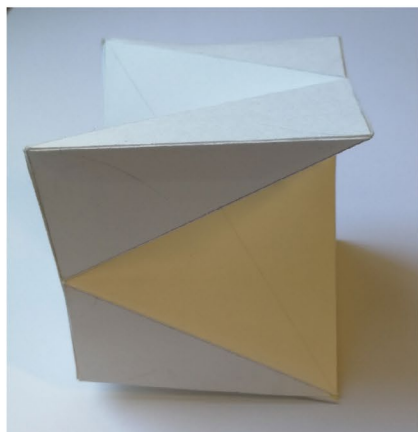
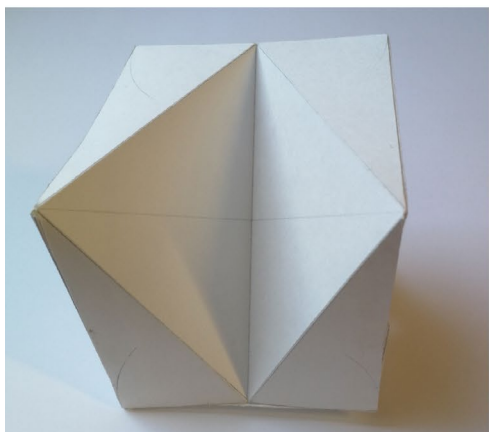
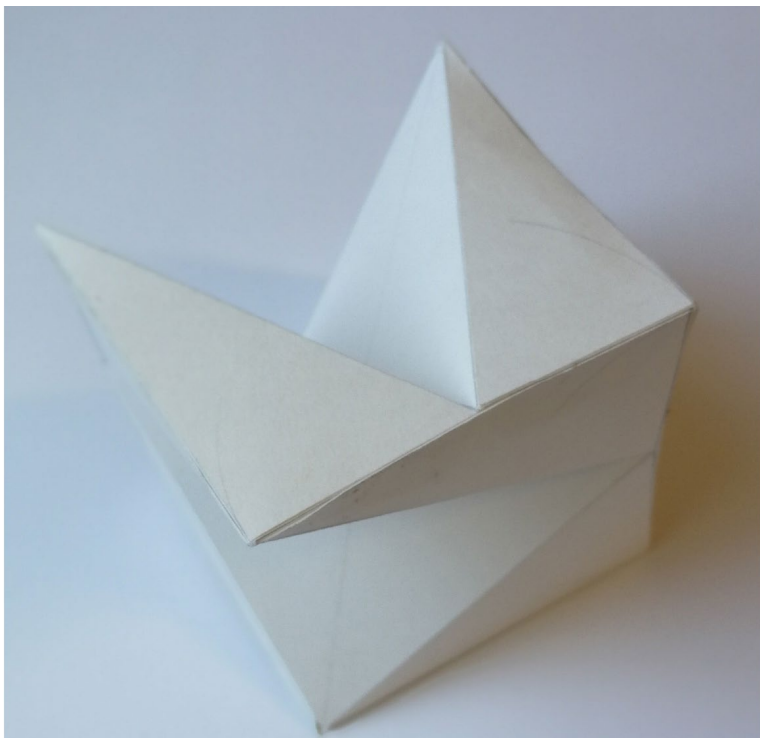
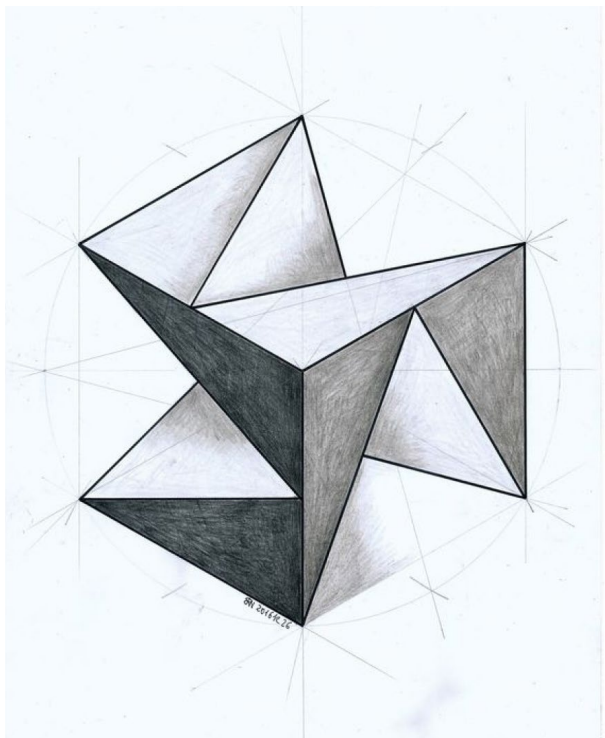
készítettem számukra, melybe a kutatási folyamatot rögzíthették.

A folyamat lezárására egy online kérdőívet állítottam össze, ahol a tanulók a tárgy formai elemzését végezték, ismertették annak funkcióját.



„Ha én design tárgy volnék...”





*Térbeli alakzat értelmezése, síkból térbe*

**Térbeli alakzat értelmezése látvány alapján, síkban és térben**

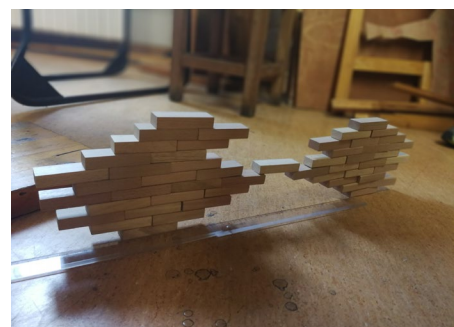
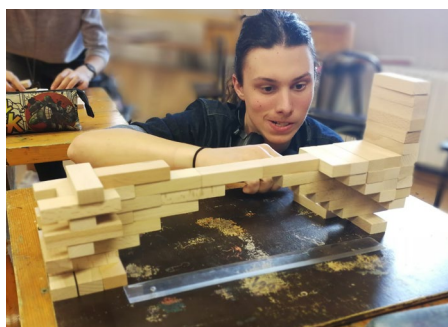
A *térbeli alakzat értelmezése* témacímű feladatnál visszatérünk korábbi papírpalást feladatunkhoz, immár bonyolultabb, csonkolt geometrikus test kiterített palástjának megfejtésével. A kiterített palást felrajzolását követően a tanulóknak meg kell modellezniük papírból a térbeli alakzatot.

**Szerkezetépítés, statikai szempontok figyelembevételével**

A feladat Jenga-elemekből (fakockákból) híd építése. A híd közepén lévő 7cm hosszúságú elemét a rövidebbik oldalán lehetett rögzíteni. Mindemellett, a hídtartó pillér

lábazatát minél távolabb kell egymástól elhelyezni és a Jenga-készlet minden darabját fel kell használni. 54 darabos készlettel párban dolgoztak a diákok.

*Híd építése, Jenga-elemekből, megadott kritériumok figyelembevételével*



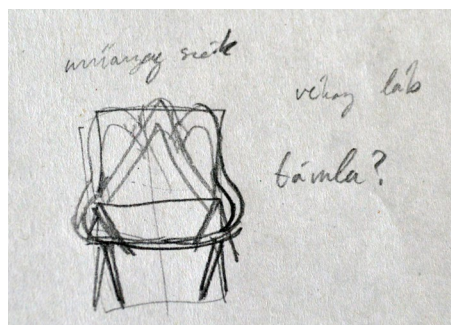




Masters Chair, tervező: Philippe Starck

### Formaelemző és formaértelmező gyakorlat

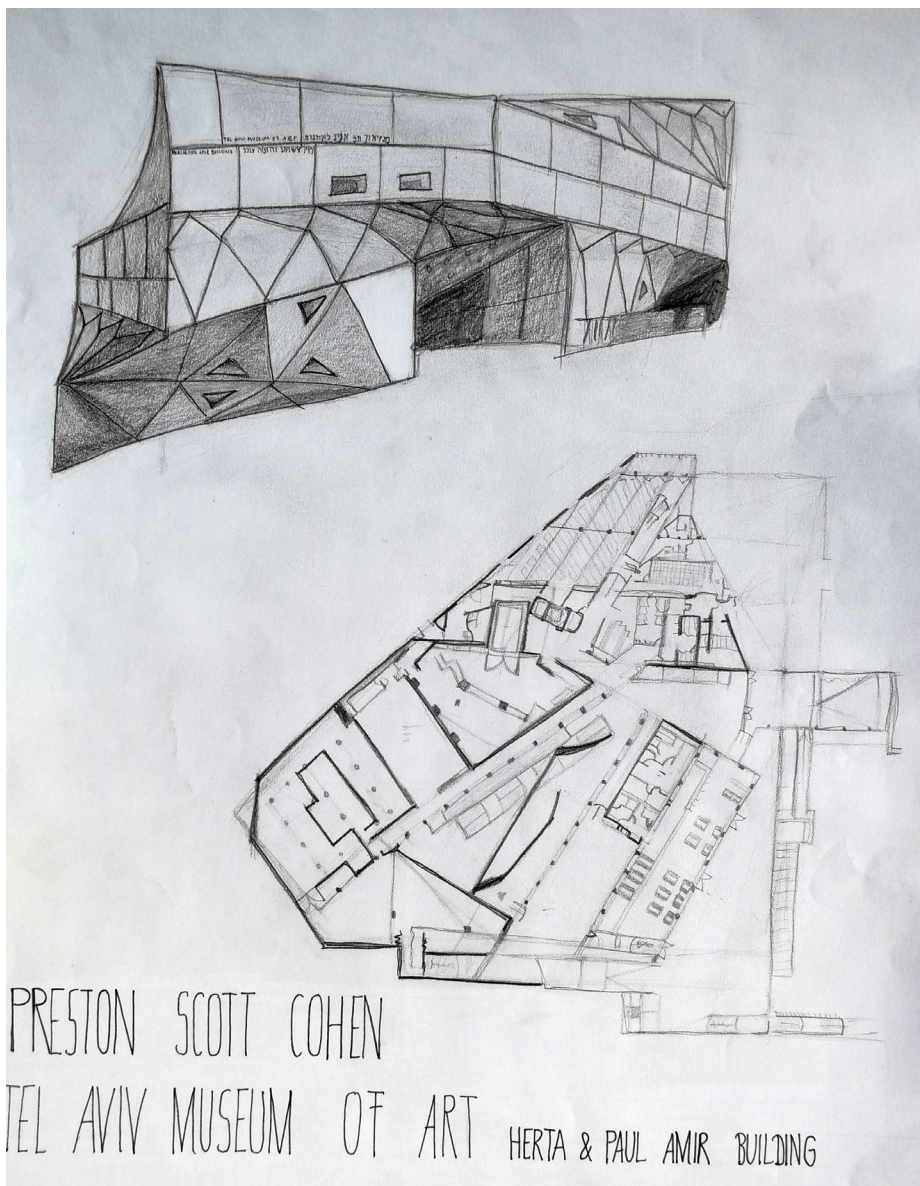
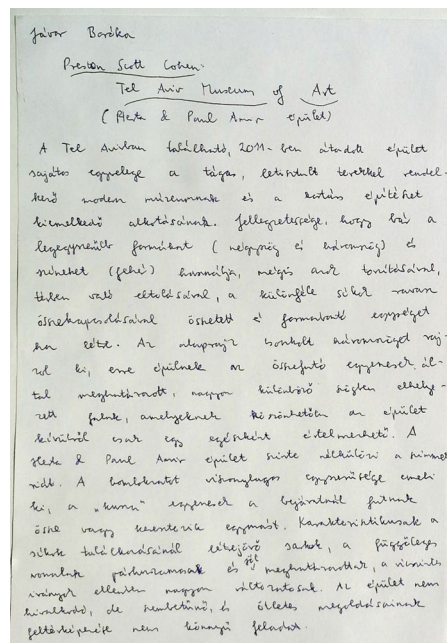
A *formaelemző és formaértelmező* gyakorlat során egy diák kap egy fotót egy tárgyról (esetünkben: Masters Chair, tervező: Philippe Starck, gyártó: Kartell). Feladata, hogy pontos információkat adjon osztálytársainak a látott darabról, annak anyagáról, formájáról, méretéről stb. A többiek feladata, hogy az elhangzottak alapján rajzolják le a szóban forgó darabot. Mindenkinek egy kérdése lehet a beszélőhöz, de tilos olyan kérdést feltenni, ami már elhangzott, arra a beszélő összesen maximum öt percet beszélhet folytonosan, aztán a kérdésekre kell válaszolnia.



Hevenyészett vázlat a „szóban forgó” tárgyról

### Asszertív kommunikációs gyakorlat

Az asszertív kommunikációs gyakorlatra azért esett a választásom, mert úgy éreztem a korábbi csoportos együttműködések alatt, hogy sokan azért nem tudnak érvényesülni, mert kevésbé tudják képviselni az érdekeiket, holott kifejezetten értékes meglátásokkal bírnak. A csoportos tevékenységek során gyakorta alakulnak ki viták, nézeteltérések, amelyek kisebb konfliktusokhoz vezetnek. A kritikai szemlélet fejlesztése lényeges; az ön- és mások érveinek kritikus, de semmiképp nem ellenségeskedő megvitatásán alapszik. A sivatagi túlélés szituáció „eljátszása” kellő visszajelzést nyújtott a diákok számára konfliktuskezelési módjaik megértésére. A gyakorlatot prezentáció előzte meg, melyet beszélgetéssel zártunk. A prezentáció konfliktuskezelési módokról és ehhez kapcsolódóan eltérő kommunikációs módokról szólt.



Épület rajzi és szöveges elemzése



Ez a feladat a korábbi taktilis érzékelés feladatra utal vissza, de a meghatározandó forma ez esetben már bonyolultabb.

### Épület rajzi és szöveges elemzése

A tanulók feladata általam megadott építész munkásságának, valamint egy épületének vizuális és szöveges ismertetése. A gyakorlat része az épület alaprajzának és jellemző nézetének lerajzolása is. A szöveges elemzés során önálló érzések és gondolatok megfogalmazását kértem, az adott épület történelmi kontextusát, építészeti jelentőségét ismertető, tényszerű információk bemutatását követően.

Az alábbi építészek és munkásságuk feldolgozása történt:  
Joseph L. Sert: Fundació Joan Miró, Barcelona

Mies van der Rohe: Pavilon, Barcelona

António Amen: Casa da Musica, Portó

Ricardo Bofill: Kafka Castle, Sitges, Barcelona

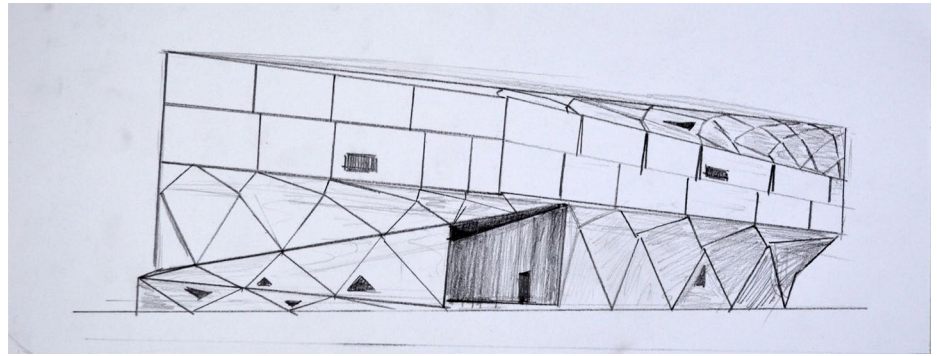
Preston Scott Cohen: Tel Aviv Museum of Art

### Épület tervezése adott alaprajzra: látványrajz, elemzés, modellezés

A diákok a korábbi feladatban megismert épületek alaprajzát kapják meg csapatmunkában. Az ötfős csapatok feladata, hogy az eredeti alaprajzot ne változtassák meg, azonban módosítsák az épület homlokzatát és funkcióját. Lényeges, hogy a módosult homlokzat a módosított funkcióhoz illeszkedjen. Az áttervezett épületek szerkezeti modelljét száraztésztából, ragasztóanyag használatával meg is építették.

### Összegzés

A program alatt felkínált feladatok és a bennük szereplő problémáknak – egy-két szabályrendszerhez erősen kötődő feladattól eltekintve – számtalan megoldási variációja van, így lehetőséget nyújtanak az elmélyült kutatásra és tervezésre, valamint a további lehetséges irányok felvetésére,

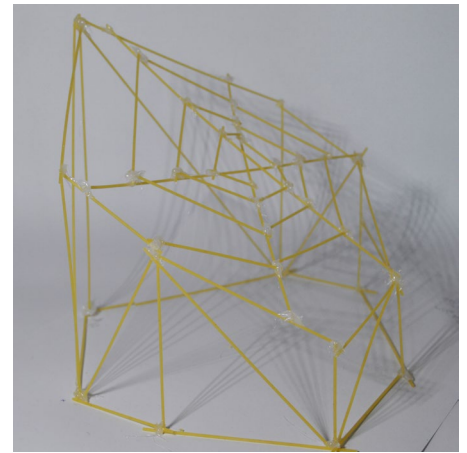


megfogalmazására. Ennek tudatosítása érdekében, a tanulókkal egyeztetve, sosem „a megoldáson”, hanem a lehetséges megoldások sokféleségén volt a hangsúly. Nem a végeredmény, hanem a folyamat maga, illetve az alkotás közben megfogalmazódó gondolatok és felfedezések újszerűsége a lényeges. Az, hogy a korábban alkalmazott megoldási sémák ne csupán beilleszkedjenek a tanulók problémamegoldási repertoárjába, hanem finomodjanak, formálódjanak az újabb és újabb problémák kezelése érdekében, majd pedig lehetőség szerint törlődjenek a probléma megoldása után. Hiszen a tervezési folyamat nem a sémakészletünk gyarapítását kell, hogy segítse, hanem a fókusz megtalálását és az aktuális probléma elmélyült értelmezését.

### Hivatkozások

Haanstra, F. 1994, Effects of Art Education on Visual-Spatial Ability and Aesthetic Perception: A Quantitative Review; In: *Studies in Art Education*, Vol. 37, No. 4 (Summer, 1996), (pp. 197 – 209)

Kárpáti, A., Séra L., Gulyás J., 2002, *A térszemlélet; A vizuális-téri képességek pszichológiája, fejlődése, fejlesztése és mérése*, Comenius Bt.



Néhány terv és száraztésztá modell a meglévő alaprajzra tervezett módosított megjelenésű és funkciójú épületekről

McGee, M. G. 1979, Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal, and neurological influences. *Psychological Bulletin*, 86(5), (pp. 889 – 918)

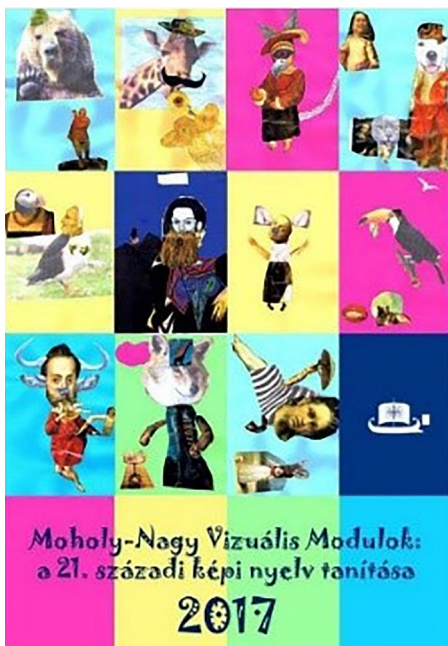
# STEAMpunk

## Vizuális média – gyakorlati megoldások

Gál András, Szent Miklós Görögkatolikus Iskola és Óvoda - Edelény

### Absztrakt

A nevelő-oktató munka intézményesült színtereiben, 45 percenként frontot nyitunk valami ellen vagy valami mellett. A vizuális nevelés az iskolában permanensen „fegyverben áll”: a társadalmi környezet (bármely vizualizálható jelenségével), alaptantervi tartalmak, azok mennyisége, kerettantervi ajánlások, éves és heti óraszámok, tanmenet. Hogyan lehetne a szűk időbeli kereteken belül jól átadni régi alapvetéseket, valamint korszerű (a jelenkorra is reflektáló) ismereteket, megfelelni a tantervi előírásoknak, vizuális-esztétikai (kép-használói) alapon személyiséget formálni, közös munkára motiváltá tenni tanítványainkat? Mindezt egy olyan korban, amelyben a gyerekeket nem kell meggyőzni a kép fontosságáról, hiszen generációjuk



számára a kép nem csak a gondolkodás tárgya, de kitüntetett eszköze is. A Moholy-Nagy Vizuális Modulok kutatási munkacsoportjai – működésük négy éve alatt – erre a kérdésre keresték a választ.

### STEAMpunk ...vagy valami belőle



Gyorsan pár sor a címről, még mielőtt félreérthető lenne. A különféle steampunk-definíciók egészen mást értenek a fogalmon, mint ami itt prezentálásra került. Én „csak” húzónévnek szántam a címben. A kifejezés játékosága fogott meg, és a fogalmat leíró jelentéselemeket elkezdtem kapcsolni ahhoz a modulkoncepcióhoz, amelyet *Havasi Tamás, Orosz Csaba, Tóth Tibor*<sup>1</sup> modul koordinátorok jegyezték, és amit volt szerencsém alkalmazni 2016-2020 között a pedagógiai gyakorlatomban.

A kifejezés első szava (*steam*) utal arra a mozaikszóra (STEM), amely a tudományos kutatás és az innováció modern, interdiszciplináris megközelítése, amely egyre inkább elterjed az iskolai oktatásban. A STEM praktikusán a tudomány, a technológiai, a mérnöki ismeretek,

valamint a matematika (*Science, Technology, Engineering, Mathematics*) ismeretátadási, témafeldolgozási módszereit próbálja ötvözni, egy platformra helyezni. Amennyiben elfogadjuk (és ha a jelenkorra reflektálni akaró szemléletben akarunk személyiséget formálni), hogy a tudomány és a művészet természetüknél fogva összekapcsolódnak, akkor beemelhetjük a mozaikszóba az „A” betűt (*Arts, művészet*), így lesz belőle STEAM. A *punk* ebben az esetben nem a lázadó szubkultúra egy tagja, hanem olyan entitás (alkotó és befogadó is egyben), aki a STEAM módszereinek segítségével válik képhasználóvá. A bemutatott feladatok erősen kapcsolódnak a STEAM szellemiségéhez, ezért is emeltem ki őket a válogatással.

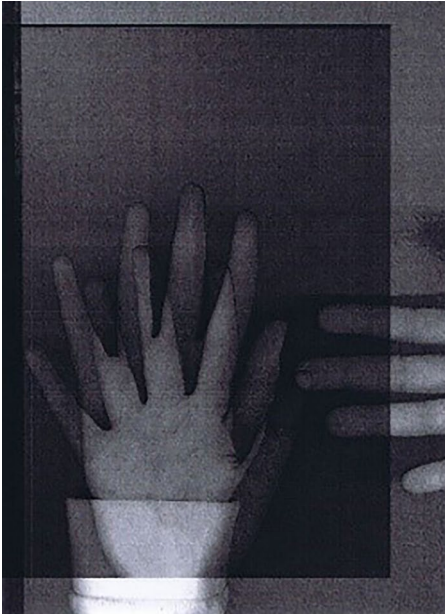
### Moholy-Nagy Vizuális Modulok - Tantárgy-pedagógiai Kutatási Program

A kutatás közel négy éve alatt – a kísérleti és a követő iskolákban – kipróbáltuk a modulkoncepciók alkalmazhatóságát, tematikus egységekké, tanmenetté alakíthatóságát. Az alkalmazás során kerestük a tartalmak tantárgyközi kapcsolatát, a tantárgyi integráció lehetőségeit úgy, hogy a tantárgyi alapú szemlélet megmaradjon, hiszen egy működő struktúrában kellett megtalálni a helyét. Ugyanakkor a modulkoncepció lehetőséget adott arra, hogy a tartalmi elemeinek egy része *projekt oktatásban* vagy *informális keretek között* legyen feldolgozható, átadható. A fejlesztett vagy éppen ezen idő alatt

<sup>1</sup> *Pedagógiai program – 2. modul: Vizuális média kommunikáció* (2021. februári állapot).

Moholy-Nagy vizuális modulok – A 21. század képi nyelvének tanítása projekt. Az MTA tantárgypedagógiai kutatásának része; a kutatócsoport vezetője: Kárpáti Andrea PhD, DSc, egyetemi tanár, neveléstudományi kutató, művészettörténész, az MTA doktora, a Budapesti Corvinus Egyetem Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet oktatója.





megszerzett kompetenciákat kimutathatóvá tette a kutatás egy ötödik szegmense: a mérés-értékelés területe<sup>2</sup>. A modulok felmenő rendszerű, kontroll csoportos képességméréssel (be- és kimeneti mérés is) kerültek értékelésre, majd ezek alapján tovább-gondolásra.

### Személyes relevanciám



A vizuális nevelés olvasztótégely, e sorok olvasójának – úgy gondolom - magától értetődő. Színtere éppúgy az alkotófolyamatoknak, a kreativitás fejlesztésének, mint a művészeti produktumok befogadásának. Olyan képességcsoportokat fejleszt, mint a térszemlélet, képi kommunikáció, digitális kompetenciák, vizuális memória, kombinatív képességek, színpercepció, és ezernyi más terület, ami a vizualitással átitatott, tehát „mindenre jó”.

Tanári munkám első éveitől azt éreztem, hogy a köznevelésben

- szemben egyébként a társadalomban tapasztalható egyéb folyamatokkal – a vizualitás, a vizuális nevelés háttérbe szorul, más területek kapnak nagyobb figyelmet, prioritást. Ez megmutatkozott egy lassú, de folyamatos óraszámcsökkenésben (aminek helyenként egzisztenciális következményei is lettek). A tartalmak átadására fordítható időbeli keresztmetszet szűkült, szűkül. Fontosnak tartottam megismerni azokat a folyamatokat, amelyek képesek megfordítani ezt a tendenciát.

De az intézmény-használói filozófia mentén is felfejthető a téma fontossága. A modul tartalmi elemeinek *helyi tantervbe* emelésével esély kínálkozna arra is, hogy olyan mélységű posztmodern vagy kortárs művek kerüljenek tanórai prezentálásra, ami más módon nehezen jutna el – intézményes keretek között – iskoláskorú befogadóhoz. Manapság nagyon nehéz megszólítani a köznevelés rendszerében tanuló fiatal fontos képek megismerése kapcsán, hiába gyakorlott képhasználó ez a korosztály. Sőt, nehéz bármilyen polaritású esztétikai alapállásra „kényszeríteni”, mint befogadó. Ha a tanulók nem találkoznak „jó képekkel”, felnőttként nem fognak bemenni pl. galériába, nem válnak esztétikai alapon kiművelt képhasználóvá. A folyamat így visszacsatolódik: éppen a képkorszak tereli el az értő figyelmet a képekről, azaz intézményes keretek között válik egyre kevésbé fontossá a kép.

### Egy kísérleti félév felépítése



Minden félév három nagy témakör köré épült: a technikai képalakítás alapjai, az animáció alapjai, és a filmkészítés alapjai. Az időkelet a kurzus elején világossá tette, hogy mindhárom témába csak belekóstolhatunk. Azt terveztem, hogy a témaköröket rövid elméleti bevezetés után hangsúlyosabban a *kreatív gyakorlatok* segítségével dolgozzuk fel. Céлом volt továbbá, hogy – amennyiben az adott órára tervezett tananyag megengedi – valamilyen *csoportmunkában* megvalósítható feladatot kapjanak a gyerekek, és a tanóra végére „jőjön létre” olyan produktum, aminek a megvalósítása élményszerű, azaz a cselekvés maga legyen a jutalom.

A témakörök főbb hívó szavai voltak: a kép létrejötte hagyományos technikákkal és az új médiumok segítségével – történeti áttekintés: szándék és filozófia, célok, eszközök, keretek-korlátok. Röviden: hogyan születik a technikai kép? Abból indultam ki, hogy a 11-12 éves (ötödikes) korosztály, azaz a felső tagozatba lépők éppen kezdenek tudatos képhasználókká válni: közösségi oldalakkal kísérleteznek, gyakorlott mobil- és tablet-használók, egyre több időt töltenek digitális (virtuális) térben, így a képhasználati szokásaik alapvetően eltérnek pl. a szüleikétől vagy a tanítókéktől. A képek iránti tartós érdeklődésük miatt, talán könnyebb lesz belecsempészni a tananyagba kortárs vagy 20. századi (jelentőségüket, létrejöttüket tekintve „érdekes”) alkotókat, műveket.

A modul tanulási tanítási programját úgy próbáltam összeállítani, hogy egy „átlagos”, heti 1x45 perces *rajz és vizuális kultúra* órába beleférjen a feldolgozandó tartalom. Ezt a célt zömében sikerült megvalósítani. Kivételek ez alól (ill. itt okozta a legnagyobb kihívást az időkorlát) azok az órák, ahol csoportmunkában kellett valamilyen mozgóképi produktumot létrehozni. Ennek okát részben abban

<sup>2</sup> Az eDIA rendszerben a vizuális kommunikáció és a színek befogadása és értelmezése, a térszemlélet, és a divergens és kombinatív képességek fejlődését vizsgáló tesztek kerültek alkalmazásra. Forrás: <http://vizualiskultura.elte.hu/ertekeles>, (2021. februári állapot)

látom, hogy kissé túlértékeltem a tanulók meglévő digitális jártasságát. Egy-egy mozgóképi fogalmat, vagy technikai megoldást általánosságban ismertek ugyan, és az is tény, hogy a virtuális térben nagyon tájékozottak, de - a mélyebb technikai ismeretek hiánya miatt -, csak erre hagyatkozva nem tudtunk volna gördülékenyen dolgozni. A legnagyobb kihívást számomra az időkeret jelentette.

Már a félév elején kiderült, hogy a tananyag-tartalom, köszönhetően az átgondolt modul-koncepciónak alkalmas arra, hogy átadásra kerüljön. Az ismeretátadás módszereit változtatva, különösen is a csoportmódszerek és a projekt módszer előtérbe helyezésével komoly személyiségformáló ereje volt a modulnak.

Tapasztalatom szerint sokat jelentett, hogy a tanulói produktumok mindig megtalálták a közönségüket: vagy kiállítás, vagy valamilyen maradandó „végtermék” készült belőlük (szórólap, képeslap, animáció, stb.), ami miatt a készítőik számára is értékesebbek voltak, mint ha csak a rajztömbben lapulva várnák a következő iskolai papírgyűjtést.

Majdnem minden órát sikerült úgy kezdeni, hogy rövid (1-2 perces) média-műveltségi kérdést kaptak a gyerekek, aminek a jutalma valamilyen tárgy (ceruza, képeslap, galéria-katalógus vagy hasonló apróságok); a feltett kérdések, pl.: soroljon minél több magyar rajzfilmcím, írjon minél több olyan filmcím, amiben számnév van, írjon le minél több olyan filmcím, amiben állatnév szerepel. Azoknak az óráknak volt „kizökkentő” eleje, amelyikre ezt a kezdő feladatot be tudtam illeszteni.

Mivel a tanulók várták az új tananyag-tartalmat (amit a média modul „ígért”), nem volt nehéz ráhangolni őket az együtt-munkálkodásra. Azonban a frontális óramódel szerint tartott tanórák voltak a kevésbé hatékonyak (ez első órák,

a kurzus bevezetése miatt ilyenek voltak). Azt éreztem ilyenkor, hogy a gyerekek többet vártak. Ez nem a tananyagból vagy a modul-koncepcióból eredő hiány, hanem a cselekedtetve tanulás élményszerűségének elmaradásából adódott. Úgy gondolom, a „legszárazabb” tananyag is lefordítható akár csoportmunkára, akár érdekes egyéni feladatmegoldásra. Ugyanakkor a gyerekek felfogták, értették az átadni kívánt ismereteket, pl. amikor a szelfiről volt szó, otthonosan érezték magukat a témában.

### Válogatás a kísérleti tanítás feladataiból, tanulói megoldásaiból

A következőkben szeretnék néhány – általam jól sikerültnek gondolt – feladatot és tanulói megoldást közreadni, melyek időrendben követik egymást az 5. évfolyamtól.

A kreatív gyakorlatok közül elsőként kiemelném, és alkalmazásra vagy újra gondolásra, további csiszolásra közreadnám a camera obscura készítésére szánt órát.

#### 1. Feladat:

##### Camera obscura készítés

Egyszerű papír nyersanyagok (pl. hulladék cipősdoboz) felhasználásával camera obscurát készítenek. Az elkészült camera obscurát kívülről különféle egyedi díszítéssel lehet ellátni (pl. állatfigura), esetleg külön a fejre illeszkedő hátsó részt is ki lehet alakítani, aminek segítségével „biztosítható a sötét környezet”. Alternatív megoldás: a tanulók a belső „képernyőre” rögzíthetnek mobiltelefon-rögzítőt. Kellően sötét helyiségben (ill. képernyő-el forgatás tiltása mellett) kezdetleges „projektorra” alakítható a dobozka, ha a mobil képernyőjét a lyuk felé fordítják.

Az egyik legjobban várt feladat volt a félév során. Majdnem mindenki elkészítette az obscurát. Talán a megfelelő fókusz távolság (azaz az éles kép) beállítására lehetett volna több időt vagy jobb módszert találni, mert ez egy fontos tétje volt az ismeretátadásnak. De



*Kamera obscura készítése*

így is sikerélménnyel gyarapodtak a tanulók. Illetve lehetett volna egy egyszerű „receptet” írni előre lefixált méretekkel, értékekkel, távolságokkal.

Másik – aprólékos tervezést igénylő – feladat egy rövid animáció elkészítése gyurmából. Természetesen, ekkor már a csoport túl volt egy jól megalapozott, előkészített mozgóképi bevezetőn: ismerte az animációk fajtáit, és úgy általában tájékozott volt a mozgókép, és az animáció alapjaival kapcsolatban.

#### 2. Feladat:

##### Gyurma animáció készítés

Előzetesen elkészített forgatókönyv, vagy szinopszis alapján egyszerű gyurma-animáció készítése. Fényképezőgép segítségével rögzítések kockákként egy darab gyurmán véghezvitt alakváltozásokat. Próbáljatok valamilyen egyszerű történetet kitalálni, vagy olyan folyamatot, amiben van valamilyen ciklikusság, ill. felismerhető benne az „eleje-vége” folyamat! (Ha szükséges: a felvételek vég-eredményét a stop-motion program egy mozgóképi állományba menti, ami utána egyben megtekinthető.) Érdemes kitérni olyan apró részletekre, hogy melyik mozdulat felesleges, hová kellene még képkocka, ill.: a jelenet





Gyurma animáció készítés

ritmusa, a mozgássorok koherenciája, túlzó vagy kevés mimika, gesztus.

4-5 fős csoportmunkában dolgoztak a gyerekek. Végül egy olyan technika mellett döntöttem, amihez az órán (végszükség esetén) elég 1 db fényképezőgép: minden csoport egy azonos méretű üveglapra (síkra) dolgozik. A háttér színe csoportonként eltért, ami a későbbi memóriakártyáról történő leválogatást tette könnyebbé. Egy „leszúrt” fényképezőgép és egy festőállvány segítségével csoportonként (forgószínpad szerűen) váltakozva rögzítettük az animáció fázisváltozásait. A feladatot jól megértették a tanulók, és jól is alkalmazták. A fő probléma itt is a szűkös időkeret volt, de ezzel már megtanultunk együtt élni. Sajnos az a fajta mozgóképi minőség nem állítható elő ennyi lefotózott képkockával, amennyi látványos eredményt és sikerélményt hozhatott volna. Ma már legalább két tanítási órát szánnék erre a feladatra.

[Az elkészült tanulói munkák linkje](#)

Kis túlzással majdnem eszköztelenül megszervezhető órai feladat a pixilláció készítése. A feladat kapcsán építhetünk a korosztály szereplési kedvére, aktivitására.

### 3. Feladat:

#### Pixillációs animáció készítése

Eredetileg (a tanulási-tanítási programban rögzítettek alapján) 2-3 fős csoportmunkában kellett volna kétdimenziós eljárással (pl. fázisrajzolás) animációt készítenie a tanulóknak. Teljesen más valósult meg az órán. Úgy gondoltam, erre a feladatra szinten nagyon kevés az órai időkeret, ezért inkább pixillációs animációt készítettünk. Az osztály minden tagját sikerült bevonni a szinopszis elkészítésébe. Ötletbörzét tartottunk és nem rögzítettük a forgatókönyvet. Szóban állapodtunk meg abban, mi hozható ki 24 szereplő segítségével egy osztályteremből, az ott található tárgyakból, eszközökből. Az időkeretet sikerült jól kihasználni. Mindenki lelkesen szerepelt, és végül született két rövid 3 másodperces hurok-animáció a kurzus egyik legmozgalmasabb óráján. Azért maradtunk végül a pixillációnál, mert a rendelkezésre álló időkeretben ezzel az eljárással tudtuk „kihozni” a leghosszabb hasznos nyersanyagot. Minden egyéb eljárással csak elkezdni tudtunk volna a munkát.

Tanulói munkák linkje: [\(1. Körtánc\)](#), [\(2. Narnia\)](#)

Az előző félév (5. évfolyam/2. félév) utolsó témaköréből az animáció és a filmkészítés alapjai témákra jutott kevés idő, ezért úgy gondoltam, ezt a félévet teljes egészében az élményszerű ismeretátadásra szánom. A témakörök főbb hívó szavai voltak: történetmesélés, forgatókönyv, dramaturgia, animáció, stop-motion.

Az ismeretátadás tekintetében a legproduktívabb munkamódszernek a csoportmunka bizonyult ebben a félévben is. A tanórákon alkalmazott kollaboratív munka húzóereje az élményszerűség könnyed órai légkört eredményezett, amiben mind a diákok, mind magam jól éreztük magunkat.

A modulkonceptió tartalma lehetővé tette egy sor új eszköz kipróbálását. Iskolánk élen jár az innovatív



Pixillációs animáció készítés

pedagógiai módszerek alkalmazásában. A vizuális kultúra szempontjából kiválóan hasznosítható volt a félében az intézmény új tablet-parkja, illetve a már közel 3 éves múltra visszatekintő LEGO Education készletei. Ezeket az eszközöket nagyon jól tudtuk a gyerekekkel az animációk elkészítésénél használni.

### 4. Feladat:

#### Animáció készítése Stop Motion technikával

Az osztály tagjait 4-5 fős csoportokba szerveztük, akik a projekt során végig együtt dolgoztak egy közös célon: az osztály készít egy közös animációt. Minden alkotócsoport egy-egy jelenetet rögzített stop-motion technikával. Az első animációs foglalkozás a készlet megismerésével kezdődött. Majd a csoportonként kiosztott tableteken található *stop-motion* szoftvert (Stop Motion Studio) tanulták meg használni. A legnagyobb erőfeszítéseket igénylő órák voltak a forgatóórák. 5x45 percre bontottuk a rendelkezésre álló időt. Fő probléma az volt, miként tudunk úgy az egyik óra végére produkálni valami hasznos „anyagot”, hogy a következő órán onnan folytatódjon a munka, ahol előzőleg abbamaradt.



Animáció készítés stop motion technikával

Különbféle technikai ötletek is a forgatási órák alatt születtek. Pl.: hogyan lehet rögzíteni a tablet-állványt, hogyan lehet a szoftver segítségével beigazítani a LEGO jeleneteket az előző órán abbahagyotthoz igazodóan (onion skin technika). Ügyelni kellett, hogy – többé-kevésbé – azonos fényviszonyokat tudjunk az egyes órákon produkálni. Ki kellett alakítani azt a „begyűjtési” módszert, amivel a tabletekről a hasznos állományok egy számítógépre kerültek. Ezt egy, az órára behozott laptop segítségével oldottuk meg.

Kihívás volt, hogy a jelenetek mekkora regény-időt öleljenek fel (nyilván a mozgalmasság miatt le kellett egyszerűsíteni). Az elhagyás, lényegkiemelés fontos szerepet kapott ezen az órán. A végeredmény (10 másodpercnyi hasznos animáció) elérése érdekében le kellett mondani olyan hosszú beállításról, amit pl. a regény alapján készült film vagy a regény leíró részei megengedtek.

[Az összefűzött animációk itt tekinthetők meg.](#)  
[És a rövid werkfilm...](#)

Ha már animáció, álljon itt egy újabb, szintén „alacsony költségvetésű”, illetve szerény technikai hátterrel

igénylő módszer: a tárgymozgató animáció. Ez már egy másik tanévben készült (7. évfolyamon).

**5. Feladat: Tárgyanimáció készítés**

Foky Ottó: Babfilm című animációjának megtekintése. A teremben, táskában, tolltartóban fellelhető tárgyak felhasználásával a tanulók egyszerű tárgyanimációkat készítenek. A rövid, néhány másodperces animációt úgy kell elkészíteniük, hogy a mozgássor térjen vissza a kiindulási fázishoz (hurok v. más néven loop-animáció). Törekedhetnek valamilyen mozgóképi geg megjelenítésére.

A motivációs videó megtekintése után a csapatok belevágtak a feladatba. Az időszüke most is fontos faktor volt az órán, hogy az „elvárt” munkák hosszát ehhez mérten korlátoztam. Öt csoportban dolgoztak, egy-egy tablettel. Jól megértett, jól megoldott feladat volt, szép tanulói munkákkal, [melyek egybefűzve itt tekinthetők meg.](#)

**Néhány gondolat az értékelésről**

A feladatmegoldásban rejelő, az alkotás létrehozása által érzett örömtől túl – hiszen ha jól megnézzük a feladatokat, játékokról volt szó -, az egyéni és a csoportos teljesítményeket megpróbáltuk valamilyen egzakt szempontrendszer segítségével skálázni, ami után könnyebb volt osztályoztá alakítani – az egyébként viszonylag nehezen mérhető – egyéni teljesítményeket. Ehhez kiváló megoldást nyújtott a *Holland Képes (Ön)értékelő Lap* (Talita Groenedijk és Folkert Haanstra, 2018).

Az „első használatba vétel” előtt a gyerekekkel megbeszéltük, hogyan alkalmazzák magukra nézve a lapot. Helyenként meglepően kritikusak voltak saját magukkal.

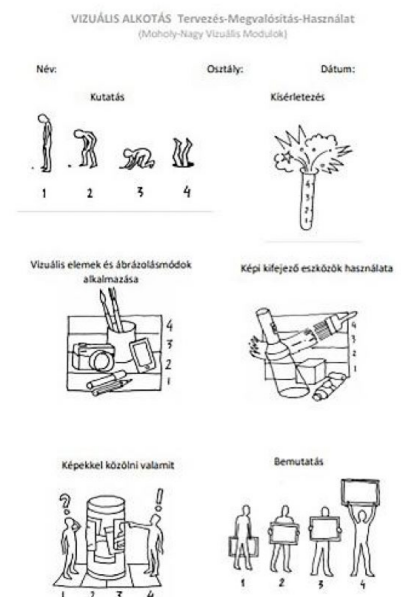
**Rövid összegzés**

Az utolsó kísérleti félév elején még nem volt látható, hogy nagyon speciális tanulási-tanítási helyzetre kell alkalmazni a korábban megírt feladatokat. A 2020-as járvány miatt



Tárgyanimáció készítés

alaposan át kellett gondolni, melyik feladat megvalósítható, illetve az otthoni körülmények között a gyerekek ezt milyen módon tudják megtenni. Ez a nem várt mozzanat alaposan kibillentett minket a korábbi, lendületes közös munka megszokott üteméből. A modulkoncepció azonban progresszív, előremutató, abban a személyiségfejlesztés kiváló lehetőségét látom. A tartalmak a helyi tantervbe jól beilleszthetők, a tanulás-tanítás folyamatában a gyerekek számára jól átadhatók voltak.



Holland Képes (Ön)értékelő Lap



# A vizuális média kommunikáció modul kipróbálása és gyakorlati tapasztalatai

a jászberényi Szent István Sport Általános Iskola és Gimnáziumban, tanórai javaslatok 5-8. osztályig

**Kugler Erika**, Szent István Sport Általános Iskola és Gimnázium, Jászberény

## Bevezető

*Havasi Tamás, Orosz Csaba, Tóth Tibor: Pedagógiai Programja*, mely a 2. média kommunikáció modul koncepciója, és a pedagógiai kísérletet vállaló iskolák rajztanárai (Gál András, Kugler Erika) által a koncepció alapján írt *Tanítási-tanulási programok* azon törekvés részei, hogyan lehet konstruktív módon tanítani a médiumok használatát *Vizuális kultúra* órákon, hogyan lehet a manuális alkotómunkát géppel történő alkotással kiegészíteni. Lehetőség arra is, hogy hosszabb távon a technológiák fejlődésével létrejövő újabb szakmákhoz már gyermekkorban megalapozzuk a képességeket. A *Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása Szakdidaktikai koncepció* lényege nem csak elméleti szintű pedagógia, hanem gyakorlat centrikus oktatás is. Az elmúlt öt év tapasztalatai igazolják a fenti elgondolást. Az 5-8. osztályig tartó szakmódszertani program erős hatást gyakorolt a kísérleti osztályokban tanuló diákjaimra. Bekerülve a 9. évfolyamba, a nem szakmódszertani programos diákok kontrasztjában óriási a különbség a tanulók vizuális alkotóképességeinek fejlettségi szintjén, a problémaérzékenység, és problémamegoldások terén, az alkotófolyamatban alkalmazott média-technika használata terén és még sorolhatnám... Tudatos irányítással, átgondolt oktatással, neveléssel a

médiaeszközök gazdagítják a gyakorlati alkotómunkát is.

A média kommunikáció modul kiemelt területei a *Technikai ké-palkotás: fotó, animáció és film*. Az állókép készítésének technikái az analóg és digitális fényképezés, a mozgóképi alkotásnak az animáció és a film. A gyakorlati feladatok e négy terület szerint csoportosíthatók. Mindezek mellett a manuális munka is fontos szerepet töltött be az órák során. Az analóg fotózás tananyagba illesztése is szép lehetőséget biztosított a diákoknak az alkotómunkára, szélesítette esztétikai tapasztalataikat, kapcsolódott a természetismereti tárgyakhoz (kémia, fizika). A fotózás elveinek megismerése modellezi az emberi látás mechanizmusát (biológia). Az analóg fotózás a természettudományos kísérletezés egy formája, egy komplexen fejlesztő tevékenység, amely esztétikai minőséggel párosul (*Moholy-Nagy László, Kepes György* munkássága). A digitális álló- és mozgóképalkotás, a program alaptevékenységei. Mindezek feltételeznek egy meghatározott alapfelszereltséget az elméleti és gyakorlati feladatok végrehajtásához: projektor, számítógép, hangfal, vagy interaktív tábla, megfelelő minőségű kamera; a mozgóképi feladatokhoz videokamera, kameraállvány, hangtechnikai eszközök, mikrofon, adathordozók. A tanulói feladatokhoz is szükséges néhány

fotó/videó funkcióval bíró eszköz, Tablet, laptop, iskolai számítógép. Az állókép, animáció, mozgókép szerkesztési munkálataihoz szükségesek olyan szoftverek, amelyek minden funkció ellátására alkalmasak. A kísérleti program, mely modernizált tananyagtartalmakkal modernizált iskolai környezetet feltételez, egy nagyon értékes, hosszabb távon nagy hozadékkal járó kezdeményezést indított el iskolánkban.

A vizuális média modul kutatásának egyik helyszíne a jászberényi *Szent István Sport Általános Iskola és Gimnázium* felső tagozata. A *Tanítási-tanulási* programokat 5-6-7-8. évfolyamokra írtam, de a feladatok alsó tagozatos gyermekek, vagy középiskolások szintjére is átalakíthatók, az évfolyamok tantervi ismeretanyagához igazítva. A továbbiakban olyan tanórai feladatokat mutatok be, melyeket az elmúlt öt évben tanítványaimmal kipróbáltam.

## 5-6. osztályos feladatok

### 1. Fotózás géppel és gép nélkül – Fotogram

A téma célja, hogy a tanulók megismerjék a technikai képalkotás alapjait, az analóg fotózást. Az analóg fényképezés alapelve, a camera obscura feltalálása már a reneszánszba nyúlik vissza, de technikai megvalósítása az 1800-as években

realizálódik. A sötétkamrába beáramló fény a szemközti falon fordított képet eredményez, de a kép rögzítéséhez fényérzékeny anyag szükséges. Egy nagyon egyszerű módszert próbáltunk ki a gyerekekkel, a gép nélküli fotózást, a fotogram készítését. A kísérletezést szabadban végeztük napsütéses időszakban. Néhány kinyíló tavaszi virágot, apró növényt helyeztünk egyszerű kompozíciós megoldásokkal fotópapírra, üveglappal lepréltük, majd körülbelül tíz percig exponáltuk a képeket. A fotópapír rózsaszínre, majd sötétebb lilára színeződött. Tíz perc után eltávolítottuk a képekről a növényeket. A végeredmény nemcsak egyszerű növény sziluett lett, ahogy vártuk. A nap átvilágította a növények szirmait, leveleit, és a virágok érzékeny formái mellett a színük is halványan megjelent. Fotólabor és fixáló oldat híján sötét kartonba csomagoltuk az elszíneződött



1. kép: Baráth Benjámín 5.B



2. kép: Pataki Zita 5.B

fotópapírokat, hogy ne tűnjenek el a keletkezett képek az erős napfény hatására. Szkennerrel digitalizáltuk, majd grafikai programmal átdolgoztuk különféle színekkel, kontrasztokkal. A gyermekek

otthon házi feladatként számítógépen még több színes változatot készítettek (1-2. kép).

## 2. Kameraszem, macskaszem – fotókollázs

A fotó újragondolását, új képpé alakítását az avantgárd művészetek jól példázzák. Az alábbi feladat kicsiknek is élmény, s közben megtapasztalhatják a fotókollázs készítésének technikáját.

A szem működése a szűkülő vagy táguló pupillák pont úgy működnek, mint a kamera blendéje. Befolyásolják a fényviszonyok változásai és szándékunk, az agyműködés pl. az érdeklődés, a kíváncsiság, a düh, vagy éppen a közömbösség, az álmoság, az unalom. A pupilla változásai jelzik a hangulatváltásokat, az állapotokat, az érzelmi hullámzást, és ezáltal jól leolvasható pl. a macska hangulata. A feladat jó lehetőség a metakommunikáció fogalmának tisztázására. Mire utal *A szem a lélek tükré* közmondás? Hogyan jelenik meg a szem a művészetben? A beszédes szemek képi szimbólumok is, melyek hétköznapi és művészeti tartalmakat hordoznak. A feladat fotókollázs készítése volt, vagyis a választott macskaszem fotókból a kiemelt, kivágott fotóelemek kiegészítésével új képet alkotni. A szemeket bármilyen összefüggésben felhasználhatták, színezhették, egyéni



3. kép: Baráth Nóra 6.B



4. kép: Thuróczy Valéria 6. A



5. kép: Szócs Mónika Nikolett 6. B



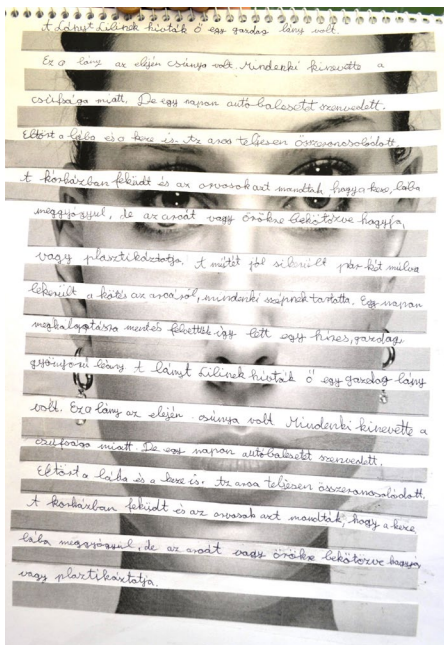
ötletiek szerint. A feladatot tovább gondoltuk: egy rajzfilmhős macskát terveztünk, melyet a tekintete tesz igazán karakteressé. A fotókollázs feladat megfigyelései a rajzaikba is beépültek, sokkal árnyaltabb, karakteresebb, kifejezőbb absztrakciók születtek. A feladat fejleszti a kreativitást, az önismeretet, a vizuális és digitális kompetenciákat egyaránt (3-5. kép).

### 3. A kép, és ami mögötte van - fotómontázs

A fotók szétvágásával, a képelemek újra rendezésével, szöveggel

kombinálásával (montázs technika) új jelentésrétegek nyílnak meg, új tartalmat kap a kép. A kép befogadása szubjektív. Tanárként kíváncsisággal tölt el, vajon hogyan értelmez egy fotót, *mit lát egy gyermek a képen?* A szemünk pásztázza a képet, de arra a látványelemre figyelünk, ami a saját gondolatainkkal találkozik. Az első feladat erre a kérdésre keresi a választ. Hans Kessler, a Bauhaus iskola tanára alapozó stúdiumain végeztette ezt a feladatot, amelyet kipróbáltam én is tanítványaimmal: képes szöveges kollázsra kapcsán

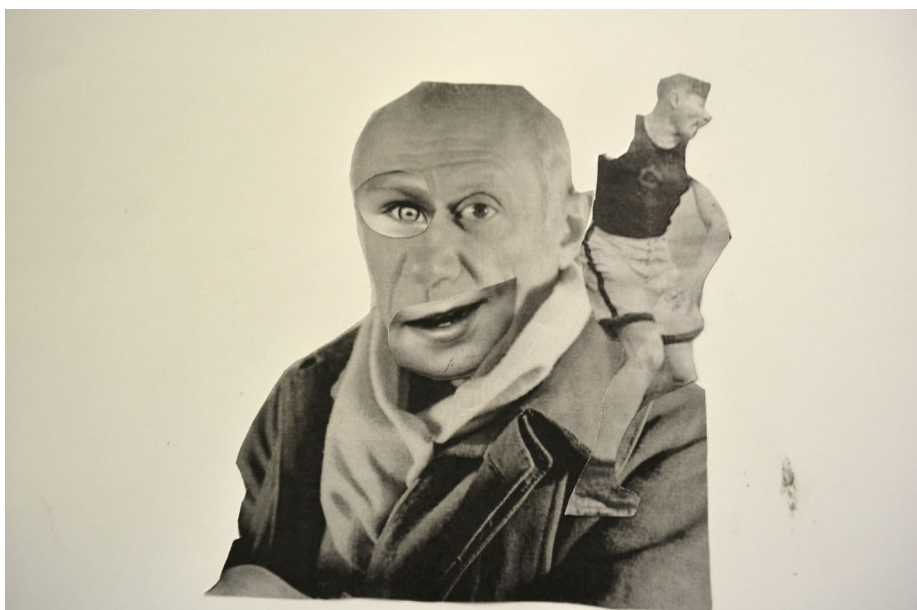
diákjaimnak egy portrét kellett vizuálisan értelmezniük és szöveggel bővíteniük a jelentéstartományt. Mit mond neked egy arc? Ha csak egy fogalmazást írnak a gyermekek a képről, megmarad a távolság az ábrázolt személy és a róla írt szöveg között. A kép és a szöveg viszonya illusztratív marad. Kessler darabokra vágatta az arcképet, ezáltal megfosztotta bálvány mivoltától. A hétköznapi ember sem vágja, tépi szét szerettei, kedvence fotóját, csak, ha negatív érzelmeket tulajdonít neki. Mert a mindennapi ember gondolkodásában a kép még mindig „bálvány”, azonos azal, amit ábrázol. A gyermekeknek azt a feladatot adtam, hogy vágják fel csíkokra a választott arcképet, hogy megfosszák a szép bálványt valóságos mivoltától. Alkossák meg a képzeletük alapján azt az új személyt, aki az arc mögött van. Természetesen a fotókon ábrázolt személy karaktere befolyásolja a szemlélőt, de a beelátott történet érzékeny alkotófolyamatra ad lehetőséget, amelyben a gyermek saját gondolatai, mentális állapota is megmutatkozik (projekció). A szöveggel kombinált feladat első lépés a szöveges információ és a képi információ elkülönítésére. Ebben a feladatban kombinálni kell a szöveget a képpel. A következő feladatokban viszont már nyilvánvaló a gyermekek számára, hogy a kép önállóan is egy információs csatorna. További feladatverziók: egy kép szétvágása és újra rendezése; két fotóból egy kép; több fotóból egy kép alkotása, amely új tartalmakat közvetít. A képeknek címet is kellett adni, amely kibővítette az értelmezési tartományt. A hasonló típusú feladatokat elemző órán előkészítettük, majd a tanulók egyéni tempójukban mindig új feladatverziót kaptak. A gyermekek nagy élvezettel végezték a montázkészítést, igényelték, hogy beszélhessenek munkáikról szóban is. Az első feladatról videofelvételeket is készítettem, amelyben felolvasták az arcképek sugallta történeteket. Írásaikban megmutatkoztak érzelmeik, problémáik, fantáziájuk, médiaélményeik (6-8. kép).



6. kép: Tábori Zsófia 5. A: A lányt Lilinek hívták



7. kép: Nagy Annamária 5. A: Tánc

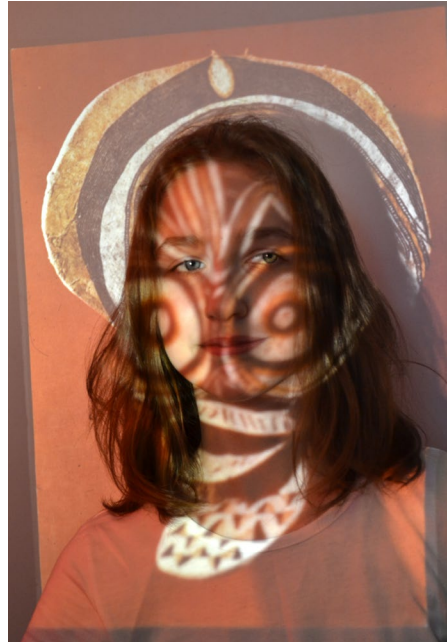


8. kép: Hírossek Barnabás 5.A: Más arcok



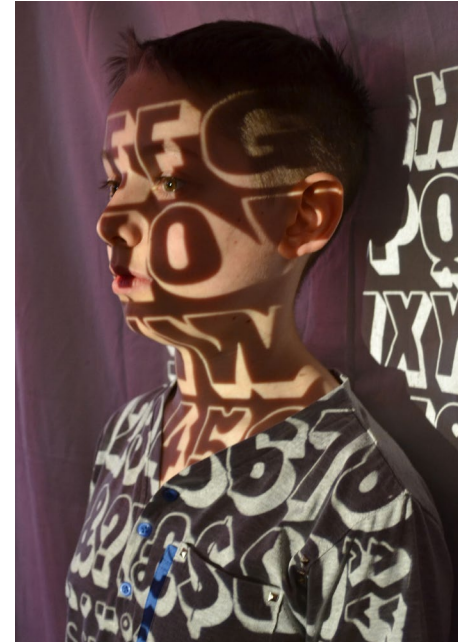
#### 4. Fény-képek

A fény nemcsak láthatóvá tesz, de maga a fény a kép. Már a gótikus üvegablakok is vetítő szerepet töltek be, a rajta beáramló fehér fény az egész templombelsőt festőivé varázsolta. A reneszánsz művészek az 1400-as években felfeltalálták a *laterna magicát*, a bűvös lámpást, mely a diavetítő elődje. Sok kisdíák még soha nem látott diavetítőt. Nagy érdeklődést keltett, amikor bemutattam hogyan működik, milyen is a diaposzítív. Az alkotási gyakorlat elkezdése előtt megnéztünk néhány saját kísérleti munkámat, amelyek tárgyra fotózott műalkotások digitális fotói. Izgalmas volt hallgatni, mit látnak bele a gyermekek, milyen jelentés rétegeit értik meg, tárják fel a fotóknak. Érzékeny, elemző beszélgetés folyt. Amikor a síkkép plasztikus tárgyakra vetül, a tárgy és az árnyéka is belejátszik az eredeti festmény jelentésébe, árnyalja, bővíti az értelmezést, új kontextusba helyezi a régi klasszikus



9-10. kép: Kép a képen

művet. Csoportmunkában minden gyermek kipróbálhatta a technikát. Üvegfestéssel, tussal, különféle anyagokkal két üveg közé festett, saját készítésű diaképeket is felhasználhattak a vetítéshez,



fotózáshoz. Látásmódjuk, szemléletük nagyon eredetinek bizonyult (9-10.kép).

#### 5. Homokanimáció

Az óra témája a média modul egyik lényeges része: a mozgókép. Az animáció alapjainak megismerése előtt animációs filmet elemeztünk. A filmélmény az anyag és a technika hordozta tartalomból bontakozik ki. A film technikailag homokanimáció, így a gyermekek a sokféle animációs technika közül ennek hatásait, működését próbálhatták ki ezen az órán. Írásvetítő segítségével megvilágított, üveglapra szórt homokba rajzolhattak, amelyet ha kivetítünk a falra, fekete-fehér árnyképeket kaptunk, ha a megvilágított üveg felületén szemléltük, színes, izgalmas homokképeket, felületeket láthattunk. Az átvilágított homok és a rajz „mozgásba hozását” nem egyszerű megoldani. Vagy gyors, magabiztos rajzolással, amelyet videófelvétellel rögzítünk, vagy mozgásfázisok fotózásával, melyet animációs programmal mozgóképpé szerkesztünk. Tudatosítani kell, mitől fog folyamatosan mozogni a kép, hogyan történik a homokkép átalakulása egy másik képpé. Fontos letisztázni, hogy videót vagy animációt készítünk és mi a különbség a kettő között. Animáció készítéséhez az átmenetek mozgásfázisait, kicsi



11-13. kép: Homokanimáció 5.A, 5.B







14. kép: Baráth Nóra 6.B

elmozdulásait mindig ugyanabból a nézőpontból, rögzített kamerával kell fotózni. Megfelelő mennyiségű képkocka (eredetileg 24 kép/sec) szükséges, hogy folyamatosság hatását keltse a kép. Nem képregényben kell gondolkodni, hanem rövid mozgásfázisokban. Ezt hosszabb, kitartó kísérletezéssel, tapasztalatszerzéssel, akár több órán át is érdemes gyakoroltatni, hogy eredményes legyen az alkotómunka, megszülessen a mozgóképi animáció (11-13. kép).

### 6. Kitekintő-betekintő - Animáció - Pixelizáció

*Adott egy ablak, adott egy ajtó. Nyitható-csukható.* Az ablakos fénymásolatok üres részébe bármilyen kép kerülhet a gyermek fantáziája

szerint, amelyek feltűnnek, eltűnnek, megállnak, tovább mennek... A *Kitekintő, betekintő* című feladat már feltételezi, hogy a gyermek tisztában van az animáció alapjaival, a fázisfotók, kicsi elmozdulások összefűzésének jelentőségével. Az animációs technika gyakorlására jó lehetőséget ad a téma: pillanatnyi benyomások rögzítésével, kitekintésre ad alkalmat a városi vagy természeti tájra; múló, röpké mozgásokra, változékony jelenségekre, elmozdulásokra, nézőpontváltásokra, amelyek akár művészi kifejezésre is lehetőséget adnak. Az ablakból figyelt pillanatképek mozgását, mozgásfázisait rögzített kamerával, vagy mobiltelefonnal fotóztuk, a fotó sorozatokat grafikai szoftverrel animáltuk. A feladat

„pixelizáció” animációs technikára is alkalmat adott, amikor élő alak mozgásáról készítettünk mozgásfázis fotókat, pl. rajzolás közben a kéz mozgásának fázisairól. Összeségében az animációs technika szabadságot nyújt a gyermek számára a spontán, játékos kísérletezésre. Nem probléma, ha nem folyamatos a képi mozgás, „ugrál a kép”, sőt ettől lesz groteszk, ez a humor forrása. Többen egészen tudatosan tervezték meg a látvány folyását. Már rövid mozgássorokban gondolkodtak, nem hosszú történetekben, képregényben (14-15. kép).

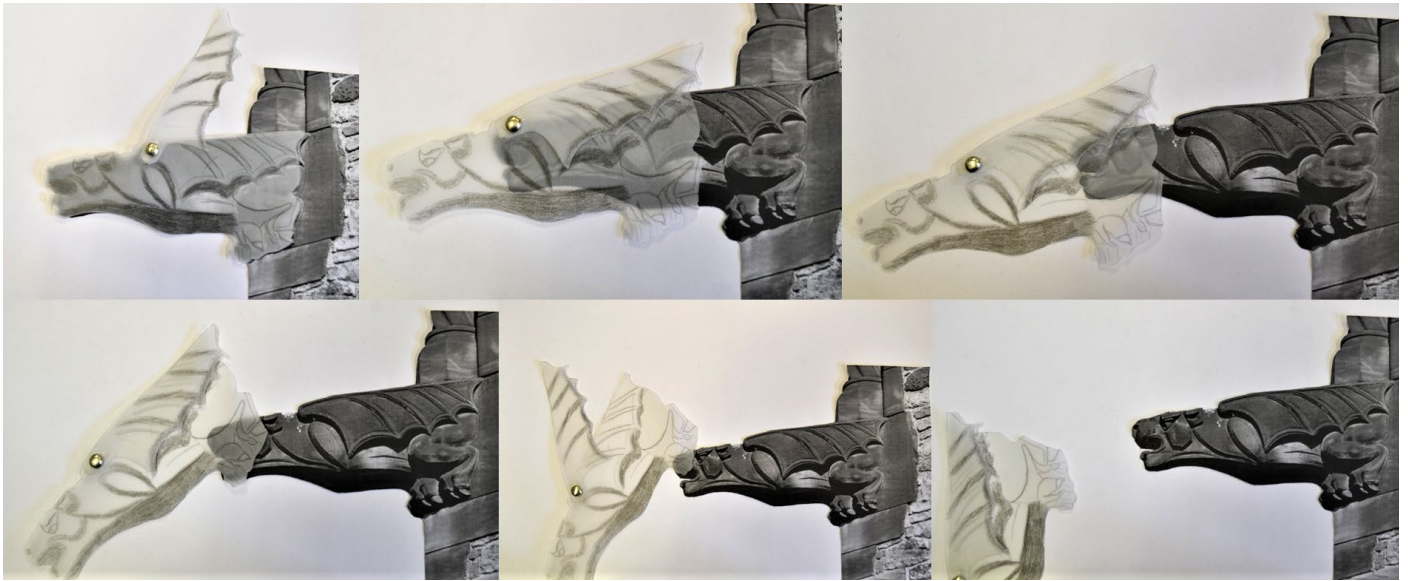
Elkészült filmek:

*MTA Szakmódszertani pályázat; 2. modul, Ablakok, Kitekintő-betekintő, 2018.07.20. Kugler E.*



15. kép: Gál Emília 6.B





16. kép: Szőcs Mónika Nikolett 6.B



17. kép: Madarász Fruzsina 6.B

## 7. Gótikus lényecskék - Animáció

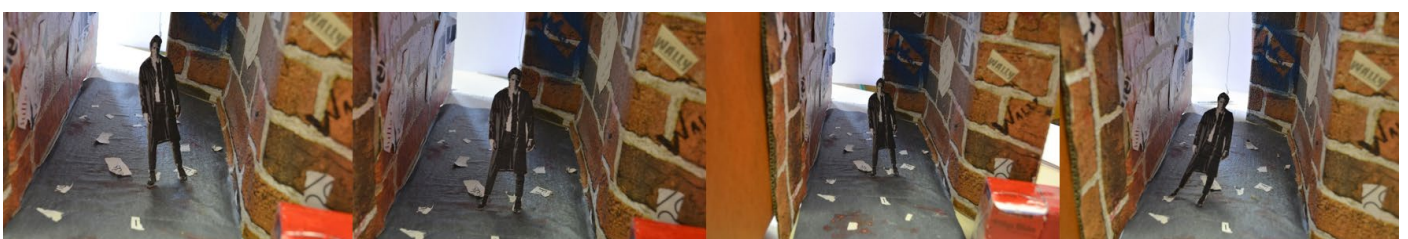
*Képzeld el, hogy ablakunk egy gótikus katedrálisra néz! A templom minden apró részlete izgalmas szobordíszektől nyüzsög. Érdekes szoborlényecskéket fedezhetünk fel, akik az oszlopok közül figyelik a várost a magasból. Ha élénk a fantáziánk, meg is mozdulnak, jobbra, balra tekingetnek, kilépnek a toronyból, elrepülnek nagy szárnycsapásokkal... Hogyan képzeld el? A lényeg, hogy egyszerű mozgást végezzen a szoborlény, legalább egy testrésze megmozduljon ismétlődő mozgással. A fénymásolt épületszobrok mozgatásának megtervezéséhez pauszt, miltonkapcsot, vagy egyéni ötlet alapján kitalált eszközt*

lehetett használni. A képi elemek kicsi elmozdulásait fázisfotózással rögzítettük, grafikai szoftverrel animáltuk. Ennél a feladatnál már fontos, hogy az első és az utolsó kép közötti átváltozás fázisainak száma (ha nem is 24, de) minimum 14 képkocka legyen. Így látjuk folyamatosan a képet. A kompozíciós játékok: a képmezőben történő mozgás, a képmezőben maradás, vagy a „képmezőből kiesés” is hangulatos része lehet a „filmnek”. Fontos a nézőpontok rögzítése a kameraállvánnyal. A mobiltelefonnal dolgozó diákok számára hangsúlyozzuk, hogy vízszintes formátumú legyen a kép (16-17. kép).

Tanulói munkákból készült film: [MTA Szakmódszertani pályázat, 2. modul, Gótikus szoborlények, 2018. 07.20. Kugler E.](#)

## 7. Fotómakett - Animáció

A feladat első része a makett elkészítése csoportmunkában, amely az animáció díszlete lesz. A tanulók modellezhetnek külső vagy belső tereket egyaránt. Lehet egy városrészlet, utca, sikátor, de egy épület belseje, lakás vagy szobabelső, amely tartalmaz fotóelemeket is. Fontos hogy a tanulók ne tévesszék szem elől, ez a makett egy animáció, egy történés helyszíne lesz, amelyben a bábok mozgását kamerával rögzítjük. Vagyis a díszletbe



18. kép: Papp Luca-Pataki Zita 6.B





19. kép: Orosz Fruzsina -Német Hanna 6.B

a kamera nézőpontját, helyét is meg kell tervezni. A „fotómakettek” szereplői „fotóemberkék” (újságkiadvásból készített bábok). A „történet” ennél a feladatnál is inkább egyszerű mozgássor, vagy rövid mozgássorok kombinációja, mint hosszú történet: a szereplő eljut valahová, találkozik valakivel... rövid humoros „párbeszéd” csattanóval. A fázisfotókat kamerával, vagy mobiltelefonnal végeztük. Akik hamar elkészültek, osztályszinten kooperálhattak más csoportokkal, kombinálhatták a díszleteket, pl. a szereplők meglátogathatták egymást, amely kibővítette történetüket. A feladat nagy előrelépés az animációs film készítésében, és összetett képességeket fejleszt (18-19. kép).

Tanulói munkákból készült film:  
[MTA Szakmódszertani pályázat, 2. modul, Fotómakettek, 2018.07.20. Kugler E.](#)

### 9. Kedvenc mesehősöm – Filmkészítő projekt (5. osztály)

A projekt témája egy szabadon választott kedvenc film- vagy mesehős otthonának elkészítése és bemutatása. A feladatok lehetőséget teremtenek a tanár számára, hogy megismerjék tanítványaik érdeklődését, és az is kiderül, milyen hatással van a média a gyermekekre. A projekt sokféle képességet

mozgat. Fejleszti a kreativitást, térbeli képességeket mozgósít, és a továbbiakban a digitális kompetenciákat is. A tanulók tapasztalatot szerezhetnek arról, hogyan készül egy bábfilm. A tevékenységek sora tervezéssel indul, a mesehős kiválasztása, otthonának elképzelése, ábrázolása síkban (2D), majd leporellós megoldással, amely átvezet a térbe, a makett tervezésébe. A fő feladat a mesehős otthonának elkészítése dobozmakett formában (3D). Az elkészült makettek számomra akkor elevenedtek meg igazán, amikor a gyermekek lelkes csengő hangon beszéltek róla. Ez

inspirált engem arra, hogy videófelvételeket készítssek a mesehősök házának bemutatásról. A tanulók szívesen meséltek a mesehősök lakásáról, de nem szívesen beszéltek kamerába, viszont bábok segítségével leküzdötték a kameralázat. Síkbábokat készítettünk a meseszereplőkről, „ők” mutatták be saját otthonukat egyes szám első személyben.

A gyerekek nagyon élvezték a feladatot, ezért tovább szőttük. A gyerekek csoportmunkában dolgozva képes forgatókönyveket (story-board) készítettek egy történetről



20. kép: Juhász-Aba Nikolett, Tunkli Dorina, Oláh Alexandra 5. oszt: Hotel Transylvania

*Egy perces históriák* címmel, amely filmhősünkkel és társaival történt. A történethez újabb bábokat, kellékeket készítettünk, és szövegeket, párbeszédet vagy improvizatív vázlatokat írtunk. A csoportok elkészülése sorrendjében a történeteket filmre vettük. Lehetőség volt a korrekcióra, újra gondolásra, újabb felvételek készítésére. Az ilyen projektek megvalósításához hosszabb időkeret szükséges. Mi a tanórákat kibővítettük szakköri foglalkozásokkal is. Az elkészült felvételekből készítettünk egy nagyobb filmet is, melyet a tanév végi zárókiállításon levetítettünk. Az elkészült alkotásokkal részt vettünk a bécsi InSEA művészeti nevelés konferenciával egy időben az AMAPED (Ausztriában élő Magyar Pedagógusok) házában megrendezett szakmódszertani kiállításon (20. kép).

### 10. Film készítése alkotófolyamatról – Tárgyba zárt világ

Minden tárgy magában rejti alkotója világát, minden műalkotás egy *Pandóra szelencéje, Titkok ládája...* De mit tud erről egy gyermek? Erre voltam kíváncsi, mikor a *Tárgyba zárt világ* című feladatot írtam. Első benyomásra nem kifejezetten médiafeladatnak tűnik, inkább tárgykultúra, vagy képzőművészeti ihletésű konceptnek. Viszont amikor a gyermek beszél a saját alkotófolyamatáról, élményeiről, érzéseiről a tárgyasult alkotás kapcsán, lélektanilag is nagyon tanulságos a tanár számára, önismeret a diák számára, izgalmas médiafeladat, ha filmet készítünk róla. A tanár megismeri a tanítványt és a gyermek megismeri önmagát, rádöbben a művészet lényegére, a művész és a mű kapcsolatára. Miután visszanezi önmagát reflektál, önkritikát gyakorol önmagára és az alkotására. A feladatot minden tanuló egyénileg végezte, a tervezési folyamatot, a műcímét, anyagszükségleteit munkanaplóba rögzítettük. Fontos a feladat elkezdéséhez a személyes beszélgetés tanár és diák között. A munkanaplók készítésekor a fantáziájuk határtalannak tűnt: asztalfiók, amelyben



21. kép: Gál Emília 6.B: Itthon vagyok

egy bolygó rejlik; dobozban rejló Győr sétáló utcával; Narnia titkai. A gondolatoknak a tárgy kivitelezése szabott határt. Bármilyen anyagot választhattak a tanulók a megvalósításhoz. A feladat másik része a filmfelvételek elkészítése tanulói narratívával. Ehhez az alábbi utasításokat adtam: *Gondold át az alkotásod bemutatásához mit mondasz róla! Gondolkozz el, vajon a tárgyad szimbólum? Mit szimbolizál? Milyen emléked kapcsolódik hozzá? Mérlegeld, vállalod-e a "titkod" mások előtt? Több próbafelvételt, készítettünk. Néhány tanuló drámai élményt választott, el is készítette a tárgyat, de a bemutatásnál zavarba jött, nem akart róla beszélni, és kérte, hogy inkább egy másik ötletet valósíthasson meg, amelyről szívesen beszél. Többen képzeletüket, álmaikat, vágyaikat jelenítették meg, kedvenc állatukat, vagy annak elpusztulását, a családtagokkal történt események, humoros vagy drámai élmények alkották a kis művek tartalmát. A feladat kifejezetten kamaszoknak való, hangsúlyosan fejleszti a kreativitást, a problémaérzékenységet, a jel vagy szimbólumértelmezést és szimbólumalkotást. Ez utóbbi segít abban, hogy az alkotásban kifejezett problémát „rejtetten”, de vállalható formában önmagukon kívülre helyezték, és messzebből vegyék szemügyre (21-22. kép).*

Tanulói munkákból készült film: *MTA Szakmódszertani pályázat, 2. modul; Tárgyba zárt világ, 2018.07.20. Kugler E.*



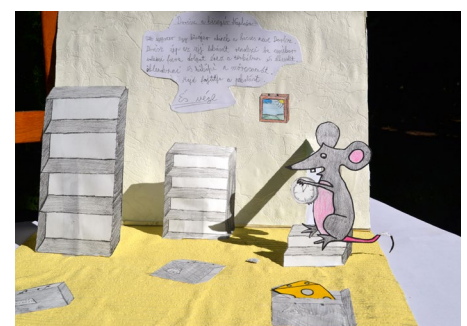
22. kép: Csiki Aliz 6.B: A majomcsecsemő és a vulkán titka

### 11. Film készítése alkotófolyamatról – Kedvencem naplója

A feladat szintén a „belső világot” célozza: egy kitalált személy, lény, nevében egy humoros napló formában írt/rajzolt, térbeli, nyitható/cuktható könyvecske készítése. A feladat szövegalkotás része kapcsolódik az anyanyelvi neveléshez. A tanuló a saját vagy a választott szereplő nevében egyes szám első személyben meséli a történetet. Az irodalomból hozott példák elemzése után a tanulók is választottak főszereplőt. Az alkotási folyamatot az előző feladathoz hasonlóan segítette a munkanapló készítése, a tervek szövegek rögzítése. A csiki-csuki leporellós megoldás, a könyv térhatású elemeinek nyitása,



23. kép: Csiki Aliz 6. B: Pisti naplója (munkanaplóval)



24. kép: Szécsi Anna 6. B: Egy kisegér naplója



összehajtogatása síkba többeknek nagy fejtörést okozott. A legegyszerűbbnek bizonyuló megoldás a kétlapos, de néhányan két irányba nyíló, vagy harmonikaszerű lapozást készítettek. A feladat fontos problémaköre a képi elemek és a szöveg összekomponálása. Többen egyszerűen egy jól olvasható helyre ragasztották a leírt szöveget. Néhányan ötletes térbeli megoldásokat találtak ki, letekerhető, kihajtható papírlapokra írt szövegeket illesztettek a könyv részleteibe. Az alkotások bemutatását tanulói narratívával filmre vettük (23-24. kép).

Tanulói munkákból készített film [MTA Szakmódszertani pályázat, 2. modul; Vizuális napló, leporelló, 2018.07.20. Kugler E.](#)

## 7. osztályos feladatok

### 12. Állókép – A kreatív elme, avagy agyaljunk az agyunkról!

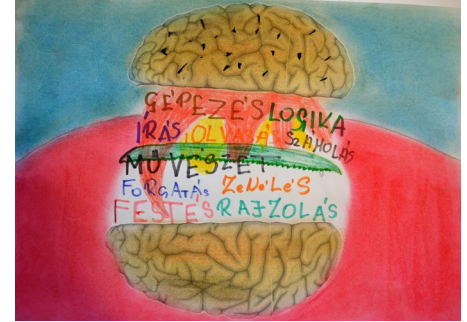
Képkalkító feladat, mely kreativitásunk, agyműködésünk, gondolkodásunk, a jobb és bal agyféltekés agyi funkcióinkról szóló feltevések igazságtartalmának és téveszméinek jobb megértéséhez járul hozzá. Segíti a diákok önismeretét, tudatosságát. Különbséget tudjanak tenni a képzőművészeti jellegű szimbolikus alkotások és a vizuális kommunikációs igénnyel készült magyarázó ábrák között.

Az órát képelemzéssel, Francis Bacon festményének elemzésével kezdtük, mely Lucien Freudot ábrázolja. Vajon mi zajlott Bacon fejében, amikor leültette Lucien Freudot, és ezt a képet festette róla. Szórakozott volt? Milyen embernek látta? Viccesnek? Betegnek? Torznak? Melyik kép mond el többet a személyiségről? A fotó, a festmény vagy a magyarázó rajz?

A gyerekek válaszai közül a legérdekesebbek: pl. a festmény olyan, mint egy „levesmaszk” amely örökre odatapadt; vagy az ellenkezője, a „tulajdonképpen a fotó is olyan, mintha maszk lenne az arcán, és akkor a festmény van alatta”. Még nem ismerik a



25. kép: Gál Emília 7.B



26. kép: Németh Hanna 7.B



27. kép: Sinka Hanna 7.B

gyerekek a 20. századi festészetet, de emberi oldalról értelmezhetők számukra a forma lélektani torzításai, deformálása, vagyis maga a mű. A kérdésre, hogy melyik mond többet az emberi gondolkodásról, a személyiségről - a fotó, a művészi kifejezés, vagy az agy magyarázó rajza-, a válasz: mind más megközelítésben beszél róla. Ha meg akarjuk értetni a művészi gondolkodást, bele kell néznünk a „művész fejébe”. Mindenki kapott egy „agytekervényt”, amely elég naturális, nehéz belegondolni, hogy egyéni mintázata van. *Itt van egy fénymásolat az agyról. Készíts belőle kollázst! Használd fel, ahogy gondold. Helyezd kontextusba, vágd szét, rajzolj vagy írd bele! Szerkesztő programba viheted és átalakíthatod. A végeredmény legyen egy új kép! Szóbeli magyarázattal is kiegészítheted.* A diákok kaptak segédanyagot, amely információkat tartalmazott a

jobb és a bal agyfélteke funkcióiról. Felmerült az agyműködés ponyvairódalma is. Az áthatások nehezen értelmezhetők, ezért a született képek főleg két világot tükröztek: egy szürke „nem szeretem” világ, amelyhez gyakran társult az iskola és a kötelességek birodalma, és egy színes érzelmegazdag szabadabb vágyvilág. Több tanuló képén nem különült el a színes és a színtelen világ... egészséges „Egészséget” kifejező színes alkotás született (25-27. kép).

### 13. Állókép - Tájruha kollázs -Modellezés

Mimikri vagy tájruha? Az elv hasonló az előző feladathoz. Miért csak az állatok olvadhatnak bele a természeti környezetünkbe. Az ember is beleolvadhat a tájba, akár természet alkotta, akár az ember alkotta mesterséges táj. A feladatot fotómontázs technikával kiviteleztek.





28. kép: Megyes Kornél 7.A



29. kép: Sinka Hanna 7.B

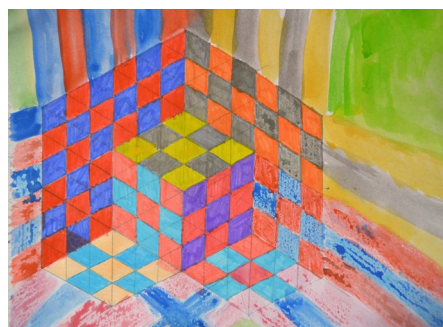


30. kép: Sinka Hanna 7.B

Gyűjtöttünk az internetről inspiráló képeket, emberalakos ruhamodelleket bemutató fotókat. Kinyomtatuk fekete-fehérben. A ruhák pozitív formáit eltávolítottuk, üresen maradt a negatív forma. A képek mögé ruhamintázatnak természeti tájakat, építményeket ábrázoló fotókat helyeztünk. Kísérleteztünk, ablak elé helyeztük, átvilágítottuk... A kép lehetett fekete-fehér, de tartalmazhatott színes elemeket is, színezhették, lavírozhatták is a fotót festékekkel, tussal. Meglepően szép és eredeti megoldások születtek. A ruhák modellezése plasztikus formára vagy élő alakra nehezebb feladat volt. Több diák babát hozott, néhányan saját testre, vagy kisebb testrészekre formáztak viseleteket pl. kesztyű, kalap... A babaruha-divatbemutatóról tanulói narratívával videófilmeket készítettünk (28-30. kép).

frontális axonometriában megszerkeszteni? Hogyan kell a szerkesztési elvet kiterjeszteni az egész síkfelületre? Hogyan lehet térillúziót keltetni, hogy legyenek a képből „kiemelkedő” és a képbe „besülylyedő” elemek. Az axonometrikus ábrázolás mellett a színek térhatását is elemeztük, a telt színek és az „árnyékos” színtónusok kikeverésével, előállításával kísérleteztünk. Az ezt követő feladat egy téri makett

készítése volt. Egy dobozt kellett kívülről és belülről átalakítani, hogy minél változatosabb térhatást keltsen; minél több elem, „bútorzat” törje meg a síkszerűségét; festő-, grafikus vagy applikációs technikával geometrikus vagy szabálytalan mintázatokkal borítva, amely kapcsolódhat kívül-belül egymáshoz, és fokozza a tér dinamikáját. A makettekről zenés animációkat is készítettünk (31-34. kép).



31. kép: Tábori Zsófia 7.A



32. kép: Baráth Nóra 7.B

#### 14. Animáció – Geomakettek – Térdinamika

A feladat az izometrikus, és frontális (Cavalière) axonometria alapjainak megtanulásával, szabadkézi rajzok szerkesztésével indult. A térábrázolási szabályokra példákat kerestünk a képzőművészetben, Vasarely munkáit elemeztük. Ehhez kapcsolódott egy játékos felületkitöltő gyakorlat. Hogyan lehet az egész felületet izometrikus, vagy



33. kép: Petrányi Zsolt 7.A



34. kép: Bakai Örs, Kovács Ádám, Baráth Benjámín 7.B



### 15. Animáció – Forgó képek – Forgó négyzet

Az év legizgalmasabb feladatai közé tartoztak a *Forgó képek*. Minden diák kapott egy 25x25 cm-es négyzetet, amelybe négy nézőpontból egy fantázia teret kellett tervezni, rajzolni, szerkeszteni. Alkalmazható megoldás volt a korábban tanult egy iránypontos perspektíva. Beszélgettünk, képeket nézegettünk a probléma kapcsán a befelé mélyedő, végtelenített tér illúziójáról, a rövidülésekről, a levegő perspektíváról, mindezek feladatban való alkalmazásának lehetőségeiről. Néhány diáknak sikerült beépíteni a megoldásba a szerkesztési tapasztalatokat. Akiknek nehezebben ment a perspektíva rajzolása, elég volt, ha csak a négy nézőpontú képet készítették el szabad képalkotással. A négyzetet egy miltonkapocs segítségével a vázlatfüzethez rögzítettük, hogy fixáljuk a középpontot. A forgó négyzetről egy Tablet segítségével 90 fokos forgatással fázisfotókat készítettünk, amelyek a zenés animáció alapanyagai. A mozgásfázisok fotózását nehezítette egy játékos ötlet. *Képzeld el, hogy ebben a „forgó térben” mozog egy objektum, egy szereplő (ember, állat, tárgy). A mozgatható elemet vágd ki ollóval, és tervezd meg a forgó négyzet és az objektum összehangolt mozgását az eddigi tapasztalataid alapján!* Az alkotásoknak címet is adtak a diákok. A kép hátuljára egy kis zsebet ragasztottunk, amelyben a plusz elemet tároljuk, hogy el ne vesszen (35-38. kép).

*MTA Szakmódszertani pályázat, 2. modul; Forgó képek, négyzet; 2019. 08.*

### 16. Animáció – Forgó képek – Bosch-kör

*Hieronymus Bosch: A hét főbűn és a négy végső dolog* c. festményének formája adta az ötletet a „forgó képek” második témájához. A kép középső része egy kör formátumú, több nézőpontú kép, valamikor asztallap volt, ezért a másik címe: *A bölcsesség asztala*. Az asztal közepe egy szem, mintha figyelne minket



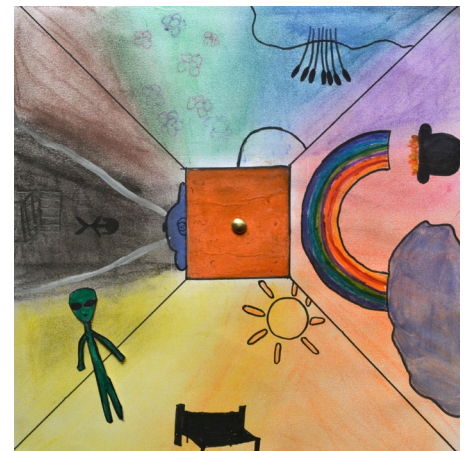
35. kép: Baráth Nóra 7.B: Titkos kert



36. kép: Sinka Hanna 7.B: Utazás



35. kép: Gál Emília 7.B: Titkos kert



36. kép: Szöcs M. Nikolett 7.B: UFÓ érkezett



37. kép: Madarász Fruzsina 7.B

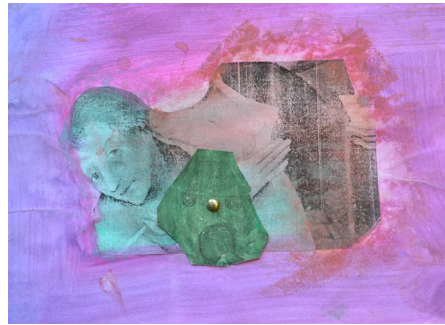




38. kép: Gál Emília 7.B



39. kép: Szécsi Anna 7.B



40. kép: Megyes Kornél 7.A

valaki. A képre az van írva: „Vigyázz, vigyázz, az Úr szeme mindent lát”. Ez a körfestmény ihlette a *Bosch-kör* című feladatot. Kollázst készítettünk Hieronymus Bosch festményeinek fekete-fehér fénymásolataiból. A képeket festékekkel lehetett színeztetni. Egy kikötésem volt: A kollázson kötelező szerepelnie legalább egy forgatható 8 cm-es körnek és legalább egy mobil szereplőnek, amelyeket miltonkapoccsal rögzítünk. A kép bármely elemét mozgathatták. A fázisfotózás Tablettel történt, hasonlóan tervezett, összehangolt mozzgatással, mint az első feladatnál. Ezt a feladatot már párokban, vagy kiscsoportokban is végezhetők a tanulók. A *Bosch-kör* elkészítéséhez több alkotás részleteit is fel lehetett használni pl. *Bosch a Gyönyörök kertje részleteit*, vagy *Brueghel Gyermekjátékok*, és *Flamand közmondások* c. művéből a játszó gyermekek, tevékenykedő emberek mozgatása is ötletesnek

bizonyult. A fázisfotókat animációkká szerkesztettük, majd az animációs fájlokat filmszerkesztő programban raktuk össze. Hangeffektekkel, madárcsicsergéssel egészen drámai hatásokat tudtunk elérni. Különleges, egyedi megoldások születtek (37-40. kép).

*MTA Szakmódszertani pályázat, 2. modul; Forgó képek, Bosch-Brueghel, 2019.08.*



42. kép: Német Dorina (szakkörös)

## 8. osztályos feladatok

### 17. Barátság – Fényfestés

A feladat számos vizuális művészeti jelenség elemzésére ad lehetőséget, mely kapcsolódik a múlt és a kortárművészet szemléletéhez egyaránt: szimbólumok a művészetben; fényfelvétel; transzparencia (átlátszóság) a képek egymásba játszása: a szabadkézi fóliarajz és a táj összjátéka, mint digitális fotótéma.

A fény misztikus jelenség, nemcsak láthatóvá tesz, de maga a fény a kép. A gótikus építészetben a fény belekomponált vizuális eleme a belső térnek. A fény anyagi és fizikai megjelenésének vizsgálata, képteremtő lehetőségei a Bauhaus iskolához is kapcsolódik. Kiemelkedő Moholy-Nagy László munkássága, de Kepes György, Nicolas Schöffer vagy Csáji Attila művészei is erre épül.

A projekt ötletét egy művészeti pályázat inspirálta, amelynek témája a barátság, a szeretet, és a testvériségi kapcsolatok. Az elképzelés formai kifejezőeszköze a fény és a transzparencia. Átlátszó fóliára színes fólia írónokkal rajzokat készítettünk a témáról. Az elkészült fóliaképekkel kísérleteket végeztünk,



41. kép: Gál Emília 8.B



43. kép: Nashed E. Nadir (szakkörös)



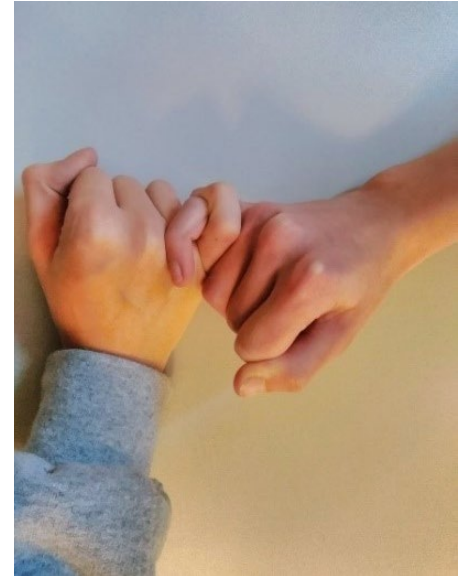
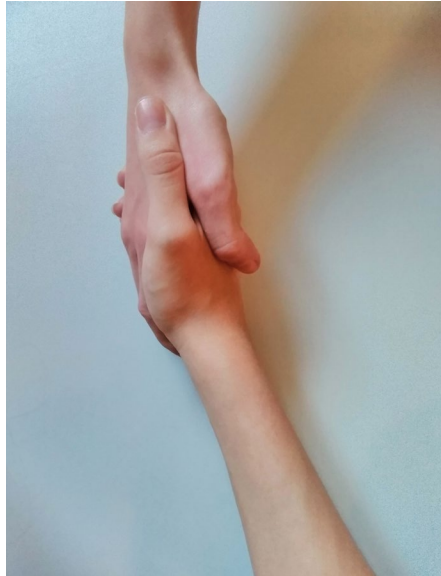
hogyan lehet átvilágítással rávetíteni a képet a környezetünkben lévő téri elemekre. A fóliára rajzolt képek ablaküvegre helyezve újabb képi dimenzióval bővültek. „Kép a képben”: ugyanaz a fóliakép több különböző háttérrel fotózva újabb képpé alakítható. A fóliaképek és a róla készült fotók több jelentést hordozó alkotások kollekciója lett. A gyermekek változatos formavilággal, egyedi szimbólumokkal, festői megoldásokkal valósították meg ötleteiket. A képek szimbolikája elgondolkodtató (41-43.kép).

### 18.Érzékenyítő fotózás – Testképek I-IV.

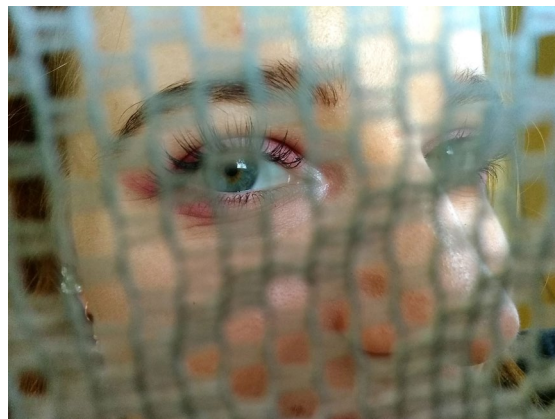
#### I. Beszédesebb kezek – II. Kamaszportrék – III. Egész alak – IV. Tükröződések, reflexfények

A *Testképek* látásérzékenyítő vizuális kommunikációs feladatsor. Az elemző beszélgetéshez hasonló témájú fotóműveket választottam: *Maurer Dóra: A mozgások megfordítható, megváltoztatható fázisai; Hét elforgatás (1977-78); Moholy Nagy László: Önarcképét (1925-29 k.); Nagy Zopán: Latens, no. II. – XXXI rész; Robert Capa: Matisse a műtermében, 1950.;* valamint saját fotó kísérleteimet.

Beszélgetési, elemzési szempontjaink először a gesztusokra irányultak: Milyen jelentést hordoznak a műalkotásokon a különböző kéztartások? (Kérés, mutatás, erőszak, titok, ernyedtség). Hogyan képes a szerző a kéztartások sorrendjével bővíteni a jelentést, akár történetmesélés szempontjából? Minden fotó önarckép a művésztől. Ugyanakkor az alkotó gyakran rejtőzködik a képeken, csak részben mutatja meg a saját arcát. Mi lehet az oka a rejtőzködésnek? Talán a kép „mágikus ereje”, bálvány jellege? Vajon mit jelenthet a „tiltakozó” kézmozdulat Moholy-Nagy László önarcképén? Nem akarja, hogy fotózzák? „Levédi” az arcát? A saját arc „birtoklása”? Személyiség jog? Nem akar a kép tárgya lenni? Még ha felismerhető is a műalkotáson a konkrét személy, akkor is átmegegy a kép az alkotó elméjének absztrakciós folyamatán, mely az



44-45. kép: Beszédesebb kezek. Tábori Zsófia, Rózsavölgyi Renáta 8.A



46. kép: Kamaszportrék. Baráth Nóra, Finta Fanni, Lukácsi Lola 8.B



47. kép: Kamaszportrék. Lola Gál Emília, Csiki Aliz 8. B

embert csak általános lényként jeleníti meg. A természeti jelenségek: az atmoszféra, a mozgó víztükör, a fénytörés, a tükröződés, a reflex fények segítik az absztrakciót. A fotók olyanok, mint az absztrakt festmények. A feladatsor ezt a képértelmezési szemléletet segítette meg tapasztalni a diákokkal.

A diákoknak számtalan ötletük volt a feladatok kivitelezésére. Az iskola különféle helyszínein dolgozhattak, de 10 percnként be kellett mutatniuk a fotózott anyagot. Kereshettek számukra megfelelő tereket a tanteremben és az iskola folyosóján, a szabad térben, az udvaron. A *beszédesebb kezek* feladatot általában tanteremben oldották meg a pad felületét képbe építve, vagy mesterséges háttér készítésével mobiltelefonos megvilágítással. A

kezek kifejezési lehetőségeit néha-nhan konceptuális módon leírták, mások „egyezményes jelrendszerrel” fejezték ki. pl. béke, beleegyezés, boldogság, harag, imádság; megalázás, megbékélés, nyugalom, szeretet, szurkolás... Néhány diák részletesebb segítséget kért. Javasoltam, figyeljék meg a műalkotásokat, festmények, szobrok kéztartásait. Mit gondolt, érzett a modell, amikor festették, mintázták? Mit gondolt a művész, amikor beállította a modellt egy bizonyos pózba? A diákok a műalkotásokat szemlélve kipróbálták néhány pózt, és gyorsan belelendültek a fotózásba, sőt még otthon is folytatták. Az elkövetkező órákra segédeszközökkel felszerelve jöttek: csillogó, fényes tárgyak, világító eszközök, karácsonyfaizzók, áttetsző anyagok. Építményeket hoztak létre a





48. kép: Emberalak. Bakai Örs, Kovács Ádám 8. B: Szelleműzés



49. kép: Emberalak. Gál Emília, Csiki Aliz 8.B: Ember a levegőben

tanterem építészeti modelljeiből és titokzatos nézőpontokat, fény-árnyék viszonyokat kerestek, állítottak elő a fotózáshoz. Más tanuló-csoportok inkább a természetben keresték a megoldásokat. Reggeli órákban felfigyeltek a ködös atmoszférára, érdekes pasztelles színekre, különleges fényviszonyokra. Jelezték, hogy iskolába jövet szép tócsákat találtak az udvaron, amely félig befagyott, érdekes a

felülete és szépen tükröződik... A koncepcióik szóbeli bemutatása után eltűntek, majd megjelentek és véleményt, javaslatot kértek a további munkához szép fotóötlet-tükről, elkészített fotósorozataikról. Egy diákcsoport projektjének lényege, hogy a falevelek a fotózáskor a levegőben maradjanak, és olyan irányban mozduljanak, mint ha a diák varázserővel irányítaná. Megerősítettem a fantasztikus

elképzelést, mire a gyerekek, újra kirohantak, és ugrálva levélözönt dobálva magukra fotóztak, majd leizzadva újra megjelentek gyönyörű képi megoldásokkal... A lányokat az ugrálás „a levegőben maradás a fotón” téma merítette ki, melyből szintén szép, izgalmas fotósorozatok születtek. Néhány fiú jelezte, hogy a portrét csak úgy frontálisan nem fogják bevállalni, mert sérti a jogaikat. A „rejtőzködés, hátról fotózás, távolodás” jelensége foglalkoztatta őket. A téma kapcsán filmbe illő fotósorok születtek. Néhány diáklány az órán félbehagyott munkát otthon is folytatta, és gyönyörű „fényfestő portrékat” készítettek egymásról. Érdekes körülmények között zajlottak az órák. A diákok eltűntek, mindenki szabadon alkothatott, de senki nem lógott meg. Rövid idő múlva mindenki megjelent, kis csodákkal tértek vissza a „kiinduló bázisra” (44-51. kép).

#### Instukciók:

#### **I.feladat: Testképek I. Beszédesez kezek**

Tíz fotó készítése a kéz különböző gesztusairól, mozdulatairól és/vagy két kéz kapcsolatáról. A kézfotókon jelenjenek meg lelkiállapotok,



50. kép: Tükröződések, reflexfények. Bakai Örs, Gazi Máté 8. B



51. kép: Tükröződések, reflexfények. Baráth Nóra, Lukácsi Lola 8. B



hangulatok, érzelmek, gondolatok pl. nyugalom, feszültség, kapcsolat...

### II. feladat: Testképek II. Kamaszportrék

Tíz fotó készítése az arcról, annak mimikájáról különböző fényviszonyok között, fények mesterséges alakításával, a nézőpont változtatásával; transzparens anyagok alkalmazásával, az áttetsző anyag és a fény-árnyék játék kifejezési lehetőségeivel, egyedi fotóötletekkel.

### III. feladat: Testképek II. Egész alak

Tíz fotó készítése az egész emberi alakról, statikus vagy dinamikus megoldásokkal (futó, ugró, táncoló), statikus vagy dinamikus környezetben, egyedi fotóötletekkel.

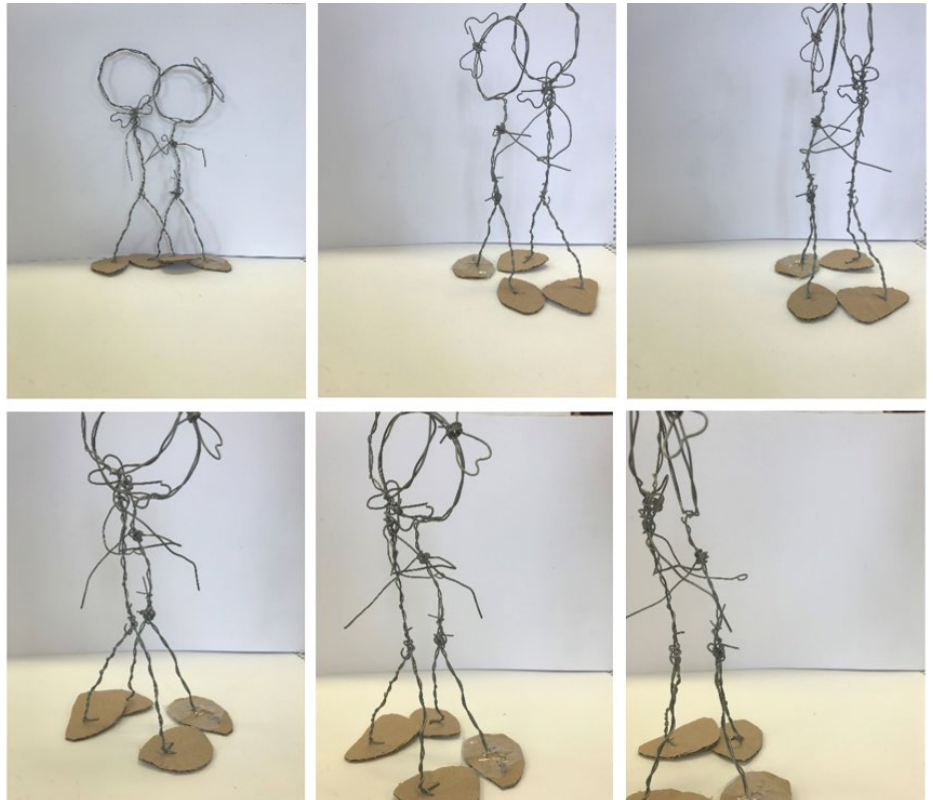
### IV. feladat: Tükröződések, festőiség

Környezeti elemek megfigyelésével festői jelenségekről: tükröződés, reflexfények, magáról a megjelenő emberről egyedi, érdekes fotók készítése.

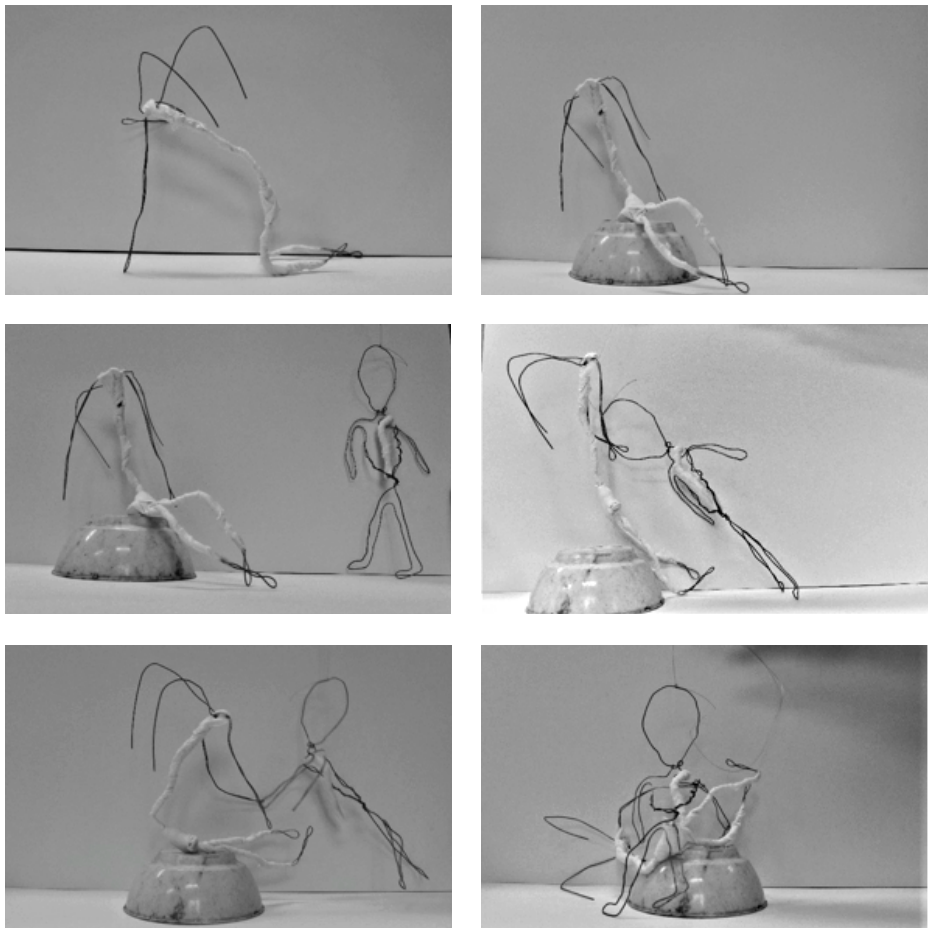
### 19. Grafika – drótszobor – történet – animáció

Paul Klee grafikáit nézegetve ismét az absztrakciónál kötöttünk ki. A kisgyermekkorai rajzokhoz hasonló egyvonalas figurák, „Gestaltok”, „sűrítvények” expresszív formai megoldásokká, komikum-tragikum forrásaivá válnak. A vonal letisztult használata síkban és térben egyszerű és hatásos formai eszköz. Hogyan nézne ki a grafika a térben? Ha „dróttal rajzolnánk” a „képet”, bővülne a formai kelléktár a fény-árnyék hatásokkal. A drótképet újra fotózva az árnyék egy újabb grafikus réteget ad a képnek, gazdagítja a faktúráját, izgalmasabb, komplexebb többletjelentést eredményez. Mi lenne, ha a vonalak életre kelnének, és a 3 dimenzióban történetet formáznának? Drótszobor animáció készülne.

A diákok érdeklődve szemlélték a bemutatott egyszerű, tiszta egyvonalas rajzokat, és a szintén rajzos hatású drótszobor műveket. Az



52. kép: Gál Emília, Csíki Aliz 8. B



53. kép: Sinka Hanna, Szécsi Anna 8. B



54. kép: Ördög Ákos 8. A



55. kép: Gergi Lilla 8.A

anyagmegmunkálás okozott számukra egy kis fejtörést. Gyorsan „ráízeledtek” az egyszerű, véletlenszerű formák kifejező erejére. A figurák mozgatása, a rövid történetek kitalálása szórakoztatta őket. Megoldásaikban megjelentek életérzéseik: barátság, szerelem, indulat, feszültség, játékoság... Érdekes anyagkombinációkat hoztak létre, textillel, papírral, műanyaggal vonták be a drótfigurákat. Egyedi figurák születtek egyedi ötletekkel. A tanuló párok a drótfiguráknak díszleteket építettek, kis történeteket írtak képes szöveges forgatókönyvvel. A jelenetek mozgásfázisait megtervezték, Tablettel, mobiltelefonnal lefotózták. Animációs és filmszerkesztő program segítségével megelevenedtek a rajzok. Az elkészült animációs filmek nagyon egyszerű, humoros, játékos, ötletes megoldások lettek (52-53. kép).

## 20. Japán képek – történet – két kép, egy animáció

A Távol-Kelet művészete nagy izgalommal foglalkoztatta mindig az európai művészeket. Egy utazás, vagy egy-egy távol-keleti műtárgy megszerzése mély hatást gyakorolt alkotómunkájukra a művészeti ágak minden területén. A barokk kastélyokban mindig megjelenik egy japán vagy kínai szoba, amely eredeti távol-keleti tárgyakat rejt,



56. kép: Sinka Hanna –Szécsi Anna projektje, 8.B

és amelyhez a szoba egész enteriőrje igazodik. A kontinensek felfedezése idején a nagy utazók egyedi tárgyakat hoznak, értékesítenek. A barokk csendéletek részletein megjelenő „egzotikus” tárgyak

a gazdagság mellett dokumentálták az „ott jártam, birtoklom egy részletét” érzést. Az 1630-as évek végén a Tokugawa rezsim „bezárja” Japán kapuit több mint 200 évre. A 19. század közepén viszont



megnyílnak a kikötők a nyugati hajók számára. Japán műtárgyak árasztják el Európát és Amerikát. Erre az időszakra esik Európában az impresszionizmus művészete és a fényképezés feltalálása. Az impresszionizmus, később a szecesszió mesterei is előképek tekintették a Távols-Kelet művészetét. Kézműves-tárgyaik, fa, textil, porcelán, üveg... iparművészeti tárgyaik, nyomtatott grafikáik anyaga, stílusa, megmunkálása, formai megoldásai gyakran a modern európai művészeti gondolkodás előfutára. Csodálták az európai kultúrkörből eltérő gondolkodásmódot a kompozícióalkotásban, a képszerkesztésben. Az európai festészettől eltérő, olyan szokatlan képkivágást alkalmaztak, a közeli képrészleteket és a távoli képelemeket egy képbe sűrítve, amely nálunk a fényképezés és a filmművészet gyakorlata során alakult ki. Van Gogh, Gauguin, Toulouse-Lautrec és kortársai festményein gyakran megjelennek távoli-keleti képek. Gyakran másolták japán festők műveit. A szecesszió mestereinek örök forrása volt a japán művészet.

A diákjaim körében is népszerű a Távols-Kelet képi világa, a rajzfilmek, animációk, amelyek a keleti hagyományokból építkeznek. Több tanítványom a tanórai feladattól függetlenül otthon másol, vagy újra alkot az animék világából képeket grafikusan filc vagy tus technikával; rajzos grafikus sorozatokat készítek samuráj harcosok, sintó papok képes szöveges filozófiáiból, keresve a kamaszkor problémáira a választ. Foglalkoztatja őket a japán felirat a képeken, próbálják megfejteni, lefordítani.

Néhány japán grafika elemzése után a feladat az embert ábrázoló képekhez kapcsolódott. *Képalakotási szabályokat* kerestünk, amely általában minden japán képen jelen volt, és amelyeket a saját alkotásokon is *alkalmazni kellett*. Az első szabály, amelyet a beszélgetések során azonosítottunk és alkalmazásra kijelöltünk: *1. Legyen embe-ralak a képen, félközeleli vagy közeli*



57. kép: Finta Fanni –Lukácsi Lola projektje, 8.B

*plánban „beszédese” testtartással, gesztussal, mimikával! 2. Legyen az alkotásba beépítve egy konkrét falikép, tükör, gondolatfelhő vagy bármilyen képelem, amely a központi szereplő képi gondolatait közvetíti (utalás legendára, filozófiára, bölcsesetre)! 3. Legyen rövid szöveg a képen, amely a gondolatot hangsúlyozza (magyar vagy távoli-keleti nyelven)! 4. Legyenek természetűséggel kidolgozott faktúrák, részletek a képen (textíliák, ruhák, tárgyak mintázata, anyaga)!*

Az egyéni munkák után a feladat mozgóképi feladattá bővült,

amelyet párokban végeztek: *Két diák alkotásából egy animációt kellett készíteni, amelyben mind a két képnek jelentősége van. Az egyik kép átjátszik a másikba valamilyen gondolati kapcsolódással. A diákok ötleteit meghallgatva abban állapodtunk meg, hogy a kép egy eleme megjelenik a másik képben áthajlással. De más egyedi megoldásokra is volt lehetőség. A mozgóképi megoldáshoz a saját képek felhasználásával storyboardot kellett készíteni. A feladatot mobiltelefonnal, kamerával, Tablettel végezték a diákok (54-57. kép).*





58. kép: Lukácsi Lola 8.B:  
Tengerparti beach hangulat  
színes napernyőkkel, strand-  
törölközőkkel



59. kép: Lukácsi Lola 8.B:  
Színes vitorláshajók versenyeznek  
a tengeren. Dagad a vitorlájuk a  
hűs tengeri szélben



60. kép: Lukácsi Lola 8.B:  
Tengerparti homokban röplabdáz-  
nak. Meleg időben kiváló szórakozás



61. kép: Lukácsi Lola 8.B:  
Homokvárról leguruló kislabdák

## 21. Mi a történeted, Kandinszkij?

„A festészet nem más, mint színhan-  
gok kombinációja, melyet a belső  
szükségyszerűség határoz meg.

Kandinszkij, úgy vélte, hogy a szín  
az érzelm közvetítésének legha-  
tékonyabb eszköze. Mindig nagy  
hangsúlyt helyezett arra, milyen  
formában fejtik ki a színek és a for-  
mák saját hatásukat. Olyan fest-  
ményt akart létrehozni, amelyben  
a színek, vonalak és formák fel-  
szabadítva a felismerhető tárgyak  
zavaró jelentésétől vizuális „nyelv-  
vé” alakulhatnak, mely hasonló a  
zene absztrakt „nyelvéhez” és mély  
érzelmek kiváltására alkalmas.  
Kandinszkij képein kiindulópont  
gyakran a három alapszín, a vörös,  
a kék és a sárga; a legfontosabb  
geometrikus alapformák a kör, a  
háromszög és a négyzet. A színek,

formák asszociációkat keltenek: fe-  
szültség-nyugalom, derűs-drámai,  
kellemes-kellemetlen, statikus-di-  
namikus, aktív – passzív, egyen-  
súly-labilitás, agresszív – defenzív.  
Rofusz Kinga: *Etűd* (1994) c. animá-  
ciós filmje megerősíti ezeket az asz-  
szociációkat, mert a formák és szí-  
nek megmozdulnak, a képelemek  
mozgása felerősíti a formák, színek  
hatását, történést formál. Ez a tör-  
ténét megelevenedhet a külső tér-  
ben is, de az ember belső mentá-  
lis történése is lehet. Az absztrakt  
forma nem köti konkrét térhez,  
időhöz, személyhez, ezáltal általá-  
nos, mindenk fölötti, *drámai* em-  
beri történeté, eseményé válik.  
A bevezető, elemzés során beszélget-  
tünk a képek megformáltságáról.  
Szóval a forma felől közelítettük  
meg a tartalmat. „Absztrakcióra  
edzett” 8. osztályos tanítványaim

megszokták, hogy a művészi for-  
mnyelv játék is egyben. Előítéletek  
nélkül kiválasztották a számukra  
legjobban tetsző, vagy gondolatéb-  
resztő alkotást. 1. feladat volt, hogy  
a jól megfigyelt festmény elemeiből  
(színeiből formáiból...) egy ugyan-  
olyan, az eredetivel teljesen megegyező  
kompozíciót készítsenek kollázs tech-  
nikával. Kértem, ne ragasszák le az  
elemeket, hogy tovább tudjuk moz-  
gatni a kompozíciót. Fotó készítésé-  
vel ellenőrizték az elemek helyének  
pontosságát. A 2. feladat, hogy az  
elkészített kollázsból az elemek átren-  
dezésével még három kompozíciót ké-  
szítsenek, és mindezeket még három  
fotóval rögzítsék. A 3. feladat épített  
a diákok asszociációs képessége-  
ire. Nézegetsd a négy „kulcsképet”,  
kompozíciót, készíts róla vázlatosan  
storyboardot! Lehet benyomásterő,  
felvillanó képi élmények bejátszása,



62. kép: Belányi Anna 8.A  
Sétál egy ember az utcán



63. kép: Belányi Anna 8.A  
Zebrához ér és megáll. Elered az  
eső és villámlik

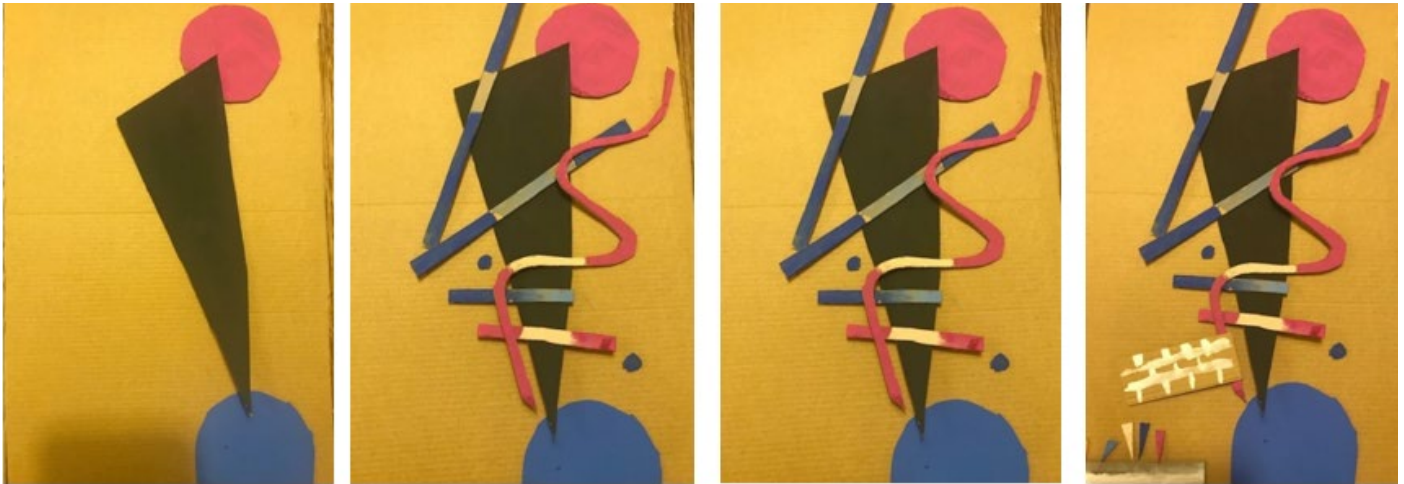


64. kép: Belányi Anna 8.A  
Zöldre vált a lámpa. Mögötte lők-  
dösödnek. Megbotlik...



65. kép: Belányi Anna 8.A  
Elesik a sárba





62. kép: Gazsi Máté 8.B:

Így kezdődött a földünket ért támadás

63. kép: Gazsi Máté 8.B:

Minden bizonytalanná vált a világon

64. kép: Gazsi Máté 8.B:

Az összes embert veszély fenyegeti a bolygón

65. kép: Gazsi Máté 8.B:

A nagyhatalmak intézkedései megvédenek a veszélytől

folyamata, de lehet konkrét történet is. Rajzold és írd is le a „külső-belső történet”, számíts a képek sorrendje! A 4. feladat volt a kulcsképek közötti fázisfotók elkészítése, és maga az animáció szerkesztése kamerával, Tablettel vagy mobiltelefonnal, választható zenékkal effektekkel. A Kandinszkij-animáció készítését inspirálta Rófusz Kinga *Etűd* című filmje. De hangsúlyoztuk, hogy az *Etűd* is csak egy értelmezési tartománya a Kandinszkij képeknek. A diákok számára a tartalommal szembe-sülni a film elemzése kapcsán az alkotó játék utolsó fázisában sokkal befogadhatóbb és emészthetőbbnek bizonyult. A feladatok megoldása diagnosztikus szempontból a *Rorschach-teszthez* hasonlóan is jól működik a tanár számára.

### Hivatkozások

Droste, Magdalena (2003). *Bauhaus 1919 – 1933*, Bauhaus Archive, Taschen/Vince

Gaul Emil (szerk. 2015). *A fiatalok digitális képi világa*. Nyíregyháza: Bessenyei Kiadó.

Gaul Emil (szerk. 2016). *Vizuális kommunikáció - Tanulmányok rajztanárok számára*. Nyíregyháza: Bessenyei Kiadó.

Havasi Tamás, Orosz Csaba, Tóth Tibor (2016). *Pedagógiai Program a Vizuális média oktatásához*. <http://vizualiskultura.elte.hu/hu/kezikonyvek>

Kandinszkij, V. (1910). *A szellemiség a művészetben*, Corvina Bp. 1987.

Kárpáti Andrea (2015). Vizuális nevelési modellek. In: Bodnár Gábor, Szentgyörgyi Rudolf szerk.: *Szaktechológiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok*. Bölcsész- és Művészetpedagógiai Kiadványok 4. Budapest: ELTE BTK Szakmódszertani Központ. 149-168. [http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMK\\_4.pdf](http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf)

Kárpáti Andrea (2016). Kamaszok digitális kreativitása és a vizuális nevelés: kihívás és lehetőség. In: Kolosai Nedda és M. Pintér Tibor szerk.: *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest: ELTE Tanító és Óvóképző Kar, 237-250. Kötet: [http://gyermekkultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekkultura\\_ebook.pdf](http://gyermekkultura.tok.elte.hu/docs/Gyermekkultura_ebook.pdf)

Séra László, Kárpáti Andrea, Gulyás János (2002). *A térszemlélet*, Pécs, Comenius Bt.

Simon Tünde, Kárpáti Andrea (2013). A vizuális kommunikáció összetevői és online mérése 10-12 éves korban. In: Kis-Tóth Lajos szerk.: *Változó életformák, régi és új tanulási környezetek*. Új kutatások a neveléstudományokban sorozat, 2013. Eger, Lyceum Kiadó, 253-267. Teljes kötet: <http://real.mtak.hu/18397/1/Az%20C3%A9nt%20k%3CB6r%3BClvev%5%91%20h%3%A1l%3CB3zatok.pdf>

Kugler Erika: *Tanítási-tanulási programok a Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása* című innovációs programjához. (2016/17, 2017/18, 2018/19, 2019/20). <http://vizualiskultura.elte.hu/vizualis-mediakultura>

Tóth-Mózer Szilvia & Kárpáti Andrea (2016). A digitális kompetencia kognitív dimenziója és összefüggérendszer egy empirikus kutatás tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116:(2) 121-150. [www.magyarpedagogia.hu/document/Toth-Mozer\\_MPed20162.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Toth-Mozer_MPed20162.pdf)

### Köszönetnyilvánítás

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez kapcsolódik. A pedagógiai programok elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

# Vizuális kultúra tanítása digitális környezetben

## Innovatív módszerek a nyíregyházi Eötvös Gyakorlóiskolában

**Nagy Angelika Ágnes**, Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium

### Absztrakt

A digitális kompetencia fejlesztésére és a médiatudatos fogyasztói szerep kialakítására helyezett nagy hangsúlyt a Magyar Tudományos Akadémia tantárgy-pedagógiai kutatását megvalósító Moholy - Nagy Vizuális Modulok egyik kísérleti programja. A vizuális médiakultúra modul az általános iskolai és gimnáziumi oktatást érintően, az informatika, képzőművészet, mozgókép-kultúra és médiaismeret tantárgyak kapcsolatát erősítve, korszerű tananyag és módszertani segédletek kidolgozását tűzte ki célul, majd ezek kipróbálását különböző oktatási környezetben valósította meg. A nyíregyházi Eötvös Gyakorlóiskolában két gimnáziumi osztály diákjai vehettek részt az innovatív módszereket alkalmazó, korszerű ismereteket feldolgozó vizuális kultúra tanórákon, ezek eredményességét és hatékonyságát több fejlesztési területet érintő mérésekkel is igazolták a kutatás során.

### A módszertani kutatás háttere

A 21. század technikai médiumai rengeteg információt közvetítenek, ezek egyaránt szolgálják a szórakoztatást, sokrétű tájékozódásra adnak lehetőséget, és napjainkban már az online oktatás nélkülözhetetlen eszközévé is váltak. A digitális kultúra az információs társadalom „virtuális alapszövege”, olyan tartalmak és tevékenységek összessége, ami a digitális platform által segíti elő a művelődést, a szocializációt, és ma már életünk szinte minden területét áthatja. A

technika fejlődésével szinkronban jelent meg az a pedagógiai törekvés, hogy az oktatási intézményeknek új alapokra kellene helyezni a tehetségek ösztönzését és a kreativitás kibontakoztatását. Az új NAT 2020-ban már tantárgyként is definiálja a digitális kultúrát, korszerű tartalommal, melyben az online kommunikációhoz és a médiatudatossághoz kapcsolható fejlesztési területek hangsúlyosan vannak jelen. Az új alapokra helyezett oktatási környezetben más tantárgyak esetében is markánsabban jelennek meg a virtuális térrel, különböző digitális tartalmakkal kapcsolatos ismeretek és azok elsajátítására vonatkozó követelmények.

Az általános iskola felső tagozatára, és a négyosztályos gimnáziumi képzés évfolyamaira a Magyar Tudományos Akadémia által támogatott szakmódszertani kutatás keretein belül dolgoztak ki olyan korszerű pedagógiai programokat, melyek az új Nemzeti alaptantervben megfogalmazott célkitűzésekkel is szinkronban vannak. A prof. dr. Kárpáti Andrea által vezetett Moholy-Nagy Vizuális Modulok kutatásaiba több hazai felsőoktatási intézmény, középiskola és általános iskola kapcsolódott be; a digitális kultúra és vizuális kultúra szinergiáján alapuló vizuális médiakultúra modulhoz dr. Tóth Tibor (Eszterházy Károly Egyetem), dr. Orosz Csaba és Havasi Tamás (Nyíregyházi Egyetem) készítettek pedagógiai programot, a kutatásba felkért általános iskolai és gimnáziumi tanárok pedig saját intézményi

adottságaiknak és lehetőségeiknek megfelelően tanítási-tanulási programokat állítottak össze, majd ezek alapján kísérleti tanórákat valósítottak meg.

A Nyíregyházi Egyetem fenntartásában működő Eötvös Gyakorlóiskolában két gimnáziumi osztályt érintett a szakmódszertani kutatás. A 9. évfolyamtól 11. évfolyamig kidolgozott tanítási-tanulási program féléves periódusokban határozta meg azt a korszerű tartalmat, ismeretanyagot és tanulói feladatsort, melyben a digitális technológia kiemelt szerepet kapott vizuális kultúra tanórákon, így a diákok a manuális eszközök mellett okostelefonokat, digitális fényképezőgépeket, informatikai eszközöket használtak. A féléves programok zárásaként, vizuális önértékelő lapok segítségével gyakorolhatták az önreflexiót, és saját munkájukról alkothattak véleményt, miközben kijelölték azt a fejlődési irányt, melyet a következő félévre maguknak megcéloltak. Az általam írt tanítási-tanulási programok a tanórák nagy részében a csoportmunkát támogatták, a közös alkotás flow élményére, szociális kompetenciát erősítő szerepére koncentrálnak fogalmazódtak meg ezekben a – kreativitást is nagymértékben fejlesztő – tanulói tevékenységek, feladatok.

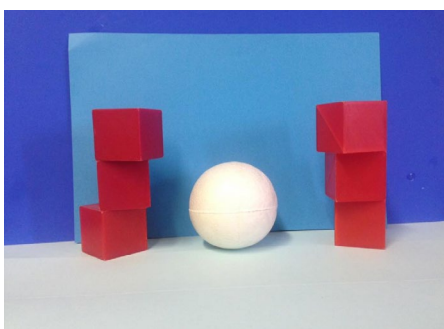
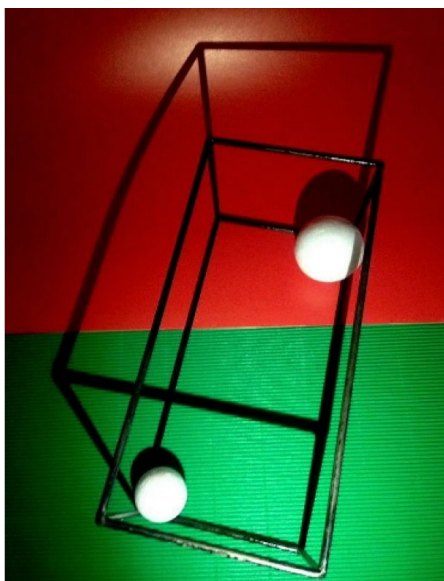
### A gimnáziumi program bemutatása

A kilencedik évfolyam tanítási-tanulási programjában a fényképezés, a digitális képalkotás alapvető





1. kép: Csoportos vizuális gyakorlat a pozitív és negatív képek témakörében



2-4. kép: Szintaxi és komponálási gyakorlatok a fotográfia eszközével 9.évfolyamon

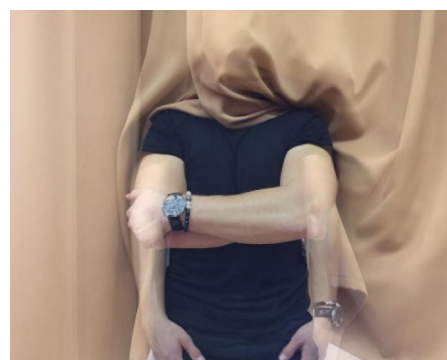
technikai ismereteinek átadása, illetve vizuális gyakorlatok során a médiumban rejlő kifejezési lehetőségek feltérképezése jelent meg markánsan. A diákok alkotófolyamatokon keresztül sajátíthatták el a technikai médium által közvetített tartalmak vizuális formanyelvét. Gyakorlatorientált tanórákon játékos kísérleteket végezhetnek csoportban és egyénileg, ez lehetőséget biztosított arra, hogy változatos képi kifejezőeszközök alkalmazásával megtanulják a tartalom és forma szintézisének megteremtését. A képzés eredményeként a tanulók képessé váltak a közvetlen érzéki tapasztalat és a technikai reprodukciók virtuális világának megkülönböztetésére.

A 20. századi és kortárs fotográfusok válogatott műveinek elemzése a képolvasás, befogadás képességét fejlesztette, ezáltal a művészi látásmód kibontakozását segítette elő. A képek technikai, tartalmi elemzésén túl, a tanulók kifejleszthették a fotografikus, vizuális nyelv vonatkozásában a kritikus attitűdöt is.

Az élményközpontú tanórákon a diákok érdeklődése és produktív alkotótevékenysége rávilágított arra, hogy milyen fontos törekvés új irányokat keresni és találni a vizuális

kultúra tanításában. A csoportos gyakorlatoknál a fiatalok segítettek, inspirálták egymást. Bizonyos témakörök a kísérleti tanítások által részletes, alapos feldolgozásra adtak lehetőséget, ide tartoznak például a médiatudatos gondolkodást elősegítő, képmódosítást és képi manipulációt feldolgozó tanórák, melyek egyúttal új perspektívát is adtak a fiataloknak az önkifejezésben.

A modern világunk képi kultúrájára és technikai apparátusára épülő pedagógiai program elősegítette, hogy tanórákon a hagyományos kereteket meghaladva, attól kicsit elrugaszkodva újragondoljuk a tanulói alkotófolyamatot és a műalkotások befogadását célzó kompetenciák fejlesztését. A diákok egyre ügyesebbek lettek, egyre tudatosabbak és kritikusabbak is saját munkáikat illetően. A fotográfiai gyakorlatok tapasztalatait kamatoztatták a műalkotások befogadásánál, hiszen a művészettörténet kiemelkedő festészeti alkotásaiiban is könnyűszerrel felismerték később az alkotói koncepció és a képi kifejezőeszközök kapcsolatát, és meg tudták fogalmazni a nézői figyelem irányításának vizuális eszközeit.



5-7. kép: Képi manipulációt prezentáló tanulói munkák

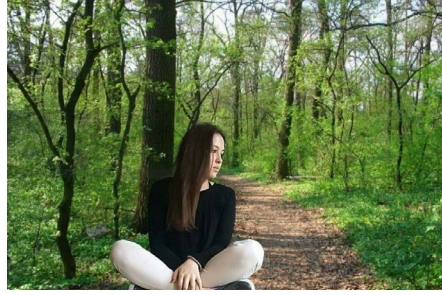




A képköltéssel kapcsolatos ismeretek elsajátítását követően, tizedik évfolyamon a diákokkal már a szöveg és kép kapcsolódási lehetőségeit vizsgáltuk különböző gyakorlatok segítségével. Vizuális, szöveges elemek változatos kapcsolatrendszerének kifejezőeszközzeit és az elemek jelentésmódosító hatását ismerhették meg a médiához köthetően. A tanulási-tanítási egység kiemelt projektfeladata egy médiaüzenet (plakát, hirdetés) megvalósítása volt, melyben a vizuális és a szöveges üzenet szintézise jelent meg. A tanulók a társadalmi felelősségvállalás, fenntarthatóság, médiatudatosság témaköröket alaposan körbejárva társadalmi, közérdekű problémák megjelenítését vállalták fel tetszőlegesen választott manuális eszközökkel. Alkotásaikat utólag digitalizálták, majd számítógépes programok segítségével különböző módon illesztették a szöveget a felületre, melyek így megváltoztatták a kép eredeti jelentését és kiegészítették a médiaüzenetet. Módosíthatták a képet, a szöveg betűtípusát, variációkat készíthettek a kifejezés érdekében, alaposan megvizsgálhatták a különböző megoldásokban rejlő jelentésmódosító hatásokat.

A félét érintő másik projekt során a fiatalok megismerhették a nyomtatott újságok formai jellemzőit és egy újság szerkesztőségének működését. Mini szerkesztőségeket alakítottak és kooperatív csoportmunkában informatikai eszközök segítségével adott témakörben dolgoztak egy sajtótermék, kiadvány kivitelezésén. Az előző tanórák tapasztalatait alkalmazták, azonban új kihívásként jelent meg a tipográfia és a szöveg tördelése (a plakáthoz, hirdetéshez képest itt több szöveggel kellett dolgozni), illetve a szövegrészek és képek közötti harmonikus kapcsolat megteremtése az olvashatóság és az esztétika érdekében.

Mint látható, a tanítási - tanulási programban megjelenő, egymásra épülő projektfeladatok fokozatosan bontanak ki egyre komplexebb

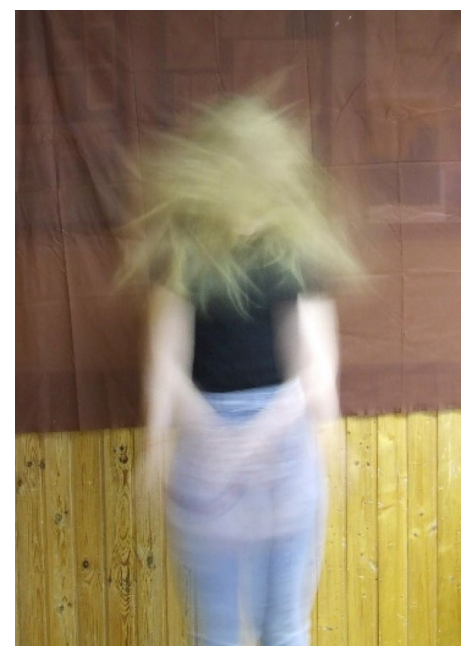


8-11. kép: Green screen technika alkalmazása csoportmunkában



12. kép: Kreatív fotografiai gyakorlatok változatos technikákkal csoportmunkában

módon egy tematikai egységet (jelen esetben a szöveg és kép kapcsolatát). Fontos volt számomra a program kialakításánál, hogy minden esetben legyen szoros kapcsolódás az új és a korábban tanult ismeretek között, illetve az egyéni megoldandó feladatokat csoportmunka előzze meg, melyben a tanulók inspirálhatják, motiválhatják egymást. A tizedik évfolyam második félévére tervezett, több tanórát igénylő projektben online felületek, weblapok vizuális tervezit készítették el, általuk választott tematikát, területet érintve. A feladat szépen illeszkedett a korábbi projektek sorába, érezhető volt a diákoknál a rutin, ami a korábbi gyakorlatok tapasztalatait tükrözte. A feladat kiemelt célja az internetes platformok vizuális eszköztárának



13. kép: Kreatív fotografiai gyakorlatok változatos technikákkal csoportmunkában



# Hazai ízek

## SPORTTÁPLÁLKOZÁS

**Konyhai praktikák**     **Az ország tortája**     **Joghurtos finomság**

# SPORTTÁPLÁLKOZÁS

Elkészítő mennyiségű tápanyag kell ahhoz, hogy egyszorosú csúcsteljesítményre legyen képes. Meglepő, de a cél érdekében néha egy kis elhárítás is megengedett.



## Az ország tortája

Ebben az évben is rengeteg edesség közül kellett választani a zsűri tagjainak. Összesen 29 mű érkezett be. A 2017-es év Magyarországi Tortája verseny döntőse: Balaton Habos Mogyoró (Horvát Cukrászda, Budapest). Szerint Erzsébet (Hészterá Cukrászda, Budapest), Zalai Gesztenyés Fáyófielőd (Nándori Cukrászda, Budapest), Ferőrdi Fekete (Frer Cukrászda, Budapest) és - (Tóth Cukrászda, Budapest).



# Joghurtos finomság

Ai ételd helyében egy kárpátokai deszert készítsen otthon. Kétféleképpen készíthet: csokoládé mártással, illetve csokoládé mártással. Nagyon nagy mennyiségű vanília és kárpátokai mártással készíthet. A joghurtot a csokoládé mártással keverje össze, majd a csokoládé mártással díszítse. A joghurtot a csokoládé mártással keverje össze, majd a csokoládé mártással díszítse.



**Hozzávalók:** 1 csomag joghurt, 1 csomag csokoládé mártás, 1 csomag csokoládé mártás, 1 csomag csokoládé mártás.

## Konyhai praktikák

Tanulj a nagytól, hiszen számtalan olyan híres módosított ismeret megismerhető a leveles, de nem csak a leveles, hanem a leveles is. Tanulj a nagytól, hiszen számtalan olyan híres módosított ismeret megismerhető a leveles, de nem csak a leveles, hanem a leveles is.

14-16. kép: Tematikus újság oldalainak digitális tervei (csoportmunka)

# Filmek

Keresés:

Íratkozz fel, a legfrissebb hírekről! E-mail:

2017-es Oscar díj átadás legjobb pillanatai, és ruhái

**Menü:**

- Főoldal
- Toplista
- Filmadatbázis
- Előzetesek
- Filmhírek
- Kritikák
- Idézetek

A díjakat látványos gála keretében minden év februárjában adják át Hollywoodban. Az estélyen a sztárok híres divattervezők pompás ruhakölteményeit öltik magukra.

# Mindenem a sport

Kezdőlap     Hírek     Eredmények     Kategóriák     Bajnokságok     Érdekességek     Csapatok     Játékok

Mezői találkozó rendeznek Nyíregyházán szombaton

Feltörekvőben a kosárlabda

A magyar férfi kosárlabda válogatott Debrecenben lép pályára legközelebb

Újabb zaryanymert hoztak haza az szőlők

http://www.kisallatketrecek.hu/

# CHAMBER

Nyíregyháza, Kossuth Lajos utca 7. Tel: 0670703833

Kisállat     Ketrecek     Dícső

## Kisállat ketrecek

- Állatok
- Ketrecek
- Állatok

**RÓLUNK** Szereztünk több éves pályafutás során, volt időnk kitapasztalni, hogy hogyan lehet a legjobb költöztetési foglalkozást végezni.

**ÜZLETEINK** Nyíregyháza     Eudapest     Szeged

**POSTALÁDÁ** E-mail címünk: [jjcc.jjcc@gmail.com](mailto:jjcc.jjcc@gmail.com)     E-csapatunk: [www.jjcc.com](http://www.jjcc.com)     Eudapest, Nagy körút

17-19. kép: Tematikus újság oldalainak digitális tervei (csoportmunka)

megismerése, a weblapok formai jellemzőinek megfigyelése és összevetése volt a sajtótermékekkel, illetve a plakátokkal.

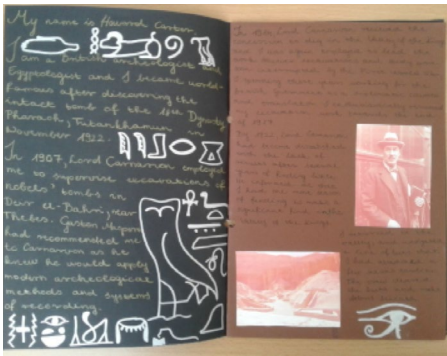
Tizenegyedik évfolyamon a tanítási-tanulási programban megjelenő tematika feldolgozása az első félévben az elméleti ismeretek, alapvető fogalmak tárgyalásával nyitotta meg a tanórák sorát, melyben a mozgókép kialakulásának technikái háttérét érintettük. A tanulók különböző optikai játékokat ismertek meg, miközben megfogalmazták azok működési elvét. Az állóképek

sorozatának kapcsolódási lehetőségeit vizsgáltuk összetett folyamatok megjelenítésével, majd műalkotások megtekintésével, feltárva az animáció önkifejezési lehetőségeit, vizuális formanyelvét, fejlesztve ezzel a befogadói kompetenciákat. Ezt követően a kísérletezés következett, ahol a tanulók ismereteiket alkalmazva, stop motion technikával, különböző gyakorlatokat végeztek egyénileg és csoportban, okostelefon és digitális kamera eszközökkel, több tanórán keresztül, majd a legjobban sikerült alkotásokat kiválasztva bemutatták azokat,



20. kép: Csoportos animációs gyakorlat





21. kép: Szöveges és képes tanulói naplók

összegezheték tapasztalataikat. A gyakorlati feladat a fotografikus képsorból létrehozott mozgókép kettős természetét is hivatott prezentálni, miszerint annak egyszerű eleme a valóság, de legkisebb egységeinek sajátos kapcsolódásait és vizuális hatását illetően, képes szurreális látvány megteremtésére.

A tizenegyedik évfolyam második félévében kiemelt szerepet kapott az online tér megtapasztalására irányuló pedagógiai törekvés, melynek célja volt, hogy a tanulók befogadóként és aktív szereplőként is átfogó ismereteket szerezzenek, illetve tapasztalatokat gyűjthesse az online kommunikáció formáiról. A különböző platformokra jellemző digitális tartalmak megismerése lehetőséget adott arra, hogy a diákok a feladatokat megoldva aktív résztvevőként tapasztalják meg az online tér lehetőségeit, korlátait, miközben kialakíthatják a médiatudatos szemléletet. Korábban már készítettek weblapokat, így megfigyelhették azok szerkezeti elemeit, tartalmukhoz illeszkedő formai jellemzőiket. A blog mint webnapló műfaji sajátosságainak megismerését a weblapok és az irodalom irányából egyszerűre közelítettük meg. A tanórákon a naplóírás, a napló műfajának klaszszikus, irodalmi példáit tekintettük át, összevetve az észrevételeket a blogok jellemezőivel. Művészettörténeti ismeretek felelevenítésével, kreatív feladatként a tanulók megkísérelték Howard Carter régész „bőrbe bújva” megidézni egy meghatározó régészeti lelet feltárását, szöveges és képes, rajzos napló formájában.

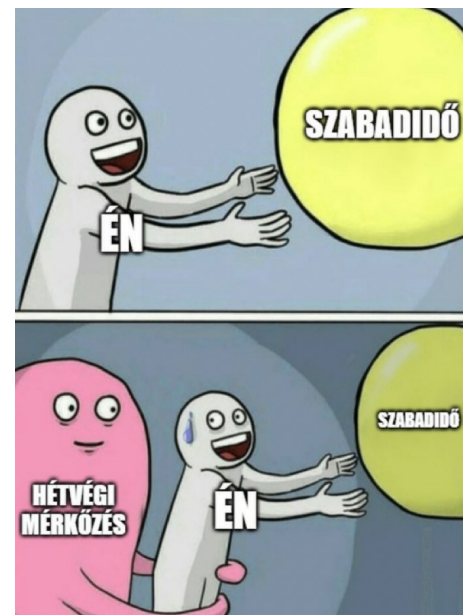


A tanulók a következő projektben már informatikai eszközökkel, létező online tárhelyre, felületre a saját érdeklődésüknek megfelelő blogot készítettek, azokat fotókkal, videókkal, rajzokkal illusztrálhatták. Alkalmazták a korábbi ismereteket, az őket érdeklő területet vizsgálva a feladat abszolválása előtt kutatást végeztek, megnézték az interneten fellelhető tartalmak (blogok/vlogok) formai jellemzőit, különbségeit, majd verbálisan és írásban is megfogalmazták saját elképzeléseiket. Kialakították a felület vizuális arculatát, majd két bejegyzést készítettek, ezek mutatták a blogok karakterét.

Az utolsó kísérleti félév során foglalkoztunk még a közösségi oldalakon megjelenő új műfajok értelmezésével, megbeszéltük ezek szerepét a véleményformálásban, mindezt etikai kérdések, normák érintésével, megvitatásával.

A záró projektfeladat a marketing és reklám kapcsolatához köthetően termékek népszerűsítése, reklámfelületek készítése volt. A tanulók beható ismereteket szereztek a reklám történetéről, a technikával párhuzamosan változó, fejlődő, népszerűsítést szolgáló módszerekről. A különböző médiumokban megjelenő vizuális, verbális „eszközöket” vizsgálva, a tanulók maguk is reklámot, reklámfelületet terveztek kitalált termékekhez. Készült a projektben rádiós reklámhoz forgatókönyv, webes hirdetés, reklámlapok, reklámfilmhez storyboard.

A diákok igyekeztek a népszerűsítésnek azt a formáját megvalósítani,



22. kép: Tanulói meme



23. kép: Tanulói blog (könyvajánló)



amit a kitalált termékükre vonatkozóan hatékonynak találtak az értékesítés szempontjából.

A digitális technológia térhódítása új fejezetet nyitott a vizualitás és a vizuális kultúra berkeiben is, hiszen a képalkotás, képrögzítés egyszerűbbé vált, ennek köszönhetően pedig elképesztő mennyiségű képi információ keletkezik napról napra. A Moholy-Nagy Vizuális Modulok kísérleti programja rávilágított arra, hogy napjainkban a vizuális nevelés és a tehetségfejlesztés hatékonyságához ma már nélkülözhetetlen a modern technika lehetőségeit is megragadni, hiszen ezeken keresztül akár a hagyományos alkotási folyamatokat is élményszerűen lehet megismertetni a tanulókkal. A gimnáziumi éveikben járó diákok már sokkal jobban érdeklődnek a korszerű technika iránt, az ő szavaikkal élve, ezekkel az eszközökkel sokkal „életyszerűbb”, hasznosabb és élvezetesebb tevékenységként élik meg az alkotást. A kísérleti tanórák eredményességét, hatékonyságát a kutatásban több fejlesztési terület vonatkozásában mérésekkel is igazolták.

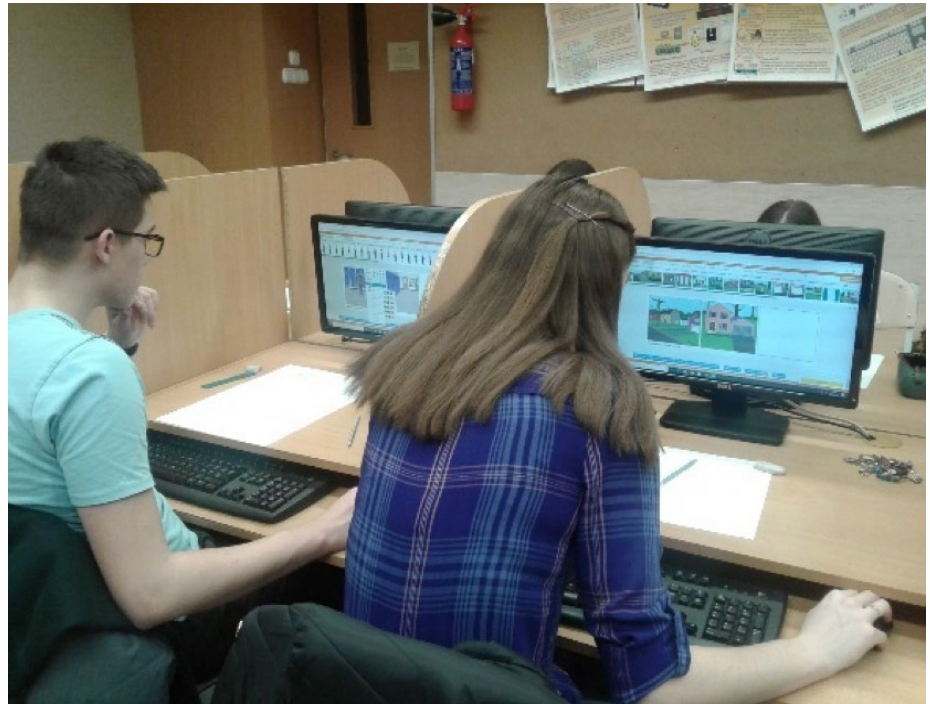
A vizuális médiakultúra modulhoz íródott pedagógiai program, tanítási-tanulási program (melynek tartalmi elemeit részben írásomban is ismertettem), illetve a kísérleti tanítások tanulói munkákkal illusztrált dokumentációja elérhető a kutatás hivatalos honlapján.

#### Hivatkozások:

Moholy-Nagy Vizuális Modulok honlapja: <http://vizualiskultura.elte.hu>

Kárpáti Andrea - Tóth Tibor: Kézikönyv a vizuális médiakommunikáció tanításához a 9 -11. osztály számára a „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” című kutatási programhoz <http://vizualiskultura.elte.hu>

Kárpáti Andrea – Nagy Angelika (2019). Digitális kreativitás – a vizuális és informatikai kultúra szinergiája. *Iskolakultúra*, 29 (4-5), 86-98.



A LEGJOBB FRISÍTŐ



Az ízek szerelmeseinek!

24-26. kép: Tanulók munka közben, tanulói alkotások

# Vizuális kommunikáció a 6. osztályban

## Kísérleti tanítási-tanulási program

Biró Ildikó, Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Művészeti Intézet

### Absztrakt

A képi kommunikáció az emotikonoktól az online játékokon és az infografikán át a közúti táblákig mindenhol jelen van, egyre nagyobb szerepet tölt be mindennapjainkban, aktívan és befogadói szinten egyaránt használjuk. Dekódolásuk megtanulása épp ezért mindenki számára elengedhetetlenül szükséges készség (Daniels, 2020). Az emberi memória jellemzője, hogy a képeket könnyebben elraktározza, mint a szavakat. Az is bizonyított tény, hogy a tanulást segíti, a vizuális-térbeli reprezentáció mely lehet állókép – ideértve az illusztrációt, rajzot, fotót, térképet, diagramokat, táblázatokat, ábrákat és táblázatokat, – vagy mozgókép – beleértve a képernyőn megjelenített animációt és videót (Mayer és Alexander, 2017). A 21. századi oktatás kihívásainak épp ezért csak úgy felelhetünk meg, ha segítünk diákjainknak a vizuális jelek kódolásának és dekódolásának elsajátításában. Azaz, hogy értsék meg a képekkel való kommunikálást, gondolataikat hatékonyan tudják kifejezni azok segítségével, legyenek képesek mentális modelleket létrehozni, értelmezni és manipulálni. Mindezt összefoglaló néven vizuális írástudásnak nevezzük, és ez az a tudás, ami a korszerű oktatásban elengedhetetlen vizuális tanulási stratégiák (Roell, 2020) kialakítását is megalapozhatja.

Írásomban a „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” projekt vizuális kommunikáció moduljának 6. évfolyamos tematikáját szeretném

bemutatni. Ezen évfolyamnak a programja kifejezetten izgalmas volt számomra, mert a statikus látvány felől elmozdulhattunk a mozgó kép felé. Az életkorra jellemző technikai érdeklődésre alapozva, a motivációt komplex, animációs szemléletet fejlesztő feladatokkal igyekeztem fenntartani. Tanárként, és az eredményeket látva úgy gondolom, diákként is izgalmas volt a kísérleti program megvalósítása, mivel a NAT által előírt ismeretanyagot és a fejlesztési célokat úgy sikerült átadni illetve elérni, hogy mindeközben a tanulók a kortárs környezetükből is végtelen forrásból inspirálódhattak. Az itt leírt pedagógiai programot a szatymazi Szent István Katolikus Általános Iskola normál tantervű osztályában valósítottam meg a 2016/17-es tanévben. A 6. évfolyam vizuális

kommunikáció modulja négy nagy témakört dolgozott fel: 1. Kép és szöveg; 2. Rögönzött bábok; 3. Minden mozog; 4. Közvetlen környezetünk.

### I. Kép és szöveg

A kép és szöveg vitathatatlanul egymáshoz nagyon közel álló kommunikációs eszközök. Az ókortól kezdve találhatunk ábrákkal kiegészített szövegeket, gondoljunk csak például a rómaiak írott útikönyveire (itinerarium scriptum), amelyek mellé rajzolt úttérképeket (itinerarium pictum) is készítettek. Napjainkra pedig, amikor az infotechnológia fejlődésének köszönhetően a mediális határok egyre inkább összemosódnak, a képek és szöveg egyre inkább multimodális szöveggé kapcsolódik össze (Martinec, Salway, 2005). Az első témakörben



1. kép. Vizuális napló oldalpárja



ezt a jelenséget dolgoztuk fel hagyományos és digitális módon.

### Tartalom és stílus – Vizuális napló készítése manuálisan

A vizuális napló készítése olyan feladat, amelyet a készségek fejlesztésén túl a rajzi szint megállapítására, a diákok képi gondolkodásmódjának, valamint képi kommunikációs stílusának, mint fontos vizuális képességelemnek a mérésére is használhatunk. A 10–12 évesek számára fontos komponens az alkotási folyamat során a személyes hangvétel és tapasztalataik aktualizálása is. Ez az a korosztály, akikkel már biztonságosan végezhetünk olyan több órán átívelő, komplex projekt feladatot, ahol a hagyományos eszközöket a digitális képkalkotással és szövegszerkesztéssel kombináljuk. Ebben az életkorban jelenik meg a gyerekek vizuális nyelvében a realizmusra törekvés és a képek mögöttes tartalommal való felruházása. A tárgy megjelenítése a gyermekek számára ekkor már nemcsak az általános, hétköznapi jelentését hozza, hanem hangulatot, érzést, gondolatot is közvetít, vagy esetleg egy másik dolgot, amelyre külsőleg vagy átvitt értelemben hasonlít. Mindez történhet a színszimbólika használatával, a figurák mozdulatainak, gesztusainak szimbolikájával, vagy a képi kompozíció kialakításának segítségével (Simon és Kárpáti, 2013). A feladat előkészítéseként a képekkel illusztrált napló műfajáról beszélgettünk, majd közösen elolvastuk *Jeff Kinney: Egy ropi Naplója* című könyvének egy fejezetét, és a szöveghez készített illusztrációkat elemeztük. Kérésre az volt, hogy a legemlékezetesebb, esetleg legvicesebb nyári élményeikből készítsenek egy 8-10 oldalas, képekkel illusztrált naplót. Miközben tanulók átgondolták, mit szeretnének leírni és megrajzolni, mindenki elkészítette saját A/6-os méretű, 10 oldalas, cérnafűzött naplófüzetét. A tartalom elkészítése során arra kértem a diákokat, hogy a szöveg és a képek aránya kb. 50-50% legyen. Akár egy oldalon belül, akár úgy, hogy az egyik oldalon csak szöveg,



2. kép. Vizuális napló oldalpárja

a másik oldalon csak kép szerepel. A projekt ezen részére 4 rajzórát szántam, hiszen azoknak a diákoknak is nyolc oldalt kellett megtölteniük képpel és szöveggel, akik a borítót nem kívánták egyedi grafikával kivitelezni. (1-2. kép)

### Tartalom és stílus – Vizuális napló digitálisan

Az előző feladat folytatásaként a manuálisan készített napló egy részletét kellett kiválasztani és digitális eszközökkel is elkészíteni azt. A PPT prezentáció elkészítéséhez saját készítésű fotókat, illetve az internetről töltött képeket is lehetett használni. Itt már nem csupán a szöveg és kép összefüggésre

kellett figyelni, de a stílus, kompozíció digitális kialakítására, a betűhasználatra, tipográfiára, digitális eszközhasználatra is. A tanulók döntő többségben kész sablonokat választottak a PowerPoint szoftver kínálatából, ezáltal megkönnyítve a prezentáció stílusának kialakítását (3.kép). A digitális elemekkel való munka nemcsak a rajzolási folyamat hiányában, a kompozíciós folyamat felerősödésében és stilisztikailag nyilvánul meg, de eltérő gondolkodási folyamatot is igényel. A szabadkézzel készített napló elkészítésekor előre meg kellett tervezni a rajzok és a szöveg elhelyezését, színét, méretét, mivel azok elhelyezésük után a napló állandó



3. kép. Vizuális napló digitálisan





4. kép. Ökölbáb

részévé váltak. Mindez számítógéppel néhány kattintással módosítható. Mivel a kézi kiadványkészítés technikája eltér a digitálisétól, a két módszer gondolkodási folyamata is különbözik: a digitális szerkesztés során a stratégiai gondolkodás a képernyőn történő iteráción – azaz az egyes elemek megjelenési formáinak tesztelésén – keresztül nyilvánul meg, míg a szabadkézzel rajzoló és író egyén a mentális iteráción keresztül hajlamosabb a stratégiai gondolkodásra, hiszen ebben az esetben az ábrák és szöveg elhelyezése végleges lesz (Lehman, 2011).

## II. Rögtönzött bábok

A hatodik évfolyam következő tantervi egysége mozgásra és a plasticitásra fókuszált. Bábok készítésére, és bábozásra négyféle technikát is kipróbáltunk: készítettünk kavicsbábokat, zoknibábokat, árnybáb-színházat és marionett figurákat. Ezek a projektek nagyon hatékonyak a kreativitás, az asszociációs-, kooperációs- és nem utolsósorban a kommunikációs képesség fejlesztésére. A bábokat minden óra végén életre keltettük, rögtönzött előadásokat tartottunk.

### Asszociáció – ökölbábok

Érdekes formájú kövek gyűjtésére a dél-alföldi régióban nem sok esélyünk volt, ezért kerti díszköveket



5. kép. Ökölbábok

használtunk az ökölbábok elkészítéséhez. Csak mikor ezek is elfogytak, jöttünk rá, hogy krumplival is remekül megoldható a feladat. A mindenkinek igyekeznie kellett bele látni a neki jutott marokkő méretű kavicsba valamilyen karaktert, arcot. A tanulók 2-4 fős csoportokban dolgoztak. A munka előkészítéseként megbeszélték, hogy ki milyen karaktert ad a bábjának, milyen arcot készít a kavicsából. A munka során pedig megvitták, milyen bábjátékot fognak előadni a készülő szereplőkkel. Kitalálták a sztorit, dialógusokat, és

hangeffekteket, majd elő is adták a rövid kis jeleneteket (4-5. kép).

### Karakteralakítás – zoknibábok

A zoknibáb készítése egyszerű kiegészítésekkel újabb lehetőséget adott az asszociatív gondolkodási- és kifejezőképesség fejlesztésére, a személyes stílus keresésére, valamint a verbális és képi humor eszközeinek felismerésére, alkalmazására. Az óra elején megbeszéltük, hogy ki-körülbelül milyen karaktert szeretne készíteni, és hogy ehhez milyen anyagok, eszközök állnak a rendelkezésére. 2-3 fős csoportokat alakítottunk ki, hogy



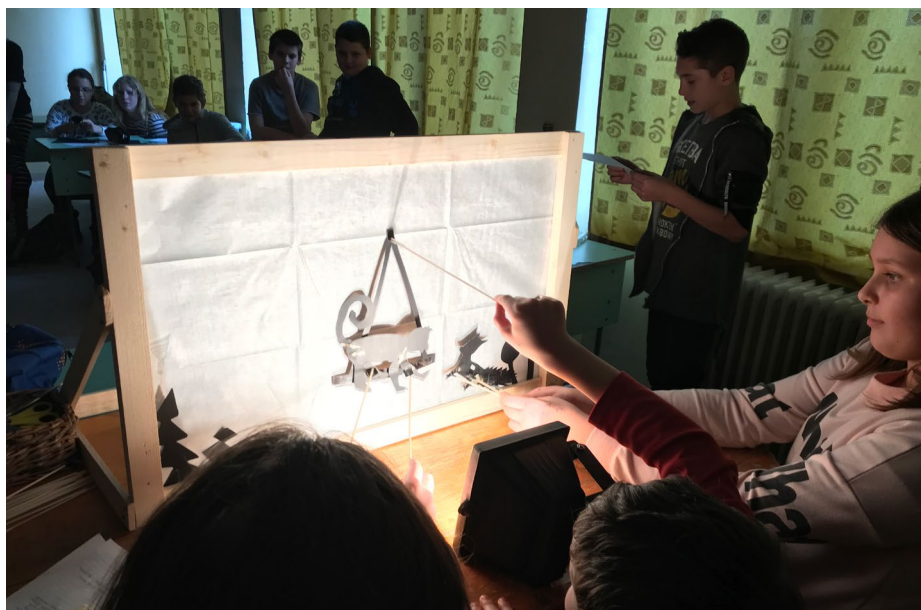
6-7. kép. Zoknibábok



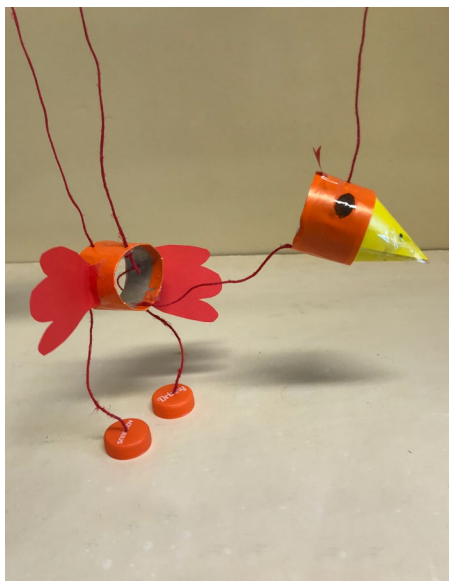
a bábok készítése közben a diákok megbeszélhessék, milyen bábjátékot szeretnének előadni a készülő szereplőkkel. Óra végén minden csoport előadta az elkészült bábokkal a rögtönzött, rövid kis etűdjeit (6-7. kép).

### Animációs szemlélet – árnybáb színház

Az árnybábokat több előre megadott szempont alapján készítették el a 3-4 fős csoportok, amelyeknek a vezetőit is kijelöltük. Erre azért volt szükség, mert a feladat több fázisból állt, jóval összetettebb volt az előző bábkészítési projekteknél, a csoportoknak ki kellett osztani a feladatokat a tagok között, és irányítani kellett a munkát. Előkészítésként sztorilapokat, karakter, helyszín és probléma kártyákat szerkesztettem és nyomtattam. Minden csapat húzott egy karakter- és helyszín kártyát, majd megkapták a hozzájuk tartozó probléma kártyát is. A karakterkártyákon a következő állatsziluettek szerepeltek: pók, oroszlán, madár, kígyó, majom és kenguru. Amelyiket húzta a csapat, az a karakter lett a történetük főszereplője. Ezután húztak egy kártyát a hat lehetséges helyszín közül: erdő, park, város, állatkert, cirkusz, vagy hajó. A problémakártyákon a következők álltak: a pók nem tud hálót szőni; az oroszlán nem tud üvölni; a madár nem tud repülni; a kígyó nem tud mászni; a majom nem tud hintázni; a kenguru nem tud ugrálni. Ezután következett a megbeszélés: Ki a főszereplő? Mi a problémája? Hol játszódik a történet? Mi lesz az eleje, közepe és vége? Mindezeket a sztorilapra is le kellett írni. Milyen szereplőkre van még szükség? Hogyan tudjuk a helyszínt díszletekkel, kiegészítő elemekkel megjeleníteni? Hogyan kell úgy elkészíteni a figurákat, hogy gesztikulálni tudjanak és mozgathatók legyenek a végtagjaik? Mintaként kínai árnyszínházról, és otthoni árnyszínház készítéséről szóló kisfilmeket vetítettem le. Ezután elkészítettük a szereplőket, kellékeket és a színpadképet. Egy kolléganóm segítségével előzőleg már elkészítettük az



8-10. kép. Árnybábszínház

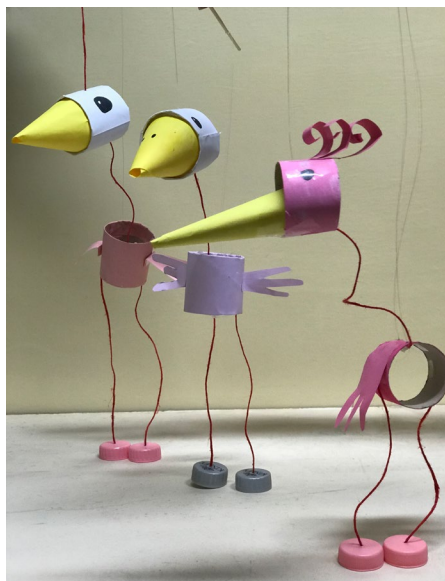


11-12. kép. Marionettbábok

árnyszínház keretét és vetítőfalát, amit hátulról reflektorral megvilágítottam. A bábok és díszletek készítése közben a tanulóknak lehetőségük volt időről időre kipróbálni a bábok működését és a díszletek rögzítési lehetőségét a paraván mögött. Mikor minden elkészült, a csapatok előadták egymásnak árnybábjátékaikat. A komplex, és kollaborációt erősen igénylő feladat fejleszti többek között az aszszociatív gondolkodást, a kifejező-, kooperációs- és kommunikációs képességet, valamint segít felismerni és alkalmazni a verbális és képi humor eszközeit (8-10. kép).

### Mozgás és karakter összefüggése – marionett báb

A témakör lezárásaként marionett bábót készítettünk, amely a térlátást, térbeli gondolkodást és a mozgáskordinációt egyaránt fejleszti. Az interneten rengeteg jobbnál jobb, különböző nehézségi szintű ötletet találni, én is itt kerestem a 11-12 éves korosztály tudásszintjének megfelelő mintákat. A figura bonyolultságán túl, a megvalósításához szükséges anyagok beszerzése is beszűkítette a lehetőségeinket. Így esett a választásom a flamingóra. Olyan, hétköznapi anyagok és eszközök segítségével megvalósítható figura ez, ami egy sor egyéb két- és négylábú állatfigura prototípusaként is szolgálhat. Alkotóelemei és mintázata kis



módosításával könnyen készülhet ugyanezen elv alapján strucc, tigris, ló, kutya, zsiráf, malac, unikornis – hogy csak néhányat említsek azon formák közül amelyekbe böngészés közben botlottam. A marionett figura készítésének lépéseit, az elkészítés menetét [oktatóvideóról](#) néztük meg. Így nem a megvalósítás menete, hanem inkább a megfelelő kezűgyesség hiánya okozott egyeseknek problémát (11-12. kép).

### III. Minden mozog

A harmadik nagy egység témája a mozgás illúziójának keltését

foglalta magában. Ennek keretében ismertünk meg és próbáltunk néhányat ki a hagyományos és modern animációs eszközök közül. A témakör célja az animáció készítés alapelveinek, szabályainak bemutatása, megértése és alkalmazása. Az idő, a mozgás és a látási perzisztencia összefüggéseinek megtagasztalása. Ezek ugyanis azok a tényezők, amelyek megkülönböztetik a mozgókép tervezését a grafikai tervezés más típusaitól. Ebben az esetben a vizuális kommunikáció hagyományos elemeinek megjelenése – mint például a szín, kompozíció, stb. – mellett azok mozgásának jellege is üzenetet hordoz a néző számára.

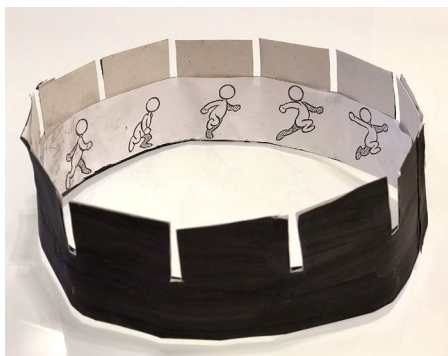
### Taumatróp

A csodakorong amellel, hogy egyszerűen elkészíthető optikai játék, kiválóan alkalmas az utókép jelenőség megfigyelésére. Mindössze egy hurkapálcikára vagy zsinórra rögzített papírkorongra van hozzá szükség. A korong két oldalára egymást valamilyen módon kiegészítő képeket rajzolunk, melyek a megpörgetés során, a gyors váltakozásának és az emberi látás tehetetlenségének köszönhetően optikailag egymásra vetődnek, mivel az egyik még nem tűnt el a retináról, mikor a másik már megjelenik. Ezzel a technikával már mozgássorozatot



13-14. kép. Taumatróp. Bal és jobb oldalon a korong két oldala, középen a pörgetés által keletkezett kép.





15. kép. Zootróp

is megjelentethetünk. Ha annak képei megfelelő sebességgel haladnak el szemünk előtt, akkor a mozgás fázisképei összeolvadnak és megjelenik a mozgásérzet, például egy pislogó szem. Erre vonatkozólag is rengeteg mintát és leírást lehet találni az interneten, ha valakit bővebben érdekel a téma. A mintaképek bemutatása és a korong kivágása után a diákok eldöntötték, hogy a csodakorongnak melyik változatát szeretnék elkészíteni: a két fázisból álló mozgássorozat vagy két egymástól független kép egymásra vetítését. A megvalósítás senkinek nem okozott gondot, sőt az ügyesebbek négyfázisú mozgás ábrázolásával is megpróbálkoztak (13-14. kép).

### Zootróp

A kalandozást a mozgókép világában a zootróppal folytattuk. Ez nem más, mint egy hengeres dob, oldalán szabályosan elosztott résekkel, amelyeken át lehet nézni (15.kép). Ha megpörgetjük a dobot, a belső oldalára rögzített képek a réseken át nézve életre kelnek. A mozgási illúzió az egymás után gyorsan forgatott képsor által keletkezik. Amikor a dobot megpörgetik, ugyanaz az effektus keletkezik, mint a pörgetős animációnál. Órai megvalósításához érdemes előre elkészíteni a hengert és legyártani a belső falára kerülő papírcsíkokat, az egyes képkockák helyének bejelölésével. A megforgatásához a kerámia készítésnél használatos kézi korong volt segítségünkre. Az animációs szekvenciánk 12 fázisból állt, amit már jóval nehezebb volt a gyerekeknek megtervezniük. A zootróp feladatnál érdemes önmagába visszatérő, egyszerű mozdulatokban gondolkodni, mint például egy labda pattogása, hintázás, pislogás, rágógumi fújás, madár repülése. Még egy egyhelyben pattogó labda mozgásfázisainak életszerű megrajzolása is előtanulmányokat igényel, nem is beszélve a járásciklus

ábrázolásáról. Nem véletlenül ezek az animáció készítés első leckéi. Akik nagyon bizonytalanok voltak a 12 fázisú animáció elkészítésében, vagy nem volt saját ötletük, előre kinyomtatott segédletet kaptak. Ezekon a mozdulatsor minden harmadik fázisa meg volt rajzolva, és csak a köztes fázisokat kellett elkészíteniük. Ez bár kevésbé kreatív megoldás, mégis megadja az esélyt arra, hogy azoknak a tanulóknak az animációs szemléletét is fejleszteni tudjuk, akik nem mernének vállalkozni önálló ciklikus szekvencia létrehozására.

### Flipbook

Bár technikailag a zootróp fejlettebb animációs eszköznek számít, mint a flipbook, a létrehozható fázisok nagyobb száma miatt csak később került rá sor. Itt ugyanis már 20–30 fázisból álló pörgetős animációt készítettünk. Referencia videók<sup>1</sup> megtekintése után megbeszéltük, hogy milyen szabályokat kell betartani a flipbook készítése során. Ilyen például a lapok beszámozása, a kompozíció elhelyezése a lap alsó felén, a mozgásfázisok közötti elmozdulás mértéke, közeledés, távolodás ábrázolása, vagy az, hogy először csak a kontúrokat készítjük el, a végén külön színezzük ki a fázisokat. Ez után mindenki kapott egy animációs szekvencia lapot (16.kép), melynek segítségével (1) meghatározta az akciót; (2) megtervezte a kezdő és a záróképet; (3) megrajzolta a főbb fázisokat, az úgynevezett kulcs képkockákat; (4) megrajzolta a kulcsképek közötti fázisokat; (5) megtervezte a címet



16. kép. Animációs szekvencialap flipbook készítéséhez



17. kép. Az elkészült flipbook lapjai

1 <https://www.youtube.com/watch?v=Un-BdBSOGKY&t=387s>  
[https://www.youtube.com/watch?v=ntD2qIGx-DY&list=RDCMUCJbg\\_yirB5vm9VKn5yLGCKw&index=2](https://www.youtube.com/watch?v=ntD2qIGx-DY&list=RDCMUCJbg_yirB5vm9VKn5yLGCKw&index=2)

és a vége feliratot. Mikor az animációs szekvencia lap elkészült, a diákok megkapták a méretre vágott, binder csipesszel összefogott papírlapokat, és megszámozták azokat. Erre azért volt szükség, hogy ha esetleg menet közben széthullanak a lapok, vissza tudjuk azokat rendezni. Vagy ha túl gyors a mozgás, utólag közttes lapokat lehessen beilleszteni. Eztán kezdődött a fázisok kontúrvonalainak megrajzolása ceruzával, a szekvencialapon lévő vázlat alapján. Világítóasztalként az iskolában még fellelhető, de már nem használt írásvetítőt használtunk. Sajnos ezekből csak ötöt sikerült összeszednem, úgyhogy aki nem fért oda, az ablaknál rajzolta meg a fázisokat. Amikor a flipbook a körvonalas rajzokkal már működött, megkezdődhetett a kontúrok átrajzolása és a fázisrajzok színezése, mellyel színenként haladtunk (16-17. kép).

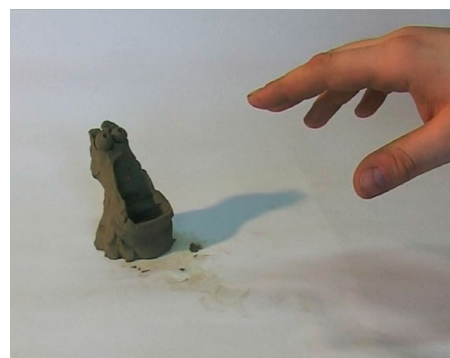
### Pixilláció

Ez nem más, mint animáció készítése fotósorozatból, számítógép vagy telefon segítségével. Manapság már nagyon sok telefon is képes arra, hogy fotósorozatot mozgóképpé fűzzön össze. A pixillációs technikánál az apró elmozdulásokat, mozgásfázisokat merevítjük ki és rögzítjük, fotózzuk le egymás után. Ennek előnye, hogy olyan képi illúziót is létre tudunk hozni, amely videotechnikával nem lenne megvalósítható. Ennél a módszernél gyakran alkalmazzák a nézőpont transzponálást is, azaz a függőleges síkot 90 fokban, vízszintesre elforgatva, a papíranimációs technikához hasonlóan függőleges kameraállásból veszik fel a jeleneteket. Ennek köszönhetően a tárgyak és emberi figurák antigravitációs mozgás, vagy a repülés érzetét kelthetik. Másik módszer, ha hagyományos, fix kameraállásból vesszük fel a jelenetet. Mindkettőnél nagyon fontos, hogy a képek rögzítése közben a kamera nem mozduljon el. A pixilláció

nem igényel sok technikai feltételt, de pontos, gyors és jól kigondolt kivitelezés szükséges hozzá. Ezért a jelenetet érdemes előre megbeszélni, kidolgozni, a szükséges kellékeket beszerezni, és a mozdulatokat, cselekményt begyakorolni. Nagyon fontos, hogy a gyerekek megértsék, mennyit szabad elmozdulniuk egy-egy képkocka felvétele között, hogy a szándékainknak megfelelő mozgás illúzióját tudjuk kelteni. Ez a feladat bevezet a hagyományos animációkészítés legfontosabb módszerének, a kockázásnak a megismerésébe. Valamint lehetőséget ad arra, hogy beszéljünk a filmes alapfogalmakról, mint például a kameraállásról, képkivágásról, és a plánok funkciójáról. Az órán készített egyik kisfilmünk [itt](#) látható.

### Gyurmaanimáció

Az óra gyurmaanimáció készítésében is a mobil eszközök fejlődése van segítségünkre. Ma már nem csak számítógépekre, de táblagépekre és mobiltelefonokra is fejlesztenek egyszerűen kezelhető, ingyenesen letölthető stop motion alkalmazásokat, amelyeket a gyerekek önállóan tudnak kezelni. Ez az animációs technika 2–4 fős csoportokban valósítható meg hatékonyan. Ennél többen már nem férnek hozzá a munkához, ugyanis kis felületen kell dolgozni, és a gyurmafigurák mozgatásához – a jelenet bonyolultságától függően – nem kell több mint 1–3 fő. És természetesen valaki, aki a felvételt vezeti, a képeket elkészíti. A munka előkészítéseként gyurmaanimációs kisfilmeket néztünk meg<sup>2</sup>. Megbeszéltük, hogy ennek a technikának a lényege, mi kell ahhoz, hogy mi is el tudjunk készíteni egy 20–30 mp-es kisfilmet? (storyborad, karakter kialakítása, mozgathatóság, kellékek, háttér, megvilágítás, kamera, állvány, stop motion szoftver.) Ezután kialakítottuk a csapatokat a kooperatív munkához. Minden csapatot igyekeztünk úgy összeállítani,



2 <https://youtu.be/kptlrjjswcl>  
<https://youtu.be/ijzTYhpVnZg>  
<https://youtu.be/PHTQr0kFA98>

18-22. kép. Szökés.  
Gyurmaanimáció



hogy lehetőleg legyen benne technikához értő, kreatív, jó kézügyesű, jó szervezőkészségű tag is. A jelenet kialakításához a csapat kitalálta a szereplőket és a rövid kis jelentet, amit meg szerettek volna valósítani. Itt nagyon fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a sztorinak minél egyszerűbbnek kell lenni, különben nem jut idő a megvalósítására, lévén az animáció nagyon időigényes műfaj. Elég egy egyszerű folyamatot, mozgássort bemutatni, mint például egy autó megy az utcán, megáll a lámpánál, leparkol, kiszáll belőle valaki. Vagy

egy figura átalakulása egy másik figurává. Ezután kezdődhetett a karakterek kialakítása gyurmából, valamint a háttér és a díszlet elkészítése. Emberi figuráknál visszatérő probléma, hogy valós arányok szerint szeretnék kialakítani. Ez több szempontból is problémát okoz, ugyanis ebben az esetben drót-vázra kellene felépíteni, és tartószerkezetet biztosítani ahhoz, hogy különböző pózokban stabilan állni tudjon a felvételek készítése során. Ilyen esetben mindig felhívom a figyelmet arra, hogy lehetőleg minél rövidebb végtagokat tervezzenek,

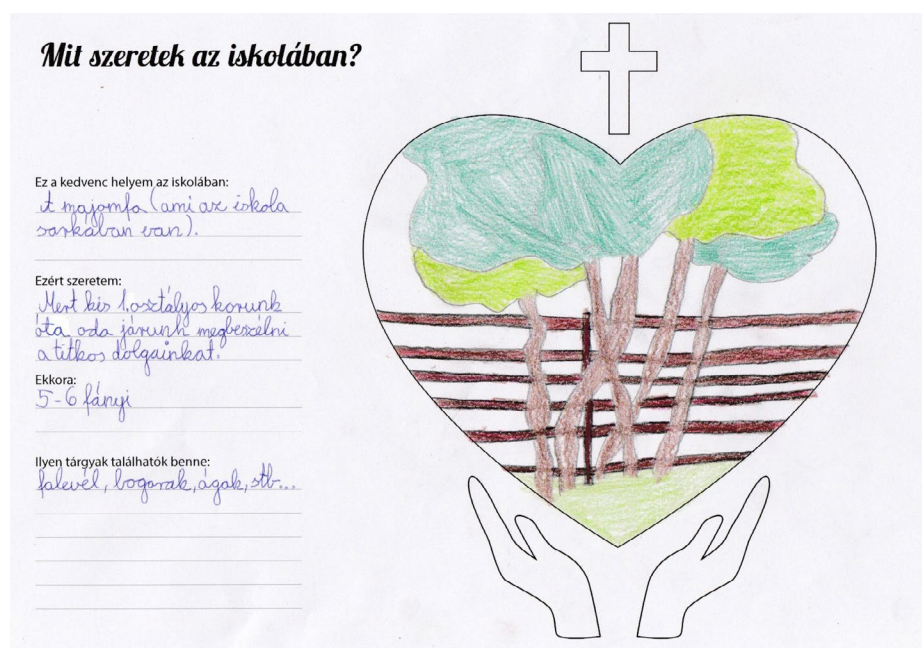
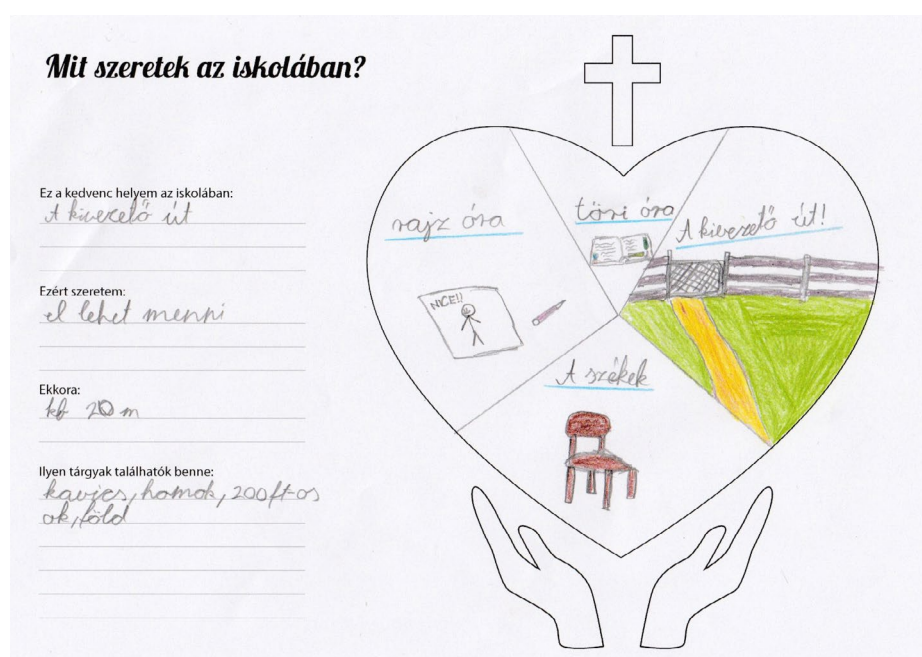
inkább csak manószerű lényeket alakítsanak ki. Amikor a szereplők, a háttér és a díszletek elkészültek, minden csapat felvette a jelenetet. A hagyományos animációk felvételénél nagyon fontos az animációs tér egyenletes megvilágítását biztosítani, lehetőleg két lámpával. Amennyiben ez nem áll rendelkezésünkre, a fényviszonyok nagy valószínűséggel kockáról kockára változni fognak a felvételen, zavaró hatást keltve (18-22. kép).

#### IV. Közvetlen környezetünk

Az utolsó témakör négy tanítási órát magában foglaló projektjében az iskolai környezetünket dolgoztuk fel, azt a szűkebb és tágabb teret, ahol hétköznapjaink nagy részét töltjük.

#### Mit szeretek az iskolában – szív térkép készítése

Az iskolai környezet feldolgozását egy rövid kérdőív kitöltésével kezdtük, amelyben arra voltam kíváncsi, hogy kinek melyik a kedvenc helye, miért szereti, mekkora, és milyen tárgyak találhatók benne. A pár szavas válaszok kérésével az volt a célom, hogy a tanulók hozzanak döntést, figyelmük kezdjen egy vagy több olyan helyszínre fókuszálni, ami valamilyen szempontból pozitív érzéssel tölti el őket. Induljon be a vizuális emlékezetük, de mielőtt rajzban megjelenítenék, írásos kommunikációs csatornán keresztül tisztázzák le gondolataikat. Így, mire a rajzos illusztráció elkészítésére került sor, már a képi elemek elhelyezésére, a kompozíció tudatos kialakítására koncentrálnak, amit az iskola emblémájából származtatott szív formában kellett elkészíteniük. Aki több helyszínt is fel szeretett volna tüntetni, annak a terület felosztását is meg kellett terveznie: horizontálisan, vertikálisan, centrálisan, tortaszélet szerűen, vagy egyéb megoldással tagolva azt. Attól függően, hogy egy konkrét helyszínt (például az udvar sarkában található, a gyerekek által „majomfának” nevezett kis facsoportot), a vagy nagyobb, összetettebb teret (például egy vagy több tanterem) jelenítették meg,



23-24. kép. Mit szeretek az iskolában – szív térkép



változott az ábrázolások szemléletmódja. A konkrét helyszínek megjelenítésére a realista ábrázolási mód, míg a nagyobb terek, vagy több helyszínen megjelenítésére sokkal inkább a képi szimbólumok használata jellemző (16-17. kép).

### Kedvenc helyem az iskolában – papírmetszet

Az iskola témakör második feladata új technikát vezetett be, a papírmetszet készítését. Ezt két órában

valósítottuk meg: az első órán mindenki kiválasztotta a számára legszimpatikusabb helyszínt az udvaron, amiről vonalas rajzot készített. Akik szerették volna megüszni a térábrázolás problémáját, a tornaterem falán lévő graffitit választották témának. Ekkor még nem is sejtve, hogy nekik a nyomat készítésénél lesz majd nehezebb dolguk. Ugyanis, mivel betűkről van szó, a nyomódúcra az eredeti rajz tükörképét kellett elkészíteniük,

hogy a kész kép értelmezhető legyen. De hamar rájöttek, hogy ha a kivágott formákat a másik oldaluknál fogva ragasztják a lapra, az eredmény pozitív kép lesz. Általánosságban viszont az mondható, hogy a vonalas rajz dúcformává való transzformálása okozta az igazi nehézséget. A tanulóknak meg kellett érteniük, hogy nem elég a vonalak mentén mindent kivágni újra egymás mellé ragasztani, hanem valamilyen módon magasabban és mélyebben fekvő síkokat kell kialakítani a kivágott formákból. Annak érdekében, hogy ne szigorú fekete-fehér nyomatokat kapjunk, a nyomtatópapírokra előzőleg vízfestékkel két-három színből álló színátmenetet festett mindenki. Ez is fejleszti a vizuális gondolkodási képességeket, mert az üres papírra kellett projektálni, hogy a kép melyik része körülbelül hová fog esni, és ott milyen színeket szeretnénk majd látni (25-26. kép).

### Irodalom

Daniels, S. (2018). *Visual Learning and Teaching. An Essential Guide for Educators K-8*. Minneapolis: Free Spirit Publishing. ISBN: 978-1-63198-140-1

Martinec, R., & Salway, A. (2005). A system for image-text relations in new (and old) media. *Visual communication*, 4(3), 337-371.

Mayer, R. E. és Alexander, P. A. (Szerk.). (2017). *Handbook of research on learning and instruction*. New York: Taylor & Francis. ISBN: 978-1-138-83176-6

Roell, K. (2020, August 28). *The Visual Learning Style*. Retrieved from <https://www.thoughtco.com/visual-learning-style-3212062> Letöltés: 2021. 02. 17.



25-26. kép. Kedvenc helyem az iskolában – papírmetszet



# Maradhatok a szünetben is?

## Reflexiók a Vizuális kommunikáció modul 5-8. osztályos kísérleti programjának megvalósításáról

**Kovács Hajnalka**, grafikusművész, művésztanár  
az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport tagja

### Absztrakt

2016 és 2020 között zajlott az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport nagyszabású országos kutatási projektje, „*Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása*” címmel. A kecskeméti Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán vállaltuk a *Vizuális kommunikáció* 5-8. modul gondozását. A projekt lezárultával szeretnénk beszámolni élményeinkről, eredményeinkről, annál is inkább, mert a kutatásvezetők eredeti szándéka az volt, hogy a modulok a vizuális kultúra főbb területein adjanak jól használható, kipróbált módszertani bázisgyűjteményt, melyekből a pedagógus az iskola irányultsága, lehetősége szerint válogathat, illetve az ajánlások alapján akár tovább is fejlesztheti a számára inspiráló példákat.

### A 21. század képi nyelvének tanítása a felső tagozaton

2016-ban csatlakoztunk az MTA által támogatott Moholy Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása elnevezésű országos szakmódszertani kutatáshoz. A *Vizuális kommunikáció* modul felső tagozatos kísérleti tantervi programját magam dolgoztam ki, a kecskeméti Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán. Az osztálytermi órákat *Koczkáné Sárközi Ilona* vizuális- és környezetkultúra tanár valamint *Gergelyné Kiss Melinda* informatikanár valósították meg az egyetem gyakorlóiskolájában. A folyamat két végpontját összekapcsoló, megbeszélő, előkészítő munkát, a tanmenetek kidolgozását, kolléganőimmel együtt

végeztük. Nagy örömmel fogtunk neki a feladatnak, mert úgy éreztük, hogy mindazokat a tapasztalatainkat, gyakorlatainkat, gondolatainkat, ötleteinket, amelyeket jónak tartunk végre rendszerezetten beépíthetjük egy igazán modern kísérleti tantárgyi programba. Nagyon inspiráló volt, hogy a Kárpáti Andrea irányította kutatás modulvezetőivel és módszertanosaival rendszeresen lehetőségünk volt szakmai bemutatkozásokra, eszmecserékre, sőt publikálásra, képzéseken és konferenciákon való részvételre is. Ezáltal mi magunk is sokat tanultunk a projektből, többek között az is nyilvánvalóvá vált, hogy a mai állandóan változó, új és újabb témákat, problémákat felvevő társadalmi és pedagógiai környezetben mennyire fontos az ilyen típusú, szélesebb körű kooperatív, tudásmegosztás. A projekt lezárultával szeretnénk beszámolni élményeinkről, eredményeinkről, abban a reményben, hogy ezzel hozzájárulhatunk a felső tagozatos vizuális kultúrát tanító szakemberek munkájához.

Programunkhoz jó háttér volt egy a kecskeméti Neumann János Egyetem Pedagógusképző Karán 2015-ben indult kutatás, melyben alsó tagozatos gyerekekkel hagyományos és digitális rajzokat készítettünk – kapcsolódva a Kárpáti Andrea által elindított gyermekrajzkutatásokhoz. Mivel ebben a programban a kisdiákok több rajzi feladatot is készítettek Paint szoftverrel, át kellett gondolni az ilyen rajzok elkészítésének lehetőségeit, módszertanát.



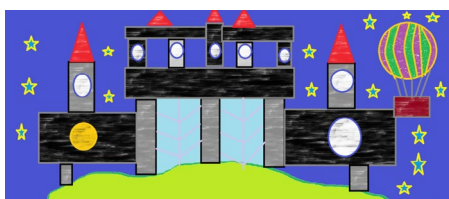
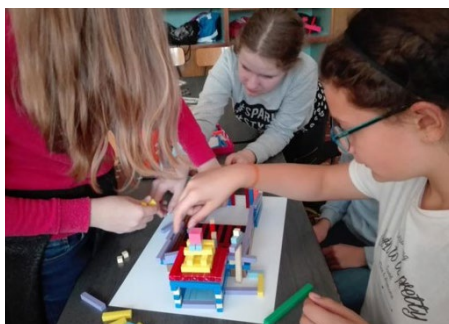
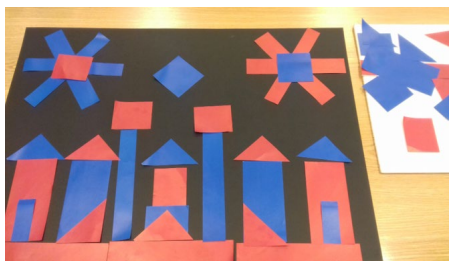
1. kép: Világűr - alsótagozatos diákok képkalkoló gyakorlata Paint szoftverrel

### Digitális és analóg munka

Nagyon erős az a késztetés, hogy a legújabb információs, digitális technikákat módszertani szempontból megfelelő módon bevigyük tantárgyainkba, hiszen ma már ezek mindennapjaink természetes részei. Színesítik a vizuális kultúra tanításának eszköztárát, érdekességük, ismerőségük, a korosztályhoz való közelállóságuk révén nagyon motiválóak a diákok számára. Integráljuk az erősen anyaggazdag rajzos hagyományba mégis megkíván egy olyan tudatos koncepciót, melyben az új szemlélet és technikák jól felelnek a hagyományos vizuális kultúra értékeire. Hogy napjaink látványos és gyors eredményt hozó képkészítő technikái ne tegyék olcsóvá, ne egyszerűsítsék le túlságosan a vizuális gondolkodást és igényességet, olyan feladatokat célszerű összeállítani, ahol az alkotó

gondolkodás összetett folyamatát tudjuk működtetni, és a művesség iránti igényt is meg lehet valahogyan tartani. Szemléletünkben igyekszünk követni a projekt névadóját, Moholy-Nagy Lászlót, aki nagy kreativitással és nyitottsággal alkalmazta korának legújabb képalakító eszközeit a vizuális hagyományok újraértelmezésénél.

Modulunk egyik legfontosabb alapelve, hogy a vizuális tartalmakat úgy közelítsük meg, hogy az átjárás a digitális és a hagyományos eszközökkel készült munkák között meglegyen, sőt bizonyos összefüggések világossá váljanak, egymásra



2. kép: Várak. Egy téma többoldalú körüljárása – analóg és digitális megközelítések, 6. évfolyam. NJE Petőfi Sándor Gyakorló Általános Iskola, Kecskemét.



3. kép: Frida Kahlo: Önarckép majmokkal

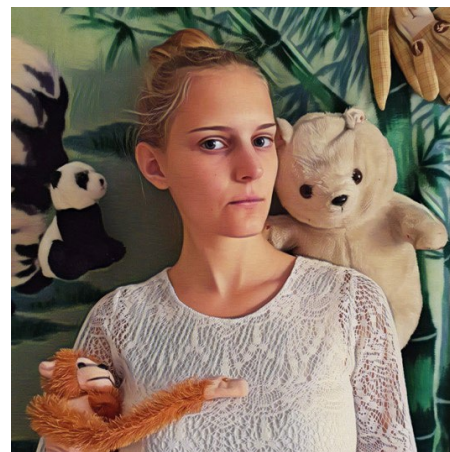
építkezések megtörtéjenek. Ráadásul mindez az aktuális iskolai körülmények között, az éppen elérhető anyagok és eszközök (esetünkben például leselejtezett matematikai színes rudak) felhasználásával történjen.

### Portré készítés

Az általános iskolai projektet megelőzően és azzal párhuzamosan pedagógushallgatókkal is dolgoztunk, így fontosnak tartottuk a velük szerzett tapasztalatokat is beépíteni a modulunkba. Természetesen a fiatal felnőtteknél számos megoldás egyszerűbben kivitelezhető, például lehet alapozni a digitális eszközök önálló, otthoni alkalmazására. Egy-egy témát az órai felvételek alapján akár otthon is meg tudnak oldani. Ilyenek voltak a portrékonvencióknak – vagyis az arcképek bevált, hagyományosan gyakran alkalmazott formáinak – a megismerését, a művészettörténeti jártasság elmélyítését és a portréfotó elkészítésének manuális és digitális munkálatainak gyakorlatát ötvöző feladatok.

### Paul Klee mesevilága

Azt is szeretnénk volna elérni, hogy a pedagógushallgatók átvigyék azt a szemléletet az osztálytermi munkájukba, melyet ezeknél a feladatoknál alkalmaznak. Például Paul Klee világában „utazva” hallgatók kisebb munkacsoportjai – 3-4 fő a csoportlétszámtól függően – előbb elkészítették az általuk kiválasztott Klee kép téri makettjét, majd erről fotók készültek különböző



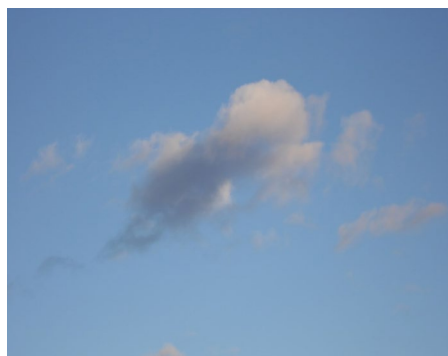
Parafrízis - hallgatói munka

szövegekből. A műalkotás alapos megfigyelése – makettkészítés-tárgy-alkotás – fotózás-képalakítás egymásra épülő folyamatában megtapasztaltuk a sík-tér-sík áttételt, valamint a különböző médiumokba való átalakítás gyakorlatát, és valójában tanulmányokat készítettünk egy mű kapcsán. Ez a folyamat idő és elgondolás függvényében még több lépcsőben folytatható, fejleszhető (például a fotók utómunkálataival, vagy éppen azok alapján készülő új festmények, díszletek létrehozásával). Ehhez hasonló „világépítő”



4. kép: Utazás Paul Klee világában makettek elől- és felülnézetből





5. kép: Belelátást fejlesztő vizuális játék. Bal oldalon: telefonnal készített fotó, jobb oldalon: kiegészített fotó – digitális grafika

folyamatjátékot a felső tagozatos modulba is terveztünk.

### Vizuális játékok

Egyes feladatsorokban konkrét anyagok felhasználásával jutunk el a virtuális képig, máskor egy digitális kép adja az anyagba, térbe formált alkotások alapját. Fontosnak tartjuk, hogy mindkét irányú folyamatról legyen tapasztalatuk a diákoknak. Az elérhető rajzprogramok közül mi a Paint, az Art viewer és a PhotoFiltre szoftverekkel ismerkedtünk.

A tantárgyi program megalkotásánál fontos vezérelv volt számomra, hogy abból olyan vizuális kultúra

órákat lehessen majd tartani, amelyeken én magam is örömmel vennék részt diákként - így minden bizonnyal a mai kiskamaszok is élvezni fogják. Ezért a játékosságot ebben a korosztályban is kiemelten szem előtt tartva, nagy hangsúlyt kapnak a felfedezés örömet adó, játékos feladatok és a vizuális játékok. A vizuális játékoknál nem elsősorban a produktum a fontos, hanem a játékos tapasztalatszerzés, mely irányulhat anyagok, eszközök, technikák megismerésére vagy egy-egy vizuális probléma megértésére. Ezek a játékok, miközben nagyon motiválók, egyúttal hatékonyan formálják a szemléletet, remekül alkalmasak rajzóriai feladatok vagy akár projektek előkészítésére, ezért szerepüket ennél a korosztálynál is kiemelten fontosnak tartom. A vizuális játékokhoz is alkalmaztunk

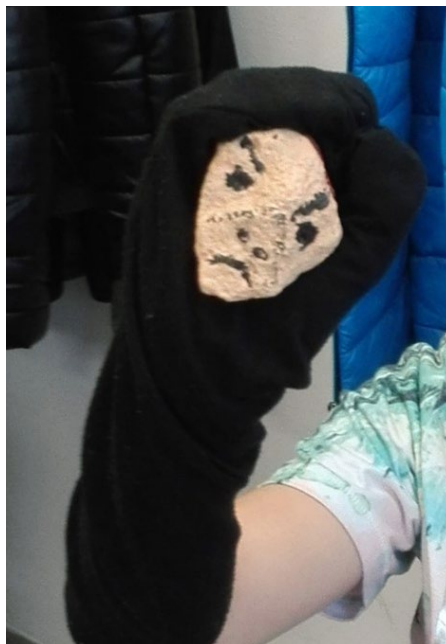
digitális eszközöket, erre példa az 5. kép. Itt a fiatalok számukra érdekes foltokat kerestek a körülvevő látványvilágban, majd az ezekben belelátott formákat, figurákat „rátették” grafikus szoftverrel a képre, így konkretizálva az ötletet. Könnyed, játékos feladatnak tűnik – ez a jellege kedveltté is tette – ugyanakkor technikai problémákkal is szembesíti a készítőt a képalkotás során.

### A bábozás mint Gesamtkunst

Ide kapcsolódik a *bábjáték* szerepének fontossága a programban. Indokoltságát nem csak a játékosság elve adja, hanem a komplexitás, hogy a létrehozott tárgy „működésbe” kerül, vizuális-akkusztikus-kinetikus egységben. A különböző tanulási típusú gyerekekre is gondolunk, így például a kinezetikus módszereknek is teret hagyunk. Ugyanakkor olyan fontos tartalmakat taníthatunk meg a bábkészítés és a bábjáték során, mint a jelalkotás, típusalkotás, szimbólumképzés. Ilyen feladatunk a rögtönzött bábozás készítése. Első lépésben érdekes formájú köveket gyűjtünk, nézegetünk, majd kis kiegészítéssel arcokat alakítunk ki rajtuk. Az így kapott fejeket harisnyaszárba, pólvágott ujjába bújtatott kezünkbe fogjuk. Az elkészült marokbábokkal párokban, csoportokban etűdöket



6. kép: Pedagógushallgatók kövekből rögtönzött marokbábjai



7. kép. 6. osztályosok marokba fogható kövekből rögtönzött bábfigurái

rögtönözhetünk. Így egy 45 perces óra alatt megvalósulhat kicsiben a báb komplexitása.

### Montázs, karakter, kommunikáció

Síkbábok készítését 2 órában tudtuk megoldani úgy, hogy először „ollóval rajzoltunk” egyszerű formákat fehér, A 6-os fénymásoló-papírból. A páros elemeket – mint fülek, mancsok – félbehajtott lapokból duplán készítettük el. Majd az elemeket rakosgattuk, végül a nekünk tetsző módon rögzítettük (ragasztással, miltonkapocscsal) véglegesítettük a karaktert. A rögzítésig lehetséges az elemek átrendezése, cserélgetése, a karakter alakítása, finomítása. Ennél a mozzanatnál lehetőség van az animációs szemlélet fejlesztésére. A rendezgetés fázisainak rögzítése fotózással már egy egyszerű animációs film alapja lehet. A véglegesített figurát felpálcázva (hurkapálcika ráerősítésével) kezdődhet a játék! A kommunikáció – természetesen a vizuális alapú is – mindig érintkezés, kapcsolatfelvétel, ami itt a bábok „használatbavételével” válik teljessé.

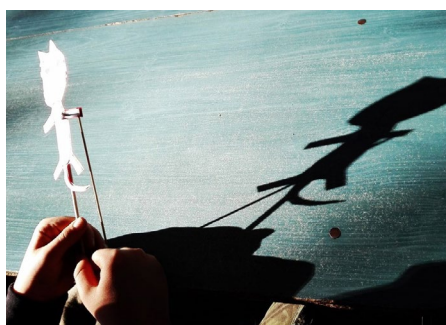
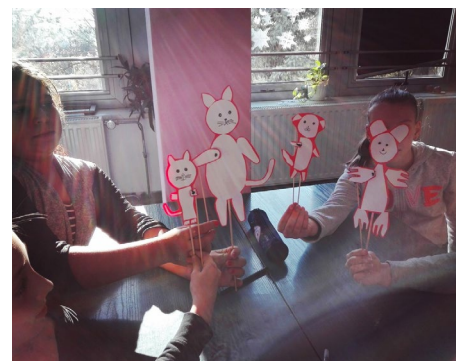
### Infografika a felső tagozaton

Az is célunk volt, hogy a felső tagozatos tananyag nyomasztó mennyiségét ne növeljük, inkább

biztosítsuk az örömteli alkotás lehetőségét, ámde ismertessük meg a diákokat olyan vizuális eszközökkel, amelyek például az információszerezést, a prezentációkészítést, a tanulást és az egyéni fejlődést támogatják.

Az eddigi tantervekhez képest igyekeztünk minél szélesebb mértéket adni a praktikus vizuális információk köréből. Így került be

egy digitálisan megszerkesztett titkosírás készítés, vagy a szintén grafikus szoftverrel való napirend / órarend készítés. Nagyon jó inspirációkat szereztünk *David McCandless: Az információ gyönyörű* és *Martin Toseland - Simon Toseland: Infografika - A világ más szemmel* című könyvből. Tapasztalataink szerint a felsősök és a középiskolások is szeretik nézegetni, értelmezni az infografikákat, különösen az



8. kép: „Ollóval rajzolt” papírelemekből kartonra rögzített síkbábok; melyek árnybábként is használhatóak





9. kép: Balla András: Teraszon (Mimikri) 1989

őket érintő, érdeklő témákban. Ez az a terület, melynek tanításában még rengeteg kibontatlan ötlet rejlik. Itt kell elmondani, hogy ennek a modulnak az is célkitűzése volt, hogy feladatainkkal a nem kifejezetten rajzos beállítottságú diákokat támogassuk a tanulásban, a pályaválasztásukban, ezeknek a vizualizációs megoldásoknak a megmutatásával.

PowerPointot is használtunk – hiszen ez a program remekül alkalmas több képből álló vizuális egység szerkesztésére. A feladatokhoz szükség volt IT eszközökre. 2016-ban egy informatika teremben álltak rendelkezésre minden gyermek számára számítógépek, és elsősorban a Paint szoftverrel dolgoztunk, ezenkívül az osztályteremben a digitális táblát és mobiltelefont használtunk a képkészítő feladatokhoz.

Azóta pályázati forrásból tovább bővültek a lehetőségeink.

A fotózás is nagy szerepet kapott a programban, mivel napjaink népszerű és mindenki számára könnyen elérhető képkészítő eszköze, mely ugyanakkor a festészeti konvenciókat (bevett műfaji hagyományokat) is továbbviszi – ezáltal azok jól tudatosíthatóak. Ugyanakkor a fotón végezhető további utómunkálatok is – szerkesztések, transzformációk, stb. –, ahogyan a vizuális játéknál is bemutattuk. A tanmeneteinkben konkrét ajánlások találhatóak, melyek azonban saját gyűjtéssel kiegészíthetők, helyettesíthetők. Kifejezetten biztatjuk a tanárokat, hogy keressék meg a saját példáikat, ezen belül a környezetükhöz, lakóhelyükhöz köthető alkotókat. Mi Balla András kortárs fotóművész Teraszon című fotóját választottuk kiindulásként ahhoz a feladathoz, amelyben a mimikri különböző változatait jártuk körül.

#### Animáció két fázissal

Az állóképi konvenciók kibontása mellett nagy szerepet kapott a modulban a mozgókép készítéséhez kapcsolódó hagyományokkal, gondolatokkal, technikákkal való ismerkedés. Itt is az volt a

vezérelvünk, hogy kihívást jelentő és alapos elmélyülést igénylő témákat kapjanak a gyerekek. Arra azonban minden esetben törekedtünk, hogy legyen „működő” eredmény – lehetőleg a 45 perces időkeretbe is beleérve – megmozduljon a gyerekek által létrehozott kép, és átéljük a figura „életre kelésének” csodáját.



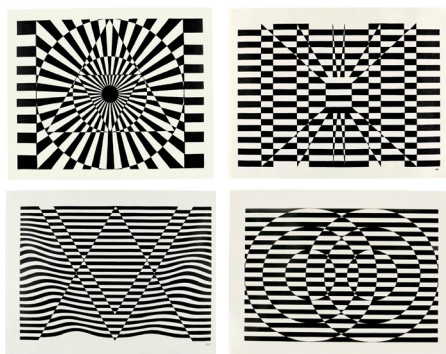
11.kép: 2 fázisból álló mozgásokhoz Paint szoftverrel készült rajzok



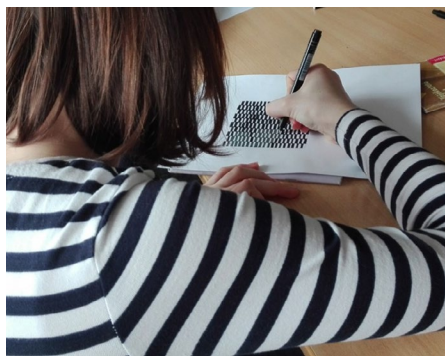
10. kép: Mimikri - formák keresése és elrejtése digitális táblán



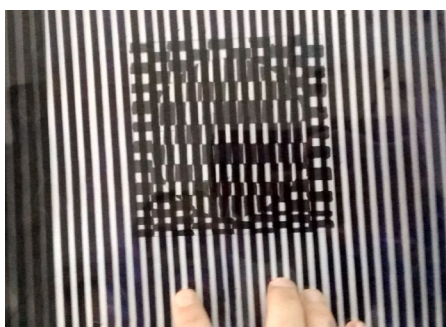
saját objekt elrejtése a vizuális környezetben – festett kavics



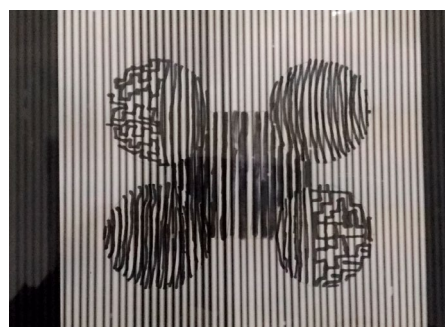
Ernesto Briel munkái



11. kép: Op art ihletésű vonalas grafikák készítése



12. kép: Op art ihletésű grafikákon csikos fólia mozgatása, optikai hatások megfigyelése, mozgásillúzió keltése



Egyszerű animációk készítéséhez két, nem túl bonyolult rajz elegendő. 5. évfolyamon valósítottuk meg azt a feladatot, amelyben egyszerű, kétfázisú (két mozzanat összekapcsolásával megjeleníthető) mozgásokat kerestünk. Ilyen például a kacsintás, pislogás, melyhez a Paintben egyszer megrajzolt arcot lemásolva, s azon kevés változtatást eszközölve, végül a két fázis folyamatos egymás utáni lejátszásával mozgóképet állítottunk elő.

### Montázs, karakter, kommunikáció

Nagyon élvezték a diákok azokat a feladatokat, melyekben mozgásillúzió keltése volt a cél, egyszerű, manuális eszközökkel. Geometrikus képeket készítettek fekete filctollal. A kiindulást Ernesto Briel munkái adták, de Vasarely és Bridget Riley műveiből is válogathatunk. A kész munkákra vonalazott fóliát helyezve, majd azt elhúzva, mozgatva, optikailag mozgásérzetet idéztek elő. Ebben az esetben a pedagógus készítette el néhány, fekete fóliafilccel bevonalazott, hosszútávú használatra alkalmas A4-es fóliát. (Megoldás lehet a fóliára nyomtatás, fénymásolás is, bár ezek a megoldások

kevésbé lesznek összhangban a tanulók manuális munkáival.) Különböző vonalvastagságú fóliákkal kísérletezni is lehetett. A címben idézett mondat – Maradhatok a szünetben is? – ennek az órának a végén hangzott el, mutatva, hogy ez a feladat mennyire népszerű volt a diákok körében. Azoknak is sikerélményt nyújtott, akik kevésbé érdeklődnek a rajzi feladatok iránt, mivel egyszerűen kivitelezhető, számos variációs lehetősége van, továbbá igazán motiváló a záró akciója, azaz az ábra megmozdítása. Ezután a „mívesebb” szakasz után következett a mozgásillúzió megörökítése, rögzítése: felvétel kamerával, vagy telefonnal.

### Pörgető

Hasonlóan kedvelt feladat volt a pörgethető füzet készítése. Első lépésben összehajtott papírszalagon kétfázisú mozgásokat jelenítettünk meg. A papírszalag egymást fedő két szélére ugyanannak a rajznak két, kissé eltérő változatát rajzolták meg a tanulók. Majd ceruzával sodorva, a két rajz gyors ide-oda váltogatásával létrejött a mozgásillúzió. Ezután következett a flipp book, melynél az összefűzött

lapokat ujjainkkal gyorsan pörgetve már sokkal több fázisrajzból álló mozgásfolyamatot, rövidke történetet lehet bemutatni.

### Igazi filmkészítés

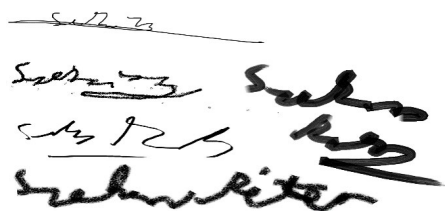
Ezután tértünk át a tényleges filmkészítésre. Koczkáné Sárközi Ilona Metamorfózis című feladatának alapja szintén a szabadkézi fázisrajzok sorozata volt. Lényege: animáció készítés kulcsképek alapján. Mindenki kapott 2 vonalas rajzot, a hátulján megszámozva, hogy egyértelmű legyen, melyik az első és melyik a második. A diákoknak a köztük lévő fázisokat kellett megrajzolni úgy, hogy az első képtől jussanak el a második képig, és körülbelül 10-12 rajz készüljön el. Megbeszéltük, hogy a képeken vannak fix részek, melyeket csak át kell rajzolniuk ugyanoda és vannak a változó motívumok, melyeket mindig egy kicsivel arrébb kell mozdítani az előző képen látható helyzetéhez képest. A két végpont egymásba való átalakulásának fázisrajzait készítették el ceruzával. A fázisok egyenletes elosztású megrajzolása volt az, amit itt tudatosítottunk és gyakoroltunk. A képek összefűzése a könnyen elérhető Movie Maker videószerkesztő programmal történt.

A vizuális konvenciók hagyományos és digitális változatai mellett a praktikus közlő ábráknak és a betű-szöveg-kép kapcsolatának is nagy szerep jut a modulban. Azonban még az objektív vizuális közlések esetében is igyekeztünk személyességet vinni a feladatainkba. Igyekeztünk olyan témákat találni, amelyek vagy az önismeret mélyítését segítik vagy a társakhoz, a



13. kép: Saját készítésű flipp book





14. kép: Saját szignó - írásváltozatok készítése filctollal, tustollal, ecsettel, majd a választott verzió továbbalakítása grafikai szoftverrel

csoporthoz való tartozást erősítik. Tantervi programunkba beépítettünk egy olyan projektet, amelynek a célja egyfajta szintézis létrehozása a diákok munkáiból. Az ötletet részben a szükség hozta, mivel állandó problémánk, hogy mi, tanárok, szeretnénk megőrizni az óra munkákat, a tanulók pedig szeretnék hazavinni az alkotásaikat. A begyűjtött munkák tárolása sem egyszerű feladat, és a bemutatásukról, kiállításukról még nem is beszéltünk. Arra gondoltunk, hogy személyes tablótát a gyerekekkel is összeállíthatunk a munkáikból. Olyan posztert készítünk, melyben képek sorát szerkesztjük egybe, oly módon, hogy az a személyt reprezentálja. Megadunk kötelező elemeket (pl. szignó, önarckép, legjobb rajzom stb.). Adott továbbá a méret és a szerkezet. A kötelező elemeket meghatározzuk együtt, és a szabadon felhasználható lehetőségek körét is. Az „én-posztereket” 7. évfolyamon készítettük el. PowerPoint alkalmazást választottunk, mellyel könnyen szerkeszthetünk, komponálhatunk, és a fix mezőket, méreteket előre beállíthatjuk. Az az előnye is megvan ennek, hogy amennyiben nem

materializálható a művünk, digitálisan akkor is készíthetünk egy szintézist az eddigi munkáinkból, ami könnyen tárolható, megőrizhető, sokszorosítható, és vetítésrel is kiállítható. Amennyiben van rá keretünk, úgy kinyomtatva is kiállíthatjuk a kész posztereket. Az *én-poszter* egyik kötelező eleme volt a saját szignó – ehhez sok-sok változatát készítették el a tanulók a nevüknek kézírással, majd grafikus szoftverrel. Ez a feladat is népszerű volt, szívesen elmélyültek benne a diákok.

Számunkra sem volt egyszerű a digitális eszközök rajzói alkalmazását megoldani, hiszen ehhez feltételek és tanári kompetenciák szükségesek. Gyakorló iskolánkban a vizuális kultúra és az informatika tanárok együttműködésével, és a két szakterület feladatainak összehangolásával, nagyon jó eredmények születtek. Érdeemes megkeresni azokat a tantervi lehetőségeket, átfedéseket, ahol a digitális kompetencia és az esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség fejlesztése párhuzamosan történhet.

Feladatainkkal a téri-vizuális intelligencia sokoldalú fejlesztését céloztuk meg. Törekedtünk arra is – hogy az aktuális, korosztályos életfeladatnak megfelelően – a diákokat hozzásegítsük a jobb önismerethez, a gondolatok vizuális megjelenítéséhez és értelmezéséhez, hangsúlyozva a vizuális kommunikációnak a pályaválasztásban és a szakmai orientációban betöltött szerepét is.

A modul koncepciójáról, valamint az egyes feladatokról részletesebb leírások található az alábbiakban:

<http://vizualiskultura.elte.hu/>

Koczkáné, S., I., Kovács, H. (2018). Moholy-Nagy Vizuális Modulok: báb és vizuális kommunikáció 1. „Moholy-Nagy Vizuális Modulok-a 21. század képi nyelvének tanítása” cikksorozat. *Tanító*, 56(10), 1-4.

Koczkáné, S., I., Kovács, H. (2019). Moholy-Nagy vizuális modulok: báb és vizuális kommunikáció 2. „Moholy-Nagy Vizuális Modulok-a 21. század képi nyelvének tanítása” cikksorozat. *Tanító*, 57(1), 15-18.

Kovács, H., Gergelyné, K. M. (2019). Képi kommunikációs képességek fejlesztése hagyományos és informatikai eszközökkel: az Informatika és a Vizuális kultúra tantárgyak együttműködése. In: Kárpáti, A. (szerk.) *Vizuális kommunikáció az oktatásban* (pp. 192-215). Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem

Kovács, H. (2017). Vizuális kommunikáció: 5. osztályos pedagógiai program. In: Kárpáti, A. (szerk.) *Kézikönyv a Vizuális kultúra tanításához II. Tanítási tanulási programok az 5. osztály számára* (pp. 14-36). Budapest: MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoport

#### Hivatkozások:

McCandless, D. (2010). *Az információ gyönyörű. Infografika*. Budapest: Typotex Kiadó.

Toseland, M., Toseland, S. (2013). *Infografika - A világ más szemmel*. Budapest: Corvina Kiadó.

[http://vizualiskultura.elte.hu/sites/default/files/announcement/vizualis-kommunikacio-az-oktatasban\\_intera-1.pdf](http://vizualiskultura.elte.hu/sites/default/files/announcement/vizualis-kommunikacio-az-oktatasban_intera-1.pdf)

<http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/32006/31515>

# „Albrecht Dürer 550 éves” évforduló

## A MI Dürerünk projekt

A *Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete (MROE)* nevében üdvözlöm és keresem meg Önöket, hogy csatlakozásukat kérjem az „Albrecht Dürer 550 éves” évforduló kapcsán tervezett szakmai megemlékezésekhez. Kérem, felhívásunkat segítsen eljuttatni intézménye vizuális kultúrát oktató pedagógusai számára!

1471. május 21-én született *Albrecht (Ajtósi) Dürer világhírű reneszánsz festő, grafikus*, aki édesapja révén magyar gyökerekkel rendelkező humanista alkotó volt. Alkotásai a természet formavilágának, a formák funkcióinak olyan pontos megfigyeléseit tartalmazzák, melyekkel a művészet és a tudomány kapcsolatai is feltárulnak. Mesterrajzai, metszetei, festményei ikonikus minták a vizuális megjelenítő és kifejező képességek fejlesztéséhez. Művészetelméleti és módszertani írásai pedig a gyakorlathoz kapcsolódó megismerő folyamat lényegét, lépéseit és tanulságait is továbbadják. Dürer a művészet történetében valószínűleg a legjelentősebb magyar származású képzőművész, ezért szeretnénk egy közös összefogásban országosan megemlékezni munkásságáról.

Szeretnénk, ha intézményünk részt venne ebben és csatlakozna országos felhívásunkhoz, melyben első lépésként a mester híressé vált monogramját szeretnénk újra alkotni és a lehető legváltozatosabb módon megjeleníteni. Abban is támogatásukat kérjük, hogy 2021. május 21-én, pénteken, illetve azon a héten, a vizuális kultúra órák keretében megemlékezzenek a kollégák a kiváló alkotóról tanítványaik körében.

Kérjük, hogy az elkészült monogram átiratokat, parafrázisokat töltsék fel az iskolájuk honlapjára/ facebook oldalára, illetve küldjék el „A MI Dürerünk” facebook csoportba:  
<https://www.facebook.com/MROE.DuRER/>

Célunk, hogy Dürer születésének 550. évfordulóján minél több magyar diák ismerje meg egyik legjelentősebb reneszánsz alkotónk nevét, és magyar származását. Felhívásunkkal a művészeti nevelés fontosságára kívánjuk ráirányítani a figyelmet, egyben ezzel a gesztussal szeretnénk a művészetek iránt elkötelezett közösséget összetartó egységgé kovácsolni.

A monogramok mellé, illetve a fájl elnevezésbe kérjük, írják oda intézményük, az alkotó/ alkotók vagy alkotóközösségek (osztályok), és szaktanárunk nevét!

Reményeink szerint az 550. évi évfordulóhoz legalább 550 intézmény csatlakozik ezzel a megemlékezéssel és alkotással!

Budapest, 2021. május 7.

Somody Beáta  
A Magyar Rajztanárok Országos  
Egyesületének elnöke





# A sztori, ami rólunk szól

Országos online komplex művészeti verseny általános- és középiskolás, alapfokú- vagy középfokú művészetoktatásban részt vevő fiatalok számára. A NTP-TMV-20-0069 pályázat keretében.

A járványhelyzetre való tekintettel a beadás határideje **2021. október 1-jére** változik.

## Filmterv, forgatókönyv, látványterv, díszlet, jelmez, kellék, reklám készítése

A film az egyik legfontosabb művészeti forma, modern szórakoztatási eszköz, mely a vizuális kommunikáció eszközeivel, látványelemekkel, vagy beszéddel, mozdulatokkal, hanghatásokkal történeteket mutat be, gondolatokat fejez ki, jellemeket ábrázol. Filmet sokféleképpen lehet készíteni, lehet úgy, hogy valódi jeleneteket filmezünk le, hogy rajzokat fotózunk le, hogy számítógép által kreált animációt, vagy mindezek összességét használjuk. A film a valósághoz való viszony szerint lehet: tényeken alapuló dokumentumfilm, kitalált történetekről szóló játékfilm vagy animációs film.

*A verseny célja:*

A filmkészítés iránti érdeklődés felkeltése, a filmtervezői készség fejlesztése

*A verseny jellege:*

Egyéni és csoportos verseny (a csoport maximális létszáma 4 fő)

*Korcsoportok:*

I. korcsoport: 10-12 évesek, II. korcsoport: 13-14 évesek, III. korcsoport: 15-16 évesek, IV. korcsoport: 17-18 évesek, V. korcsoport: 19-24 évesek.

*A verseny fordulói:*

első elődöntő, második elődöntő, országos döntő. A verseny minden fordulója online formában valósul meg. Az első és második elődöntő pályázati anyagait egyszerre kell beküldeni, a két forduló anyagát együtt értékeli a zsűri. Az elődöntőkből továbbjutó tanulók kerülnek be az országos döntőbe.

## 1. Az első elődöntő témája: Filmterv és azon belül egy jelenet forgatókönyvének elkészítése

*Feladat:*

A filmterv mutassa be a valós vagy kitalált történetet, a történet szereplőit, a szereplők jellemét. A forgatókönyv egy jelenet összeállításához adjon instrukciót.

A forgatókönyv lehet storyboard, azaz képes forgatókönyv is. Készülhet szabadkézi képregényszerű rajzzal, vagy számítógépes rajzprogrammal is. Tartalmazhatja

a szereplők szövegét és a különböző technikai utasításokat (pl. kameramozgás, hang- és képeffektusok).

*Elvárás:*

A filmterv és a forgatókönyvének érthető írásbeli és képi megfogalmazása.

## 2. A második elődöntő témái választás alapján: Jelmez, kellék; látványterv; vagy a film egy jelenetének vagy egészének elkészítése

– Megtervezhetik a választott szereplő jelmezét, kosztümjét; készíthetnek a jelmezhez kellékeket (pl. fejdísz, kalap, cipő, fegyver), megtervezhetik a választott szereplő sminkjét, hajviseletét.

– Elkészíthetik a történet helyszínének látványtervét, makettjét, díszletét. A tervek készülhetnek grafikai vagy festészeti eszközökkel, kollázs vagy montázs technikával, helyszínfotóhoz illesztve, photoshop látványtervben, 3D formátumban.

– Leforgathatják a film egy jelenetét animációs vagy élőszereplős megoldással.

*Elvárás:*

Az önmagukon, modellen, babán-bábon fotóval bemutatott jelmez, kellék, smink, hajviselet erősítse a választott szereplő karakterét.

– A látványterv, makett vagy díszlet segítse érvényre jutni az adott jelenet mondanivalóját, hangulatát.

– A filmrészlet tükrözze a tervezett alkotás egészének minőségét.

## A beküldött pályamunkák tartalmi és formai követelményei a következők:

– nevezési lap,

– a feladatmegoldás 2-4 oldalas portfóliója, amely tartalmazza: a választott történet bemutatását, a szereplők jellemrajzát, a szituáció téri környezetét, az anyag és információgyűjtést, a felhasznált anyagok bemutatását, a pályázati anyaghoz fűzött összegzést.

## A pályamunkák értékelésének szempontjai:

– a történet érdeklődést felkeltő ereje, a tervezői megoldások eredetisége, a kivitelezett terv, az írásos és képi megjelenítés igényessége, a portfólió áttekinthetősége, az összegzés átgondoltsága.

Az első és második forduló pályamunkáinak beküldési határideje **2021. október 1.**

A döntőbe jutók névsoráról a nevező intézmények 2021. október 15-ig kapnak értesítést.

## **2. A döntő témája: Reklámtervezés**

*A döntő feladata:*

Figyelemfelkeltő reklámanyag készítése a szereplő(k) felhasználásával.

*Elvárás:*

A reklámanyag keltse fel az érdeklődést a tanuló által választott történet, karakter iránt.

Szöveges indoklás egészítse ki a vizuális információkat, egyértelműsítse az alkotói szándékot.

A döntőre készített gyakorlati feladat értékelésének szempontjai:

– problémamegoldó, ismeretalkalmazási, élményhasznosítási képesség, eredetiség,

– a vizuális megjelenítés, a közlés igényessége, következetes kommunikáció az alkotás bemutatása, elfogadtatása kapcsán.

A döntő feladatának beküldési határideje:

**KÉSŐBB KERÜL ELDÖNTÉSRE**

*Díjazás:*

emléklap, oklevél, tárgyjutalom, illetve a legkiválóbban teljesítők ingyenes alkotótábori részvételre kapnak lehetőséget.

A pályamunkák beküldésének módja:

A pályamunkákat az iskola email címére: [szinvonal.muveszeti.iskola@gmail.com](mailto:szinvonal.muveszeti.iskola@gmail.com) kérjük PDF fájlformátumban elküldeni!

A portfóliók esetében egyéb fájlformátumot nem áll módunkban elfogadni! Kérjük, hogy a fájl neve a következőképp legyen elnevezve: sztorink\_elodonto\_jelige\_krcspt.pdf tehát pl.: *sztorink\_1elodonto\_pillangó\_1krcspt.pdf*

Amennyiben a második fordulóban animációt/rövidfilmet készítenek a tanulók, azt kérjük, hogy DVD-n küldjék el a hozzá kapcsolódó portfólióval együtt (a fájlok neve az előzőekben leírt módon legyen elnevezve) a címünkre:

SZÍN-VONAL Alapfokú Művészeti Iskola 8258 Badacsonytomaj, Kert u. 8.

Az elődöntőkön való részvétel csak kitöltött nevezési lappal lehetséges (a versenyfelhívás következő oldala), ennek hiányában nem tudjuk a pályamunkákat elfogadni. Kérjük, hogy a nevezési lap és a feladatmegoldás portfóliója egy pdf fájlban legyen összefűzve.

*Baranyai Zoltánné*  
versenyszervező





Megjelenik évente 5 alkalommal  
(január, március, május, szeptember, november)

**Főszerkesztő:** Kárpáti Andrea

**Szerkesztő bizottság / rovatvezetők:**

Biró Ildikó,  
Eplényi Anna,  
Fabulya Zoltánné,  
Gaul Emil,  
Klima Gábor,  
Kiss Virág,  
Mészáros Zsuzska,  
Nagy Imre,  
Póczos Valéria,  
Simon Tünde,  
Somody Beáta,  
Somogyi-Rohonczy Zsófia,  
Tóth Tibor

**Olvasószerkesztő:**

Kele-Szabó Ágnes

**Tördelőszerkesztő:**

Biró Ildikó

**Web design:**

Rétvári Márton

**Kiadó:**

Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete

**Cím:**

1114 Budapest, Villányi út 27.

**Szerkesztőségi e-mail:**

vizualiskultura.ujsag@gmail.com

**Terjesztési forma:**

online

**Honlap:**

<http://vizualiskulturaujsag.hu/>

**ISSN:**

ISSN 2732-2971

A honlap a WordPress blogmotort használja.