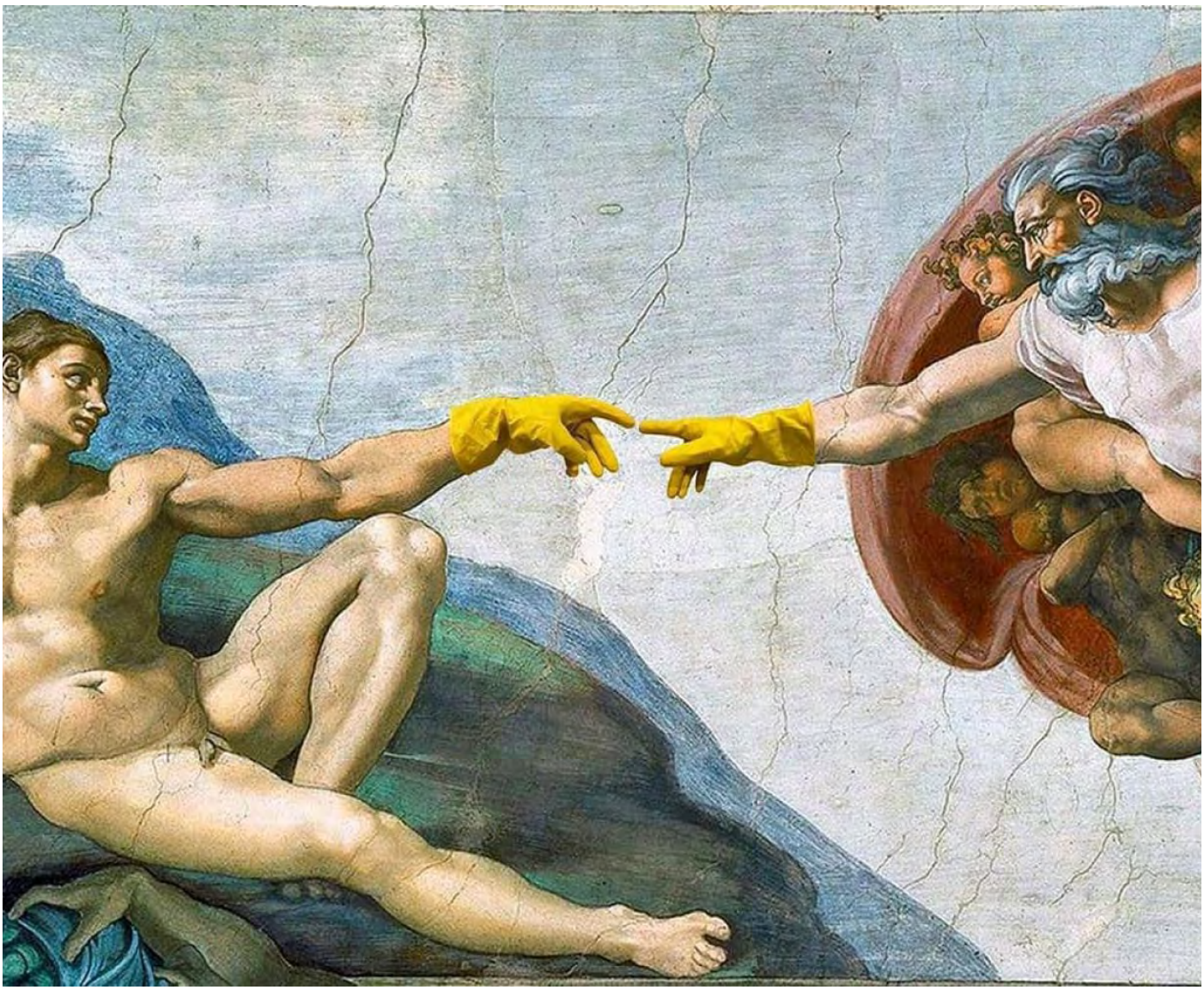
VIZUÁLIS KULTÚRA

2021. 1/4.

1. MŰVÉSZET ÉS ÉLET / 3. VIZUÁLIS MÉDIA / 5. VIZUÁLIS KOMPETENCIA KUTATÁS

8. JÓ HAGYOMÁNYAINK / 9. INSEA HÍRMONDÓ



TARTALOM

BEVEZETŐ, AJÁNLÓ	Biró Ildikó: Nevelés a vizuális média által	3
	Ajánló – Közösségi feladatgyűjtemény	5
	Ajánló – Nyomtatott feladatgyűjtemény	8
MŰVÉSZET ÉS ÉLET	Beliczay Zsófia: Új lehetőségek az oktatásban karantén idején	13
	Báli Péter: Önismereti foglalkozások a művészetterápiában	18
VIZUÁLIS MÉDIA	Házas Nikoletta: Művészeti mémek az oktatásban	22
	Horváth Éva: MoMeTeRa – Móni mesél, Te rajzolj!	28
	Nagy László: Digitális lelkek, avagy hogyan fejlesszük a Z és Alfa generációt?	34
	Klima Gábor: Digitális kreativitás fejlesztés távoktatási környezetben	38
	Biró Ildikó: Számítógépes grafika és modellezés az iskolában	44
	Szalay Dániel: Interakció a számítógéppel a képzőművészetben	51
	Havasi Tamás: Vizuális média kommunikáció	54
	Nagy Angelika Ágnes: Korszerű tematika és hatékony módszerek a mozgóképkultúra tanításában	58
	Katona Gergely: Bűvösvölgy	61
VIZUÁLIS KOMPETENCIA KUTATÁS	Egervári Lilla: „A nyugalom szigete”	65
	Paál Zsuzsanna és Styrna Katalin: Vizuális önértékelő lapok	69
	Platthy István: Szimbiotikus állapotok II. rész	78
	Somogyi Laura és Wolf Eszter: Növény, állat, kő és fa... a Csoport	85
	Zuh Deodáth: A vizuális kultúra története mint egy elméleti megközelítés története	91
	Domoszlai Orsolya: Kortársunk a művészet	95
JÓ HAGYOMÁNYAINK	Fabulya Zoltánné: Balogh Jenő élete és munkássága, 3. rész	101
InSEA HÍRMONDÓ	Klima Gábor: InSEA Hírmondó	115

Nevelés a vizuális média által

A digitális technológia lehetőségei a vizuális művészetek területén

Biró Ildikó, SZTE JGYPK Művészeti Intézet, Rajz-művészettörténet Tanszék

A vizuális kultúrával és annak oktatásával foglalkozó irodalom a vizuális műveltség kortárs kontextusba helyezésével kapcsolatosan számos fontos témát érint: a vizuális információ közlésének és fogyasztásának növekedését, a vizuális írástudás és a populáris vizuális kultúra összefüggéseit, vagy éppen annak fontosságát, hogy megtanuljuk a körülöttünk lévő vizuális jeleket értelmezni. Mindezeken túl rendszeresen felmerülő kérdés a technológia és az új média napjaink vizuális kultúrájában betöltött szerepe is. Ez azért is kiemelt jelentőségű, mert egyre gyorsuló sebességgel haladunk egy technológától függő társadalom kiépülése felé, ahol a technológia nélkülözhetetlen része a mindennapi életünknek. Épp ezért szükséges a vizuális kultúrán belül foglalkoznunk a technológiával és annak a vizuális médiára gyakorolt befolyásával is.

A vizuális médiának óriási hatása van a gyermekekre. Ezen eszközök megfelelő használata a tanulásban, az új ismeretanyagok elsajátításában hatékony segítséget nyújthat számukra. Több potenciális lehetőség rejlik bennük, mint a tanulás hagyományos szöveges modelljeiben, és a vizuális műveltséghez is hozzá tartozik ezen technológiáknak a használata információk és ötletek közléséhez, ezáltal szélesítve egyéb műveltségeink körét. Új igényeink vannak, amelyek a rengeteg új lehetőségből, rendszerből, információ-kommunikációs tudományból és technológiából, új koncepciókból, az információs robbanásból és a technikai változásokból fakadnak. Mindez azonban zavart okozhat az oktatásban, ha a változásokra reagálva nem újítjuk meg és alakítjuk át időben. A vizuális műveltség segítségével az új képalkotási eljárásokat ötletek kifejezésére tudjuk használni, hiszen az új médiatechnológia mindenütt jelen van, és fontos részét képezi a komplex információ létrehozásának és átadásának. Annak, hogy a művészet és technológia integrálódott a kommunikációs rendszerekbe, nagy hatása van. De sajnálatos módon az eredmények ijesztőek is lehetnek, amennyiben a közlők és befogadók esztétikailag műveletlenek és vizuálisan funkcionálisan írástudatlanok.

A mai tanároknak nincs könnyű dolguk. Gyakran csak nehezen képesek megérteni és megbirkózni azokkal a vizuális alapú technológiákkal, amelyekben diákjaiknak már nagy jártasságuk van, hiszen ők már annak a digitális generációnak a tagjai, akik az iskolába érkezve nagyon jól tudják használni a legújabb technológiákat és eszközöket. A fiatalok sokféle multimédiás technológiát széles körűen és könnyedén használnak számos célra.

A vizualitás jelentősége és potenciális hatása – a szöveggel szemben – növekszik. Valószínűleg ez az egyik oka annak, hogy egyre többen foglalkoznak játékalapú tanulás fejlesztésével is. A diákok a matematikától a természettudományokon, a történelmen keresztül az irodalomig játékalapú platformokon keresztül tanulhatják a különböző tantárgyakat, ám érdekes módon a művészetoktatás valamiért kimaradni látszik ebből. Pedig a digitális technológiában a vizuális művészetek területén rengeteg kreativitás fejlesztő lehetőség rejlik. Ezért is választottuk újságunk negyedik számának kiemelt témájaként a vizuális médiát. Több cikken keresztül igyekszünk bemutatni, hogyan lehet a média innovációit és kreatív lehetőségeit a tananyagba integrálva a vizuális nevelés területén is felhasználni:

A *Művészeti mémek az oktatásban* című tanulmány az interneten terjedő vizuális mémek jelenségét mutatja be, melyek a klasszikus művészeti alkotásokat aktualizálva kötik össze a múltat a jelennel. Megtudhatjuk miként adott teret a digitális oktatás speciális helyzete a meseillusztrációk készítésére fókuszáló, *MoMeTeRa – Móni mesél, Te rajzolj!* elnevezésű projekt megszületésének, amelyben alsó tagozatos diákok Balsai Móni színművész által elmondott mesékhez készítettek rajzokat. A meséket nem csupán a gyerekek illusztrálták nagy örömmel, a különböző tantárgyakat tanító pedagógusoknak is segítséget nyújtott izgalmas online feladatok kidolgozásához.

Az új oktatási eszközök alkalmazása, illetve az azok használatához szükséges technikai tudás elsajátítása a témája a *Digitális lelkek, avagy hogyan fejlesszük a Z és Alfa generációt?* című cikknek, mely az IKT kompetenciafejlesztéssel foglalkozik a középiskola és a tanárképzés szintjén. Ehhez a témához a kapcsolódva két további írásban is foglalkozunk a 3D tervező alkalmazások rajzpedagógiába való integrálásának lehetőségeivel: a *Digitális kreativitás fejlesztés távoktatási környezetben* a középiskolásokra fókuszálva, a *Számítógépes grafika és modellezés az iskolában* című pedig egy, az általános iskolás korosztály számára kifejlesztett digitális kompetenciafejlesztő foglalkozássorozatot mutat be. Az általános- és középiskolán túllépve megtudhatjuk azt is, hogyan használhatók az egyetemi szintű vizuális művészeti nevelésben a számítógép által segített festészeti médiumok. Erről szól az *Interakció a számítógéppel a képzőművészetben* című írás.

Előző számunkhoz csatol vissza a *Vizuális média és kommunikáció*, melyben a Moholy-Nagy Vizuális modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása szakmódszertani kutatás, azon belül is a vizuális média kommunikáció modul programjának eredményei kapcsán arról olvashatunk, mennyire fontos a mozgóképkultúra, a médiaismeret és a kommunikáció, valamint az alternatív tanítási-tanulási folyamatok beillesztése a vizuális kultúra tananyagaiba. Szintén a mozgóképkultúra tanítása és a művészetpedagógia megújítása volt a témája annak az országos kiterjesztésű módszertani programnak, melyről a *Korszerű tematika és hatékony módszerek a mozgóképkultúra tanításában* című cikkben olvashatunk.

Végül bemutatjuk a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság által működtetett *Bűvösvölgy* médiaértés-oktató központokat is, melyek ingyenes foglalkozásokat és oktatási segédanyagokat kínálnak a 9-16 éves diákok számára a média tudatos és biztonságos használatának elsajátításához.

Reméljük sok, a mindennapi munka során is hasznosítható információt találnak majd olvasóink!

Biró Ildikó: Metropolisz (részlet), digitális grafika, 70x70 cm, 2020

Közösségi feladatgyűjtemény

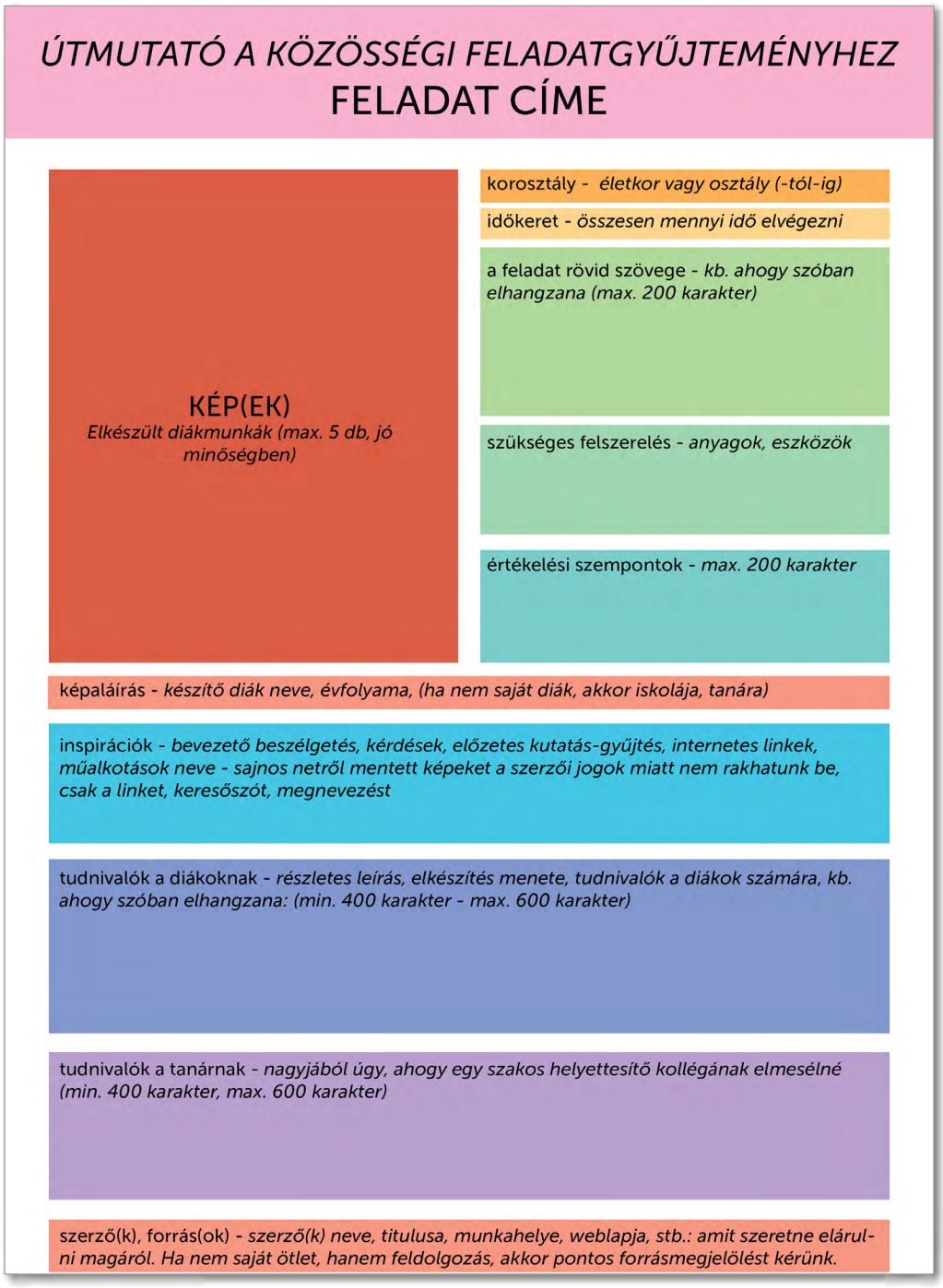
Kedves Kollégák!

Kipróbált, jól bevált feladataitokat szeretnénk áttekinthető, visszakereshető, gyűjthető lapokként is rendszerezni, ezért létrehozunk egy közösségi feladatgyűjteményt.

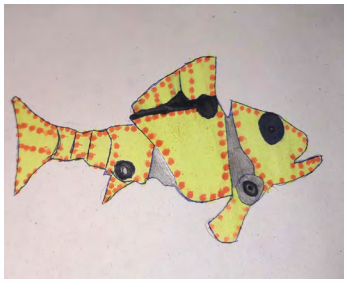
A *www.vizualiskultura.hu* oldal biztosítja az internetes felületet. A google űrlapok segítségével begyűjtött feladataitokat egy-egy A4-es lapra szerkesztjük egységes felépítéssel és tipográfiával. Készítettünk egy sablont az elrendezéshez és egy google űrlapot a beküldéshez: *https://forms.gle/EYdqy3566cQaxu139*

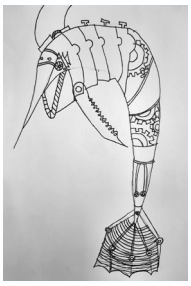
Szeretettel várjuk anyagaitokat az űrlapon!
Ha kérdésetek van, keressetek a *zsuzska.meszaros@gmail.com* címen!

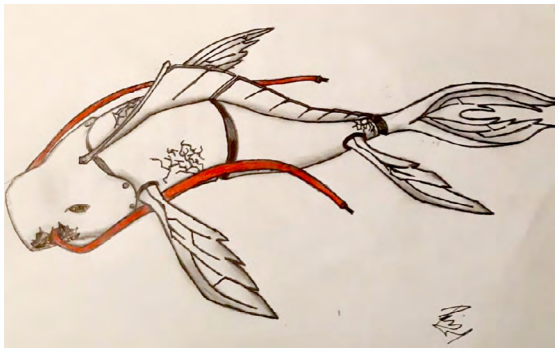
A következő oldalakon kettő látható a már elkészült feladatlapok közül.



ROBOTHAL







Korosztály: 5-8 osztály

Időkeret: 2x45 perc

A feladat:
Robothal tervezése A/4 méretben színes vagy fekete-fehér technikával.

Szükséges felszerelés:
- A/4-es méretű papír,
- grafit ceruza/fekete filctoll
- vagy színes ceruza/festék/színes filctoll

Értékelési szempontok:
- a vázlat érthető legyen
- maszatmentes, igényes munka készüljön
- eredeti, egyéni elképzelés legyen

Korda Vivienn 7.o., Széles Luca, 8.o., Ladjánszki Lili 8.o. Németh Kálmán Általános Iskola

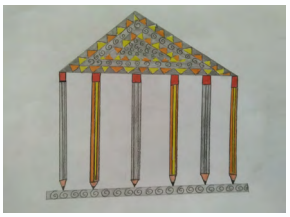
Inspirációk:
Olvassuk el Z. Karvalics László - MIRE JÓK A ROBOTHALAK? című cikkét! A link:
https://ligetmuhely.com/szitakoto/mire-jok-a-robothalak/
Nézegessük meg az alábbi képeket is:
www.pinterest.com/pin/851110029559273732
https://wdrfree.com/stock-vector/robot-fish
https://www.shutterstock.com/hu/search/robot+fish
https://www.dreamstime.com/illustration/animal-steampunk.html

Tudnivalók a diákoknak:
A bevezető után készíts vázlatot a robothaladról! A vázlaton érthetően jelezd ötleteidet! Miután elkészül, kezdd el kivitelezni választott rajzeszközzel a véglegesnek szánt robothalat! A munka során figyelj, hogy ne maszatolj, igényesen, tisztán dolgozz!

Tudnivalók a tanárnak:
Figyelmeztessük diákjainkat, hogy az inspirációs képek csak a kreatív gondolatok beindítására szolgál! Kerüljék a másolást, igyekezzenek saját ötlet alapján egyedi formát, működést kitalálni robothaluknak!

Szerző: Drozdik Ili, vizuális kultúra tanár, Németh Kálmán Általános Iskola, *ili.drozdik.design@gmail.com*

SAJÁT TEMPLOM



Korosztály: 5. osztály

Időkeret: 3x45 perc

A feladat:
a) Saját templom tervezése a Parthenonból kiindulva A/4-es méretben, szabadon választott színes vagy fekete-fehér technikával.
b) A Parthenon lerajzolása ép vagy romos formában, fotók és vonalrajzok segítségével, szabadon választható technikával

Szükséges felszerelés:
A/4-es méretű papír, grafit ceruza, vonalzó, szabadon választott színes vagy fekete-fehér eszközök, fekete-fehér vagy színes vonalrajzok, fotók a Parthenonról

Értékelési szempontok:
-emlékeztessen a Parthenonra, a 3 fő rész legyen elkülöníthető (talapzat, oszlopsor, tetőzet) - lehet a Parthenonnál bonyolultabb és egyszerűbb szerkezet is
-egyéni, kreatív elképzelés
-igényes, részletgazdag munka
-igényes eszközhasználat

Manhertz Réka, Mátó-Brezán Luca, Pastucha Kata, Ács Tímea, Vajas Krisztián 5. osztályos tanulók Pilisvörösvári Templom Téri Ált. Isk., tanár: Francsics Nóra

Inspirációk:
Beszélgessünk a Parthenonról és a görög építészetről röviden, ehhez használjuk a tankönyvet (Imrehné Sebestyén Margit: A képzelet világa), fotókat, videókat és egy filmből részleteket is.

Fotók:
https://bit.ly/3e5uFcz
https://bit.ly/3gSbkgW
https://bit.ly/3vznvDs
https://bit.ly/3e4dSGQ
https://bit.ly/3nzcU8y

Videók:
https://www.youtube.com/watch?v=l41Z1Dxz7h0
https://www.youtube.com/watch?v=I6Wl4vyRqvw

Film:
https://www.youtube.com/watch?v=trbmN82ORGs

Tudnivalók a diákoknak:
A bevezető után tervezz grafittal egy saját templomot! Ezt megelőzheti egy vázlat, de nem kötelező. Tulajdonképpen állíts templomot valaminek! Például magadnak, a családodnak, barátaidnak, iskoládnak, tantárgyaknak, hobbidnak, használati tárgyaknak, édességeknek, egészséges táplálkozásnak, időjárásnak, természetnek, művészeteknek, sportnak, tudománynak...stb. Fontos, hogy az ötletedet 'gyúrd össze' a Parthenon adta formákkal, keretekkel, az legyen a kiindulási pont. A 3 fő részből (talapzat, oszlopsor, tetőzet) el lehet indulni. El lehet térni a Parthenontól, de egy templomra vagy nagyobb épületre, aminek van legalább 3 tagolása, emlékeztessen. A munkád legyen igényes ötleteiben és kivitelezésében is!

Tudnivalók a tanárnak:
A bevezető beszélgetés a görög építészetről és a Parthenonról a könyvvel, fotókkal, videókkal, filmmel és a feladat átbeszélése 45 perc. Nem kell minden anyagot felhasználni, csak ami szimpatikusabb vagy hatékonyabb. A feladat átbeszélése sokszor áttevődik a második órára. Ha nem, a másik két óra tisztán a feladatra szánható. Fontos, hogy mindenki saját ötletet fogalmazzon meg, ne a szemléltető rajzokat másolják vagy alakítsák át.

Szerző: Francsics Nóra, rajz és vizuális kommunikáció tanár, Pilisvörösvári Templom Téri Általános Iskola

Nyomtatott feladatgyűjtemény

Kedves Kollégák!

Nagy örömmel számolok be arról, hogy beérett másfél évnyi munka gyümölcse: nyomtatásban is megjelennek vizuális kultúra feladatgyűjteményeim 11. és 12. osztályosoknak!

A tankönyvjegyzéken mindkettő rajta van, rendelhetőek (470 ft/db):

A 11.-es kötet a következő linken elérhető: *https://www.oktatas.hu/kozneveles/tankonyv/jegyzek_es_rendeles/kir_tkv_jegyzek/!kir_tkv_jegyzek_portal/Search/Details/NT00211658*

A 12.-es kötet a következő linken elérhető: *https://www.oktatas.hu/kozneveles/tankonyv/jegyzek_es_rendeles/kir_tkv_jegyzek/!kir_tkv_jegyzek_portal/Search/Details/NT00213652*

Az új NAT miatt sajnos a 11. osztályos kötet csak idén, a 12. osztályos utoljára jövőre rendelhető. Aki szeretne belenézni online, írjon a zsuzska.meszaros@gmail.com címre!

Nézegessétek, rendeljetek, használjátok! Akár teljes egészében, akár a már bevált tanmenetetek színesítésére is ajánlom. Kis könnyítéssel fiatalabbakkal is elvégezhetőek a feladatok. Azok számára, akik régebben olvassák a Designpedagógia blogot, ismerős lehet néhány projekt, de mindegyiket nagyon alaposan átdolgoztuk, továbbfejlesztettük, érthetőbbé tettük a könyves csapattal együttműködésben! A kötetek nagy része még publikálatlan, régóta dédelgetett feladat, melyeket szintén szeretettel ajánlok!

Tudom, hogy a szaktanterem-, eszköz-, anyag- és időhiány minden vizuális kultúra tanárt egyaránt sújt, ezért a feladatok zöme minimális, könnyen/olcsón beszerezhető felszereléssel, átlagos osztályteremben is megvalósítható.

Hálás vagyok a felkérésért szerkesztőmnek, a közös munkáért az Oktatási Hivatal könyves csapatának, a családomnak a segítségért és a türelemért, barátaimnak a lelki támogatásért, a kollégáimnak és a diákjaimnak a feladatmegoldásokért és a visszajelzésekért, a Fazekas Gimnáziumnak és a Corvin Rajziskolának pedig a szakmai autonómiáért!

Mészáros Zsuzska, designped.com

Oktatási Hivatal
Felelős szerkesztő:
Boldizsárné Kovács Gizella
Tananyagfejlesztő:
Mészáros Zsuzsanna
Lektor: Dr. Császár Lilla
Grafikai szerkesztő: Borovi Dániel
Tipográfia: Knausz Valéria
A tankönyvvé nyilvánítási eljárásban kirendelt szakértő:
Dr. Paréjné Tóth Gabriella

6

Interaktív képek ragasztószalagból

TK VK

2×45 perc

Készítsetek csapatmunkában egy interaktív, geometrikus alkotást az iskola valamely alkalmas felületére ragasztószalagból!

Ragasztószalag (például olyan maszkolószalag, ami nyom nélkül lejön a felületről), az iskola megfelelő felületei: fal, padló, lépcső, üvegfelületek, öltözőszekrények stb...

Az interaktivitás alapműködésének megismerése. Terek átalakítása egyszerű, de szokatlan eszközökkel. Önálló vélemény megfogalmazása saját és mások munkájáról.

- perspektíva helyessége
- interaktív-e az alkotás
- az alkotást bemutató fotó kompozíciója
- kreativitás, szellemesség
- csoportmunka sikeressége

Formáljatok kis létszámú csoportokat! Csoportonként tartsatok brainstormingot! A három legjobbnak ítélt ötlettel kapcsolatban tegyétek fel a következő kérdéseket!

- Milyen téri ábrázolásmódot alkalmazunk (axonometria, egy/két iránypontos perspektíva)?
- Mitől lesz interaktív?
- Melyik csapattag áll modellt?
- Ki és hogyan készíti el a fotót?
- Hol lesz a műalkotásunk helyszíne? (többi csapattal egyeztetve)

Ezután vázoljátok fel a tervezett alkotást, beszéljétek meg a tanárral, majd menjetek a választott helyszínre dolgozni! Ügyeljetek arra, hogy ne zavarjatok másokat, és ne tegyetek kárt a felületben, amelyre dolgoztok! Ha elkészült az alkotás, fotózzátok le az „interakciót”! Készítsetek többen, több fotót, hogy biztosan legyen legalább egy szellemes, szórakoztató kompozíció! A terembe visszatérve munkáitokat mutassátok be egymásnak! Beszéljétek meg, hogy melyek azok, amelyek nagyon jól sikerültek, és miért!

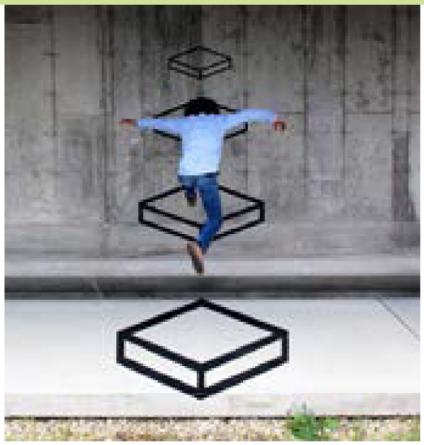
Ismerjétek meg Aakash Nihalani munkásságát, nézzetek utána a street art, tape art műfajának!

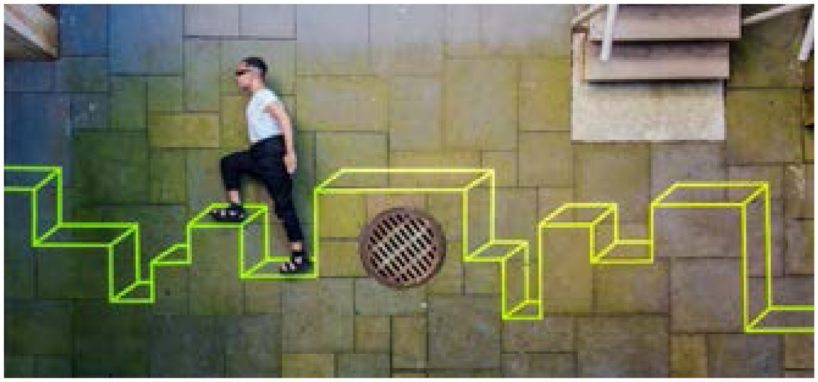
Milyen aspektusok tesznek interaktívvá, szellemessé, szórakoztatóvá egy ragasztószalagból készült alkotást?

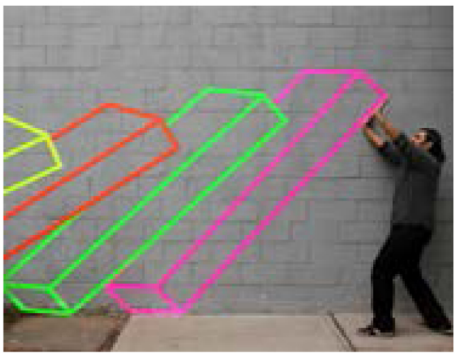
Miért alkalmas a geometrikus formák használata erre a célra?

A tape art alapanyaga miatt rövid életű műalkotás. Hogyan tudjuk mégis emlékezetessé tenni?

7







A foglalkozás bevezető beszélgetéséhez készüljünk képanyaggal is – gyűjtsünk össze minél több street art, tape art munkát! Vessük össze azokkal, amiket a diákok gyűjtöttek! Vetítsük le Akash Nihalani munkáit is, segítségükkel értelmezzük az interaktivitás fogalmát!

Az alkalmazni kívánt ragasztószalagot jobb, ha előre kipróbáljuk a munkához szóba jöhető felületeken, hogy ne érjen minket kellemetlen meglepetés.

A brainstorming szabályait ismertessük a csapatokkal: mindenki szóhoz jut; arra törekszünk, hogy minél több ötlet hangozzék el; tilos a kritizálás; szabad abszurd ötleteket mondani; az ötletek az együtt gondolkodó csoport közös tulajdonát képezik!

Mindenképp konzultáljon minden csapat a tanárral mielőtt a végleges munka kivitelezését megkezdik a kiválasztott helyszínen! Tanórák ideje alatt probléma lehet a diákok által okozott zaj – erre hívjuk fel a figyelmet! A projekt lezárásához ki kell találni az elkészült fotók összegyűjtésének, prezentációjának módját, és ne hagyjuk ki a beszélgetést a munkafolyamat tanulságairól, a sikeres és kevésbé sikerült munkákról! Beszéljük meg, hogy meddig maradhatnak az alkotások az iskola tereiben, mikor kerül sor a munkák eltávolítására, és az kinek/kiknek a feladata lesz!

8

Kényszerített perspektíva

TK VK

2×45 perc

Készítsetek csoportmunkában kényszerített perspektíva fotót az iskola területén! Mutassátok be a többieknek!

Csoportonként egy fényképezős telefon, internetkapcsolat

A technikai képalkotás kísérleti megoldásainak felismerése, alkalmazása alkotó gyakorlat során.

- perspektív illúzió megléte
- kreativitás, szellemesség
- csoportmunka sikeressége
- kompozíció

Mi az a kényszerített perspektíva?

Nézegessetek ilyen fotókat a neten(keresőszó: forced perspective)!

Próbáljátok megfogalmazni, hogyamelyik tetszik, az mitől jó! Amelyiknem tetszik, ott mit nem sikerülteltalálni a fotósnak vagy a képszereplőinek?

Milyen szempontok szerint tudnátok kategorizálni a látott kényszerített perspektíva fotókat?

Alkossatok 2-3 fős csoportokat! A csoportok segíthetnek egymásnak a kivitelezésben, de minden csapat vigyen végig egy-egy saját ötletet! Tartsatok egy rövid megbeszélést! Gondoljátok át, hogy milyen jó példákat láttatok, mi az, ami a rendelkezésetekre álló területen belül megvalósítható! Az ötleteiteket rajzoljátok is le! A vázlatokat mutassátok be a tanárnak, majd menjetek a kiválasztott helyszínre dolgozni. Készítsetek több fotót is! Az elkészült fotókat ellenőrizzétek, korrigáljátok a beállítást, ha szükséges! A legjobb képet válasszátok ki, és mutassátok be a többieknek!

Javasolt együtt nézegetni kényszerperspektíva-fotókat (tanár gyűjtése), jókat és rosszakat egyaránt. Fontos, hogy a diákok felismerjék és megfogalmazzák, min áll vagy bukik a kényszerperspektíva illúziója: mi az, ami a háttéren, a fotón szereplő tárgyakon és embereken, illetve a fotóson múlik.

Beszéljük meg, hogy hol szabad és hol nem szabad fotózni! Gyűjtsük be és nézzük meg közösen az elkészült fotókat! Vetítés közben meséljék el a diákok, hogy milyen ötleteik voltak és milyen kihívásokkal kellett szembenézniük a kivitelezés során. Ez a feladat – jellege miatt – órán kívüli, önálló projektmunka is lehet.

Új lehetőségek az oktatásban karantén idején

Kedvcsináló, kreatív művészeti és technikai feladatok ötödik - nyolcadik osztályosoknak

Beliczay Zsófia, Baár-Madas Református Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium, Budapest

Absztrakt
A hirtelen jött tavaszi online oktatás szinte minden pedagógusnak kihívást jelentett. A kialakult helyzethez gyorsan és hatékonyan kellett igazodni a rajz, a vizuális kultúra illetve a technika és a tervezés oktatása terén is. Ötödikes, hatodikos és hetedikes diákjaimmal csöppentünk bele ebbe a váratlan és szokatlan helyzetbe. Iskolánk gyorsan alkalmazkodott a CANVAS[1] rendszer bevezetésével, amin keresztül hatékonyan folyt tovább a diákokkal a közös munka a vizuális kommunikáció nyelvén.

1. kép: Varga Dorottya Magdolna 6. osztályos tanuló

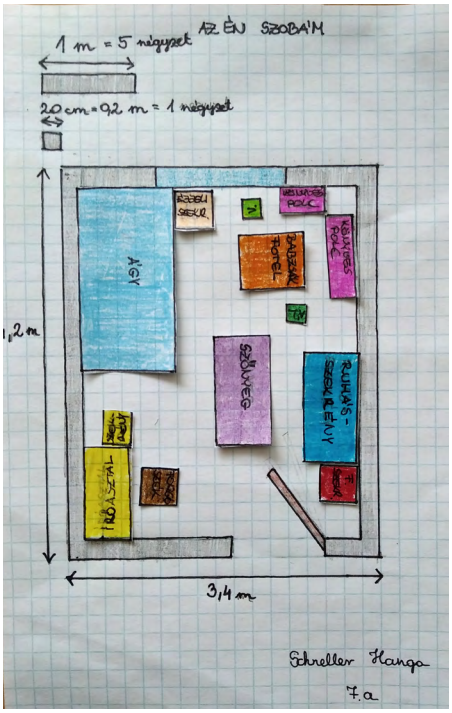
Mikor szembesültem az online oktatással, első gondolatom az volt, hogy hogyan fogok egy „készségtárgyat" oktatni, ahol a vizualitásnak, a kreativitásnak hatalmas szerepe van? Szerencsére nagyon gyorsan jött a felismerés, hogy így olyan feladatok kiadására nyílik lehetőségem, amik az iskola falain belül, nagy létszámú osztályokban kivitelezhetetlenek lennének. Ezért óráim megtervezésénél lényeges szemponttá vált, hogy a feladatok „csak" otthon legyenek megvalósíthatók.

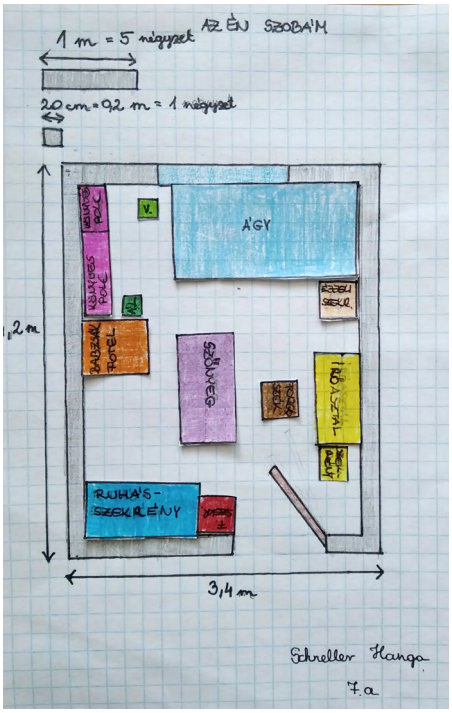
Budai iskolánkba főként értelmiségi családból származó, jó képességű és kellő infrastrukturális háttérrel rendelkező diákok járnak. Ennek köszönhetően az online felületre történő átállás nem jelentett gondot számukra. Rendelkezésükre álltak a tanuláshoz megfelelő technikai eszközök (laptop, táblagép, asztali számítógép, okostelefon), ahol pedig ezekből valami hiányzott, vagy esetleg kevés volt a több testvér miatt, ott a szülők hamar beszerezték. A Z-generációs diákoknak nem nagyon kellett magyarázni ezen eszközök működését; az első pillanattól kezdve otthonosan mozogtak ebben a világban. Akik eddig ódzkodtak tőle, azok most rákényszerültek, és hamar belejöttek a kezelésükbe, igaz, több esetben szülői segítséggel. Úgy éreztem, hogy főként az első hetekben volt szükségük a felnőttek bevonására, és elsősorban talán nem is a technika és vizuális kultúra tantárgyak miatt.

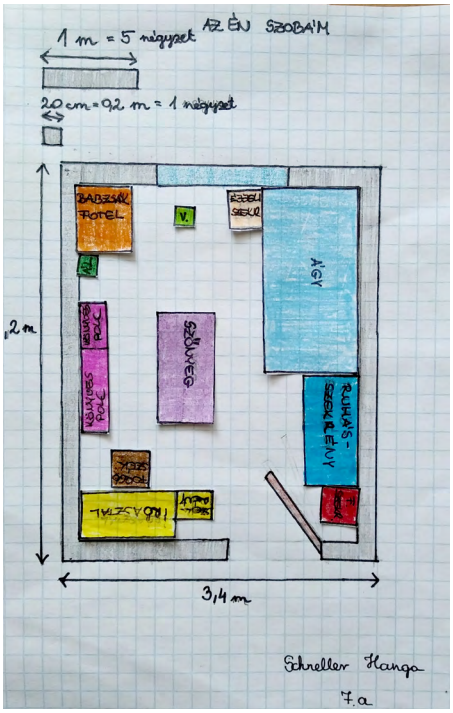
A kommunikáció, részemről minden esetben szöveges közlemény és képanyag formájában jelent meg a CANVAS felületén. A gyerekektől viszont képként megjelenő, azaz elsősorban JPEG formátumban feltöltött feladatbeadást vártam el, amikre minden esetben reagáltam. A szokásos érdemjegyek sem maradtak el, habár nem ez volt az elsődleges, hanem hogy hasznos, egyben örömteli munka folyjon otthon. Erre azért is fektettem az iskolában megszokottnál nagyobb hangsúlyt, mert mindenkit sokkolt a vírus okozta bizonytalan, szokatlanul bezárult világ. A művészeti tárgyak és a sport minden körülmények között a feszültségoldás remek eszközei, egy ilyen helyzetben pedig szinte elengedhetetlenek.

Az online oktatás bevezetése pillanatában az is tudható volt, hogy a gép előtt töltött percek száma megsokszorozódik, akár több órásra is nyúlik, pedig eddig igyekeztünk ebben a korosztályban minimalizálni a képernyőidőt. Ennek tükrében fontos szempontként fogalmazódott meg bennem, hogy a kiadott feladataimhoz csak a feladat szövegének megértéséig, illetve az elkészült munkák lefényképezéséig és feltöltéséig legyen

1 A CANVAS rendszert az ELTE-n távoktatásnál már évekkel ezelőtt alkalmazták. Az eredeti szándék szerint a CANVAS eszközei támogatták és kiegészítették a kontaktórákat, de a jelenlegi „vészhelyzetben" is jól vizsgáztak. A résztvevők munkái a felületen rendszerezetten gyűjthetők, értékelést és visszajelzést kaphatnak az oktatójuktól és akár egymástól is.







2–4. kép: Schneller Hanga 7. osztályos tanuló

szükség az technikai eszközökre. Napoljuk most el a digitális jártasság mélyebb elsajátítását, hiszen más tantárgyak terén továbbfejlesztik ezeket ebben az időszakban is. Elképzelésem persze csak részben állta meg a helyét, mert a feltöltött képek minőségén sokszor látszott, hogy nem a megfelelő szögből és nem a megfelelő fényviszonyok mellett lettek elkészítve. Így szövegesen kénytelen voltam több esetben még a beadás előtt némi iránymutatást adni a jobb minőség érdekében.

Amivel szintén számolnom kellett, hogy a gyerekek nagy többsége az iskolában hagyta a rajz- és technika felszerelést a hirtelen - egy nap alatt bevezetett - rendkívüli online oktatási rendszerre történt átállás miatt. Ezért az otthon fellelhető eszköztárra alapoztam a kiadott feladatokat. Ez sok esetben nagyobb kreativitást igényelt a tanulóktól, ami - ha belegondolunk - egyáltalán nem felesleges a mai világban sem. Kevesen emlékeznek már szüleink, nagyszüleink találékonyságára, amellyel a hiánygazdaság idején nélkülözhetetlennek gondolt anyagokat, eszközöket is képesek voltak pótolni. Akkoriban született az a tréfás mondat Öveges József, piarista szerzetes és tanár népszerű TV-s fizika előadásaival kapcsolatban: „Öveges professzor megtanítja nekünk, hogyan kell barackmagból atommagot csinálni."

Feladatok

Az első és nagy népszerűségnek örvendő feladat 'Élettér' címmel futott, amelyet technika és tervezés tantárgyból adtam fel hatodikos és hetedikes diákjaimnak. A saját élettér, azaz szobájuk feltérképezése volt a feladat, amely három részből állt.

Az első rész, melyhez képmelléklet is tartozott, így hangzott: *„Alaprajzot kell készítened a saját szobádról! Ez egy felülnézeti és méretarányos ábra, amelyen fel kell tüntetni a falak, ablakok, ajtók helyét. Az arányokat megadom: 1 négyzet éle 20 centiméternek felel meg, tehát 5 négyzet a valóságban 1 méter. Mérd le a szobádat mérőszalaggal, majd kezd el felrajzolni egy négyzetrácsos papírlapra, ügyelve arra, hogy az arányok egyezzenek a valóságban felmértekkel. A falakat fekete/szürke színnel, az ablakot/ablakokat kék színnel, az ajtót/ajtókat barna színnel jelöld a rajzon. A falak és az ablakok vastagsága minden esetben 20 cm azaz 1 négyzet legyen. A szoba tájolását is feltüntetheted, de nem kötelező."*

A második része a feladatnak a szobában lévő bútorok feltérképezése. *„Egy másik négyzetrácsos papíron a bútoraid, azaz a mobil (mozgatható) berendezések, tárgyak méretarányos felülnézeti rajzát készítsd el! Az arányok az előző feladatrészhez igazodva 1 négyzet 20 centinek, 5 négyzet 1méternek felel meg." Néhány példát is leírtam nekik a szabvány méretű ágyról, asztalról, székről, stb. „Ha végeztél a bútorok megrajzolásával, ollóval vágd azokat körbe, majd rendezd be velük a szobád, úgy, ahogy most élsz benne."*

A harmadik feladatrész a szoba kétféle átrendezése, ami új bútorok berakásával és egy lehetséges variációként, a testvér 'kiköltöztetésével' járt.

A kivitelezéshez szükséges eszközöket és néhány fontos értékelési szempontot a feladat elején ismertettem a tanulókkal. Négyzethálós lapot a matekfüzetből tudnak kitépni, íróeszköz vagy színes ceruza, reményeim szerint, minden háztartásban van. Mérőeszköznek a varródobozban levő mérőszalag, egy vonalzó, de akár egy olyan tárgy is

5. kép: Kaposvári Fanni 7. osztályos tanuló

6. kép: Nemoda Janka 6.osztályos tanuló

megfelelt, aminek tudhatta a konkrét méretét. Illetve volt gyerkőc, aki szemmértékére hagyatkozva mért, és nem is rosszul! Összesen három elkészült rajzot kellett feltölteni. Értékelési szempontként főként a helyes arányú és precíz kivitelezésre hívtam fel a figyelmüket.

A második feladat szó szerint játékosabb volt. A 'Mini kiállítás' rendezését a hatodik és a hetedik évfolyamos diákjaimnak szintén technika és tervezés tantárgyból adtam ki. A legjobb és legizgalmasabb beadott munkák erre a feladatra születtek. Már a cikkben bemutatott fényképek kiválasztása is fejtörést okozott nekem, a jobbnál-jobb beküldött megoldások miatt.

„Rendezz mini kiállítást! Rajzolj legalább 3 apróbb méretű képet (de lehet többet is), és installáld (azaz rendezd el) egy adott közönségnek, amit te választhatsz meg. A 'közönséget' azaz a látogatókat, nézőket, valamilyen, a lakásban vagy környezetedben fellelhető, játékfigurák alkossák (lego figurák, plüssállatok, műanyag bábuk, stb.). Ha már megtaláltad, kiknek rendezed a kiállítást, akkor lehet belefogni a kiállítandó mini alkotások elkészítésbe, ami az adott közönségnek szól! Mivel te vagy a művész, természetesen szabadon dönthetsz a

7. kép: Tóth Ádám Attila 6.osztályos tanuló

8. kép: Lőrincz Luca Laura 6. osztályos tanuló

kiállítás témájáról (portrék, tájképek, absztrakt képek, stb.) és az alkotáshoz használni kívánt eszközökről (filc, ceruza, festék). Ha a képekkel elkészültél, rögzítsd (installáld) a mini alkotásaidat a kiszemelt felületre (fal, ablak, ajtó, bútorláb, stb.) úgy, hogy majd a 'látogatóid' szemmagasságában helyezkedjenek el. Ha ezzel is végeztél, megnyithatod a tárlatot a 'látogatók' előtt. Arra kérlek, hogy eközben készíts 1-2 vagy akár 3 fényképet is, és töltsd fel a rendszerbe a szokott módon, hogy jól láthassam én is a mini kiállításodat és azok nézőit is!"

9. kép: Koren Borbála Gréta 7. osztályos tanuló

Szintén sok hetedikesemnek okozott örömet a *'Festett vagy díszített tojás'* feladat technika és tervezés tantárgyból. A karantén időszakba a Húsvét is beleesett, így magától adódott, hogy ehhez illeszkedő témában alkossanak otthon a gyerekek. Sok családban a közös tojásfestés egyébként is kedvelt szokás Húsvétkor. A tojás került tehát a fókuszba, mégpedig 'állatos' témában. *„Készíts minimum két darab festett/díszített, állatot ábrázoló tojást, mely a húsvéti ünnepkörhöz kapcsolódik (csirke, nyúl, bárány, de más állat is lehet)! Az elkészítés technikája szabadon választható."* Persze képanyagot most is csatoltam a szöveghez, melyet ötletadónak gyűjtöttem össze. Megmutattam például azt, hogy a filctoll kiválóan fog a tojás felületén, de bátran próbálkozhatnak saját díszítési technikával is. Az állatokhoz azért ragaszkodtam, mert nem a megszokott, ilyenkor gyakran látott festett tojásokat akartam a beküldött fényképeken viszontlátni, hanem egy kísérletező, keresgélő, akár a tojáson kívül plusz anyagokat beépítő alkotói tevékenységet.

10–11. kép: Szabó Ambrus 7. osztályos tanuló

Rajz és vizuális kultúra tantárgyból egyik alkalommal *'Cserepes növény'* rajzolását adtam ki a tanulóknak. Ez a tantárgy abban tér el a technika és tervezéstől, hogy itt síkban, míg az utóbbinál térben dolgozunk a gyerekekkel.

„Keress a szobádban vagy a lakásban egy cserepes növényt, és rajzold vagy fesd le úgy, hogy a cserép és a növény egésze is látszódjon!" Értékelési szempontsorként adtam meg a helyes arányok ábrázolását, az egész A4-es lapot kitöltő komponálást, a térbeli ábrázolás szabályrendszerének figyelembevételét, a fény-árnyék érzékeltetését. A képet szabadon választott rajzeszközzel kivitelezhették. Ez a sok szempont elég bonyolultnak tűnhet elsőre, de azért mertem ilyen feladatot adni az ötödikes és hatodikos nebulóimnak, mert az év folyamán többször rajzoltunk hasonló elvárások alapján, és mindkét osztály diákjai elég jól teljesítettek ebben is. (Egy laikus rokonom egyenest azt találta mondani a képeket szemlélve, hogy a tanulóim közül sokukat ígéretes művészpalántának gondolja.)

Azt is számításba vettem, hogy valakinél gondot jelenthet, hogy nincs otthon cserepes növény. Ez egy estben be is igazolódott, de találtunk azért náluk is hengeres testet, amibe valamiféle tárgyat helyezhetett el a lerajzoláshoz. Korrigálni nem tudtam a rajzokat készülésük közben, de kíváncsi is voltam, hogy mit produkálnak anélkül, hogy beleszólnék. A bemutatott képeken látszik, hogy nem kellett csalódnom az ügyességükben.

Összegzés

A tervezésénél minden mást felülíró szempontom az volt, hogy olyan feladatokat találjak és adja ki a diákjaimnak, amiket én hasonló koromban és helyzetben szívesen fogadtam volna, és talán minden mást eldobva készítettem volna el a magam, és egyben tanárom örömére. Az elkészült munkákon látom, hogy gondolataim jó irányba jártak, és remélem, hogy kollégáimnak is kedvet csináltam a

12. kép: Rajkai Bíborka Anna 6. osztályos tanuló

13. kép: Varga-Nagy Róza Izabella 6.osztályos tanuló

14. kép: Horváth Borka 5.osztályos tanuló

hasonló szellemben történő órák megtervezéséhez.

Persze nehézségei is bőven adódnak ennek az oktatási formának. Számomra a legnehezebb feladatot a beküldött munkák értékelése jelentette. Előre jeleztem mindig, hogy egy adott feladatot le fogok-e osztályozni vagy a készítője csak szöveges értékelést fog rá kapni. Egy-egy feladat kapcsán pár szavas vagy mondatos értékelést is adtam. Ezeknél minden estben a feltöltött munka erősségeit emeltem ki: *„Szép részletgazdag a kidolgozás!"; „Nagyon bátran használod a színeket, ettől olyan erőteljes a rajzod!" vagy „Megfelelően tudtad érzékeltetni a térbeliséget, és örülök, hogy a cserépen megjelenő árnyékkal is foglalkoztál."* Azt sem rejtettem véka alá az értékelésnél, ha egy tanítványomnál inkább a könnyen letudni és megúszni szándékot láttam. Azonban ez esetben is inkább összességében néztem a beadott munkáit, és mindig sikerült találnom köztük olyat, ami az elfogadható kategóriába esett, és ettől rögtön megenyhült a szívem. Azért is így tettem, mert nem tudhatom, hogy mennyire érinti érzékenyen a kovidos időszak a gyerekeket, amikor még mi, felnőttek is bizonytalanná váltunk tőle.

Összességében elmondható, hogy a karantén idején a diákoknak szánt feladataim legfőbb eredménye, hogy fontos szerepük volt az önállóságra nevelésben. Ez persze nem kimondottan csak a vizuális tantárgyaknál volt így, hanem más online tantárgyak önálló tanulása terén is. Az is meg kell említenem, hogy nem minden gyerek esetében volt ez ennyire egyértelmű, de a legtöbb diáknál jól érzékelhető volt az ilyen irányú pozitív változás.

A képi gondolkodás tudatosulását, a lényegkiemelő gondolkodást és a térérzékelést minden vizuális művészei tárgy estében fejlesztjük.

Most azonban ez még nagyobb jelentőséget kapott a fényképként feltöltött beadások kapcsán, mivel a végső produktum nem a rajz vagy tárgy, hanem az azokról készült fénykép lett. Sajnos nagyon kevés esetben éreztek rá a minőségi fénykép készítésére a gyerekek, és nehezen értették meg, hogy ez is hozzátartozik a feladat megfelelő teljesítéséhez. Írásban nehézkes volt a fényképezés rejtelmeibe bevezetni őket. Ezért el is határoztam, ha visszatérünk a normál kerékvágásba, akkor tartok olyan órát, amikor a fényképezésen lesz a fő hangsúly.

Sok munkán tapasztaltam az ötletgazdagságot. Olyan eredeti megoldások is születtek, amik messze felülírták az elvárásaimat. Ezek rám is inspirálóan hatottak, és újabb 'karanténos' feladatok kitalálására ösztönöznek. Ezek már körvonalazódnak bennem. Például, egy családi zászló megtervezése és elkészítése, a fürdőszoba csempéjének megtervezése négyzethálós alapon, az ablaküvegen fény-árnyék montázs készítése, frottázsok[2] gyűjtése lakáson belül vagy szabad térben.

Zárásként visszakanyarodok az első mondatként írt, magamnak feltett kérdés megválaszolásához. Igen, lehet online formában vizuális tantárgyat oktatni úgy, hogy az a diákok és tanár részéről is gyümölcsöző megoldásokat eredményezzen. Talán már a múlté lesz az online oktatás, mire a kéziratom megjelenik, de most még zajlik. Mindjárt eszembe is jutott a gyümölcsöző szóról a gyümölcscsendélet. Feladatként ki is adom ezt gyorsan a hatodik osztályosaimnak!

2 A frottázs egy olyan technika, amelyet gyerekkorunkban legtöbben kipróbáltunk már, legalább egyszer. Ennek az a lényege, hogy egy kicsit egyenetlen felületű tárgyat, például pénzérmét, a tárgy felületére karcolt, vagy egyéb okból kidomborodó mintát, átsatírozunk grafittal (zsírkrétával) a papírfelületre.

Önismereti foglalkozások a művészetterápiában

– Én dokumentum

Báli Péter, művész-tanár

A kreatív folyamatok nonverbális kommunikációként sokat segíthetnek a nevelési problémák, deviáns viselkedés, antiszociális magatartásformák mögött meghúzódó lelki okok felismerésében, illetve ezen gyermekek gondozásában. Nyilván ezeket a feladatokat a heti egy órás vizuális kultúra tanórán maradéktalanul nem tudjuk felvállalni, de olykor szembetalálkozunk a problémákkal, és megoldásukhoz hozzásegíthetünk. Főleg olyan időszakban, amikor a környezeti körülmények egyre hektikusabbak (COVID, állandóan változó jogrendszer, bizonytalanság…).

Figyelemre méltó kutatásokat végeztek az utóbbi évben a Twitteren való érzelmi megnyilvánulások változásaiban. „A COVID-19 járványhoz kapcsolódó négy érzelem (félelem, düh, szomorúság, öröm) gyakoriságának vizsgálata céljából

1.ábra: Egy ÉN DOKUMENTUM nyitó oldala

több mint húszmillió, 2020. január 28 - 2020. április 9. között megjelent angol nyelvű Twitter-posztot elemeztek, 170 ország több mint 7 millió felhasználóját bevonva. Az eredmények a negatív érzelmek dominanciájára mutattak rá a vizsgált időszakban: a napi tweetek elemzése alapján a vírus megjelenésekor a félelem kifejezésének gyakorisága megnövekedett (például félelem a COVID-19 tesztek hiánya miatt), melyet napokon belül a harag kifejezésének növekedése váltott fel (például az otthoni izolációval kapcsolatban), majd a harag kifejezése a világjárvány bejelentését követő naptól kezdve (március 12-től) csökkent. Emellett a szomorúság (például barátok, családtagok elvesztése miatt), és az öröm (például hála és egészség kifejezésével) szintén megjelent a vizsgált bejegyzések között.60” (Csanád, S., Judit, P., & Lajos, K. (2020). A koronavírusjárvány-helyzet pszichológiai hatásai és azok enyhítése – áttekintő közlemény 441 magyar felnőtt véleményével [Psychological effects of the coronavirus pandemic and their mitigation - review article with opinions from 441 Hungarian adults]. Egészségfejlesztés folyóirat, 61(4), 30-45. doi:http://dx.doi.org/10.24365/ef.v61i4.633)

Egy lehetséges eszköze lehet a problémák feltárásának, és kezelésének, ha a gyermek minél jobban tisztába kerül önmagával, azaz a delphoi jósda feliratával: „Ismerd meg önmagad”. Sajnos a naplóírás manapság nem divatos foglalkozás (eltekintve a számítógépes pótszerektől, ami nem ugyanaz, hiszen szándékoltan közönségnek szól). Ezt is pótlandó ajánlom az ÉN

2.ábra: Ötkarú repülő kitalált lény (6. oszt.)

DOKUMENTUM készíttetését (továbbiakban: ÉD.), melyben mintegy kibeszélheti örömeit, bánatait.

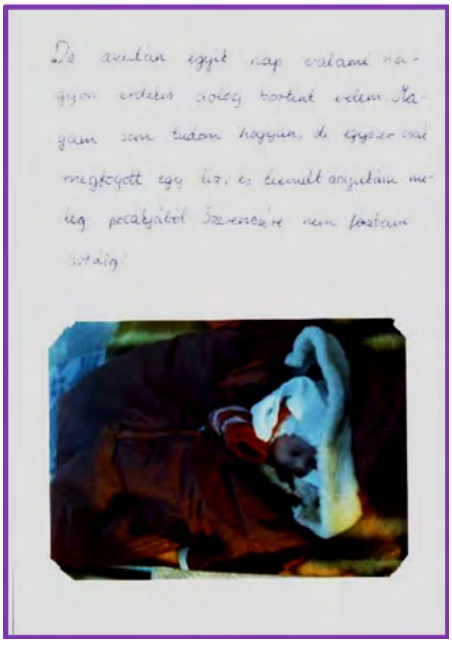
Az ÉD. a tanulók által készített dosszié, füzet, ami saját magukról szól, jellemzően tartalmaz gyűjtött anyagokat, (fotók, matricák stb.), valamint saját maguk által készített olyan, jobbára kétdimenziós műveket, amelyek a világról alkotott képüket tükrözik. Ezek az alkotások a tantárgyi követelményekhez kötöttek. A kész mű jellemzően 12-60 oldalas és három hónap alatt készül el.

A munkák része lehet egyszerű nyomhagyás, pédául egy tenyérlenyomat, a sportcipőjének a lenyomata, frottázs valamely kedvenc tárgyról. Persze a képi világ sokkal többet elárulhat. Kedvelt vizuális pedagógiai feladat, amikor a gyerekekkel olyan lényt készíttetünk, amit ők találnak ki.

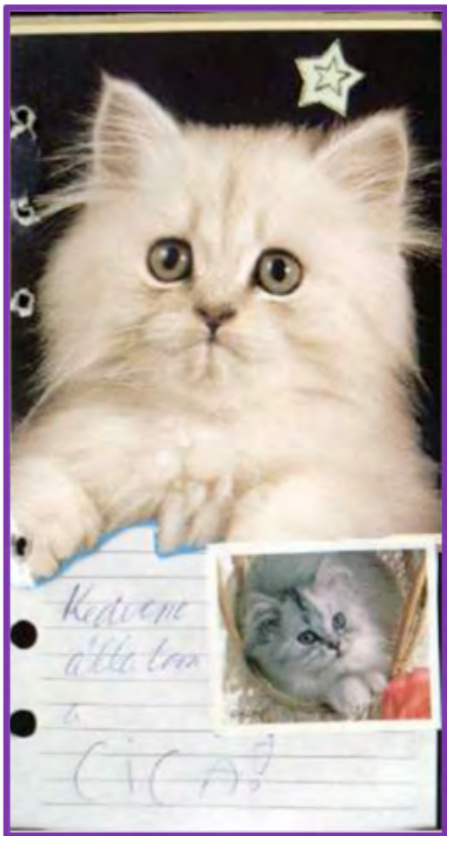
Ilyenkor el szoktam mondani, hogy a hétfejű sárkányok, a tündérek, az entek, meg a hasonlók nem érvényesek, mert már más kitalálta őket, és arra is megkérem őket, hogy mondjanak még mások által kitalált lényeket, erre aztán elindult a fantáziájuk, és olyan művek is akadnak (2. ábra) amelyek rengeteg frusztrációról, félelemről is szólhatnak. Persze korai, elhamarkodott képet kapnánk, ha nem beszélnénk meg, de jelzésnek kitűnő.

Egy-egy mű sokszor olyasmiről beszél, ami az alkotójának egyértelmű, de a néző egész másra gondol... Eszembe jut egy történet a nevelői munkám kezdeti szakaszából, mikor azt a feladatot adtam, hogy városi tájat ábrázoljanak úgy, hogy az iskolai ablakokat megszállva látvány után fessenek. Az egyik nagyothalló gyermek talált egy olyan ablakot, ami egy templomra nézett, és templomkerttel rendelkezett. Onnan festette le a tájat oly módon, hogy a kert fái között egy varjú repült. A röntgenképszerű varjú hasában volt egy másik madár. Megkérdeztem a gyereket, hogy azt a varjú megette-e. A gyerek tagadólag válaszolt: babamadár van a hasában, szóval egy terhes varjút festett. Később megtudtam, hogy édesanyja várandós, nyilván az foglalkoztatta ennyire. Röviden szólva a rajzok, festmények értelmezésével óvatosan bánjunk. A harmadik ábra is árulkodó lehet. Itt a feladat saját karakterkészlet létrehozása volt. Az egyes betűk megformálásánál megjelenő figurák mind izgatott vonalrendszerrel jöttek létre; a vámpír, a szellem, az akasztófa, a horog és a többiek mind az agresszióra utalnak. (Persze itt is vannak kérdések, amelyek inkább verbális választ kívánnak) Mindenesetre nem a jótékony stresszre utal a munka, sokkal inkább a distresszre. A distressz az már a fölösleges, káros stresszszmennyiség. (Selye János: Stressz distressz nélkül Kiadó: Akadémiai Kiadó Kiadás helye: Budapest 1976 ISBN: 963-05-1106-1)

3.ábra: Saját betűkészlet tervezése



4. ábra: Gyűjtő munka (születés) 5.oszt.

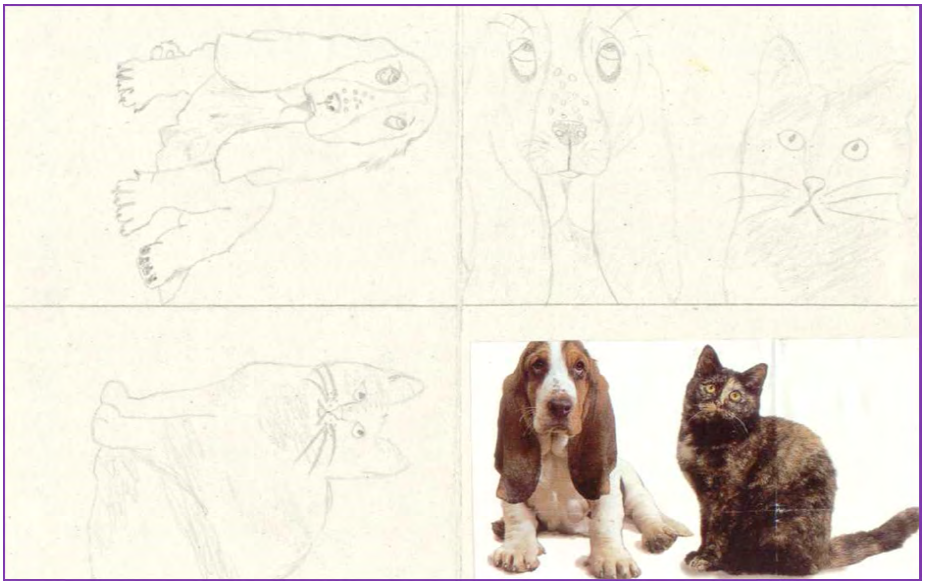


5. ábra: Gyűjtés (kedvenc) 5. oszt.

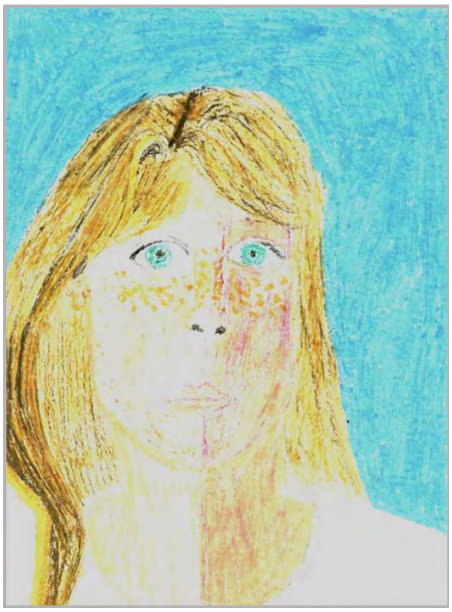
Az ÉD-ok az órán feldolgozott anyagokon kívül számos olyan hozott anyaggal bővülhetnek, amit a gyerekek saját maguk hoznak, és nekik fontosak; például saját születés (4. ábra). Az ÉD-ok témái lehetnek az állatok, amelyek vagy vannak a családban, vagy szeretne a gyerek, vagy fél tőle. (4-5. ábra) Hálás téma, mert némi engedményeket téve sikerélményt könnyen hozhat (például javaslom a gyűjtött kép kivágását, és sablonként való alkalmazását – a kontúrok megléte után már könnyebb a hiányzó részeket esztétikusan pótolni). A tanulók általában olyan állatot választanak, amit jól ismernek, és ez valószínűbbé teszi a sikerélményüket is, – ami sokat javíthat bizonyos problémák leküzdésében. Erről egy eset jut eszembe, amikor egy testvérpár járt hozzám a műteremszakkörömbe. A két lány között két év különbség volt. A nővér minden tekintetben sikeresebb volt, és ez a húgát erősen frusztrálta. Állatot rajzoltunk. A kedvenc állata a kicsinek a ló volt, azt próbálta megalkotni és mivel nővére a saját állatát térben ábrázolta, ezért ő is próbálkozott vele. Ami nem ment és nagyon elkeserítette. A térbeliség problémája erősen foglalkoztatta a kicsit, így amikor két hét múlva egy meseillusztrációval foglalkoztunk, olyan sárkányt alkotott hétéves létére, amely megfordult térben: egyik irányban a feje, másik irányba a farka. Tényleg minőségi munka született, ami korát messze meghaladta, meghozta a sikerélményét, és csökkentette a feszültséget a két gyerek között.

Az alakábrázolás változatos formában lehet jelen a munkában az ÉD készítésénél.

Persze ha már saját magukról szól egy dokumentum, akkor az önarckép magától értetődően szintén jelen van a feladatok között. Az énkép kiegyensúlyozottságához hozzátartozik annak elfogadása. Ha szeplős a naptól, hát szeresse a szeplőit is, mert az is hozzá tartozik.



6. ábra: Kedvencek 7. oszt



7. ábra

8.ábra Tesi (karikatúra) 7. oszt

A karikatúra szintén kiváló lehetőségeket ad a művészetterápiában. Végre kinevethetik szorongásaikat, vagy a szorongások okait. A tanóra feladatait, pl. a tornaóra félelmeit. Az óriásként magasodó tornatanárnőre riadtan és sopánkodva tekintő gyerekcsoport (8. ábra) inkább a feladatoktól fél, mint a pedagógustól, hiszen az mosolyog. A kedvenc sportom ábrázolása során egyre többször előkerül, hogy nem sportolnak, nem mozognak a gyerekek. Közlik, hogy nekik nincs kedvenc sportjuk, ilyenkor felkínálható nekik 2-3 sport választásra, erre rögtön lesz kedvencük. Itt elég, ha csak nézni szeretik. Túl sokat

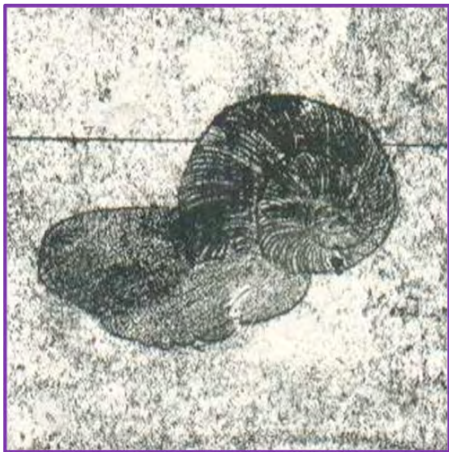
9.ábra. Kedvenc sportom 6. oszt.

vannak az iskolában, és szabad választásból jelentős csoportjuk már nem mozog (ideje sem lenne rá, hiszen nyolc előtt már az iskolába érnek, és gyakran csak öt után szabadulnak, csak azért, hogy otthon még az elmaradt házi feladatokkal foglalkozzanak). A kötelező öt tornaóra meg kötelező formája miatt frusztrálja bizonyos csoportjukat, akiknél sokszor az eredeti céljával ellentétes hatást fejt ki. Az érdekes, izgalmas sportok ábrázolása felkeltheti természetes mozgásigényüket (főleg akkor, ha lakhelyük közelében lehetőség is van azok kiélésére – például hétvégeken).

A különféle technikák megismerése, változatossága a megismerés izgalma további pozitív hatásokat eredményezhet: legyen szó akár egy kisebb linómetszetről, akár egy monotípiáról vagy bármelyik technikáról. Az újonnan megismert technikák felfedezése újabb és újabb sikerélményben részesítheti a tanulókat.

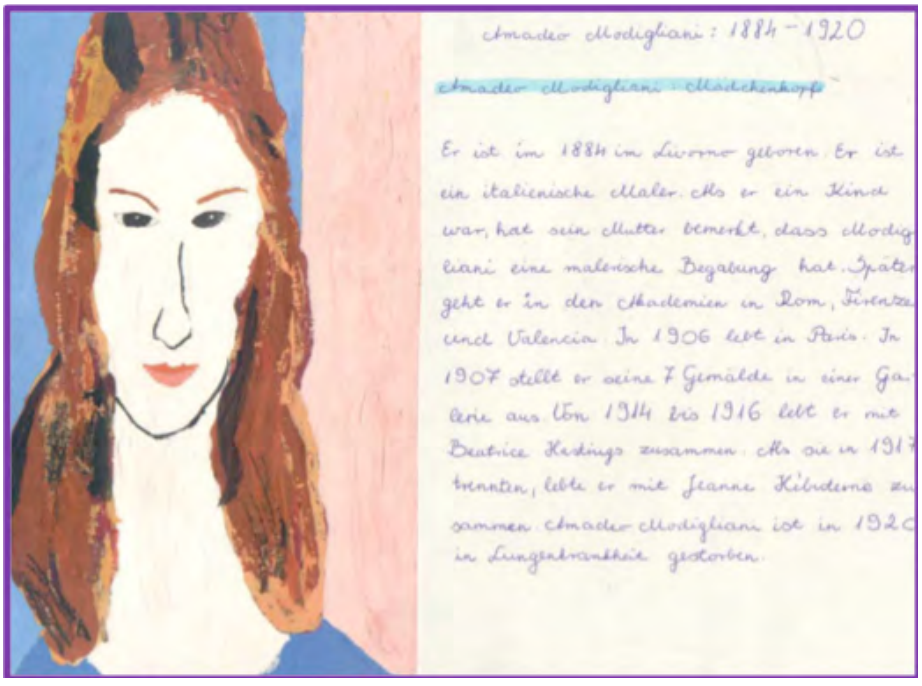
További lehetőség, ha hagyjuk szélesre tárni a tantárgyak közötti kapukat. Tehát akár egy nyelvórán (pl. a 12-13. ábrán a képhez írt szöveg, mely egy-egy műalkotás újra fogalmazásához készült), vagy egy történelem- illetve biológiaórán is kapcsolódhatunk a feladathoz - hozzásegítve a tanulókat a jobb önismerethez az ÉN DOKUMENTUM elkészítéséhez. Remélem, sokan megpróbálkoznak iskolájukban ÉD készíttetésével, melyet szerintem a szűk szaktárgyi keretek között is érdemes megpróbálni, csak az amúgy is meglévő feladatokat kell néhol átcsoportosítani.

10. ábra Ismerkedés a linóval



11. ábra Ismerkedés a monotípiával

12. ábra Kedvenc festőm - Velázquez



13. ábra Kedvenc festőm - Modigliani

Művészeti mémek az oktatásban

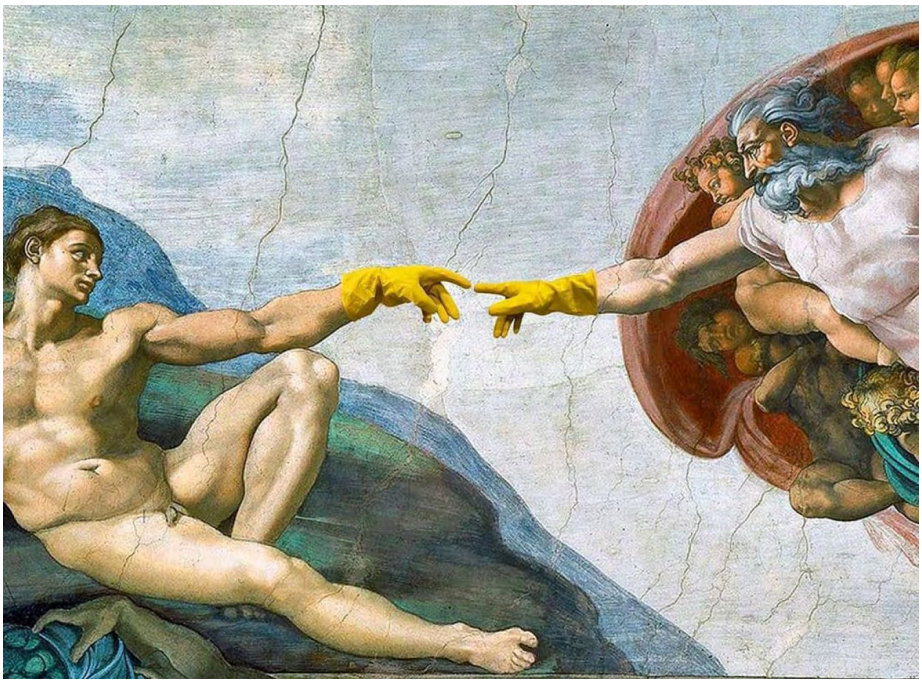
Házas Nikoletta, ELTE, Művészetelméleti és Médiakutatási Intézet

Absztrakt
Tanulmányomban az interneten terjedő *mémek* népszerű jelenségével foglalkozom. Abból a feltevésből indulok ki, hogy a többnyire csupán viccesnek tűnő, úgynevezett *művészeti mémek (art memes)* látszólagos banalitásuk ellenére olyan fontos ismereteket közvetítenek, amelyek jól használhatóak a nyugati vizuális kultúrtörténetet megalapozó európai művészettörténeti tradíció és a hozzá kötődő kultúrtörténeti ismeretek átadására az oktatásban. A jelenkori hálózati kultúrában digitális nyomokként terjedő művészeti mémek ugyanis a jelenből és az aktualitásból kiindulva, mintegy archeológiai szemlélettel irányítják a figyelmet a jelentől a múlt felé. Ez a fordított időszemlélet feltehetően közelebb áll a hálózati kultúrában felnövő, egymásra rakodó szövegekhez, *hipertextusokhoz*, valamint információk online kereséséhez szokott generációk tér-, és időszemléletéhez, és ezáltal könnyebben teremt hidat a jelen és a múlt között, mint a távoli múltból kiinduló, a jelentől távoleső történeti narratívák. Mindemellett a mémek alkalmasnak tűnnek a hálózati kultúrából kivesződben lévő, fejlődésmodellre épülő időszemlélet részleges rehabilitációjára is, amely nem csupán a generációk és kulturális regiszterek közötti szakadások oldásához, de sorsunk tudatos megéléséhez is kiiktathatatlanul szükséges feltétel.

Egy majdnem kortárs mémelmélet klasszikus és archaikus gyökerei

A kortárs kultúra jelenségeit leíró fogalmak közül van egy, amely alig néhány évtizede jelent meg a szakirodalomban, és máris szerteágazó tartalmak megnevezésére, leírására, magyarázatára használják. A fogalmat Richard Dawkins állati géneket tanulmányozó brit etológus és evolúciós biológus vezette be 1976-ban *Az önző gén* című tudománynépszerűsítő könyvével, amely magyarul is megjelent több kiadásban (Dawkins, 1986, 2005).

A *mém* fogalomnak, melyet Dawkins könyvének 11. fejezetében definiál (Dawkins, 2005, 176-187.), ugyanakkor látszólag igen kevés kapcsolata van azzal, amit ma, az interneten szocializálódó generációk mémként, vagy akár *internetes mémként* ismernek. A neodarwinista etológus ugyanis a hetvenes években, vagyis közel két évtizeddel az internet néven ismert globális számítógéphálózat terjedését megelőzően dobta be ezt a jelenséget is részben megelőlegező varázsszót a köztudatba. Ráadásul több kiadást megért könyvét nem is az emberi kultúráról, hanem az élőlények genetikai evolúciójáról írta, amelynek törvényszerűségeit egy hirtelen támadt ötlettől vezérelve hasonlította a kulturális átadás törvényszerűségeihez. És bár a könyv bevezetőjében Dawkins az állítja, hogy nem fog csatlakozni azokhoz, akik etológiai kutatásaikat moralizálásra használják, valójában a könyv ezt nem tudta (és talán nem is akarta) elkerülni. *Az Önző gén* című könyv szerzője ugyanis több vasat tartott egyszerre a tűzbe. Nem csupán a biológia, a genetika, az etológia, hanem a kultúratudomány és a morálfilozófia, sőt, utóbb a médiatudomány is meríthetett belőle. De hogy lehetséges ez úgy, hogy ne essen bele valaki a túláltalánosítás holisztikus



1. kép: Michelangelo Buonarroti: Ádám teremtése című festménye alapján készült művészeti mém. Az eredeti festményt 1509–1510-ben festette Michelangelo a reneszánsz korszakban, a vatikáni Sixtus-kápolna mennyezeti freskójának részlete. https://9gag.com/gag/ag59ymK (Letöltés dátuma: 2021. 03.28.)

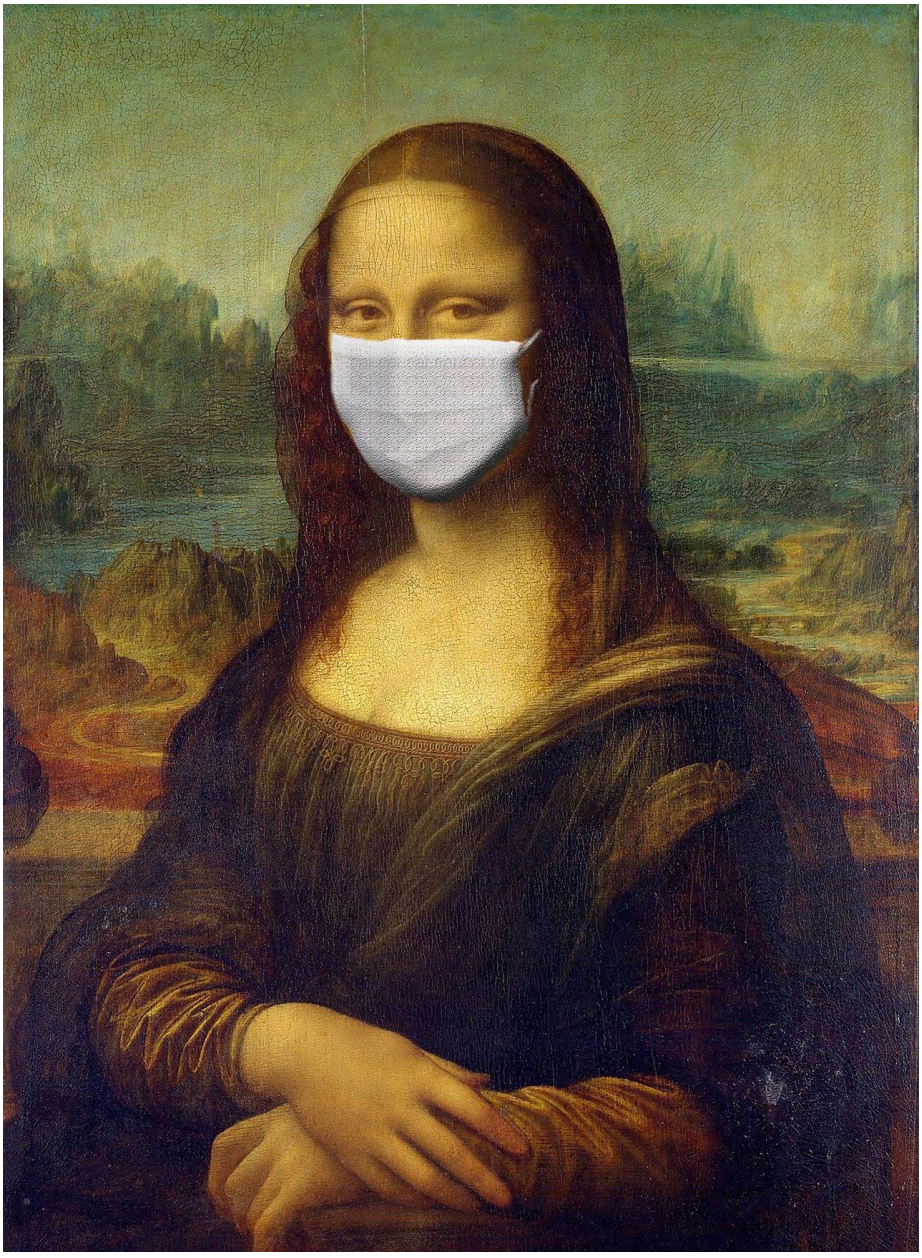
csapdájába? Talán úgy, hogy Dawkinsnak kiváló érzéke van a lényeglátáshoz, s ez a képessége hozzásegítette ahhoz, hogy a biológiai és genetikai törvényszerűségeket más tudományterületeken is felismerjen, és olyan olvasóközönség felé közvetítsen, akik nem ismerik az adott tudományterület szakzsargonját.

A genetikai átadás és a kulturális átadás analógiáját kifejtő fejezetben Dawkins a következőképpen definiálja a mémeket:

„Én azt hiszem, hogy nemrégiben egy újfajta replikátor bukkant fel éppen ezen a bolygón. Itt van és belebámul a képünkbe. Még gyerekcipőben jár, még esetlenül sodródik ide-oda őslevesében, de máris oly gyors evolúciós változáson megy át, hogy mögötte a jó öreg gén messze lemaradva liheg. Az új leves az emberi kultúra levese. Az új replikátornak nevet kell adnunk, olyan nevet, amely a kulturális átadás egységének, vagy az *utánzás*, az imitáció egységének gondolatát hordozza. A „miméma" szónak tetszetős görög származása van, de olyan egyszótagú nevet szeretnék találni, amely egy kicsit úgy hangzik, mint a „gén". Remélem, klasszikus műveltségű barátaim megbocsátanak nekem, hogy a mimémát *mémre* rövidítem. Ha ez némi vigaszt nyújt, azt is gondolhatjuk, hogy a „memória" szóval, vagy a francia même (ugyanaz) szóval rokon. A mém lehet egy dallam, egy gondolat, egy jelszó, ruhadivat, edények készítésének vagy boltívek építésének módja. Éppúgy, ahogy a gének azáltal terjednek el a génkészletben, hogy spermiumok vagy peték révén testből testbe költöznek, a mémek úgy terjednek a mémkészletben, hogy agyból agyba költöznek olyan folyamat révén, melyet tág értelemben utánzásnak nevezünk." (Dawkins, 2005, 178-179.)

A *gén* és a *miméma* (utánzás) fogalmak összegyúrásával jelen szövegben megalkotott *mém* fogalom, amely „az imitáció egységének gondolatát hordozza", és amely mind a *memória*, mind pedig a francia *„même"* (ugyanaz) szavakat megidézi, valóban hordoz egy olyan jelentéskomplexumot, ami a későbbi internetes mémek működésének leírására is alkalmas. Egy olyan alapfogalomról van itt ugyanis szó, amelyet a szövegben említett klasszikus műveltségű barátok nagy valószínűséggel Platón és Arisztotelész művészetelméleteihez kötnének. Közelebbről, az imitáció (utánzás) és a reprezentáció (megjelenítés) gondolatához, melyek a reprezentáció elméletekben a képek mibenlétének megértéséhez és leírásához máig használt magyarázó fogalmak.

Ahogy a fenti szövegből is látható, itt elsődlegesen nem az internetről ismert „photoshopolt", feliratokkal ellátott talált képekről van szó, amelyekre ma talán elsőként gondolunk, ha a mém szót meghalljuk, hanem akár dallamokról, ruhákról vagy épületekről is. Olyan dolgokról, amelyek önmagukat utánzás formájában megsokszorozzák, és



2. kép: Mona Lisa maszkban, https://hu.pinterest.com/pin/930345235492401103 (Letöltés dátuma: 2021. 03. 18.) Az eredeti festmény Leonardo da Vinci 77 X 53 centiméteres olajfestménye, amely 1503 és 1519 között, az értett reneszánsz korban Itáliában készült, ma a Louvre gyűjteményében található Párizsban.

ezáltal folytatólagosan fennmaradnak. A *miméma* által megidézett *utánzás* szó ugyanakkor itt egyszerre utal az átadás tudatos és nem tudatos rétegeire. Mint ahogy egyszerre utal a kép és kép, dallam és dallam, gondolat és gondolat közötti horizontális, valamint a kép és a világ, a gondolat és a világ közötti vertikális kapcsolatokra is. A fogalom tehát egyaránt számol azzal, hogy az átadásnak van sorozatszerű és tudattalan síkja, ugyanakkor a jelentések megragadásához szükséges egyedi és tudatos szintje is.

A nyugati művészettörténet úgynevezett nagy narratívájából ismert képeket felhasználó és valamilyen vicces, többnyire aktualitáshoz kötődő felirattal (pl. koronavírus) ellátó *művészeti mémek* által mozgásba hozott referenciatartományok ugyanakkor még érdekesebb módon viszonyulnak egymáshoz, mint ahogy ezt Dawkins *Az önző gén* című könyvében megfogalmazta (2. kép).

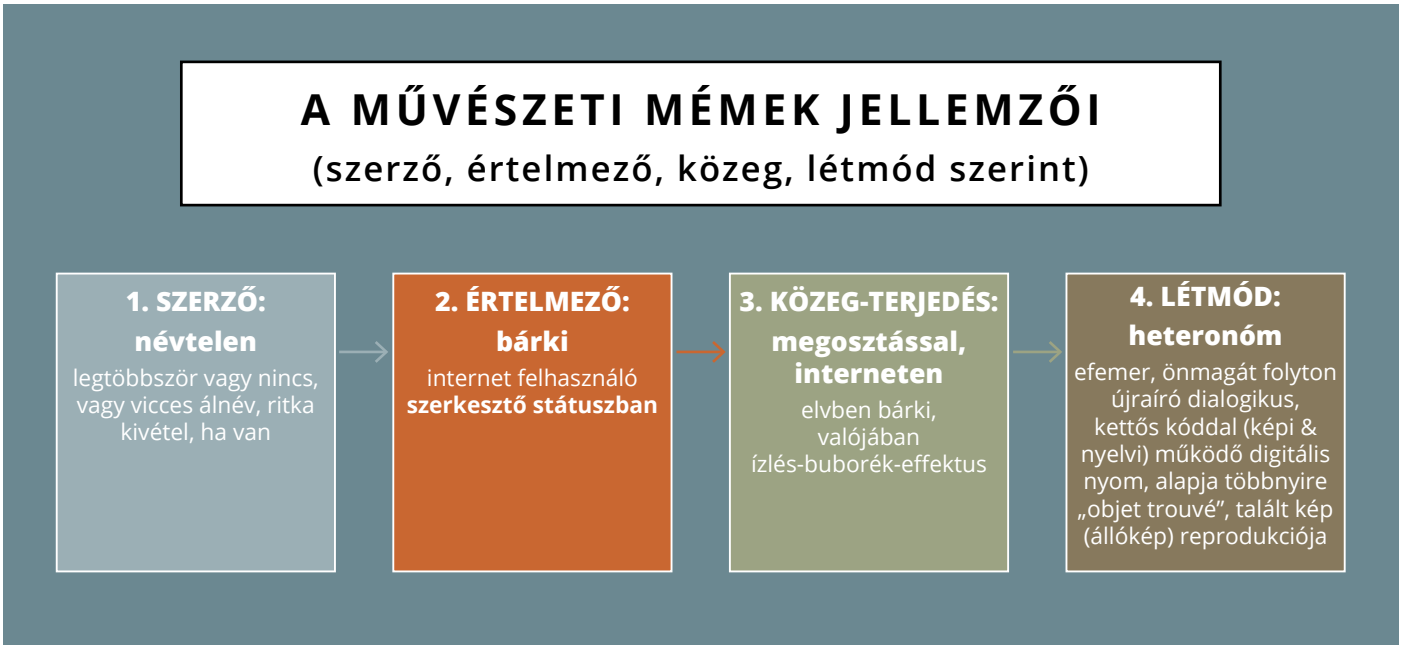
A művészeti mémek esetében ugyanis egyszerre jelennek meg és kerülnek egymással dialógusba a tömegkulturális jellegzetességekkel bíró kortárs hálózati kultúra jelenségei és a magaskulturális regiszterhez sorolt úgynevezett „klasszikus műalkotások". Sőt. A klasszikus műalkotások kortárs használata arra is utal itt, hogy valóban létezik egy olyan *vizuális kulturális tudattalan*, ahonnan ezek a képek visszaköszönnek. Walter Benjamin német filozófus ezt a réteget nevezi *optikai tudattalannak* az 1930-as években a technikai reprodukciókról írott híres tanulmányában (Benjamin, 1936). Benjamin azok között van, akik korán ráébredtek arra, hogy a fényképezés jelensége milyen lényeges változásokat fog hozni az európai kultúrában, megváltoztatva akár a műalkotásokhoz, az egyediséghez, a tárgyi és emberi individualitáshoz való viszonyunkat is, amelyet az európai vizuális kultúrtörténetben – az akkor kialakult művészettörténeti narratíva alapján – a reneszánsz korszaktól számolunk.

Poszthumanizmus és humanizmus között: a művészeti mémek jellegzetességei és aktualitása

A *művészeti mémek* tehát többnyire az európai művészettörténet nagy narratívájából előszedett, abban kanonizált műalkotásokat talált tárgyaknak tekintve, valamilyen aktualitáshoz kötve, azokat többnyire vicces, felirattal látják el és közvetítik az interneten. A művészeti mémek jelensége egyfelől tehát rendelkezik a mémek általános sajátosságaival, másfelől pedig azokhoz képest bizonyos specifikus tulajdonságokkal is bír.

A mémek általános sajátosságait négy csoportra osztva a következő táblázatban (1. ábra) foglaljuk össze. A négy csoport: 1. szerzői jelenlét (*szerző*), 2. felhasználói közeg (*értelmező*), 3. közvetítő közeg (*közeg és terjedés*), 4. ontológiai jellegzetességek (*létmód*) szerint csoportosítva.

A fenti jellegzetességek, melyek egyrészt általában is jellemzik az úgynevezett *internetes mémeket*, valójában a kortárs kultúra több sajátosságát is megmutatják. Ilyen sajátosság egyfelől a múlt század végén többek által felismert, sőt előre jelzett szerzői státusz megváltozása (Foucault, 1869/2000), amely a Wikipédia uralta internetes tudásközvetítés kulturális mezőjében egyenesen a *szerző nélküliség* kultúrájához vezetett. A mémek szerzői vagy nem ismertek, vagy csupán álnevekkel jelzik a jelenlétüket. Azon ritka esetekben, amikor a mémek készítői a születési nevüket mint szerzői nevet vállalják, többnyire már nem is mémszerzőként, hanem művészként, s nem az interneten, hanem három dimenziós térben, galériában jelennek meg. Ebben az esetben nem csupán



1. ábra

létrehozzák, hanem reflektálnak is az internetes mémek jelenségére, ahogy például *Ben Willekens* lipcsei festőművész munkái teszik.

Egy másik sajátosság, amely általában is jellemzi a kultúránkat, az *internetfelhasználó* szerkesztői státuszba való kerülése. A szerkesztő – ahogy erre a mémek jelensége különösen látványosan rámutat – több módon viszonyulhat tárgyához. Sőt, ez a viszonyulás nevezhető akár a képekhez való, a kortárs képhasználatot meghatározó etikai viszonynak is, s mint ilyen, megint csak fontos tényező a kortárs kultúrában. A képhasználat tekintetében ugyanis sajnos egyelőre - az emberi méltóságot és a magánszféra autonómiáját védő normák és ezekre épülő, a felhasználó közösség által is normaként elfogadott *online közlekedési szabályok* hiányában – *anómia* állapot van. Ez azt jelenti, hogy nem sikerült még a globális virtuális térben olyan jellegű normák és szabályozások kialakítása, amelynek például a valós térben a *KRESZ* szabályai feleltethetőek meg (3. kép).

A szerkesztői státuszba került, informatikai ismerettel rendelkező, többnyire *anonim* mémkészítők ugyanis ahogy rombolni tudják a tárgyukat (lásd. politikai tárgyú mémek általi karakterrombolás), védeni is tudják azt. Miként azt a művészeti mémek esetében sokszor láthatjuk, kulturális megőrző szerepet is felvállalhatnak. A művészeti mémek ismeretlen készítői (a legtöbb esetben) láthatólag élnek, de nem élnek vissza informatikai tudásukkal. Azzal az újfajta tudással, amely generációs szakadékot okozott az elmúlt évtizedekben. E szakadék számos okának egyike talán az, hogy a *hipertextualitásra* és a folytonos kommunikációra épülő virtuális térben az időbeliség és a saját élet bensőséges megélésének tapasztalata is háttérbe szorul. Ezáltal a – fejlődésregényekből és a narratív identitás elméletekből jól ismert – narratív időtapasztalat is nehezen hozzáférhetővé válik. A tapasztalat, amely nem csupán az (el)múlás, hanem a (ki)teljesedés felé tartás érzetét is adja, és amely ezáltal lehetővé teszi, hogy a saját élettörténetünket egyedi, bensőséges, alakítható, narratív léttapasztalatként éljük meg (Tengelyi, 1998).

Az interneten, megosztással terjedő mémek (itt általában értve a mémeket) ontológiai, vagyis lételméleti sajátosságaik szerint (ahogy a fenti táblázatban is látható), olyan kettős kóddal (képi és nyelvi) működő, efemer jelenségek, amelyek esztétikai értelemben nem autonómok, hisz jelentésüket dialógusban, interakcióban alakítják ki. Ugyanakkor olyan önmagukat folyton újraíró *digitális nyomoknak* is tekinthetőek, amelyeknek nem csupán az átadásban, hanem a kultúra formálásában, alakításában is nagy szerepe van (4. kép).

A művészeti mémek más mémektől – például a politikai tartalmú, gyakran trágár, lejárató célzatú mémektől – eltérően egy rendkívül érdekes kulturális jelenségre mutatnak rá. Itt ugyanis a tömegkultúra szedi elő a magaskultúrát, a névtelen internetfelhasználók közvetítenek szerzői státusszal rendelkező kanonizált műveket. A kérdésre, hogy miért van erre szükség, úgy vélem, azzal a hipotézissel válaszolhatunk, hogy a kulturális egyensúlyok megteremtése végett, amely itt, a művészeti mémek esetében,

3. kép: Giuseppe Arcimboldo 1573-ban, az itáliai késő reneszánsz korszakban festett, 76 x 64 cm átmérőjű olaj táblaképe alapján készült művészeti mém. Az eredeti festmény Párizsban található a Louvre gyűjteményében. A mém linkje: https://hu.pinterest.com/pin/491033165614883570 (A letöltés dátuma: 2021. 03.28.)

szerencsés módon nyilatkozik meg egy olyan korban, amikor a poszthumanizmus elméletei által leírt jelenségek sokhelyütt felborítani látszanak azokat az egyensúlyokat, amelyek az emberi közösségek élhető működéséhez szükségesek.

Érdekes módon, a művészeti mémek a reneszánsz táblaképeknek és szobroknak kiemelt figyelmet szánnak (Leonardo, Michelangelo, Botticelli, Arcimboldo), vagyis többnyire azoknak, amelyek az európai kulturális identitást is jelentősen meghatározó itáliai reneszánsz művészet közegéből származnak és a humanizmus művészettörténetben áthagyományozódó eszméjét közvetítik. A jó hír tehát az, hogy ez az európai identitást is meghatározó, kollektív tudásra építő narratíva visszaköszön a névtelen kortárs internetfelhasználók manipulált képein is. Mindez pedig arra enged következtetni, hogy a két kulturális regiszter dialógusban áll egymással.

A művészeti mémek (más mémektől eltérően) ugyanis a jelenből és az aktualitásból kiindulva nem csak az aktuális, múló, efemer jelenségekre reflektálnak, hanem – mintegy archeológiai szemlélettel – a felhasználók figyelmét a jelentől a múlt felé irányítják. Mivel ez a fordított időszemlélet feltehetően közelebb áll a hálózati kultúrában felnövekvő, egymásra rakodó szövegekhez (*hipertextusokhoz*), valamint információk internetes kereséséhez szokott generációk tér-, és időszemléletéhez, úgy vélem, a művészeti mémek különösen alkalmasak az oktatásban való felhasználásra. Azért, mert (még ha fordított irányban is) hidat tudnak verni a jelen és a múlt között. és ezzel hozzájárulnak a hálózati kultúrából kiveszőben lévő, fejlődésmodellre épülő időszemlélet részleges rehabilitációjához is, amely nem csupán a generációk és kulturális regiszterek közötti szakadások oldásához, de sorsunk tudatos megéléséhez is kiiktathatatlanul szükséges feltétel.

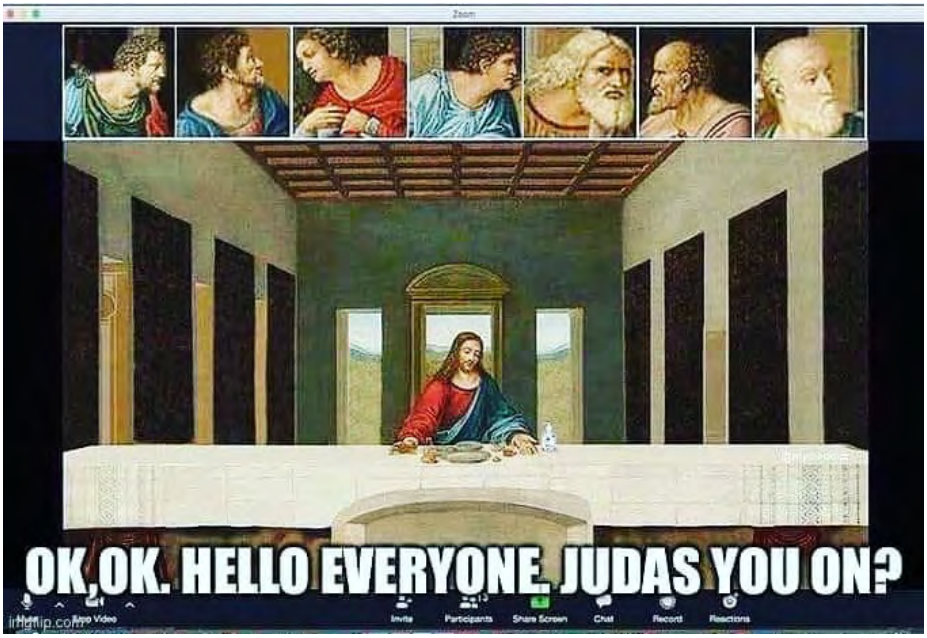
A mémek általános jellegzetességeivel szemben: *replikáció* (hatás, folytatólagosság), *szelekció* (minőség, ismerősség, ízlés), *átírás* (felülírás, hozzáadás, elvétel, megosztás, közzététel), *aktualizálás* (időszerűvé tétel, múlttal való dialógus, műfaj és kulturális regiszter,

4. kép: Reflektálás a távoktatásra. Művészeti mém Rembrandt Doktor Tulp anatómiája 1632-ben, a barokk korszakban készült 1.7 x 2.16 méteres olajfestménye alapján, amely Hágában található a Mauritshuis galériában. A festményen egy sebész tart órát az orvostanhallgatóknak. A mém linkje: https://www.dailyartmagazine.com/art-memes-in-the-time-of-quarantine (A letöltés dátuma: 2021. 03.18).

az aktualitással kötődik a jelenkorhoz), a művészeti mémek megkülönböztető sajátossága tehát egyfajta *kulturális tradícióhoz kötődés* (identitás, odatartozás, jelen és múlt, egyén és kultúra dialógusa).

S mivel a művészeti mémek viszonya az európai művészettörténet úgynevezett nagy narratívájához nem mindig egyértelmű, e jelenség elemzése a különösen erős kritikai érzékkel rendelkező, önmagukat alkotó, teremtő lényekként megismerni vágyó középiskolások és talán a felső osztályos általános iskolások számára is érdekes és hasznos oktatási téma lehet. A mémek humora, s az általuk megélhető könnyed, közvetlen, személyes viszony a vizuális kulturális ismeretekhez, az előíró és a kísérletező tudásszerzés jelenkori oktatási dilemmáira is adhatnak használható válaszokat. A művészeti mémek ugyanis többnyire vicces, parodisztikus, de nem negatívan vagy rombolóan kritikus; átíró, aktualizáló, de mégis megőrző; birtokba vevő, de nem kisajátító; többnyire vizuális hordozókon megjelenő kortárs *digitális nyomok*.

Láthatjuk tehát, hogy a többnyire ismeretlen felhasználók által készített művészeti mémek, jóllehet, gyakran ambivalens módon, mégis dialógus viszonyban állnak a nyugati művészettörténeti narratíva leegyszerűsített, szelektált alap-struktúrájával, azt közvetítik és fenntartják. Ezáltal részt vesznek a nyugati művészettörténet „nagy narratívájának" megismertetésében, aktualizálásában. Mintegy mandínerből tükrözik a nagy narratívát, melynek „sztárjai" a vizuális kultúra *optikai tudattalanjából* előkerülő reneszánsz festmények, köztük Leonardo da Vinci 1490-es évek végén készült *Utolsó vacsora* című festménye (5. kép).



5. kép: Online utolsó vacsora, https://hu.pinterest.com/pin/2251868552391529 (A letöltés dátuma: 2021 március 18.) A művészeti mém alapjául szolgáló freskót, amely Krisztus keresztre feszítését megelőző utolsó vacsora újszövetségi eseményét ábrázolja, Leonardo da Vinci 1495-1498 között festette a milánói Santa Maria delle Grazie kolostor falára, mérete 4,6 X 8,8 méter.

Hivatkozások:

Benjamin, Walter (1935/1969): A műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korszakában, ford. Barlay László, in: *Kommentár és prófécia*, szerk. Zoltai Dénes, Budapest, Gondolat, 1969), 301−334. Vagy újrafordított online változat: A műalkotás a technikai reprodukálhatóság korában, Kurucz Andrea új fordítását átdolgozta Mélyi József, *http://aura.c3.hu/walter_benjamin.html*

Dawkins, Richard (1986/2005): *Az önző gén*, Budapest, Kossuth Kiadó, ford. Síklaki István *https://heted76ar.hu/gallery/dawkins_richard_az_onzo_gen.pdf*

Foucault, Michel (1969/2000): Mi a szerző? (ford. Erős Ferenc és Kicsák Lóránt) In: Foucault, Michel: *Nyelv a végtelenhez. Tanulmányok, előadások, beszélgetések.* Szerk. Sutyák Tibor, Debrecen, Latin Betűk Alapítvány, 119-145. *https://www.scribd.com/doc/98397923/Foucault-Michel-Mi-a-szerz%C5%91*

Tengelyi László (1998): *Élettörténet és sorsesemény*, Budapest, Atlantisz

Linkek a művészeti mémekhez:

https://www.instagram.com/classical_art_memes_official/?hl=hu

https://hu.pinterest.com/pin/358317714084282814/

https://news.csu.edu.au/opinion/the-easter-hope-of-isolation-not-your-usual-easter

MoMeTeRa – Móni mesél, Te rajzolj!

Mesés együttműködés a karantén idején

Horváth Éva, Dunaújvárosi Arany János Általános Iskola

Absztrakt
A cikkben egy a Dunaújvárosi Arany János Általános Iskolában 2020. tavaszán, a digitális oktatás ideje alatt megvalósult rajzos mesesorozatot, és annak hátterét szeretném bemutatni. A sorozat kitalálója és névadója Balsai Móni színművész, aki a *MoMeTeRa – Móni mesél, Te rajzolj!* címet adta a meséinknek. Az általa elmondott mesékhez készítettek alsós tanítványaink illusztrációkat. Az ötlet megvalósításából hét rajzos mese született. A projekt résztvevői a 2-4. osztályos emelt szintű vizuális kultúra képzésben résztvevő tanítványaim voltak, akikhez rövidesen az elsősök is csatlakoztak rajztanítójuk, Lukács János vezetésével. A mesékhez játékos online szövegértési, szó magyarázó feladatsorokat készített Tabajdi Mária tanító kollégám. A hirtelen jött digitális oktatás komoly nehézségeket okozott.

1. kép: Leitgieb Fanni, 9 éves

2. kép: „aranyos” mesélőnk Balsai Móni

A gyerekek rajzeszközei a bezárt iskolában maradtak. A kicsi gyerekek digitális kompetenciái még nem voltak elég fejlettek az önálló feladatmegoldáshoz, a szülők nagyfokú segítségére szorultunk. A megfelelő digitális platform hiánya is sokszor okozott gondot. A nehézségek ellenére, mind a gyerekek motivációja, mind a szülők segítő figyelme végig fennmaradt a mesés együttműködés három hónapja alatt.

Bevezető
Egy éve, 2020. március 13-án, pénteken, késő este tudtuk meg, hogy a következő hétfőtől online oktatás lesz. A pedagógusok többségének kevés ismerete volt azzal kapcsolatban, hogy hogyan lehet digitálisan oktatni és ehhez nem is kaptunk semmilyen segítséget. A ránk szakadó online oktatás a művészi tehetségen alapuló tárgyak tanítóit komoly kihívás elé állította. Intézményünkben, a Dunaújvárosi Arany János Általános Iskolában 35. éve működik emelt szintű vizuális kultúra tagozat. Heti 3-4 rajzórán, délutáni műhelyeken valamint a nyári alkotótáborokban fejlesztjük a gyermekeket. A képzésünk kiemelten gyakorlati jellegű. Nehezen tudtam elképzelni, hogy a távoktatást milyen módon tudom megvalósítani, főleg az alsós tanítványaimmal, akik a digitális eszközök használatában még nem önállóak. Ebben a reménytelennek látszó helyzetben kaptuk az inspiráló ötletet Balsai Móni színésznőtől. Arra kért, hogy egy általa elmondott meséhez készítsenek a gyerekek rajzokat, amit a hivatalos facebook oldalán megoszt, mint közös karanténmesét. Ebből a felkérésből egy három hónapos nagyszerű együttműködés lett, melynek során hét mese született meg.

3. kép: Telek Panna Piroska, 8 éves

4. kép: Nedesoczki Ádám Mihály, 9 éves

Az ötlet

A feladat nélkül maradt, de az iskolai távoktatásban segíteni akaró színészek egy csoportja létrehozta a Művészek az otthoni oktatásért (rövidítve: MOTTO) internetes oldalt. Ennek főoldalán így fogalmazták meg a céljukat: *„Járvány-helyzetben a színészek nem csinálhatnak színházat, hiszen a színházak bezártak. A diákok nem járhatnak iskolába ugyanezen okból, viszont online-oktatásban részesülnek. Úgy gondoljuk, segítség egy irodalomtanárnak, ha a kötelező olvasmányok részletei, vagy órán feldolgozandó irodalmi szövegek, egy színész interpretálásában jutnak el a diákokhoz. Ez online-térben egyszerű, és lehet úgy figyelemfelkeltő, hogy utána a diákok elolvassák a teljes műveket. Ez a valódi célunk."* Velem együtt bizonyára sok rajztanár és tanító használta fel a MOTTO felületén megjelenő meséket, verseket arra is, hogy illusztrációt készítsenek hozzá a tanítványai. Balsai Móni színésznő elsők között vett részt a MOTTO nagyszerű kezdeményezésében. Nagyon megörültem az általa felolvasott Vuknak, amit az egyik alsós osztályommal el is kezdtünk illusztrálni, hiszen éppen ezzel foglalkoztak az olvasás órákon. Írtam a színésznőnek, akit már ismertem, hogy a Misi Mókusból is kérünk egy részletet, amit a gyerekekkel illusztrálni szeretnénk. Balsai Móni teljesítette a kérésünket és innen jött az ötlete, hogy a tanítványaimmal közös rajzos mesét készítsen.

5. kép: Várhegyi Richárd, 9 éves

A karanténmesék célja

Balsai Móni célja az volt, hogy minél több otthon lévő gyerekhez eljussanak a mesék. Számomra az volt fontos, hogy olyan értelmes, motiváló, megvalósítható feladatokat adjak a gyerekeknek, amikkel az eddig megszerzett ismereteiket, technikai tudásukat otthon is szívesen alkalmazzák. Úgy ítéltem meg, hogy a karanténmese teljesen megfelel ezeknek a céloknak.

Az első rajzos mese

Bár a felkérésre azonnal igent mondtam, erős kétségeim voltak, hogy a megszokott színvonalon tudjuk megoldani a feladatot. A gyerekek teljes felszerelése az iskolában rekedt, csak az otthoni eszközeikkel tudtak dolgozni. Eleinte sokuknál még megfelelő rajzlap sem volt. A digitális kompetenciák hiányosságai is, főleg kezdetben elég sok gondot okoztak.

6. kép: Tumpek Zita, 8 éves

7. kép: Juhász Maja Gerda, 9 éves

8. kép: Szilágyi Victoria, 9 éves

Teljes mértékben rá voltunk utalva a szülők támogatására. Az ő segítségükkel jutottak el a feladatok, a szempontok, a magyarázó videók, a szemléltető képek a gyerekekhez. Szintén a szülők fotózták le, és küldték el a kész alkotásokat nekünk. A többségüket hirtelen meg kellett tanítani a különböző platformok használatára, a jó minőségű fotó készítésére, a szkennelésre. Nagyon bizonytalan voltam abban, hogy a gyerekek mennyire alkalmazzák önállóan, korrektúra nélkül az eddig megszerzett ismereteiket. Csak reménykedtem abban, hogy a tanítványaim alkotásaiba nem rajzolnak bele a szülők vagy a testvérek, és abban hogy nem mások figuráit másolják majd le a gyerekek. A sok kétség ellenére elkezdődött a munka az általam tanított 2-3-4. osztályos gyerekekkel.

Balsai Móni elküldte nekem a mese hanganyagát. Ezt továbbítottam a szülőknek. A meséhez három segítséget mellékeltem. Elsőként egy szempontsort, amiben leírtam, hogy mit beszéljenek meg a szülők a gyerekekkel. Ebben részleteztem a választható technikákat, a szereplők kiemelését, a háttér kitöltöttségét és minden olyan szempontot, amit az iskolában is meg szoktunk beszélni egy feladat előtt. Felhívtam a szülők figyelmét arra, hogy a rajz teljesen a gyerekek alkotása legyen, ne rajzoljon bele senki. Kértem, azt is, hogy semmiképpen se másolják le a gyermekek mások figuráit. Másodikként a mesét felbontottam kisebb dramaturgiai egységekre, melyeknek külön-külön alcímeket adtam. Egy-egy részt maximum 2-3 gyerek választhatott. Így sikerült elérni, hogy a történet minden részéhez készüljön rajz. Harmadikként olyan fotókat, műalkotásokat küldtem (30-50 kép/mese), ami a mese helyszínének, a tájnak, az épületeknek, öltözékeknek, tárgyaknak, állatszereplőknek a megrajzolásánál szolgálhatott segítségül. Izgalommal vártam az első alkotásokat. A beérkező rajzok messze felülmúlták az elképzeléseimet. Nagy örömömre, megfelelő eszközök és papírok nélkül is,

9. kép: Leitgieb Fanni, 9 éves

sokan remekül oldották meg a feladatot. Az illusztrációkat továbbítottam Balsai Móninak, aki a férje, Ujj Mészáros Károly (rendező) segítségével elkészítette az első rajzos mesénket, a Nyakigláb, Csupaháj meg Málészáj című népmesét. A rajzos mese vágása a Sony Vegas videó szerkesztő programmal történt. A mese felkerült Móni hivatalos Facebook oldalára és nagyon nagy sikere lett. 35 ezer felett jár jelenleg a megtekintés-száma, és közel 350 ember osztotta meg. MoMeTeRa – Nyakigláb, Csupaháj, meg Málészáj – *A mese itt megtekinthető*.

Móni videó üzenetben köszönte meg a gyerekeknek az alkotásokat. Tanítványaimnak nagyon tetszett a feladat, a sok dicséret és az elkészült rajzos mese. Szívesen vállalkoztak újabb mesék illusztrálására.

A folytatás

Már az első beérkező rajzok után arra gondoltunk Mónival, hogy készítünk még több új mesét. A második mesénél kapcsolódtak be az első osztályosaink is a programba rajztanítójuk, Lukács János segítő irányítása mellett. Három hónap alatt összesen hét mese született. Közben elkészült Balsai Móni mese Youtube csatornája, ahol jelenleg már nyolc mese található. A mi meséink mellé ugyanis felkerült egy vicces ajándék mese is, amit Móni készített húsvétra a gyerekeknek.

10. kép: Molnár Jázmin Izabella, 9 éves

11. kép: Balsai Móni, Három kívánság című mese

A mesében ő játszotta az összes szereplőt, aztán az erről készült fotókat Lunapic fotószerkesztővel alakította rajzokká (11. kép). *A mese csatorna itt érhető el.*

A tavalyi online oktatás során sajnos iskolánk még nem használt olyan egységes platformot, ami megkönnyítette volna az oda-visszacsatolást a szülők és köztem. Az újabb és újabb feladatok során

azonban egyre több lehetőséget találtam az egyéni tanácsadásra. Kértem a szülőket, hogy menet közben is mutassák meg nekem a rajz alakulását, hogy tanácsot tudjak adni. Sokan éltek is ezzel a lehetőséggel. Kialakult a feladatok munkamenete, ami meséről mesére egyre gördülékenyebb lett. Örömmel és izgalommal vártuk mindannyian a szombati premiereket, vajon milyen lesz az új filmecskénk.

Tantárgyi koncentráció

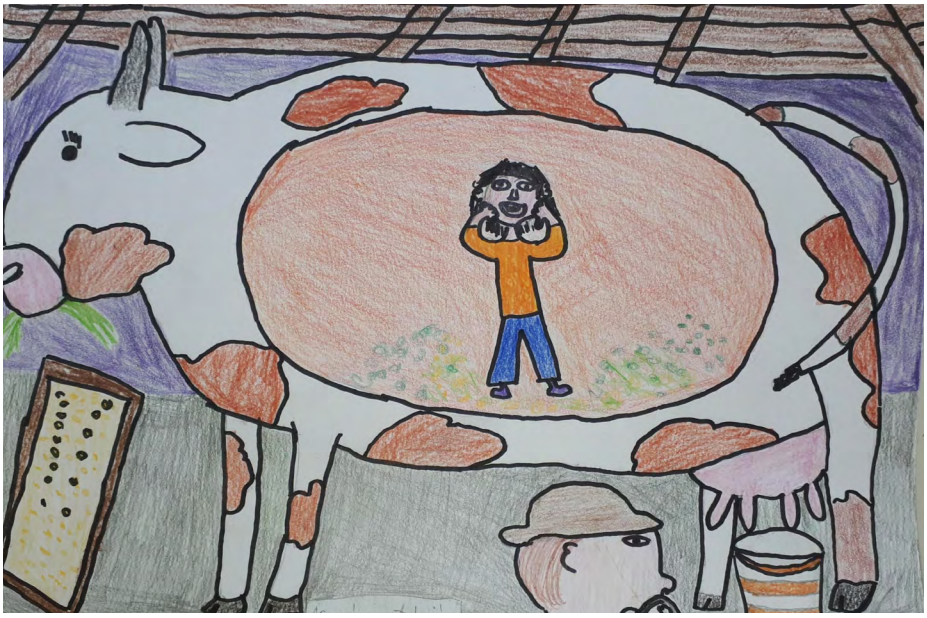
Az akkor másodikos tanítványaim egyik tanítója, Tabajdi Mária is bekapcsolódott a programba. Az online hazaküldött irodalom tanórák feladatait a megrajzolt meséinkre építette. Felhasználva a másodikosok rajzait és a mesék hanganyagát, izgalmas feladatsorokat készített a Sutori oktatási és prezentációs eszköz segítségével. A feladatsorok linkje is felkerült a meséink mellé Balsai Móni hivatalos Facebook oldalára. Példaként itt *A csillagszemű juhász* mesénkhez kapcsolódó feladatsor linkje.

A gyerekek örömmel fogadták, hogy a saját rajzaikkal találkoznak egy-egy szövegértési, szó magyarázó vagy logikai feladatnál.

A kitűzött cél teljesülése

Az eredeti célnak megfelelően igyekeztünk minél több gyermekhez eljuttatni a meséket. Elsősorban a vizuális és anyanyelvi neveléshez, digitális oktatáshoz, gyermekneveléshez és színházhoz kapcsolódó internetes csoportokban és oldalakon osztottuk meg. Az online oktatás első pillanataitól kezdve a közösségi médiában különböző szakmai pedagógus csoportok szerveződtek, ahol nagy örömmel fogadták a meséinket és a hozzá kapcsolódó játékos feladatsorokat. A visszajelzések alapján a tanítók, óvodapedagógusok szívesen használták fel ezeket a saját online rajz- vagy magyaróráikhoz, foglalkozásaikhoz. A meséink nézettsége a nyilvános videómegosztó csatornán már meghaladta a 40 ezret, a közösségi hálózatokon az elérések száma pedig mesénként is több

12. kép: Lázár Panka Milla, 10 éves



13. kép: Kovács Adrián, 9 éves

14. kép: Telek Panna Piroska, 8 éves

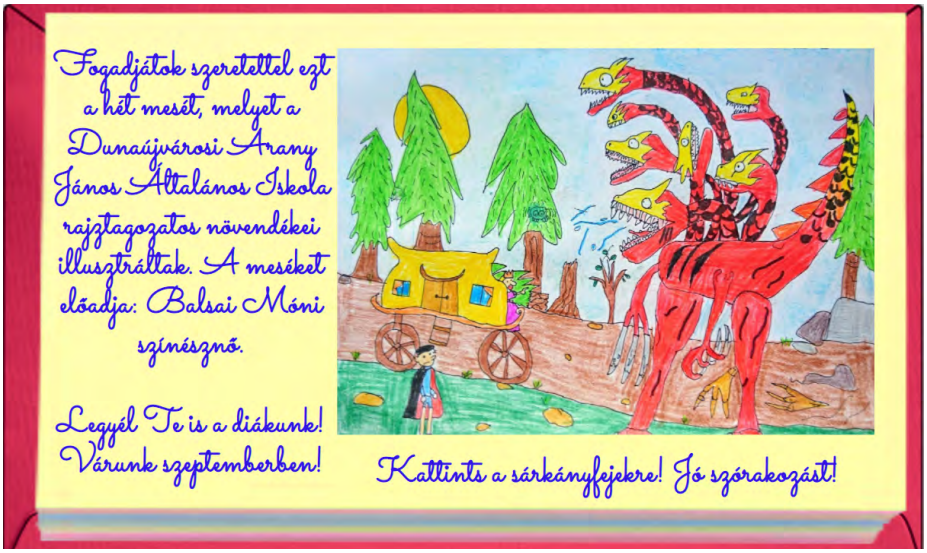
tízezer. Munkatársaim, Fási Erika és Tabajdi Mária egyben elküldhető meseleveleket készítettek a mesékből, illetve beletették azokat különböző Genially interaktív prezentációs feladatsorokba (15. kép). A meséinket jelenleg is használjuk különböző célokra, legutóbb az óvodások beiskolázáshoz kapcsolódóan *a képzésünk reklámozására*.

Balsai Móni eredeti célja, hogy nagyon sok gyermekhez jussanak el a meséink, maradéktalanul teljesült. A saját célom is megvalósult, hiszen a gyerekek nagy többsége végig motivált volt. Utólag is arról számoltak be, hogy élvezettel és lelkesen vettek részt a feladatokban. Mindenki sajnálta, amikor a sorozatnak vége lett.

A mesés együttműködés hatása és utóélete

A fizikai távolság ellenére egyre szorosabb lelki szál fonódott a gyerekek és a mesélő Balsai Móni színésznő között. Móni rendszeresen üzent a lurkóknak, ők pedig neki (16. kép). Egy üzenet a sok közül: „Szeretném megköszönni neked a ''karantén mesék'' ötletét. Nagyon örülök neki, hogy az én rajzom is belekerül a mesékbe, amit remélem minél többen meg fognak nézni. Anya nagyon sok mesét mesél nekem kicsi korom óta. Most már tudok olvasni, de még mindig azt szeretem, amikor anya olvas nekem. Ilyenkor megpróbálom elképzelni a szereplőket, helyeket, milyenek lehetnek. Pontosan ezért szeretem a karantén meséket, mert végre úgy rajzolhatom le a jeleneteket, ahogy én látom a fejemben. Nem kell folyton radíroznom, átrajzolnom valamit, csak, mert másnak (anyának), más az elképzelése vagy mert szerinte nem így néz ki egy állat. Én ilyennek látom a mesében lévő szereplőket, és a helyszíneket.”

A gyerekek azóta is nagyon szeretik, ha olyan meséket, verseket hallhatnak, amit Móni mond el. Szeptemberben minden rajzórán újra megnéztünk közösen egyet-egyet a karanténmeséink közül.



15. kép: Várhegyi Richárd (8 éves) rajza a Genially nyitólapján

16. kép: A gyerekek üzenetei Balsai Móninak

Amikor elfogytak, a gyerekek kérték, hogy még hallgassunk olyan mesét, amit a mi aranyos mesélőnk mond el. Karácsonykor megnéztünk egy olyan külföldi rajzfilmet, ahol az egyik főszereplőt Balsai Móni szinkronizálta. A gyerekek rögtön felismerték a hangját. Az egyik kis tanítványom így fogalmazta meg, hogy miért is szerette a meséinket: „Azért is szerettem ezekre a mesékre rajzolni, mert Móni olyan jól mondta el, hogy könnyen el tudtam képzelni a szereplőket. Könnyű volt így lerajzolni.” A kapcsolat a mai napig sem szakadt meg. Az idei digitális oktatás elején küldött a gyerekeknek Móni egy virtuális puszit: Andrássy Réka: A puszi című versét mondta el. A gyerekek pedig készítettek ehhez rajzokat, amit persze visszapostáztunk. Úgy gondolom, tényleg minden szempontból mesés volt ez a közös munka, az együttműködés. Móni megígérte, hogy eljön hozzánk, hogy személyesen is találkozzon a rajzos csapattal. Mindannyian várjuk, hogy a vírushelyzet javulása lehetővé tegye ezt.

Digitális lelkek, avagy hogyan fejlesszük a Z és Alfa generációt?

IKT kompetenciafejlesztés a középiskolában és a tanárképzésben

Nagy László, Szegedi Tömörkény István Gimnázium, Művészeti Szakgimnázium és Technikum;
Szegedi Tudományegyetem, Vizuális és Irodalomelméleti Tanszék

Absztrakt
Olyan világban élünk, melynek mindennapjait átitatják a technikai vívmányok nyújtotta újabbnál újabb lehetőségek. A korábbi időkhöz képest soha nem látott gyorsasággal tudunk kommunikálni egymással, eltűntek a földrajzi korlátok, azonnali információszerzési és átadási eszközök állnak rendelkezésünkre. A zsebünkben hordhatjuk az emberiség kommunikációs találmányait összegző okostelefonokat, kezünkben tarthatjuk az asztali számítógépeket kenterbe verő táblagépeket. A beépített műholdvevő, a nyomkövetési lehetőség, az ujjlenyomat olvasó, az írisz szkenner, az érintésérzékenység, a sok megapixeles fényképezőgép, az ultragyors internet elérhetőség, a közösségi kommunikációs csatornák, a mesterséges intelligencia, a virtuális játékok és az évről évre történő innovációk jellemzik korunk IKT eszközeit. Új évezred, új kihívásokkal.

A technika fejlődésének árnyoldalai is vannak. Elszegényedő interperszonális kapcsolatok születnek, a nyelvi kiüresedés jelei mutatkoznak meg, a virtuális valóság csapdájába esnek a fiatalok, függőségek jönnek létre. Az Y és a Z generáció, azaz a digitális nemzedék első hulláma, és az internet világába beleszületettek számára teljesen hétköznapi valóság a digitális forradalom, azonban a korábbi generációk gyakran kihívásokkal és nehézségekkel találkoznak korunk technika világában. A fiatalabbak számára oly természetesnek tűnő eszközök használata, az éteri dimenzió ismerete az idősebbek számára sokszor feladja a leckét.

A pedagógia területét vizsgálva megállapítható, hogy több generációt átívelő korosztály találkozik egymással az oktatás során. Mára kikerülhetetlenné vált az új oktatási eszközök alkalmazása, illetve az azok használatához szükséges technikai tudás elsajátítása. A legtöbb oktatási intézményben elektronikus naplót alkalmaznak a korábbi nyomtatott változat helyett, megjelentek az írásvetítőt és diavetítőt felváltó projektorok, a hagyományos táblák helyébe interaktív eszközök léptek. Olyan vívmányok ezek, melyek megkönnyítik az oktatás kommunikációs gyorsaságát, színesítik a tananyagot, fenntartják a technikai újdonságokhoz hozzászokott diákok érdeklődését.

1. kép: Az EFOP-3.2.6-16-2016-00001 pályázat borítója.

Digitális lelkek, generációs különbségek az oktatásban

Marc Prensky az ezredfordulót követő oktatásában két féle digitális személyt különböztetett meg. 2001-ben írt cikkében (Prensky, 2001) bevezeti a digitális bennszülött és a digitális bevándorló fogalmát. Felhívja a figyelmet arra, hogy a tanároknak és az oktatásnak kell igazodnia a megváltozott tanulói elvárásokhoz. Az újfajta megközelítést, a jövő oktatási tartalmát példákon keresztül mutatja be. Prensky szerint a digitális bennszülöttek az információ gyors befogadásához szoktak hozzá, jók a párhuzamos

feladatvégzésben és ügyesebben dolgoznak csoportban. A grafikus megoldásokat előnyben részesítik, és vágynak az azonnali jutalmazásra. A komoly munkánál többre értékelik a játékos feladatokat. Ezzel szemben a digitális bevándorlók nehezen kapcsolódnak be a technológiai kultúrába, a tanulás náluk a környezethez való alkalmazkodásról szól.

Az angol NIACE (Nemzeti Élethosszig Tartó Tanulás Intézete) 2014-ben megtartott konferenciáján a digitális univerzumban való tájékozódásról és tanulásról, illetve annak előkészítéséről vitatkoztak a kutatók. A vitán részt vett Josie Fraser IKT kutató is, aki a digitális bennszülött kifejezés használata ellen érvelt. A kutatók 2006 óta vitatják, hogy létezik-e tiszta határvonal a generációk között. Fraser szerint a bevándorló és bennszülött ellentét sikeressége a popularitásában áll, hiszen két jól alkalmazható metaforáról van szó. Nem egyszerűen generációk közti a szakadék, mert a fiatalok között változó az eszközök és a kapcsolatok hozzáférhetőségének mértéke és ebben a gazdasági helyzet is szerepet játszik. A fiatal generáció egy részének még mindig nincs lehetősége élni a technológiai újításokkal (Fraser, 2014).

Egy pályázat kibontakoztatása

A 2018/2019-es tanévben a szakmai fejlődésem és az ismereteim bővítése érdekében a Színház- és Filmművészeti Egyetem EFOP-3.2.6-16-2016-00001 pályázatában vettem részt. Az egyetem képviselete keresett fel azzal a kérdéssel, hogy becsatlakoznék-e az öt magyarországi egyetem (Magyar Képzőművészeti egyetem, Zeneakadémia, Színház- és Filmművészeti Egyetem, Magyar Táncművészeti Egyetem, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem) együttműködésével zajló Európai Uniós projektbe. Mivel olyan szakterületeket tanítok, amelyeknek ismereteit folyamatosan aktualizálni szükséges, fontosnak tartottam az ilyen irányú tudásfejlesztést. A projekt a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy oktatásához kínált egy olyan programot, amely a nemzeti alaptantervvel és a kerettantervekkel összhangban számos közoktatási, fejlesztési és tehetséggondozási feladatokat valósít meg, célja a fiatal generáció digitális kompetenciájának fejlesztése. A lebonyolítási folyamat során szerzett új ismereteket és a jó gyakorlatokat adaptáltam, folyamatosan beszámoltam az előmenetelünkről, versenyt szerveztem diákjaimnak, megtanítottam a filmkészítési és a vágási alapokat, megismertettem őket egy mobilapplikációs vágóprogrammal, illetve a tapasztalataimat továbbadtam kollégáimnak is.

Részt vettem az egyetemi továbbképzéseken és óraadói pozíciót töltöttem be. Az egyetem által felkínált módszertani lehetőségek közül minden fejlesztésből beemeltem a tematikus terveimbe. Már 2019 nyarán előzetesen átdolgoztam a tanmeneteimet (I. félév médiaismereti kérdéskörök, II. félév a mozgóképnyelv alapjai). Leginkább a „Filmzene módszertana" és a „Pedagógiai problémák feldolgozása filmes eszközökkel" témakör beépítésére helyeztem a hangsúlyt, de a vágás fogalmának megismertetését és a gyakorlati lehetőségek prezentálását is figyelemebe vettem a 9., 11. és a 12. évfolyamon.

Az SZFE érzékenyítő foglalkozásainak hatására „Digitális lelkek" címmel készítettem egy útmutatót a Z és Alfa generációt érintő internetes veszélyekről, megoldandó pedagógiai problémákról és azok orvoslási lehetőségeiről. Ezzel a projekttel csatlakoztunk az országos Digitális témahét programhoz is, mind a 28 osztályfőnökünk levetítette az általam összeállított tartalmakat az osztályfőnöki órákon. A témakör a fiatalokat veszélyeztető cyber bulylying, a sexting, a személyes adatok védelme, a szerzői jog, a függőség és a second life szindróma kérdéskörét járja körül. A Ben-x (egy számítógépes játékoktól függő autista fiú története) című film, a Truman Show című alkotás (mesterségesen felépített világban megfigyelt, szabadságát elvesztett főhős) és az Igazi Mao (magyar készítésű ál- dokumentumfilm, mely a média manipulatív erejét vizsgálja) című film került eddig feldolgozásra.

2. kép: Az elkészített prezentáció címlapja a fiatalokat veszélyeztető digitális hatásokkal kapcsolatban

Szegeden a 2017/2018-as tanévben indult útjára „Nem középiskolás fokon" címmel egy olyan hiánypótló konferencia, amely helyi szinten kommunikációt teremt a vizuális művészeteket tanító kollégák számára. Pedagógusként célom az, hogy új ötleteket, tapasztalatokat adhassak át kollégáimnak. Ehhez nagy segítséget nyújtanak e rendezvény színes programjai és előadásai. Az eddigiekben meghívott előadóként „Digitalizált generáció: IKT technikák a művészetoktatásban" (2018), illetve „Digitális lelkek: avagy hogyan neveljük a Z és az Alfa generációt" (2019) címmel módszertani segédletet, a tanító-nevelő munkám tapasztalatait, eredményeit és a jól bevált gyakorlataimat bemutathattam a megjelent vendégeknek. Az elkészített prezentációimat a munkaközösségem tagjaival és az egyetemi hallgatóimmal is megosztottam.

3. kép: A játékos kvízhez használt számozott labda.

Módszertani megújulás

Egy PPT diasorban, csoportjaimmal „A kiemelés eszközei a mozgóképen" című bemutató anyagban rendszereztem a médiaszövegek megjelenési formáit, illetve a filmnyelvi kiemelési eszközök típusait. A médiaszövegek rendszerezése (közszolgálatiság, kereskedelmiség, nyomtatott és elektronikus, digitális és virtuális termékek, szerzői és tömegfilm). A diasorokhoz kapcsolódóan több gyakorlati feladatot is kiadtam (képsorozat, illetve vágóképek és jelenetek készítése). Tanóráimhoz kapcsolódóan játékos kvízt dolgoztam ki, több oldalon keresztül csoportosított feladatokat állítottam össze, melyek a médiaismereti fogalmakra, illetve a vágás, a filmhang és a filmkészítés jellemzőire kérdeznek rá. Beszereztem egy olyan labdát, amelyen 1-10-ig számok, illetve matematikai jelek szerepelnek, ez szolgált az órai játékok alapjául. A labdát elkapó játékos hüvelykujja mutatta a kérdéskört, melyre válaszolnia kellett a diáknak. A tanítványaimnak megtanítottam a FilmoraGo videó-vágó applikációt.

4. kép: A mobil applikációs vágó program.

Contest tartalom készítésének folyamata

Az EFOP-pályázat egyik alapkoncepciója az, hogy az okostelefonok elterjedésével a mozgókép készítés a mindennapjaink részévé vált. Mivel az ingyenes képszerkesztő applikációkkal megszűnt a filmkészítés költséges technikai igénye, a filmkészítés lehetővé vált minden olyan közösségben, ahol egy okostelefon és internet hozzáférés elérhető.

„Cultura Epulsa" (mivel a legtöbb diákom humán tagozatos, így a latin eredetű „Kultúrán Kívüli" kifejezést választottuk) címmel indítottunk egy Contest/tehetségkutató projektet. A program ezen irányvonala nagy léptékű, hiszen egy világszerte ismert, országokat megmozgató televíziós formátumot vezettünk be általa intézményi keretek közé. A feladat minden diák számára könnyen elvégezhető volt, hiszen a legminimálisabb technikai háttérrel is létrehozhatók a versenyművek. Először vágóképekkel gyakorlatoztunk, majd

5. kép: A tanítványok által készített logó.

6. kép: Az egyik csapat plakátja.

néhány másodperces beállításokkal kísérleteztünk. A tanév második féléve folyamatosan készültek el a pályamunkák. Az elkészült alkotásokat díjaztuk, végül oklevéllel és ajándéktárgyakkal jutalmaztuk a legjobbakat. 2019 nyarán egy várpalotai média-tábor keretében is bemutattam a fenti témaköröket az ott részt vevő diákoknak, tanáraiknak, illetve a gyakorlatban is elsajátíttattam az új ismereteket.

Csoportjaimmal minden tanítási év végén egy fejlődési irányt szoktam kijelölni azzal kapcsolatosan, amit a jövőben el szeretnék érni. 2020-ban a Színház-és Filmművészeti Egyetem pályázati eredményei visszajelzést adtak a számunkra szakmai fejlődésünkről. Konstatáltuk, hogy rendkívül fontos a felnövekvő generáció képírási és képértelmezési szokásainak fejlesztése, alakítása.

Hivatkozások

Prensky, M. (2001) *Digitális bennszülöttek, digitális bevándorlók.* *http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf*

Prensky, M. (2001), „Digital Natives, Digital Immigrants Part 1”. *On the Horizon 9*(5), pp. 1-6. *https://doi.org/10.1108/10748120110424816.*

Fraser, J. (2014, november 17.) *The digital native question.* *http://www.josiefraser.com/2014/11/digital-native/*

7. kép: Diákok pályamunkái.

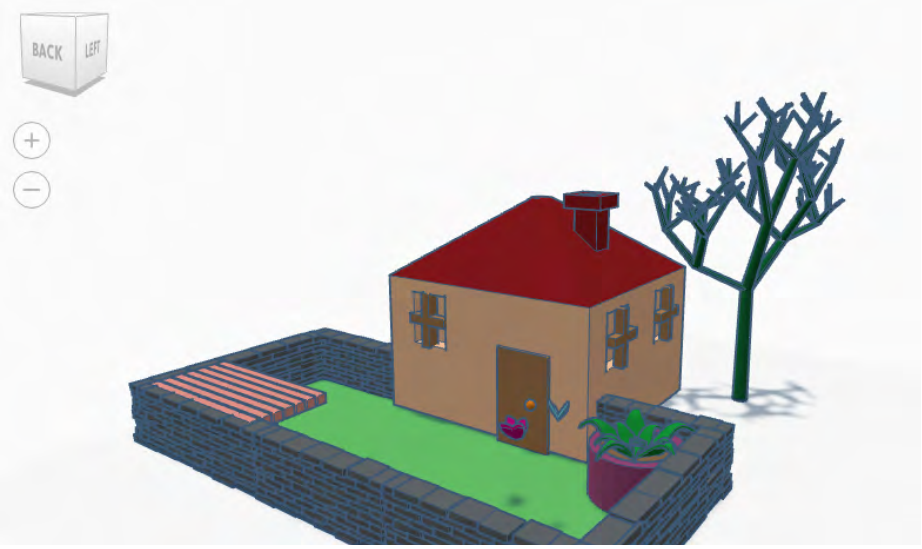
8. kép: Az egyik elkészült pályafilm részlete.

Digitális kreativitás fejlesztés távoktatási környezetben

Egy 3D tervező projekt

Klima Gábor, ELTE PPK NDI; Eötvös József Gimnázium

Absztrakt
A 3D tervezés, illetve a digitális kreativitás fejlesztés a vizuális kultúra tantárgy olyan lehetséges új irányait jelenthetik, amelyek segítségével a vizuális nevelés is megindulhat végre a 21. század felé vezető rögös úton. Természetesen nem az egyetlen járható út, lévén más digitális technológiák alkalmazása is folyamatos vizsgálat tárgyát képezi, elég csak az okostelefonra gondolnunk. Továbbá az előrelépés nem egyedüli lehetőségét képviseli a technikai, technológiai fókusz (sőt!). Annyi azonban bizonyos, hogy ha a megújulás lehetséges irányait keressük, akkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül az egyre könnyebben, egyszerűbben, szélesebb körben (és ingyenesen) elérhető, vizuális kreativitást támogató szoftverek alkalmazását. Ezek közé tartozik a 3D tervező alkalmazás, amelynek rajzpedagógiai lehetőségeivel foglalkozik ez az írás. Témám egy technikai, technológiai szempontból érdekes mintaprogram bemutatása, ahol a 3D tervezést integráltuk az iskolai vizuális kultúra óra tanmenetébe. A távoktatási szituáció bizonyos mértékig azonban átalakította az oktatási elképzeléseimet, a szoftver és nyomtató bemutatása után írásomban erről is beszélek.



1. kép: Kertes ház látványterve a képzeletbeli faluban, lány, 14.

2. kép: A STEAM egy mozaikszó, magyarázata: Tudomány, Technológia, Mérnöki tervezés, Művészetek, Matematika. Kép forrása itt. (letöltés dátuma: 2021.04.14.)

1. Elméleti keretek

A 3D program jól beilleszthető a digitális technológiák elsajátítását célzó oktatási módszerek közé. Ezek közül a legrelevánsabb a digitális kreativitásfejlesztés, amely olyan technikai, technológiai módszertanok gyűjteménye, ahol az alkotóképességet digitális eszközökkel megvalósuló képalkotó folyamatban használjuk. Tartalmi szempontból azonban ennél lényegesen tágabb értelmezési keretet alkothatunk. A feladatok, projektek tartalma gyakorlatilag bármi lehet, a lényeg a digitális technológia kreatív alkalmazása. Adja magát azonban egyrészről a STEAM pedagógiai módszertan, lévén maga is technológiai fókuszú, illetve a társadalmi szempontból érzékeny avagy kritikus művészetpedagógia is.

Az itt bemutatásra kerülő projektek is ezt a két irányt követték. Ennek oka kézenfekvő. A vizuális kultúra tantárgy, tágabb értelemben a vizuális művészetpedagógia az utóbbi években egyre inkább ebből a két elméleti keretből értelmezi saját szerepét és programjait:

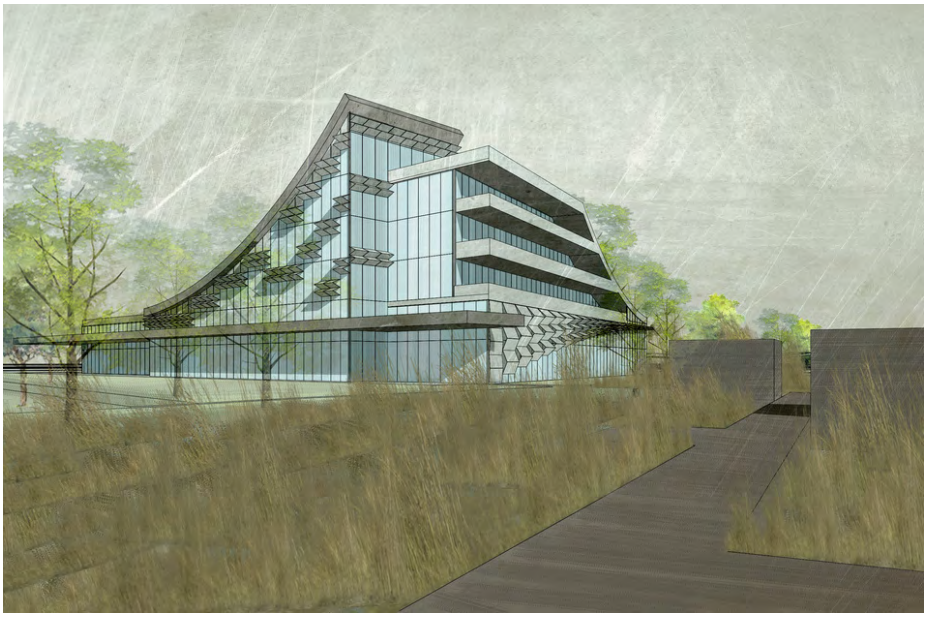
- Természettudományos szemlélettel megtámogatott vizuális kultúra (ide tartozik az *Arts and Crafts, a Design Based Thinking* /Tervezéses Gondolkodás/, illetve maga a STEAM is)

- Társadalmi jelenségre reflektáló, azokra érzékenyítő pedagógia (kritikai művészetpedagógia, művészetterápia, de bizonyos elemeiben a *social design* is, stb.).

A cikk témáját jelentő 3D projekt is ezekből az alapokból építkezik, különös hangsúllyal a STEAM pedagógián. Ennek oka a 3D technikában rejlő lehetőség a

természettudományos tantárgyi integrációra. A matematika, azon belül is a geometria, a térbeliség vizsgálata vizuális eszközökkel vizuális kultúra tanórába integrálva olyan új utakat és módszereket vetít előre, amelyek a vizuális kultúra tantárgy intézményi szerepét is radikálisan újradefiniálhatják. A STEAM emellett motivációs módszer is lehet, hiszen a tanulók alkotás közben barátkoznak meg a természettudományos tantárgyakban közvetített tudásanyaggal és szemlélettel. Ez a motiváció később hosszútávon pozitív hatással lehet a tanulók természettudományos tudására és kreatív készségeik fejlődésére, illetve akár az intézményben maradást is támogathatja (ez természetesen egy hosszútávú vizsgálatot igénylő és érdemlő kutatás tárgya lehetne, addig azonban csak a szerző hipotézise).

A vizuális kultúra órába ágyazott 3D tervezés tehát olyan digitális kreativitásfejlesztő programként értelmezhető, amely egyszerre tartja szem előtt a természettudományos integrációt és a társadalmi folyamatok megjelenítését. Ezzel a módszertannal mintaként kíván szolgálni egy új tantárgyi paradigma megteremtéséhez, ahol a vizuális kultúra egy „támogató" szerepkört ölt magára, a többi tantárggyal együttműködve tulajdonképpen kiterjeszti „szárnyait" és az alkotó kreativitás szemléletét terjeszti és szolgálja.



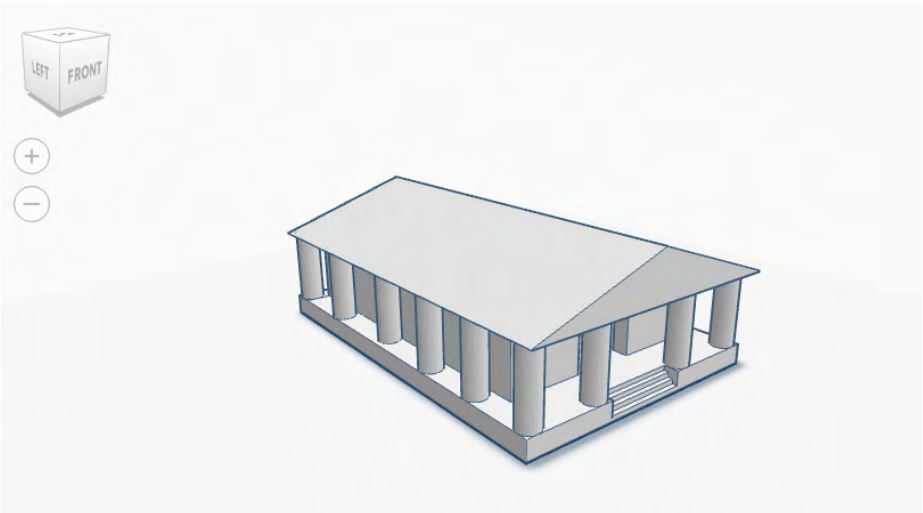
3. kép: Keszthely balatoni központjának fejlesztése – Látványterv – Építész: FUTURE PLANS. Kép forrása itt. (letöltés dátuma: 2021.04.10.)

1.2. A 3D technika művészetpedagógiai relevanciája és megjelenése a művészetekben

A vizuális kultúra tantárgy fontos funkciója, hogy programjaiban feltérképezi és megjeleníti a kortárs művészeti és kulturális jelenségeket. A 3D tervezés felhasználása viszonylag új jelenség a művészetekben, habár alkalmazott vizuális területeken gyorsan terjed. Elég csak a 3D renderelt látványtervekre gondolnunk az építészetben és lakberendezésben valamint a tárgytervezésben, de idetartoznak a vizuális kommunikációs anyagok 3D képeket tartalmazó elemei is.

A konceptuális médiaművészet is alkalmazza, illetve határait keresi, bővíti. A virtuális valóságok, fiktív látványok és identitások megjelenítése szorosan összeköti az egyéb technológiai médiumok használatával, például az internettel (net-art). Érdekes és jó példa Romhány Veronika, kortárs konceptuális médiaművész *Nimova Projeckt* c. hosszútávú, önfeltáró projektje, amelyben fiktív világot hoz létre és különböző (többek között 3D) digitális technológiákat használva hoz létre virtuális valóság-töredékéket.

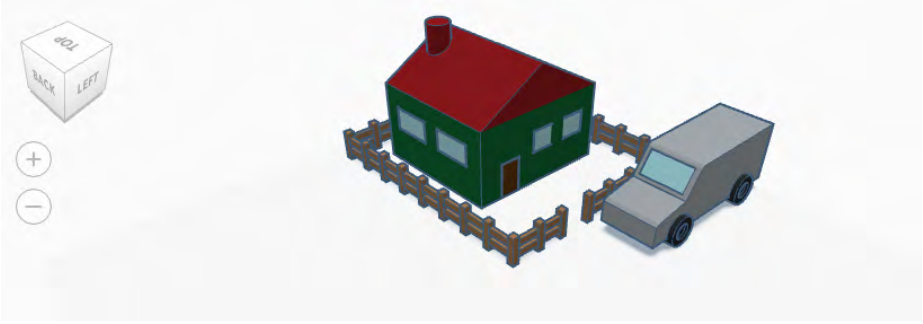
A kortárs párhuzamok megjelenítése és művészet elméleti- és történeti tematizálása a tantárgy természetes funkciója. A vizuális kultúra tantárgyi feladata tehát ezeknek a fontos kortárs technikáknak és médiumoknak megismertetése műelemzéssel, és lehetőség szerinti alkalmazása alkotó feladatoknál is.

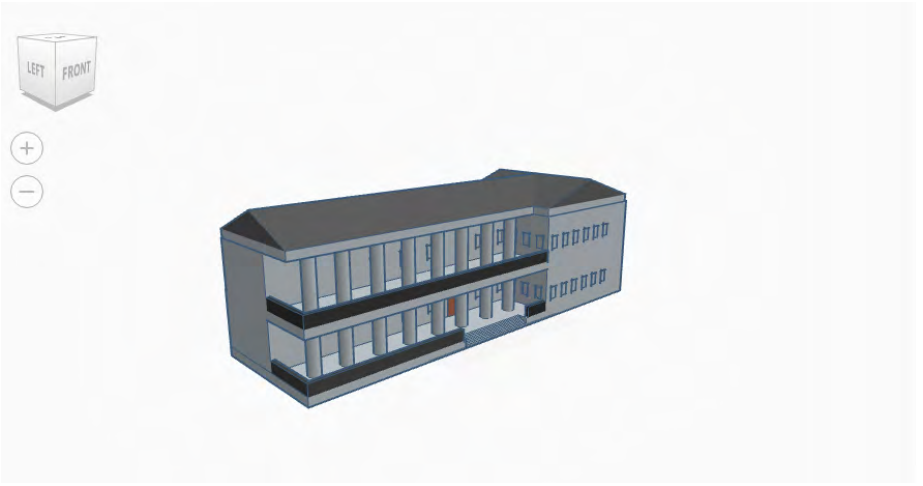


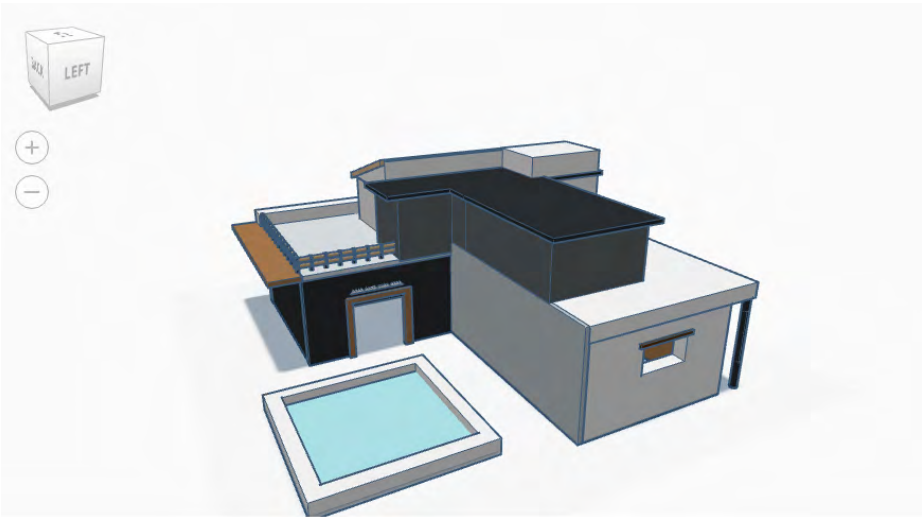
4. kép: múzeum, lány, 14.

2. A program

A tanulók egy öt hetes program keretein belül 3D tervező szoftverrel dolgoztak (tinkercad). Ez egy iskolák számára fejlesztett, ingyenes, böngészőre írt program, amely a tervező funkció mellett digitális tanári ellenőrző funkciókkal is bővített, így a tanár valós időben követheti a tanulók online tervezői, alkotói munkafolyamatait.







A feladat részeként térbeli objektumok tervezését (vizuális kultúra, térlátás fejlesztés) egészítettük ki matematika problematikák megoldásával. A komplex épület-település-környezet tervezési szakasz második lépéseként az elkészült tervek 3D nyomtatóval történő kinyomtatása következik. Az elkészült, kinyomtatott objektumok megmozgatása stop motion animációs technikával a projekt harmadik lépése. A térbeli tervezést ilyen módon kiegészíti egy narratív, filmes projektelem is. A projekt során a tanulók párhuzamosan használták számítógépüket a tervezéshez és okostelefonjukat az objektumok megmozgatásához (ehhez Stop Motion Studio applikációt használtak)

2.1. Első szakasz - 3D tervezés

A 3D tervezés bevezetésénél az első kérdés, amit meg kell oldanunk, a program vagyis szoftver kiválasztása. A *tinkercad* ebből a szempontból ideális választásnak tűnt, lévén ingyenes, tantermi funkciókkal bővített, vagyis a tanulók munkáit könnyedén nyomon követhetjük, ha szükséges, korrigálhatjuk. A kezelőfelülete egyszerű, iskolai felhasználásra tervezett. További előnye, hogy okostelefonra és tabletre is optimalizált, vagyis nem kell a vizuális kultúra tanórát átszervezni az iskolai számítástechnika terembe. Ebben az esetben a felhasználói élmény nyilvánvalóan szűkül, de még élvezhető. Természetesen otthoni felhasználása is lehetséges, amennyiben nem tanórán dolgozunk vele és távoktatási szituáció lép fel, mint a 2020/21-es tanévben a világjárványnak köszönhetően.

2.2. Második szakasz - 3D nyomtatás és mozgatás

Ha a 3D tervezés technológiaigényes, akkor a 3D nyomtatás egyenesen technológiafüggő. Nem elvárás és nem is realitás, hogy az

5. kép: fent: kertes ház, fiú, 14.
Felülről második: kertes ház, lány, 13.
Felülről harmadik: hivatali épület, fiú, 14.
Lent: modern luxus lakóház, fiú, 14.

iskolák rendelkezzenek 3D nyomtatóval, a tervezéses program nyomtató nélkül is hasznos. Amennyiben mégis elérhető a 3D nyomtató technológia, akkor a program lehetséges kiegészítésével egészen új tartalmakkal bővíthetjük a feladatot. A stop motion animációs technika egyre több tanmenetben és órai gyakorlatban szerepel, használat a vizuális kultúra órán ma már szinte evidencia.

2.3. A feladat

1. A tanulókat arra kértük, hogy egy képzeletbeli település leírását készítsék el első lépésként. Ez lehetett bármilyen, bármekkora, bárhol, ebben semmilyen megkötést nem alkalmaztunk.

2. A leírás elkészítése után a településen található épület megtervezése következett 3D szoftverrel (tinkercad). Bármelyik épületet választhatták, posta, iskola, lakóház, templom, ebben sem korlátoztuk őket.

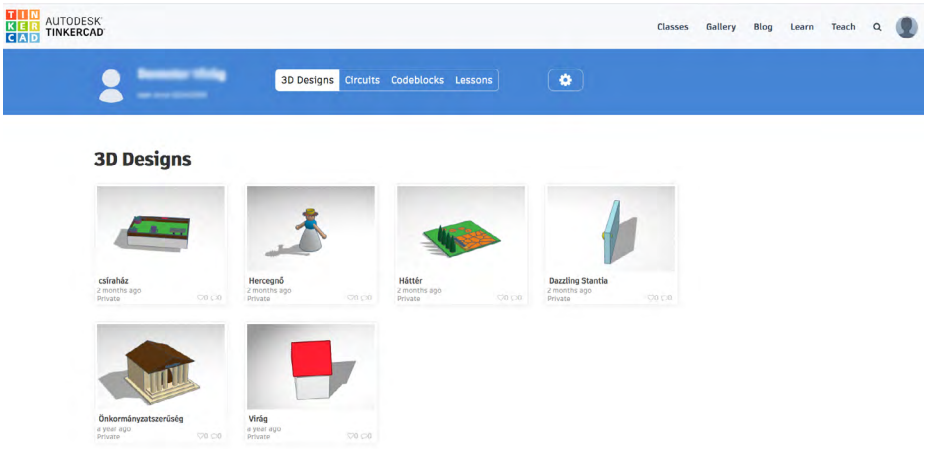
3. A következő feladat a településhez, illetve épülethez kapcsolódó karakter megtervezése volt, szintén 3D program segítségével. A tanulókat itt már megkértük rá, hogy figyeljenek a kapcsolódásra, vagyis olyan karaktert válasszanak, aki valamilyen módon valóban kapcsolódik az általuk elképzelt világhoz.

4. A program következő lépése az épületek és karakterek kinyomtatása 3D nyomtatóval. A távoktatás miatt ez a projekt elem egyenlőre várat magára, lévén a 3D nyomtató az iskolában áll rendelkezésre, ami a járvány miatt zárva van.

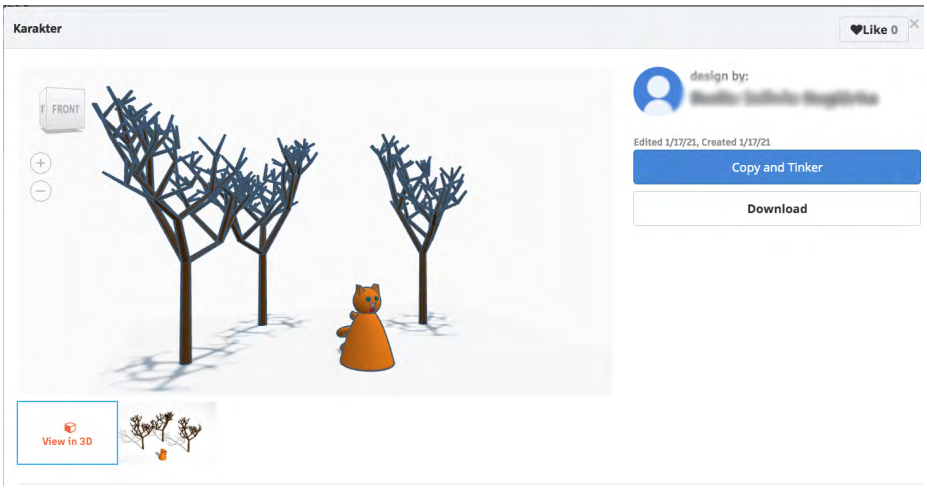
A projektet némileg módosította a világjárvány miatt fennálló távoktatási helyzet. Ez azonban nem hiányosság vagy hátrány, hanem inkább egy megoldandó probléma volt. A 3D nyomtatás nélkül is megvalósult a 3D tervezés bevezetése a vizuális kultúra tanmenetébe.

2.4. A projekt oktatási relevanciája

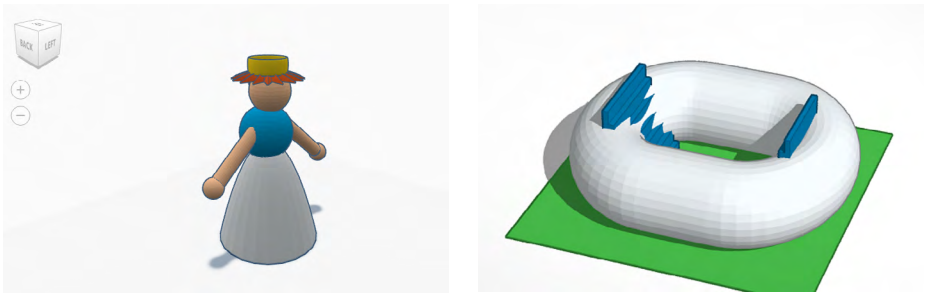
A 3D tervezés egyrészről nyilvánvaló kapcsolódási pontokkal



6. kép: A Tinkercad program felhasználói oldala. Egy tanulóhoz tartozó több munka is egyben látható a tanuló profiljára kattintva.



7. kép: A tanuló egyes munkájának kezelőfelülete, ahogy a tanár látja.



8. kép: bal oldalon: a képzeletbeli település lakója, lány, 14. Jobb oldalon: stadion, fiú, 14.

rendelkezik a természettudományos tantárgyakkal (elsősorban a matematikával). A térlátás, térről való gondolkodás és ezek fejlesztése a vizuális kultúra egyik fontos célja, ezt a matematikával kiegészítve úttörő programokat hozhatunk létre, amelyek a tanulók vizuális kreativitást használja fel és fejleszti a matematika tantárgy támogatásának érdekében.

A másik terület, amelyet igyekeztünk megjeleníteni a program során, a társadalmi jelenségek iránti érzékenyítés volt. Ez a programban a települések és karakterek elméleti hátterének megalkotásánál jelent meg. Habár tág teret hagytunk a tervezésre, de arra kértük a tanulókat, hogy igyekezzenek szociális szempontokat is figyelembe venni a fiktív világ megalkotásánál. Ez jelenthet akár egy kisebbségek számára fenntartott óvódát vagy kistérségi postaépületet, de egy új futballstadiont is (ezek létező példák a megoldások közül).

A szociális, társadalmi relevancia természetesen a program tartalmának függvényében módosítható, erősíthető. A mintaprogram kidolgozásánál első lépésként a technológia megismerését és használatát helyeztük előtérbe, a tartalom most még csak technikát leíró, támogató elemként jelent meg.

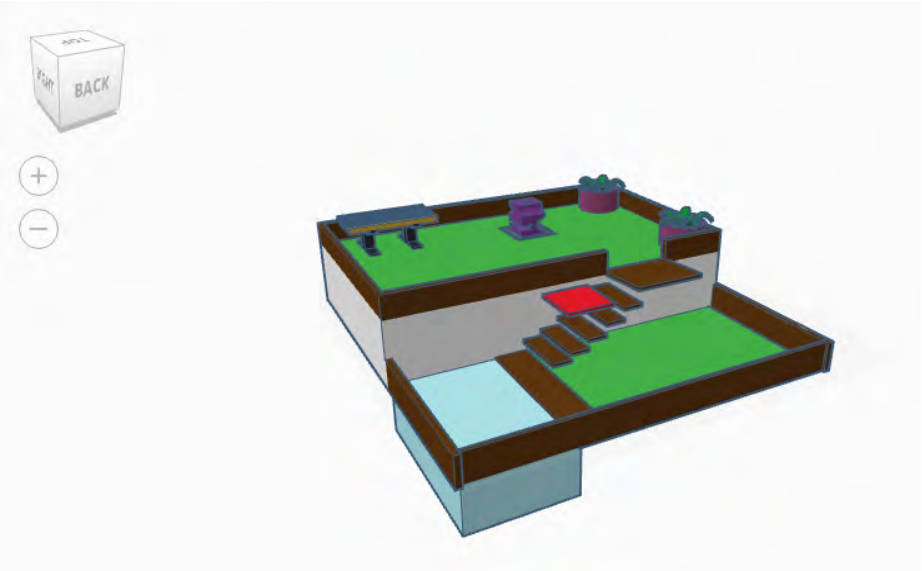
3. Összegzés, a 3D tervező oktatási projekt tanulságai

A vizuális nevelés technikai, technológiai megújítása és fejlesztése olyan nemzetközi trendekbe illeszkedik, amelyek arra keresik a választ, hogyan lehetséges a 21. század vizuális nyelvének oktatását a tanmenetek részévé tenni. A digitális kreativitás fejlesztés ebbe a folyamatba illeszkedve a tanulók digitális készségeire építve új technológiákkal egészíti ki a már meglévő tantermi gyakorlatokat.

Egy változó kor változó médiumai természetszerűleg kihívások elé állítják az oktatási rendszert. A vizuális kultúra tantárgy ebből a szempontból különösen „terhelt" vagy ha úgy tetszik, „halmozottan hátrányos" helyzetben van. A különböző vizuális technológiák egy rendkívül gyorsan változó mezőt alkotnak, ahol nehéz naprakésznek maradni a legújabb trendekkel és főleg nehéz azokat integrálni tantermi gyakorlatainkba. A 3D technika (csak úgy, mint a stop motion animációs technikák) azonban készen kínál a rajztanár számára recepteket, amelyekkel lehetőségei szerint ki-ki „főzhet" a rajzórán. Egy ilyen lehetséges programot kívánt bemutatni ez az írás.

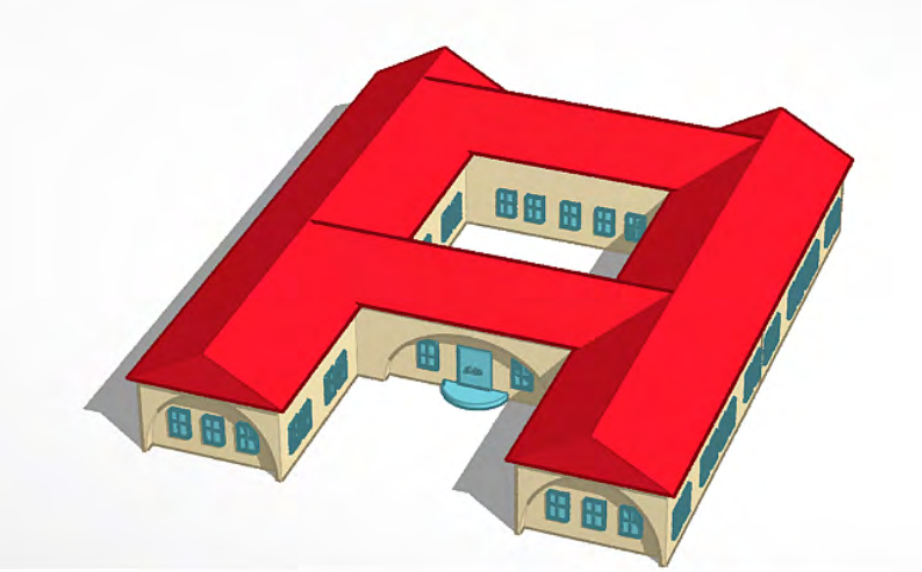
4. Források - ajánló

A szokásostól kicsit eltérően nemcsak a cikkben idézett szerzők műveit sorolom fel, hanem ezúttal ajánlásokat is adok. Ennek oka a források különböző karaktere, valamint a téma szerteágazósága. A 3D tervezés technikai karaktere a szerző értelmezése szerint csupán csak kiindulási pont, amit a vizuális kultúra tanár tölthet meg tartalommal. Ennek megfelelően



9. kép.: többszintes lakóház terasza medencével, lány, 14.

10. kép: Városháza, fiú, 14.



11. kép: Lakóépület, fiú, 14.

igyekeztem különböző szempontok szerint forrásokat, inspirációt gyűjteni.

A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem STEAM oktatási programjának rövid bemutatása: *https://designisso.com/2017/05/08/be-steam-a-jovo-oktatasfejlesztesi-iranyai/*

A Budapest School és a MOME közös STEAM oktatási kísérletét bemutató interjú: *https://budapestschool.org/hu/blog/egyetemen-tanulo-kisiskolasok-fibonacci-varosa/*

A Tinkercad hivatalos blogja számtalan ötlettel és óratervvel: *https://blog.tinkercad.com/*

Átfogó írás a hazai STEAM oktatás helyzetéről: *https://www.researchgate.net/publication/329399625_The_Hungarian_'STEAM_ENGINE'_-_Schools_and_Social_Partners_for_STEAM_Education*

3D tervezéshez oktatási segédanyagok Kádár-Csomor Gábor vizuális kultúra tanártól: *http://kadarcsomor.hu/rajz-segedanyagok/*

A mozaweb animációs és 3D oktatási segédanyagai: *https://www.mozaweb.hu/hu/cutnLearn*

Bevezetés a 3D nyomtatásba és tervezésbe - webinar: *https://www.youtube.com/watch?v=G7Z8en9jLVM*

A Craftbot videó csatornája: *https://www.youtube.com/c/CraftuniqueofficialchannelI/videos*

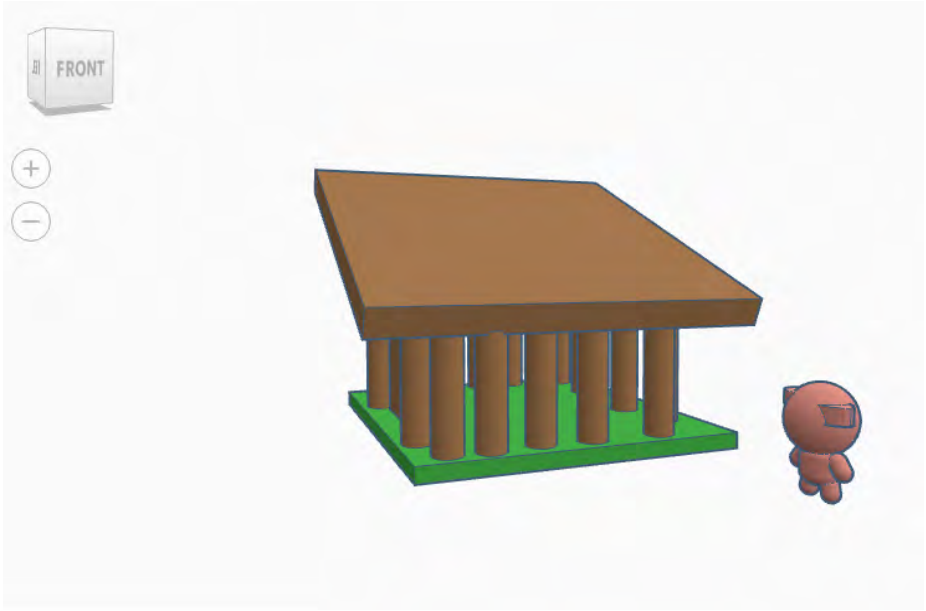
Komplett 3D oktatási csomag bemutatása a DREMEL-től: *https://www.dremeleurope.com/hu/hu/tamogatas/egyeb/3d-nyomtatas-az-osztalyban/*

Digitális Pedagógiai Módszertani Központ - Természettudomány és kreatív 3D: *https://tudasbazis.dpmk.hu/termeszetismerettol-a-termeszettudomanyos-tantargyakig*

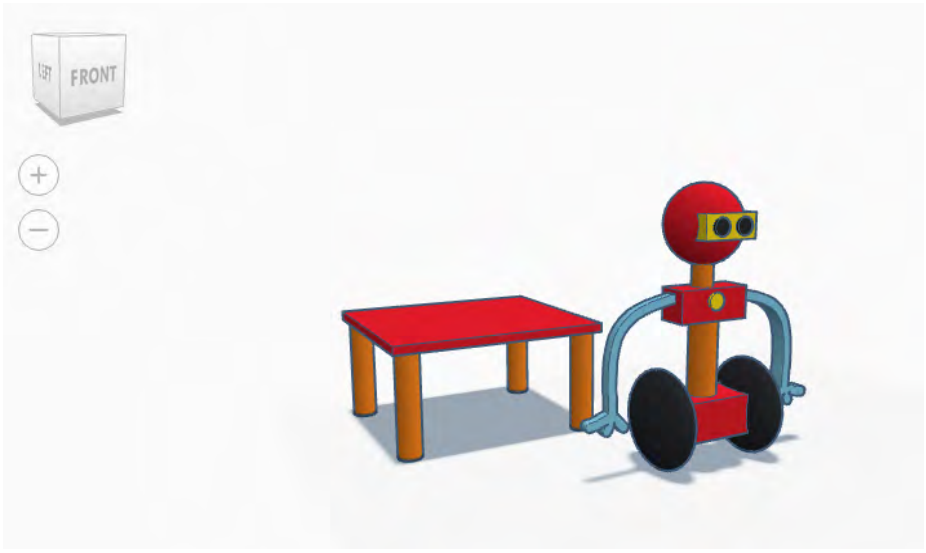
Ingyenes Autodesk 3D tervező szoftverek: *https://www.autodesk.hu/free-trials*

12. kép: A képzeletbeli település lakója, lány, 15.

13. kép: Templom, fiú, 15.



14. kép: Oszlopos épület karakterrel, lény, 14.



15. kép: Robot karakter asztallal, fiú, 14.

Számítógépes grafika és modellezés az iskolában

az IKT eszközök integrálási lehetőségei a vizuális nevelésben

Biró Ildikó, Szegedi Tudományegyetem

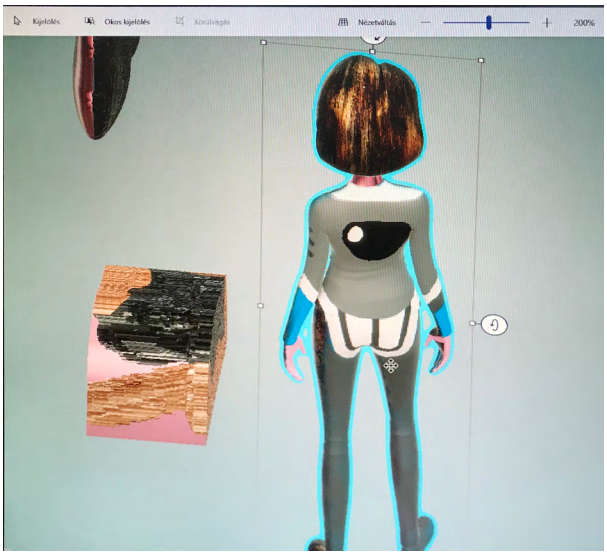
Absztrakt
A „LÁSD VILÁGOD! LÁSS CSODÁT! – A Sándorfalvi Kulturális Központ által szervezett kulturális kompetenciafejlesztő foglalkozások a köznevelés eredményességéért” elnevezésű pályázat keretein belül 2019–2020 között volt alkalmam számítógépes grafika és modellezés tematikájú tehetséggondozó kiscsoportos foglalkozások megtartására a szatymazi Szent István Katolikus Általános Iskolában. Az összesen 70 alkalmas foglalkozássorozaton hatodik–nyolcadik osztályosok vettek részt. A foglalkozásokkal a média- és informatikai kompetencia integrált fejlesztését tűztem ki célul a 2D-s és 3D-s digitális képalkotás lehetőségeit kihasználva. A program végrehajtása számomra is újdonság volt, kíváncsian és némi izgalommal vágtam bele, sikerül-e elképzeléseimet megvalósítani. Milyen szinten tudom a vizuális kommunikációs képességet, a térszemléletet, a vizuális memóriát és a kombinatív képességeket fejleszteni, mennyire tudom integrálni a programban a vizuális kultúra és informatika tantárgy pedagógiáját, sikerül-e hidat építeni a fizika, matematika, biológia tárgyakkal is, ahogy azt elterveztem. Mivel a foglalkozássorozat nem képezte kutatás részét, méréseket nem végeztem, empirikus adataim nincsenek a program hatékonyságáról a képességfejlesztés szempontjából. Az alábbiakban a pedagógiai programot ismertetem. Szeretném ugyanis tapasztalataimat megosztani és ötleteket adni, hogyan lehet iskolai keretek között, számítógép használatával a vizuális kompetenciákat is fejleszteni. A foglalkozásokat az iskola informatika termében tartottuk, amelynek gépparkja több, mint 10 éves, az internet kapcsolat pedig nem túl gyors. Ennek ellenére ilyen jellegű technikai problémánk nem volt, inkább a különböző online alkalmazások kezelése, és a digitális képalkotás logikájának elsajátítása okozott nehézséget.

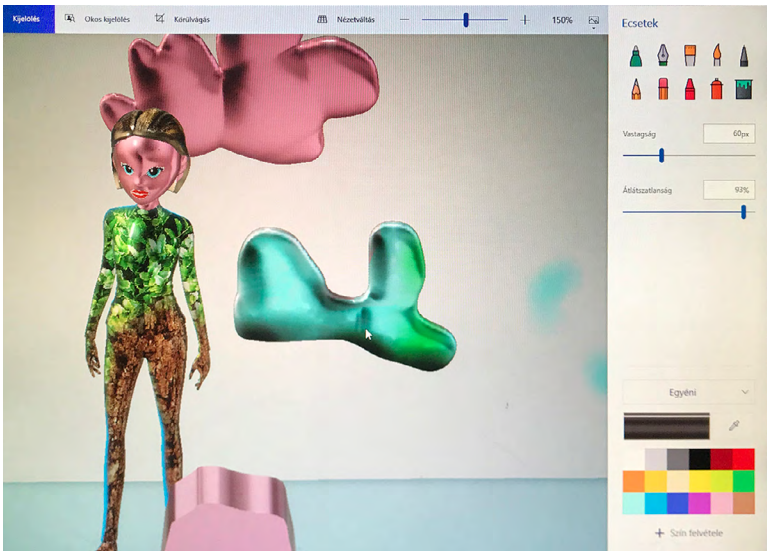
Program

Az első félév programja a digitális állókép alkotásra és a térszemlélet fejlesztésére fókuszált, integrálva a rajz és az informatika tantárgy pedagógiáját. Az első alkalmak során a résztvevők beszélgetés keretén belül digitális művekkel ismerkedtek meg. Megbeszéltük, hogy milyen eltérő jellemvonásokkal rendelkeznek a hagyományos technikával készült műalkotásokhoz képest, milyen eszközöket használhatunk elkészítésükhöz. Hogyan egészítheti ki egymást, illetve épülhet egymásra a kétféle technológia, hol találkozunk digitálisan létrehozott képekkel a mindennapokban.

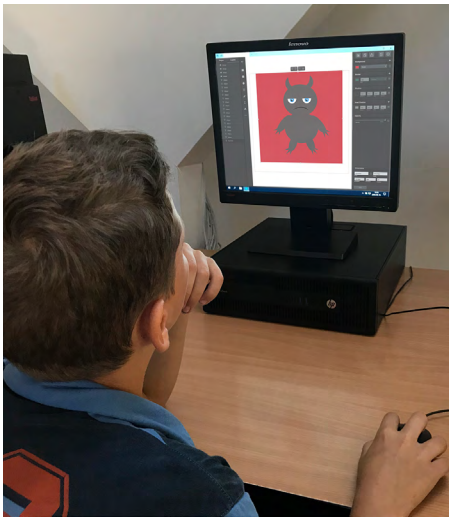
Pixeles képek, vektoros képek

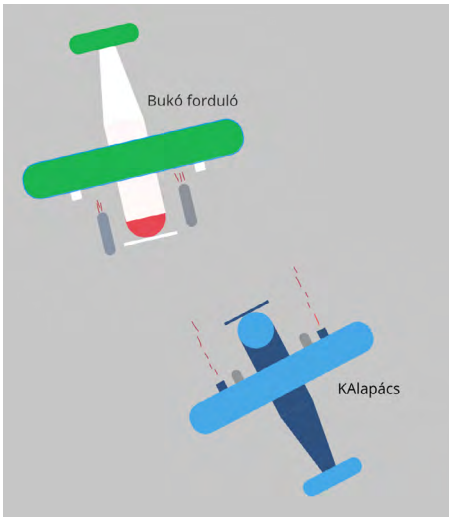
Ezt követően a tanulók kipróbálhatták a vektoros és pixeles képalkotás közötti különbséget.





1-2. kép: Embermodellek és környezetük kialakítása Microsoft Paint 3D programmal.





3-5. kép: Vektor alapú illusztrációk készítése a vectr.com felületen.

Tervezhettek karaktert, és alkothattak önálló képet vektoros és pixelgrafikus programok segítségével. Ezek a rajzolóprogramok illetve online alkalmazások kifejezetten alkalmasak a színkeveréssel, és formaalkotással való kísérletezésre, miközben az informatikai kompetenciát és a kreativitást is fejleszti. Az alapismeretek elsajátítása után kísérleteztünk a kép és szöveg integrációval is. A *Microsoft Paint* már informatika óráról ismerős a gyerekek számára, ennek használata nem okozott nehézséget. A foglalkozásokon kipróbáltuk a 3D-s modellező lehetőségeit is. Az előre gyártott ember- és állatmodellek voltak a legvonzóbbak a tanulók számára, jellemzően ezeket választották ki illesztették jelenetbe, festették ki, és rajzoltak hozzá saját formákat (1-2. kép). Ezenkívül rendelkezésükre álltak geometrikus alapformák is, mint pl. hasáb, gömb, félgömb, kúp, gúla, henger, de ezek használatával és belőlük összetett formák készítésével ekkor még nem foglalkoztunk. Vektoralapú képek készítésére a *vectr.com* ingyenes grafikus szerkesztőt használtuk, amelynek használata e korosztály számára már viszonylag könnyen elsajátítható. Sajnos a kezelőfelület angol nyelvű, ami némi nehézséget okozott a használatának, funkcióinak megértésében, ezért először is részletesen elmagyaráztam a működését, közösen ismerkedtünk meg az eszközökkel. Azért tartottam fontosnak kipróbálását, hogy a tanulók megértsék a vektor és pixelgrafika közti képalkotási és gyakorlati különbséget. A vektorgrafika pixelek helyett matematikai egyenleteket használ az ábra elkészítéséhez, aminek eredményeként a grafika szabadon méretezhető marad. Gyakorlásként egyszerű illusztrációkat, ikonokat logót próbáltunk készíteni (3-5. kép).

Montázs

Következő témakörünk montázs készítése volt. Több témában készítettünk montázsokat: lakóhelyem, kedvenc állataim, utazás, stb., melyhez saját készítésű és az internetről letöltött képeket használtunk. A saját képeket a tanulók a telefonjukkal készítették.

A munka során megismerkedtek az alapvető képkomponálási elvekkel illetve a digitális fotózás alapjaival. (képsíkok, képkivágás, kompozíció, egyensúly, exponálás, a figyelem középpontja, a harmadolás szabálya, a fotózás és képszerkesztés különbségei, stb.) A képekből a fotómontázst többféle technikával készítettük el: először kinyomtatott, kivágott képekből, majd ugyanezt a számítógép segítségével. A digitális montázs készítéséhez a *Collage Maker* online alkalmazást használtuk. Itt még nem vágtuk ki a képek részleteit, hanem egy lapra rendeztük össze azokat, csak a méretüket és képkivágásukat módosítva. Az összerendezéshez különböző szempontokat

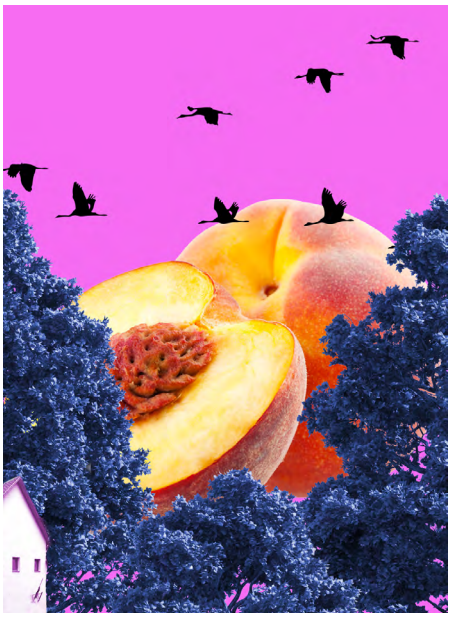
6. kép: Digitális fotómontázs összeállítása „lakóhelyem" témában az interneteről gyűjtött képek felhasználásával.

kellett figyelembe venni. Melyik milyen méretben jelenjen meg, ezáltal vizuális hierarchiát kialakítva köztük. Az egymás mellé, alá, vagy egymással szembe helyezett fotók valamilyen kapcsolatban kellett, hogy legyenek egymással, például színben, témában vagy formában, ezáltal is segítve a kompozíció kialakítását és a figyelem irányítását (6-7. kép).

Következő lépésként portré montázst készítettünk, a Microsoft Paint segítségével, amelyben a saját portrét kellett a kedvenc állat képével összekombinálni. Ehhez a portéfotókat a tanulókról én készítettem el telefonommal egy homogén háttér előtt, azért hogy azt később könnyen ki lehessen a képen jelölni és kitörölni. Állatképeket az interneten kerestünk. Kérésem volt, hogy jó felbontású, az állat fejét szemből és szemmagasságból mutató képet keressenek, mely jól elválik környezetétől, mert a fejet kontúrvágjuk, azaz eltávolítjuk a környezetet és a hátteret. A két kép összeillesztésénél arra kellett figyelni, hogy az állat „arcának" és a saját arcuk arányai nagyjából egyformák legyenek, és körülbelül az orruk hegye legyen az illesztési pont (8-9. kép). Végül, a lakóhelyem témájú digitális patchwork készítésénél a már előzőleg tanultakat gyakoroltuk, rögzítettük a tudásunkat (10-12. kép). A munkaszakasz lezártával megbeszéltük a tapasztalatainkat. Melyik milyen nehézséget okozott, milyen eltérő

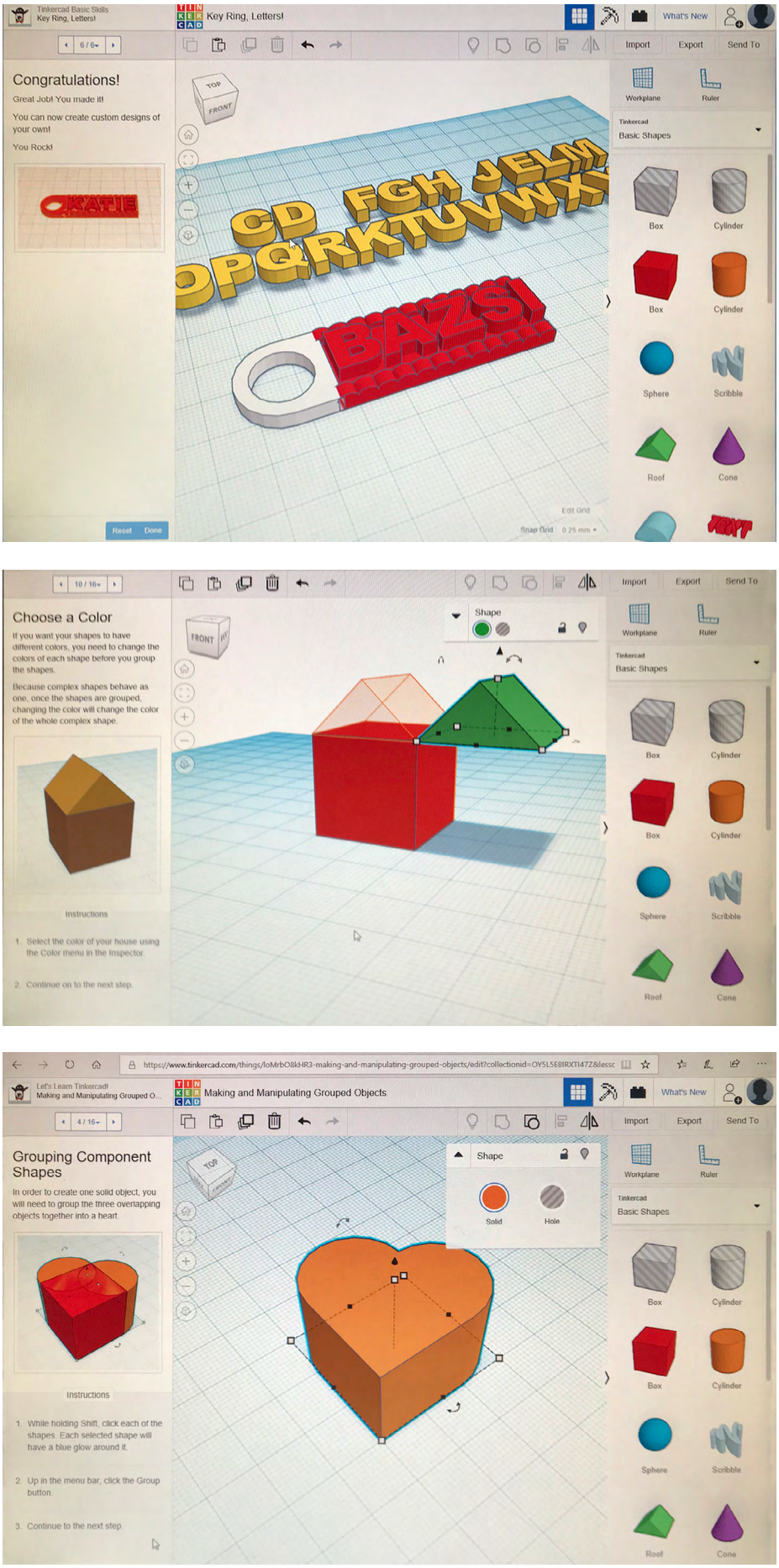
7. kép: Digitális fotómontázs összeállítása „lakóhelyem" témában saját készítésű fotókból.

8-9. kép: Portré montázs.



10. kép: Digitális patchwork„lakóhelyem" témában internetről gyűjtött fotókból.

11. kép: Digitális patchwork„lakóhelyem" témában internetről gyűjtött fotókból.



13-15. kép: A Tinker cad tervezőprogram gyakorlófeladatai.

lehetőségei vannak a kétféle eljárásnak, a hagyományos, ragasztásos technikával vagy a digitális eljárással tudtak-e szabadabban dolgozni?

Modellezés 1.

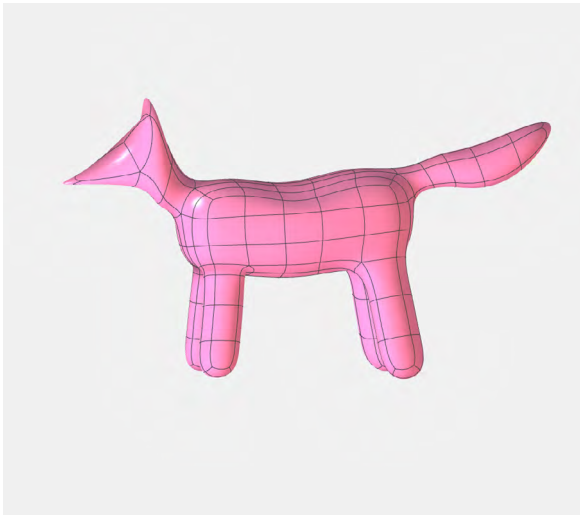
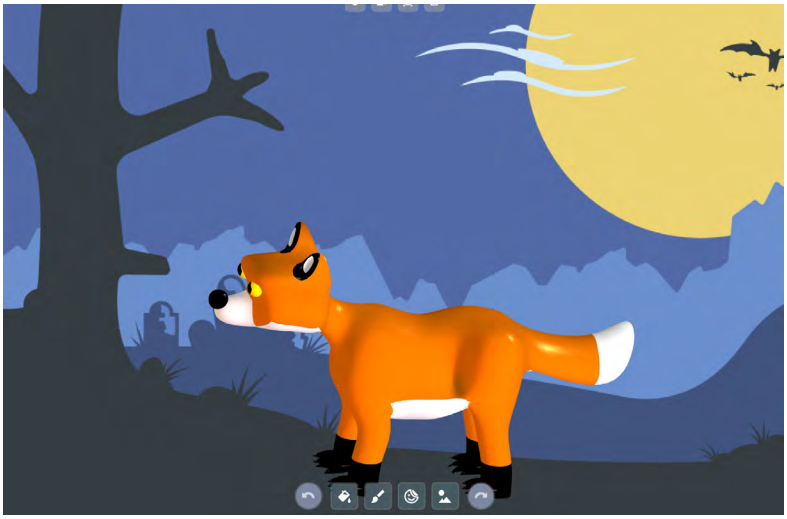
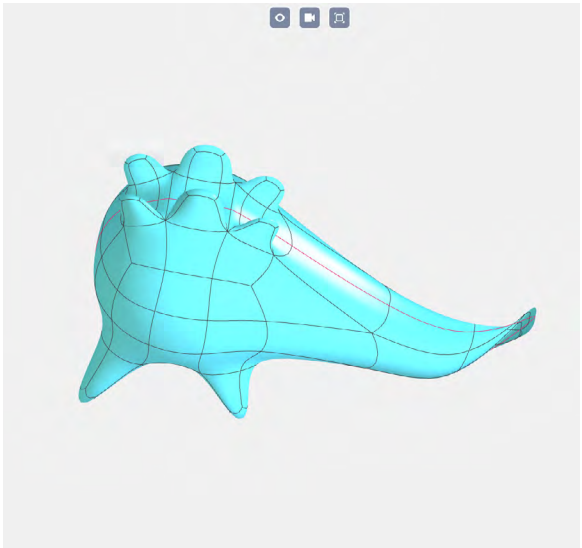
Az első félév utolsó nagy egységét alkotta a térben való digitális tervezés, melyhez szintén online alkalmazást használtunk. A *Tinkercad* egy egyszerű kezelőfelülettel rendelkező, kifejezetten gyerekek számára kifejlesztett 3D tervezőprogram, amelyben előre legyártott, egymással összekombinálható virtuális térformák segítségével lehet modelleket építeni. Ennek köszönhetően hatékonyan fejleszti az olyan téri gondolkodási képességet, mint a formák térbeli kapcsolódásának megértése, mentális forgatás és a térbeli képzelet. A tanárok saját fiókot is létrehozhatnak, ahová egy csatlakozási kód segítségével meghívhatják diákjaikat. Ez lehetővé teszi, hogy a tanulók az iskolán kívül is hozzáférjenek a terveikhez. Az alkalmazás, mely elsősorban általános és középiskolák számára ajánlott, könnyen megtanulható, és egészen komplex modellek készítésére is alkalmas. Ennek köszönhetően több korosztály és eltérő képességszinttel rendelkezők számára használható és előkészítést biztosít a bonyolultabb 3D-s tervezőprogramok használatához. További előnye, hogy a modellbe beépíthető áramkörök, mikrovezérlők megtervezésére és programozására is alkalmas. (Bővebb információk ezzel kapcsolatban *itt* találhatók.) A program elsajátításához számos online forrás áll rendelkezésre. Maga a webhely *tanítási szekcióval* is rendelkezik, amelyen rengeteg oktatóanyag és lépésről-lépésre lebontott tervezési projekt található, melyek bemutatják a szoftver felületét és funkcióit, segítségükkel elsajátítható az alkalmazás használata.

Ismerkedésként néhány alkalmon keresztül közösen végeztük el a program által felajánlott tutorialokat (13-15. kép). Amikor a tanulók már magabiztosan kezelték a

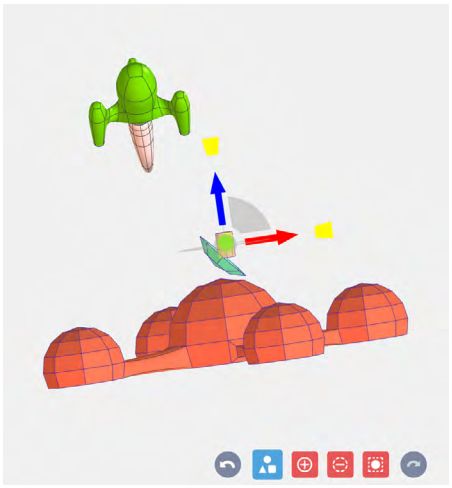
program eszközeit, önállóan folytatták a munkát. Először a program által segített feladatokat oldottak meg, később önálló ötleteket próbáltak megvalósítani.

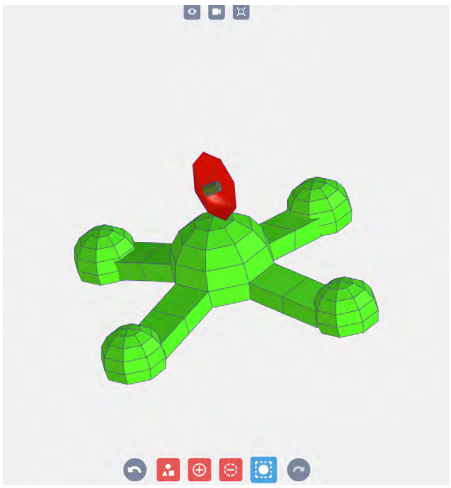
Modellezés 2.
A második félév programja az első félévben megszerzett digitális állókép alkotási képességre és digitális térszemléletre építve a tervezési folyamatokra és a kreatív problémamegoldó kompetenciák fejlesztésére fókuszált. A foglalkozásokat a STEAM pedagógiai módszer alapján építettem fel, ezen belül is a designgondolkodásra fókuszálva. A résztvevő tanulók 3 összetett tervezési projektet valósíthattak meg a Solidworks Apps for Kids alkalmazás segítségével. Az alkalmazás számos STEAM (Science, Technology, Engeneering, Art&Craft and Math) projekt és tevékenység megvalósítására ad lehetőséget, amelyek segítenek a diákoknak a tudományos, tervezői és mérnöki gondolkodásmód elsajátításában. A Solidworks professzionális gépészeti és formatervező program, melyet általában középiskolai, de jellemzően inkább felsőoktatási szinten használnak. A programnak viszont létezik kifejezetten gyerekeknek kifejlesztett változata is, mi ezzel dolgoztunk. Ez olyan alkalmazások gyűjteménye, amely a tervezési folyamat számos aspektusát elérhetővé teszi kisebb gyermekek számára is, több, kifejezetten oktatóknak szánt eszközzel, tanulási ajánlásokkal kiegészítve. A különböző applikációk (Shape It, Style It, Mech It) segítséget nyújtanak a gyerekeknek a tervezési folyamat végigvitelében: információk gyűjtése, a probléma meghatározása, megoldási terv készítése, prototípus készítése, ellenőrzése. A Classroom felület pedig lehetőséget nyújt a tanároknak saját tervezésű oktatási projektek megvalósítására: tanulói fiókokat állíthatnak be; tartalmat oszthatnak meg a tanulócsoporttal; más tanárokat hívhatnak meg együttműködésre. Az alkalmazás biztonságos környezetet kínál a diákok és tanárok együttműködéséhez, és különböző korosztályok számára tervezett, tantervi követelményekhez kapcsolódó óraterveket kínál fel. Ezek közül próbáltunk ki hármat.

Állatok és élőhelyeik
Az első projektben különböző élőhelyű állatokkal foglalkozunk, azt is figyelembe véve, hogy hogyan alkalmazkodnak a környezetükhöz.

16-19. kép: Állatok és élőhelyeik. 3D állatmodellek tervezése és környezetük kialakítása Shape It alkalmazással.



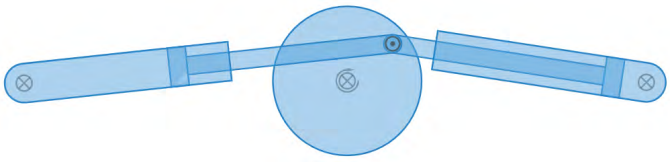


20-23. kép: Élet az űrben. Űrbázis tervezése Style It alkalmazással.

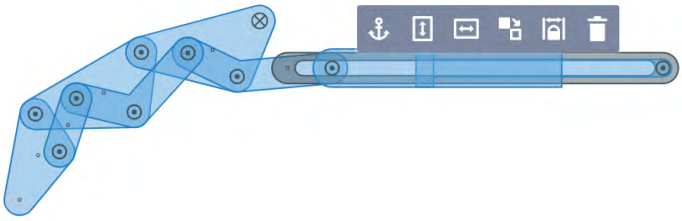
Mielőtt a gyerekek megpróbálták elkészíteni az általuk kiválasztott vagy kitalált állat 3D modelljét, A következő dolgokról beszélgettünk: Milyen különböző élőhelyeken fordulnak elő állatok? Hogyan alkalmazkodnak a környezetükhöz? Hogyan védekeznek az ellenségeikkel szemben? Milyen hatással van mindez testük felépítésére, megjelenésükre? A diákok saját tervek alapján is dolgozhattak, vagy használhatták a Shape It program által felajánlott szerkezeti modelleket, melyeket módosítva, kiegészítve, vagy egymással összekombinálva tovább alakíthattak. Bár a modellek szinte gyurmaszerűen alakíthatók, nehézséget okozott, hogy ehhez csakis az egeret és különböző billentyűkombinációkat használhatták. Meg kellett érteniük, hogyan módosíthatják és kombinálhatják össze a programban felajánlott alapformákat: a kockát, gömböt, kúpot, hengert, tóruszt, illetve hogyan tudják korrigálni az állat testrészeinek arányait. Az elkészült állatfigurát a Style It alkalmazás segítségével színezték, dekorálták, helyezték rá a szemet, szájat, orrot, stb. Végül az alkalmazásban rendelkezésre álló képek közül ki tudták választani és beillesztették a megfelelő háttérként szolgáló élőhelyet (16-19. kép).

Élet az űrben

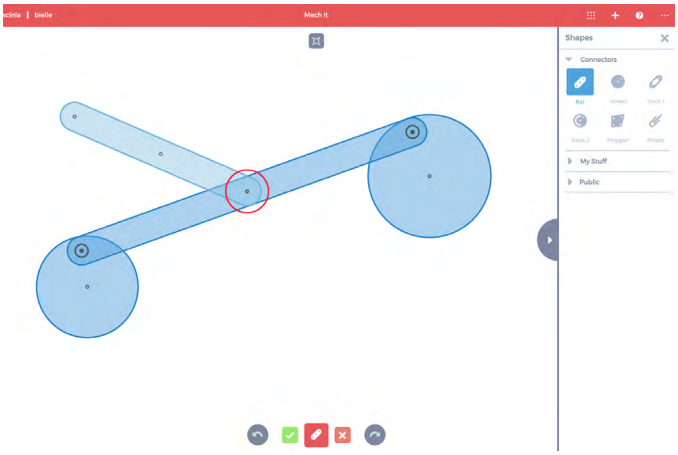
A második projekt során idegen bolygón felépítendő emberi lakhelyek tervezése és 3D modelljének elkészítése volt a feladat. A diákok saját tervek alapján is dolgozhattak, vagy használhatták a Shape It program által felajánlott szerkezeti modelleket. A tervezés megkezdéséhez a következőket kellett átgondolni: Milyen dolgokra volna szükséged egy hosszú ideig tartó űrutazáshoz? Milyen felszerelésre volna szükséged egy űrbázis kiépítéséhez? Hogyan tudnál hozzájutni az élethez szükséges dolgokhoz egy idegen bolygón? Miután sikerült elkészíteni az űrbázist, a tanulók a Style It alkalmazás segítségével kiszínezhették, dekorálhatták és háttérkép hozzáadásával környezetbe helyezhették az elkészült modelleket (20-23. kép).



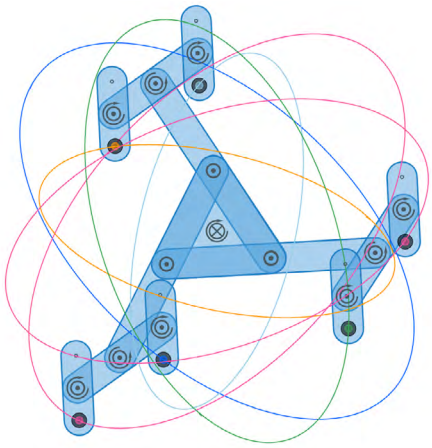
24. kép: Belső égésű motor animált modelljének tervezése Mech It alkalmazással.



25. kép: Ujj mozgás animált modelljének tervezése Mech It alkalmazással.



26. kép: Alkatrészek közötti kapcsolódások kialakítása Mech It alkalmazással.



27. kép: Automatikus rajzoló szerkezet kialakítása Mech It alkalmazással.

Mechanikus modellek

A harmadik projektben a tanulók először egy belső égésű motor animált modelljét készítették el. Ennél a feladatnál is két választási lehetőség volt: teljesen önálló tervezéssel kezdtek a munkához, vagy a feladat részeként kapott fogaskerék és dugattyúmodellt használták fel. Előkészítésként megbeszéltük, hogyan működik az autó motorja, hogyan lehet a hőenergiát mozgási energiává alakítani, milyen alkatrészekre van ehhez szükség. A mechanikus modell elkészítéséhez a Mech It alkalmazás előkészített alkatrészeit használtuk. Miután a modell elkészült beanimáltuk, hogy lássuk működik-e, kell rajta módosítani. Miután megismerkedtünk a mechanikus szerkezet építő alkalmazás funkcióival, önálló tervezések következtek.

Összegzés

A szabadkézi és a digitális rajzolás között nagy különbség van. Ezen különbségek nemcsak a művek stílusában és a képalkotási folyamatban nyilvánulnak meg, de eltérő gondolkodási folyamatot is igényelnek. A szabadkézi rajzolás során előre meg kell tervezni a vonalak pontos helyzetét, színét, irányát és hosszát, mivel azok elhelyezésük után a rajz állandó részévé válnak. Mindez számítógéppel rajzolva néhány kattintással módosítható. Mivel a szabadkézi rajz technikája eltér a digitálistól, a két rajzolási mód gondolkodási folyamata is különbözik: a digitális rajzolás során a stratégiai gondolkodás a képernyőn történő iteráción (az egyes megjelentési változatokkal való kísérletezésen) keresztül nyilvánul meg, míg a szabadkézzel rajzoló mindezt fejben kell, hogy elvégezze, és a mentális iteráción keresztül hajlamosabb a stratégiai gondolkodásra, hiszen ebben az esetben a vonalak elhelyezése végleges lesz (Lehman, 2020).

A digitális képalkotás elsajátítása, csakúgy, mint a manuálisé, sok gyakorlást kíván. A vizuális kommunikáció ugyanis, – a többi kommunikációs aktushoz hasonlóan – két összetett, egymással összefüggő vizuális részképességkészletből áll: a képek létrehozásából és értelmezéséből. Mindkét tevékenységhez speciális ismeretekre és tapasztalatokra van szükség. Ezen képességek megszerzése integrált kognitív, affektív és pszichomotoros folyamat, amely magában foglalja, a fogalmak és tények, valamint az azokhoz kapcsolódó erkölcsi vagy esztétikai értékek megismerését, és alkotói oldalról az eszközök használatának elsajátítását is. Ezért azt mondhatom, szerencsés helyzetben voltunk, mert a pályázat keretében egy éven keresztül intenzíven foglalkozhattunk a számítógépes grafika különböző formáival. A 70 alkalom összesen 140 tanórát biztosított a projekt végrehajtására, ami, ha tantervben a vizuális nevelésre szánt időt nézzük, annyi, mint amennyi rajz óra négy év alatt összesen rendelkezésünkre áll felső tagozatban.

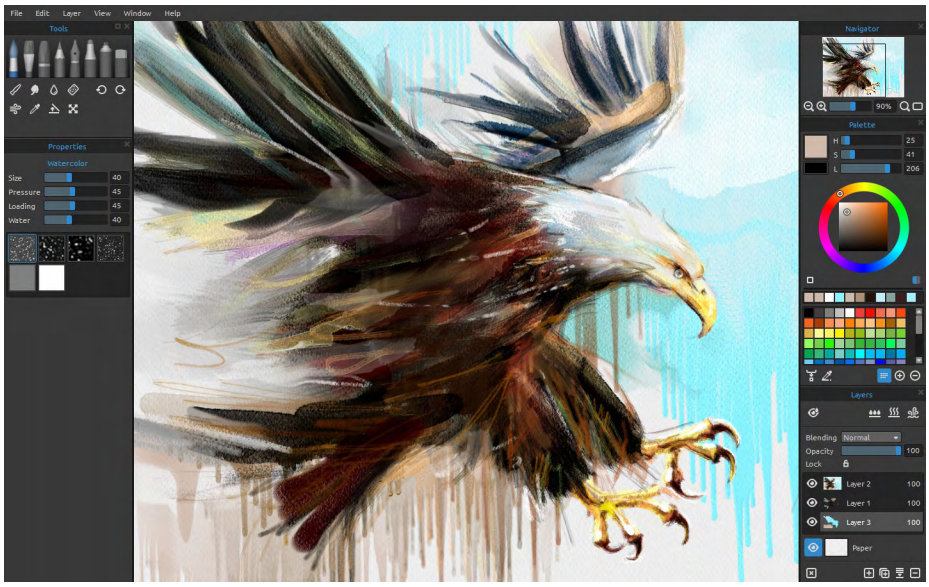
Irodalom

Lehman, M. L. (2020, október 10). *Hand-Drawing vs Digital-Drawing: How to See Your Design More Deeply.* MLL Design Lab

Interakció a számítógéppel a képzőművészetben

Szalay Dániel, Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra, Szlovákia

Absztrakt
Már rég nem számít újdonságnak a számítógép használata a művészetben. Az oktatásban, azon belül a képzőművészeti nevelésben is jelen van. Az általános- és középiskolában, később az egyetemen a diákoknak alkalma van megismerkedni olyan grafikai és festészeti eljárásokkal, melyeknek médiuma nem a papír vagy a vászon, más dimenzióban helyezkednek el. A Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetemen is évek óta fejlesztjük azon tantárgyainkat, melyek a összekötik képzőművészetet és a számítás technikát, a számítógép művészeti alkalmazására adnak lehetőséget.



1. kép

2. kép

Felmerülhet az a kérdés, hogy hogyan tudjuk ez megoldani, hiszen a grafikai programok elsősorban azt a célt szolgálják, hogy a művészet – elsősorban a reklámgrafika és a sokszorosító grafika – eljárásait megkönnyítsék. Olcsóbbá, gyorsabbá, elérhetőbbé tegyék az egykor hosszadalmas és bonyolult technológiai eljárásokat. Ám a számítógépes technológia szerencsére nem automatizálta a folyamatot annyira, hogy az ember gondolkodása, ötletei, munkalépéseinek sorrendje iiktatódjon belőle. Az a legnagyobb feladat, hogy megtartsuk a lehető legnagyobb mértékű originalitást, ami által a kivitelezés során a lehető legnagyobb mértékű egyediséget érjük el. A művészetben a mesterségbeli tudáson túl mindig is fontos volt a felfedezés és az újítás. A történelem során számtalan nagy művész lépett elő új és még újabb megoldási módszerekkel, melyek eredménye gyakran kudarcba fulladt. De a keresésnek és felfedezésnek ez a feltétele, és néha az ára is.

Az oktatás egyik alapfeladata az első találkozás, a megismerés, a „programok felfedezésének" biztosítása és használatuk bemutatása. Mi a rajz tanszék tanítási programján belül arra összpontosítunk, hogy a mesterség elsajátítása és a kreatív kifejezés aránya, az emberi originalitás mértéke minél magasabb legyen. Az ehhez vezető természetes út az, hogy biztosítjuk különböző számítógépes programok sokrétű használatának elsajátítását, lehetőségeik összekombinálását, azaz a kontextus keresését a többféle megnyilvánulásban.

Hiszen a szabad képzőművészet nemcsak teret ad erre, de meg is követeli az egyediséget.

Tanítási rendszerünkön belül a tantárgyak összefüggésben állnak egymással, de vannak köztük olyanok, melyek kimondottan ezekre a problémákra koncentrálnak: a *Számítógép és képzőművészet*, a *Foto-video*, és az *Intermediális nevelés* nevű tantárgyak. Kidolgoztuk a digitálisan kódolt képalkotás, az elektronikus környezetben zajló művészeti oktatás projekt alapú módszertanát (Zabadal, 2014/1), ami az alapismeretek elsajátítására összpontosít.

Napjainkra megszokottá vált a különböző digitális eszközök párhuzamos használata, összekombinálása vagy felcserélése, azonos tevékenységek elvégzésére többféle felszerelést is használunk. Egyaránt tudunk írni, olvasni, rajzolni tableten, notebookon, vagy akár okostelefonon is. Választásunkat leginkább a lehetőségeink befolyásolják, és lassan kifejlődnek az egyéni preferenciáink. Azt választjuk, melyik számunkra a legkedvezőbb, legalkalmasabb. A digitális eszközök ma már nem egymástól izoláltan működnek, hanem éppen ellenkezőleg: a különböző digitális eszközökön tárolt adatok megoszthatók és lehetőség van arra is, hogy egyidőben többen, több felületen hozzáférjenek. A mai diákokat ilyen eszközök veszik körül (Zabadal, 2014/2).

Miközben jelentős változást látunk kibontakozni a grafikai jelek és szimbólumok területén, a szöveg háttérbe szorulását, minimalizálódását is megfigyelhetjük. Egy új szimbólumnyelv van kialakulóban. Épp ezért vált kiemelt jelentőségűvé a képzőművészeti nevelésen belül a modern grafika és a tipográfia, ahol a statikus képek mellett egyre fontosabb szerepet kap a mozgókép és a térbeliség is. Az ilyen összetett, komplex vizuális alkotások létrehozásához viszont hosszabb felkészülési időre, tanulásra is szükség van. Hiszen „ahhoz,

3. kép

4. kép

hogy a gyerek futni tudjon, először járni kell megtanulnia". A grafikai programok, bár specifikus célokra vannak kifejlesztve, általában széles körben alkalmazhatók. Ami viszont használatuk során döntően más jellegű hozzáállást biztosít a hagyományos grafikai technikákhoz képest, az a műveletek visszavonhatósága. Gondoljunk csak rögtön a Ctrl+Z-re, ami lehetővé teszi, hogy az előző lépésünket „elfelejtse" a gép. Vagy a rengeteg variáció elmentésének lehetőségére, amelyek közül a végén kiválaszthatjuk a számunkra legmegfelelőbbet. A géppel támogatott alkotás további nagy előnye – amit a *Digitális festészet* kurzuson meg is kell, hogy szokjanak a hallgatók, – az a különböző rétegeken való, rétegekbe ágyazott festés. A tradicionális festészeti technikák, például az akvarell vagy az olaj is lehetőséget ad a festék finoman rétegzett felvitelére, de amit egyszer felvittünk a papírra vagy vászonra, azt nem, vagy csak nehezen tudjuk letörölni. A számítógépes festésre alkalmas programokban – legyen az akár professzionális, akár ingyenesen használható alkalmazás, – ez viszont lehetséges. Új és új rétegeket vihetünk fel, melyeket bármikor módosíthatunk, tovább szerkeszthetünk. Olyan lehetőség ez, ami a klasszikus eljárásoknál elképzelhetetlen, a számítógéppel támogatott alkotásnak viszont az egyik alapeleme. Amikor elkezdünk számítógéppel festeni, először természetesen a különböző eszközökkel találkozunk, az ecset minőségét, vastagságát, a festék színét választjuk ki. De a kép felépítése, szerkezetének kialakítása szempontjából fontos a rétegek használata is, melyek segítségével változtatni tudunk mindezen. Általában jónéhány gyakorlati órának el is kell telnie, mire a hallgatók megszokják, hogy nem papírra festik a képet. Mivel az oktatásban sajnos nemigen állnak rendelkezésünkre professzionális festőprogramok, leggyakrabban szabadon letölthető alkalmazásokkal dolgozunk. A technológiával való ismerkedésre, iskolai környezetben való tanulásra ezek is bőven

5. kép

alkalmasak, igaz, némelyek nem nyújtanak lehetőséget arra, hogy nagyobb felbontásban vagy méretben dolgozhassunk velük. Bár a technikai felszereltség fontos feltétele a munkának, emlékezetem szerint a 90-es években mégis jó eredményeket tudtunk elérni egy abszolút alapszintű grafikai eszköztárral is. Azokhoz az időkhöz képest ma már kozmikus lehetőségeink vannak.

Végül felvetődik a kérdés, hogy mi újat hozott, mire jó a számítógépes eljárás. Biztosítja-e a lehetőséget arra, hogy a munkánk originalitása, egyedisége megmaradjon? Nem gondolom, hogy érdemes volna a digitális festészeti eljárásokat a hagyományos technikákkal összevetni, megítélni, hogy az egyik értékesebb-e több-e mint a másik, mert nem ez lényeg. Mindkettőnek megvan a maga tere és helye. Abban viszont biztos vagyok, hogy a számítógéppel készített alkotások fontos szerepet töltenek be és megállják a helyüket – nemcsak a képzőművészetben, de sok egyéb területen is, – emellett színesítik az alkotási lehetőségeink palettáját.

Irodalom:

Zabadal, Lubomír 2014, Výtvarná výchova ako interakcia s počítačom, Nitra, UKF. ISBN 978-80-558-0649-5
1. str. 11, 2. str. 12.

Vizuális média kommunikáció

Szakmódszertani kutatás a Nemzeti Alaptantervek tükrében

Havasi Tamás, Nyíregyházi Egyetem, Vizuális Kultúra Intézet

Absztrakt
A 2016-2021 között lezajlott Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása szakmódszertani kutatás, azon belül is a vizuális média kommunikáció modul programja megerősített aktualitással bír a kialakult pandémiás helyzetben. A digitális műveltség felértékelődése erősíti e pedagógiai kutatás jelentőségét, a médiapedagógia, a médiaismeret és az ehhez a területhez tartozó kompetenciák vizuális kultúra tantárgyba való integrálásának lehetőségeit. A vizuális kultúrát tanítók számára szükség van kipróbált, adaptálható pedagógiai programokra épülő feladatsorok, projektek, rugalmasan alakítható tartalmi elemekből összeállított cselekvésitervek, kidolgozására. Különösen nagy jelentősége van a mozgóképkultúra és médiaismeret, valamint a kommunikációnak a vizuális kultúra tananyagaiba való beillesztésének területén az alternatív tanítási-tanulási folyamatok kipróbálásának, a tesztekkel alátámasztott eredményesség igazolásának. Azért is indokolt a kutatás tapasztalatainak disszeminációja, mert az ezen a területen tanítók egyetemi és főiskolai képzési programjában korábban nem szerepelt a médianevelés és oktatás tartalmi, módszertani ismereteinek elsajátíthatósága. Az időközben átalakított és bevezetett NAT legújabb, 2020-as változata is időszerűvé tette a modul céljait, tematikáját, mely a nemzetközi szervezetek médianevelésre vonatkozó ajánlásaival és a diákok részéről mutatkozó alkotási vágy segítésének igényeivel is szinkronban van. Ezen alapelvek bázisán, az álló és mozgóképeket, a szövegek különböző formáit, ezek számtalan kapcsolati variációját, az új digitális médiumok hétköznapi és művészi produktumait, a virtuális és materiális alkotás problematikáját arányosan reprezentáló kutatási tematika kipróbálása, tesztelése zajlott le a 4 éves kutatási program keretében. Az irányított tevékenységek eredményeképpen mérésekkel, az adatok értékelésével igazolt, hatékonyabb vizuális képesség- és kompetenciafejlesztés valósult meg a kísérleti vizuális kultúra órán, összehasonlítva a hagyományos NAT kontrollcsoporttal. A kutatás aktualitásai, egymásra épülő tematikájának relevanciája és a különböző Nemzeti Alaptantervekkel való szinkronitása kerül bemutatásra a következő fejezeteken keresztül.

A kutatás nem várt aktualitásai

A digitális kompetencia, digitális műveltség fontosságát megtapasztalhattuk az elmúlt egy év rendkívüli korlátozásai következtében. A digitális oktatásban tanárként, diákként, szülőként résztvevők élete, tevékenységük jelentős hányada terelődött át a digitális kommunikációs csatornák virtuális terébe. A digitális műveltség és a hozzá tartozó képességcsoportok egyre hangsúlyosabbá váló részét képezi a médiaműveltségnek, amely természetesen a többi médiumra vonatkozó, illetve „médiumok fölötti" ismeretet és képességeket, kompetenciákat is magába foglalja.

A művészeti nevelés átalakulása folyamatosan követi a társadalom, a szülők, az oktatáskutatás és oktatásirányítás igényeit. A 80-as 90-es évek hozták meg azt a változást, hogy a vizualitás állandó jelenségei kerültek előtérbe a szélsőséges

1. kép: Cinema ombre. Diákmunka

szubjektivitással, a hagyományosnak tekinthető vizuális neveléssel szemben (Bak Imre és Lantos Ferenc munkássága). „Tevékenységük összhangban volt azzal az általános igénnyel, hogy a rajzórákon gyakorlatiasabb, a mindennapi élethez közelítő, a magas művészet ezoterikusnak ható bűvkörétől némileg eltávolodó vizuális nevelés valósuljon meg. Az ő tevékenységüknek és kreatív rajztanárok oktatási kísérleteinek köszönhető, hogy elkezdődött a 'rajz' átalakulása vizuális neveléssé, és a tananyagba bekerültek a 'vizuális nyelv', a 'vizuális kommunikáció', a 'tárgy- és környezetkultúra' és újabban a médianevelés elemei is." (Bodóczky, 2009).

A *Moholy-Nagy Vizuális Modulok*, a *Vizuális Média Kommunikáció* modul egy újabb tantervi átalakulást sürget, a 21. század képi nyelvének hangsúlyosabb reprezentálását javasolja a vizuális kultúra tantárgy keretein belül is, annak innovációja révén. A kutatás kísérletet tett olyan módszerek, munkaformák, tanítási tartalmak beépítésére, amelyek hatékonyabban fejlesztik a terület vizuális, kommunikációs és digitális kompetenciáit, általában a tanulás kompetenciáit, valamint gazdagítják a vizuális és médiaműveltségi anyagokat, médiatudatosságot. A program

2. kép: A montázs a 2012-es Kerettanterv ajánlott filmjeinek képeiből került összeállításra

eredményeképpen a kortárs művészetekkel, médiumokkal komplexen, esetenként projektekben foglalkozó diákok „hatékonyabb" médiahasználókká, alkotókká, befogadókká váltak. A szemléletváltást nem csak az új kutatások, oktatási trendek, nemzetközi szervezetek ajánlásai, hanem a diákok felől jelentkező igény is ösztönözte. A mobiltechnológia, az online együttműködési hálózatok platformjai, valamint az azokat szinkronizáló technológiák fejlődésével lehetővé vált a kép-, mozgókép- és szövegalkotás szabadabb, demokratikusabb módja. Ez a lehetőség előidézte a diákok körében az igényes, kreatív használat és megosztás vágyát, egy egészséges kompetenciát. A kutatást tehát inkább ez és nem a vírushelyzet szülte kényszer motiválta, hiszen az akkor változtatta meg életünket, amikor a tanítási kísérlet már a finisben tartott. A modul céljait, tematikáját időszerűvé tette a közben átalakított és bevezetett új Nemzeti Alaptanterv.

Tallózás a nemzetközi szervezetek ajánlásai között

A folyamatosan változó médianevelési-, médiaoktatási irányzatok, megközelítések mellett törekednünk kell egyfajta általánosításra, valamilyen kapaszkodók nyújtására. Ezekre van szüksége a gyakorló pedagógusoknak a tanítás-tanulási folyamatok reflektív tervezéséhez. Legyenek azok tartalmi vagy fogalmi szintű meghatározások, mint az oktatás és média összekapcsolódási lehetőségei a „média oktatása", a „média-szocializáció", ill. az „oktatási média" (Qvortrup, 2006).

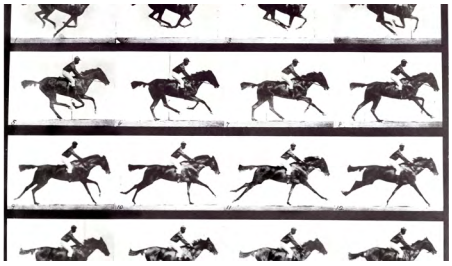
Az egyik ma is érvényesnek tekinthető alapelvet az UNESCO határozta meg, amely Bodóczky István tolmácsolásában vált széles körben ismertté. „Az UNESCO szerint a médiapedagógia '... olyan tudás, készség, attitűd fejlesztése, amely a kritikus hozzáállást erősíti és következésképpen az elektronikus és nyomtatott médiumok felhasználásának nagyobb fokú kompetenciáját biztosítja.' Hangsúlyoznunk kell, hogy a médianevelés nem szakképzés, nem a 'média alkotók', hanem 'befogadók', a 'használók', a közönség nevelését jelenti." (Bodóczky, 1999).

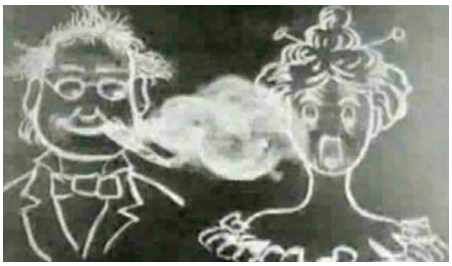
A következő gondolat az iskola és a család szerepét jelöli ki a médianeveléssel, oktatással kapcsolatban. „Az iskola és a család felelőssége, hogy a gyermekeket és a fiatalokat előkészítse egy olyan világra, amelyet a kép, a hang és a szó alkot. Gyermekeknek és felnőtteknek képeseknek kell lenniük arra, hogy ezt a három jelrendszert kölcsönös összefonódásukban is megfejtsék. Ez szükségessé teszi, hogy a követelményekhez hozzáigazítsuk a képzés legfontosabb céljait, amelyeket a „média–alfabetizálás" szóval kapcsolhatunk össze." (UNESCO, 1982).

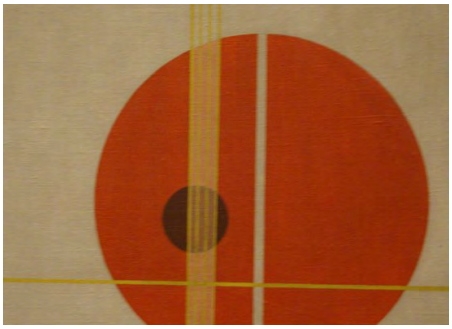
Lars Qvortrup a korábban említett szövegben egy látszólag önmagának ellentmondó gondolatot is felvázol a médiaoktatással, a kritikus médiafogyasztással kapcsolatban. A média a befolyásoláson keresztül szeretne a gyerekekből szabad polgárokat nevelni. Másképpen fogalmazva, a tanárok a médiát használják a gyerekek befolyásolására azért, hogy csökkentsék a médiától való befolyásolhatóságukat. Legyenek kritikus médiafogyasztók: ne legyenek manipulálhatók a hirdetések, reklámok, az Internet által, legyenek ellenállók a technikai, médianyelvi ismeretek, a kommunikációs hatások elsajátítása révén (Qvortrup, 2006).

Az azóta eltelt évtizedek és a technológia demokratizálódása eredményeképpen azzal egészíthetjük ki a korábbi meghatározásokat, hogy a mai fiatalok nem egyszerűen „passzív" médiafogyasztók, a média befolyásolásának kitett befogadóknak tekinthetők, hanem a digitális technológiákat használó aktív alkotók is. A komplex befogadói-alkotói szerep a társadalmi média új platformjai által nyújtott lehetőségeknek, az internet közösségi fórumainak, rohamosan bővülő felhasználói köreinek eredménye, ugyanakkor egy új vizuális alkotási, reprezentációs,

önreprezentációs színtér is. Így a pedagógus feladata a befogadók nevelése. Kritikai szemlélettel való felvértezésükön túl az alkotás technikai segítésének felvállalása, az alkotói képességeket is integráló







3. kép: A montázs a 2012-es Kerettanterv ajánlott filmjeinek képeiből került összeállításra

digitális kompetencia kialakítása. Olyan médiaműveltség nyújtása a cél, amely elengedhetetlen az ilyen irányú valódi értékteremtéshez, érzékeny ítéletalkotáshoz.

A modul az életünket átszövő „képi világgal" (Flusser, 1994; Nyíri, 2001; Kárpáti, 2005) foglalkozik. Olyan digitális képekkel és szövegekkel, amelyeket a diákok is fogyasztanak, kedvelnek, alkotnak.

A négyéves, felmenő rendszerű program 5-8., illetve 9-11. évfolyamig a hagyományos módszerek és munkaformák mellett a kortárs képzőművészet kollektív, projekt jellegű alkotási metódusait, kooperatív módszereket és az internet kínálta lehetőségeket (adatgyűjtés, adatbázisok), az élményszerzés, az alkotás fizikai és virtuális formáit is beépíti.

Miközben próbáljuk követni a változó képiséget, technikai fejlődést, használati szokásokat, a program biztos pontokat is nyújt az azt adaptáló pedagógusoknak. Ezek az állandónak tekinthető témák, tevékenységek, a képolvasás, látványolvasás, vagy a kép és a szöveg kapcsolódási lehetőségei. A nézőpont tágabb megközelítése, vagy a montázs képi és auditív értelmezése is fókuszba kerülnek, mint a mozgás, az idő és a történet állóképi és mozgóképi megjelenítése. A ritmus, mint kifejezőeszköz kerül alkalmazásra a képi-, zenei-, és irodalmi alkotásokban. A médianevelés legfontosabb feladatai közzé tartozik a különböző médiumok nyelvezetének megismerése, értő alkalmazása, a kommunikátumok esztétikai megítélése, a média közönsége, a reprezentáció és az önreprezentáció lehetőségeinek, fórumainak etikai megközelítése. A manipulációelméletek is említést kaphattak a vizuális kultúra óra keretein belül (Bodóczky, 1999).

A pedagógiai koncepció szerint évfolyamonként különböző vizuális közlésformák kapnak központi szerepet. A témakörök a következő módon épülnek egymásra: (1) kép, (2) szöveg, (3) kép és szöveg kapcsolata, (4) kép és szöveg a közösségi médiumok kontextusában, (5) mozgókép, (6) a médiaművészet különböző formái, (7) multimédia, (8) virtualitás. A 2020-ban bevezetett NAT és Kerettanterv az említett területekhez óraszámokat is rendel, ami igazolja azok fontosságát a vizuális kultúra területén.

Illeszkedés a korábbi és az új NAT-hoz

A négyéves kutatási projekt, melynek döntő része a 2012-es tantervek keretei között indult és zajlott, 2020-ban zárult. Az ezt megelőző NAT önálló tantárgyként és műveltségterületként kezelte a Mozgóképkultúra és médiaismeret tananyagait. A 2013-as NAT mindezt már a Vizuális kultúra, valamint a Művészetek műveltségterület részének tekintette, vagyis más tárgyakba integrálva rendezte modulokba a médiaismeretet az új médiumokkal, a posztmodern „képiséggel" (Flusser, 1994) együtt. Éppen az így beszűkült szakterületi mozgástér ösztönző hatása hívott életre komplex, integráló jellegű programokat, mint amilyen a Moholy-Nagy Vizuális Modulok is.

Az alternatív programok tartalmi javaslataira, módszer-, munkaforma- és feladatötleteire szükség van, hiszen már csak a gyerekek közötti különbségek miatt sem minden esetben a tantervi javaslatok a leghatékonyabbak. A NAT-ban és az ehhez illeszkedő Kerettantervben olyan témákhoz kapcsolódó példaművek kerülnek említésre segítségképpen, amelyek kutatásaink tükrében kevésbé motiválták az adott korosztályokat, bár művészi értékük természetesen megkérdőjelezhetetlen. Többségében fekete-fehér (Fritz Lang: M – Egy város keresi a gyilkost; Luis Bunuel: Föld kenyér nélkül; Tarr Béla: Hotel Magnezit, vagy Gaál István: Pályamunkások) filmekről van szó, közöttük egyetlen színes filmmel, ami 18-as korhatáros besorolású, így az teljes műként biztosan nem nézető meg (Robert Rodriguez: Desperado).

(1. kép). Természetesen a filmek színes volta nem értékmérő, de a korosztály motiválásában lehetne szerepe, csakúgy, mint a tantervből kimaradt animáció műfajának.

A legújabb tantervi (2020-ban elfogadott NAT és Kerettanterv) változások nagyobb szabadságot, de a kívánatosnál kevesebb óraszámot biztosítanak a pedagógusnak, ezzel egyúttal meg is nehezítik a tanítási célok realizálását, így sürgetik az egyéni tanítási stratégiák átgondolását. A kevesebb óraszám és növekvő tananyag egyetlen lehetősége a komplex vizuális-művészeti nevelés (Bodóczky, 2002. 9.) alkalmazása, a tanórák, feladatok és projektek többcélú, multidiszciplináris, problémacentrikus tervezése (amelyet a NAT is ösztönöz). Erre tesz javaslatot a bemutatott modul.

Az új NAT Művészetek műveltségterülete foglalja magába a Vizuális kultúra tantárgyat (annak médiával összefüggő ismeretanyagait), valamint a Mozgóképkultúra és médiaismeretet, melyet a középiskola 12. évfolyamára időzít.

Ez az alaptanterv, ill. a NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók kevésbé kötik meg és javasolnak konkrét műalkotásokat (2. kép) a területen, inkább alkotókat neveznek meg (Muybridge, Lumière, Funny faces, Moholy-Nagy László, M.C. Escher, Orosz István).

A korábbi tantervhez képest így a pedagógusok szabadabban választhatnak műveket, de éppen ezért jól jön a kidolgozott gyakorlatias pedagógiai programok által kínált segítség. A tanári személyiségekhez, diákok tudásszintjéhez igazított alternatívákat kell nyújtani a pedagógiai programokkal, magyarázatokkal, a kutatóhelyek eredményeivel, iskolai példákkal (nem csupán idealizált elméletekkel), és feladatmegoldásokkal.

A pedagógusok és a diákok is ismerik az új médiumok lehetőségeit, használatát, azonban az azokban megjelenő legújabb „trendek” folyamatosan változnak. Ezek körültekintéssel, kritikával beemelhetők a tanítás-tanulás folyamatába, jó apropót nyújthatnak a fiatalságot is érdeklő, kortárs (művészeti és egyéb) problémák feldolgozására is.

Az új NAT-ban új műveltségi területek (pl.: „Technológia” tanítási terület) és az azokhoz rendelt óraszámok is megjelennek, amelyek egy része kifejezetten vizuális jellegű is lehetne, vizuális képességeket igénylő, illetve azok fejlesztését teszik szükségessé. Ebből következően kívánatos lenne megfelelő képzettségű, vizuális területen tanító pedagógusok bevonása az új tanítási területek oktatásába.

Felhasznált irodalom

Bodóczky, I. (1999). A médianevelés szerepe és lehetőségei a közoktatásban. In Rézművesné Nagy, I. (szerk.). *Médianevelés a közoktatásban (Segédanyag a Mozgóképkultúra és médiaismeret tanításához)* Miskolc: BAZ Megyei Pedagógiai Intézet, 6–28.

Bodóczky, I. (2002). *Vizuális művészeti projekt az oktatásban.* Budapest: MIE Tanárképző Tanszék módszertani füzetek.

Bodóczky, I. (2009. június 17.). *A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai.* Oktatási Hivatal, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Flusser, V. (1994). Képeink. In Peternák, M. (szerk.). *Médiatörténeti szöveggyűjtemény I.* Budapest: MKF Intermédia Tanszék, Barabás Ilona Kkt. Bp. 1994. 44–46.

Kárpáti, A. (2005). *A kamaszok vizuális nyelve.* Budapest: Akadémiai Kiadó, ISBN: 93-05-8191

NAT (2012). *A 2012-es NAT-hoz illeszkedő kerettantervek.* Budapest: Oktatási Hivatal, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

NAT (2020). *A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók.* (Kerettantervek). Budapest: Oktatási Hivatal, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

Nyíri, K. (2001). Az írásbeliségről és néhány médiumról. In Béres, I. és Horányi, Ö. (szerk.). *Társadalmi kommunikáció.* Budapest: Osiris.

Qvortrup, L. (2007). Media Pedagogy: Media Education, Media Socialisation and Educational Media. *Seminar.Net, 3*(2).

UNESCO (1982. január 22.) *Grunwald declaration on media education.*

Képek forrásai

2. kép: A montázs képei és forrásai:

Fritz Lang: M – *Egy város keresi a gyilkost* német–weimari expresszionista film 111 perc, 1931

Luis Bunuel: *Föld kenyér nélkül* Las Hurdes, spanyol dokumentumfilm, 28 perc, 1932

Tarr Béla: *Hotel Magnezit* magyar rövidfilm, 12 perc, 1978

Gaál István: *Pályamunkások* fekete-fehér magyar rövidfilm, perc, 1957

Robert Rodriguez: *Desperado* Akció/Western 1 ó 47perc, 1995.

3. kép: A montázs képeinek forrása:

Eadweard Muybridge: *Egy vágtató ló és lovasa* (fotósorozat)
Auguste és Louis Lumiére: *A vonat érkezése* (L’Arrivée d’un train à La Ciotat, 1896)

J. Stuart Blackton: *Humorous phases of funny faces*, 1906.

Moholy-Nagy László: *Q1 Suprematistic* olaj, vászon, 1923

Orosz István: *Vigyázat, lépcső!* Animáció/Rövidfilm, 6 perc, 1989

Korszerű tematika és hatékony módszerek a mozgóképkultúra tanításában

Országos módszertani program egy nyíregyházi gimnáziumban

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

Absztrakt
„A tanulók képesség-kibontakozásának elősegítése a köznevelési intézményekben" címmel, öt hazai egyetem összefogásával valósulhatott meg a művészeti nevelést érintően módszertani (EFOP-3.2.6-16) program, amelyben az elmúlt két év folyamán több száz közoktatási intézmény is részt vehetett. A projekt elsődleges célja a művészetpedagógia módszertani megújítása volt, mindez a méltányos és minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása mellett, a köznevelés eredményességének, hatékonyságának erősítése érdekében. A Magyar Képzőművészeti Egyetem, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, a Magyar Táncművészeti Egyetem, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem és a Színház- és Filmművészeti Egyetem által kidolgozott oktatási anyagok, szakmai fórumok biztosították a programba bevont, eltérő adottságokkal és profillal rendelkező oktatási intézményekben a művészetpedagógiai munka támogatását.

A Nyíregyházi Egyetem Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium egyike azoknak az intézményeknek, melyek felkérést kaptak a nagyszabású projektben való részvételre. A gyakorlóiskolában a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat érintően próbáltunk ki és alkalmaztunk innovatív módszereket, melyhez a szakmai támogatást a Magyar Képzőművészeti Egyetem biztosította.

Az életünkben egyre nagyobb szerepet betöltő modern technológia, és az egyre változatosabb digitális platformok a művészeti nevelést, a médianevelést is új kihívások elé állítják. A hazai médiaoktatás igyekszik lépést tartani a változó környezettel, ezért a tantárgy folyamatos megújulásának lehetünk szemtanúi. Az országos pályázat keretei között, a mozgóképkultúra módszertani megújítását megcélzó alprogramban, Szűcs Tibor és Hartai László szakmai koordinálásának köszönhetően, a diákok országszerte korszerű tematika és innovatív pedagógiai módszerek segítségével sajátíthatták el a tantárgy alapvető ismereteit. Az Eötvös Gyakorlóiskolában a programot olyan évfolyamon valósítottuk meg, ahol a diákok heti két tanórában tanultak mozgóképkultúra és médiaismeretet, fakultáció keretein belül.

Eltérő felkészültséggel és tudással rendelkező, 11. évfolyamos fiatalokra kell gondolni, akik a tantárgy különböző szegmensei iránt érdeklődtek.

A mozgóképnyelvi tájékozottság és a mozgóképi szövegértés képességének fejlesztése érdekében az első nagy iskolai projektben a diákok hat tanórán keresztül jutottak el a mozgásfázisok kapcsolatán alapuló vizuális élménytől a némafilmek képi világát és kifejezőeszközeit megidéző kisfilmek készítéséig. A tanulók az élményközpontú tanórák keretein belül jártasságot szereztek a technikai eszközök használatában és az utómunkálatokhoz szükséges digitális eszközök, szoftverek alkalmazásában. A tematikai egységhez tartozó tanórák kiemelten fejlesztették a vizuális kommunikációs készséget,

1. kép: Eötvös Gyakorlóiskola, Nyíregyháza

2. kép: Részletek a tanulók által készített némafilmből

a csoportmunka és páros munkaforma az együttműködési készségre gyakorolt pozitív hatást. A film szerkezetéhez köthető ismeretek elméleti és gyakorlati szinten történő feldolgozása lehetővé tette a tanulók számára a mozgóképes gondolkodás fejlesztését, a mozgókép kifejezőeszközeinek, formanyelvi jellemzőinek elsajátítását. A problémamegoldó képesség, a kreativitás és az alkotói gondolkodás együttes fejlesztésével olyan szintű esztétikai tudatosság és kifejezőkészség alakítható ki a tanulókban, melynek birtokában képessé válnak az alkotások sokrétű olvasására, befogadására és értelmezésére is.

A következő nagy projektben, a filmes dokumentálás témakörét feldolgozó tematikus egységben a központi feladat egy nyilvános városi rendezvény audiovizuális dokumentációjának elkészítése volt. A projektfeladatban a diákok a televíziós hírműsorok tájékoztatásának formai sajátosságait alapul véve, tudósítást készítettek csoportmunkában. A tanulási-tanítási egység fejlesztési céljai között szerepelt, hogy a tanulók legyenek képesek az új ismeretek birtokában összetett, funkcionális – adott témát sajátos formanyelvi elemekkel feldolgozó – mozgóképes alkotás készítésére, legyenek képesek továbbá technikai eszközök segítségével, összefüggő beállítások sorozatából értelmezhető, elbeszélést alkalmazó tudósítást létrehozni és ismerjék fel a mozgóképes beállítások kapcsolódásainak lehetőségeit, indokolják meg azok relevanciáját a cselekmény, történet bemutatásában.

A nyolc tanórára tervezett komplex projektet úgy lehetett hatékonyan kivitelezni, hogy a tanulók már rendelkeztek megfelelő ismeretekkel a különböző médiumokban megjelenő hírek formai és tartalmi jellemzőit illetően, ismerték a hírérték kritériumait, illetve a fake news sajátosságait. A kitűzött célok sikeres megvalósításához szükségesnek tartottam azt, hogy a diákok a városi rendezvény dokumentációja előtt készítsenek legalább egy tudósítást, hírt egy iskolai rendezvényről, a külső helyszínen történő forgatás előtt. Hasonló körülmények között kellett rutint szereznünk, hiszen gyakorlatban is meg kellett ismerniük a rövid tudósítás készítésének menetét a tervezéstől egészen a megvalósításig. Erre remek lehetőséget biztosított az Eötvösben nagy népszerűségnek örvendő osztályok vetélkedője, amikor a gimnáziumi évfolyamok játékos feladatok keretein belül mérik össze kvalitásukat.

Az iskolai környezetben teljesített előzményfeladatban rengeteg hibát követtek el a tanulók, ami alapvetően várható is volt. Bár alaposan megtervezték a forgatást, a spontán kialakuló helyzetek megzavarták őket és sok dologra nem fordítottak elég figyelmet; gyakran nem a megfelelő plánokat alkalmazták a cselekmények bemutatására, nem összpontosítottak a riportalanyokra. Nagyon érdekes tapasztalat volt számomra és számukra is, hogy bár befogadóként vizsgálták közösen a műfajra jellemző mozgóképes formanyelvet, mégsem voltak képesek „élesben" megfelelően alkalmazni a korábbi ismereteket. Hibáikat utólag természetesen felismerték, így közösen vontuk le a konzekvenciát.

A diákok a projektfeladatban a *városi verébavatón*, egy hagyományos, nyíregyházi gimnazistákat érintő rendezvényen vettek részt, erről kellett tudósítást készíteniük. Itt a helyi középiskolások új osztályközösségei mutatkoznak be egyéni produkciókkal, majd játékos

3. kép: Helyszínen készített képek

4. kép: Helyszínen készített képek

feladatokat oldanak meg, a rendezvény zárásaként pedig a kiemelkedően szereplő iskola diákjai elismerésben részesülhetnek.

A tudósítás tervezési fázisában a diákok a kulturális program jellegét, helyszínét feltérképezve megismerték a rendezvény korábbi sajtóanyagait (a helyi média korábbi hírei formájában) majd terveket készítettek, felosztották egymás között a feladatokat. Felkészülten és lelkesen indultak a rendezvényre. A helyszínen azonban egy új, eddig nem tapasztalt problémával kellett szembesülni. Az iskolai környezetben már otthonosan mozgó tanulók a rendezvényen az ismeretlen nézők látványától konkrétan lámpalázasak lettek, pedig nem is ők voltak a fellépők. Kellett egy kis idő, míg fel tudtak oldódni. Eleinte nem mertek közel menni a színpadhoz néhány jó snittért, inkább székeik karfájába kapaszkodva igyekeztek megbújni és onnan próbálták megoldani a szükséges felvételeket.

Feszélyezte őket a sok ismeretlen fiatal és a fürkésző tekintetek. Sok dolgot meg lehet tanítani a fiataloknak az iskolában, de azt, hogy a komfortzónájukból kilépve is képesek legyenek annyira átszellemülten egy feladatra összpontosítani, hogy minden más zavaró tényező megszűnjön „létezni" körülöttük, nem olyan könnyű. Úgy gondolom, hogy ennek a projektnek ez volt az egyik legnagyobb kihívása, és az egyik legkomolyabb és legfontosabb – tanulói személyiséget is érintő – fejlesztési feladata. Iskolai környezetben a fiatalok nagyon otthonosan mozogtak, így engem is meglepett, hogy mennyire elbizonytalanodtak ebben a helyzetben. A kulturális rendezvény helyszínén jelen volt a Nyíregyházi Televízió stábja is. A forgatás közben megkértem a tanulókat, hogy figyeljék meg, milyen bátor az operatőr, hogyan „néz szembe" a közönséggel és hogyan változik meg a nézők viselkedése, ha észreveszik, hogy rájuk szegeződik egy kamera. A diákok azt is láthatták, hogy az operatőr hogyan változtat helyzetet, mennyi ideig rögzít egy adott tevékenységet, egy adott látványt, jelenetet a színpadon. Ezeknek az instrukcióknak és a látott operatőri mintának köszönhetően mertek később közelebb menni a színpadi történésekhez. A rögzített nyersanyagokat később tanórai keretek között dolgozták fel az általuk kialakított koncepció szerint, speciális szoftverek segítségével.

A hír jelleggel bíró audiovizuális tudósítások készítése nagyon hasznos gyakorlatnak bizonyult, az ismeretek elméleti és gyakorlati szinten történő feldolgozása lehetővé tette a tanulók számára a mozgóképes gondolkodás fejlesztését, a témához köthető vizuális formanyelv elsajátítását; miközben a kreativitás, az alkotói gondolkodás és a személyiség együttes fejlesztésével az önkifejezésre irányuló szándék alakítható ki a fiatalokban.

A pályázat az innovatív iskolai projekteken kívül lehetőséget teremtett arra is, hogy az azonos szakterületen, de az ország eltérő intézményeiben dolgozó pedagógusok megismerhessék egymást, akik tapasztalataikat saját, bevált gyakorlataik ismertetésével így „közkinccsé" tehették. A programhoz köthető workshop, melyen részt vehettem, nagyon tanulságosnak bizonyult. Öröm volt látni, hogy mennyi lelkes kolléga van, akik rajonganak a hivatásukért, tanítványaikért, nagyra értékelik egymás eredményeit és nyitottak új módszerek kipróbálására.

Bűvösvölgy: az alkotásból médiaértés születik

Tanári segédanyagok online gyűjteményét kínálja a Médiaszertár

Katona Gergely osztályvezető, Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, Digitálisműveltség-fejlesztési Osztály

Absztrakt
A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság által működtetett Bűvösvölgy médiaértés-oktató központok a kreatív kifejezésen keresztül fejlesztik a gyerekek kritikai érzékét. Foglakozásaik stúdiókörnyezetben teszik lehetővé a kép, hang, reklám, hír, filmes elbeszélés mediális logikájának feltérképezését, miközben a netbiztonsági tudatosság fejlesztésére is odafigyelnek. Oktatói csapatuk a pandémia időszakát online segédanyagok írásával töltötte, főként aktuális médiaszövegeket feldolgozó anyagaik széles pedagógus-közösséggel egyeztetve készültek.

Központjaink
Központjainkat a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság hozta létre, hogy támogassa a gyerekeket a média tudatos és biztonságos használatában. A Bűvösvölgyek minden 9-16 éves magyar diák számára elérhetők, 2014 óta Budapesten, 2017 óta Debrecenben, és 2020 ősze óta már Sopronban is. A látogatás ingyenes, sőt az utazás költségeit és megszervezésének feladatát is átvállaljuk, a gyerekek családi, szociális háttere, a település, közösség teherbíró képességének különbségei nem lehetnek akadályai a hozzáférésnek. Normális körülmények között minden tanítási napon iskolai szervezésben fogadjuk 9-16 éves diákok 32-48 fős csoportjait, programjuk négy darab egyórás foglalkozásból áll, amelyeket foglalkozás-kínálatunkból választunk ki. A budapesti, debreceni, vagy soproni központba látogató gyerekek játszva, aktív alkotófolyamatok során tanulják meg, hogyan hat rájuk a média. Egyedülálló eszközpark és képzett médiaértés-oktatók segítik őket. (1. kép)

Játsszuk el!
A központok működése arra a felfogásra épül, hogy a média megértéséhez az előállításán át vezet a legtanulságosabb út. A

1. kép

gyerekeknek képessé kell válniuk nem csak befogadni, de valamilyen korlátozott értelemben létre is hozni ezeket a tartalmakat. A saját médiaprodukcióval leleplezhető a média mágikus világa, és kialakítható egy alkalmas környezet a kreatív és kritikai készségek együttes fejlesztésére. Nem professzionális tartalomalkotókat képzünk persze (egynapos látogatásokkal ez lehetetlen volna), expresszív oktatási módszerünk inkább a megértést, az értelmezést, a ráébredést és az önkifejezést hangsúlyozza. Vagyis a kreatív kifejezésen keresztül a kritikai készség és az önreflexió fejlesztését szolgálja. Nem frontálisan elmondjuk, hanem eljátsszuk és közben megértjük.

Programunk igazodik a Nemzeti alaptanterv törekvéseihez. Foglalkozásaink és segédanyagaink a kerettantervi követelményekhez kapcsolódva vezetik be a médiaértés alapkérdéseit, és így képesek segíteni az eltérő hátterű, különféle főszakokkal rendelkező (például magyar nyelv és irodalom szakos, vagy vizuális kultúra szakos) pedagógusok munkáját.

A paletta: kép, hang, hír, reklám, film és a kétarcú net

A diákcsoportok a Bűvösvölgyben olyan foglalkozásokon vesznek részt, amelyek médiatípusokhoz, illetve ezek eszközeihez és dilemmáihoz vannak rendelve. (2. kép)

Bár a gyerekek képek között töltik mindennapjaikat, nem tudják, milyen tudatos tervezés áll a média képeinek kiválasztása és megszerkesztése mögött. Egy nyomtatott vagy online magazinban a képek elhelyezése, keretezése, a színek és kontrasztok beállítása, retusálása sokféle többletjelentést ad hozzá az üzenethez. A gyerekek a foglakozásban magazintípusokhoz szerkesztenek címlapfotót, és válogatják ki egy képi elbeszélés elemeit egy fotósorozatból, amit képaláírással, szalagcímekkel alakítanak a szándékaikhoz.

2. kép

A hangokkal foglalkozó programokon a nagyobbak rádiósként dolgozhatnak egy reggeli műsor színes, beszélgetős, hírekkel és reklámmal gazdagított keretei között, a kisebbek animációs filmrészleteket zörejeznek, szinkronizálnak.

A hírekkel foglalkozó programon a gyerekek megtanulják, hogy milyen szempontok alapján kerülhet be egy hír az esti híradóba, és hogy a szenzációhajhász feldolgozásmód sajátosan közvetíti a valóságot. Egy általuk választott híranyagból több álláspontot bemutató riportot állíthatnak össze. A már rögzített anyagokat felkonffal, narrációval és interjúval egészíthetik ki. A részletek kiválasztásával és sorbarendezésével maguk szerkeszthetik a riportot. A kisebbek azt próbálhatják ki, milyen lehet egy időjárás-jelentő, hírolvasó munkája – szemben a súgógéppel.

A reklámnak szentelt foglalkozáson közösen térképezik fel, hogyan hatnak rájuk a reklámok, amikor maguk is reklámot állítanak össze kész felvételekből, stock videókból saját kreatív elképzeléseik szerint.

A filmes foglalkozáson a gyerekek megtapasztalhatják, hogyan áll össze egy film, és kipróbálhatják magukat a legfontosabb szerepkörökben. A történetet bizonyos kész műfaji sémák segítségével maguk találják ki, majd a szereposztás, a párbeszédek felvázolása után forgatnak. A vágópultnál előre rögzített snittek beillesztésével és a zene kiválasztásával teszik teljessé a produkciójukat, amelyet az oktatókkal rögtön elemezhetnek is. (3. kép)

Az interneten a gyerekek a közösségi tartalmak fogyasztóiként és alkotóiként is jelen vannak, fontos tisztában lenniük a biztonságos használat feltételeivel, a kockázatokkal és veszélyekkel is. Mindenki számára kötelező netbiztonsági foglalkozásunkon olyan

történetekben hívjuk őket résztvevő döntésekre, amelyek megértetik az online adatvédelem, az online zaklatás, behálózás, vagy a szexting jelentését és lehetséges következményeit. Az internetes létezés derűsebb oldalán a gyerekek olyan közös projektszerű munkába kapcsolódnak be, amelynek révén sokféle hasznos internetes oldalt, alkalmazást ismerhetnek meg. (4. kép)

A központokban szerzett tapasztalataikat utóbb az iskolában, a médiaórán is megvitathatják, hiszen a Bűvösvölgyben készült médiatartalmakat pedagógus kísérőjük egy online felületről le is töltheti. Ugyanitt szerezhetik be a látogatás előtti felkészülés korosztályra szabott segédanyagait is.

Egyenlő hozzáférés

A Bűvösvölgyek teljesen egyenlő hozzáférést nyújtanak minden 9-16 éves gyerekcsoport számára, a regisztráció online, a jelentkezés sorrendjében történik. A széleskörű hozzáférés érdekében a látogatásra pedig egy OM-azonosítóval rendelkező oktatási intézmény diákjai egy évben csak egyszer regisztrálhatnak. Az érdeklődésen és személyiségen túl az előismeretekben és digitális hozzáférési lehetőségekben is nagy különbségek lehetnek a hozzánk látogató diákok között attól függően, hogy milyen helyi, személyes és iskolai, települési háttérrel rendelkeznek. Ez azonban nem szelekciós szempont. Minden gyereknek ugyanazt az eszközparkot kínáljuk, de a foglalkozás menete alkalmazkodik a gyerekek életkorához és az adott csoportok eltérő előismereteihez, kompetenciáihoz. Erre a foglalkozások többféle lehetséges forgatókönyve és oktató kollégáink pedagógusi tapasztalatai adnak lehetőséget.

A központok abban az értelemben is egyenlő hozzáférésre törekednek, hogy van már tapasztalatuk megváltozott képességű gyerekekkel is, akik szintén kipróbálhatnak foglalkozásokat, a beszéd vagy hallás/látás korlátozottságaival élők is alkothatnak, szerepelhetnek, megnyilvánulhatnak nálunk.

Médiaszertár: Bűvösvölgy online

A pandémia a Bűvösvölgy központokat is rákényszerítette, hogy átmenetileg szüneteltessék a látogatók fogadását. A közoktatás digitális platformra állásával párhuzamosan, tavaly márciusban indítottuk el zárt, pedagógusoknak szóló Facebook-csoportunkat, a Médiaszertárat. A mára már több mint kilencszáz főre nőtt közösség a médiaértés fejlesztésében érintett média-, magyar-, történelem, etika-, vizuális kultúra vagy éppen informatikatanárokból áll. Három központunk oktatói ezzel a közösséggel egyeztetve készítenek oktatási segédanyagokat, amelyek a weboldalunk Médiaszertár-rovatában érhetőek el – könnyen kereshetően és bárki számára ingyenesen. Az anyagok arra törekszenek, hogy a médiaértés tanulságait olyan médiaszövegekből olvassák ki, amelyeket a gyerekek

3. kép

is ismernek, vagy amelyekkel szívesen foglalkoznak.

A vizuális kultúra oktatásában segíthetnek azok a rövid képelemzések, amelyek például egy manchesteri Szilveszter-éj nevezetes sajtófotója mögött mutatnak rá a klasszikus festészet kompozíciós elveire, vagy a politikai reprezentáció kódjait vizsgálják Donald Trump egy családi fotóján, vagy Emmanuel Macron egy Insta-képén. Hasonlóan hasznosak lehetnek a reklámelemzések, amelyek egy visszatérő szín, motívum hatásait, a logó szerepét és súlyát, a szlogen értékét mérlegelik, vagy a parfüm, a csoki, kávé reklámozásának termékcsoportra szabott kliséit és hatáselemeiket veszik sorra.

„Alsósokra hangolva" címmel indított sorozatunk súlyos hiányt pótol: a netbiztonság és a netes jelenlét kérdéseit az alsósok a számára rendezi óratervekké, akik a célzott médiaoktatásból még kimaradnak, miközben okoseszközeiken egyre korábban válnak médiafogyasztóvá és jelenítik meg, fejezik ki magukat is a digitális felületeken.

A sokszínű és gyorsan használatba vehető kínálatot erősíti az Eligazító című videósorozatunk, amelyben olyanok beszélnek aktuális médiaértési kérdésekről, akikre a gyerekek maguktól is kíváncsiak: fiatal influenszerek, a Youtube aktuális hősei. A sorozat első darabjaiban Csebe az álhírekről, Viszkok Fruzsi az influenszerek dilemmáiról ad rövid helyzetképet, „Tanulom magam" Attis pedig Tillával beszélget a leglátványosabb élő tévés produkciókról – egy ilyen produkció színfalai mögött.

A Médiaszertár óratervei, cikkei, videói tetszőleges alkalmi tantervekké rendezhetők. Munkatársaink tanácsokat és példákat is mutatnak ilyen moduláris tervek összeállításához. A segédanyagok tára a pandémiás időszakban egyenletesen bővült, a közösség pedig továbbra is örömmel fogadja a csatlakozó pedagógusokat.

4. kép

Hivatkozások

A Médiaszertár a Bűvösvölgy honlapján:
https://buvosvolgy.hu/tudastar

A Médiaszertárhoz kapcsolódó zárt csoport a Facebookon:
https://www.facebook.com/groups/mediaszertar

A szövegben említett segédanyagok az említés sorrendjében:
https://buvosvolgy.hu/tudastar/video/Az_utcan_hever

https://buvosvolgy.hu/tudastar/video/Csaladi_portre

https://buvosvolgy.hu/tudastar/cikk/Politika_muveszet_reprezentacio_a_tekintelyes_lazasag

https://buvosvolgy.hu/tudastar/cikk/Piros_a_baratod

https://buvosvolgy.hu/tudastar/cikk/Reklamos_kutyatipologia

https://buvosvolgy.hu/tudastar/cikk/Logo_jel_es_varazslat

https://buvosvolgy.hu/tudastar/cikk/Mire_kepes_a_szlogen

https://buvosvolgy.hu/tudastar/cikk/Latod_ezt_az_illatot

https://buvosvolgy.hu/tudastar/cikk/Kenzo_World__Aki_mer_az_nyer

https://buvosvolgy.hu/tudastar/cikk/Csoki__nem_csak_gyerekeknek

https://buvosvolgy.hu/tudastar/cikk/Frissen_porkolt_erzelmeink__Hogyan_probalnak_hatni_rank_a_kavereklamok

https://buvosvolgy.hu/tudastar/oravazlat/Alsosokra_hangolva__mediatudatossagot_fejleszto_oratervek_A_korulottunk_levo_digitalis_vilag (a sorozat első darabja)

https://buvosvolgy.hu/tudastar/video/Eligazito_alhirek_Csebevel

https://buvosvolgy.hu/tudastar/video/Eligazito_influenszerek_Viszkok_Fruzsival

https://buvosvolgy.hu/tudastar/video/Eligazito_showbiznisz_Tillaval_es_Tanulom_magam_Attissal

https://buvosvolgy.hu/tudastar/oravazlat/A_Mediaszertar_anyagainak_iskolai_felhasznalasarol

„A nyugalom szigete”

- avagy, hogyan teremtsünk terápiás közeget?

Egervári Lilla, művészet-és szocioterapeuta, egyéni vállalkozó

Absztrakt
Egervári Lilla, a cikk írója 20 éven keresztül gyógypedagógusként dolgozott Pomázon a Sashegyi Sándor Általános Iskolában. Először az értelmileg enyhén sérült gyerekek tagozatán alkalmazta a képzőművészeti terápiát. Majd az integráció előtérbe kerülésével a tagozat megszűnt, és az iskolában a tanulási zavarral, vagy autizmussal illetve egyéb pszichés és tanulási nehézségekkel küzdő integrált gyermekek számára tartott komplex művészeti terápiát. Terápiás tevékenységének „összefoglalásaként” egy pályázat keretében mutatták be az iskola terápiás csoportjának eredményeit. A csoport létrehozásának, működtetésének apró-cseprő szervezési és egyéb tanulságait foglalja össze a cikkben.

Ezt az elnevezést a Képzőművészet-terápiás kiscsoport tagjai adták a csoportunknak. A terápiás csoportunk főképpen a képzőművészet eszközeivel dolgozott, de felhasználtunk játékterápiás elemeket, zenét, mozgást, önismereti játékokat, meséket is. Módszerében már a szocioterápiához közelítettünk.

Célkitűzésünk összetett volt: a vizuális kultúra eszközeivel képesség, -készségfejlesztés, a gyermekek kezébe adni olyan eszközöket, melyek segítik az önkifejezést, ezzel a személyiségük is épül, és könnyebben kapcsolódnak társaikhoz is. Megteremteni egy „védő teret”, ahol meg lehet nyílni, ahol bizalommal fordulhat a gyermek a többiek felé, ahol „kifestheti” magából a szorongásait, sérelmeit, esetleg traumáit. Példamutatás az egymás elfogadására, s ezen keresztül eljutni saját maguk elfogadásához, felismerni a világ sokszínűségét. És természetesen hátránykompenzációs szerepe is óriási volt. Hiszen kis csoportunkban tanulási zavaros és sajátos nevelési igényű tanulók is voltak, ahogy arról majd bővebben beszélek. Az összetett célokkal megteremteni a gyermekek belső békéjét, harmóniáját, a lelki egészséget.

1. kép: A képességek egymáshoz való viszonya (Mesterházi Zsuzsa: A nehezen tanuló gyermek iskolai nevelése 1998.)

Érdemes a fenti ábrát tanulmányozni. A kreatív képesség olyan komplex képesség, mely feltételezi az összes többi képesség jelenlétét. A vizuális alkotó tevékenység alapja a kreativitás, a fejlesztés ezen keresztül történik. Minden képesség fejlesztése egyben hozzájárul a kreativitás fejlesztéséhez is, és elengedhetetlen a kreativitás eléréséhez (Mesterházi, 2019). Felesleges is hangsúlyoznom, hogy ezeknek a gyermekeknek mennyire fontos volt az a terápiás csoport.

Ahogy visszagondolok a folyamatra, nem volt könnyű megteremteni a nyugalom szigetét egy átlagos általános iskola falai között. Azért is tartom fontosnak a technikai feltételek bemutatását, mert tudom, hogy mennyi apróságon múlik a siker. Több év és többféle csoport, próbálkozás előzte meg, míg ide elérkeztünk. Szükség volt egy olyan teremre, amely kellően nagy ahhoz, hogy körben leülhessünk a kezdőkörnél, és maradjon helyünk bőven később az alkotáshoz, technikák váltogatásához. Esetleg mozogni is tudjunk, ha szeretnénk. Az is jó, ha plusz asztalok maradnak, ahol a korábban végzők foglalatoskodhatnak. Aztán előnyös, ha az iskola egy eldugott folyosója végén van, ahol nem nyitogatnak be ötpercenként. Fontos szempont az is, hogy egy olyan termet válasszunk, amelyik egyik résztvevőnek sem a sajátja. Azaz, elkülönülhessenek a szerepek, helyszínek.

A másik számomra problematikus dolog az elkészült munkák tárolása volt. A sok vizes és vegyes technikával készített alkotás nehezen mozgatható. De nagy nehezen ez is megoldódott egy régi típusú, mély szekrénnyel. Hasznos, ha plasztik alátéteket tudunk beszerezni, amivel könnyebben mozgathatjuk az alkotásokat.

Kis csoportunk 6 főből állt, ami ideális volt. Vegyes életkorúak voltak elsőtől ötödik osztályig. A hat főből két SNI tanuló is volt, az egyik aspergeres autista, a másik kevert specifikus zavarral. Kettő BTM-es tanuló is volt a csoportban tanulási zavarral. Mivel az iskolában én gyógypedagógusként, fejlesztőként

dolgoztam, célirányosan tudtam összeválogatni a gyerekeket a csoportba. Fontos szempont volt a csoport kialakításánál, hogy semmiképp ne legyen homogén csoport, és figyelni kellett az összetételre, hogy hány autista vagy hiperaktív gyermeket bír el a csoport. Jó, ha a szorongók közt van egy hiperaktív, vagy aktív. Hat főnek legalább kell lennie, hogy csoportként tudjon működni. Vannak játékok, melyeknél fontos a variációs lehetőség. A folyamatot 30 foglalkozásra terveztem. Egy foglalkozás 90 perces volt. Egy segítőm is volt, akivel nagyon jó munkakapcsolatban voltunk, ismertük egymást, jól össze tudtunk dolgozni.

A folyamat elején a gyerekek ismerkedtek egymással. A foglalkozások egy rövid beszélgetéssel, teázással kezdődtek, ahol a gyerekeknek lehetőségük volt beszélni arról, ami foglalkoztatta őket. Ez általában nem nagyon ment. Nehezen tudták szavakba ölteni a problémáikat, örömeiket. Ez persze választható volt, és nem ragaszkodtunk hozzá, hogy mindenkinek mondania kelljen valamit. Leginkább az foglalkoztatta őket, hogy aznap mit fogunk csinálni. Ezt is megbeszéltük ilyenkor.

Általában egy inspiráló játék vagy egy motiváló könyv vagy fotók nézegetése előzte meg az alkotást. Volt zenére szalaglengetés, bábozás, mesélés, vizuális játék laptop segítségével, taktilis játékok, mozgás különféle zenékre, fotók válogatása stb.

3. kép: Játék a foltokkal

2. kép: Ráhangolódás

Célom volt az is, hogy minél többféle képzőművészeti technikát tanítsak meg a gyerekeknek, ezzel eszközt adva a kezükbe az önkifejezésre. Így kezdetben bemutattam, megtanítottam a technikát és elkezdődött az alkotás. Az alkotásban páros, csoportos feladatok is voltak. Maga az alkotás az inspirációból indult ki, de alkotás során teljes szabadság volt biztosítva a kreatív ötletekhez, és később az eszközökhöz is. Ha valaki elfáradt, félre vonulhatott, ahol lehetősége volt saját készítésű képzőművészeti puzzle-val vagy fejlesztő játékokkal játszania, amíg a többiek elkészültek. Amikor mindenki elkészült, akkor körberaktuk az alkotásokat, és mindenki megnézte. El lehetett mesélni, kinek melyik tetszik a legjobban, és miért. A véleményalkotás módjára rátanítottam őket, hogy ne legyen benne ítélkezés, hanem megállapítások legyenek arról, ami szembetűnő, vagy érdekes számunkra. Illetve az legyen kiemelve, hogy mi tetszik benne? Ez nagyon fontos az egymás és saját maguk elfogadása miatt. Az, hogy mindenkinek más tetszik, megmutatta a gyerekeknek, hogy menynyire szubjektív a szép fogalma. Esetleg olyan jegyekre hívták fel a figyelmüket, amelyek nekik fel sem tűntek addig. Az elfogadó, szeretetteljes légkörben önbizalmuk növekedett azáltal, hogy az ő alkotásuk is tetszett valakinek. Így sikerült pozitív érzelmeket kialakítani, megerősíteni, illetve az érdeklődésüket felkelteni, motiválni.

A témaválasztás sok mindentől függött. A folyamat elején akár az évszakokhoz is kapcsolódhattunk, s ahogy jobban megismertük egymást, úgy mélyültek a témák is. Foglalkoztunk félelmekkel, a félelmetes álommal, aztán a szigettel, amit mindenki saját magának rendezett be egy nagy csomagolópapíron. Feldolgoztunk mesét is, ahol mindenki kiválasztotta, melyik szereplő lesz a meséből. Nem titkolva azt a célt sem, hogy segítsük a gyerekek önismereti fejlődését, játszottunk a tulajdonságokkal is. Elkészítették saját figurájukat, ami mégsem a valóság volt. Ebbe bele lehetett a vágyakat is szőni. Fel lehetett ruházni tulajdonságokkal, és lehet, hogy a vágyott tulajdonság is teret kapott benne. Volt zenére mozgás szalagokkal, majd a vizuális élmény megjelenítése porpasztellel. A vizes technikák lehetőséget adtak a kontroll, a keretek lazítására, az érzelmek elengedésére.

4. kép: „Szabad alkotás”

Saját bőrünkön éreztük a képzőművészeti terápia gyógyító hatását, mikor egyik gyerekünk minden festményét úgy fejezte be, hogy „esik az eső”... és fekete vonalakkal átfestett mindent. Ezt vagy négyszer is megcsinálta, majd elmaradt.

Jó érzés volt, hogy valóban egy kis szigetté vált a csoport. A bizalom, elfogadás és biztonság szigetévé. Ahogy egyre jobban összekovácsolódott a kis csapat, egyre jobban megnyíltak. Egyre több élményt osztottak meg egymással. És ahogy egyre több technikát megismertek, egyre jobban beindult a kreativitásuk és megmutatkozott az egyéniségük. Szerettem a „kényes témákat” felvállalni, mert meggyőződésem, hogy a gyerekek többségének nincs módja ezekről beszélni senkivel. Meglepő őszinteséggel meséltek a félelmeikről. És ezek a „nehéz” témák mélyítették az összetartozásunkat is. Kapcsolatban álltunk a szülőkkel és pedagógusokkal is. Fontosak voltak a visszajelzések, ezek minket is ösztönöztek. Sokszor elmesélték a pedagógusok, hogy amikor a gyerekek visszamentek a csoportba a terápia után, utána minden gyorsabban és gördülékenyebben ment. Vagy a szülők visszajelezték, hogy az egyébként „problémás” viselkedésű gyerek aznap harmonikusabb volt otthon. A résztvevők között sokszor kibuktak olyan megjegyzések, hogy: „Nem is tudtam, hogy tudok ilyet! ...”

Hogy korosztályban is vegyesek voltunk, ez megint csak teret engedett a segítőkészségnek és empátiának. A nagyobb segíthetett a kicsinek, viszont a kicsi fantáziája lökést adhatott a „nagynak” is. Szeretem a vegyes korosztályú csoportokat. Ez a képzőművészeti terápiás csoport egy pályázat eredményeképpen valósulhatott meg. Egy egész tanévben zajlottak a foglalkozások. Kétszer tartottunk belőle kiállítást, a folyamat közepén és végén is.

Mi is sokat tanultunk belőle. A terapeuta szerepe nagyon fontos, más, mint a pedagógusé. Illetve sokszor úgy érzem, a pedagógusoknak is terapeutává kellene válniuk. Persze vannak, akik ösztönösen azok lesznek, mások tudatosan képezik magukat ebbe az irányba.

A terapeuta terelget. A folyamatot figyeli, tanulmányozza. Észreveszi, ha megakadás van, próbálja átlendíteni ezen a csoportot. Tudja, mikor kell háttérbe húzódni, vagy éppen kissé határozottabbnak lennie. Megteremti a biztonságos, elfogadó légkört. Nekem a csoport vezetése is egy alkotó folyamat. Sokat szoktam tépelődni rajta, hogy mit tervezzek a következő alkalomra. Van, amikor több variációt kigondolok, előkészítek, és az adott napon, amikor a beszélgető kör zajlik, akkor döntöm el, merrefelé menjünk... Nagyon fontos a nyitottság! Itt nem lehetnek előre megtervezett elvárások! Ha tudunk elvárás-mentesek lenni, akkor indul be a folyam... És ez fog magával ragadni mindenkit. A kreativitás-folyam, a szárnyalás-folyam...

Sokszor megéltük, hogy a gyerekek szinte pezsegtek, és fizikailag elfáradtak a végére. Nagyon hasznos volt, hogy video felvételeket készítettünk a foglalkozásokról. Utólag jól lehetett tanulmányozni a folyamatot, és lehetőség volt olyan apró momentumok felfedezésére, amelyek felett ott átsiklottunk, de a megértéshez fontosak voltak.

Néha a „véletlenek” vittek közelebb a „megoldáshoz”. Pl. kiborult az üvegfesték. Hogyan reagáltak a csoport tagjai? Az addig visszafogott kis csapatból törtek elő az indulatok. Felszínre kerültek a személyiség fontos vonásai, vagy az otthonról hozott minták, amelyek addig rejtve maradtak. Minél „intelligensebb” a személy, annál inkább képes a „viselkedésre.” Lehet, hogy ez sokaknak semmi újat nem mond, engem azért meglepett, hogy a gyermekek is képesek „rejtegetni”.Viszont a spontán helyzetben kiléptek a „szerepükből”.

Ami nagyon fontos még, hogy hogyan kezeli a gyermek környezete ezt a terápiás folyamatot? Jó, ha elmagyarázzuk, hogy nem feltétlenül

5. kép: A záró kiállítás

6. kép: Ragasztós kézzelfestés

úgy kell a kérdést feltenni, hogy „Ma mi szépet alkottál?"- mert lehet, hogy nem szép, amit alkotott. Viszont hasznos a megéléshez...

A környezet nagyon hajlamos arra, hogy a produktumot minősítse. Mi meg ugye, pont erről szeretnénk „leszoktatni" a gyerekeket.

„Az a kultúra, amiben élünk, a mindennapi tevékenységektől elkülöníti az alkotó tevékenységet. Az esztétikailag értékes alkotásokat, mint művészetet, elfogadja, de el is különíti- művészetként kezeli. Az esztétikailag „nem értékes" alkotásokat, alkotó folyamatokat, pedig minősítéssel közelíti meg: furcsának, szokatlannak, gyerekesnek minősítve az alkotás jelenlétét a mindennapokban. Ezt a megítélést, a fel nem ismert fontossága hozza létre. Valószínűleg kevesebb lélektani problémával találkoznánk, ha a verbalitásra épülő kultúránkban megjelennének a különböző „műkedvelő" művészeti tevékenységek. Amik nem attól lényegesek, hogy alkotást hoznak létre, hanem attól, hogy a belső, pszichés folyamatok szabályozásában feldolgozási módot nyújtanak. Ez a megközelítés egyrészről fontos a prevenció szempontjából, más részről pedig a gyógyítás folyamatában lényeges." (Németh, 1991)

Amikor erről a terápiáról beszélgetünk, fontos hangsúlyozni, hogy a folyamaton van a hangsúly. Arról tudjon beszélni a gyerek, hogy milyen érzés volt neki, amikor azt festette. Vagy mi jutott eszébe róla? Nincs tabu szín és nincs tabu téma. Hiszen a fekete lehetőséget ad a gyermek félelmeinek, fájdalmának feldolgozásához. Ahogy az a kisfiú tette, amikor az alkotásait sorra lefestette feketével... Felbukkanhatnak „nehéz" témák, de a gyerekek hálásak, ha van kivel beszélniük erről. És ha természetesen tudjuk kezelni, akkor valóban olyan hellyé váltunk, ahol meg lehet nyílni. Ahol át lehet transzformálni a kellemetlen élményt is, és elérhetjük, hogy a gyermekben megteremtődjön az egészséges lelki egyensúly.

Azt hiszem, egyre nagyobb a szükség erre. A mostani, karantén helyzettől deprimált mindennapjainkban talán jobban előtérbe kerülnek a művészetterápiák is, és felismerik az emberek a művészetek felszabadító, gyógyító hatását.

7. kép: „ A szigetem"

Hivatkozások, felhasznált irodalom:

Mesterházi Zsuzsa (2019). *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése.* Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar.
ISBN 978 963 7155 70 3

Németh László (1991). Nonverbális pszichoterápiák. In: Triger, L., Bagdy, E., Csorba, S. *(Képző) művészet-terápia.* Budapest: Magyar Pszichiátriai Társaság, 209. o.

Sándor Éva (2006). *Fejlesztés művészettel.* Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar.

Balázsné Szűcs Judit (1992). *Miből lesz a cserebogár?* Budapest: Alex-typo Kiadó és Reklámiroda Bt.

Saját honlapom:
www.art-terapia.hu

Vizuális önértékelő lapok

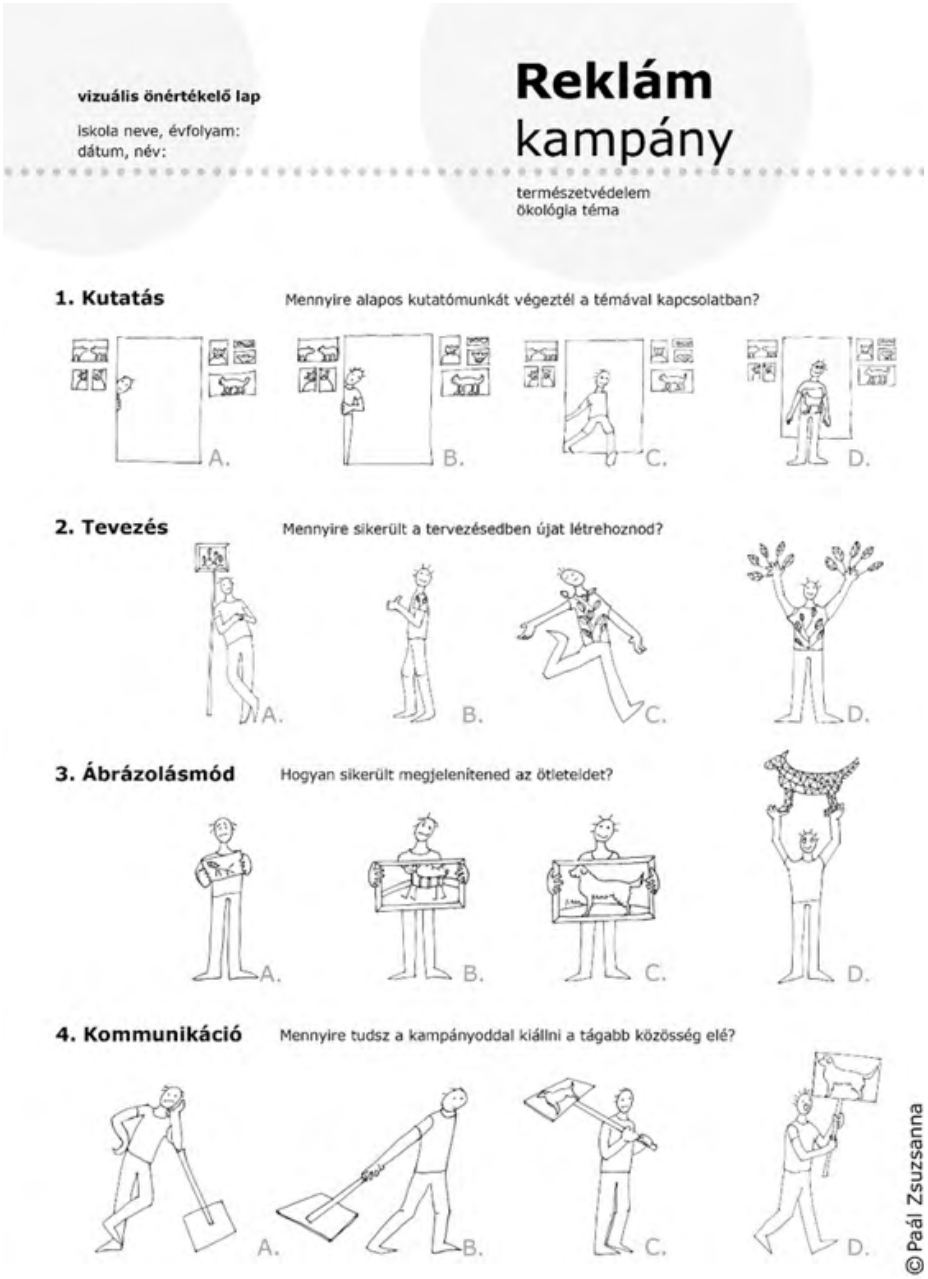
Az önreflektivitás alkalmazásának előnyei és bemutatása konkrét feladatokon keresztül

Paál Zsuzsanna, iparművész *www.paalart.hu*
Styrna Katalin, művésztanár, Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakgimnázium

Absztrakt
Az értékelés leggyakoribb formája a tanári értékelés, mely jó esetben előmozdíthatja a tanuló szakmai fejlődését, de egy rosszul megfogalmazott mondat, vagy alul, illetve felülértékelés problémákat okozhat.

Sok esetben a tanulók számára nem teljesen világos, hogy vizuális kultúra tantárgyból mi is az, amit egy tanár valóban értékel. A feladatok rétegzettsége és összetettsége miatt nem mindig egyértelmű a fejlődés irányvonala és a feladatban megjelenő részegységek fontossága.

Az általam (Paál Zsuzsanna) fejlesztett önértékelő lapok célját két nagyobb területre lehet szétválasztani. Az egyik, hogy az értékelés nézőpontja áthelyeződik a tanuló szemszögébe. A tanuló maga jelöli meg azt a szintet, amit szerinte a saját feladatmegoldásában elért. Saját alkotására rátekintve önreflektíven lép bele az értékelés mezőjébe. A másik cél a feladat részegységeinek megismertetése a tanulókkal az önértékelő lap által. Az alkotómunka gyakran több lépcsőből, több részletből áll, így ezek nem különülnek el mindig tudatosan a tanulók számára. A vizuális önértékelő lap rávilágít a részfeladatok fontosságára és a részegységek egymásra épülésének jelentőségére.



Értékelés a vizuális kultúra órákon

A vizuális kultúra órákon több kompetencia alapján értékelünk, mely rendkívül összetett és szerteágazó értékelési rendszer. A tanári

értékelés mellett minimális hangsúlyt kap a diákok önértékelése. Így keveset tudunk meg tanulóink saját viszonyáról és érzéseiről a létrehozott munkáikkal kapcsolatban. Pedig a diákok önreflektív értékelése eredményesebb tanulási folyamatot eredményezhet, és segítheti őket a saját tevékenységükre való rálátásban. Tudatosítja bennük az alkotófolyamat részeinek fontosságát, és egyértelművé teszi a feladat felépítését.

Az önértékelő lapjaim bemutatásával szeretném megismertetni a lapokban rejlő lehetőségeket, mely reményeim szerint inspiráló lehet tanár kollégák számára. A vizuális önértékelő lapok létrehozásának célja, hogy a tanári értékelési szokásokat átgondoljuk és újraértelmezzük. Több feladattípushoz készítettem grafikákkal illusztrált vizuális önértékelőket. Ebben az írásban kétféle önértékelő lapot mutatok be. Az egyik reklámkampány tervezési feladatokhoz kapcsolódik, a másik pedig élőkép készítéséhez.

A vizuális értékelőlapok felépítése

Az önértékelők fekete-fehér, piktogram jellegű grafikákkal megrajzolt A/4-es méretű lapok. Négy-öt sorból állnak, melyek különböző kompetenciákat jelenítenek meg. A különböző kompetenciákhoz egy-egy kérdő mondat is kapcsolódik. A kérdésre a választ a képi jelekben találhatják meg a tanulók. A kérdésekhez tartozó rajzok szinteket jelenítenek meg. Ezeket a szinteket a tanulók saját maguk színezik ki, attól függően, milyennek ítélik meg a saját munkájukat.

Szintek leírása

Minden feladatlapon 4-5 kompetencia jelenik meg, amihez négy különböző megoldási szint kapcsolódik. A szintek azt jelölik, hogy a tanuló - saját véleménye szerint - hogyan oldotta meg a feladatot. A szinteket saját grafikáim piktogramjai jelölik.

A, B, C, D szinteket a tanulók önállóan jelölik meg, saját érzéseik szerint. Az *A* szint azt jelenti, hogy nem elégedett a saját munkájával, a *B* szint azt jelenti, hogy vannak olyan részek, amelyekkel elégedett, de javításra van még szükség. A *C* szintet jelöli meg, ha véleménye szerint jól teljesítette a feladatot, de még lehet fejlődni, a *D* szint pedig azt jelenti, hogy jól sikerült a feladat, új felismerésekre, összefüggésekre jutott, elégedett a munkájával.

Reklámkampány és Élőkép önértékelő lapok bemutatása

Reklámkampány önértékelő piktogramjainak leírása

Kutatás. Egy reklámkampány megtervezésének első lépése a témával kapcsolatos információk megismerése. Ezt a tevékenységet jelenítettem meg a kiállítótérrel, egy információ-gyűjteménybe való belépés jelképeként. Az első rajzon a figura épphogy bekukucskál a számára ismeretlen tudás terébe. Majd a következőn, mint egy animációs film képkockáin, közelebb kerül a bejárathoz, végül belép az ismeretanyagba. A *D* rajzon már a kiállítótérben van. A pólóján látható rajz annak a jele, hogy ismereteit beépítette a saját eszköztárába.

Tervezés. A tervezés lényege, hogy a diák a megismert ismeretanyagból saját ötletei alapján új minőséget hozzon létre. A szinteken ábrázolt figurák testbeszéde utal a különböző tanulói hozzáállásra. Az *A* szinten az oszlopnál megtámaszkodó alaktól az elégedett, majd a szárnyaló, levelet bontó karakterig láthatóak a szintek. Az oszlophoz támaszkodó alak a támaszt keresők képi jele, testbeszédének mozdulata zárt, összekulcsolt. Még nem tud elszakadni a támasztól. Önálló alkotómunkára még nem nyitott. A levél mintázat, mely az alkotómunka szimbóluma ebben az esetben, az oszlop tetején lévő képen jelenik meg. A *B* testbeszéde alapján megértett valamit, rájött valamire. A mintázat átkerül a pólójának az ujjára, kezdi testközelben érezni a feladatot. A *C* széttárt, nyitott karokkal mozduló ember már a felsőtestén viseli a mintázatot. A *D* pedig a leveleket kinöveszti magából, levelet hajt, újat teremtve, létrehozva.

Ábrázolásmód. A szintek az alkotás felvállalásnak és az alkotás egyedi hangvételének a lépcsőfokait jelenítik meg. Az elsőn, a figura kezében egy kicsi kép látható, pálcika figurával, kissé sajnálkozó arckifejezéssel. A *B* szinten a kép már nagyobb, de a rajz stílusa még mindig pálcikaemberes, a *C*-n egy jól felismerhető rajz látható, míg a *D* szinten egy boldog arcú alak, aki büszkén maga fölé emeli alkotását. A komfortzónából, a keretekből való kilépést is megtestesíti az ábra.

Kommunikáció. A tervezői munka egy biztonságosabb, asztal mögötti védett zónában készül. A közönség, diáktársak, nézők, megrendelő előtti prezentáció, az elkészült munka felvállalása egy nehezebb lépcsőfok. A tanulók számára a saját közösségük előtti szereplés is gyakran akadályokba ütközik. Nehéz kiállni a többiek elé, és nem könnyű a saját munkákat az iskola előtt bemutatni. A piktogramok a munka bemutatásának a stációit láttatják. Az *A* a tanácstalan. A *B* saját munkáját a háttérben tartja, a közösség előtt nem vállalja, megfordítja a munkát, amikor érdeklődő szemek meg szeretnék nézni. A *C* az, aki már megmutatja a környezetnek. A *D* büszkén és bátran viszi, mint egy transzparenst egy tüntetésen. A téma a kampányról szól, ezért a kampány itt kap végső formát. Felhívni a környezetünk figyelmét aktuális témákra.

Élőkép önértékelő piktogramjainak leírása

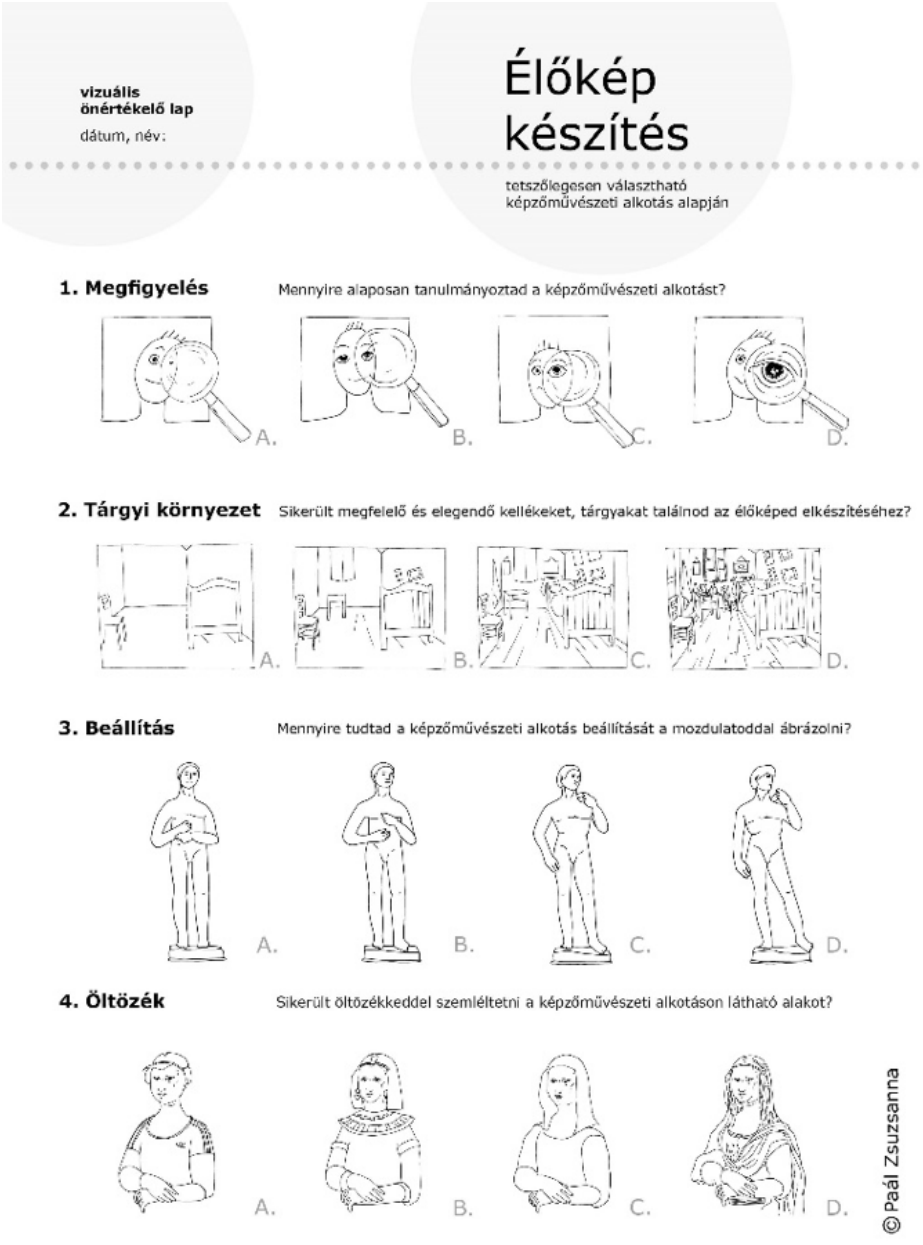
Képzőművészeti alkotás valós megjelenítése, az alkotáson látható mozdulat létrehozása. Beöltözéssel, mozdulat imitálásával, tárgyak összeválogatásával, kompozíció megjelenítésével.

Az iskolában gyakran előforduló gyakorlat az élőkép készítés, mely egy ismert képzőművészeti alkotás

élő szereplőkkel történő megalkotása. A feladat elkészítése az adott műalkotás alapos tanulmányozásával kezdődik.

Megfigyelés. A betűkhöz tartozó piktogram a vizsgálati tevékenységre asszociál, melynek ábrázolásához a nagyító szimbólumot jelenítettem meg. Az alapos tanulmányozás a kiindulópontja a feladatnak, ezért a vizsgálat, megfigyelés, a képzőművészeti alkotásban való elmélyedés jelenti az első lépést. Az élőkép megtervezése a szokásosnál alaposabb megfigyelést, tanulmányozást igényel, hiszen az élőképen rekonstruálni kell a részleteket, mozdulatokat, a szereplők karakterét, az alkotáson látott figurák elhelyezkedését, a kompozíció részleteit. A tanulók kiszínezhetik a négy szintet megjelenítő ábrák egyikét. Az élőkép elkészítésének fontos lépése a megfelelő tárgyi környezet rekonstruálása. A tárgyak helyettesíthetőek, de méretükben, színükben, vagy karakterükben hasonlítaniuk kell a műalkotáson látottakra.

Tárgyi környezet. Az élőkép megalkotásához megfelelő tárgyak beszerzésére, elhelyezésére van szükség. A tárgyi kellékek megtalálása, ill. a festmény eredeti tárgyainak rekonstruálása a feladat kreatív része. A feladat szintjeinek illusztrálásához Vincent van Gogh *Hálószoba* (1888) című festményét használtam fel. A tárgyak beszerzése, vagy a tárgyakat helyettesítendő kellékek megtalálása fantáziát, leleményességet igényel. A kép hangulatának megteremtéséhez, a tárgyak színének és formájának megtalálásához, a hasonlatosság kialakításához kreativitás szükséges.



Beállítás. Az eredeti alkotáson szereplők mozdulatának reprodukálása a feladat. Ehhez némi színészi affinitásra is szükség van. A testhelyzetet, kezek és lábak mozdulatát, kapcsolatát kell beállítani. A test mozdulata mellett az arcmimika is jelentős szerephez jut az érzelmek kifejezésében. A beállítás akkor sikeres, ha a test mozdulata és a mimika részleteiben is hűen visszaadja az eredeti alkotást. Illusztrációként Michelangelo *David* (1501-1504) szobrát rajzoltam. (Ezt a szobrot többszöri nekifutásra választottam, ez a 3. verzió. Más, híres alkotásokat is használtam, de a diákok körében végzett kutatásom azt bizonyította, hogy egyáltalán nem ismerték az adott művet, így nem volt számukra pontosan kódolható a szintek rajza.) A rajzon látható, hogy *A* és *B* szinteken eltűnik a kontraposzt, a fej szembefordul és a karok is más helyzetben vannak.

Öltözék. A megfelelő öltözék *A B C D* szintjeinek megalkotásához Leonardo da Vinci *Mona Lisa* (1503-1506) festményét választottam. Az első, *A* jelű szinten látható karakter a festmény félreértelmezéséről szól. A *B* szintnél egy stílusproblémával szembesülünk. A *C* szint már közelít az eredetihez, a *D* pedig a helyesen rekonstruált képet mutatja meg.

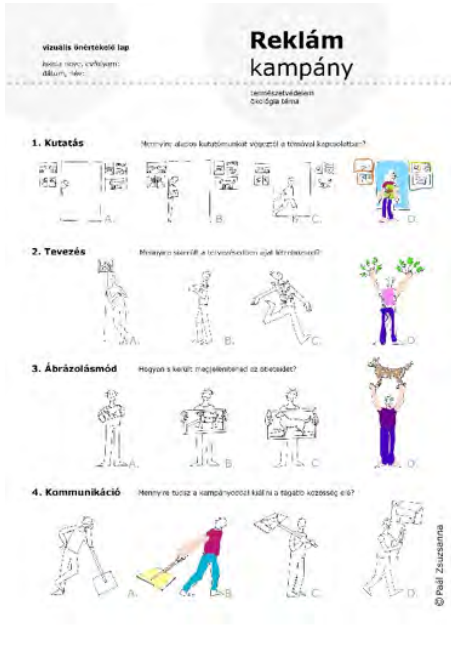
Értékelőlapok kipróbálása a gyakorlatban

Az vizuális önértékelő lapokat Styrna Katalin vizuális kultúra, művészettörténet és médiaismeret szaktanár, művésztanár irányításával a Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakközépiskola tanulói és a Pécsi Református Kollégium Gimnáziumának diákjai (az általa tanított

Reklámkampány feladat. Pécsi Református Kollégium Gimnázium 10. osztályos tanulójának a munkája, és a feladatához kapcsolódó önértékelő lap kitöltése)

diákok száma: 187 fő) töltötték ki. A feladatlapok gyakorlati használatában Katalin rendkívül hatékonyan irányította az osztályait. Nagyon jó munkakapcsolat alakul ki közöttünk, heti rendszerességgel konzultáltunk a folyamattal kapcsolatban.

A vizuális önértékelő lapokat a Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakközépiskola 9.c osztályának tanulói (16 fő) és a 10.c osztály (13 fő), a heti egyszeri alkalommal megtartott vizuális kultúra óra keretében töltötték ki. A 11.c osztály (16 fő) és a 12.c osztály (15 fő) heti két média óra keretében használta az önértékelő lapokat. A Pécsi Református Kollégium Gimnáziumában a 9.b (33 fő), a 9.a (26 fő), a 10.b (32 fő) és a 10.a (31 fő) osztály heti egy vizuális kultúra óra keretében dolgozott az értékelőlapokkal. A heti két órában megtartott fakultáció alkalmával 5 fő töltötte ki a lapokat.



Reklámkampány feladat. Pécsi Református Kollégium Gimnázium 10. osztályos tanulójának a munkája, és a feladatához kapcsolódó önértékelő lap kitöltése)

A vizuális önértékelő lapok hatékonyságának vizsgálata.
A tanulók három különböző módon ismerhették meg az önértékelő lapot. Az első csoportba olyan osztályok tartoztak, ahol a feladat kiadása előtt mutatta be a tanár az önértékelőt. A tanulók pontosan tudták, milyen kritériumok lesznek, és azzal is tisztában voltak, hogy saját teljesítményüket kell majd értékelniük. Az önértékelő lapot a tanárral közösen megnézték, megbeszélték, majd a feladat elvégzése után kitöltötték. A második csoport esetében az értékelőlapokról a tanár csak szóban beszélt. Nem mutatta meg a előre, csak annyit mondott, hogy a feladat egy önértékelő lap kitöltésével fog végződni. A harmadik csoportnál a feladat kiadásakor a tanár nem említette az önértékelő lapokat, csak a feladat befejezésekor, zárásként adta oda, hogy értékeljék magukat a tanulók. A háromféle bemutatási mód összehasonlításra adott lehetőséget.

Kampány témájú önértékelő lapok
Nagyon kíváncsi voltam Katalin saját tapasztalataira a vizuális önértékelő lapokkal kapcsolatban, ezért megkértem, részletesen fejtse ki a véleményét.

Paál Zsuzsanna: Milyen feladatot adtál ki konkrétan a

tanítványaidnak? Mi volt a feladat címe, milyen instrukciók hangzottak el?

Styrna Katalin: A Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakközépiskola 11.c és 12.c drámatagozatos osztályainak adtam ki kampánytervezés feladatot. Egy ökológiai problémával kapcsolatos fiktív filmet kellett elképzelniük. Inspirációul az *Olajfalók* áldokumentum filmet ajánlottam nekik. Ehhez kellett egy filmplakátot tervezni vegyes technikával. Kaptak segítséget a plakátkészítés szempontjaival kapcsolatban. Nekik kiadtam a feladat elején az önértékelő lapokat, és elmagyaráztam az önértékeléssel kapcsolatos ismereteket.

A 10.c osztály tanulói szintén reklámkampányt terveztek. Az óra elején megkapták az önértékelőket. Elmagyaráztam, melyik szint mit jelent, és végigbeszéltük az önértékelő lap szempontrendszerét. Náluk előzetesen Frank Lloyd Wright Vízesés-háza és a modern építészet volt az órai téma. Ezzel kapcsolatban bio-házat vagy öko-házat kellett tervezniük. Majd ezeknek a házaknak a reklámozása volt a feladatuk. Nekik nem adtam ki a feladat elején az önértékelő lapokat.

Reklámkampány feladat. Pécsi Református Kollégium Gimnázium 10. osztályos tanulójának a munkája, és a feladatához kapcsolódó önértékelő lap kitöltése)

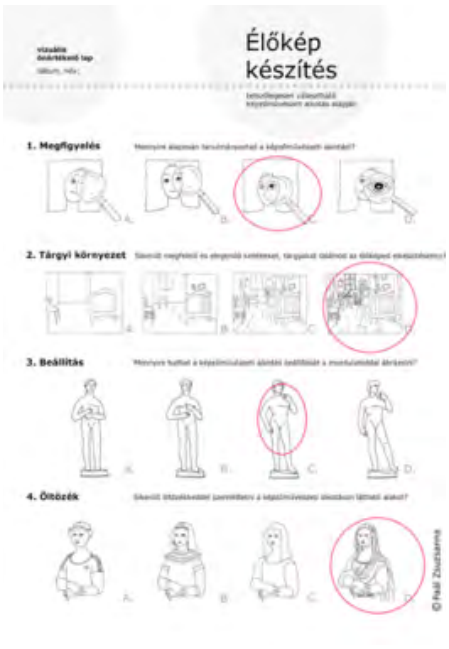
Reklámkampány feladat. Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakközépiskola 9. osztályos tanulójának a munkája, és a feladatához kapcsolódó önértékelő lap kitöltése)

9.c osztály előzetes feladata az volt, hogy egy elképzelt szigeten élnek, kitalált lényként. Megrajzolták a sziget térképét, közös szobrot készítettek, ami kifejezte a közösség szabályait. A feladat során a szigeten termelt öko-termékek reklámkampányát kellett megtervezniük, export céljára.

A Református Kollégium Gimnáziumának 10.a és 10.b osztályának a reklámkampány tervezési feladat adtam ki, mely a szecesszió témaköréhez kapcsolódott. Előző órán ismétlődő, organikus mintákat festettek, és a biotermék plakátjukba is be kellett emelniük ezekből. Az „élőkép” feladatot a 9.a és 9.b osztályosok kapták. A feladatokhoz csatoltam az értékelőlapokat.

Paál Zsuzsanna: Hogy fogadták tanítványaid a vizuális értékelőlapokat? Okozott-e nehézséget a kitöltése? Véleményed szerint van olyan része a feladatlapnak, amely magyarázatra szorult? Miben látod az értékelőlapok kitöltésének előnyét?

Styrna Katalin: Az önértékelő lapok kiadásánál nem merült fel kérdés, a szövegek egyértelműek voltak. Jól fogadták a tanulók. A tanárt is segíti a munkájában, a diákok jobban figyelnek, mivel úgy érzik, nagyobb jelentősége van a tevékenységüknek. Az önértékelés fontosságáról beszéltem a feladatlapok bemutatásakor. Kitértem arra, hogy az értékelők kitöltése során önmagukat kell megfigyelni, hogy mennyire tudnak egy feladatba belemélyedni. Vizsgálniuk kell, hogy mikor érzik azt, hogy a munka befejezett számukra. Mennyire tudják képviselni a saját ötleteiteket és annak az értékét, hogy fontos, amit



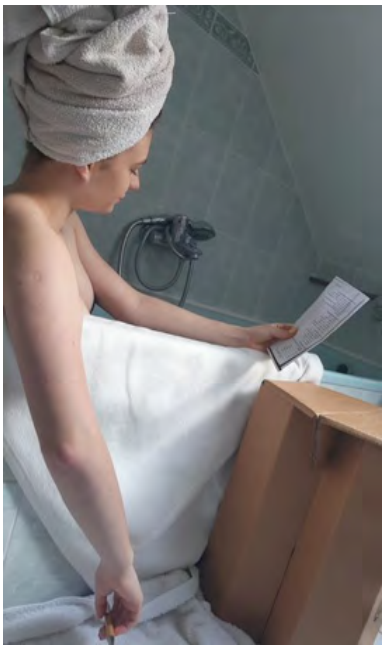
Élőkép feladat. Pécsi Református Kollégium Gimnázium 9. osztályos tanulójának munkája, és a feladatához kapcsolódó önértékelő lap kitöltése)

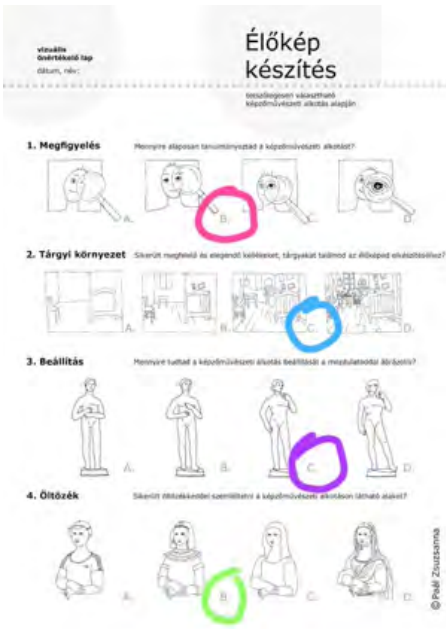
Élőkép feladat. Pécsi Művészeti Gimnázium és Szakközépiskola 9. osztályos tanulójának a munkája, és a feladatához kapcsolódó önértékelő lap kitöltése

létrehoznak. Az önértékelő lap által a saját tudásukat, fejlődésüket értékelik. Lemérhető, mennyire van egy tanulónak önbizalma, és egyáltalán neki mer-e kezdeni a feladatnak.

Paál Zsuzsanna: Mennyi időt fordítottatok az értékelőlapok kitöltésére? Mit gondolsz, nem vett el sok időt az órákból? Mi a véleményed az önértékelők vizuális megjelenítéséről, a verbális helyett? Szerinted az önértékelő lapok mit segítettek elő elsősorban a tanítási-tanulási folyamatban? A feladatlap kitöltéséhez hogyan viszonyultak a diákok, mennyire voltak kreatívak?

Styrna Katalin: Tanárként meg kell szokni az önértékelők rendszeres használatát. Szerintem nagyon sokat segít. Figyelni kell, hogy kioszszam, beszedjem és visszajelzést adjak, ez idő. De ki lehet találni egy jó rendszert. Minden feladathoz hozzá lehet tűzni. A diákok is megszokják, hogy önmaguk is értékelnek. Sokkal könnyebb így a kommunikáció velük, és jobban meglátják a saját felelősségüket. Nem a tanár a mumus. A vizualitása miatt a tanulók könnyebben felfogják. A tanárok bonyolultan fogalmaznak, ezek pedig sokkal egyértelmű visszajelzések. A képeket jobban felidézik a tanulók, mert maguk színezik ki. A ráfordított idő hasznos, mert megtérül. Előre fel tudják mérni, miről lesz szó. Nem könnyű leültetni a diákokat, hogy elkezdjék az alkotómunkát. Ezzel a módszerrel könnyebb, mert előrevetíti, vizualizálja a munkájuk sikerét. Egészen máshogy fognak

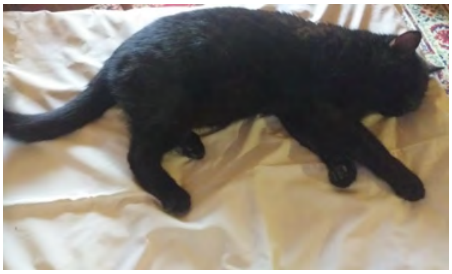


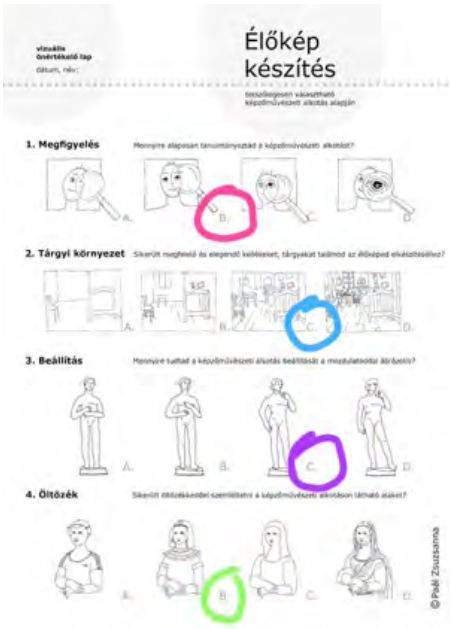


Élőkép feladat. Pécsi Református Kollégium Gimnázium 9. osztályos tanulójának a munkája, és a feladatához kapcsolódó önértékelő lap kitöltése)

hozzá a tanulók a feladathoz, ha a szempontokat már az elején ismerik. Aktívabbak lesznek, jobban bevonódnak a feladatba. Felébrednek, kivirulnak, hogy véleményt alkothatnak, és tényleg értékelik magukat. Szükségük van erre.

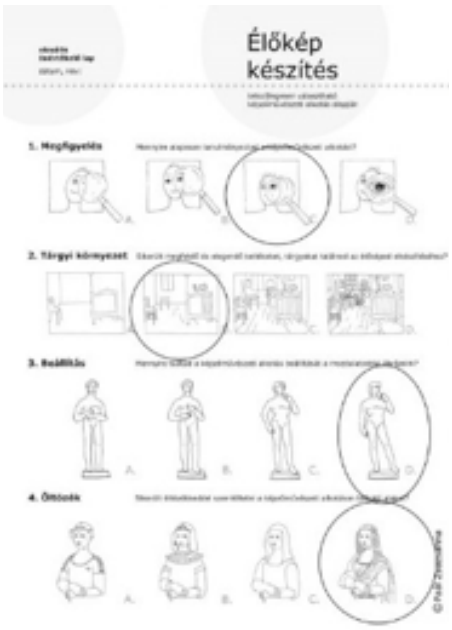
Az a tapasztalatom, hogy önmagukat kritikusabban ítélik meg, mint a tanár. Az önértékelés által jobban közelítenek a saját valóságukhoz, és megértik, mekkorát fejlődhetnek egy feladat által. A fegyelmezésben is segít, és gyorsítja az óra eleji feladatkiadást. Rájön, hogy őróla szól és kíváncsibb lesz. A kamaszok állandóan méricskélik magukat. Ezért minden önértékelés nagyon sokat jelent számukra. Érdeklődnek, hogy a világ milyennek látja őket, és ők hogyan látják önmagukat. Fontos számukra e két dolog összevetése. Jelentős az is, hogy a kortársaik, a csoport mit gondol róluk, és annak lesz jobb helye a csoportban, akinek van önbizalma. Az önértékelő lapok kitöltésében őszinték voltak, de az önmagukról alkotott véleményüket megtartották maguknak. Nem hasonlítgatták össze, és nem is beszéltek erről egymás között. Komolyan vették, és még a legcinikusabb tanuló is kitöltötte. Úgy gondolom, az önértékelő lap segíti a fejlődést, előre tervezhető a bejárni kívánt út, ami megtámogatja a konceptuális gondolkodást. A tanulókkal el lehet beszélgetni, hogy saját magukhoz képest hogyan fejlődtek. Az önértékelő lap nélkül nem látják jól a szempontokat, és sokszor kérik is tőlem, hogy mondjam meg, mi alapján értékelem őket. A rajzok által hamarabb felfogják, mit várunk el tőlük. Például az élőképnél az első kompetencia a kutatás. Menj, kutass, légy alapos! Elővetíti magát a szempontot. A jó megoldás piktogramja az értékelőlapon látható és megérthető, anélkül, hogy ezt hosszasan magyarázná. Mit kell tennem azért tanulóként, hogy sikeres legyen a feladatom? Például ebben az esetben azt, hogy alaposan tanulmányozok képzőművészeti alkotásokat. Ezt látja a képen, és megérti, hogyan lehet sikeres. Így könnyebben felméri saját erejét, és tudatosulnak benne a szempontok.



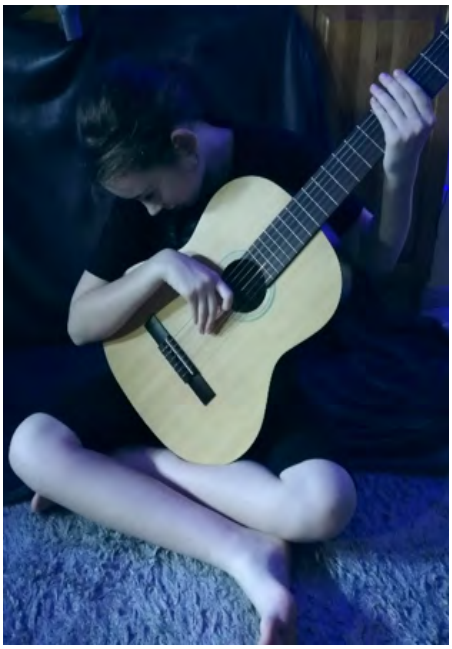


Élőkép feladat. Pécsi Református Kollégium Gimnázium 9. osztályos tanulójának a munkája, és a feladatához kapcsolódó önértékelő lap kitöltése

Élőkép feladat. Pécsi Református Kollégium Gimnázium 9. osztályos tanulójának a munkája, és a feladatához kapcsolódó önértékelő lap kitöltése)



Élőkép feladat. . Pécsi Református Kollégium Gimnázium 9. osztályos tanulójának a munkája, és a feladatához kapcsolódó önértékelő lap kitöltése)



Élőkép feladat. Pécsi Református Kollégium Gimnázium 9. osztályos tanulójának a munkája, és a feladatához kapcsolódó önértékelő lap kitöltése)

Hamarabb összeáll számára, hogy mi lesz a megoldás, és az ahhoz vezető út. Folyamatában látja, a piktogramok által, hogy miből mi lehet, tudatosul benne a szempontrendszer.

Élőkép témájú önértékelő lapok

Paál Zsuzsanna: Mi volt a véleményed az élőkép önértékelő lapokról? Hogyan fogadták a tanulók?

Styrna Katalin: Máshogyan közelítenek a „refisek” és a „művészetisek”. Ha a művészetis tanulók úgy érzik, hogy nem lesz nagyon jó a feladatuk, akkor gyakran neki sem állnak. Több idő kell nekik, hogy megérleljék. Ha túl nagy falat, elteszik a hétvégére, vagy ha a siker reménye csekélyebb, nem biztos, hogy belefognak a munkába. Úgy vettem észre, hogy a lányok nyitottabbak voltak az önértékelőkre, mint a fiúk.

A református gimnáziumban megkapták előre az élőkép önértékelő lapokat, a feladathoz volt csatolva. Egyből meg is értették, csak kevés rásegítés kellett az elején a szintek megbeszélésével kapcsolatban. Kértem, hogy figyeljék meg, melyek a magasabb szintek az önértékelő lapon. Ez többeket segített abban, hogy pontosabban megfigyeljék a tárgyakat. Tetszett nekik az önértékelő, nem volt negatív hozzászólásuk. Sorvezetőként irányította azokat, akik képesek magukat komolyan venni. A lustábbak az önértékelő lap kitöltéséhez sem vették a fáradságot. Nem az ötösért dolgoztak. Jegyet sem adtam, csak elmondtam, hogy a lapok kitöltésének célja az önismeret fejlesztése. Inspiráló volt számukra, jó volt belegondolniuk, hogy meddig jutottak el a feladatban. Többen visszajeleztek, hogy újszerű volt számukra, ilyet még nem készítettek, és ötletesnek tartották.

Úgy érzem, jobbak lettek azok a munkák, ahol megjelenik a tanuló önmaga iránti felelőssége, ahol jobban meg kell felelnie önmagának. Ez az értékelési mód segíti egy jobb minőségű feladat elkészítésében, és határozottabb koncepciója lesz a tervezéssel kapcsolatban. Maga a feladatkiadás is komolyabb az értékelőlappal, mintha csak egy kis cetlin vagy szóban kapják meg. Így nagyobb nyomatékot kap, súlya lesz, végső soron jobban figyelnek a feladat elkészítésére.

Szimbiotikus állapotok II. rész

A korai érzelmi elhanyagolás miatt keletkezett, érzelmi labilitás bemutatása egy rajzi sorozaton a gyógyulás stációin keresztül

Platthy István, Csontváry Képzőművészeti Stúdió Egyesület művészeti vezetője, Pécs

Absztrakt
Kétrészes tanulmányom első felében (2. szám) bemutattam művészetterápiás módszeremet. Olyan művészetpedagógiai és rajzterápiás módszert alkalmazunk a gyermekvédelemben tevékenykedő Csontváry Képzőművészeti Stúdióban, amely képes a gyermekekre jellemző „eredendő kifejezésmódot" és a belső látást újból előhívni. A módszer iskoláskorú gyermekeknél, kamaszoknál és felnőtteknél egyaránt igen eredményesen alkalmazható. Így újból tudják használni belső látásukat, mely előhívja a lélek tudattalan belső tartalmait. A tanulmányban projektív folyamatokra épülő rajzterápiás műhelyben több éven keresztül alkotó kamaszleány, később fiatal felnőtt egymás után következő alkotásainak sorozatát mutatom be.

A második részben, (4. szám) az esettanulmányt folytatom gyermekotthoni művészetterápiás folyamat során készült alkotásokról és az alkotások nyomán kibontakozó párbeszédekről, a kialakuló terápiás kapcsolatról. A folytatásban részletesen bemutatom Kati élettörténetét, a rajzokat összevetem személyes életútjával, korai kapcsolatainak sérülésével és megfogalmazott gondolataival. A születése után csecsemőotthonban élő, utána 3 éves korától nevelőszülőnél nevelkedő, majd serdülőkorában a gyermekotthonba került fiatal alkotásain jól követhető az a patológiás szimbiotikus állapot, érzelmi labilitás, illetve annak gyógyulási folyamata az autonóm személyiséggé válás folyamatában. Esetében arra látunk példát, hogy a képzőművészetterápiás önkifejező alkotó folyamat súlyos lelki problémákat képes gyógyítani.

A tanulmány folytatása

Tanulmányom folytatásában csecsemőotthonokban fellépő hospitalizációs ártalmak következményeit szeretném bemutatni, az ebből adódó érzelmi elhanyagolás nyomán kialakuló serdülő, illetve fiatal-felnőttkori személyiségzavar által fellépő bizonyos szimbiotikus állapotokat, instabilitást, szélsőséges érzelmi megnyilvánulásokat a művészetterápiás folyamat során keletkezett rajzok tükrében. Sok évtizedes gyermekotthoni munkám során számtalan olyan serdülővel találkoztam akik csecsemőotthonokban töltötték életük korai éveit, ahol érzelmi elhanyagolásnak voltak kitéve, e miatt traumatizálódtak. Indulatkezelési probléma, és a kötődési zavar alakult ki náluk. A csecsemő számára egészséges körülmények között nem probléma, hogy szétválasztottan észlelje önmagát és a másikat, mert rendelkezik az ehhez szükséges képességekkel, ha azonban érzelmi elhanyagolás következik be élete korai szakaszaiban, akkor az olyan mértékű hiányállapotokhoz vezethet, amely későbbi kapcsolataiban a szelf és a tárgy közötti határok elmosódásához, szimbiotikus kapcsolati sémákhoz, patológiás kötődésekhez vezet. A probléma illusztrálására egy az előző részben elkezdett, esettanulmányt mutatok be gyermekotthoni művészetterápiás folyamat során készült alkotásokból és az alkotások nyomán kibontakozó párbeszédekből, kialakuló kapcsolatból az alkotó és köztem.

Katit[1] erőteljes hullámzó és labilis érzelmi élet, intenzív érzelmek, indulatkitörések jellemzik, és könnyen felingerelhető, ugyanakkor nagyon kedves, megnyerő is tud lenni. Időnként oppozíciós magatartással szereti a kereteket feszegetni. Hangos beszéd jellemzi, szeret a társaság középpontjába kerülni, ugyanakkor különcködés sem idegen tőle, mellyel felhívja magára a figyelmet. Időnként depressziós állapotba kerül néhány napig, ilyenkor elkerülő viselkedés jellemzi, és előfordul, hogy üresnek érzi magát, úgy érzi, mintha nem is létezne, közben bűntudat is gyötri, értéktelennek érzi magát, lelki szárazságtól szenved. Korábbi krízisei mögött mindig érzelmileg megterhelő kapcsolat áll fent, például pótmamaként funkcionáló idősebb barátnővel való összeveszés, melynek hátterében olyan érzelmi elvárások szerepelnek Kati részéről, amelyeket a barátnők nem tudtak kielégíteni, ezért inkább elhagyták őt.

Édesanyja 14 évesen szülte, születése után rögtön csecsemőotthonba került 3 éves koráig ott nevelkedett. Apa ismeretlen. Három éves korában került nevelőszülőhöz. 2 éves volt, amikor az édesanyja börtönbe került három évre. Börtönből szabadulása után rendszeresen látogatta kislányát nevelőszülőjénél ötéves korától hét éves koráig, utána kapcsolatuk átmenetileg hosszabb időre megszakadt.

1 Nem az eredeti neve. Az eredeti nevét megváltoztattam, hogy ne lehessen felismerni.

1. kép: Kati 16 éves korában készült

Nevelőszülőnél kezdetben nehezen barátkozott környezetével, azonban kislányként furcsa, titkos, felnőttek által nem kontrollált kapcsolata lett a családban nevelkedő serdülő fiúgyermekkel, akit később testvérének tekintett. A kamaszkorba érve hangulata labilissá vált, érzelmileg kiegyensúlyozatlan lett. Volt szuicid kísérlete is. 14 éves korában gyógyszerrel próbált meg öngyilkosságot elkövetni akkori barátjával való veszekedés miatt.

Közben a nevelőszülő súlyos gerincműtéten esett át, hosszadalmas, nehézkes volt a gyógyulása, egészségi állapota nem jött teljesen helyre. A serdülőlány nevelését 14 éves korától már nem vállalta, így hozzánk, a Gyermekotthonba került. Mind a nevelőszülő, mind a szakértői bizottság véleménye és a gyámhatósági határozat is elsősorban Katit hibáztatja, hogy magatartása miatt Gyermekotthonba kellett kerülnie, melyet büntetésként élt meg. Az elkerülés miatt nagyfokú bűntudat feszítette, a kialakult helyzet miatt felelősnek tartotta magát, elhagyottnak, kisemmizettnek érezte magát.

Mint tanulmányom első részében bemutatott képekből látható volt, az önsebzés, a fájdalom a sebzettség és a vér áttevődött a rajzi kifejezésvilágára.

A következő rajza egy népi motívumból indult ki, azt alakitotta át, (1. kép). Az ormánságban található kórósi református templom mennyezetkazettája a nyarat idézi meg, azt a projekciós felületet, amelybe forró, elementális szeretetvágyát vetítette bele.

Az alkotó interpretációja rajzáról (1. kép): *„Ez egy madárféle, akinek nagyon hosszan elnyúlik a keze és nagyon erősen markolja a Napot. Az összes ujjával fogja, szinte szorítja. A nap sárga, citromsárga és narancssárga, elég élénk színek. A sugarak azok bordók. Itt a madár annyira nagyon fogja ezt, szinte szorítja. Ez a valakihez tartozni, valakihez kötődni, valakinek ott lenni. Más szín nincs is rajta, csak a nap és ez a vörös sugár.”*

A csecsemőotthonban eltöltött három év nagyon hosszú idő volt életében. A gondozók napi műszakváltása nagyon sok felnőtthöz való igazodást várt el a kis csecsemőtől, akik ráadásul nem is értek rá a megfelelő intenzitású és idejű intim együttlétre, ráhangolódásra. Ezért – a kötődéselmélet szerint – ambivalens típusú kötődés alakult ki nála, aminek legfőbb jellemzője a kiszámíthatatlanság.

Dr. Kardos Ilona pszichológus a következőket írja 2003-ban a csecsemőotthonokban uralkodó téves

gondozási gyakorlatról: „A módszer a falanszter világ torz képződményei közé tartozik. Aki még nem ismerné a Pikler-módszert, itt szeretnénk megismertetni vele, hogy lássa az abszurditását. Eszerint a csecsemőotthoni gondozásnak kevés számú felnőtthöz fűződő bizalmas viszonyként, kinevezett pótanya figurával lenne a kerete. A gyermekkel való foglalkozás a gondozási funkciók köré – pl. etetés, fürdetés – szerveződik, miközben a gondozónőknek nem szabad anyai érzelmeket éreznők, még kevésbé mutatniuk a csecsemő iránt, nehogy kötődjön a csecsemő. E helyett az érdeklődés a javasolt attitűd. A módszer nem más, mint a kötődési zavar egyik lehetséges forgatókönyve, és megvalósítása sem más, mint a foglalkozás körében elkövetett érzelmi bántalmazás. Az érzelmi bántalmazás a kötődési igény – amelyről tudjuk, hogy biopszichológiai szükséglet, vagyis ösztön szinten működik – elutasításával, valamint annak a megakadályozásival valósul meg, hogy megfelelő, kötődést biztosító figura jelenjen meg a csecsemő életében."[2]

Akkoriban a hosszú csecsemőotthoni elhelyezés mögött pedig alkalmas nevelőszülő hiánya, illetve roszszul értelmezett jogelvek, joggyakorlat áll, amely nem elsősorban a gyermek érdekeit, hanem a szülő jogait veszi figyelembe. Három éves kora után ugyan nevelőszülőhöz került, azonban ez sem pótolta nála maradéktalanul azt a hatalmas szeretethiányt, amit elszenvedett csecsemőkorában. Ezt az érzelmi, kapcsolati hiányt, korai traumát fejezi ki rajza, amit az aranyat izzó augusztus témájának feldolgozása váltott ki nála. A Nap az érzelmi melegség szimbólumává válik, interpretációja pedig, hogy a madár nagyon erősen markolja a Napot, az elementáris megkapaszkodási vágyra utal. Így a téma feldolgozása egyben művészetterápiás gyógyító erővé válik az alkotás során.

Az évekkel később készült alkotását (2. kép) 21 éves korában rajzolta, mely a lelki folyamatok szempontjából az 1. kép folyatása. Itt már kezdi elengedni a Napot, a görcsös szorításból mutatva, hogy az elementáris érzelmi vágy oldódni látszik benne, az elaboráció, a feldolgozás folytatódott.

A 3. képen a folyamat tovább folytatódik, az előző képhez képest, a Nap jóval nagyobb, sugárzóbb lesz, míg a két felé ágazó, ollószerűen komponált virágbimbók kisebbednek az előző rajzhoz képest. Ugyanakkor a virágbimbók, a szárak átszínesednek energiával töltődnek a Nap melegével, így a belső érzelmi hiány állapot megváltozik, belső lelki energiával töltődik. (3. kép)

2. kép: 21 éves korában készült

3. kép: 23 éves korában készült

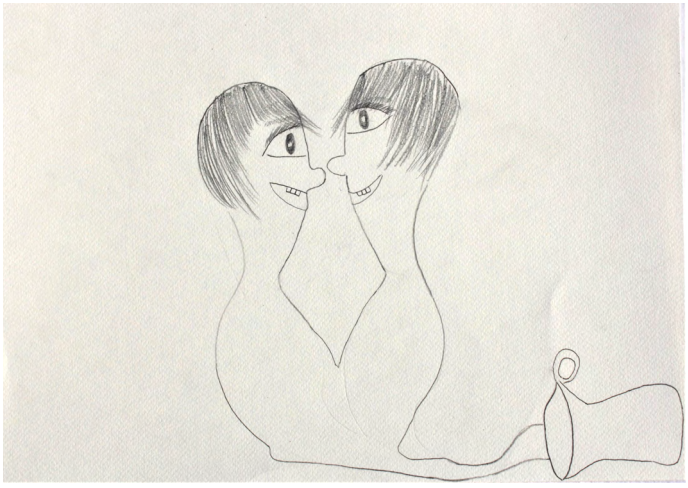
2 Dr. Kardos Ilona: Tudósítás a Pszinapszisról, avagy a király meztelen In: *Család Gyermek Ifjúság* folyóirat 12 évfolyam 2 szám, Budapest, 2003. 39. oldal

Ezen a 17 éves kori rajzán (4. kép) már nem csak az elementáris másikba való kapaszkodás jelenik meg, hanem egyfajta szimbiotikus, egymásba olvadó állapot. A két fej szinte teljesen egyforma, individuális elkülönülés még nem látszik, bár egy női és férfialak sejlik fel, köztük mély intimitás látható, mindez egy bögréből folyik ki, amelyben keveredni szoktak az innivaló folyadékok. Az akkori évek idősebb barátnői kapcsolataira nagyon jellemző volt, hogy Kati a másik érzelmi állapotát élte meg sajátjaként, a másik kiszolgáltatottjaként. Elmondta, hogy, ha a másik szomorú volt, akkor ő is szomorú lett, ha a másik maga alatt volt, ő is, ha vidám akkor ő is vidám lett. Ebben a szimbiotikus állapotban nem mindig érzékelte saját érzelmi állapotait, ennek kompenzációjaként akkoriban azért is falcolt gyakran.

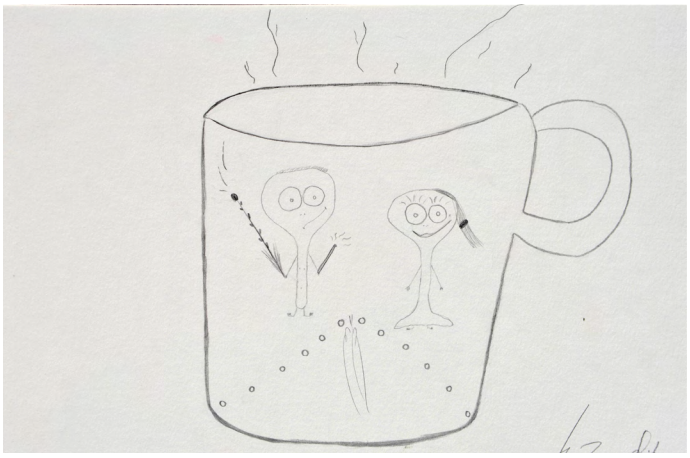
D. N. Stern hangsúlyozza, hogy a korábbi pszichoanalitikus álláspontal szemben, az egészséges kapcsolatokban nincs összeolvadás, melyben az egyén elveszíti észlelési és személyes határait, úgyszólván elnyelődik vagy feloldódik a másik ember félig átjárható személyiségében. Már a csecsemő is – az egészséges anya-gyermek kapcsolatban – a másikat különálló másmagnak észleli, összeolvadás helyett egy olyan pillanatnyi együttlét élményről kell beszélnünk, ahol a másik a szelfet, az ént szabályozó tényezőként, de különálló szelfmagként, énmagként jelenik meg. Ahol hiányoznak a határok, és ezért az egyén a másik részének érzi magát, ahol nem sikerül magát a másiktól megkülönböztetnie, mindenképen éretlenségre utal, egyfajta regresszív állapotot mutat. Az érzelmi fejlődésnek e a csecsemőkori elakadását láthatjuk ebben a rajzi példában is.

Saját érzelmi állapotaink helyes érzékelése, mentalizálása, akkor fejlődik ki bennünk, ha érzelmeinket csecsemőkorunkban visszatükrözték szüleink, gondozóink, előzőleg azonban érzelmileg kontingensen illeszkedve hozzánk, mentalizálták, adekvátan ismerték fel affektív állapotainkat. Ez az érzelemtükrözés lesz az alapja későbbi önálló érzelemszabályozásunknak. Az anya arcáról leolvasható válaszok, azok melyeket az anya a csecsemő érzelmi állapotaira ad. Ez az érzelemtükrözés sokszor jelölt is, vagyis az anyának jeleznie kell, hogy nem a saját érzelmeit mutatja, hanem azt, hogy tisztában van a baba belső állapotaival. (Ilyen jelölés például a dajkanyelv.)

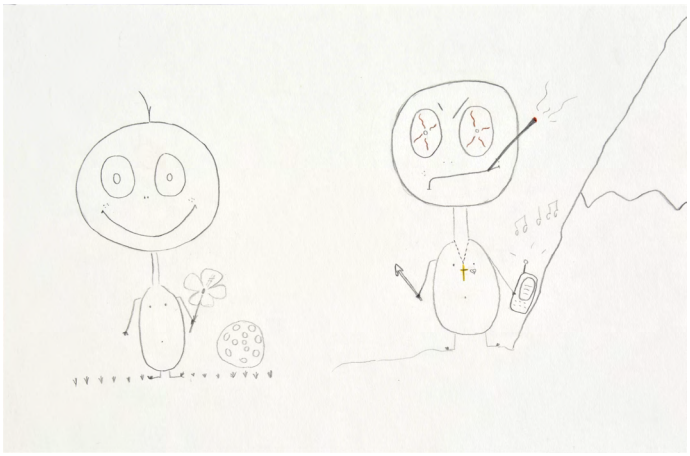
A szimbiotikus állapotok hátterében kisgyermekkorban szülői érzelmi visszatükrözés elégtelensége áll. A szimbiotikus állapotban az illető nem érzékeli saját érzelmi állapotát, illetve nem kap adekvát visszatükrözést róla, ezért a másik érzelmi állapotát éli meg sajátjaként, a másik kiszolgáltatottjaként. (Például, ha a másik szomorú, akkor ő is szomorú, ha a másik vidám, akkor ő is vidám.) Ez röviden a szimbiózis problémájának megközelítése a Fonagy féle mentalizációs, illetve az érzelemszabályozás elmélet szempontjából.



4. kép: 17 éves korában készült



5. kép: 22 éves korában készült



6. kép: 22 éves korában készült, „Jó és rossz”

Kati 22 éves korában 5 évvel később készült rajzán, a 5. képen, mely a lelki folyamatok szempontjából a 4. kép folytatása, már óriási változásokat láthatunk. Nincs már összeolvadás, szimbiotikus állapot a figurák külön individuumként jelenek meg, határozott a nemi elkülönülés ismerhető fel az előző rajzhoz képest, bár még itt is visszatérő motívumként, egy közös bögrében láthatók, egyfajta közös burokban, ami átmeneti állapotot mutat a gyógyulás folyamatában. (5. kép)

A következő rajzában a 6. képen már ez a közös burok sincs meg, a bögremotívum eltűnt. Bár figuráin még infantilis vonásokat lelhettük fel, azonban ezt továbbra is humorral fűszerezi. Az elaboráció, a pszichés feldolgozottság már egy még magasabb szintre lépett. (6. kép)

A négy rajz jól kifejezi azt a hosszú éveken át tartó folyamatot, amelyben korai érzelmi elakadásai fokozatosan oldódnak, érzelmi hiányai részben pótlódnak. Korábban nála jóval idősebb barátnői voltak, akiket nagyon megterhelt érzelmileg, egyfajta pótanyát jelentettek életében. Amikor szerették volna leválasztani magukról, azt nagyon nehezen viselte Kati, ilyenkor súlyos, akár öngyilkossági kísérletig is fokozódó krízisbe került. Most már inkább vele egykorúakkal barátkozik, korábbi heves krízisei visszaszorultak.

A 7. kép egy nosztalgikus édesen bús ábrándozás arról (elmondása szerint), hogy mi lett volna, ha vér szerinti édesanyja kíséri az iskolába gyermekkorában mindennap. A nézőben a kép ambivalens érzéseket vált ki. Megjelenik benne a vidámság, a humor, a gyermek örül, de ugyanakkor valami drámai fájdalom is belengi a torz figurákat. (7. kép)

A 8. kép az érzelmi labilitás képi kifejezésének gyönyörű példája. Már korábban jeleztem, hogy Katit érzelmileg labilis személyiségzavarral diagnosztizálták. Az érzelmi labilitás következményeként fellépő szélsőséges érzelmi állapotok átélése inkább preverbális, öntudatlanabb jellegű, amelyet jól kifejez a rajz mérleget imitáló kompozíciós elrendezése. Ugyanakkor a mérleg két végpontján megjelenő ellentétes érzelmi állapot narratív, leíró jellegű. Baloldalon egy sugárzó élettel teli virág, míg a másik oldalon egy síró arcú lufiszerű fej. Ebben már a hasítás jelenik meg, mely inkább verbális síkon, illetve narratív módon elbeszélve választja széjjel a dolgokat jó és rossz, kellemes és kellemetlen, fenyegető és fenyegetett dolgokra, az egymásnak ellentmondó érzések, indulatok, impulzusok és szelf- illetve tárgyreprezentációira. (8. kép)

Az előzőhöz képest 3 évvel később készült rajzán, a 9. képen már a napfényes és a szomorú világok, illetve virágok között megpróbál kapcsolatot teremteni egy kis bizonytalan figura. A rajzi kifejezés gyönyörű képi példája a szélsőséges szelf-reprezentációk, az ellentétes személyiségrészek integrációjának kísérletére. Az érzelmileg labilis és így a borderline személyiségzavarban szenvedők szenvedésének egyik alapja az, hogy énjükben nem tudják összekapcsolni a különböző érzelmi állapotokat, csak az az egyetlen érzelmi valóság létezik, az amiben éppen aktuálisan van. Nem érzékeli, hogy ebből kifog kerülni, lesz egy jobb, elviselhetőbb, vagy éppen kellemes érzelmi állapot is majd. (9. kép) Az integráció megjelenése rajzi sorozatában azt mutatja, hogy lelki betegsége jelentősen tovább javult.

7. kép: 22 éves korában készült

8. kép: 22 éves korában készült

Kati „rendszerabúzus" áldozata lett. Csecsemőotthoni hospitalizációs ártalomként kell értékelnünk az ott eltöltött hosszú időt, életének első legfontosabb három évét. Életünk első éveiben alakulnak ki a legfontosabb pszichés alapok a későbbi egészséges kötődéshez, érzelem- és indulatszabályozáshoz. Esetünkben, Kati későn, három éves kora után került nevelőszülőkhöz, tizennégy éves koráig élt ott, de sajnos ez az időszak is igen ellentmondásosan alakult életében a nem megfelelő nevelőszülői tanácsadó munka következtében. A viharos kiskamaszkorban, ahelyett, hogy egy támogatói munka eredményeként a tanácsadó a nevelőszülőt átsegítette volna a nehéz időszakon, tipikus bűnbakképzés kialakulását segítette elő. Hiszen 14 éves korában kiemelték és hozzánk, a Gyermekotthonba helyezték el, s ezért Katit okolták hatalmas bűntudatot helyezve rá, tovább traumatizálva őt. Ennek ellenére nevelőanyja és a mostohabátyja maradtak a legfontosabb személyek életében, hiszen 22 éves korában felvett rajztesztjén, mind ház, mind férfi rajzába belevetítette őket, ami azt mutatja, hogy 8 év elmúltával még mindig erősen foglalkoztatja őt a velük eltöltött idő. Mindkettőhöz ambivalensen kötődik, melyet jól kifejez rajzain a groteszk attitűd.

A borderline személyiségzavarban szenvedők mentalizációja gyenge, elégtelen, fejlesztésre szorul. Ez nem meglepő, hiszen ha valakit nem fogadnak el, az alááss a belsőállapotok észlelését. Mint láttuk Katit sem anyja, sem nevelőanyja nem értette meg, nem tudták őt maradéktalanul elfogadni, sőt durva, traumatizáló játszmákat is kialakítottak vele.

A gyermekotthonba kerülésének krízise igen elhúzódott nála, ami heves reakciókat váltottak ki, falcolta magát. Szerencsére ezt az önsebzést feldolgozta rajzaiban és a tünet egy-két év után elmúlt. Bontakozó vallásossága is átsegítette öngyilkossági krízisein. Többször élt át megrázó erejű istenélményt. Ezekben az elragadtatásokban egy mindent betöltő, határtalan szeretetet élt át. Elmondta, hogy ez az a szeretet amit egész életében keresett kapcsolataiban, de soha sem kapott meg, most értette meg, hogy ezt egy emberi kapcsolattól nem lehet elvárni, ezt csak az Isten adhatja meg, így az interszubjektivitás élmény átterjedt nála transzcendens dimenziókba. Ez a gyógyító erejű felismerés reálisabbá tette kapcsolatai iráni elvárásait, így már nem érte számára feldolgozhatatlan trauma, többet nem voltak szuicid kísérletei.

Mind serdülőkori rajzai, mind későbbi rajzi sorozata szép ívet mutat gyógyulásának folyamatában. Újabb rajzai, összevetve a régiekkel szépen mutatják kötődési zavarának fokozatos gyógyulását. Egyre inkább a másikat is különálló másmagnak észleli, összeolvadás helyett a másikban felfedezhető individuum csodáját

9. kép: 23 éves korában készült

éli meg. Később a nálánál jóval idősebb barátnők helyett, vele egykorú barátnői lettek.

Nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy hosszú évek óta folyó biztonságot adó kapcsolatunk is gyógyító hatású számára. Bennünket a rajzterápia hozott össze, ő mint alkotó, én mint segítő művészetterapeuta, s egyben a nem létező vérszerinti apa pótlásaként jelenlévő apafigura, igy dolgoztunk együtt.

Kuritárné Szabó Ildikó a borderline betegek körében végzett pszichoterápiás tevékenységről beszámoló hatástanulmányában azt írja: *„A belső üresség érzése múlik el utoljára a hosszú pszichoterápiában részt vevő betegeknél is, csak a terápia utolsó fázisában, évek múltával, miután a terapeutától hosszan megtapasztalt gondoskodás élményét internalizálni tudta a beteg, s a belső világát életteli, pozitív reprezentációk népesítik be. ... A modern pszichoterápiák tükrében a borderline beteg elhagyatott, semmibevett, megsebzett, kétségbeesett ember, aki megfelelő terápiás tartással stabilizálható, s szelídül, ha kielégítetlen igényeire válaszolunk. Felkészülhetünk korunk nagy kihívására, a súlyos személyiségdeficitekkel rendelkező, gyökértelen, céltalan, kapcsolatok és értelmes élet után sóvárgó, de ennek megteremtésére képtelen, a belső űrt veszélyes pótszerekkel feltölteni próbáló emberek támogatására, gyógyítására."* [3] Én is ennek

3 Kuritárné Szabó Ildikó: Bizonyítékokon alapuló optimizmus – Kórlefolyás vizsgálatok és pszichoterápiás hatástanulmányok borderline betegek körében. In: *Pszichoterápia Folyóirat*, 19. évfolyam 6. szám. Budapest, 2010.

szellemében igyekeztem támogató, elfogadó kapcsolatot nyújtani Kati számára, s ebben a művészetterápia fontos szerepet kapott, hatékony eszköznek bizonyult.

A rajztanításhoz képest a művészetterápiában nagyon nagy a különbség, hogy ott a teljesítményre fókuszálnak, a rajzi képességeket tudatosan fejlesztik, a művészetterápiában nem fontosak a vizuális képességek, „mindenki tud valójában rajzolni" attitűdből indulunk ki, nem fontos a teljesítmény, nincs versenyhelyzet, csak az önkifejezésre fókuszálunk. Így nem csak az elkészült alkotások lehetnek fontosak a terápiás folyamat megértésében, hanem a közben „melléktermékként" létrejött firkák, megkezdett, de abbahagyott rajzkezdemények, netán az összetépett rajzok is. Annak ellenére, hogy az iskolai rajzórákkal szemben nem követelmény az esztétikai teljesítmény mégis gyakran, spontán jönnek létre művészi értékű, kiállításokon is szerepeltethető alkotások. Oka, hogy az iskolai rajzfoglalkozáshoz képest itt kicsi a teljesítményszorongás, ami jótékonyan hat a kreativitás, az eredendő kifejezésmód felszabadulására. A gyermekek, serdülők hányatott sorsának lenyomata a pszichében pedig indukál az önkifejezésben erős drámai hatásokat, amely egészen izgalmas megoldásokat mutat a vizuális kifejezésben, mint ahogy ez az esettanulmány is bemutatta.

Ajánlott és felhasznált irodalom

Dániel N. Stern (2002): *A csecsemő személyközi világa*. Animula Kiadó, Budapest

Fonagy Peter, Jon G. Allen, Anthony W. Bateman (2011): *Mentalizáció a klinikai gyakorlatban.* Oriold és Társai Kiadó, Budapest.

Füredi János, Németh Attila (2003): *A pszichiátria magyar kézikönyve.* Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest.

Falk Judit (1977): A gondozónő-gyerek kapcsolat személyességének jelentősége és alapfeltétele a csecsemőotthonban, In: *Magyar Pszichológiai Szemle, 34.* évfolyam, 1 szám, Budapest.

Gerő Zsuzsa (1974, 2003): *A gyermekrajzok esztétikuma*. Akadémia Kiadó, Flaccus Kiadó, Budapest.

Hárdi István (2002): *Dinamikus rajzvizsgálat.* Medicina Könyvkiadó Rt. Budapest.

Hodosán Róza (2008): Merre visz az út? A Pest megyei bezárt kisgyermekotthonok volt lakóiról szóló utánkövetéses vizsgálat összegző tanulmánya (I. rész). In: *Család Gyermek Ifjúság* folyóirat, 17. évfolyam 2. szám, Budapest,.

Kardos Ilona (2003): Tudósítás a Pszinapszisról, avagy a király meztelen In: *Család Gyermek Ifjúság* folyóirat, 12. évfolyam, 2. szám, Budapest.

Kuritárné Szabó Ildikó (2010): Bizonyítékokon alapuló optimizmus – Kórlefolyás vizsgálatok és pszichoterápiás hatástanulmányok borderline betegek körében. In: *Pszichoterápia Folyóirat*, 19. évfolyam 6. szám. Budapest.

Rudolf Arnheim (2004): *A vizuális élmény, Az alkotó látás pszichológiája.* Aldus Kiadó, Budapest,.

Peter Fonagy, Jon G. Allen, Anthony W. Bateman (2011): *Mentalizáció a klinikai gyakorlatban.* Oriold és Társai Kiadó, Budapest.

Platthy István (1994.) Állami gondozott gyermekek és fiatalok személyiségfejlesztése a képzőművészet esz-közeivel. In. *Fejlesztő Pedagógia* 5. évfolyam, 2-3. szám, 42-52. oldal

Platthy István (2018.): Az eredendő kifejezésmód, A korai gyermekrajz- fejlődési folyamat összehasonlító elemzése az énérzetek kialakulásával, és az ősi képze-tekkel. In. *Fejlesztő Pedagógia*, 29. évfolyam, 4-6. szám, 167-182. oldal

Pikler Emmi (1976): A hospitalizmus megnyilvánulási formái napjainkban. In: *Magyar Pszichológiai Szemle*, 33 évfolyam, 5 szám, Budapest.

Tényi Tamás (2000): *A pszichodinamikus pszichiátria a legújabb pszichoanalitikus eredmények tükrében.* Animula, Budapest.

Vass Zoltán (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai.* Flaccus Kiadó Budapest.

Növény, állat, kő és fa... a Csoport

Tuu133 kiterjesztett alkotói együttműködés

Somogyi Laura, Képző- és Iparművészeti Szakgimnázium, Budapest
Wolf Eszter, független alkotó

Absztrakt
A Tuu133 tagjai festőművészként, de a drámapedagógia moreno-i elméletét felhasználva valósítják meg művészeti projektjeiket. Dolgoztak már iskolai és múzeumi keretek között, a művészet iránt nyitott felnőttekkel, középiskolásokkal, nevelőotthonban élő lányokkal és HIV pozitív fiatalokkal is. Programjaik során a művészet által a résztvevők felfedezhetik egyéni belső és a csoport által létrehozható közös világukat, élményeiket pedig egy támogató közegben közös alkotás folyamán dolgozhatják fel.

Bemutatkozás
A Tuu133 együttműködést festőművészként 2010 és 2013 között hoztuk létre a Magyar Képzőművészeti Egyetem doktori kutatásának részeként. A kezdeti célunk azóta is változatlan: addig szerteágazó művészeti tevékenységünket – a kollaboratív és az egyéni festési gyakorlatunkat, a közösségi részvételi művészeti tevékenységeinket, a tanítási projektjeinket és minden más folyamat-alapú művészeti kutatásunkat – összefoghassuk. A művészeti-festészeti folyamatokat csoportban végezzük, már meglévő csoportokat vonunk be közös munkába vagy aktuális tematikával és időkerettel új csoportokat iniciálunk. Közösségi részvételi-művészeti munkáink sajátossága, hogy maradandó műalkotások jönnek létre, és ezek keresik helyüket, szerepüket a világban. Az elkészült művek hatása megalkotásuk után is megmarad, hiszen a közös alkotás szimbólumaként erős érzelmi töltetet kapnak, így a közösségi terekben történő bemutatásukat és megőrzésüket is fontosnak tartjuk.

A közösségi alkotói folyamatokat egyúttal kutatásként is kezeljük, amelynek eredménye/kimenetele nyitott, médiuma a kortárs képzőművészet. Foglalkozásaink módszertani készlete változatos, de minden esetben alapja a demokratikus és hierarchiamentes tér. Kiemelt eszközünk a pszichodráma-alapú drámajátékok alkalmazása képzőművészeti térben; a pszichodramatikus tér (színpad) és a vászonmező összekapcsolásával dolgozunk, ahol az egyes elemeknek sajátos, a csoport által meghatározott jelentése van.

Művészeti foglalkozásaink elméleti és módszertani alapját *Jacob Levy Morenonak*, a pszichodráma megalkotójának megközelítése adja. Moreno véleménye szerint az emberi kapcsolatok ábrázolhatóak, mint egy térkép. Később bevezette forradalmi koncepcióját a lélektan világába, miszerint ami ábrázolható (megjeleníthető), az hozzáférhetővé is válik, illetve az emberiség együttműködéséhez nem elsősorban a kölcsönös megértésre van szükség. Moreno ugyanis bevezette a képekben való gondolkozást, és felismerte, hogy lehetetlen a másik nézőpontjába való tökéletes belehelyezkedés,

és annak elfogadása. *A morenoi* alapvetés szerint nincs általános, ezért organikusan demokratikus, elfogadó, toleráns és nyitott *rendszer*. Rendszerében használt egyik módszer a *Szerepcsere*, ami azon alapszik, hogy egy varázsütésre beállhatunk egymás helyére és ezáltal felcserélt nézőpontból tudjuk szemlélni az eseményeket. Az elnevezés félrevezető lehet, inkább a *helyzet-nézőpont-helycsere* megnevezést javasolnánk, ahol a 'hely' és a 'nézőpont' egyben világképet is jelöl, és egyúttal pozíciót és szerepet is meghatároz. Moreno szerint az embernek aktív szerepe van az együttműködés segítésében a másik félnek a saját (világ)képábrázolásában való meghívásában, de a folyamat kölcsönös segítségnyújtást is jelent. A 'világnézettérképek' létrehozásához ugyanis közösségre és együttműködésre van szükség az eddigi merev rendszerek flexibilissé alakításában. Moreno koncepcióját továbbfejlesztve rájöttünk, hogy minden művészeti alkotás olyan *szociogram* vagy térkép, amit az adott csoportban újraéleszthetünk, ezáltal hozzáférve a térkép jelei mögötti valós tartalmakhoz.

A moreno-i rendszer *kulturális konzerv* fogalmát is beemeltük foglalkozásainkba. A műalkotások tehát olyan kulturális konzervek, amelyek akkor tudják szerepüket betölteni, ha helyzetbe hozva azokat, inspirációvá válhatnak. Már puszta szemlélésük is fontos, de hatásuk megsokszorozódik, ha a csoport új életet lehel beléjük, így idő- és térkapukként egy új dimenzió megnyitásának kulcsaiként funkcionálhatnak.

A kutatásunk során fény derült a térkép fogalomnak a szabad, közösségi megjelenítést, ábrázolást és hozzáférést korlátozó értelmezésére is. A térkép kifejezést használva ugyanis felidézi bennünk egy viszonyrendszer ábrázolását, aminek az alapja a *Mérés*, amely automatikusan behívja az *Etalon* fogalmát.

Az etalon jelentése és meghatározása nagyban függ a megközelítéstől: pszichológusi szempontból a pszichodráma alapú közösségi kutatásban a pszichopatológia rendszere által használt egészséges és beteg fogalmak jelölik ki a skála végpontjait, míg tanárként az ismeretek, a műveltség határozza meg az értékskálát, aminek mentén azonnal elkezdjük önkéntelenül formálni a megmutatkozó képet. Ehhez képest a művész szerep és hozzáállás bizonyult a kutatásban a legkevésbé előítéletesnek és determináltnak. Az esztétikai etalon akaratlan használata – ami a művész nézőpont velejárója – korlátozza legkevésbé a kép szabad kibontakozását és áradását. Ennek köszönhetően csoportvezetőként elsődlegesen művészeti nézőpontból, képzőművészként tekintünk az általunk iniciált csoporthelyzetre és művészeti kísérletekre, valamint annak elsődleges alanyaira: saját magunkra (*Selbstversuch*). A művészeti szituációk számunkra is kihívást jelentenek, hiszen nagyfokú rugalmasságot igényel, hogy valóban támogató kísérők lehessünk a spontán alakuló helyzetekben, a

1. kép: Rajzolt dokumentáció, Dramatikus képélmény workshop a Pszichodráma konferencián, 2016, Wolf Eszter

2. kép: Dramatikus képélmény, múzeumpedagógiai foglalkozás, Ludwig Múzeum, 2016, Magyar Nikolett

résztvevők igényeit és állapotát felmérve, arra reagálva kreatívan támogatni, vezetni, keretezni tudjuk a foglalkozásokat. Tapasztalataink szerint a rugalmas koncepció és az adminisztráció minimalizálása elősegíti a program gördülékenységét és a csoport közös szárnyalását, de az inspiráló helyzetek és különböző társadalmi rétegek megszólítása is hozzájárul a kutató kísérletezés eredményességéhez. Foglalkozásaink fő célja olyan helyzetek teremtése, ahol a résztvevők találkozhatnak saját teremtő energiájukkal és a médiumként szereplő műalkotásokon keresztül az azokban mindenki számára hozzáférhető és érthető kulturális tartalmakkal.

A módszerünk szempontjából teljesen semleges, hogy a résztvevők milyen társadalmi közegből vagy korcsoportból érkeznek. A preferenciáik személyesek és mélyen emberiek, ezzel a tudatosságukkal vesznek részt a foglalkozásokon. Csoportvezetési technikáinkban ráhangoló játékokkal és gyakorlatokkal a tagok társadalmi szerepeken és szociális determináltságokon túli és előtti identitását hívjuk elő, amellyel a műalkotások térbeli újra-kreációjában is dolgoznak. A játékok során egyszerre mindig egy résztvevő az alkotó-rendező: saját nézőpontja és értelmezési kerete szerint jeleníti meg a képet, mi pedig játékmesterként segítjük az építkezésben. Az egymás játékaiban való kölcsönös támogató részvétel egy hozzáadott érték. Tapasztalataink szerint már önmagában a saját mélylélekkel való találkozás és az ebben a tudatállapotban való közösségi kapcsolódás élménye óvodás kor fölött bármilyen életkorban rendkívül ritkán megélt és szeretetteli felszabadító élményt jelent. A módszer megkerülhetetlen eszköze a kortárs képzőművészet, amelyet konkrét művészek, életművek, műalkotások bevonásával hozunk közelebb a résztvevőkhöz. Projektjeink során olyan társadalmi csoportokkal is dolgozunk, amelyek a kulturális és művészeti szcéna számára a társadalmi érzékenység révén láthatóak, de a csoport tagjai számára ezek a kulturális szolgáltatások limitált formában érhetők el.

Válogatás a Tuu133 programjaiból

Dramatikus képélmény – találkozás és játék idegenekkel, társadalmi szerepek nélkül, kortárs művészeti alkotások inspirációjára (2016-2017)

- változó résztvevők
- háromórás program
- múzeumi tér

Múzeumi környezetben tartottunk pszichodramatikus csoportjátékon alapuló foglalkozásokat Balázs Ambrus pszichológus részvételével, a Ludwig Múzeum gyűjteményes kiállításán szereplő művek felhasználásával. A kéthetente meghirdetett alkalmakon az előre kiválasztott két műtárgy (festmény, installáció, videómunka, fotó, szobor) szolgált a foglalkozások médiumaként. A program kezdetén ráhangoló helyzetgyakorlatokkal, beszélgető körökkel egy oldott, felszabadult bizalmi légkört alakítottunk ki, ami termékenyen hatott a kreatív teremtő erőre. Ez nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a résztvevők rendezőként tudják kialakítani a művek hatására a csoport testéből bennük inspirált képet. Ez a komplex és kompakt technika viszonylag kötött menetrendet és kereteket igényel, de egyúttal az egyéni szabadságot is szolgálják. A résztvevők egyöntetű pozitív élményeiről fontos információkkal szolgált a múzeum által kitöltetett visszajelző kérdőív, amivel szemben eleinte ellenérzésünk volt. Az általános visszajelzés szerint a program váratlan és nagyon kellemes meglepetésekkel volt tele: a résztvevők saját magukat is meglepték gondolataikkal, érzéseikkel, reakcióikkal. Újdonság és tanulságos tapasztalat volt a csoporttagoknak a műalkotásokkal kapcsolatos sokrétű értelmezés, illetve a komoly intézményben való szokatlan játékos-otthonos jelenlét felszabadító hatása, valamint annak élménye, hogy idegenekkel milyen bizalmasan és felszabadultan lehet kapcsolódni.

Roma napi kendő –Cselekvő befogadói attitűd (2017)

- korlátozó és hierarchikus környezet
- csoportépítés
- hetente ismétlődő foglalkozások

Az EMMI Rákospalotai Javítóintézete és Központi Speciális Gyermekotthonában vezettünk csoportfoglalkozásokat fél éves programunk keretében. A hetente ismétlődő foglalkozásokon egy

3. kép: Roma napi utikendő festés, EMMI Rákospalotai Javítóintézete és Központi Speciális Gyermekotthon, 2017, Somogyi Laura

4. kép: Roma napi utikendő festés, EMMI Rákospalotai Javítóintézete és Központi Speciális Gyermekotthon, 2017, Somogyi Laura

hatfős, fiatalkorú elítéltekből álló csoportnak tartottunk festést. Esetükben rajzi vagy művészeti előképzettségről nem beszélhetünk, de a festészet vagy a magas-kultúra szempontjából is teljesen intaktak voltak. Amit viszont hoztak magukkal, az a hit a festmény, a kép szimbolikus megjelenítő erejében. Az alapvető kérdés ebben az esetben itt az volt, hogy mit jelenthet egy ilyen közegben a művészeti program vagy foglalkozás. A legelterjedtebb alkalmazás a csoportépítés, illetve a kreatív foglalkozásoknak az agresszió kezelésben való szerepe. Programunk különlegességét az adta, hogy a fiatalok sajátos, a kortárs művészettel kifejezetten kontrollált szituációban kerültek kapcsolatba. A programot záró, ünnepnek számító esemény volt az intézményben hagyománynak számító Roma napi akció, ahol a résztvevők saját szimbólumaikkal olajfestékkel megalkotott képeikből közös alkotásként egy útikendőt hoztak létre.

5. kép: Perspektivikus képélmény, Képző- és Iparművészeti Szakgimnázium, 2017, Somogyi Laura

Perspektivikus képélmény (2017)

- interdiszciplináris megközelítés
- iskolai környezet
- középiskolás korosztály

A valóságos, új (kortárs) művészet értelmezhetetlen anélkül a tanulság nélkül, hogy maga az élmény az, ami létrejön, illetve a befogadás folyamata az, ami kommunikálható. Újszerű és aktuális kérdés, hogy a módszer milyen viszonyban van a tudományos diszciplínákkal. Annak ellenére, hogy drámapedagógiai módszereket régóta használunk az oktatásban, ezek általában feladatorientáltak vagy kikerülnek a hagyományos tudományok eszköztárából a kreatív foglalkozások területére. A Képző- és Iparművészeti Szakgimnázium ábrázoló geometria órája keretében nyílt lehetőség a próbára. A

Brunelleschi elvén alapuló perspektíva modellt alapul véve, ennek képét építettük fel a csoport résztvevőivel. Ennek köszönhetően pedig az elvont, spekulatív rendszer testközelbe került, befogadhatóvá és megismerhetővé vált; a megtapasztalt játéktér pedig további asszociációkat eredményez.

Vésett naplók – Nyitott műhely - Művészek az iskolákban, Demolab projekt keretében (2018/2019)

• innovatív, spontán és inherens kimenetelű projektek
• mindennapi emlékek
• installáció és rizográf

A műhelyben a diákok az iskolai mindennapok sajátos emlékeinek, a padfirkáknak pontos dokumentálásával az „Utópia" jegyében egyfajta hidat építettek a gyorsan eltűnő múlt és a jövővárás között. A vizuális jegyzetkészítés játéka mellett egy kollektív festmény is készült. Végső formáját a nyári táborban nyerte el, aminek megalapozásához közös dramatikus képélmény játékra invitáltuk a többi csoport részvevőit. Így öltött testet a készülő installáció nagy közös élménye, a festményekből egy fantasztikus sátor installáció épült, míg a rizográf technikával képeslapok készültek, amelyeket a falusi postán fel is adtak az utolsó napon. A projekt leírása a Demolab oldalán: *Vésett napló – Demolab*

6. kép: Vésett naplók – Demolab, Hollókő, 2018, Wolf Eszter

Transzatlantisz – 2020 Toronto
A kollektív képélmény módszer továbbdolgozott változatában a csoport a munka során egy új entitást is létrehoz, egy kollektív festményt. A Roma napi kollektív festészeti kísérlet alapján kaptuk a felkérést egy kéthetes workshop kidolgozására és megtartására Torontóban. A csoport transzgender, HIV pozitív, spanyol ajkú bevándorlókból, valamint a helyi LMBTQ közösségből jelentkező lakosokból állt össze. A csoportjátékok során az életkor, a szociális háttér jelentősége kismértékű, hiszen a módszer eleve a legmélyebb emberi identitásunkat mozgatja be, elemi emberi

7. kép: A Transzatlantisz program résztvevő a közös festmény készítése közben Torontó, 2020, Wolf Eszter

megéléseinkre, az érzékszerveink által tapasztalt primer valóságélményeinkre alapoz. A programok során egy tiszta, megengedő közeget igyekszünk biztosítani, ahol a tér könnyedséggel, vidámsággal, elfogadással, szeretettel töltődhet fel. Semmilyen témát nem kezelünk tabuként, sírunk – ha sírni kell –, és közben keverjük a színeket; a program sikerességéről pedig hiteles képet ad az elkészült közös kép.

A Roma napi kendőhöz hasonlóan itt is olajfestéket használtunk, ami médiumként kiváló transzfernek bizonyult. Az anyag a különböző lelki rétegeket folyatja össze az anyagi valóság szimbolikus szintjén. A lélek legbelső rétegének tekintett őslélek túl van a különböző társadalmi, nemi, faji, kulturális, nyelvi identitásokon, túl van az összes többi személyes perspektívánkon, amihez gyermekkorunk elmúltával már csak ritkán vagy keveset kapcsolódunk. Ennek a kapcsolódásnak megélése kivételes, ünnepi alkalom, és önmagában is terápiás hatású. A kollaboratív alkotási gyakorlatok keretében az előzetes játékokon átélt élményeinkre támaszkodva hozunk létre közösen egy nagyméretű olajfestményt. A lenvászon alapon készülő lenolajfestmény rétegeiben a pigmentek drágakő minőségben és energiában harmonizálnak, amit azért is tartunk fontosnak, hogy a foglalkozások során végzett szellemi és lelki munkánk kimeneteként létrehozott közös mű, méltó anyagi minőségben fejeződjön is ki.

Az elmúlt években folytatott kulturális kísérleteink és kutatásaink tapasztalataira mára egyre több területről kíváncsiak, konkrét gyakorlati hasznosításukra megérett az idő. Foglalkozásaink programját a ráhangoló gyakorlatoktól, a pszichodramatikus játékokon keresztül, a kollektív festésig, olyan szellemi és spirituális koncepciókra építettük, amelyek integratívan tekintenek individuális növényi, állati, kő, fa és a többi, elemi természeti aspektusainkra. Ezáltal a földi élet természetes, lüktető-áramló-átalakuló perspektívájának részeként tapasztalhatjuk meg egyéni mivoltunkat és küldetésünket. Speciális önismereti belátást nyerhetünk lelkünk legmélyebb ősrétegeibe. Olyan erőforrásunkhoz csatlakozhatunk így, ami későbbi sokoldalú adaptív működésünknek stabil alapja lehet. Megértjük egyéni preferenciáink célját és értelmét, valamint fontosságát: a nagy egész részeként különbségeink a diverzitás gazdagító hatását példázzák, és különleges üzenetet hordoznak. Megtanulunk egymással különbözőségeinken keresztül kapcsolódni – tisztelettel, harmóniában.

8. kép: Tuu133 – A Képző és Iparművészeti Szakgimnázium tanulói csoportja alkotás közben megpihen, 2017, Wolf Eszter

A vizuális kultúra története mint egy elméleti megközelítés története[1]

Zuh Deodáth, MTA Lendület Morál és Tudomány kutatócsoport / MMA ösztöndíjprogram

A „vizuális kultúra" fogalma elsődlegesen úgy értendő, mint az ember alkotta vizuális környezetről szóló ismeretek összessége. Illetve érthető úgy is, mint az emberi ismeretszerzés egy olyan formája, amely rákérdez arra, hogy bizonyos helyzetekben miért *kell* a képek révén szerzett ismereteket előnyben részesítenünk másfajta, elsősorban fogalmi okoskodáson alapulókkal szemben. Ha úgy tetszik, akkor vizuális kultúra (=VK) az, amelyet tudatos felismerés vezérel, hogy bizonyos ismerettartalmakat szükségszerűen vizuális eszközökkel kell megjelenítenünk ahhoz, hogy felfoghatók legyenek. Ez utóbbit nevezem a *másodlagos diskurzus* alapjának. Ez a felfogás nézetem szerint csak kevésszer került előtérbe. Az elmúlt szűk száz esztendőben a vizuális kultúrát is döntően másként határoztuk meg. A VK-ról fogalmazott elképzelésemet ismeretelméleti álláspontnak nevezem, és úgy gondolom, hogy a gyakrabban használt kritikai, illetve értékelő megközelítés az előbbi folyománya.

A vizuális eszközhasználat triviális volta

A VK elméleti megközelítése előtt az egyik legnagyobb kihívás az, hogy tisztázza a másodlagos diskurzus szerepét. Ezt nevezhetjük legitimitási problémának is. Kérdés persze, hogy miért probléma ez? Kimerítő választ erre csak a vizuális eszközök használatának alapos ismeretével adhatunk ugyan, de a probléma magja igen könnyen érthető.

Jól dokumentálható, hogy vizuális készségeinket évezredek óta használjuk arra, hogy az ember számára lakható világot alakítsunk ki. Tehát az, hogy az ember rendelkezik egyfajta „vizuális kultúrával" szinte trivialitásnak hat. Az emberiség történetének őskora óta állítunk elő képeket, adunk jelzéseket egymásnak rajzokon, festett, faragott képeken, vagy azáltal ahogyan magunkat, tereinket, házainkat ékesítjük. A látás kiemelt szerepe az európai filozófia történetének egyik uralkodó toposza. A látásra alapvető hangsúlyt fektető, a látóképességet kiaknázó művészeti formák története szintén sokezer éves. Egyetlen időszakban sem lehetett letagadni, hogy éltek és alkottak olyan tudósok és művészek, akik a vizualitás használata révén jutottak el máig sorsdöntő felfedezésekhez. Sőt, e két kiemelt kategóriába sem kellett tartozni ahhoz, hogy a vizualitásnak komoly teret engedjünk: valakik megtervezték ruháinkat, használati tárgyainkat, épületeinket, alakították olvasási szokásainkat, tervezték könyveinket, sőt gazdasági kimutatásaink érthetőségét képi elrendezések révén nyomatékosították. A mozgó betűs nyomtatás feltalálása után még vasúti menetrendjeinket, lakcímbejelentő formanyomtatványainkat is vizuális eszközök révén tették hozzáférhetőbbé.

Amellett nem tudunk jó érveket felhozni, hogy látásérzékünk az évezredek során szignifikáns változáson ment volna keresztül. A látásérzék viszonylag keveset változott, de annál több variációt számlálnak abbéli próbálkozásaink, hogy az információátadás és tudásgyarapítás során a vizualitáshoz köthető készségeinket alakítsuk. Vagyis a látásnak, mint biológiai képességnek a története viszonylag rövid, de e képesség művelésének története, vagyis a látás kultúrhistóriája annál hosszabb. A képesség emberi általi művelése ráadásul két aspektust is felölel: az érzékelő ember koronként változó érzékenységeit jelenti, illetve azokat a gyakorlatokat, amelyek ezekhez a megfigyelői elvárásokhoz viszonyulnak, és a látható dolgok előállítását célozzák. Vizuális készségek tehát a befogadó oldalán ugyanúgy folyamatos változáson mentek keresztül, mint az előállító művész vagy iparos oldalán.

Hogy még tovább feszítsük a trivialitásról szóló érv húrját, azt mondhatjuk, hogy az emberiség története bátran elmesélhető olyan történetként, amely a vizuális eszközök arányszámának növekedéséről szól. Amikor egy bonyolult, szavakkal végzett leírás, illetve ugyanennek képek általi egyszerű, sallangmentes vizualizációja kerül egymással szembe, nem vitás, hogy a két lehetőség vetélkedéséből melyik kerül ki

1 *A vizuális kultúra kezdetei. Egy definíció és egy definíció története* címmel a ELKH BTK Filozófiai Intézetében 2021. február 9-én tartott előadás összefoglalója. A nyilvános előadás felkért kommentátora Moravánszky Ákos volt. Megjegyzései nagyban segítettek abban, hogy ennek az összefoglalónak egyes pontjait súlyozzam. Az előadás egyéb részleteinek kidolgozása tekintetében sokat köszönhetek kollégáimnak: Bíró Gábornak, Demeter Tamásnak, Tuboly Ádám Tamásnak és Zemplén Gábornak. Az előadásban foglalt gondolatok egy részét egy hasonló című tanulmányban (Korunk 2020/6) fejtettem ki részletesen. Ott azt hangsúlyoztam, hogy a vizuális kultúra általam legátfogóbbnak tartott meghatározását elsősorban annak történetét kutatva tudjuk rekonstruálni.

győztesen. Az ilyen konkurenciahelyzetek mindig a képi kifejezés javára dőlnek el. Ennek példáit a bölcsészet- és természettudományok egyaránt már-már futószalagon szállítják. Ha tehát a másodlagos diskurzust úgy értjük, mint az elsődleges termékekről (pl. festmények, épületek) szóló elbeszélést, mérlegelő beszédet (a festészet története, és elmélete; az építészet története és elmélete), akkor úgy tűnik, hogy ezek a vizuális eszközök szofisztikációjáról és sokasodásáról szólnak. A művészettörténet története is vizualitás diadalmenete, ahol a szöveges leírás az egyre szemléletesebb és ezáltal mind gyakoribb képhasználat felé tendált. Hasonló a helyzet a természettudományokkal, amelyek előszeretettel tekintenek saját diszciplínájukra úgy, mint olyasmire, amely „természettől fogva vizuális": a zoológiától és a botanikától, az asztronómián át egészen a hidászatig és egyéb mérnöki tudományokig a lista szinte tetszés szerint bővíthető. A másodlagos diskurzus tehát nem tesz mást, mint rögzíti a primér történetet, illetve megállapítja annak, jórészt kumulatív változásait.

Hogyan tudjuk kivágni magunkat ebből nehéz helyzetből? Javaslatom az, hogy koncentráljunk a vizuális eszközök, vizuális képességek, valamint az ezekkel kifejezett tartalmak összefüggésére. A vizuális kultúra elmélete ugyanis rendszerint következményorientált volt, ahelyett, hogy a jelzett módon tartalomorientált lett volna. A következmény-elvű szemlélet szerint a létrehozott képek, vizuális műfogások vagy elérik a céljukat, vagy nem. Amikor nem, akkor érdemes feltárnunk azt, hogy miért hiúsultak meg ezek a célok. Ennek a megközelítésnek alapvetően két válfaját ismerjük: 1. a vizuális kultúra *értékelméletét*, és 2. a vizuális kultúra *kritikai elméletét*.

A VK mint értékelmélet

Az értékelméleti perspektíva azt kívánja azonosítani, hogy a képek miként vettek részt az ember alkotta világ kialakításában. A művészettörténet tudománytörténetéből jól ismerjük ezt a perspektívát. Michael Baxandall elképzeléséből kiindulva Svetlana Alpers a németalföldi kultúrát például úgy jellemezte, mint amely nem narratív tudást forgalmazott a világról. Vagyis a németalföldiek közlendő tartalmaikat nem szövegek hanem inkább képek révén közvetítették. Az egyes kultúrák világról szerzett tudása így értékpreferenciáik szerint válik elkülöníthetővé: az egyiket a képalkotás, és képmegértés, míg a másikat a narratíva-alkotás és szövegértés strukturálja.

Egy kultúra az általa használt vizuális eszközök mellett is értékválasztások nyomán teszi le a voksát. A jelenkor fogyasztói társadalma például érthetetlen lenne csak a vizuális eszközhasználat koraújkori németalföldi értékrendszere nyomán. A divat és a lakberendezés általi önreprezentáció mellett mindig tekintettel kell lennünk arra, hogy a mai kor vizualitása döntően a mind intenzívebb élményekben való részvétel körül forog.

Samuel van Hoogstraten: Folyosó (Zicht op een gang, 1662) című festménye (National Trust, Dyrham Park). Hoogstraten festményei a látás és illúzió problémái mellett jól szerkesztett lakásbelső-ábrázolásokon keresztül írják le a németalföldi aranykor (17. századi) emberének világszemléletét. Svetlana Alpers elmélete a németalföldi kultúra primér módon vizuális szervezettségéről ilyen és ehhez hasonló dokumentumokra támaszkodik.

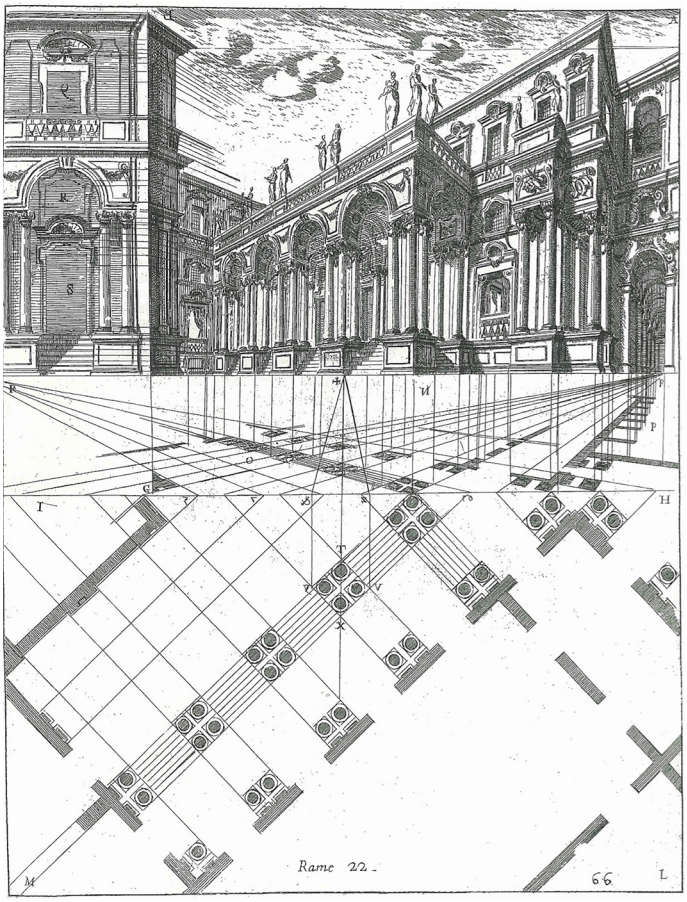
A VK mint kritikai elmélet

A kritikai elmélet nem tesz mást, mint rámutat arra, hogy egy adott helyzetben, amelyben indokolt lehet, képeket használnunk, hajlamosak vagyunk túlterjeszkedni a vizuális eszközök által uralható összefüggéseken. Két példát említek. Amikor Walter Benjamin a sorozatban reprodukálható képek

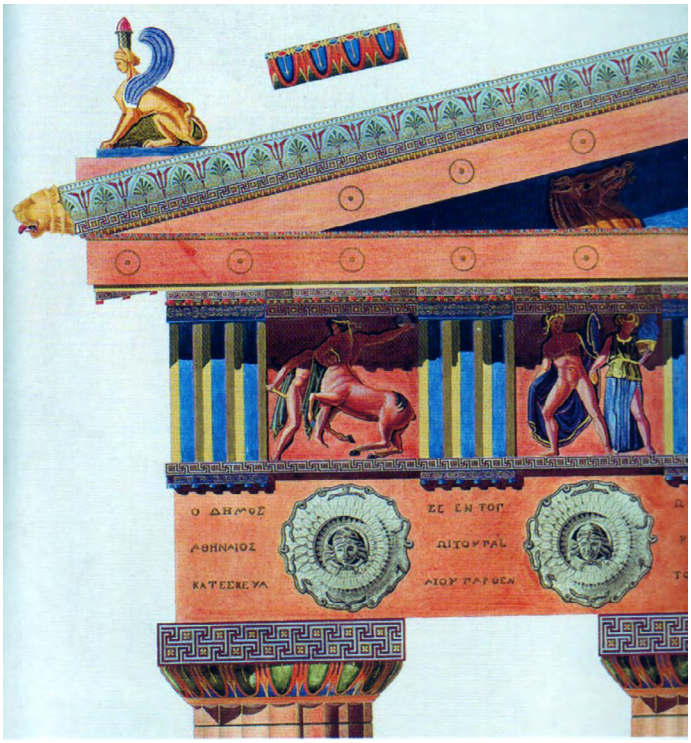
transzcendenciaromboló hatásáról beszélt, akkor ilyen kritikai perspektívát működtetett. A képek valamikor azt a célt szolgálták, hogy azok szépsége és egyedisége a szemlélőben gondolatokat keltsen, vagy hogy éppen a transzcendencia kivételes érzése révén csatlakozzon egy közösséghez. Most viszont, azáltal, hogy ezek a képek bármikor hozzáférhetőek, a transzcendenciát lassan elveszítjük. A kép nem jelzi, hogy hol vannak a legfontosabb értékek világunkban, hanem arra sarkallnak, hogy ezeket termékek formájában birtokoljuk. Hasonlót mond Guy Debord és egyes értelmező marxisták is, amikor arról értekeznek, hogy autentikus emberi viszonyainkat a képek által hordozott spektákulum átélésével helyettesítjük: a kép megszűnik segédeszköznek lenni a világ megértésében, és átveszi a megérteni kívánt összefüggések helyét.

A képek nem segédeszközök, hanem bizonyos tartalmak kizárólagos közvetítői

A tartalomorientált szemléletben éppen az az új, hogy elsődlegesen sem a képhasználat által megragadható értékrendszerek különbségei, sem azok abuzív formái iránt nem tanúsít különösebb érdeklődést. Nem azért, mert Alpers, Benjamin vagy Debord elméleteit ne tartaná relevánsnak. Sőt! Megközelítésem hasonló tézisből indul ki, mint az előbb említett szerzőké: a kép az információ átadásában *nem csak segédeszköz*.



Alaprajz – Egy korai axanometrikus ábrázolás. Fernando Galli Bibbiena: L'arhitettura civile (1711). Egy képen a épület homlokzatának és alaprajzi kiosztásának összefüggése



Gottfried Semper egyik rekonstrukciós rajza a Parthenon eredeti dekorációjáról. G. Semper: Anwendung der Farben in der Architektur und Plastik (1836). A kép a számunkra „idegen" iparművészeti elemeket mutatja be érthető formában.

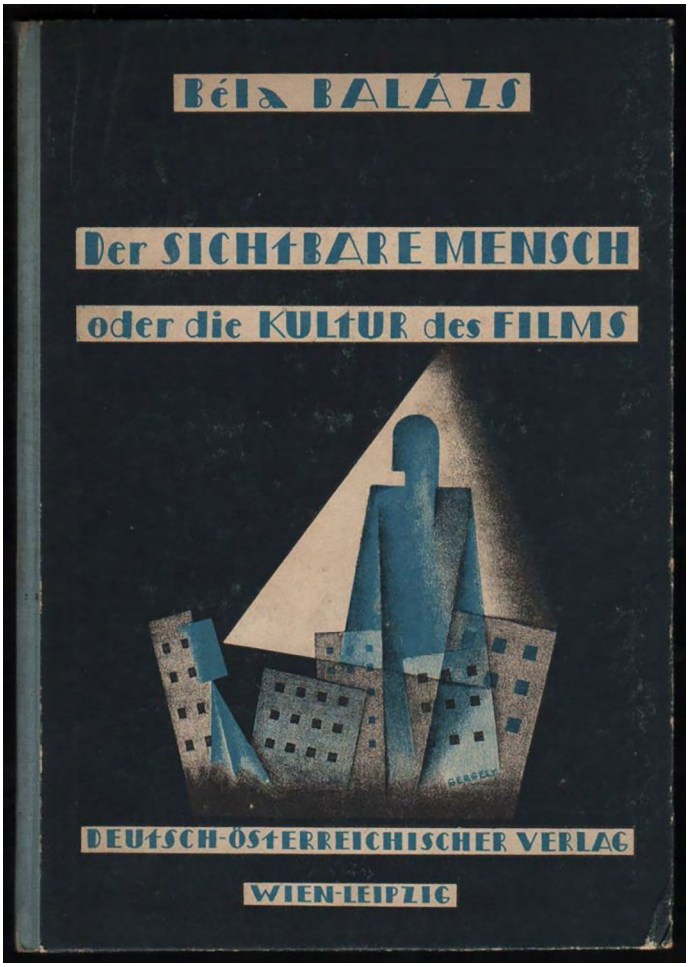
Ellenben azt is érdemes figyelembe venni, hogy bizonyos helyzetekben a kép nem lerövidített fogalmi okoskodás, nem egy másfajta (fogalmi) leírás „vizualizációja", amely azután túlterjeszkedik hatáskörén és az embereket összekötő transzcendencia érzését kommerciális birtoklásvággyal helyettesíti.

Az alaprajz, épület-alaprajz példája azért lehet szemléletes, mert *nem csak* azt mutatja, hogy vizuális eszközökkel bonyolult összefüggéseket egy csapásra érthetővé tudunk tenni. Nézzük meg ehhez közelebbről az információátadás rövidítésének folyamatát.

Ha komplex tartalmakat akarunk átadni, akkor a képek használatával nem kell teljes könyvek kimerítő tudásanyagát végigpörgetnünk, vagy jól kimódolt érveket egymás mellé raknunk. Képek, piktogramok révén jól el tudunk boldogulni. A lakott területen való gyorshajtás tilalma például egy olyan komplex információ, amelyet egyszerűbb egy piros karikában, fehér mezőben feltüntetett 50-es számmal jelölni, mint körülírni. Egyébként az egyes országok zászlóinak is információ és érték-közvetítő funkciója van: egy történeti és politikai szituáció sűrítményét adja elő egy néhány színes vászonfelületből összevarrt négyszög formájú lobogón. De, bármilyen meglepő, hasonló a helyzet azzal a tanulsággal is, amelyet a Tudás Fájáról szakajtott gyümölcsöt fogyasztó emberpár ábrázolásából vonhatunk le. Az értelmünket jórészt meghaladó, bonyolult összefüggésekről formálódó tudás megszerzése felelősséggel jár, és ezért veszélyeket is hordoz magában.

Ezt a rendkívül áttételes jelentéstartalmat egyszerűbb a bibliai első emberpár ábrázolásával átadnunk mint más tekervényes körülírással.

De ez mégsem meríti ki a lehetséges válaszok körét. Vannak ugyanis olyan esetek, amelyekben képhasználat nélkül egészen egyszerűen nem tudunk tovább lépni. Bizonyos tartalmakat nem lehet fogalmi okoskodás révén átadni. Az *épület-alaprajz* a funkcionális elrendezés olyan összefüggéseit mutatja fel, amelyet szavakkal nem lehet ugyanúgy megmutatni, mint képekkel. A tér- és levegőperspektíva ismerete, valamint az ezáltal lehetővé tett axonometrikus rajzok sem csupán segédeszközök, hanem a térbeli elrendezés valódi, adekvát megragadásának formáját nyújtják. A történeti épületek rekonstrukciós rajzai hasonlóképpen működnek. Amikor Gottfried Semper a történeti épületek polikrómiáját rekonstruálta, akkor nem csak információkat sűrített képekbe, hanem megmutatta, hogy a mai szemnek mennyire szokatlan és idegen volt az a művészet által létrehozott látvány, amely az ókori Athén lakói számára természetesnek hatott. „Szokatlanság" és „idegenség" mind olyan fogalmak,



Balázs Béla 1924-es könyve, A látható ember, avagy a filmkultúra eredeti német kiadásának borítója. A vizuális kultúra mint másodlagos diskurzus tudomásunk szerint először itt jelenik meg az elmélet történetében, rögtön úgy, mint a szó és a fogalmi okoskodás kultúrájának ellentéte.

amelyek vizualizációja elengedhetetlen azok megértéséhez. Hiszen lehetséges tartalmaikban túlságosan szubjektívek ahhoz, hogy problémák nélkül ki tudjuk fejezni azokat. De talán ennél is szemléletesebb példa az, ahogyan Balázs Béla óta a mozgóképre mint művészeti és kommunikációs eszközre tekintünk. Balázs olyan fogalmak elsődleges érthetőségét látta biztosítva a filmfelvevőgép és a mozgóképes montázs révén, mint a „tömeg ereje", a „társadalmi válság", vagy a „meggyötörtek rettegése". A vizuális kultúra terminusát is Balázs Béla (tehát nem a művészettörténet egyik társadalomtörténeti megközelítésében Baxandall vagy Alpers) használja először. De itt nem is a szóhasználat elsősége a döntő, hanem az, hogy *másodlagos diskurzusként* tekintett arra, amit ezáltal kijelölt.

Következtetések

A másodlagos diskurzus sajátossága, hogy elsősorban nem a vizuális készségek története (a képek előállítása, a szimbolikus ábrázolás folyamata) iránt érdeklődik. Hanem főleg az iránt, hogy mi okozta, hogy adott körülmények között éppen képekhez, és nem másfajta kifejezőeszközökhöz folyamodtunk.

A VK fogalma precízebben érthető annak Balázsból és kortársaiból kiolvasható története által. Annak több kritikai előnye világosan következik a fogalom deskriptív használatából. A vizualitás használata gyakran vezetett visszaélésekhez, elidegenedéshez, a közönség manipulálásához. De ezek mindig olyan helyzetekből adódtak, amelyben felismerték, hogy bizonyos összefüggéseket nem lehet csak fogalmi jellegű okoskodással, szövegek révén kifejezni.

A tudománytörténeti és művészettörténeti kontextus segítségünkre van abban, hogy megértsük: a vizualitáson alapuló figyelem mindig is triviálisan uralta a világ reprezentációnak jelentős részét. A kérdés sohasem az, hogy fontos-e a vizualitás, hanem az, hogy milyen összefüggés áll fenn a kifejezett tartalmak és az ezeket kifejező vizuális készségek között.

A VK lehet *kritikai* elmélet, ha megvan az a biztos alap, amely nyomán el lehet különíteni a vizuális készségek úzusát azok abúzusától, tehát azok adekvát és nem-adekvát használatát.

A VK lehet *érték*elmélet, ha választ tudunk adni arra a kérdésre, hogy mi okozta, hogy adott helyzetben, adott kultúrák a vizualitást választották annak elsődleges módjául, ahogyan a világot értelmezzék, és háttérbe szorították a szövegalapú megértés módozatait.

A megoldás mindig azon múlik, hogy miként válaszolunk az alapvető ismeretelméleti kérdésre. Hogyan történhetett, hogy adott vizuális eszközök képesek voltak kifejezni bizonyos tartalmakat, miközben más eszközök erre képtelenek voltak?

Kortársunk a művészet

A figyelem, a kritikus gondolkodás és a kreativitás fejlesztése a művészetoktatásban jelen korunk meghatározó motívumaiból kiindulva

Domoszlai Orsolya, Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet

Absztrakt
A művészettel neveléssel az egész személyiséget lehet formálni. A személyiségfejlesztő, kreatív, átélést és önálló alkotói motivációt, attitűdöt elősegítő feladatok támogatják az esztétikai nevelés azon összetevőit, mint a figyelem, emlékezet, gondolkodás és kommunikáció. A kortárs művészetből és a diákokat személyesen is érintő hétköznapi példákból kiindulva könnyebben megérthetik a világ jelenségeit, a mai és a régebbi korok művészeti irányzatait is, miközben ők is fejlődnek. Az új tapasztalatszerzésre való motiválással, a többféle lehetőség fölkínálásával - a teljesítmény- és jutalomkényszer alóli mentességgel - megjelenik az originalitás, a fluencia, a flexibilitás és az elaboráció, amelyek a divergens gondolkodás fő jellemzői. A kísérleti órák során folyamatos fejlődést mutatott az egyéni és egyedi művészeti alkotások létrejöttét lehetővé tevő alkotói gondolatok és az intelligens cselekvések összekapcsolódása.

A kritikus gondolkodás fejlesztése művészetpedagógiai eszközök segítségével

A kritikus gondolkodás és a kommunikáció fejlesztése során az alkotói gondolatok intelligens cselekvésekkel kapcsolódnak össze és egyéni művészeti reprezentációk készülhetnek. Ez a művészettel nevelés modelljéhez kapcsolható, amely esetében a művészet a nevelés eszköze és nem célja (Kiss, 2014). Régi gondolat ez, és sok ismert pedagógusnál találkozunk vele Rudolf Steinertől Bodóczky Istvánig. Fogalompárja a művészetre nevelés, ahol a tevékenység célja maga a művészet.

Lehet butaságot is mondani, arról is kiderülhet, hogy nem az

Az értelmi képességek, az intelligencia, amely bio-pszichológiai potenciál, nem elegendő ahhoz, hogy valaki sikeres legyen, többek között szükséges az információ feldolgozásának minősége is. A művészet számtalan kiváló lehetőséget biztosít erre is. Az individuális adottságok és a szociális környezet együttesen határozzák meg, milyen viselkedési és cselekvési motívumok manifesztálódnak.

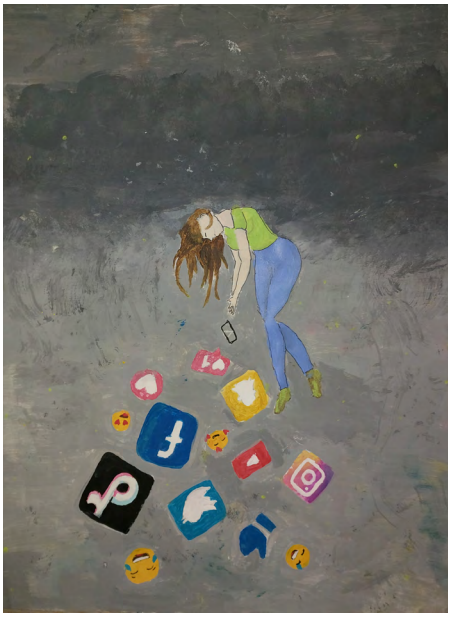
Az optimális fejlődéshez szabadság, tér kell, továbbá szükségszerű differenciáltan fejleszteni a diákokat. A legfontosabb, hogy új tapasztalatszerzésre motiváljuk őket, többféle lehetőséget felkínálva, de sosem teljesítmény- vagy jutalomkényszer alatt.

A kísérleti órákon elsősorban kortárs művészeti alkotásokat állítok párhuzamba a diákok világával, amelyek olyan Z-generációs felvetéseket, szituációkat, trendeket, környezeti problémákat érintenek, amelyekkel rendszeresen találkoznak, hétköznapi életük része, vagy hallottak róla, valamilyen szinten ismerős számukra. Művészeti és pedagógiai oktatási stratégiám legfőbb tényezője, hogy ismerni kell az érintett korosztály fő jellemzőit, szokásait, trendjeit. Ezen ismeretek által közös érdeklődési fókuszokat lehet találni, amelyek alkalmasak a művészeti, alkotói gondolatok ébresztésére, a

1. kép

2. kép

3. kép



4. kép

motiváció, a kreativitás fokozására. Ehhez tudnom kell, mi foglalkoztatja őket. Tanóráim ezért mindig beszélgetéssel kezdődnek, amit Gaul Emil is kiemelkedően fontosnak tételez a Nyíregyházi Főiskola hallgatóival kapcsolatban is. „Az a meggyőződésem, hogy a főiskolások kishitűsége nem képességeik hiányából adódik, hanem abból, hogy a társadalom (mi felnőttek) nem közvetítünk egyértelmű, pozitív értékrendet, követhető modelleket, nem nyújtunk biztonságot, és végképp nem vagyunk optimisták. Ha igaz az előbbi megállapítás, akkor a hallgatóknak az iskolában, a főiskolán sem elsősorban szaktudásra van szükségük, hanem mindenekelőtt arra, hogy megnyugtassuk őket. Azt mondjuk nekik: „egészséges, okos, ügyes, jó fiatalok vagytok, akiknek most is jogotok van a vidámságra, és arra is, hogy egész életetekben boldogok legyetek!" „Eddigi tapasztalatom alapján állíthatom, hogy a szorongás alól lassan felszabaduló erők aztán szakmai téren is sikerre viszik a hallgatókat. Tehát az a tíz-húsz perc az óra elején, amikor „csak úgy" beszélgetünk, elegendő arra, hogy bizalmukba fogadjanak, és kezembe adják a szakmai irányításukat arra az alkalomra. A „szerződés megkötése" után teljes jogú társként tudunk haladni, néha szárnyalni a tanulásban, és így aztán a szakmai cél elérésére „kamatostul kapjuk vissza" a befektetett időt." (Gaul Emil, 2011) A középiskolában is tapasztalom, hogy a verbális kommunikáció megteremti a megértés komplex

5. kép

kapcsolódásának lehetőségét önmagunkhoz, társakhoz, témákhoz, művekhez, alkotói gondolatokhoz, magatartásformákhoz. Tanóráim során lehet butaságot is mondani, mert a nevetés vidámságot,

6. kép

örömöt hoz, továbbá arról is kiderülhet, hogy nem az. Az innovációk, művészeti alkotások és alkotói vélemények alfa állapotukban hordozzák a hibalehetőséget, de ez kifejezetten kedvező hatással van a kreativitásra, mivel azt nemcsak a probléma megoldásában, hanem annak észlelésében is kifejezésre lehet juttatni. Az így oktatott gyerekek motiváltabbakká válnak, örömüket lelik a szabad alkotói folyamatokban, célok, tervek születnek és a véleményformálás szabadsága felkészíti őket a jövőben rejtőző bizonytalansági faktorok elfogadására, valamint metakognitív stratégiákat is fejleszthetnek. A gyerekek különbözőek, ezért a differenciálás szükségszerű - ez a szabadjára engedett, saját alkotói véleményformálással, illetve annak vizualizációja során megtörténik. Dinamikus és rugalmas vitafórumok alakultak a tanácskozások során. A diákok óráról-órára minőségileg mérhető módon egyre alkalmasabbá váltak a véleménykülönbségek felvállalására, megvitatására, a társak gondolatainak megértésére, elfogadására és a saját nézeteik tökéletesítésére. Ezen megbeszélések facilitáló oktatói tevékenységgel irányíthatóak. Továbbá vizuális kifejező eszköztáruk is átalakult, amelyet az alábbi kísérleti órák alkotói munkái is alátámasztanak.

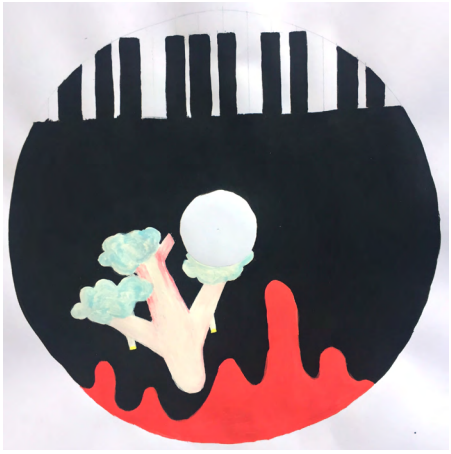
Szimbólumokba rejtett vélemények, érzelmek

Az Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézetében 9-10. osztályos, A5-6 évfolyamos; 11-12 osztályos, T1-2 művészeti képzésben tanuló diákoknak tartok vizuális alkotógyakorlati órákat. Az ismerkedés fontos része volt Trunk Tamás Dablty és Filius Dei - Crazy Life nyár végén megjelent videoklipjének lejátszása és tartalmának megvitatása. A videoklip a Z generációról szól, de vajon koruknál fogva ebbe a generációba tartozó diákok is részeseinek érzik-e magukat a Z generáció standard leírása alapján?

„Bár mindig a való világot fényképeztem, de sohasem úgy, ahogy az elénk tárul, hanem amilyennek én láttam. Az érzések, a benyomások számomra sokkal fontosabbak, mint az elemzés.”
André Kertész

7-12. kép

13. kép



14. kép

15. kép

(Pál Eszter, 2013), (Tari Annamária, 2011) E problémakört fejtegetve formálódott véleményük saját korosztályukról, meghatározott irányzatokról, önmagukról. Ezen véleményeket, meglátásokat alkotói gondolatokba és cselekvésbe fordítottuk. A kivitelezés kezdetekor többen a vizualizáció problematikájával találták szembe magukat. Ezek a tanulók a szimbólumok tárházát alkalmazták mobiltelefonjuk segítségével (1-5. kép), csupán egy tanuló vállalkozott saját gondolatának, véleményének segítség nélküli megjelenítésére (6. kép). A feszteln kommunikációt a gondolatokról, véleményekről, meglátásokról, érzésekről fontosnak tartom, mivel a tanulók egymásra hatása során, az alkotótevékenység megkezdése előtt egyéni inspirációk születnek.

Gadamer a gondolkodást és a megértést elválaszthatatlannak tételezi a nyelvtől, mely közegben lehetséges csak a kibontakozás, mivel a nyelv beszélgetés, természete interszubjektív. Gadamer a hermeneutikai kör kapcsán Heideggert (Lét és idő) idézi: „A kört nem szabad – megtűrt hibássá – vitiosusszá degradálni. Az eredeti megismerés lehetősége rejlik benne, amely akkor ragadható meg, ha az értelmezés megérti: első, állandó és végső feladata megakadályozni az előzetes „bírást", az „előretekintést" és az „előrenyúlást", amiket az ötletek és a populáris fogalmak határoznak meg, amelyek helyett a struktúrának magukból a dolgokból történő kidolgozásával szükséges biztosítani a tudományos témát. (Gadamer, 2003) A gadameri gondolat alapján a közösen folytatott beszélgetéseknek oldottnak, játékosnak kell lenniük, mivel a merev szabályokat átlépő hangulat megteremti a kreatív szárnyalás lehetőségét. Gadamer a szubjektum-objektum szembenállásának problematikáját a játékban oldja fel, amely során a szubjektum feloldódik és elfogadja, aláveti neki magát, így részt vesz a történésben, amelyben „a játéknak elsőbbsége van a játékos tudatával szemben". (Gadamer, 2003) Ebben az önfeledtséggel járó mozzanatban a résztvevő pozitív teljesítménye a dolog felé fordulásból származik.

Diákjaim a szabad véleménynyilvánítás lehetőségét először újszerűnek, ismeretlennek találták, de miután megbizonyosodtak arról, hogy negatív következmények nélkül, bátran kinyilváníthatják véleményüket, megérezték a gadameri elméletben megfogalmazott önfedtséggel járó mozzanat pozitív hatását.

A nézőpont kérdése

A következő órákon fotózni mentünk, a téma a saját gondolataik fényképeken való megjelenítése volt. Ugyan ekkor még személyes jelenléti oktatás folyt, de már a pandémiás előírásoknak megfelelően maszkban és a távolságtartás betartása mellett zajlottak az órák, így különösen élvezték a szabadtéri feladatot. Az általuk készített fotók érzékeltetik a járványhelyzet miatt fókuszba került kulcsszavakat: egyedüllét, magány, kontroll, szabadság, játékos együttlét utáni vágy. (7-12. kép)

A kreatív erőket felszabadította, hogy kiszakadtunk az iskolai környezetből. Szalay Zoltán *„Nézz, láss, gondolkodj, majd exponálj!"* idézete mentén készült rengeteg fotó, amelyekből néhányat hoztam példaként.

16. kép

„LIMBO" - Anish Kapoor és Mantegna után „A színes hullámzó rész az emberi életet szimbolizálja; fekete: a halál után mindenki egyenlő, hiába a pénz és társadalomban betöltött szerepe." Kandikó Júlia 12. A.
„Az egyik legértékesebb az inspiráció szülte önálló alkotói vélemény és munka." Domoszlai Orsolya

Életlemezeink
A kísérleti feladatsort a téma felé fordulás erősítése céljából még inkább személyessé tettem azzal, hogy saját vágyaikat, terveiket, álmaikat fogalmazták meg az „Életlemezeink" címet kapott alkotói feladat során. (13-15. képek) Ezzel a Z generációban elfoglalt helyüket, egyéni vágyaikat erősítették a szabad véleménynyilvánítás mentén. A bátorság, önkifejezési vágy fokozódott és egyre erősebben rajzolódtak ki a vélemény-személyiségvállalás mozzanatai, az egymás iránti elfogadás erősödése mellett. Az első órán felmerülő BLM, LMBTQ témakörök heves vitái csillapodtak, és a közös konszenzus mentén, miszerint mindenkit olyannak fogadunk el amilyen, egyre bátrabban álltak ki gondolataik mellett.

Megjelenik az esztétikai minőség az önálló alkotói vélemények vizualizációjában
A továbbiakban is a személyes érintettséget szem előtt tartva mélyedtünk el a tananyagokban, amelyekben a kortárs művészetből és a diákok életéhez kapcsolódó hétköznapi példákból indultunk ki és érintettük a régebbi művészeti korokat is, az alkotások megismerése mellett. A fekete – amely a legfrissebb szakvélemények szerint szín lett – rejtélyeinek feltárása során ismerkedtek meg a diákok a pigment művészettörténeti útjával, a Limbo témájával, több művészeti alkotás prezentálása, megvitatása során. Az volt a tapasztalatom, hogy a tananyagot nem érezték tehernek, hanem az érintettség révén egyre jobb minőségű munkákat küldtek az elmélyülő alkotói gondolatok megfogalmazásával együtt. (16-22. képek) *„A megszerzett tudás mélysége, szélessége attól függ, milyen tevékenység során sajátították el a*

17. kép

18. kép

19. kép

20. kép

21. kép

22. kép

tanulók." (Kotschy Andrásné 2013 - Talüzina, 1980) Az elsajátítás élményalapú, átélhető feladatok és alkotva befogadás során történt, ezért a gondolkodási műveletek szélesebb körével találkozhattak.

Alkotói gondolatok

„A kép a saját démonainkat, félelmeinket ábrázolja. Lehetnek akár kis dolgok, akár nagyok, mindenkinek vannak. Szeretem, ha egy képnek van mögöttes tartalma, amin el lehet gondolkodni." K. Mónika (20. kép)

„A fekete szín számomra kényelmet és biztonságot nyújt. A festményemen azt akartam ábrázolni, hogy milyen könnyen „bele lehet esni" = meg lehet szeretni a feketét, ezért ábrázoltam zuhanást a középpont felé. A feketeség körbeölel." M. Veronika (22. kép)

„A fekete számomra a káoszt jelenti, a felfordulás megtestesítője. Sötét és rideg, nem lehet rajta eligazodni. Beláthatatlan." F. Flóra

A személyiségfejlesztő, kreatív, átélést és önálló alkotói hozzáállást elősegítő feladatok az esztétikai nevelés azon összetevőit, mint a figyelem, emlékezet, gondolkodás, kommunikáció támogatták, amelyek fejlesztésével az egész személyiséget lehet formálni. Továbbá arra inspirálták a diákokat, hogy megváljanak a közismert szimbólumok alkalmazásától, így a megismert alkotások vizuális eszköztárából sem merítettek, hanem önálló alkotói véleményformálás és vizualizációs folyamatok eredményeiként születtek műveik. Láthatóvá vált a diákok esztétikai értékű kibontakozása, az esztétikai ítélőképesség kialakulása, a dehumanizáló tartalmakhoz fűződő viszony kiépülése, továbbá megjelent az originalitás, a fluencia, a flexibilitás, elaboráció, amelyek a Guilford-i kreativitási modell, a divergens gondolkodás fő jellemzői. (23-26. képek)

Szakirodalom

Kiss Virág (2014). A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány* 2014/1., 69-81. o.

Gaul Emil (2011) Rólunk van szó. Hogyan adok esélyt a nevelődésre egy főiskolán? *Taní-tani online* 16.

Pál Eszter (2013). *Tudománykommunikáció a Z generációról a Z generációnak.* Pécsi Tudományegyetem

Tari Annamária (2011) *Z generáció - Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*. Budapest: Tericum Kiadó.

Gadamer, Hans-Georg (2003). I*gazság és módszer*. Budapest: Osiris Kiadó, (pp. 300), (pp.136)

Kotschy Andrásné (2013) *Oktatásszervezés elmélete.* Eger, hiv. Talüzina (1980)

23. kép

24. kép

25. kép

26. kép

Balogh Jenő élete és munkássága

3. rész

Fabulya Zoltánné, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Művészeti Intézet, Rajz – Művészettörténet Tanszék

A Balogh Jenő életét és munkásságát bemutató cikksorozatom utolsó része előtt emlékeztetőül visszatekintek a korábbi részek tartalmára.

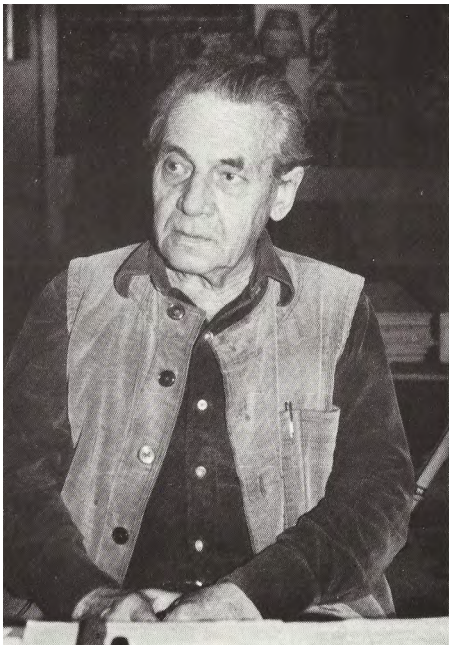
Az első részben a tanuló- és pályakezdő évek áttekintése után bemutattam az 1954-ben megjelent – a rajztanításban is első – módszertan könyvét, és bemutattam a közéleti tevékenységének elindulását is a Pedagógusok Szakszervezete Rajzpedagógiai és Képzőművészeti Szakosztályának megalapításával, valamint az I. és II. Országos Rajzpedagógiai Kongresszus megszervezésével. Ismertettem Balogh Jenő munkásságát az 1960-as új gimnáziumi tanterv kialakításában, és bemutattam a *Paál Ákossal* közösen készített, 1966-ban megjelent *Rajz és műalkotások elemzése a gimnáziumok I. osztálya számára* című kísérleti tankönyvét, amely az első rajz tankönyv volt a hazai rajztanítás történetében. Szintén bemutatásra került az 1969-ben megjelent második módszertan könyve, *A vizuális nevelés pedagógiája I.*

A második részben először a 3 éves posztgraduális rajztanár képzés elindításáról lehetett olvasni, majd a Fészek Klub 1967-es ankétjairól, amelynek témája a vizualitás és a különféle tudományterületek kapcsolata volt. Balogh Jenő közéleti tevékenységének áttekintését a Magyar Pedagógiai Társaság Vizuális Nevelési Szakosztálya megalapításának és a szakosztály munkájának ismertetésével, valamint az V. Nevelésügyi Kongresszus eseményeinek bemutatásával folytattam. A cikk további része Balogh Jenő 1970-es években kifejtett ismeretterjesztő munkáját tekintette át. Elsőként 1972-ben az Ifjú kommunista című lapban *„A vizuális kultúra világa”* összefoglaló címmel megjelenő cikksorozatát, majd a 1976-ban a *Művészetre nevelés a családban* című könyvfejezetét, végül az 1975-ben indult *A látás hatalma* című 21 részes népszerű tudományos filmsorozatát, amelynek írója, műsorvezetője és illusztrátora is volt. Végezetül a Magyar Rádióban 1976-ban induló művészettörténeti - műelemző I*dők tanúi: a művészetek* című sorozatát mutattam be, amelyhez a 85 diából álló diasort ma a Virtuális Diamúzeum őrzi.

Az 1970-es évek gazdasági, politikai és kulturális változásai Balogh Jenő életére és munkásságára is hatottak. Elveit és módszertani koncepcióját megtartva igyekezett a korszellemhez igazodni, és továbbra is tevékenyen dolgozott a vizuális nevelés és a rajztanítás érdekében. Azonban egyre több problémával találta magát szemben. Cikksorozatom harmadik részében Balogh Jenő tevékeny életének utolsó szakaszát mutatom be, valamint ismertetem a vízió-asszociatív analízis módszerét is.

1969 - Felsőszintű rajztanár-továbbképzés

Az általános iskolai rajztanár továbbképzés gondolatát Balogh Jenő először a Képzőművészeti Főiskola 1960. szeptember 29-én tartott tanácsülésén hozta szóba. Ekkor, a tantervi reform munkálatairól beszámolva felvetette, hogy *„a Képzőművészeti Főiskola elzárkózhat-e az elől, hogy esti tanfolyam keretében biztosítsa a továbbképzést azok számára is, akik rajzpedagógusként működnek. Lehet-e foglalkozni azzal a gondolattal, hogy egy jól szervezett, komoly tematikával rendelkező továbbképző tanfolyamot szervezzenek a működő rajztanárok részére, képesítés nélkül?”* (Magyar Képzőművészeti Főiskola Tanácsülések,1960. szeptember 29. 6. old.) A testület nem utasította el a felvetést, így Balogh Jenő hozzálátott a tervezéshez. A megvalósításra azonban még kilenc évet várnia kellett, mert csak 1969-ben született meg a művelődésügyi miniszter 109/1969. (M. K. 4.) MM számú utasítása a pedagógusok továbbképzéséről (Művelődésügyi Közlöny, 1969, 115-117), amely a kellő jogszabályi hátteret biztosította. A programba a megyei szakfelügyelők javaslatai alapján, évente



Balogh Jenő 1990-ben. Forrás: Dobrik István (szerk. 1990): Orbis sensualium pictus. Kiállítási katalógus. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumok Igazgatósága, Miskolc

1. kép. A felsőszintű rajztanártovábbképzés konferenciakötete

ötven általános iskolai rajztanárt vettek fel, megyénként általában három főt (Balogh, 1995. 62. old.) Megközelítőleg – a lemorzsolódást bekalkulálva –, legalább 650 vidéki rajztanár végezte el a tanfolyamot a képzés tizennégy éve alatt. A munkaterv szerint a téli- és a tavaszi szünetben 4-4 napos elméleti foglalkozást tartottak a Képzőművészeti Főiskolán, a nyári szünetben pedig 21 napos, bentlakásos „nagygyakorlat" volt, amely napi 8 órás rendes, és még napi 2-3 órás fakultatív foglalkozást, rendszerint műelemzést jelentett. (Balogh, 1995. 62-68. old.)

A program két témakör köré csoportosult: Az egyik a rajzi alapozás megerősítése, mert Balogh Jenő tapasztalata szerint „az általános iskolai rajztanárok rajzi felkészültsége alacsony színvonalú volt" (Balogh, 1995. 65-66). A program másik témaköre az a módszertani felkészítés volt, amely a Balogh módszertant, a *vízió-asszociatív analízisnek* nevezett koncepció megismerését, elsajátítását és gyakorlati alkalmazását foglalta magába. A felsőfokú rajztanár továbbképzés záró feladata a módszer kipróbálása volt a részvevők saját iskolájában. A továbbképzés hallgatói szabadon választott osztályban, szabadon választott formákat, szabadon választott témákat feldolgozó feladatsort terveztek és azt a gyakorlatban megvalósították, majd a tanulói munkák benyújtásával együtt a tapasztalataikat írásban is összefoglalták. (Balogh, 1995. 68. old.)

A továbbképzés sikerét az újszerű, az 1962-től érvényben lévő általános iskolai rajz tanterv merev, politechnikai szemléletű módszerétől való eltérése adta. A rajztanár *önálló módszertani gondolkodással, szabadon dönthetett a témaválasztásról, a feldolgozás sorrendjéről, módjáról, technikájáról, logikájáról*. Ilyen fokú tanári szabadságra korábban sosem volt példa.

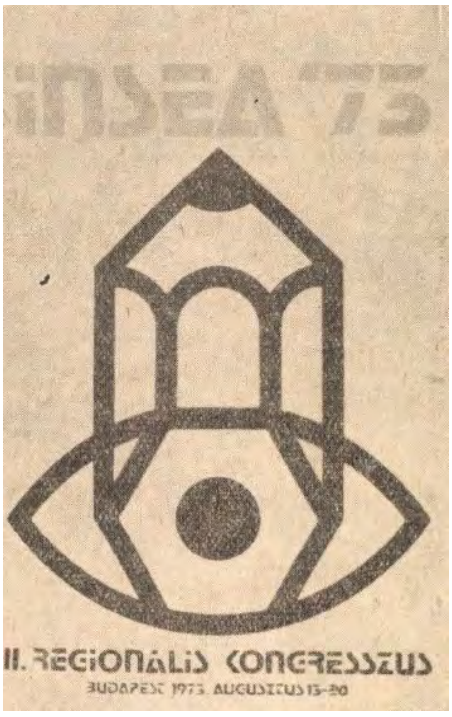
Balogh Jenő személyisége is nagy hatással volt a hallgatókra. Nagy tudású, széles látókörű, sokat követelő, de sokat adó tanárként emlékeztek és emlékeznek rá ma is. Referencia személy és igazodási pont volt a legtöbbjük számára, ennek kifejezésére – a szakma évszázados hagyományait követve – Mesternek szólították. A továbbképzésen kialakult szakmai kapcsolatok megmaradtak és nem egy esetben a tanár-diák viszony tartós barátsággá formálódott.

A budapesti rajztanárok számára a Fővárosi Pedagógiai Intézet is lehetőséget biztosított a fejlődésre, gazdag továbbképzési programot kínálva az érdeklődőknek. Ezért a budapesti tanárok a Fővárosi Pedagógiai Intézet által indított továbbképzéseket részesítették előnyben. (Balogh, 1995. 62. old.) A vidéken élő és dolgozó rajztanárok voltak Balogh Jenő „végvári harcosai" (a kifejezés innen: SZIM honlapja), akik a legkisebb faluba is elvitték a vizuális nevelés Baloghi szemléletét.

A továbbképzés kiemelkedő eseménye, a Zeneakadémia Kistermében 1983-ban megrendezett „A felsőszintű rajztanártovábbképzés 14 éve" című konferencia volt. (Tibor 1983. 11. old.), amelyre a továbbképzésben addig részt vett rajztanárok közül kb. 400 ember ment el. A meghívottak között ott találjuk az akkori művelődési miniszterhelyettest, az Országos Pedagógiai Intézet továbbképzési főosztályának vezetőjét, vezető szakfelügyelőket és munkaközösségvezetőket is. A rendezvényen összefoglalták a továbbképzés eddigi eredményeit és új célokat tűztek ki. (Balogh, 1995. 69. old.) A konferenciát kiegészítette a Magyar Képzőművészeti Főiskola kiállítási termeiben megrendezett módszertani kiállítás, amely a továbbképzésben résztvevők és tanítványaik munkáit mutatta be. (A kiállításról beszámol: Balogh, 1983.) A konferencia legfontosabb előadásairól stencilezett konferenciakötet készült. (1. kép) Akkor még senki nem sejtette, hogy a nagysikerű tanár továbbképzési programot hamarosan, szintén 1983-ban, központilag megszüntetik.

1973 augusztus 13-20: INSEA II. Regionális Kongresszus

Magyarország 1969. óta tagja a művészeti neveléssel foglalkozó világszervezetnek, az INSEA-nak, a magyar szervezet elnöke Domonkos Imre volt. Rajztanításunk igen hamar a nemzetközi szakma



2. kép: Az INSEA II. Regionális kongresszusának logója (Domonkos, 1973 1085. old.)

figyelemét is felkeltette. Ennek köszönhetően az INSEA (*International Association for Education through Art*, Nemzetközi Művészetpedagógiai Szövetség) Világ- és Európai Tanácsa felkérte Magyarországot a II. Regionális Kongresszus megrendezésére (2. kép), amelyen az európai, afrikai és közel keleti országok rajztanárai és kutatói vettek részt. A kongresszus szervezését a Művelődésügy Minisztérium irányításával az INSEA Magyar Nemzeti Bizottságának és a Magyar Rajzpedagógusok Szövetsége (a mai MROE elődszervezte) tagjaiból kialakult szervezőbizottsága vállalta (Domonkos, 1973. 1085 – 1088. old.). A kongresszus témája a vizuális-esztétikai nevelés szerepe és feladata a sokoldalúan, harmonikusan művelt személyiség kialakulásában. Mintegy 400 külföldi küldöttre számítottak. (Magyar Hírlap 1972. 9. old.)

A konferenciának helyet adó Műegyetemen „Anglia, Ausztria, Belgium, Bulgária, Csehszlovákia, Finnország, Franciaország, Jugoszlávia, Lengyelország, az NSZK és Svédország mutatta be országa művészeti nevelési módszereit. (Magyar Nemzet, 1973. 4. old.) Ugyanakkor a Zánkai Úttörővárosban, az akkor megalakult Gyermekalkotások Galériájában, a magyar gyerekek munkáit is megtekinthették a kongresszus résztvevői (Népszava, 1973. 5. old.). Nincs írásos nyoma annak, hogy a szervezésben Balogh Jenő tevékenyen részt vett volna, bár eddigi munkássága alapján erre gondolnánk. Ugyanakkor bizonyosan figyelemmel kísérte az eseményeket, sőt, saját koncepciója bemutatására kiállítást rendezett a Képzőművészeti Főiskolán, amit a kongresszus résztvevői megtekinthettek (Népszava, 1973. 5. old.). Feltehetően ebből a kiállítási anyagból került egy tanulói munkát bemutató fotó az INSEA beszámoló 1087. oldalára. (3. kép)

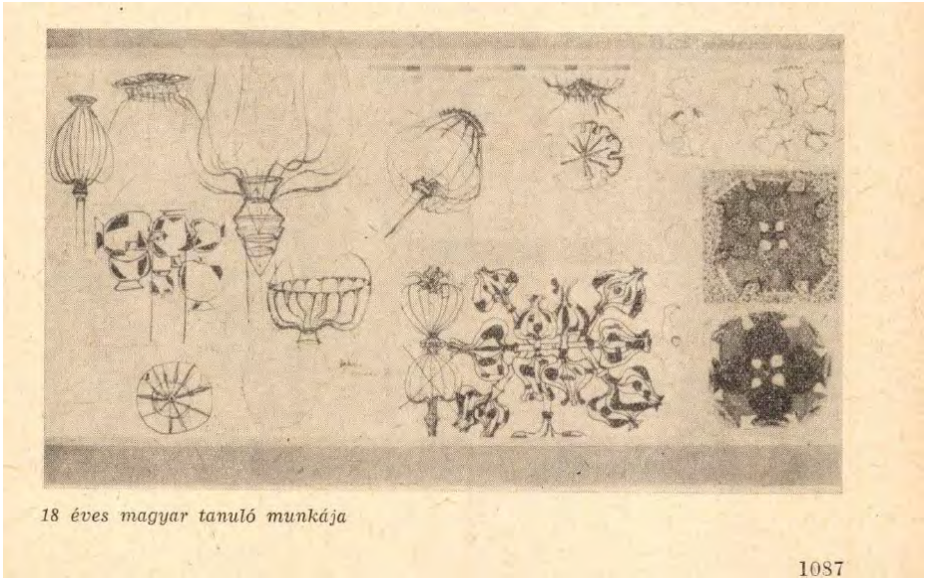
A konferencia hazai és nemzetközi előadásaiból 1977-ben válogatás kötet jelent meg A látás iskolája címmel, amely a korszerű művészetpedagógiát közvetítve, a magyar vizuális nevelési kutatásnak nyújtott inspirációt. (Domonkos szerk., 1977) A kötetben nem található Balogh Jenő tollából származó írás.

Csalódás – Az Országos Vizuális Nevelési Bizottság (OVNB)

Az V. Nevelésügyi Kongresszus ajánlásait figyelembe véve a Magyar Szocialista Munkáspárt (MSZMP) Központi Bizottsága 1972. június 15-én oktatáspolitikai határozatot hozott, amelyet az MSZMP XI. Kongresszusa megerősített. A határozatot tartalmazó dokumentumot Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai címmel közzétették. (Kádár-Aczél, 1972.) A határozat, amely – többek között – az oktatás tartalmi korszerűsítésével és az új tantervek kialakításával is foglalkozott, egy olyan folyamatot indított el, amely 1978-ban kiadott új tantervek bevezetésével nem ért véget.

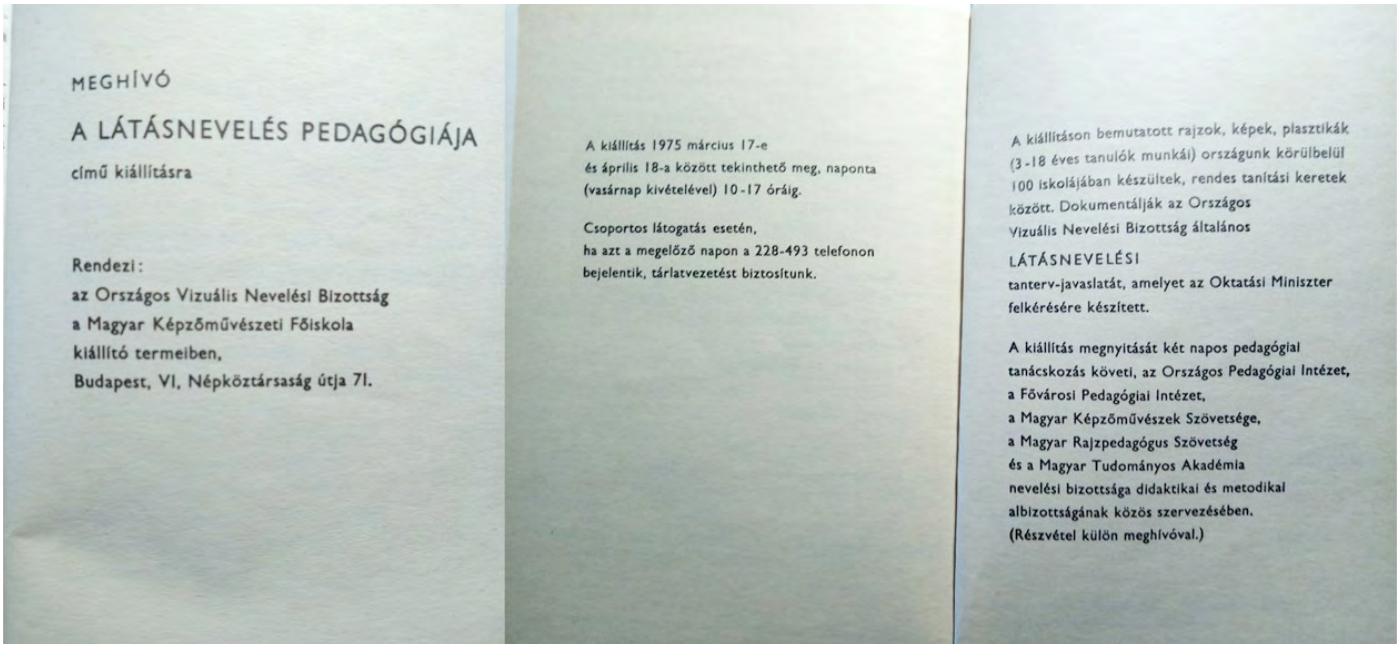
A rajztanítást érintő események nyitányaként Ilku Pál, az akkori művelődésügyi miniszter kezdeményezésére, napirendre került a vizuális nevelés szakmai és pedagógiai kérdésének tisztázása. A Magyar Képzőművészeti Főiskola Egyetemi Tanácsa 1972. december 22-i ülésén Domanovszky Endre, a főiskola akkori főigazgatója bejelentette, hogy a *„közoktatás reformja kapcsán haladéktalanul állást kell foglalni a rajzoktatás és annak módszere kérdésében, ugyanis sikerült elérni, hogy a Művelődésügyi Minisztérium felfigyelt a problémára és most már tőlünk várja, hogy ezt a kérdést rendezzük, és feléje javaslatot készítsünk."* Még ezen az ülésen eldöntötték egy vizuális nevelési bizottság létrehozását, és kijelölték a bizottság tagjait. Elnöke Pátzay Pál, titkára Balogh Jenő lett. (MKF Tanácsülési jegyzőkönyv, 1972. 12.22. 2. old.)

A bizottság csakhamar meg is kezdte a munkáját, amelyről az 1973. február 14-én tartott tanácsülésen Pátzay Pál beszámolt. Ugyanezen az ülésen Domanovszky tájékoztatott arról, hogy „a Művelődésügy Minisztériumban Gosztonyi János miniszterhelyettes foglalkozik az üggyel", aki javasolta a bizottság kibővítését, és más szakmai területek szakembereinek bevonását is a munkába. Valószínűleg a bizottság létszámának növekedésével változhatott meg a bizottság neve Országos Vizuális Nevelési Bizottságra (OVNB). Az említett a tanácsülésen *Pátzay kifogásolta, hogy a korábbi megállapodás ellenére, mely szerint a rajztanítás reform munkálataiban nem történik semmi a Képzőművészeti Főiskola véleményének kikérése nélkül, az Oktatási Minisztériumban mégis tartottak egy megbeszélést a témában, az Országos Pedagógiai Intézet munkatársainak bevonásával.*


18 éves magyar tanuló munkája

1087

3. kép: 18 éves tanuló munkája (Domonkos, 1973. 1087. old)



MEGHÍVÓ

A LÁTÁSNEVELÉS PEDAGÓGIÁJA

című kiállításra

Rendezi:
az Országos Vizuális Nevelési Bizottság
a Magyar Képzőművészeti Főiskola
kiállító termeiben,
Budapest, VI, Népköztársaság útja 71.

A kiállítás 1975 március 17-e
és április 18-a között tekinthető meg, naponta
(vasárnap kivételével) 10-17 óráig.

Csoportos látogatás esetén,
ha azt a megelőző napon a 228-493 telefonon
bejelentik, tárlatvezetést biztosítunk.

A kiállításon bemutatott rajzok, képek, plasztikák
(3-18 éves tanulók munkái) országunk körülbelül
100 iskolájában készültek, rendes tanítási keretek
között. Dokumentálják az Országos
Vizuális Nevelési Bizottság általános
LÁTÁSNEVELÉSI
tanterv-javaslatát, amelyet az Oktatási Miniszter
felkérésére készített.

A kiállítás megnyitását két napos pedagógiai
tanácskozás követi, az Országos Pedagógiai Intézet,
a Fővárosi Pedagógiai Intézet,
a Magyar Képzőművészek Szövetsége,
a Magyar Rajzpedagógus Szövetség
és a Magyar Tudományos Akadémia
nevelési bizottsága didaktikai és metodikai
albizottságának közös szervezésében.
(Részvétel külön meghívóval.)

4. kép: A kiállítás megnyitó meghívója. Forrás: Csőregh, 1990, 100-101.old.

Pátzay nehezményezte, hogy erre a megbeszélésre őt nem hívták meg. (MKF Tanácsülési jegyzőkönyv, 1973. 02.14, 2. old)

Az OVNB tagjai miniszteri kinevezéssel láttak hozzá a munkához. Az alakuló ülés 1973. május 21-én volt. (MKF Tanácsülési jegyzőkönyv, 1973. 06.30. 2-3. old) A munkát viták hátráltatták, Balogh Jenő szerint elsősorban a terminológiai problémák képezték a vita tárgyát. (Balogh, 1995. 88. old) A munkálatok eredményét végül 1975-ben A vizuális nevelés elmélete és gyakorlata című dokumentumban foglalták össze. Ebben teljes körűen áttekintették a vizuális neveléshez kapcsolódó területeket az alapelvektől, az iskolatípusok szerinti tennivalókon át, tantervjavaslatokig. (Balogh, 1995. 88. old) Sajnos, a nyilvános dokumentumok között ennek az összefoglalónak nem bukkantam nyomára, nagy valószínűséggel sosem került publikálásra.

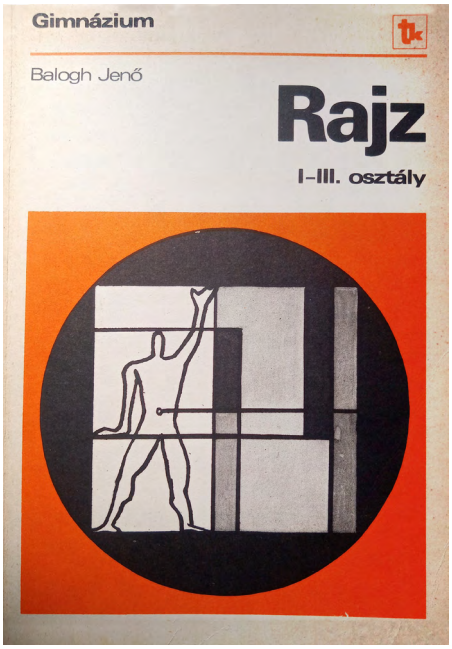
Az OVNB munkájának lezárására 1975. tavaszán a Képzőművészeti Főiskola kiállítótermeiben kiállítást rendeztek, ahol hetvenkét tablón száz falusi, városi és fővárosi iskola tanulóinak munkáját mutatták be, mint javasolt tantervet. (4. kép) A tablókat a főiskola felsőszintű rajztanár továbbképzésben részt vett hallgatók záró feladataiból válogatták. (Balogh, 1995. 89. old) A kiállítás megnyitó napjára a különféle területekkel való együttműködés megbeszélésére szakmai találkozót szerveztek. (Balogh, 1995. 89-90. old)

Szembeötlő, hogy a korabeli sajtó nem követte figyelemmel az OVNB munkáját. Egyedül a Magyar Nemzet tudósítója, Csatár Imre számolt be a kiállításról, amelyről annak zárása előtt néhány nappal szerzett tudomást egy aprócska hirdetésből. (Csatár, 1975. 10. old)

Balogh Jenő szerint az OVNB háttérbe szorításának az volt oka, hogy a bizottságukkal párhuzamosan, szintén 1973-tól, létrehoztak egy másik tantervi bizottságot is, amely az OVNB tudta nélkül működött (Balogh, 1995. 90. old). A Képzőművészeti Főiskolán megrendezett kiállítás és megbeszélés után, mint írta, felkínáltak neki egy helyet ebben a másik bizottságban, de a mellőzöttség tudatában ezt a felajánlást nem fogadta el. (Balogh, 1995. 90. old)

Az említett, de Balogh Jenő önéletrajzi írásában néven nem nevezett bizottság az Esztétikai Nevelési Bizottság volt. Az akkori Művelődésügyi Minisztérium Közoktatáspolitikai Főosztálya alá tartozott (Rácz-Székely 1974. 8-9. old), és feladata szerint 1973. októberére tervjavaslatot kellett elkészítenie a komplex esztétikai nevelés hatékonyabbá tételére. A javaslatokban megfogalmazottakat majd 1974-75-től kísérleti vizuális oktatásokkal (sic) fogják vizsgálni. (Fekete, 1973. 11. old) Az előkészítő munka 1973. májusában, tehát, valóban az OVNB munkájával párhuzamosan kezdődött el. A tíz munkacsoportban dolgozó bizottság elnöke Domonkos Imre volt, és *1974-től a feladatuk a komplex esztétikai nevelés tantervi koncepciójának kidolgozásával bővült*. (Rácz-Székely 1974. 8-9. old) Itt kell megjegyezni, hogy az Esztétikai Nevelési Bizottság munkájáról ugyan úgy nem lehet információkat találni, mint az OVNB munkájáról.

A tantervkészítési folyamatot 1973-ban az Oktatási Minisztérium Tantervi Főbizottsága irányította, ennek lehetett része az Esztétikai Nevelési Bizottság is, bár erre vonatkozóan nem találtam még forrásokat. A különféle tantervi bizottságok tantervjavaslatait 1974. őszétől megvitatták az iskolák tantestületei, a pedagógusképző intézmények és a Magyar Pedagógiai Társaság szakosztályai is. (Köznevelés, 1975. 3-5. old) Éppen ezért nehezen képzelhető el, hogy bármilyen rajz



5. kép. Az új rajz tankönyv borítója.

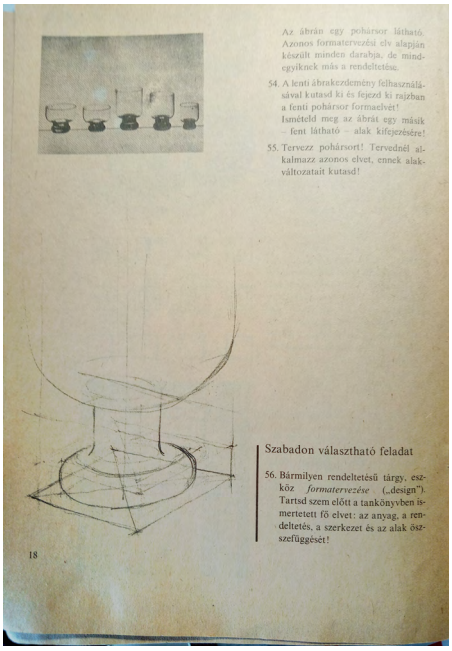
6-7. kép: Lapok a tankönyvből

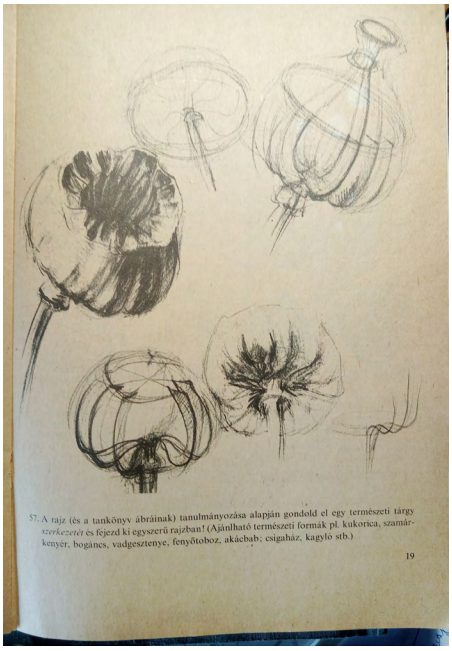
tantervi bizottság a létéről Balogh Jenő ne tudott volna. Talán inkább azt sérelmezhette, hogy a Képzőművészeti Főiskola nem kapott elsődleges szerepet a tantervfejlesztésben annak ellenére, hogy Ilku Pál 1972-ben ígéretet tett erre. Ilku Pál azonban 1973. július 13-án meghalt, és vele együtt az ígérete is érvényét veszthette. Utódja rövid ideig Nagy Miklós, majd 1974-től 1980-ig Polinszky Károly volt. Nyilvánvalóan mindkettőnek volt elképzelése a tantervi reformmunkálatok szervezeti kereteire, de végső soron a Polinszky-féle szervezeti elképzelés érvényesült, amelyben az 1972-ben létesített Országos Pedagógiai Intézet kapta a főszerepet. Így az Országos Pedagógiai Intézet (OPI) országos vezető rajz szakfelügyelője irányításával, a rajz tantervi bizottsága fogta össze a munkálatokat. Talán erről a döntésről nem, vagy későn értesítették az OVNB-t? Az események sorrendjének megállapítása és az ok-okozati összefüggések feltárása egyelőre még nem valósult meg.

1975-1979 – Új rajz tankönyv

Akárhogyan is alakult a tantervi reform folyamata, ez Balogh Jenőt nem tántorította el a saját rajztanítási koncepciójának terjesztésétől. Ennek leghatásosabb módja egy új gimnáziumi rajz tankönyv megírása volt, amelyre csakhamar sor került. A Tankönyvkiadó a Művelődésügyi Közlöny 1975. június 26-i számában az új általános iskolai, gimnáziumi, szakközépiskolai és szakmunkásképző iskolai tantervekhez tankönyvek, munkafüzetek, tanári kézikönyvek megírására pályázatot

8. kép: A rajz feladatlapok borítója





9-10. kép: Lapok a feladatlapok közül

hirdetett, melyekhez irányelvül ideiglenes tantervek szolgáltak. (Petró, 1975. 527-528) Ezen a pályázaton Balogh Jenő "Kontinuitás-újítás" jeligével ellátott, a gimnáziumi rajztanításhoz készült tankönyve 2. díjat kapott. (Petró, 1976. 391. old.) A sikeres pályázat eredményeként 1979-ben megjelent az új rajz tankönyve (5. 6. 7. kép) és a rajztanításban eddig példa nélkül álló rajz feladatlapja a gimnázium I–III. osztálya számára (8. 9. 10. kép), amelyet a Köznevelés hasábjain mutatott be. (Balogh, 1979. 23-24. old) A tankönyv koncepciójában a korábbi tankönyvhöz képest annyit változott, hogy a felsőszintű rajztanár továbbképzés tapasztalataira alapozottan készült. A műalkotás elemzésről szóló fejezet viszont kimaradt belőle. „A kézirat teljes volt"- írta Balogh Jenő – „azonban a kiadó, az MTA-t képviselő szaklektor véleménye alapján (amiben az OPI szakképviselete is osztozott) elállt a műelemző – a könyv 60-65%-át kitevő – rész megjelentetésétől. E döntés említése itt – a csonkítás szükséges magyarázatán túl – azért fontos, mert egy tantárgy pedagógiai szemlélet felborulásának a képzetét kelti." (Balogh, 1979. 23. old)

A könyv és a feladatlapok illusztrációit és a tipográfiai munkálatokat is, szokás szerint, maga készítette.

Kiábrándulás – A Vizuális Kultúra Kutató Munkabizottság

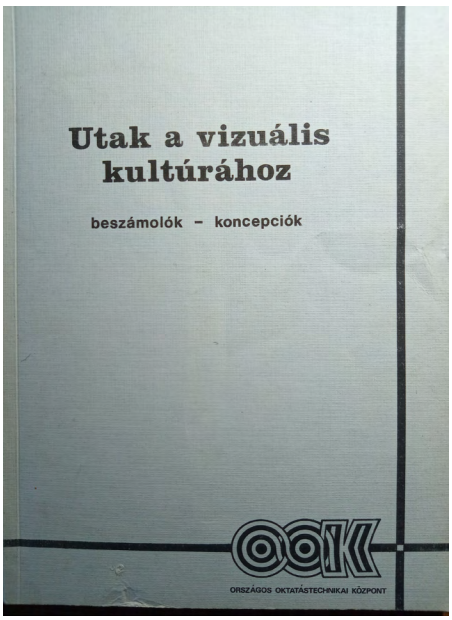
Az oktatási reformfolyamatban a rajztanítás koncepciók és módszerek tárgyalása mellett csakhamar a tantárgyunk tartalmát érintő témák is előkerültek. A sort Miklós Pálnak a Jelenkor című folyóiratban megjelent Vizuális kultúra – tárgykultúra című írása (1975) nyitotta, amelyben arról értekezett, hogy a tárgyak és a környezet egyéb elemeinek vizsgálata, értése és használata is ugyan úgy a látás, a vizualitás és a vizuális kulturáltság részét képezik, mint az ábrázolás és a képzőművészeti alkotások ismerete. A cikk megírására Miklós Pált valószínűleg Balogh Jenő TV sorozata késztethette, ennek burkoltan hangot is adott a következő módon: „S, amikor a televízió végre nekilát, hogy látáskultúrát tanítson (...), akkor is a kép és a képalkotás, a képi látás szorít ki minden más, a *látás* kultúrája és *„hatalma"* körébe beletartozó dolgot." (Miklós, 1975. 453. old) Miklós Pál írása a vizuális kultúra fogalmáról és a vizuális kultúra tartalmáról folytatott viták sorozatát indította el.

A vizuális kultúra mibenlétének vizsgálatára 1976-ban megalakult az Magyar Tudományos Akadémia Nyelv- és Irodalomtudományok Osztály albizottságaként a Vizuális Kultúra Kutató Munkabizottság azzal a céllal, hogy az 1973-tól működő MTA-OM Köznevelési Bizottság munkáját segítse a magyar köznevelési rendszer korszerűsítésében, egy „olyan vizuális nevelési koncepció kidolgozásával, amely célként az ezredforduló várható igényeire tekint." (Tölgyesi 1978. 5. old.) Elnöke Németh Lajos, művészettörténész, titkára Horányi Özséb nyelvész volt. (Akadémiai Almanach 1986. 203. old)

A koncepciókról és a kutatások tapasztalatairól a bizottság vitaanyagokat állított össze és az Országos Oktatástechnikai Központ gondozásában adták ki (11. kép), valamint különféle sajtóorgánumokban, főleg a Kultúra és Közösség című folyóiratban publikálták. Ezeken a fórumokon Balogh Jenő rendszeresen szerepelt írásaival.

A Bizottság munkájában Balogh Jenő is részt vett, azonban csakhamar kiderült, hogy erős elméleti ellentétek vannak közte és a bizottság többi tagja között. A konfliktus forrása az volt, hogy a bizottsági tagok többsége szerint a vizuális kultúra sokkal szélesebb, átfogóbb terület, és a design és környezetkultúra, valamint az álló- és mozgókép vizuális nyelvi jelentőségét hangsúlyozó pedagógiai modelljük túlmutatott a Balogh Jenő féle ismeretelméleti alapokon nyugvó ábrázoló – leképező – analizáló koncepción. Deme Tamás bírálta őt a kétdimenziós leképezés okán: „Az általános iskolákban (...) pedig egyoldalúan kétdimenziós nevelés folyik. A fehér hollóként említhető plasztikai foglalkozások és az elemző tér-építés hiánya következtében általánossá válik az a vélemény - amelyet mind a felsőoktatásban (...), mind a gyárak géptermeiben hallani: „kérem, ez a gyerek nem lát térben" (Deme,1978. 219. old)

Balogh Jenő pedig azt kifogásolta, hogy a témában olyanok is szót kapnak, akik „nem a szakma belterületén szerveződtek, hanem – működési teret keresve – kívülről igyekeztek behatolni és integrálódni, nem is annyira a tantárgy-pedagógia, inkább a kibernetikával is összefüggésbe hozható *vizuális kommunikáció* felpörgetett problematikájával." (Balogh, 1995. 75-76. old) Balogh Jenő nem értett egyet azzal sem, hogy egyes kutatók, például Horányi Özséb, a szemiotikát a vizuális-kultúrában, mint rendező-szervező tényezőt kezelték. Így írt erről: „Számukra a jel, mint szemléleti és metodikai alapfogalom, és a kibontásával képzett rendszer igen alkalmas a vizuális kommunikáció rejtett (érzéki, érzelmi) ösztönös, intuitív, tudatalatti stb. megnyilvánulásainak objektív, intellektuális-racionalista



11. kép: Tölgyesi János (1978. szerk): Utak a vizuális kultúrához. Beszámolók, koncepciók. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém – MTA Vizuális Kultúrakutató Munkabizottság, Budapest.

rendszerezésére, illetve pedagógiai rendszerbe állítására. Azok számára, akik a dolog elméleti oldalát ismerték, s kevésbé vagy egyáltalán nem voltak jártasak a rajztanításban, ez az eszme kézenfekvő, a levonható következtetés-sor testhezálló volt." (Balogh 1995. 76. old.) A rajztanítással kutatóként, nem művészként vagy gyakorló rajztanárként foglalkozókat nevezte Balogh Jenő – a tudományos vitákban szokatlan nyerseséggel - „újdonászoknak" (Balogh, 1995. 77. old.).

A bizottság munkájából való végleges a kiábrándulást Balogh Jenő számára a Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére című kiadvány megjelenése okozta. Ez volt a „Fehér Könyv" néven emlegetett mű, amelyben – a nemzetközi pedagógiai gyakorlatnak megfelelően - nem tantárgyakat találunk, hanem műveltségi területeket, és az abban foglaltak egyáltalán nem feleltek meg Balogh Jenő pedagógiai, módszertani elképzeléseinek. Erről így írt: „Szakmai téren új – újnak tűnő – koncepciók jelentkeztek, amelyekkel szembe kellett nézni." A legnagyobb eséllyel a MTA állásfoglalásaiban közölt javaslat indulhatott a versenyben. A „komplex esztétikai nevelés" c. fejezet szerzői a „vizuális kultúra" fejlesztését (általános) esztétikai s ezekhez kapcsolt szemiotikai elvek érvényesítésétől tették függővé. Új szempontjaikat nem támasztották alá a meglevő gyakorlat (vagy a vezérelvek) bírálatával. A vizuális nevelés központi kérdésévé (a rajztanításból bizonyos fokig valóban hiányzó) kreativitást tették, aminek feltételét a „mindenki képes műalkotást létrehozni" doktrína kimondásával a gyermekművészeti koncepció rehabilitálásában látják. (Balogh,1990. 50. old) Talán éppen ez inspirálta Balogh Jenőt arra, hogy erőteljesebben szorgalmazza a saját kutatásának megvalósítását, a Fehér Könyv vonatkozó részeinek cáfolatára.

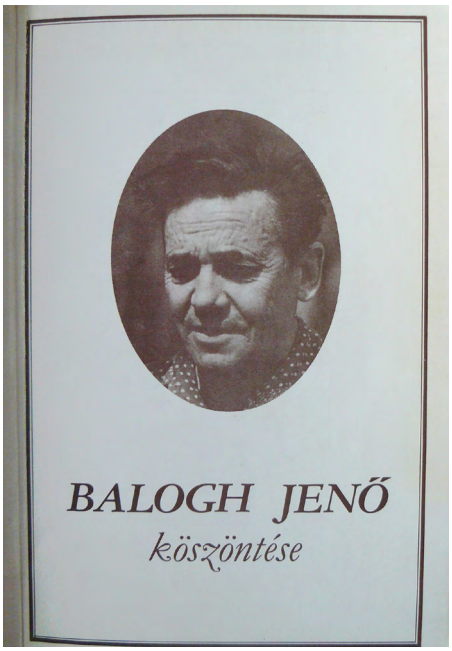
1984-1987 – Kutatás: a félig megvalósult álom.

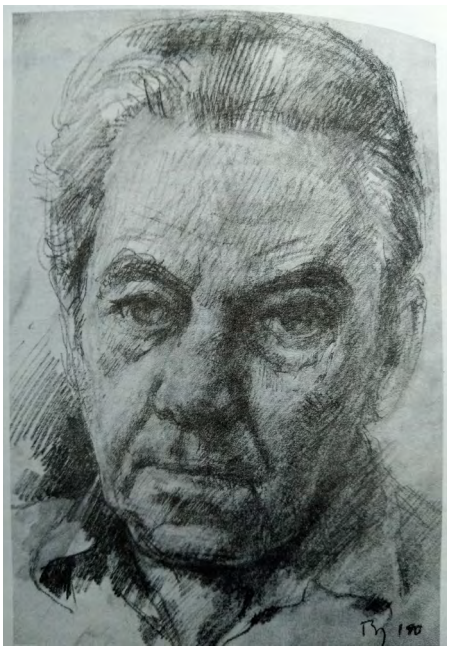
Balogh Jenő álmai között kitüntetett helyet kapott a vizuális megismerés folyamatának tudományos kutatása. Arra vágyott, hogy a *Magyar Képzőművészeti Főiskola kutatóegyetemmé váljon*, és a saját kutatásaihoz is támogatást kapjon. Kutatási témáját már a Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság 1965-ben megrendezett II. nagygyűlésén egy előadás formájában bemutatta „Az érzéki ítélet pszichológiája és helye az emberi gondolkodásban és cselekvésben" címmel. Az előadásában arra igyekezett rávilágítani, hogy az *„érzéki ítélet" folyamatai, tulajdonságai, logikai úton nem vizsgálhatók, azt pszichológiai vizsgálatokkal lehet feltárni.* Megemlítette még azt is, hogy az „érzéki ítélet" megismerésben elfoglalt helyét is meg kell határozni. (Balogh, 1965. 173. old) Ebben az előadásban ugyan még nem *vizuális ítéletről* beszél, hanem *érzéki ítéletről*, de a kutatási témáját illetően ennek nincs jelentősége, hiszen mindkét kifejezéssel a kortárs tudományos közleményekben vizuális befogadásnak nevezett képességrendszerről beszélt.

Végül 1984 és 1987 között valósíthatta meg a saját kutatását, amelyhez a kereteket és forrásokat a Tudománytervezési és Informatikai Intézet biztosította a 10 001 44/84 sz. leiratával, 11–49 jelzéssel, 1984-ben. (Balogh 1990. 54. o.) Ilyen intézetnek nem bukkantam a nyomára, helyette a Művelődési Minisztérium 1980-ban alapította Tudományszervezési és Informatikai Intézete jöhet számításba, mint támogató intézmény. Az intézet feladata többek között „a Művelődési Minisztérium felügyelete alá tartozó intézményekben folyó tudományos kutatómunka, valamint a környezetvédelmi, számítástechnikai és informatikai tevékenységek szervezése és támogatása, a művelődési miniszter által meghatározott körben történő finanszírozása". Az intézmény 1988-ig működött. (Vö. Neumann János Számítógép-tudományi Társaság honlapja)

A három évig tartó kutatás a vizuális megismerés folyamatának arra az elemére irányult, amelyben az agy a jelenségek összefüggéseit képek összekapcsolásával, egymáshoz való viszonyításával elemzi, azaz „ítél". *„A vizuális ítélet prototípusait* igyekeztünk reprezentálni. Kerestük a becslés, a cselekvésben megjelenő vizuális ítélet természetét mechanizmusát, hatásfokát, megbízhatóságának mértékét, minőségi határait, az egyéni változatokat, ezek (esetleges) törvényeit". Írta Balogh Jenő a kutatását bemutató könyvében. (Balogh 1990. 56. old.) (...) „Az alapkérdés az, hogy változik-e, fejlődik-e a kutatott ítélőképesség életkorok szerint; van-e ebben a változásban és fejlődésben szerepe a tanulásnak, főleg a rajztanításnak." (Balogh 1990. 57. old.) A kutatáshoz hat kísérletet állított össze, amelynek eredményeit összegezte, majd ajánlásokat tett a pszichológia, pedagógia és módszertan tudományterületekre való alkalmazásához, illetve a kutatás továbbgondolásához. A kutatását az Akadémia Kiadó gondozásában megjelenő, zsebkönyv formátumú kiadványban mutatta be. (12. kép) A kutatás egyéb, nyilvános bemutatása a BNV kulturális pavilonjában rendezett Vízió-asszociatív analízis című kiállítással valósulhatott meg. (Balogh, 1990. 53. old.) Sajnos, erről a kiállításról egyelőre

12. kép: A vizuális ítélet című könyv borítója.





13-14. kép: A születésnapi kiadvány külső és belső borítója

nem találtam képi vagy írásos dokumentumot, de bizonyosan létezett. (Sánta Péter közlése, 2018.)

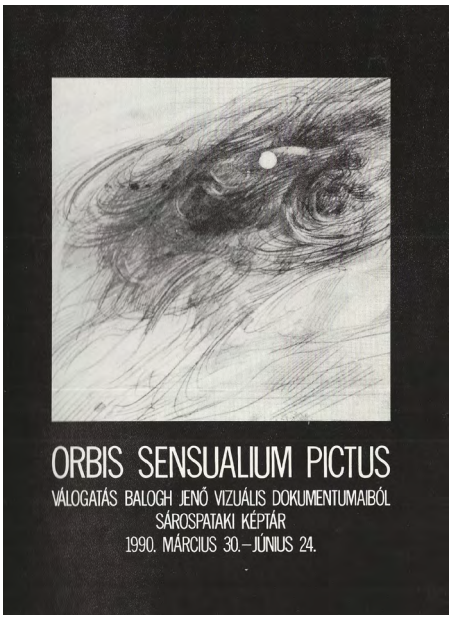
A kutatásnak és a könyvnek a tudományos életben nem volt semmiféle visszhangja. Eddig nem találtam nyomát sem recenziónak, sem kritikának.

Alkony

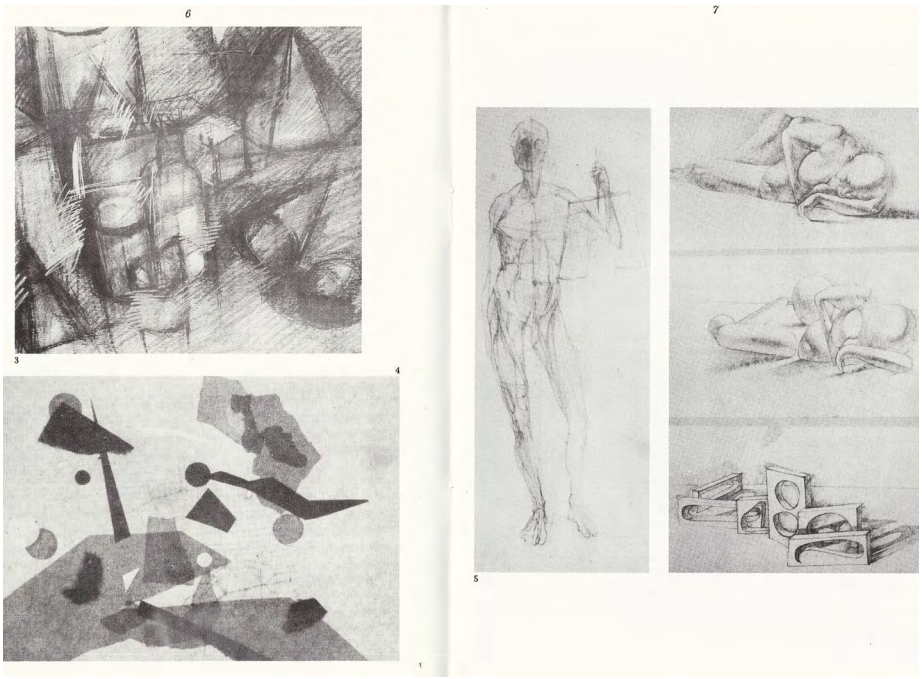
Éppen a kutatása közepén 1985-ben, 70 éves korában nyugdíjazták. A nyugállományba küldés váratlanul és felkészületlenül érte (Balogh, 1995. 91. old), hiszen még folyamatban volt a kutatása, és készülőben volt a *„vízió asszociatív analízist”*, mint elvet és módszert bemutató könyve is. Nehezen fogadta el azt, hogy nem taníthat tovább. Mellőzöttnek és kirekesztettnek érezte magát. (Balogh, 1995. 91-92. old) Ezen nem segített az sem, hogy abban az évben a Szocialista Magyarországért érdemrenddel ismerték el munkáját. (Magyar Közlöny, 1985. 449. old)

Tanítványai és pályatársai azonban nem felejtkeztek el róla. 1990-ben, a 75. születésnapja alkalmából visszaemlékező írásokkal köszöntötték. Az írásokat tartalmazó könyvet a Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete saját forrásból jelentette meg, amelynek külső borítóján az egyik TV adás felvételei közül kiválasztott fotó, a belső borítóján Balogh Jenő ceruzával készült önarcképe látható. (13. 14. kép) „Agyaglábú állami könyvkiadásunkra hiába várunk, saját szerény erőnkre támaszkodva köszöntjük Balogh mestert” – írta Csőregh Éva, a MROE akkori elnöke, a könyv bevezetőjében. „Külsőségeiben sokkal dísztelenebbül, mint személyének és a magyar rajztanítás – rajztanárképzés – továbbképzés történeti folytonosságában kiemelkedően maradandó életművének járna. De tartalmában mégsem méltatlanul Hozzá, mert hisszük, hogy a tanítvány-generációk őszinte tiszteletének és szeretetének vallomásait éppúgy értékként fogadja, mint a szűkebb szakmában és a hazai pedagógiában pályatársainak tisztelgő köszöntését, sőt a külföldről jövő elismerést is. (Csőregh, 1990. 5. old.)

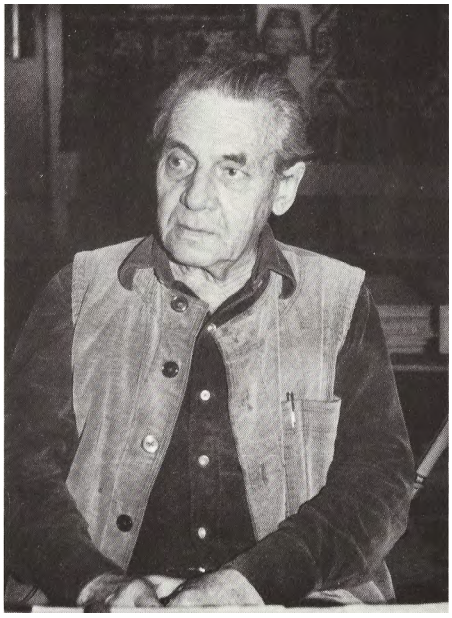
Még ugyanebben az évben Orbis sensualium pictus címmel a Sárospataki Képtárban kiállítást



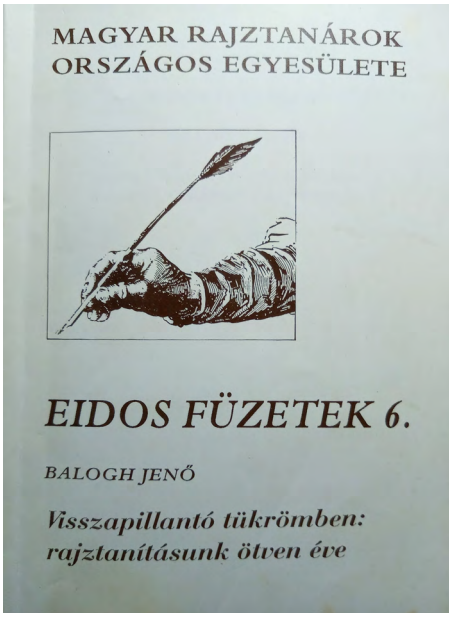
15. kép: Az Orbis sensualium pictus című kiállítási katalógus borítója (Dobrik 1990. Forrás: Dobrik István, Miskolci Herman Ottó Múzeum)



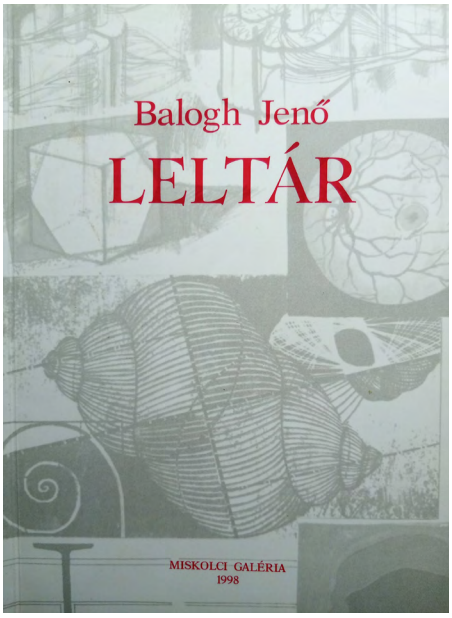
16. kép: Lapok a kiállítás katalógusából. (Forrás: Dobrik István, Miskolci Herman Ottó Múzeum)



17. kép. Balogh Jenő 1990-ben.

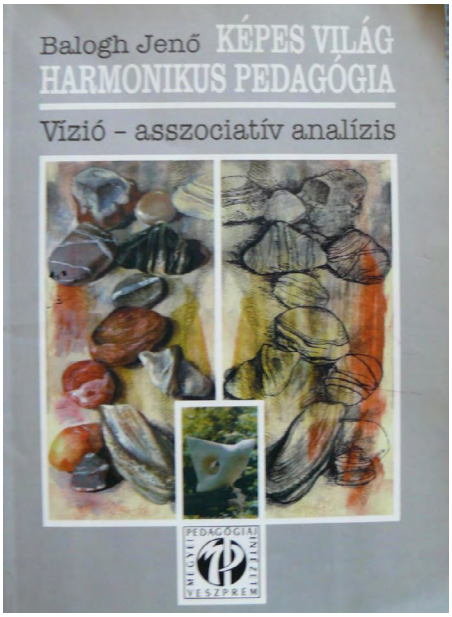


18. kép: Balogh Jenő (1995): Visszapillantó tükrömben: rajztanításunk ötven éve című könyv borítója.



19. kép: Balogh Jenő: Leltár című könyvének borítója. (Forrás: Dobrik István, Miskolci Herman Ottó Múzeum)

rendeztek Balogh Jenő vizuális dokumentumaiból. (15. kép) A kiállítási anyagot zömmel a Magyar Képzőművészeti Főiskola rendes és rendkívüli tanárképző tagozatos hallgatónak és a felsőszintű rajztanár továbbképzés hallgatóinak, valamint azok tanítványainak munkái képezték. (16. kép) A Balogh Jenőről készült egyik utolsó közzétett fotó ennek a kiállítási katalógusnak az első oldalán látható. (17. kép)



20. kép: A Képes világ – harmonikus pedagógia. Vízió-asszociatív analízis című könyv borítója.

Az 1990-es évet mintegy határkőnek tekintve, Balogh Jenő már nem vett részt országos eseményekben, de változatlanul a rajztanítás ügyéért dolgozott. Önéletrajzi írásba foglalva áttekintette a hazai rajztanítás történetének azt a szeletét, amelyben ő maga is aktívan részt vett. Ezt tartalmazza – a szintén a Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete közreműködésével 1995-ben kiadott – Visszapillantó tükrömben: rajztanításunk ötven éve című könyve. (18. kép)

1997-ben „Leltár" címmel a rajztanítás helyzetének áttekintésével, a problémák felvázolásával és megoldási lehetőségek bemutatásával megtartotta életének utolsó előadását a Miskolci Galériában. A találkozóra a volt tanítványok és tisztelők közül sokan elmentek. Balogh Jenő az előadását a következő szavakkal zárta: „Amit elmondtam, tekintsék, kérem, afféle hagyományozásnak, amelyhez okot, jogot korom és tapasztalatom biztosít. A fegyverektől már búcsúznom kell, de a stratégiában még tartom a helyemet, rangomat." (Balogh, 1998. 61. old.) Az előadás szövegét a Miskolci Galéria 1998-ban Leltár címmel 500 példányban kiadta. (19. kép)

1999-ben, volt tanítványa Szűcs István Miklós segítségével és közreműködésével, végül megszülethetett a Vízió-asszociatív analízist bemutató könyve is (20. kép), a Veszprémi Pedagógiai Intézet kiadásában. Az előszót, szintén egy régi tanítványa, Bálványos Huba írta.

Balogh Jenő munkásságát először Kárpáti Andrea helyezte el a magyar rajztanítás 20. századi történetében. Az elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig című cikkében, amely a magyar rajztanítás paradigma változásait mutatta be (1. táblázat), Balogh Jenő életművét az 1950-es évektől a nyolcvanas évekig terjedő korszakban három paradigma mentén említi: „5. A pártfunkcionárius országépítő paradigmája. 6. A művész naturalista paradigmája, 7. A vizuális szakember kommunikációs paradigmája." (1. táblázat) (Kárpáti, 1993. 19. old.)

Kárpáti Andrea tanulmánya méltatja az ötvenes években a szovjet művészetpedagógia gyakorlatát követő hazai törekvések meghaladását, a művészeti kifejezőeszközök mind erősebb megjelenését, de bírálja a vizuális elemzésen és

PARADIGMA	IDŐ	ALKOTÁS	ELEMZÉS
1. Technokrata	1777-1879	szakrajz	ipari formák, gépek
2. Tudományos	1789-1940	geometrikus rajz	épületszerkezetek
3. Önkifejezés	1905-1914 1946-1949	expresszív rajz természettanulmány	épület-homlokzatok iparművészet történt
4. Nacionalista	1925-1945	népi dekoráció	magyar műemlékek népi alkotások
5. Országépítő	1949-1955	természettanulmányok	mai realista stílusok
		mozgalmi művek	rövid festészettört
6. Naturalista	1956-1967	feladatsor	műtörténet, iparművészet- és designtörténet
7. Kommunikációs	1968-	vizuális nyelvi rendszerek	alkotással kapcsolt tárgy- és térelemzés

1. táblázat. A környezetkultúra-tanítás tartamának változása

értelmezésen alapuló, a szabad alkotásnak kevés teret engedő „kockológia" uralkodóvá válását a hetvenes években. Jelentős eredménynek tartja, hogy az 1978-as tantervben megjelenhetett a vizuális kommunikációs képességcsoport, amely a tantárgyban a művészi kifejezésmódok mellett a mindennapi képi nyelv megjelenését hozta magával. Ez a reflexió azért érdekes, mert Kárpáti Andrea volt az, aki Székácsné Vida Mária pszichológus képzőművész, a művészeti nevelés hatásrendszerének nemzetközi elismertségű kutatója

21. kép: A Képes világ – harmonikus pedagógia című konferencia meghívója. (Forrás: Rézművesné Nagy Ildikó)

(vö. Székácsné Vida, 1980) tanítványaként, megvalósította Balogh Jenő terveit a vizuális képességrendszer tudományos vizsgálatáról. (Vö. az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutató csoport honlapján a témáról megjelent legújabb *közleményeket*.)

In memoriam

A Képes világ – harmonikus pedagógia. Vízió asszociatív analízis (1999) című könyv megjelenése után nem sokkal, Balogh Jenő, életének 85. évében, 2000. január 4-én elhunyt. A korabeli szaksajtó igen szűkszavúan közölte a gyászhírt. A megemlékező írások is jellemzően rövidek voltak. A Köznevelésben Csőregh Éva (Csőregh, 2000. 24. old) írt életrajzi jellegű méltatást, az Új Pedagógiai Szemlében viszont csak a felsorolás szintjén említették. (Új Pedagógiai Szemle 172–174. old). Egyedül az a Heimann Ildikó, aki az 1960-as években a Fészek Klubos ankétokról is tudósított, írt részletesebb cikket róla 2003-ban a Népszavában. (Heimann, 2003. 5. old) Azonban 2000. november 3-án és 4-én az Magyar Pedagógia Társaság Vizuális Nevelési Szakosztálya Balatonfüreden országos vizuális nevelési konferenciát szervezett, Képes világ – harmonikus pedagógia címmel (21. kép), amelyet Balogh Jenő emlékének szenteltek. A konferencián szinte mindenki ott volt – barát és ellenség egyaránt – aki ismerte őt. A konferencia díszvendégeként, felesége beszélt férje életéről.

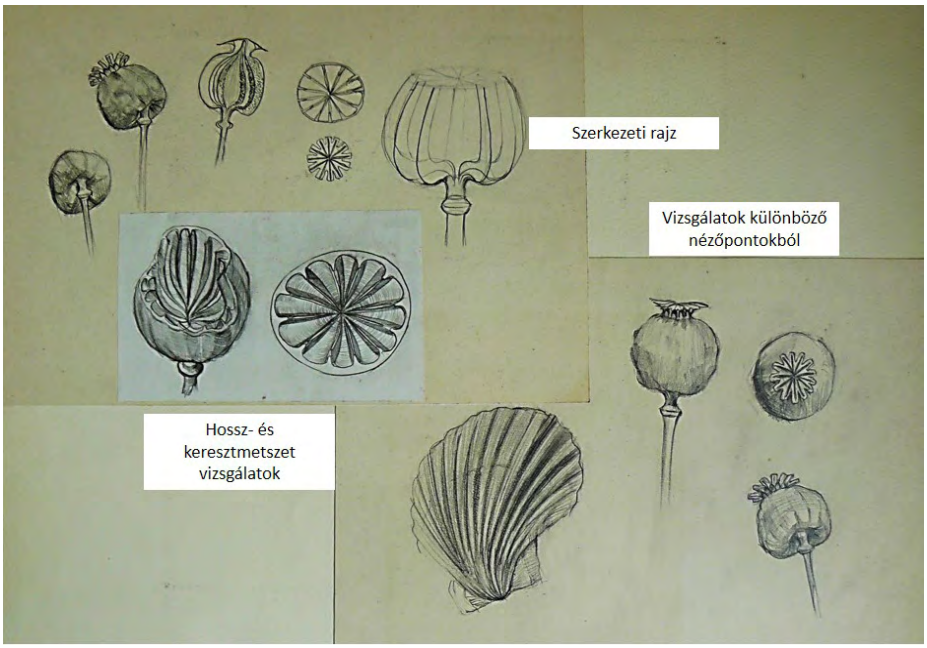
Balogh Jenő szakmánk történetében elsőként adott logikusan felépített, következetesen alkalmazható programot a rajztanítás módszertanához. Elsőként alkotott módszertan elméletet. Elsőként készített tankönyvet és feladatlapot, elsőként szervezte egységes közösséggé a rajztanárokat, és első volt a művészeti ismeretterjesztésben is. Hitte, hogy munkájával tantárgyunk kiemelt helyet kap majd a közoktatás rendszerében. Ha módszerének elvi alapjait meghaladta is a tudomány, úgy gondolom, munkássága példa lehet, és megérdemelne egy teljes monográfiát, mert ebből a cikksorozatból sok fontos életrajzi momentum maradt ki.

A Mester emléke lassan halványulni látszik. Egykori pályatársai és tanítványai is sorra elmennek. Munkásságának tárgyi bizonyítékai szétszóródtak, megrongálódtak, elvesztek. A Magyar Képzőművészeti Főiskola Vizuális nevelési tanszékéről származó Víziotékájának módszertani lapjait, valamint A kép és az ember című, tervezett könyvének kéziratát és szemléltető képanyagát az egykori tanítvány és barát, Szűcs István Miklós őrzi. A felső szintű rajztanár továbbképzés

A tudományos megismerés szakaszai		Az esztétikai megismerés szakaszai
Megfigyelés	→	Megfigyelés
Kísérlet		A képelem kiválasztása,
Modellalkotás		Képzeletbeli viszonyba hozása
Rendszerezés		Komponálás (modellalkotás)
Ellenőrzés	→	Viszonyítás (értékelés)
Gyakorlati alkalmazás	→	Ábrázolat

2. táblázat: A tudományos megismerés és az esztétikai megismerés szakaszai és kapcsolatuk.
Forrás: Balogh 1999. 35. old. A táblázatot a könnyebb értelmezés érdekében címmel és fejléccel láttam el.

képes dokumentumának néhány lapját, amelyet a Magyar Képzőművészeti Főiskolán egy lomtalanítás alkalmával az utcára dobtak, Sipos Endre tanár úr mentette meg az enyészettől. Ma már szinte alig lehet a nyomára bukkanni bármilyen Balogh Jenőt érintő dokumentumnak. A készülő monográfiámhoz örömmel fogadok bármilyen, Balogh Jenővel kapcsolatos dokumentumot.



22. kép: Megfigyelés – elemzés (Forrás: Sipos Endre)

A vízió-asszociatív analízis, az elv és a módszer

A vízió-asszociatív analízis fogalmán Balogh Jenő szavait idézve a *„tárgyak, jelenségek, viszonylatok, téri-időfolyamatok vizuális elemzését értjük, amelynek során képek, képzetek társításával haladunk előre az obligát szintézis megalkotására törekedve. Bármilyen szinten érjük is el, újabb analízisek számára nyílnak utak."* (Balogh 1999. 34. old.)
A folyamatot Balogh Jenő a „tudományos és esztétikai megismerés" egymásnak való megfeleltetésével szemléltette (2. táblázat) a Képes világ, harmonikus pedagógia. Vízió asszociatív analízis című művében (Balogh, 1995. 34-35. old.), megjegyezve azt, hogy az asszociációk feltehetően a megfigyelés és a záróaktus közötti széles sávban történnek meg, és, hogy az azonosságok mellett a lényeges különbség az esztétikai oldal asszociatív analízisének szubjektivitása". (Balogh 1999. 34-36. old.)

Egyszerűbben fogalmazva egy, a tárgyak (elsősorban természeti tárgyak) tanulmányozásából kiinduló feladatsorról beszélünk akkor, amikor a vízió-asszociatív analízis módszerét követjük. A módszer ismertetéséhez a könnyebb megértés érdekében egy mákgubóra épített feladatsort mutatok be, amelyet Hoppert Ildikó tanítványai készítettek 1980-ban.

1. Megfigyelés - elemzés

Először különféle módon tanulmányozzuk a látványt, tanulmányrajzot, színtanulmányt, esetleg formatanulmányt készítünk a tárgy egészéről, és ha felkelti a figyelmünket egy-egy érdekesebb részlet, akkor a tárgy részleteiről is. Vizsgálhatjuk a tárgy megjelenését különféle nézőpontokból is. További tanulmányozásra adhat lehetőséget a tárgy szerkezete, felépítése. Ekkor szerkezeti rajzokat, hossz- és keresztmetszeteket esetleg a működést szemléltető folyamatábrákat is készíthetünk. Jelen esetben két szerkezeti rajzot is látunk a grafikus tanulmánysorozatban, valamint a különböző nézőpontból való ábrázolásra és a hossz- és keresztmetszet vizsgálatra is láthatunk példát. (22. kép)

Érdekes lehet még a tárgy felszíne is, amelyet a plasztikus formában rögzíthetünk, de grafikus elemekkel is lehet érzékeltetni a különböző felszínminőségeket. Ez ebben a feladatsorban nem került feldolgozásra.

2. A képelem kiválasztása

A továbbiakban azzal a résszel foglalkozunk, ami a megfigyelő-elemző munka alatt leginkább

23-28. képek: „Képzeletbeli viszonyba hozás" - Komponálás, modellalkotás (forrás: Sipos Endre)

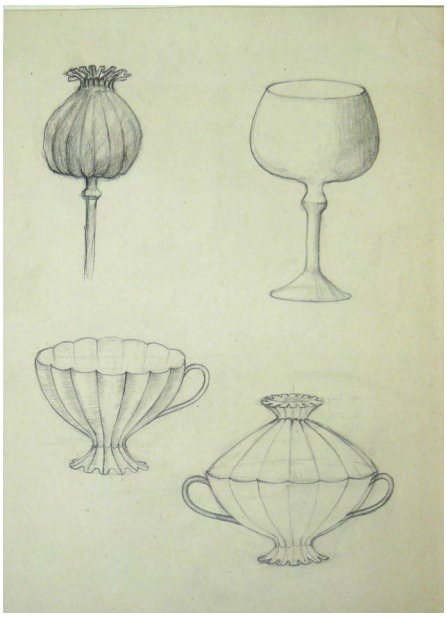
megragadta a figyelmünket. Ez nyilvánvalóan mindenkinél másmás. Lehet a forma karaktere, körvonala, színe, lehet a szerkezete, vagy egyik részlete stb. Esetünkben, amint azt a későbbiekben látni fogjuk, két rész ragadta meg a tanuló figyelmét: a forma karaktere és a termés egy eleme.

3. Képzeletbeli viszonyba hozás
A kiválasztott elemet vagy elemeket különféle módon lehet feldolgozni. A feladatsor következő lépésében egyszerűsíthetjük a formát, átírhatjuk a színeit, sorakoztathatjuk, ritmusokat alkothatunk, dekoratív felületeket képezhetünk különféle anyagok vagy technikák alkalmazásával. Ezen a ponton már biztosan működésbe lép az asszociatív gondolkodás, hiszen a különféle „viszonyba hozások" kitalálásához éppen arra van szükség. (23-28. képek)

4. Komponálás, modellalkotás
Végül a számunkra legszimpatikusabb megoldást kiválasztva létrehozunk egy alkotást. A képzeletbeli viszonyba hozás és a komponálás és modellalkotás gyakran egybeolvad, nehezen különíthető el. (23-28. képek) Ugyanakkor, véleményem szerint, ez a módszer leglátványosabb része is.

5. Viszonyítás- értékelés
Ez a folyamat azon része, amelyben megvizsgáljuk a kész művet, és ha nem vagyunk vele elégedettek, akár újrakezdhetjük a képalkotást.

6. Ábrázolat (gyakorlati alkalmazás)
A forma gyakorlatban történő



29-30. kép: Gyakorlati alkalmazás – „ábrázolat" (forrás: Sipos Endre)

felhasználásának kitalálására is lehetőség nyílik, jelen estben egy formatervező megoldás alkotja a feladatsor utolsó darabját. (29., 30. kép)
A vízió-asszociatív analízis módszere egyfajta analizáló – adaptáló gondolkodásmódot közvetít. De a Balogh Jenő által oly sokat hangoztatott összpedagógiai integratív jelleg ebben a formában nem érvényesül teljes mértékben. Ő maga az integrativitást arra értette, hogy a tudományok, különösen a természettudományok területén a fejlett *vizuális képességek* nagy szerepet játszanak a megismerésben, a tudományterület művelésében, illetve a gazdasági élet területén a munkavégzésben. Ez valóban így van. Azonban fejlett vizuális képességekre az élet minden területén szükség van. A tantárgyintegráció a tantárgyak összehangolt tanítását jelenti, a vizuális nyelv alkalmazása más tantárgyakban pedig a tantárgyak együttműködését, szinergiáját.

A mai ismereteink szerint ez a módszer aktivizálhatja és fejlesztheti a következő vizuális képességeket: megfigyelés, a látványfelismerés és látványértelmezés, a vizuális emlékezet, a formaalkotás a síkban, az absztrakció, a képalkotás, komponálás, az eszközhasználat és kismértékben a kreativitás.

Azonban, ha a plasztikai feldolgozásokra nem alkalmazzuk, akkor a módszer egyoldalú, elsősorban a 2 dimenziós leképezésben megjelenő fejlesztést eredményez. Itt kell megjegyeznem, hogy a módszer a plasztikai megoldásokra is adaptálható, annak ellenére, hogy ezzel kevesen kísérleteztek. A kompetenciák közül nagymértékben segíthetné a tanulási képességeket és a matematikai gondolkodás kompetenciáit. A módszer önmagában nem alkalmazható a mai tananyagtartalmaink többségének tanításához, de a vizuális megfigyelésekhez és elemzésekhez valamint az absztrakció, és a különféle közlő - magyarázó ábrák egyfajta típusának tanításához kiválóan beválik. Továbbgondolva a módszert, az egyszerűsítést tartalmazó részei adaptálhatók a vizuális kommunikáció területére a jelalkotási és szimbolizációs gondolkodás fejlesztésére. Mechanikus alkalmazása azonban, mint minden mechanikus alkalmazás, tartalmatlanná, unalmassá teszi a feladatsort, és ezt mindenképpen kerülni kell.

Hivatkozások

Akadémiai Almanach 1985. I. Rész. *Az Akadémia tagjai és tudományos testületei* Akadémia Kiadó, Budapest, ISBN 963 05 4308 7

A Magyar Tudományos Akadémia (1976). *A Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásai és ajánlásai a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére.* Akadémia Kiadó, Budapest

A Magyar Képzőművészeti Főiskola jegyzőkönyvei, 1945 – 1963. Magyar Képzőművészeti Főiskola Tanácsülések, 1960 – 1961/ 1960. szeptember 29. *https://library.hungaricana.hu/hu/view/MOME_KEPMUV_TanacsulesiJegy_1960-61/?pg=5&layout=s* (Utolsó letöltés: 2020.12.27.)

A Magyar Képzőművészeti Főiskola jegyzőkönyvei, 1937-1991. Magyar Képzőművészeti Főiskola - tanácsülések, 1972-1973 (1-a-64) **1972.-12-22** / tanácsülés *https://library.hungaricana.hu/hu/view/MOME_KEPMUV_TanacsulesiJegy_1972-1973/?pg=38&layout=s* (Utolsó letöltés: 2020.12.27.)

A Magyar Képzőművészeti Főiskola jegyzőkönyvei, 1937-1991. Magyar Képzőművészeti Főiskola - tanácsülések, 1972-1973 (1-a-64) **1973. 02.14.** / tanácsülés *https://library.hungaricana.hu/hu/view/MOME_KEPMUV_TanacsulesiJegy_1972-1973/?pg=38&layout=s* (Utolsó letöltés: 2020.12.27.)

A Magyar Képzőművészeti Főiskola jegyzőkönyvei, 1937-1991. A Magyar Képzőművészeti Főiskola - tanácsülések, 1972-1973 (1-a-64) **1973. 06.30**. / tanácsülés *https://library.hungaricana.hu/hu/view/MOME_KEPMUV_TanacsulesiJegy_1972-1973/?pg=60&layout=s* (Utolsó letöltés: 2020.12.27.)

Balogh Jenő (1999). *Képes világ – harmonikus pedagógia.* Vízió-asszociatív analízis. Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém. ISBN: 963 8444 31 2

Balogh Jenő (1998). *Leltár.* Miskolci Galéria, Miskolc, ISBN 963 03 4488 2

Balogh Jenő (1995). *Visszapillantó tükrömben: rajztanításunk ötven éve.* Magyar Rajztanárok Országos

Egyesülete, Budapest. ISBN: 963 04 5252 9

Balogh Jenő (1990). *A vizuális ítélet lélektani, pedagógiai, módszertani megközelítésben.* Akadémia Kiadó, Budapest. ISBN: 963 05 5593 X

Balogh Jenő (szerk. 1983). *A felsőszintű rajztanártovábbképzés 14 éve.* '83. Balogh Jenő.

Balogh Jenő (1979). Rajz és rajz feladatlapok a gimnázium I–III. osztálya számára. *Köznevelés, 35.* 30. sz. 23-24. o.

Balogh Jenő (1965). Az érzéki ítélet pszichológiája és helye az emberi gondolkodásban és cselekvésben. *Pszichológiai Tanulmányok* X. kötet. 173 – 174. Akadémiai Kiadó, Budapest. ISBN nélkül

Csatár Imre (1975). Útközben. Ösvény. *Magyar Nemzet, 31.* 103. sz. 10. o.

Csőregh Éva (2000). In memoriam Balogh Jenő. *Köznevelés, 56.* 9. sz. 24 o.

Csőregh Éva (szerk. 1990). *Balogh Jenő köszöntése.* Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete, Budapest. ISBN: 963 7654 08 9

Deme Tamás (1978). A vizuális kultúráról keményen. *Kultúra és Közösség, 5.* 1-2 sz. 206 – 222. o.

Dobrik István (szerk. 1990). *Orbis sensualium pictus.* Kiállítási katalógus. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Múzeumok Igazgatósága, Miskolc

Domonkos Imre (szerk, 1977). *A látás iskolája.* Corvina Kiadó, Budapest

Domonkos Imre (1973). II. Regionális INSEA Kongresszus (Budapest, 1973). *Pedagógiai Szemle, 1973. 23.* 11. sz. 1085 – 1088. o.

Fabulya Zoltánné (2018). *Interjú Sánta Péterrel.* Kézirat

Fekete Judit (1973). Új utak a vizuális nevelésben. *Magyar Nemzet, 29.* 194. sz. 11. o.

Heimann Ildikó (2003). „Szemünk a világ tükre". *Népszava, 131.* 214. sz. 5. o.

Kádár János – Aczél György (1972). *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Az MSZMP Központi Bizottsága 1972. június 14-15-i ülése.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest, ISBN nélkül

Kárpáti Andrea (1993). Elvek, eszmények, paradigmák a magyar rajztanításban a kezdetektől a hetvenes évekig. *Magyar Pedagógia, 1-2. sz.* 19-35. o. *http://www.magyarpedagogia.hu/document/Karpati._MP9312pdf.pdf*

Köznevelés (1975). Az új tantervek elé. *Köznevelés, 31.* 31. sz. 3-5. o.

Magyar Közlöny, 1985. 18. szám 449. o.

Magyar Hírlap (1972). Ülést tartott a Művészeti Nevelés Világszövetsége kongresszusának szervezőbizottsága. *Magyar Hírlap, 5.* 297. sz. 9. o.

Magyar Nemzet (1973). Kiállítások a nemzetközi művészeti nevelési kongresszus alkalmából. *Magyar Nemzet, 29.* 189. sz. 4. o.

Miklós Pál (1975). Vizuális kultúra – tárgykultúra. *Jelenkor, 18.* 4-5. sz. 453 – 456. o.

Művelődésügyi Közlöny 1969. A művelődésügyi miniszter 109/1969. (M. K. 4.) MM számú utasítása a pedagógusok továbbképzéséről. *Művelődésügyi Közlöny, 13.* 4. sz. 115-117. o.

Neumann János Számítógép-tudományi Társaság honlapja. *https://itf.njszt.hu/intezmeny/tii* (Utolsó letöltés: 2020.12.27.)

Népszava, (1973). Művészeti nevelők kongresszusa. *Népszava, 101.* 195. sz. 5. o.

Petró András (1976). A tankönyvpályázat eredménye. *Művelődésügyi Közlöny, 1976.* 9. szám 391. o.

Petró András (1975). Tankönyvpályázat. *Művelődésügyi Közlöny 1975.* 12. sz. 527-528. o.

Rácz-Székely Győző (1974). Részt venni az alkotásban. *Köznevelés, 30.* 10. sz. 8-9. o.

Székácsné Vida Mária (1980). *A művészeti nevelés hatásrendszere.* Akadémia Kiadó, Budapest.

Szűcs István Miklós. Balogh Jenő emlékezete. *http://www.5mp.eu/web.php?a=szucsistvanmiklos&o=od5u8TSmJH* (Utolsó letöltés: 2020.12.16)

Tibor Klára (1983). Továbbképzés - felsőfokon. *Köznevelés, 39.* 20. sz. 11. o.

Tölgyesi János (1978. szerk). *Utak a vizuális kultúrához. Beszámolók, koncepciók.* Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém – MTA Vizuális Kultúrakutató Munkabizottság, Budapest. Kézirat, készült 200 példányban.

Új Pedagógiai Szemle (2000): Tájékoztató a Magyar Pedagógiai Társaság tevékenységéről. *Új Pedagógiai Szemle, 50*. 9. sz. 172 – 174. o.

InSEA Hírmondó

2021. május-június

Klima Gábor, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Eötvös József Gimnázium, Budapest

Konferenciák, workshopok, nemzetközi együttműködések egyszóval nagy a pezsgés az InSEA házatáján!

1. ABCDE Kutatási és Oktatási Projekt (The ABCDE Research & Praxis Project.)
Az InSEA egy nemzetközi együttműködés keretében (Erasmus+ projekt) a művészet és a botanika kapcsolatait járja örül. A projekt alcíme: Művészek és botanikus kertek - Oktatási innovációk létrehozása és fejlesztése (*Artists and Botanical gardens - Creating and Developing Educational innovations - ABCDE*) 2023 tavaszáig tart, és olyan együttműködéseket és művészetpedagógiai gyakorlatokat fejleszt, amelyek a botanikus kertek művészetben és alkotásban betöltött szerepét vizsgálják. A kutatás vége egy gyakorlati módszertan kidolgozása, amely a természettudományok (biológia, botanika) és a vizuális kultúra kapcsolatára reflektál. A résztvevő országok: Írország, Izland és Litvánia. A programot *az InSEA szabadon hozzáférhető hírleveleiben* és eseményein folyamatosan nyomon követhetjük!

InSEA Regional Webinars: 2021
General Themes for the year:
Learning through Art
New Directions in Art Education
Voice: Its Place in Art Education

Asia	
22 May	Learning Through Art: Teachers' Perspectives in Asia
21 August	New Directions in Art Education: What is happening in museums and galleries? The Emerging Scenario of Art Education in post-Covid-19 Era.
20November	Young Artists' Voice: Its Place in Art Education
Webinars will start from 13:00 Taiwan , 14:00 Korea & Japan.	
Africa & The Middle East	
25 May	Cultural findings through covid-19
25 October	teaching arts in corona community (Saudi Arabia) **tbc**
23 June	Learning through Art and Circular Economies (Namibia)
Europe	
20 February	*New Formal: Teaching Art in Life-wide and Extra-Curricular Contexts*
17 April	*Teaching Visual Art to 5-12 Year old Children*
19 June	*New Directions in Art Education – What does decolonization mean for art education?*
16 October	Learning through Art – specification **tbc**
11 December	Voice: Its Place in Art Education – specification **tbc**
+6-8 July. European Regional Congress, Spain	
Latin America	
15 May	Learning through Art
22 May	New Directions in Art Education
29 May	Voice: Its Place in Art Education
+24-27 November. Latin American Regional Congress, Peru	
North America	
5 March	*Authenticity and Joy in a Time of Uncertainty*
20 May	Creativity for Self-Empowerment
2 October	New Directions in Art Education?

2. InSEA x Baeza
Az európai regionális kongresszus, amelyről már korábbi hírlevelünkben beszámoltunk, vészesen közeledik! Júliusban csatlakozhatunk online, de előadók és vendégek számára a valós jelenlét lehetősége is biztosított. A konferenciáról bővebb információkat *itt* találunk.

3. InSEA x Cusco
A dél-amerikai regionális kongresszus 2021 novemberében kerül megrendezésre Cusco városában, Peruban. A címe: *Cracks and provocations in the teaching and learning of the arts*. Vagyis radikális gyakorlatok és "provokációk" köré szervezett módszerek és gyakorlatok. Az absztraktkötet elérhető lesz online, de az előadás lehetősége bárki számára nyitott! 2021

augusztus 20-ig lehet jelentkezni előadásokkal, kiállításokkal és poszter bemutatókkal, melyeket online is megtarthatunk, ha a járvány helyzet romlik. A konferenciáról bővebb információt ezen a *honlapon* találunk.

4. Webinárok: szabadon elérhető, online előadások angolul
Folytatódnak a nagysikerű online szemináriumok, az InSEA webinárok. A részletes programról az előző oldalon lévő táblázat ad tájékoztatást. Az események ingyenesek, de regisztrációhoz kötöttek.

5. Emerging Leaders in Education through Art (ELEA).
Egy hazai vonatkozású jó hír mindig nagy örömet jelent! Rekvényi Violát (MOME, Animáció) kiemelkedő munkájáért a jövő ígéretes vezetőjének (*Junior Leader*) választották. Viola az InSEA IMAG, a társaság elektronikus folyóiratát készítő csapat tagjaként, webdesignerként vesz részt a munkában. Munkái *itt* és *itt* érhetőek el. Gratulálunk!

6. InSEA által támogatott konferencia Egyiptomban
InSEA konferencia Egyiptomban! Június végén csatlakozhatunk az InSEA konferenciájához, ahol a fókusz az emberi erőforrás és művészetpedagógia kapcsolata. A címe: *Human Capacity Building - Education, Art, Technology, Heritage* (Az emberi erőforrások bővítése - Oktatás, művészet, technika, örökség).

7. Az új IMAG már elérhető!
RESILIENCY THROUGH ARTMAKING - Vagyis rugalmasság, ellenállás, felépülés. Az új számot ezen a linken érhetik el: *https://www.insea.org/IMAG/Imag11/IMAG_11.pdf*

A szerkesztők köszöntőjének fordítása:
"Művészként és oktatóként folyamatosan megtaláljuk a módját annak, hogy felfrissítsük és élénkítsük módszereinket, gyakorlatunkat. Most, amikor arra törekszünk, hogy értelmezzük a soha nem látott globális eseményeket, amelyek gyökeresen alakították át korábbi rutinjainkat, egy új kezdet tanúi vagyunk, ahol a művészet örömöt és reményt hoz. Ebben a számban olyan vizuális eszközöket találhatnak, amelyek újszerű és innovatív módon mutatják be a művészek, oktatók és a közösség elköteleződését a képzelet és az érzelmek csodája felé. Az írások felfedik, hogyan képes a vizuális nyelv és az esztétikai élmény rugalmassággal és optimizmussal megtölteni a kreatív alkotói folyamatokat. Az ismeretlen feltárásával felfrissítik az egyén, a tanuló és a közösség képzelőerejét."

A hírmondó szerzőjének ajánlása: egy kiváló cikk Maria Huhmarniemi-től: *Forest talks to us: Art and coping with forest disputes* (Az erdő beszél hozzánk: A művészet segít megérteni az erdő problémáit).

Beszámoló egy nagyszerű projektről és kiállításról, amelyben a finnek és az északi erdő kapcsolatára reflektáltak az alkotók.

8. InSEA x AMASS
Egy nagyszerű kiadvány képe kezd kirajzolódni a horizonton! Az InSEA esettanulmányok formájában adja közre az **AMASS** (*Acting on the Margins: Arts as Social Sculpture, AMASS, Művészetpedagógia a társadalom perifériájára sodródottakért*) című kutatás keretei között megvalósuló projekteket. A közreműködő országok: Málta, Portugália, Csehország, Magyarország, Olaszország, UK és Finnország. A magyar kutatókat a Budapesti Corvinus Egyetemen Kárpáti Andrea vezetésével működő, Vizuális Kultúra Kutatócsoportja koordinálja, partnerei: a GYIK Műhely, Ludwig Múzeum, a Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete és a Szépművészeti Múzeum / Magyar Nemzeti Galéria. Ez a lap is az AMASS magyar kutatási programja keretében valósult meg!

Az AMASS projektről információkat *itt* találhatunk. Az InSEA hírlevele következő számaiban a nemzetközi kutatócsoport minden tagországából ismerhetünk majd meg projekteket, amelyek a vizuális nevelés és a drámapedagógia eszközeivel fejlesztik, támogatják a szociális hátránnyal, fizikai kihívásokkal élőket.

VIZUÁLIS KULTÚRA

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.