



VIZUÁLIS KULTÚRA

2022. 2/1

1. MŰVÉSZET ÉS ÉLET / 2. KÖRNYEZETKULTÚRA ÉS DESIGNKULTÚRA / 4. MÚZEUMI TANULÁS
6. VIZUÁLIS VERSENYEK / 8. JÓ HAGYOMÁNYAINK



 MŰVÉSZET ÉS ÉLET	Kocsisné Maráczai Margit: Hagyományos és új utak a művészettörténet tanításában <i>Játékos elméletek</i>	3
	Felházi Ágnes: Nem csak nézni, látni is kell – <i>A képelemzés fontosságáról</i>	13
	Inges Dorottya: Megértetni és inspirálni – <i>Hogyan és miért szemléltetünk mi, rajztanárok</i>	18
	Kele-Szabó Ágnes: Vizuális nevelés, műszaki rajz tanítását támogató tankönyv konceptiója sajátos nevelési igényű tanulók részére	25
	Rozgonyi Emőke: Egy műalkotás szerepe anorexiás kamaszokkal végzett klinikai művészetterápiás folyamatban <i>„Metszett vázában üvegvirágok várják a tavaszt”</i>	29
 KÖRNYEZETKULTÚRA ÉS DESIGN KULTÚRA	Eplényi Anna, G. Tar Imola, Takács Katalin: A kertművészet és kerttörténet műelemzési megközelítése <i>A kerttörténet oktatási lehetőségei iskolai környezetben</i>	34
	Halász Dóra Vera: Gyermek és város – <i>A Kultúráktív Egyesület városépítészeti nevelési programjainak ismertetése (Gyermek és város blogsorozat)</i>	43
	Mészáros Tímea: Dobozvilágok – <i>Diorámák a tanítóképzésben</i>	48
 MŰZEUMI TANULÁS	Dr. Győry Hedvig: Egy kiállítás margójára <i>Bentres sztlélé története és a MEBT pályázat</i>	51
 VIZUÁLIS VERSENYEK	Zombori Béla: Művészettörténet feladatok a vizuális kultúra OKTV-ben	58
 JÓ HAGYOMÁNYAINK	Bakos Tamás: Bálványos Huba a tanszékalapító – 2. rész	64

Hagyományos és új utak a művészettörténet tanításában

Játékos elméletek

Kocsisné Marácz Margit, Makói József Attila Gimnázium

Változó világunkban a vizuális kultúra tanítása és ezen belül a művészettörténet, a műelemzés tanítása is jelentős változásokon ment keresztül, de minden tantervben szerepet kapott. A művészettörténet segítségével a NAT-ban megfogalmazott kulcskompetenciák jól fejleszthetők.

Fontos feladatommak tartom, hogy tanítási gyakorlatom során megtaláljam a hidat az elméleti és gyakorlati ismeretek között. Ezáltal nyolc- és négyévfolyamos gimnáziumi tanítványaim az ismereteik és a készségeik fejlődésén túl képesek legyenek a műalkotásokhoz vezető személyes út önálló megtalálására.

Az alkotva befogadó tevékenységformák alkalmat adnak arra, hogy kapcsolat alakuljon ki természet, tudomány, és kultúra területén szerzett ismereteik között és eligazodjanak a múlt és a jelen vizuális világában, amelynek hatására tárlatlátogató, múzeumkedvelő közönséggé válhatnak.

A fenti céljaim megvalósításához tanításom során a következő alapelveket alkalmazom: sokrétűen, változatosan, érdekesen, mindig új módszerekkel, játékosan, digitálisan is.

A tanítási órákon és a múzeumpedagógiai foglalkozásokon túl

gimnáziumunk kARTon képzőművészeti körében, Gólyatáboraink Nyomot hagyunk című tanteremfestési programjaiban (1-6. kép), és nemzetközi kapcsolatainkban is helyet kapnak a művészeti ismeretek elmélyítésére szolgáló témák és alkotói tevékenységformák.



1. kép: Mozdulatok – Keith Haring nyomán – 6. osztályosok tanterme



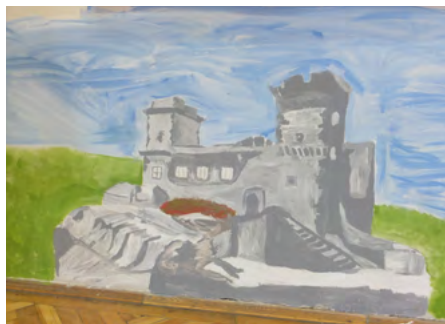
2. kép: Hundertwasser világa – 5. osztályosok tanterme



3. kép: Hommage à Klimt – német tanterem



4. kép: Vártúra ecsettel – történelem tanterem



5. kép: Vártúra ecsettel – történelem tanterem



6. kép: Matisse inspiráció – francia anyanyelvű tanárunk tanterme



7. kép: Belépőjegy



8. kép: Pektorálé



9. Múzeumi füzet

Néhány jó gyakorlat a tanítási órákon

Ahol a szobrok megelevenednek

Ezt a projektet 9. évfolyamon szoktam három tanítási órán keresztül megvalósítani. Az ismeretanyag megszerzését egy életszerű helyzethez kötöm.

Motivációs (bevezető) ismertető:

„A világ nagy múzeumaiból, mégpedig Bécsből, New Yorkból, Párizsból és Kairóból május 29-ére, a magyar szobrászat napjára iskolánkba érkeznek Hatshepsut korának legjelentősebb szobrai. A kiállítást egy nemzetközileg elismert műértő csoport rendezi. A kiállítás szervezése rengeteg munkával jár – mely szobrok, mivel, mikor érkeznek, hogyan biztosítják azokat. Iskolánk ókori művészetekben és a tipográfiában jártas osztályát kérték fel a kiállítást kísérő alkalmazott grafikai anyagok elkészítésére. A szerződéskötésre jövő héten kerül sor a leendő kiállítás helyszínén.”

A négy fős tanulócsoporthoz feladata egy képzeletbeli egyiptomi szoborkiállítás megrendezése (fiktív) megbízási szerződéssel, ahol ők

a vállalkozók. A kiállításhoz kapcsolódóan marketinganyagot kell elkészíteniük, (plakát, belépőjegy, pektorálé – amely nyomon követi a múzeumlátogató mozgását –, múzeumi füzet) „versenyeztetünk” (7-12. kép). A csoportok fontos feladata, hogy figyeljenek az arculattervezésre, és a kiállítás egyes dokumentumai között szerves vizuális kapcsolatot teremtsenek.

A múzeumi füzet tartalma:

- a kiválasztott egyiptomi szobrok fényképei és azok jellemzőinek leírása,
- a szobrok tanulók által megjelölt élőképei,
- egy Kislexikon, amely a megadott szavak magyarázatát ismerteti,
- rejtvények
- általános tudnivalók a kiállításról (pl.: nyitva tartás, jegyárak)
- a kiállításhoz vezető út térképe.

Hetente egyszer a múzeum éjszakai programjában a szobrok egy előadás keretében a tanulók segítségével „megelevenednek” és bemutatják jellemzőiket, történetüket.



10. kép: Belépőjegy



11. kép: Pektorálé



12. Múzeumi füzet



13. kép: Belépőjegy terve készül



14. kép: Belépőjegy terve készül

A legügyesebb csoport nyeri el a kiállítás megrendezésének lehetőségét. A csapatok a harmadik tanórán bemutatják elkészült alkotásaikat.

A projekthez szükségesek: laptopok, nyomtató, okostelefonok, internet elérési lehetőség, kartonok, színes papírok, festékek, ollók, ragasztók, filctollak, domborítható fóliák, körömlakkok.

E projekt figyelmet fordít más tantárgyak (történelem, irodalom, matematika, földrajz, társadalomismeret, mozgóképkultúra- és médiismeret) tananyagtartalmával való kapcsolatteremtésre. A csoportok nagy örömmel készítették feladataikat és sikeres együttműködésük eredményeként különböző érdekes megoldásokat mutattak be (13–14. kép).

Ennek a projektünknek a leírása a Tempus Közalapítvány Tudástár / Módszertani ötletgyűjtemény és [Digitális módszertár honlapján](#) bővebben olvasható.

Festménytől a filmig

A fenti projektünk nyitott utat a többi olyan típusú feladatnak, ahol több híres festményt történeti keretbe foglalunk és megfilmésítjük a mű elképzelt keletkezési körülményeit, esetleg az utóéletét, fogadtatását.

Vizuális kultúra óráinkon a festmények megismerésének, értelmezésének

sokféle formáját alkalmazom. Az alábbiakban Szinyei Merse Pál Majális című festményéhez kapcsolódó háromórás projektet mutatom be, amelynek során a 10.-es tanulók technikában és megjelenítésben is változatos feladatok megoldásával kerülhettek közelebb e műhöz.

Vizuális memóriateszt segítségével ráirányítottam a tanulók figyelmét a különböző mozdulatokra, viseletekre, az egyes alakok elhelyezkedésére, az ecsetkezelésre, a

színekre. Páros munkával, választható technikával (festmény, újrahasznosított anyagok) parafrázisokat készítettek a diákok (15. kép).

Ezt követően kedvelt feladat volt az élőkép készítése, ahol több festményt is megjeleníthettek a tanulók (Courbet: *Bonjour Monsieur Courbet*, Fedotov: *Leánykérőben*, Munkácsy: *Köpülő asszony*, Tépéscsinálók, Millet: *Kalászszedők*). Az élőképek készítéséhez az alábbi instrukciókat adtam:



15. kép: Szinyei Merse Pál Majális parafrázis újrahasznosított anyagokból



16. kép: Rendezés – a jelenet megbeszélése



17. kép: Felvétel készítése



18. kép: Parafrázis digitális képszerkesztéssel, a film záróképe

„Az egyes dobozokban található tárgyak/képek közül válasszátok ki azokat, amelyekhez hasonló tárgyakat a festő megfestett alkotásán! Figyeljete, mert olyan tárgyak is vannak a dobozban, amelyek nem lehettek a festményen! Válasszátok olyan ruhát a fogásra tett ruhadarabok közül, amelyek az adott művészeti kor stílusjegyeit magukon viselik, így a kép szereplői vagy kortársaik is viselhették volna! Koncentráljatok a testtartásokra, a gesztusokra! Fejtsétek meg a metakommunikációs üzeneteket!”

Az élőképeket a csoportok megörökítették, majd a Classroom felületre feltöltött kép vetítésével a rendezők és a szereplők egymás fotói alapján értékelték a feladat megoldásának helyességét. A megbeszélés során kitértünk a történelmi, kultúrtörténeti stílusjellemzők megbeszélésére is.

A bevezető, motiváló feladatok után a fő feladat Szinyei: *Majális* című festményének megfilmesítése volt. A programot castinggal kezdtük. A szereplőválogatás mellett kiválasztottuk a rendezőt, a kellékeseket, az operatőrt és a csapatot (16. kép).

Ezután a tanulók célorientáltan tanulmányozták a nyomtatott szakirodalom és az internet segítségével a festményt, hiszen a következő kérdésekre kellett választ keresniük: kik a festmény főalakjai és milyen kapcsolatban állnak a festővel, majd képzeljék el, hogy miként született meg a mű gondolata és hogyan érkeztek a modellek, milyen kellékek, ruhák szükségesek ahhoz, milyen helyszíneket tudnak elképzelni, hogy a festményt életre keltsék és egy képzeletbeli történetet forgassanak le (17-18. kép).

A tanítási óra kerete az iskola aulájában történő filmfelvétel elkészítését tette lehetővé, de a tanulók szívesen emlegetik, és már készülünk a következő projektre, amely a XXI. századi iskola lesz az *Athéni iskola* című freskó alapján.



19. kép: A vörös desszert – parafrázis (tempera)

Matisse parafrázisok

Matisse: A vörös desszert című alkotásához olyan parafrázisokat készítettünk a középiskolásokkal, ahol azt kértem a tanulóktól, hogy változtassák meg a festmény színvilágát, gondolják át, hogy miért éppen vörös desszert és az új színkompozíciók hogyan változtatják meg a festmény hatását. A feladatot temperával és digitálisan is elkészíthették a tanulók (19-21. kép).

A parafrázis feladatsor másik témaköre a *Művészek és macskáik* címet viselte. Elsőként a tanulóknak tájékozódniuk kellett, hogy kik azok a magyar és külföldi művészek, akik macskakedvelők és akiknek híres macskái vannak. Gyűjtőmunkát végeztünk olyan festményekről, ahol a macskák is részei az életképeknek. Matisse művészetéhez kapcsolódva a következő parafrázis feladatnál A vörös desszert című festményen kellett szerepeltetni macskát, hiszen Matisse is azok közé a művészek közé tartozott, akinek több festményén szerepelnek macskái (22. kép).

Karácsonyhoz közeledve és a járványügyi helyzet szabályait is figyelembe véve úgy készítettünk csoportmunkával animációs filmet, hogy minden tanuló külön helyezte fel a saját kollázs elemét, a fotós telefonnal lefényképezte, majd a filmhez zenét is vágtak. Alkotásuk címe: *Matisse macskái karácsonyfát díszítenek* (23. kép).

Matisse festményeinek tanulmányozása során további újraértelmezési ötletek is születtek, például a *Zene* című festményének átírásakor



20-21. kép: A vörös desszert – parafrázis (digitális képszerkesztés)



22. kép: Matisse macskái A vörös desszert című festményen



24. kép: Macska fogas

az egyik tanulópár a zenészeket macskákkal helyettesítette, és ennek az alkotásnak az érdekessége a hagyományos papírkivágásos kollázs és a digitális szerkesztés kombinációja volt.

Az *Aranyhalak* című festményhez kapcsolódóan azt kértem tőlük, hogy a macska mozdulatának megőrzésével helyezték a kedvencet



23. kép: Matisse macskái karácsonyfát díszítenek



25. kép: Macska fogas

egy új szituációba, ezáltal a kép egy új üzenetet közvetítsen a néző felé (24-25. kép).

A kARTon kör és a művészettörténet

Gimnáziumunk képzőművészeti körének – ahová 5–12. évfolyamos tanulók járnak – foglalkozásain is fókuszpontban van a művészettörténet, műértelmezés. A grafikai



26. kép: Kanopusz edények festése



27. kép: November hónap üvegképe



28. kép: Lepkegaléria



29. kép: Gipszmaszk leemelése



30. kép: Gipszsablonnal készített maszkok



31. kép Rendszerező társasjáték

32. kép: A kiállítás megtekintése után
őskori formákat idéző kerámiákat
készítettünk.

33. kép: Csoportos festés a múzeumban

és festészeti technikák tanulása, rajzpályázatokra készülés mellett olyan témákat és technikákat, projekteket valósítunk meg, amelyekre a tanítási órák kerete nem elegendő. Szakköri keretek között készítettük például az egyiptomi kano-
pusz edényeket (26. kép), az aulánk szecesszió hatására készített üveg-
festményeit (Téma: hazánk bokrai,
fái, a hónapok jellegzetes virágai
27. kép), a plexi lepkegalériánkat
(28. kép), a gipszálcokat (29. kép),
a velencei maszkokat (30. kép),
freskókat, a modern művészetek
léghajóit, egyes társasjátékokat
(31. kép).

A kör életének szerves részét képezi a múzeumok látogatása és a múzeumokkal való kapcsolat során létrejövő közös projektek megvalósítása, művészeti versenyekre, pályázatokra készülés, amelyek közül most csak néhányat említek.

Múzeumpedagógiai projektjeink

A művészettörténet tanításának kiegészítéseként hangsúlyt helyezek az alkotások közvetlen befogadására. Rendszeresen látogatjuk városunk múzeumának kiállításait, részt veszünk a múzeumpedagógiai foglalkozásokon, ilyen volt pl. az *Ősi kultúrák a hagyományok alatt* című kiállítás foglalkozása (32. kép). Érdeklődéssel várjuk a festészet napi programokat is, amelyek, az időszaki kiállításokhoz kapcsolódnak. Emlékeztetnék a „nagy festés” (33. kép), a plakátkészítés során készített közös alkotómunka. Rendszeresen részt veszünk a József Attila Múzeumunk és a József Attila Városi Könyvtárunk által meghirdetett rajz- és alkotói pályázatokon.

Ozirisz földjén

Több olyan pályázatban, programban is részt vettünk, amelyeket az ország nagy múzeumi hirdettek meg. A Szépművészeti Múzeum *Ozirisz földjén* című komplex versenyét Dr. Györy Hedvig PhD találta ki és vezette. Ezek a versenyek szakköri életünk fontos színterét képezték. Az egy évig tartó többfordulós csapatversenyek

élményteli, izgalmas, sokoldalú feladatai éveken keresztül gazdagították az ókori egyiptomi művészeti ismereteinket. Az alaptörténekekről évről évre egy-egy különleges részletét mutatták be ennek a fantasztikus művészetnek, és értelmezésük segítségével kitölthettük a teszteket, megírtuk a kreatív irodalmi feladat műveit, kézműveskedtünk (kerámia, szövés, fonás, faragás, varrás), rajzoltunk, festettünk (34-36. kép).

Több alkalommal bejutottunk a döntőbe, ott a helyszíni megméréstetés mellett előadhattuk előzetesen megírt dramatikus jeleneteinket. Felső tagozatos és középiskolás csapataim is több alkalommal értek el dobogós helyezéseket, így közvetlen élményeket gyűjthettek a Szépművészeti Múzeumban, és a bécsi jutalomutazáskor a Kunsthistorisches Museum egyiptomi gyűjteményének szakszerű – Dr. Győry Hedvig egyiptológus – tárlatvezetése során a kultúra titkairól. Egyik döntős feladatunk volt a Sportoló Egyiptom című elképzelt kiállítás megrendezése. Ennek során ismét számtalan ismeretet gyűjtöttünk. A tanulók „bebarangolták a világhálót” segítségével a világ nagy múzeumait, megkeresték az ókori egyiptomi sportokat

bemutató tárgyakat, megismerték, hogyan katalogizálják a múzeumok a műkincseket, lefordították a hozzájuk tartozó leírásokat, elképzelték a kiállítás alaprajzát, látványtervét, célközönségét, ehhez játékokat is terveztek, majd berendeztünk egy tantermet és filmet készítettünk. Ennek a folyamatnak során egy rendkívül sokoldalú (anyanyelvi, esztétikai, matematikai, digitális, szociális, vállalkozói) fejlesztéssel életreszóló, életszerű élményeket és tudást szereztek diákjaim, miközben bepillanthattak a múzeumok, a muzeológusok és a régészek munkájába. A projektről bővebb információ [itt található](#).

Pixelekől emelt emlékművek

A Ludwig Múzeum egyéves projektjében gimnáziumunk 9. A osztályának 7 tanulója vett részt. A projekt célja az volt, hogy a középiskolás korosztály digitális fotók készítésén keresztül megismerje saját épített környezete, lakóhelye köztereinek, emlékműveinek jelenét és közelmúltját.

Ez a pályázat azért keltette fel az érdeklődésemet, mert úgy gondoltam, a képzőművészet, a fotózás, és a számítógépes alkotás szerencsés találkozása és segítségével tovább bővíthetem tanítványaim



34. kép: III. Ramszesz emléke nyomán szőttük az övet

ismereteit. Az is ösztönzőleg hatott, hogy a workshopokon személyesen is találkozhattunk neves szakemberekkel, akik tanácsaikkal munkánkat segítették, és többször ellátogathattunk a projektet irányító Ludwig Múzeumba, ahol a program felelőse Szira Henrietta volt. Továbbá nagyon örültünk annak is, hogy elmélyedhettünk városunk történelmében, művészetében, és egy multimédiás esszében fotókkal, festményeinkkel, valamint szövegesen is dokumentálhattuk városunk épületeinek, szobrainak, köztereinek jelenét és közelmúltját 1950-2000-ig valamint 2000-2010-ig.

Elsőként megbeszéltük, hogy milyen lépésekkel haladunk előre a feladat megoldásáig. Majd rendszereztük elképzeléseinket, szétosztottuk a feladatokat.

Megvalósítás lépései

1. A város képeslapgyűjtőinek, fotósának, múzeumának, nyugalmazott muzeológusnak, rokonoknak, ismerősöknek a felkeresése, régi fotók/fotóalbumok gyűjtése.
2. A kapott fotók/képek mappázása az adományozók nevével.
3. Épületek, terek szerinti mappázás.
4. Az épületek pontos nevének, a kép keletkezésének kutatása, meghatározása.
5. A képek nyomtatása, a hátsó oldalra az adatok felírása: a kép megnevezése, a kép megtalálási helye, évszáma.
6. A nyomtatott képek segítségével a jelenlegi helyzetnek, nézőpontnak megfelelő fényképek elkészítése.



35. kép: Kohl edényke



36. kép: Ismeretterjesztő társasjáték - Egyiptomi állat és növényvilága

7. Szöveges ismertető írása a képekhez.
8. Folyamatos képgyűjtés az érdekesebb anyag összeállításához.
9. A technika fejlődése az oktatásban téma fotózása.
10. A „Jövő – képek” rajzainak elkezdése.

Segítségül hívtuk iskolánk fotókiállításait zsűriző Pusztai Jánost, aki a megadott korszakban évtizedekig fényképezte a város eseményeit, utcáit, házait, képeivel, történeteivel segítette munkánkat. Segítségét kaptunk múzeumunk igazgatóitól. Meglepődve tapasztaltuk, hogy városunkban milyen sok ember foglalkozik Makóról kiadott képeslapok gyűjtésével, és ők is nagyon szívesen támogatták ezt a kezdeményezést. A legnagyobb meglepetés azonban akkor ért bennünket, amikor már az új képeket készítettük és többen megszólítottak bennünket, hogy milyen célból fényképezünk. Ekkor új fotósok és képeslapgyűjtők neveire bukkantunk. A végén már alig győztük elkészíteni az összegyűjtött régi képek mai változatait. Érdekes volt a projekt során számunkra, hogy gimnáziumunk átépítése előtti és közbeni képeket is megtaláltuk, és néhol nehezen ismertünk rá mai iskolaépületünkre.

A projektünk témakörei voltak:

- A város kiemelten jelentős épületei, szobrai
- A napsugaras oromzatok Makón
- Május elsejei felvonulások Makón
- A József Attila Gimnázium átépítése közben és az átépítés után
- Technika fejlődése az oktatásban

A projektben résztvevő diákok 209 képpárt alkottak, és ezekhez ismertetőt is írtak Makóról. Emellett 60 témát gyűjtöttek össze, és 400 fotót készítettek Makóról, miközben megismerték a város változásait (37-38. kép)

A projektet záró konferencián, amelyet a Ludwig Múzeumban tartottak a résztvevők, meghallgathatták Ráday Mihály városvédőnek és Bánkuti András fotóművésznek,



37. kép Makói napsugaras oromzatú ház kerékpárral és a mai épület motorral



38. kép: Gimnáziumunk és az egykori menza közötti kis üzletsor és a helyébe Makovecz Imre tervei alapján épített Erdei János Városi Sportcsarnok

valamint a szoborlap.hu szerkesztőinek előadásait. Ezen a konferencián az eredményes munkának köszönhetően a gimisek beszámolhattak az egyéves munka során szerzett tapasztalataikról és bemutathatták alkotásaikat, prezentációjukat. Alkotásaik helyet kaptak a projekt kiadványában, amely olyan képeslapok gyűjteménye volt, ahol a fotók ismeretterjesztő információkat is tartalmaztak (39. kép).

E projekt alap gondolata, a városok, emberek, tárgyak múltjának és jelenének összehasonlítása sokoldalúan beépíthető vizuális kultúra oktatásunkba, szívesen keresik a tanítványaim a vizuális hasonlóságokat, különbségeket és összefüggéseket.

A játéktól a játékosításig

„... a komolyság igyekszik a játékot kizárni, de a játék nagyon is magába foglalhat komoly mozzanatokat.” – Johan Huizinga

Véleményem szerint minden játék fejleszt (versenyszellemet, felfedezés izgalmát, együttműködést,



39. kép: A kiadvány borítója

képességeket stb). Ezért helye van a játékoknak, és ma már a játékosítás beépítésének is oktatásomba motivációként, tananyag feldolgozásához, rendszerezéshez, összehasonlításhoz, az aktivitás fokozásához.

Korábban a játékok és a játékosítás motiváló erejét használtam ki a művészettörténet tanítása során. Ehhez összeállítottam magamnak egy olyan kis Játéktípus gyűjteményt, amelyet a különböző témáknál használtam (pl. szintan,

vizuális észlelés, megfigyelés, rajzos játékok, plasztikai érzékeléssel kapcsolatos játékok, épületek, szobrok ismeretét felelevenítő mozgásos játékok, társasjátékok, egyes művészeti korok dramatikus játécai stb).

Brueghel: Gyermekjátékok - projekt

Ezt követően fontos irányvonalam volt e tekintetben, hogy megtaláljam a rajzolás, az alkotás, a kreativitás és a művészettörténet összekapcsolódásának lehetőségeit. Ennek egyik formája volt Brueghel: Gyermekjátékok című festményéhez kapcsolódó projektem. A 6. osztályos tanulók első feladata az volt, hogy páros munkával keressek meg könyvek és internetes keresőportálok használatával, hogy milyen gyermekjátékokat látnak a festményen. Második feladatként megfigyeltük a magyar gyermekjátékoknak ezeket a játékokat, megkerestük a gyermekjátékok magyar megnevezéseit, és eljátszottuk ezeket. Figyeltük a mozdulatokat, fekete tűfilccel krokikát, majd A/3-as műszaki rajzlapra színes ceruzarajzokat, festményeket készítettünk (40–41. kép).

A festményt a következő szempontok áttekintésével értelmeztük: térábrázolás, emberábrázolás, mozgásábrázolás, arcok, a fény kezelése, építészet, természet megjelenítése. Ez a festmény is - mint több Brueghel festmény is - szerintem alkalmas arra, hogy filmmé alakítsuk. Így végül a tanulók story boardot készítettek a festmény egyes képi elemeinek



41. kép: Lánypörgetős



40. kép: Vesszőfutás

felhasználásával. A záró feladatként 3 fős csoportos gyűjtőmunkával versenghettek abban, hogy kik tudnak legtöbb olyan festményt, szobrot összegyűjteni, ahol a művész ihlető forrása a játék volt.

Játékok – hagyományosan és online módon

Az önálló ismeretszerzés változatos és érdekes módja a tanulók számára a különböző játékok készítése. Ez bármely korosztályban, és művészeti korhoz kapcsolódóan sikert hoz tapasztalataim szerint. Így például gyakran alkalmazom

azt a módszert, hogy megadott forrásanyag, ppt, vagy önálló gyűjtőmunka ismereteinek felhasználásával kártyajátékot, dominót, memóriajátékot, öltöztetős játékot, puzzle-t festünk, társasjátékot készítünk. Vonzó a tanulók számára a rejtvények készítése, rajza is (pl.: párkereső, kompozíciós vázlatok rajzolásának segítségével színező vonalvázlatának készítése, eltérések keresése, szókereső, kereszt-rejtvények, pontról pontra, rajzos totó, mezosztichon, akrosztichon stb. 42-43. kép).



42. kép: Keresztrejtvény (10. osztályos tanuló munkája)



43. kép: Árnyjáték részlet (10. osztályos tanuló munkája)

Ugyanakkor kedvelt játékunk az Aukciós játék is, amely autentikusan alkalmazható a művészettörténet tanítása során úgy, hogy az ismeretek is szerephez jutnak.

Természetesen az elkészült játékokat a párok, csoportok kicserélik és a kipróbálás során újabb ismeretekkel gazdagodnak a tanulók. Ezeket a feladatokat az online időszakban digitálisan is elkészíthették a tanulók

A gamifikáció

„A játékosítás egy olyan stratégia, amelyben játéktervezési elemeket használunk nem-játékos környezetben a felhasználók viselkedésének pozitív irányba történő változtatására.” – Pusztai Ádám: Gyakorlati játékosítás, 2018.¹

Ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk a játékok tanulók életében betöltött szerepéről, kérdőívet állítottam össze, amit 2018-ban a hagyományos, majd 2021-ben az online időszak után a digitális játékok területére vonatkozó kérdésekkel egészítettem ki ugyanarra a nyolcévfolyamos populációra vonatkoztatva (8. és 11. osztályos korukban). Népszerűek voltak a hagyományos társasjátékok is, de érzékelhető a digitális játékok szerepének növekedése a középiskolás tanulók életében.

A játékosítás fiatal tudománya segíti a Z generáció tanítása felé vezető utunkat, és a vizuális kultúra területén belül éppen a művészettörténet tanítása az, amelynél időnként alkalmazható. Azért írom, hogy időnként, mert nekünk, vizuális kultúra tanároknak nagyon sok eszközünk van a motiválásra és én szeretem változtatatosan használni a lehetőségeket. A játékosítás az online játékokból átvett elvekkel fokozza az oktatás élményszerűségét (pontgyűjtő rendszer, szinteket ugró struktúra, saját célok, saját út, lehetőség a hibázásra és a javításra). A feladatok összeállításánál és

a módszer kipróbálásánál figyelembe kell venni a Prievara Tibor² által meghatározott 21. századi kompetenciákat és a kódolási rendszert. A tanár első feladata a feladatbank készítése. Ennek segítségével alternatív feladatokat ajánl a tanulóknak. A következő feladat az egyes feladatokért kapható pontok meghatározása. Ennek fő szempontja a feladatok közötti nehézségi fok. Gyorsaságért, ötletességért bónuszpont, szorgalommal, több feladat elkészítésével mesterpont kapható, de van lehetőség hitel-pont kérésére is. Az osztály, illetve az egyes tanulók egy közös digitális felületen láthatják a határidőket és az aktuális pontjukat, amely százalékolással jeggyé váltható. A pontstuktúrával szabályozható, hogy a tanár mire helyezi a hangsúlyt, és az is, hogy milyen munkaformában kívánja az ismeretek megszerzését.

Az online tanítási időszak alkalmat adott mikrojátékosítás bevezetéséhez (pl.: Learning Apps, Kahoot).

Írok egy példát a szecesszió művészetének játékosításához. A négy fős csoportok a szecesszió művészetének megismeréséhez szófelhőt készítenek, majd fogalomtérképbe rendezik ismereteiket, és arculattervet készítenek szecessziós művészeti előadáshoz – elhelyezik borítékra, levélpapírra, névjegykártyára, szórólapra. Ezekre a feladatokra összesen 15 pontot kaphatnak, amelyben a vizuális feladatmegoldások mellett helyet kaphat kritériumként az együttműködés is. A feladatot hagyományos és digitális technikákkal is készíthetik. Ha a témakörben megszerezhető pontok száma 20 pont, és pl.: az 5-öshöz 16 pontot kell összegyűjteni, akkor egyéni feladatmegoldást is kell választani a feladatbankból 3-3 pontokért, amely lehet alkotói vagy befogadói is. Én a következő ajánlásokat tettem.

1. Redmenta feladatlap.
2. Kiselőadás (riport/plakát vagy banner/szelfi-galéria a település szecessziós épületeivel/ képes útinapló – A bécsi szecesszió).
3. Beadandó (maximum 1 oldalas esszé) választható témák: plakátkiállítás rendezése/miről beszélgethetnek a hölgyek Lautrec *Ezek a hölgyek* című festményén/turista csalogató - helyi kézművesek termékeinek képes, szöveges ajánlója/magyar szecessziós üvegfestészet digitális katalógusa.
4. Rajz/kreatív – szecessziós üveglakóterv /lakóház homlokzatának szecessziós terve a helyi virágok stilizációjának felhasználásával/szecessziós iratpapucs készítése/ kézműves termék készítése/ékszer készítése/iskola udvari padjának mozaik terve Gaudi stílusában/Kávéház plakát készítése/madáretető készítése Kós Károly építészeti stílusának felhasználásával/szecessziós oklevél tervezése.

Összegzés

Tapasztalataim azt mutatják, hogy a fent leírt módszerek felkeltik a tanulók érdeklődését a művészettörténet iránt. A vizuális kultúra ezen területe alkalmas arra, hogy a tantárgyi belső koncentrációt széleskörűen kiaknázza és felhasználja a korszerű szakmai, módszertani, pedagógiai elméleteket és gyakorlati formálja.

1 Pusztai Ádám: Gyakorlati játékosítás, Veszprém 2018

2 Prievara Tibor: A 21. századi tanár, Neteducatio, Budapest, 2015

Nem csak nézni, látni is kell

A képelemzés fontosságáról

Felházi Ágnes DLA, Szegedi Tudományegyetem, JGYPK, Rajz-művészettörténet Tanszék

Absztrakt

Az utóbbi időben az a tendencia figyelhető meg, hogy a vizuális művek elemzésére egyre kevesebb idő jut az oktatásban. Ez komoly következményeket vonhat maga után, ugyanis a vizuális gondolkodás egyik alappilléreiről van szó. Nélkülözhetetlen szerepére a műalkotások értékelésének szempontjait taglaló írás hívja fel a figyelmet.

Miért szükséges a képek elemzése?

Pedagógusként legalább annyira fontosnak tartom, mint az irodalomban a verselemzést. Elégse-e a verseket csak elolvasni, a műtárgyakat pedig csak szemügyre venni? Úgy ahogyan a versről a diák nem csak személyes élményét, véleményét tanulja meg megfogalmazni, hanem a vers nyelvezetét, stílusát, költői eszközeit és objektív jellemzőit (mint például a szótagszám, a verselés) vagy az irodalomtörténészek értelmezéseit is megismeri, úgy a képelemzés is nagyon lényeges szerepet tölt be a vizuális nevelésben. A rácsodálkozáson kívül esélyt kell adni a megismerésre és megértésre. Tapasztalatom szerint így válhatnak egyre fogékonyabbá a diákok a művészetre, csak így érthetik meg igazán a műalkotások döbbenetes valóságát, súlyát és kordokumentumbeli fontosságát és csak így tudatosíthatják azt, hogy a kultúrában minden egymásra épül, összefügg.

Elgondolkodtató és elkeserítő, hogy a képzőművészetnek milyen csekély jelentősége van a mai gyermekek életében. Ritkán jutnak el kiállításokra, múzeumokba, de még az otthonukban sincs kép a falon.



1. kép



2. kép

Renoir azt vallotta, hogy nem attól lesz majd valaki képzőművész, mert csodálatos naplementét vagy természeti jelenségeket látott, hanem az olyan műalkotásoktól és képi megoldásoktól, melyek mélyen megérintették. Ebből a megfontolásból is alátámasztom a képelemzés fontosságát és tanárként mindmáig arra törekszem, hogy a hiányosságokat sok órai vetítéssel, szemléltetőanyaggal pótoljam.

Mit jelent a képelemzés?

A képelemzés lényegében vizuális gondolkodás, és ez „a gondolkodás legmagasabb formája, amely nélkül nem beszélhetünk szellemi fejlődésről”, vallja Molnár Sándor a Festészet tanítása című művében (Molnár, 2007). Nem elég nézni, *látni* is kell, érteni, érezni és véleményt alkotni. A látó emberből pedig nem hiányozhat az érzékelt tudatosság gondolata.

A vizuális észlelést a legrészletebben a Gestalt pszichológia hívei, Max Wertheimer, Kurt Lewin, és Wolfgang Köhler tanulmányozták. Arra kerestek magyarázatot, hogyan sikerül az embereknek megérteni, feldolgozni a vizuális csatornán keresztül kapott információt. Rudolf Arnheim, akinek munkássága felkeltette a huszadik század művészettörténészeinek és teoretikusainak figyelmét, *Művészet*



3. kép

és vizuális észlelés című munkájában többek közt arra is rávilágított, hogy a vizuális képek ugyanolyan erővel hatnak ránk, mint a fizika törvényei. Épp ezért a gyermekek művészi fejlődése éppoly fontos, mint a matematika és az irodalom. Ennek tudatában kiemelhető az,

hogy a művészeti oktatás és nevelés – különösen azért, mert ellen-súlyozni próbálja a modern világ és média vizuális benyomásainak kaleidoszkópját – nagyon fontos szerepet játszik a mai gyermekek széppérezékének, érzelmi intelligenciájának, ízlésvilágának fejlődésében. Ebben a fejlődésében nem csak kreatív gyakorlatokra, a képi elemek megismerésére és alkalmazására van szükség, hanem a művészet fejlődésének, a kulturális változások történetének megismerése és mindezek a képelemzésen keresztül való rendszerezése, ösz-szegzése és tudatos alkalmazása is a vizuális műveltség elengedhetetlen része.



4. kép



5. kép

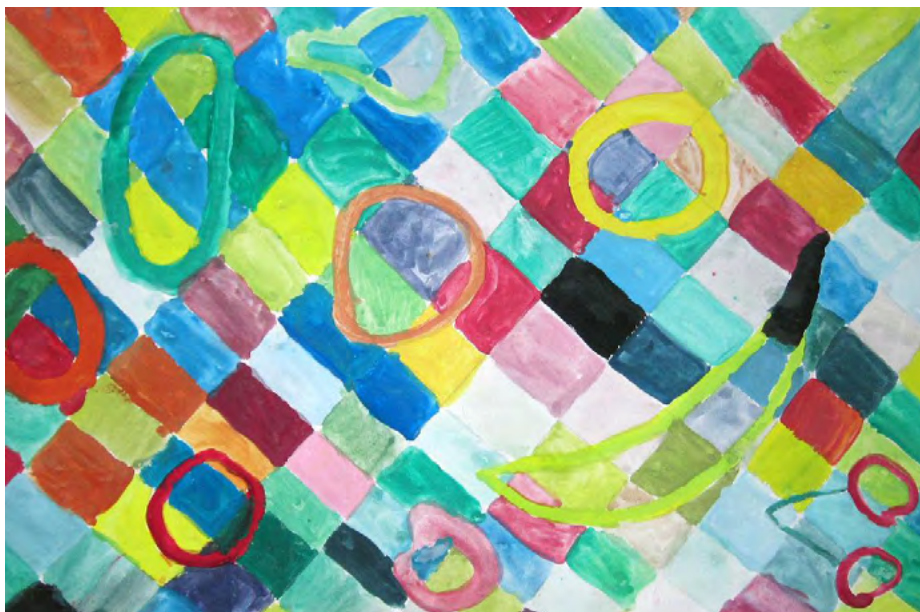
A műalkotások értékelése különböző szempontok szerint történik. Olykor nehézséget okoz szavakba önteni, megfogalmazni a vizuális eszközökkel közölt látványt. Ehhez nyújt segítséget a diákoknak a teljes látásnevelési tananyag, mely a vizuális elemek, a forma-, szín-, fény-, tér-, technika-, ritmus-,

arányok-, kontrasztok-, és kompozícióbeli felépítésről szóló ismereteket és művészettörténeti anyagot tartalmazza.

A diáknak meg kell tudnia fogalmazni a kép által kiváltott érzelmeit, benyomásait. Mit ábrázol a kép, milyen szereplői vannak, mi történik rajta, milyen a hatással volt rá és miért?

Első körben az alkotás kulcsinformációit kell megadni. Ki alkotta, milyen stílusban, mit lehet tudni róla, és ez alapján milyen korszakról beszélhetünk, melyek a történelmi- társadalmi körülmények, amikor ez létrejött? Fűződnek-e hozzá fontosabb események, történetek, kortársak? El kell döntenie, hogy milyen műfajhoz és tematikához tartozik: epikus (azaz történetet elmesélő festészet: vallási, történelmi (1. kép), mitológiai), portré (fél-, egészalakos vagy csoportos portré), akt, zsánerkép, enteriőr, csendélet (2. kép) (vanitas téma) vagy tájkép (3. kép).

Mi a kép rendeltetése és hogyan, hol tölti be a szerepét: freskó, mozaik, oltárkép, táblakép, illusztráció stb.? A téma és a tartalom, azaz a kép mondanivalója közötti viszony megállapítása.



6. kép

Második körben a mű térrendszerének sajátosságait kell górcső alá venni és megítélni, hogy milyen hatást kelt: zsúfolt vagy kietlen, szűkebb vagy nagyobb távlatok érzékeltetése a jellemző? Realisztikus (valósághű) ábrázolásról van szó vagy síkszerű, sematizált, lírai vagy geometrikus absztraktról? (4. kép) Elkülöníthető ugyanis négy típusa: a kétdimenziós (5. kép) és axonometrikus tér főleg a középkori alkotásokon; a szakrális tér arany háttérrel a mozaik és bizánci ikonábrázolásokon; a háromdimenziós, reneszánsz valósághű

térábrázolás, mely a perspektíva segítségével jött létre és meghatározhatóak a különböző nézőpontok; valamint a nonfiguratív térábrázolás. (6. kép)

A nonfiguratív „nem a valóságot adja vissza, hanem láthatóvá teszi” (Klee, 1976). Nem csupán stilizálást, leegyszerűsítést jelent, hanem a természetben megfigyelt kontextusok alapján a festészet formanyelvének alapelemeire (vonal, forma, szín) és kompozíciós viszonyokra, formai, technikai megoldásokra épülő mű. Az absztrakt alkotások megfejthetősége olykor nehézséget okoz a diákok számára. A szakemberek ezt azzal magyarázzák, hogy habár az észlelés már rutinosan működik, az új képi világ megértése, befogadása olykor lehetetlennek tűnik, ámbár az emberi elme próbál mindig egy új „valóságot” létrehozni és a korábbi ismeretekhez kötni, összekapcsolni. Ez alapján gyakran ráéreznek, ráhangolódnak a diákok egy-egy mű közlendőjére, de az is megesik, hogy különféle módon értelmezik ugyanazt a nonfiguratív alkotást. Megoldás lehet, ha nem csak érzelmi oldalról, hanem a jelek, szimbólumrendszerek és a különféle „önkifejező eszközök” feltérképezésével próbálkoznak. (7. kép)



7. kép



8. kép

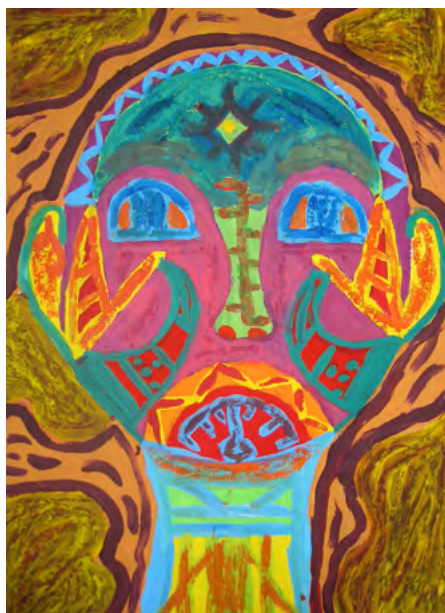
A festéstechnika és a képalap megítéléséhez ismerniük kell a diákoknak a festőeszközöket és a festékezelés különféle módjait. Ecsettel, pasztellel, palettakéssel, vagy más eszközzel van-e festve a kép? Olajjal, akvarellal vagy temperával? Lazúrosan, fröcsköelve, pasztózsán, aprólékos- keskeny ecsetkezeléssel (8. kép) vagy inkább lendületes, festői „a la prima” megoldások érvényesülnek a vászon, a papír, a fal vagy fatábla felületein? Van-e alapkezelés, aládogozás (9.kép) homokkal, gesso-val, reliefpasztával, vagy esetleg kollázs technikával készült a mű?

Minden kép festői nyelvének lényege a színek, kontrasztok, színharmonikák és a közöttük lévő összefüggéseknek a felkutatása. Milyen a kép tónusa, színállása, dinamikája? Monokróm, bikróm vagy lokálszínekre épül? Milyen a színek expresszivitása és milyen módon vannak jelen a kontrasztok, hogy a kép tematikáját hangsúlyozzák: magában való, hideg-meleg, fény-árnyék, komplementer, szimultán, minőségi, mennyiségi kontrasztok aránya. Jelen van-e a sfumato, a szín- vagy levegőperspektíva, és ha igen, miért?

A festményeken a színek karakter, a világossági értékek változása, a telítettség és a színfelületek

ritmusának hatásai összeadódnak. A színek expresszív tulajdonságainak és a formáknak mindig összhangban kell lenniük (10, 11. kép), ugyanis mindkettőnek megvan az „érzéki-erkölcsi” expresszív értéke Johannes Itten szerint (Itten, 2006). A színek szimbolikáját, valamint pszichológiai, fizikai hatásait szem előtt tartva nagyobb eséllyel lehet a műalkotásokat dekódolni.

A kompozíció összefoglalja a formák, a szín, a fény - árnyék, a tér, az ecsetkezelés, a vonalhasználat, a faktúrák és az alkotó stílusjegyeit. Fel kell ismerniük a diákoknak a



9. kép

különböző képrendezési megoldásokat, irányokat, erővonalak mozgásait. Nyitott-e vagy zárt, centrális vagy sem, (12. kép) statikus vagy dinamikus a kompozíció. Minden kornak megvoltak a jellegzetes térfelosztásai és az alkotóelemek elrendezésének módozatai a felületen. A reneszánszban alakult ki a háromosztatú tér, miszerint a képsíkot előtér-, középtér- és háttérre osztották, valamint közkedvelt volt a háromszög kompozíció is. A barokkban főleg a dinamikus, ellentétes irányú átlós vagy körkörös kompozíció, de a stabilitást sugárzó, párhuzamos erővonalak beépítése is fellelhető. A klasszicizmusban a szimmetrikus és aszimmetrikus kompozíciós megoldásokkal hol a nyugalmat, az ünnepélyességet, hol éppen a drámat emelték ki. A XX. század végén a kompozíció „önmagában kifejezési eszközzé” vált.

A fényvel, a megvilágítással – legyen az természetes vagy mesterséges –, kihangsúlyozták vagy ellenpontoszták a kép cselekményét, lényeges részre terelték a szemlélő tekintetét. A kép történetét, üzenetét arányokkal, ritmussal, ismétlődő elemekkel erősítették. Lyka Károly szerint „a találó kompozíció révén olyan szerves egységgé válik a mű, hogy elkülönül minden mástól, ami körülveszi, önállóvá, magába zárt, új, külön



10. kép

világgá lesz, amelyből csak egy van, és amely önmagában élénk tár mindent, ami művész lelkéből fakadt.”(Adler; Bíró; Blaskó; Jakuba; Soltra, 1975). A jó kompozíció legfőbb ismertetőjele tehát az, hogy a tartalom és a forma (a festői megoldás) megbonthatatlan egységet képez.

A műalkotás belső rendjét, felépítését a művészettörténet folyamán sokféleképpen próbálták körülírni. Keresték az összhangot, az egyensúlyt, szerkezeti egységet, művészi felépítést. Bárhogyan is nevezzük, Réti István azt vallja, hogy „az a lényeg, hogy az alkotó a természeti formákat művészi formákká alakítja át, új művészi rendbe rakja össze. Szétszed, alárendel, kiemel, átrendezi, átkölti a valóságot, új jelenségvilágot teremt.” (Adler; Bíró; Blaskó; Jakuba; Soltra, 1975).

Ezt a jelenséget, ezt a képi világot, gondolkodást a diákok csak képelemzéssel tudják igazán megérteni vagy legalább közelebb kerülni hozzá. Úgy gondolom, hogy nem elég a művészi alkotásokat csak megtekinteni, hanem beszélni és értelmezni is kell. Egy diáknak idővel nem csak azt kellene megállapítania, hogy tetszik-e vagy sem egy műalkotás, hanem meg kell tudnia fogalmazni, azt is, hogy miért. Mitől jó egy kép vagy mitől nem? Újszerű- hagyományos- vagy provinciális? Giccs vagy remekmű? A mű milyen lélektani, filozófiai vagy világnézeti folyamatokat indít el benne? Milyen asszociációs tartalmakat, rejtett vagy látható jelképet, üzenetet, közöl a szemlélővel?

Soltra Elemér szerint ez főleg akkor lehetséges, ha már „rendelkezik önmagában felépített és önállóan is használt értékmérővel: esztétikai ideállal”. (Soltra, 1982). Ebben lenne nagy szerepe a képelemzésnek, és merem remélni, hogy még sokáig a tananyag része marad.

A cikkben szereplő képek a kolozsvári János Zsigmond Unitárius Kollégium 12-14 éves tanulóinak 2009-2011 között készült munkái.



11. kép



12. kép

Hivatkozások

Molnár Sándor (2007). *A festészet tanítása*. Budapest: Semmelweis Kiadó. 25. o.

Paul Klee (1976). *Schriften. Rezensionen und Aufsätze*. Köln: DuMont Buchverlag. 6.o.

Johannes Itten (2006). *A színek művészete*. Budapest: Göncöl Kiadó.

Adler Miklós, Bíró Lajos, Blaskó János, Jakuba János, Soltra Elemér (1975). *A rajzolás, festés alapvető kérdései*. Budapest: Tankönyvkiadó. 136. o.

Soltra Elemér (1982). *A rajz tanítása*. Budapest: Tankönyvkiadó. 354 o.

Megértetni és inspirálni

Hogyan és miért szemléltetünk mi, rajztanárok

Inges Dorottya, Szegedi Tudományegyetem, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Rajz-művészettörténet Tanszék

Absztrakt

Akadályozza-e a kreatív, önálló alkotást a rajzórán az, ha az órai alkotói feladat elmagyarázása mellett rögtön megoldásokat is mutatunk a tanulóknak? Van-e olyan szemléltetési mód, amely jobban támogatja a tanulók kreativitásának aktivizálódását? A feladatismertetésekhez milyen szemléltetési módszereket alkalmaznak ma a rajztanárok? Annak érdekében, hogy képet kapjak az alkotófeladat magyarázatához csatolt szemléltetési módszerekről és szokásokról, egy átfogóbb kutatás részeként, 2020-ban felmérést végeztem a rajzot tanítók körében, 220 gyakorló rajztanár részvételével. A szemléltetési szokásaikra irányuló kérdéseken túl megkérdeztem őket arról is, mik a tapasztalataik és mi a véleményük az ebben a munkavégzési stádiumban használt szemléltetés hasznosságáról. A vizsgálat nem csak a felmérésben részt vettek szemléltetési szokásait, módszereit és tapasztalatait térképezte fel, hanem olyan ismétlődő problémákra is rávilágított, amelyekkel ma a rajztanárok küzdenek.

1. Bevezetés

A téma iránt a tanítási gyakorlatom alatt kezdtem el érdeklődni. Ennek során azt figyeltem meg, hogy amikor az órát tartó rajztanár a kiadott alkotófeladathoz, mintegy segítségként, különféle megoldásokat mutatott be, a tanulók többsége saját koncepció kialakítása helyett egyszerűen lemásolta azt. (1, 2, 3. kép) Úgy vettem észre, hogy a tanulók a példákat nem inspirációként fogták fel.

Mikor utánanéztem, hogyan tudnám elkerülni ezt a jelenséget, nem találtam olyan szakirodalmat, amely a rajzóra szemléltetési módjairól, hatásairól, a feladatmegoldáshoz bemutatott példák alkalmazásáról tájékoztatott volna, olyat pedig végképp nem, amely a rajztanárok szemléltetési szokásait és tapasztalatait mutatta volna be. Ezért úgy döntöttem, megkérdezem erről magukat a rajztanárokat. Vizsgálódásom egy részét képezte még az is, hogy az alkotófeladat magyarázatához bemutatott példák milyen mértékben készítik a tanulókat másolásra. Másolás alatt a bemutatott példa szükségtelen részletekbe menő utánzását

értem, amikor a feladat kritériumai jóval színesebb megoldási lehetőségeket engednének meg, a tanuló mégis ahhoz a pár megvalósításhoz ragaszkodik, amit magyarázat közben látott. A fokozott másolási kedvet, mintához való hűséget, a szakirodalom a felső tagozatos korosztályhoz köti (Löwenfeld & Brittain, 1964) (Kárpáti, 2020, old.: 15.), a szemléltetéssel való kapcsolata egyelőre felderítetlen a magyar rajztanításban.

Az információszerzéshez a kérdőíves felmérés módszerét választottam. A kérdőív a MROE levelezőlistájára és a Facebook két rajztanár-csoportjába került ki, végül a KSH adatai szerint a 2019/2020-as tanévben foglalkoztatott 2508 vizuális kultúrát tanító pedagógus (KIR-STAT) 9%-át értem el, szaktanári képesítésük szerint az országoshoz hasonló arányban. A válaszadók többsége (78%) a 10-14 éves korosztállyal foglalkozik, de meghaladta a 30%-ot az alsó tagozatosokat és gimnazistákat tanítók száma is. Egyes kitöltők több korosztályt is tanítanak. A kitöltők túlnyomórészt állami vagy egyházi fenntartású iskolákban dolgoznak.



1. kép. Tanári mintadarab



2. kép. Tanulói munka



3. kép. Tanulói munka

Feladat: Saját figura sziluettjének tervezése és szimmetrikus megjelenítése negatív kivágással. 4. osztály.

Forrás: Inges Dorottya, 2020

A szemléltetés helye a tanulói munkavégzés folyamatában



1. ábra: Szemléltetéshez az adott munkafázist preferáló rajztanárok százalékos aránya (többet is be lehetett jelölni)
Forrás: Inges Dorottya 2021

A pályán eltöltött idő rendkívül változatos volt, gyakorlatilag minden oktatói korosztályt sikerült elérnem. A kérdőívvel tehát változatos korosztályú és változatos körülmények között tanító rajztanárok tapasztalatait sikerült összegyűjteni és összegezni. A következőkben a felmérésem eredményeit mutatom be.

Instrukciós szemléltetés feladatismertetéskor saját készítésű mintadarabbal. Feladat: Kinyitható pop-up „képeslap” készítése ókori műemlékek megjelenítésével. 5. osztály.

Forrás: Garay-Ludányi Krisztina 2018.

2. A szemléltetés helye a tanulói munkavégzés folyamatában

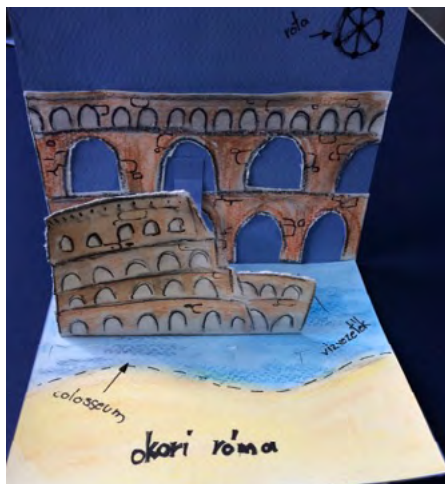
Fontosnak tartottam megismerni, hogy a tanulói munkavégzés folyamatában mikor kerül sor a szemléltetésre, mert úgy gondolom, hogy a szemléltetés célja a különféle munkaszakaszokban más és más lehet. Az alábbi diagramon látható (1. ábra), hogy a megkérdezettek kiugró többsége (80%) a feladat ismertetésekor, vagy közvetlenül az után mutat be szemléltető példát a tanulóknak.

Lényegesen kevesebb, de megközelítően azonos (27-26%) azoknak a száma, akik a feladat ismertetése előtt vagy a tanulói munkavégzés közben mutatnak be példákat, és kevesen (13%) vannak olyanok, akik a munkavégzés végén mutatják meg azt, hogy milyen megoldási lehetőségek lehetnek.

Az eredmények alapján kimondható, hogy *a rajzórán bevett gyakorlat az, hogy nem csak elmagyarázzuk a feladatot a tanulóknak, hanem példákat is mutatunk a megvalósításra.*



4. kép. Tanári mintadarab



5. kép. Tanulói munka



6. kép. Tanulói munkák

Ezt a szemléltetést **instrukciós szemléltetésnek** nevezem.

A felmérés idevágó további kérdéseire adott válaszokból kiderült, hogy az instrukciós szemléltetés olyan gyakorlat, amelyet a megkérdezett rajztanárok 98%-a alkalmaz, a kitöltők fele majdnem minden órai feladatnál (sűrűbben, mint 2-3 tanóránként). Az arra vonatkozó kérdésre, hogy hasznosnak tartják-e az instrukciós szemléltetést, a megkérdezett rajztanárok 90%-a igennel válaszolt.



7. kép. Tanári mintadarab

3. Érvék és ellenérvék az instrukciós szemléltetés kapcsán

3.1 Az instrukciós szemléltetés célja

Egy nyílt végű kérdésben arra kértem a válaszadókat, indokolják meg, miért alkalmazzák az instrukciós szemléltetést. A válaszokat érvekre bontottam és nyolc érvkategóriába soroltam, hogy megállapíthassam, az egyes érvkategóriák milyen arányban fordulnak elő. Azt is meg akartam figyelni, mennyire kerül elő a válaszokban a másolás, illetve annak elkerülése, valamint az a törekvés, hogy a szemléltetés használatát, jellegét a fejlesztési céloktól tegyék függővé. Az érvkategóriákat az összes válaszhoz viszonyított előfordulási arányuk szerint rangsoroltam, és az alábbi módon jellemeztem:

- **Megértetés (48%):** Azzal indokolják választásukat, hogy a szemléltetés egyfajta vizuális magyarázat a verbális mellé, tisztázza az elvárásokat, kevesebb lesz a hibás megoldás. (7,8,9, 10. kép)
- **Inspiráció (41,6%):** A szemléltetés azzal a céllal alkalmazzák, hogy a tanulók továbbgondolják azt, és motiválja őket a munkában.
- **Színesítés (8,1%):** Az ötlettár szélesítése, a megoldási lehetőségek körének tágítása céljából alkalmazzák a szemléltetést.
- **Elemzettetés (7,6%):** A szemléltetést az elemzési képességek fejlesztésére használják, valamint arra, hogy vitát kezdeményezzenek a szemléltetett alkotásról.
- **Időnyerés (5,6%):** Az ötödik érvkategóriába az instrukciós szemléltetés használatát az idő rövidségével indokolókat soroltam, akik a kevés óraszám miatt látják elengedhetetlennek, hogy a szemléltetés alkalmazásával a magyarázatot követően a tanuló hamar az alkotás fázisába léphessen.
- **Célfüggő (4,6%):** Attól függően támogatják, vagy tartják elkerülendőnek a szemléltetést, hogy mi a fejlesztési céljuk az adott feladattal. A másolás mechanizmusaira például technikát gyakoroltató feladatoknál kifejezetten építenek, más céloknál azonban inkább nem mutatnak szemléltetést az egyéni ötletek kialakulásának támogatása érdekében.
- **Életkorfüggő (2%):** A szemléltetést egy bizonyos korosztálynál tartják hasznosnak, a megjelölt korosztály azonban eltérő lehet.
- **Típusfüggő (1%):** A kérdőívben felsorolt szemléltetési típusok közül egyeseket előnyösnek, másokat kerülendőnek tart.



8. kép. Tanulói munka



9. kép. Tanulói munka



10. kép. Tanulói munka

Az érvkategóriákban leírtakon túl a válaszadók 12,7%-a jelölte meg általános problémaként az ötlettelenséget: „a diákoknak maguktól nem jut eszükbe semmi, motiválatlanok”. Ez gyakran azzal a kiegészítéssel párosult, hogy a fantáziahiány egyre gyakoribb, a „mai gyerekekre” jellemzőbb, mint a korábbiakra.

9,6% indokolja a szemléltetés használatát a tanulók bátortalanságával, vagyis azzal, hogy a tanulók nem bíznak abban, hogy képesek megoldani a kiadott feladatot. A szemléltetés itt egyfajta bizonyítékként szolgál arra, hogy mások is képesek voltak a feladat megoldására, tehát az általában véve megoldható.

A válaszok 7,6%-ban merül fel az a meggyőződés, hogy a diákok egyedül a verbális instrukciók alapján egyszerűen nem értik meg a feladatot, szemléltetés nélkül nem lehet jó eredményeket elérni. Többen megemlítik, hogy tanítványaik mostanában egyre súlyosabb hallott szövegértési nehézségekkel küzdenek.

A másolás az instrukciós szemléltetés mellett érvelő válaszadók 15,7%-ánál kerül elő hátránnyként, vagy kerülendő mechanizmusként, azonban mindössze 4,6% említi,

hogy a szemléltetéssel járó másolási hajlamra nem a másolás egyszerű megtiltásával reagál, hanem a szemléltetés módját változtatja meg.

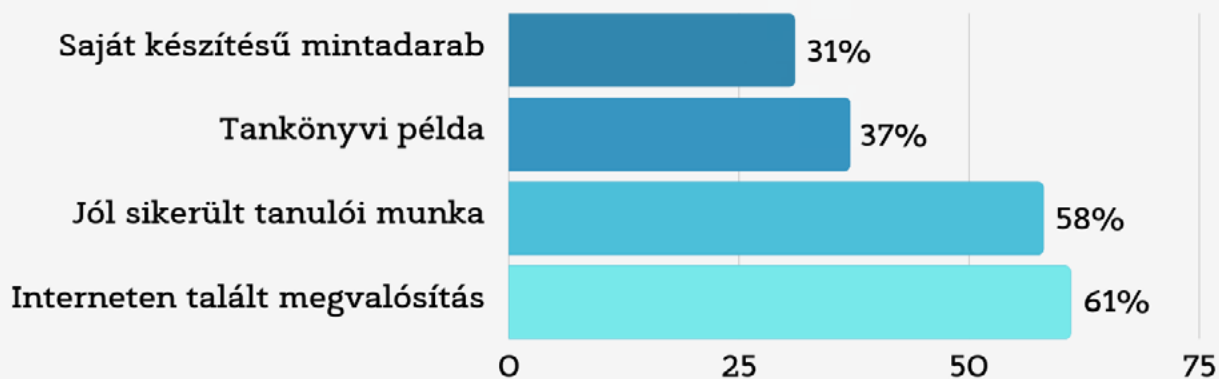
Világszerte elterjedt az a pedagógusi vélemény, hogy a kreativitást fejlesztő módszerek alkalmazásának egyik fő akadálya az időhiány és a túltelített tanterv. (Bereczki & Kárpáti, 2017, old.: 28) Nem lenne meglepő, ha a produktumok befejezésének érdekében tanáraink szeretnék valamiképpen meghosszabbítani a 45 perces órából az alkotásra jutó időt. A felmérésből azonban kiderült, hogy a válaszadóknak csak 5,6%-a alkalmazza kifejezetten időnyerési céllal az instrukciós szemléltetést, míg csaknem fele a feladat megértetésére (48%) illetve a feladatmegoldáshoz inspirációként (41,6%) szemléltet. Ha a tanulói produktumokat helyezük középpontba, a megértetés és az inspiráció kategóriájának kiemelkedő gyakoriságát figyelembe véve kimondható, hogy a rajztanár egyik részről azért használ szemléltetést feladatismertetéskor, hogy jobb minőségű, a feladat instrukcióit betartó, az adott technikát megfelelő módon alkalmazó tanulói produktumok készüljenek, másik részről pedig a produktumok ötletgazdagságának növelése céljából.

3.2 Akik nem tartják hasznosnak az instrukciós szemléltetést

A hasznosságot kétségbevonók körét vizsgálva több érdekes megállapítást tehettem: E válaszadók négyötöde a véleménye dacára alkalmaz az óráin valamilyen gyakorisággal instrukciós szemléltetést, tehát *a negatív vélekedés nem jelent egyet a módszer elkerülésével*. Az, hogy egy adott kitöltő nem találta hasznosnak az instrukciós szemléltetést, nem mutatott összefüggést sem a pályán töltött éveinek számával, sem végzettségével, sem az általa tanított korosztályokkal, sem pedig más egyéb általam felmért faktorokkal.

Ezen kitöltők válasza arra a kérdésre, hogy miért nem találják hasznosnak az instrukciós szemléltetést, kivétel nélkül kifejezik, hogy a gyakorlat befolyásolja a tanulókat. Nagy részük a szemléltetés elkerülhetetlen következményeként nevezi meg a másolást, a kreativitás „blokkolódását”. Domináns álláspont ennél a csoportnál az, hogy a szemléltetés hatására a megoldások sablonossá válnak, a gondolkodásra készítés elvész. Ebből arra következtettem, hogy hasznosság megítélése a pedagógiai szemlélet függvénye lehet.

Adott szemléltetési formát előnyben részesítők aránya az összes kitöltőhöz képest



2. ábra. Az adott szemléltetési formát előnyben részesítők százalékos aránya (többet is meg lehetett jelölni)

Forrás: Inges Dorottya 2021

4. Az instrukciós szemléltetés típusai, formája, kedveltsége

Hogy megtudjam, a szemléltetés melyik formáját alkalmazzák a rajztanárok leggyakrabban instrukciós szemléltetesként, négyféle szemléltetési forma alkalmazási gyakoriságára kérdeztem rá. Ezek a következők voltak: *saját készítésű mintadarab* (4,5,6. kép), *tankönyvi példa, jól sikerült tanulói munka, interneten talált megvalósítás*. A válaszadásnál a „Soha”, a „ritkán: évente 1-2 alkalommal”, a „2-3 havonta”, a „havonta”, a „két-három tanóránként” és a „szinte mindig”

11. kép. A New York kerülethez tartozó South Street Seaport modern szobrai
Forrás: <https://hu.pinterest.com/pin/376895062565615039/>



lehetőségek közül lehetett megjelölni szemléltetési formaként egyet. Így lehetőség volt arra is, hogy mind a négy formát a legmagasabb („szinte mindig”), vagy a legalacsonyabb („soha”) megadható gyakorisággal jelöljék be. Kitöltőnként megkerestem azt a szemléltetési formát, amelyet leggyakrabban alkalmaz a felsoroltak közül, így az összes kitöltőre nézve felállíthattam az egyes szemléltetési formák „népszerűségi” rangsorát. (2. ábra) Azt a négy kitöltőt, aki mindegyik formára a „soha” válaszlehetőséget jelölte be, itt

12-13. kép. Tanulói munkák



nem számítottam. Azokat, akiknél az első helyen több szemléltetési forma szerepelt, minden érintett szemléltetési formához számításba vettem, hogy az arányok a valóságot tükrözzék.

4.1 Az internetről gyűjtött példák népszerűsége az instrukciós szemléltetésben

A megkérdezett rajztanárok többsége (61%) leggyakrabban interneten talált példákkal szemléltet a feladat ismertetésekor. E csoport 54%-a a „szinte mindig” opciót jelölte be. Az internetes példákkal való szemléltetést preferálók 86,7%-ban legalább havonta teszik ezt meg. Kimondható tehát, hogy az internetes példákat a megkérdezett rajztanárok majd kétharmada előnyben részesíti az instrukciós szemléltetéshez, és hogy ezt a gyakorlatot a többség legalább havonta alkalmazza a rajzórán. (11, 12, 13, 14. kép)

A 23 válaszadó mindegyike, aki a „Soha” válaszlehetőséget jelölte meg, kivétel nélkül igenlő választ adott arra, hogy az óráin van-e lehetősége projektort, vagy okostáblát használni. Az internetes példák használata tehát nem függött attól, hogy az adott tanárnak technikai-
lag volt-e lehetősége projektorral kivetíteni a számítógépen tárolt képeket.

14. kép. Tanulói munkák



4.2 A jól sikerült tanulói munkákkal történő szemléltetés

A második legnépszerűbb instrukciós szemléltetési forma a jól sikerült tanulói munkák bemutatása volt. Azon kitöltők fele, akik így szemléltetnek leggyakrabban, szinte minden órájukon megteszik ezt.

A magas százalék (58%) azért is érdekes adat, mert a kezdő rajztanárok számára a kellő mennyiségben archivált régebbi tanulói munka hiányában ez a szemléltetési lehetőség még nem nagyon ragadható meg. A „kezdő” rajztanárok korosztálya alig képviseltette magát ebben a kategóriában, ezt a szemléltetési formát preferálóknak csupán 7,8%-a kerül ki az 1-10 éve tanítók közül. Mégis alig maradt el a módszer alkalmazása az internetes példáké mögött, tehát a többiek körében igen népszerű. A válaszadók 65,4% már legalább 20 évet töltött a pályán. Úgy tűnik, a jól sikerült tanulói munkákkal való szemléltetést valószínűbbé teszi, ha a rajztanár már hosszabb ideje a pályán van. Arra következtek, hogy a jól sikerült tanulói munkákkal való szemléltetés pályán eltöltött idővel való népszerűsödése ennek a szemléltetési formának sajátja, mivel az évek során egyre több anyag és tapasztalat gyűlik össze. Motiváció lehet az alkalmazására a feladat megoldhatóságának bizonyítása, amely az érvkategóriáknál is felmerült. (15, 16. kép)

4.3 A szemléltetés formája a tanított korosztálytól relatív független

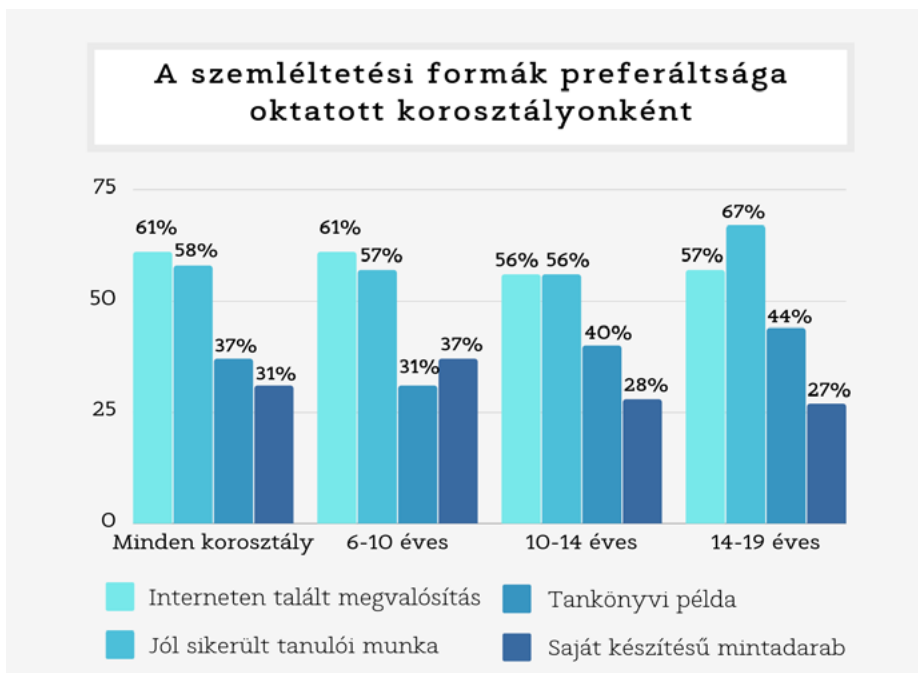
Ha a különféle tanuló korosztályokban alkalmazott szemléltetési formák preferáltságát külön vizsgáltam, az eredmények százalékos arányai nagyfokú hasonlóságot mutattak az általános preferáltság eredményeivel. (2. ábra) Minden tanulói korosztályban magasan kiemelkedik a jól sikerült tanulói munkák és internetes példák bemutatása, míg a tankönyvi példák alkalmazása és a saját maguk által elkészített mintadarab előnyben részesítése sehol sem haladja meg a 44%-ot. (3. ábra)



15. kép. Tanulói munka



16. kép. Tanulói munka



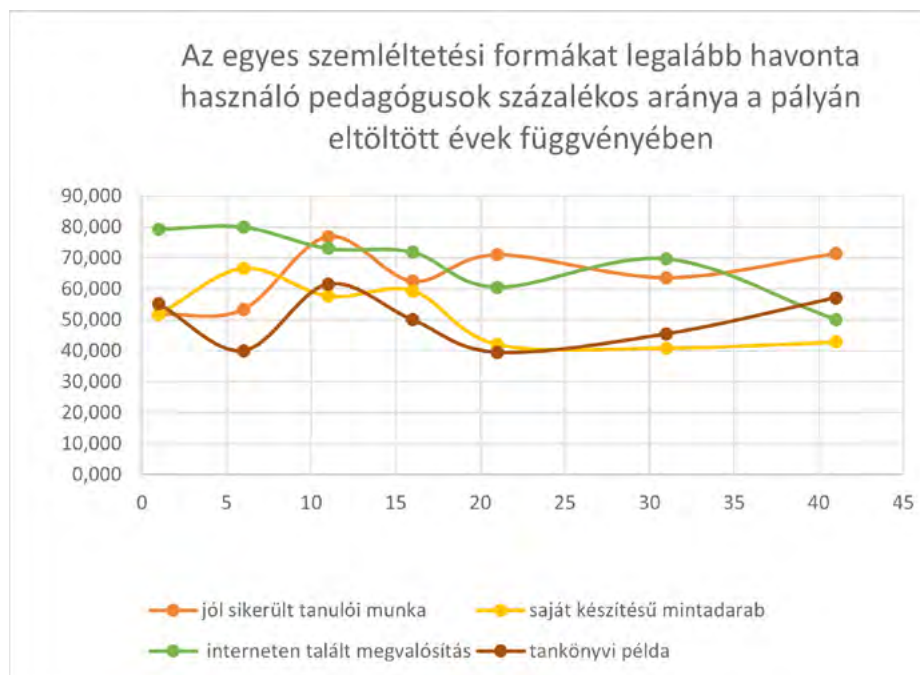
3. ábra. A szemléltetési formák preferáltsága. Forrás: Inges Dorottya 2021.
Forrás: Inges Dorottya 2021

5. Gyakran használt szemléltetési formák a pályán eltöltött idő függvényében

Hogy pontosabb képet kapjak a gyakran használt szemléltetési típusokról a pályán eltöltött idő függvényében, készítettem egy ki-mutatást, amely az adott szemléltetési típust legalább havonta alkalmazók arányát mutatja, a pályán azonos időt eltöltött összes kitöltő-höz képest. (4. ábra)

A 4. ábrán látszik, hogy az internetes példák alkalmazásának gyakorisága a pályán eltöltött idővel nagyjából csökken, de a fiatalok leggyakrabban az internetet használják szemléltetéshez. Ez magyarázható lehet azzal, hogy a fiatalabb generáció biztosabban mozog az internet világában, mint az idősebbek.

Az internetes példákon kívül a fiatalabb, azaz 0-10 éve pályán lévő kitöltők közel fele alkalmaz legalább



4. ábra. Az egyes szemléltetési formákat legalább havonta alkalmazók aránya az összes, vele azonos ideje tanító kitöltőhöz képest. Forrás: Inges Dorottya 2021

havonta jól sikerült tanulói munkát is, így a korábbi következtetésem, miszerint a kevesebb forrás rendelkezésre állása miatt nem jellemző a pályakezdőkre a tanulói munkák szemléltetesként való használata, megdőlni látszik.

A 20-40 évet a pályán töltött válaszadók között az egyes szemléltetések gyakoriságában egyfajta stagnálás, konstanssá válás figyelhető meg. Ez feltehetőleg nagyrészt a pedagógus tanítási stílusának, jellemző eszköztárának kialakulásával magyarázható.

6. A kérdőív eredményeinek összefoglalása

A kérdőív eredményei alapján megállapítható, hogy a válaszadók körében általános gyakorlat a rajzórán a feladat ismertetésekor illetve közvetlenül az ismertetés után alkalmazott szemléltetés. Az instrukciós szemléltetés vizsgált formái, azaz az internetről származó példák, jól sikerült tanulói munkák, saját készítésű mintadarab, és tankönyvi példák közül az internetről származó példák és a jól sikerült tanulói munkák bemutatása a legnépszerűbb a kitöltők körében. Az instrukciós szemléltetést a kitöltők fele a legmagasabb

megjelölhető gyakorisággal, azaz szinte minden órán alkalmazza, és a megkérdezettek 90%-a hasznosnak tartja. E véleményt képviselők körében a szemléltetés legjellemzőbb célja a megértetés vagy az inspiráció, azonban csak kevesen térnek ki indoklásukban arra, hogy ezt a szemléltetést a tanulói feladat céljától függően tartják hasznosnak vagy kerülendőnek. A válaszadók további 11%-a tünteti fel a másolást, mint általánosan kerülendő veszélyt, ők legtöbbször a másolás megtiltásával igyekeznek kiküszöbölni a problémát. Azok, akik nem tartották hasznosnak a feladat ismertetésekor a szemléltetés bemutatását, kivétel nélkül a példák befolyásoló hatását említették hátrányként, kétharmaduk hivatkozott a fantázia szemléltetés általi blokkolására, a megoldások sablonosságára.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a rajztanárok a válaszokban is megjelenő szűk időkeret és a kevés óraszám mellett elérendő hatékonyság céljából (minél több ötletes és helyes megoldás szükséges) alkalmaznak a tanulói feladat ismertetésekor és közben instrukciós szemléltetést.

Köszönöm a kérdőívet kitöltő 220 rajztanárnak, hogy válaszaikkal segítették a munkámat, és köszönöm az SZTE JGYPK rajz-vizuális kultúra tanár szakos hallgatótársaimnak, hogy a tanítási gyakorlataikon készült fotóikat megosztották velem és az olvasókkal.

Hivatkozások

Bereczki, O. E., & Kárpáti, A. (2017). Teachers' beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*. doi:10.1016/j.edurev.2017.10.003

Kárpáti, A. (Szerk.). (2020). *Kézikönyv a vizuális kommunikáció tanításához*. Budapest: MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport. Forrás: http://vizualiskultura.elte.hu/sites/default/files/announcement/karpati_szerk._2021_vizualis_kommunikacio_moholy_modulok_1.pdf

Központi Statisztikai Hivatal (www.ksh.hu) KIR-STAT 2019/2020. tanév egyedi kérésre összeállított táblázatos adatállomány

Löwenfeld, V., & Brittain, W. L. (1964). *Creative and Mental Growth*. New York: The Macmillan Company. Forrás: <https://archive.org/details/creativementalgr00/page/216/mode/2up?view=theater>

Az Innovációs és Technológiai Minisztérium UNKP-21-2-SZTE-292 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Új Nemzeti Kiválóság Program

INNOVÁCIÓS ÉS TECHNOLÓGIAI MINISZTERIUM

Vizuális nevelés, műszaki rajz

tanítását támogató tankönyv koncepciója sajátos nevelési igényű tanulók részére

Kele-Szabó Ágnes, Salgótarjáni Madách Imre Gimnázium

A tankönyv ismeretanyaga illeszkedik a tantárgyra vonatkozó kerettantervi követelményekhez. Célja, hogy fejlessze a gyerekek vizuális kultúráját, a képi világ megismerésének képességét, bővítsen az önkifejezés technikai lehetőségét, a művészet érzelmi és értelmi hatásának segítségével hozzájáruljon személyiségük fejlődéséhez. Fejlessze a koncentráció-, megfigyelő- és reprodukáló készséget, a kreativitást. Megismertesse a valóság leképezésének lehetséges módjait, ezzel fejlesztve a síkon történő és a térbeli tájékozódás képességét. Művészeti alkotások megismertetésével, a kultúra alapértékeinek közvetítésével törekszik az élményszerző tanításra. Az egyes feladatok fejlesztik a koordinációt, a finommotorikus mozgást, az érzéki tapasztalást, különböző érzékszervek észleléseinek összekapcsolását, az anyagi minőségek megkülönböztetését, a személyes és tágabb környezet elemeinek megfigyelését, dekódolását. A síkábrázoláson túl különös jelentőséggel bír a térlátás kialakítása, erősítése, a szabadkézi rajzokon túl a műszaki rajzok értelmezése, célnak megfelelő készítése, az ábrázoló geometria alapelemeinek megismerése. A digitális környezetre vonatkozó feladatok felvillantva a lehetőségeket és a veszélyeket segítenek eligazodni az intermedialis világban, a diákok jelentős lépéseket tehetnek a tudatos médiahasználat felé.

Cél, hogy a tanulók módszereket, „eszközöket” kapjanak az őket érő vizuális információk befogadására, értelmezésére, kritikus feldolgozására, a saját gondolataik képi, tárgyi megfogalmazására. A befogadó



és alkotó tevékenység során fejlődik a diákok önismerete, ízlésvilága, együttműködő képessége, technikai tudása, kritikai érzéke, önértékelő és véleménynyilvánító, elemző képessége. A tanulók sokféle tevékenységi formát végeznek: gyűjtőmunka, konstrukció-rekonstrukció, reprodukció. Az egyes témák lehetőséget biztosítanak különböző tanítási és tanulási munkaformák alkalmazására, egyéni, páros és csoportmunkára, differenciált tananyagfeldolgozásra is.

A tankönyv célja az egyéni képességek kibontakoztatása, a sajátos nevelési szükségletekhez igazodó ismeretszerzés biztosítása, a szűkebb és tágabb környezet megismerése, az abból eredő értékek tudatosítása, az alkotás örömeinek megélése, a kognitív kompetencia fejlesztése, a személyiség építése.

A kiadvány különlegessége, hogy a gyakorlati élet jelenségeit, hétköznapijainkat kapcsolja össze művészettörténeti ismeretekkel. Fejezetei: *Képirás – képolvasás, Színek és*

képek, Hétköznapijaink, Képi üzenet, Életünk vonalai, Életünk terei.

Műalkotásokkal, rajzokkal, fotókkal, ábrákkal illusztrálva esik szó a vizuális kommunikáció különböző módjairól – plakát, divat, óra, kéz, árnykép, portré, ... –, az életünk, környezetünk dolgairól – tükör, ökológiai lábnyom, házak, hidak,

Nagyon fontos szempont volt, hogy olyan könyv legyen, ami a tananyag tanításán túl praktikus ismereteket is közvetít.





A koncepció kialakítása után az első lépés a mintafejezet elkészítése volt, melyben Balázs János, roma származású, salgótarjáni kötődésű festőművész munkáit mutattam be. Az alkotó életútjának rövid ismertetésén túl képértelmezés, képelemzés, színiskála festése a színelméleti ismeretek alkalmazásával, szubjektív színélmények megbeszélése és fekete-fehér grafikából színes kompozíció készítése szerepel a feladatok között. Ez a téma alkalmat ad az eltérő kulturális örökség megismerésére, elfogadására is. A kiegészítő információk a Dornyay Múzeum gyűjteményéből szerezhetők, melyhez link vagy QR-kód viszi az olvasót.

A mindennapi élet egyik legfontosabb eleme a vizuális kommunikáció. Fontos szempont volt a tantárgy és a valóság kölcsönhatása, a gyakorlati életben is jól használható ismeretanyag közvetítése. Az új ismeretek tantárgyi koncentrációval a korábbiakba ágyazódnak. Játék, versenyzés, humor, élmény, hangulat. A képolvasási, képírási kompetenciák fejlesztésén túl az egész könyvben hangsúlyos a szövegértés, a szókincsbővítés, az általános műveltség fejlesztése is.

Olyan témakörök is szerepelnek, melyek más tantárgyak keretében ritkán kerülnek szóba – *Hétköznapiaink*. Mindezek – többek közt – segítik az egyéni stílus kialakítását is. Az órákon használható – sőt, használható – a mobiltelefon, hiszen ezzel lehet további információkhoz jutni, az ajánlott zenét meghallgatni, fotózni, ... A példák között nem csak a régi korok műalkotásai szerepelnek, hanem napjaink ismert csoportjai, művészei, sztárjai is.

SZÍNEK ÉS KÉPEK

SZÍNEK...

A legfontosabb fényforrásunk a Nap, de a csillagok, a gyertya lángja, az izzólámpa, sőt egyes élőlények is bocsátanak ki fényt.

Már tanultad, hogy ha a fény egy felületen találkozik, akkor különböző módon visszaverődik. Visszaverődik, ha sima felülettel vagy tükrökkel találkozik. A felület átveszi a fényt, ha átlátszó vagy átvesztő anyagban halad át, ilyen például az üveg vagy a víz. Elnyelődik, ha tömör felülettel találkozik. A felület fizikai tulajdonságaitól függ, hogy milyen lesz a színe.

A fényt egy prizmaval színekre lehet bontani. Ezt a szímsort színeknek, spektrumnak nevezzük. Ezek a szírvány színei: vörös-narancs-sárga-zöld-kék-ibolya.

A fehér fényt a természetes fény szinte teljesen visszaveri, a fekete felület szinte teljesen elnyeli. Egy tárgy színe a fénynek az a része, amit a tárgy felülete visszaver, amit nem nyel el. Egy sárga pulóvert azért sárga, mert az anyaga a részlet fényből a sárgát veri vissza, a többi színt elnyeli.

A színek egy óra számlapjához is hasonlíthatjuk. 12 óránál van a sárga, 4 óránál a vörös (piros) és 8 óránál a kék. Ezek az alapszínek. Ezekből minden szín keverhető.

Milyen színt kapsz a következő párok összekeverésével? Próbáld is ki, így ellenőrizd, hogy helyes-e a válaszod!

kék + sárga =	vörös + kék =
vörös + sárga =	vörös + fehér =
zöld + fekete =	kék + zöld =

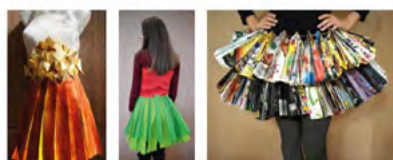
HÉTKÖZNAPJAINK

Bez Sierfeld papírművész a divatbemutatókon kívül Lady Gaga G.U.Y. című klipjében is látható.

Nezálék meg együtt a videóklipet!



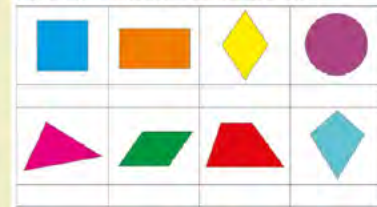
- Tervezte is ruhák papírből! Többek közt arra, hogy akár hordható is legyen bármilyen papírt, varró- és ragasztószalaggal használható. A méreteket úgy választ meg, hogy egy társad mindegyikét fel is tudja majd venni!
- Tartások divatbemutatói! Értékelget az öltöztetést, a kidolgozás minőségét, a ruha hordhatóságát, élethezességét!
- Folytasd a Melékletben található figurák ruhakervét! Tervezd és készítsd meg a színeket! Ki is regisztrálhat az öltöztetést!



ÉLETÜNK VONALAI

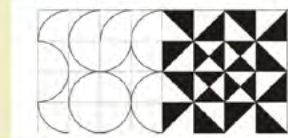
SÍKIDOMOK

Tanulmányod során már megismerkedt a különböző síkidomokkal. Tartsd hozzájuk a megfigyelt megnevezést: írd a képe alá! (A felsorolásban egy főződeszka.)



háromszög – négyszög – paralelogramma – rombusz – deltoid – trapez – ellipszis – kör – teglalap

A négyzet különböző osztásával ritmikus kompozíciókat hozhatunk létre. Fejezd fel a grafika legújabb az egyes osztásokban felfedezett lehetőségeit! A Melékletben található négyzetből készíts hasonló kompozíciókat! Fekete-fehér vagy színnel dolgozz! A felületeken ne legyen színátmenet vagy tónusátmenet!



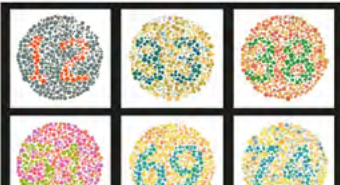
Ilyen egyszerű módszerrel lehet csempét, padló- vagy falburkolatot is tervezni, hiszen az elemek szisztematikusan elrendelődnek.

SZÍNEK ÉS KÉPEK

Nézd a szöveget, és merd ki sorban a szavak színeit! Vigyázz! Nem azt kell mondani, amit olvasod, hanem a színt!

SÁRGA KÉK NARANC
FEKETE VÖRÖS ZÖLD
LILA SÁRGA VÖRÖS
NARANC ZÖLD FEKETE
KÉK VÖRÖS LILA
ZÖLD KÉK NARANC

Nézd meg figyelmesen a képeket! Milyen ábrákat látsz a körökben?



A jogosítvány megszerzése előtt az orvosi alkalmassági vizsgálaton ezekhez hasonló ábrákat vizsgálják meg, hogy nem vagy-e színtévesztő.

Nézz utána, mit jelent ez! Miért fontos a közlekedésben?

KEPI ÜZENET

Az idő múlásával mindenkinek változik az arca is. Más lesz a hajviselete, megjelennek az arcon a ráncok, változnak a ruhák, az ékszerek, a férfiak szakállt vagy bajszot viselnek, esetleg kopaszodnak.

Tanulmányozd Meryl Streep és George Clooney különböző életkorában készült fotóit! Mindketten számos film főszereplői voltak. Nézzük meg az ajánlott filmeket!



Meryl Streep (nővér színgé)
Robert Benton: Kramer kontra Kramer, 1979
Phyllida Lloyd (Róza legény): Mamma Mia!, 2008



George Clooney (szívesen külső)
Joel Schumacher: Batman és Robin, 1997
Joel Coen-Ethan Coen (Szóval kőmunkások): A nagy csejt, 2016

Képzeld el az előzőekben megfigyeltet modelleket húsz év múlva! Készíts egy olyan rajtot, amit a megfigyelt állapotok ábrázolnak!

ÉLETÜNK VONALAI

Tájképeket látsz a Műhely gyűjteményből. A művészek különböző vonalvonalakat alkalmaztak a tájképek és hangulatok megalkotásában.

Tanulmányozd a grafikusokat! Konkrétan jellemzőket a megfigyelt tájképeket, a képek hangulatát! Mi lehetett a rajzolás eszköze? Milyen lehetőségeket biztosítottak a különböző eszközök?



Tihon Lajon: Táj jegyzékkel, 1917



Medvedevskij: Tájkép, 1910



Nemes László: József Ernővel, 1910



Reiner (rajtör): Agoston-Holdvág, 1914

Nézz utána, ki volt Mihályi Ernő? Mikor élt? Mi volt a foglalkozása? Mit lehet tudni a művészetek segítő tevékenységéről? Kik nevezték meg a művészeket?

Keress a környezetedben egy nékd tetsző tájképet! Ez lehet egy domboldal, egy park részlete, utcaszéle, de akár a kertekből is! Rajzolj le fekete-fehérben, A4-es méretben! Ceruzával, tollal vagy krétával dolgozz! Ha krétát használasz, akkor a rajtot készítheted nagyobb méretben is. Többek közt a hangulat érzékeltetésére!

Vonalak, felületek témakörben a salgótarjáni Dornyay Múzeum Mihályfi gyűjteményének grafikái kiválóan alkalmasak az elemzésre, a különböző rajzi előadásmódok tanulmányozására, a motiválásra.

Az *Életünk vonalai* fejezet kétféle módon értelmezhető. 1. Iskolai: vonalak – felületek – testek. 2. Mindennapi: életünk vetületei. Az ismeretek gyakorlati alkalmazásával, geometriai kapcsolatokkal, élvezhető feladatokkal jutunk el egy nehezen értelmezhető művészeti stílusig, a geometrikus absztrakthoz. Ezekhez is kapcsolódnak játékos feladatok a könyvben és a melléletekben egyaránt.

Az ábrázoló geometriai fejezetek a praktikumra építve értelmezik a különböző leképezési módokat. Mindezeket szemléletesen összekötő elem a fiam kisautója.

Életünk vetülete a modern világnak való megfelelést célozza az ismeretbővítéssel – ÖKO lábnyom, megújuló energia, energiatakarékos életvitel –, statisztikai adatok értelmezésével, felhasználásával. A tanult alkalmazásával praktikus feladatok megoldása is lehetséges. Összekapcsolódik a megfigyelés, értelmezés, mérés, tervezés, számolás, megvalósítás.

ELETÜNK VONALAI

SZIMMETRIA

Egy síkbeli alakzat tengelyesen szimmetrikus, ha található olyan egyenes, amelyre az alakzatot tükrözve az önmagába megy át.

Az alábbi ábrán egy tengelyesen szimmetrikus alakzat részleteit és a tükrötengelyt látod.

Rajzold meg a teljes alakzatot!

Mit ábrázol a kép?

Szűresd ki az ábrát az alapozóknak felhasználásával!

Keress olyan kötelezős táblákat, amelyek tengelyesen szimmetrikusak! Rajzold le közülük negyret!

Beszélgétek meg, hogy összesen hány tengelyesen szimmetrikus táblát találtok!

ELETÜNK VONALAI

Illessz tükröt a képek jobb széléhez, és úgy összeáll a teljes kép!

Folytasd az ábrát a tengelyes szimmetria szabályai szerint! Ceruzával dolgozz, hogy tudjál javítani!

Ha ügyesnek érzed magad, ezzel is próbálkozz!



ELETÜNK TEREI

VETÜLET

Minden tárgynak, élőlénynek három jellemző nézete van. Ez azt jelenti, hogy ha tanulmányozzuk, vagyis nézzük előlől, oldalról és felülről – vagyis ebből a három nézetből –, akkor minden fontos jellemzőjét megismerhetjük. Vizsgáljunk meg például egy kisautót!

Előnézet, Oldónézet, Felülnézet

Ezeket a képeket elhelyezhetjük egy derekszögű rendszerben.

Ezt úgy képzelhetjük el, hogy például egy cipősdoboz egyik sarkába helyezük az autót. A három irányból körberajzoljuk a doboz oldalára. Aztán kiterítjük a doboz három oldalát úgy, hogy egy síkban legyenek.

ELETÜNK TEREI

ÖKOLÓGIAI LÁBNYOM

Az ökológia az élőlények és környezetük közötti kölcsönhatásokat vizsgáló tudomány.

Minden emberi tevékenység földterületeket vagy vízterületeket használ. Az ökológiai lábnyom azoknak a területeknek az összessége, hat területe van.

1. Szénlábnyom: a tüzelőanyagok (szén, kőolaj, földgáz) elégetése és egyéb kémiai folyamatok során keletkező szén-dioxid (CO₂) elnyeléséhez szükséges erdőterület nagysága. Nézz utána, mi jelent a meg nem újuló energforrás kielégését!

2. Legelőlábnyom: az a földterület, amelyen azokat az állatokat tartják, amelyeknek például a húsa, tejtermékeit fogyasztjuk, gyapjóját használjuk.

Ti otthon milyen tüzelőanyaggal fűtösetek? Milyen élőnyel, hátrányai vannak?

Soroljátok ilyen haszonállatokat!

ELETÜNK TEREI

Bérlőnk egy másik lakásba. A lakások tervezéséhez hozzátartoznak a látványtervek. Ezek a megrendelőnek segítenek elképzelni, hogy milyen lesz majd a valóságban a lakás. Ezeket a képeket számítógépes programokkal is el lehet készíteni. Egy ilyen grafika látható a képen. Nézz meg figyelmesen, és válaszolj a kérdésekre!

terasz, nappali, konyha, előszoba, garázs, gardró, WC, fűdőszoba, vendégszoba, háló, háló

Melyik helyszínről nyílik a garázs? Mi a funkciója?

Melyik helyszínről nyílik a gardró? Mi a funkciója?

Honnan nyílik a terasz?

Most a lakások által választott helyiségekkel foglalkozni?

Rajzold le az alaprajzot! Az előszobában megmutatott jelöléseket használd az ajtók és az ablakok bevezetése során. Jellemez a tükrök elhelyezését, a színeket is!

Ha névtelenül szeretnél rajzolni, akkor a kicsinyítés aránya 1:25 legyen!

Ami a valóságban 25 cm, az a rajzon 1 cm lesz. Például ha a szoba szélessége 3 m, akkor 1 m = 100 cm, és 100 cm : 25 = 4 cm a rajzon. Így a 3 méteres szélesség a rajdon 3 x 4 cm = 12 cm lesz.

ELETÜNK TEREI

Öreg híd, Mostar, 16. század

Vier híd, Magdeburg, 20-21. század

Rialto híd, Velence, 16. század

Tizavirág híd, Szolnok, 21. század

Szabadság híd, Budapest, 19. század

Öreg híd, Firenze, 14-16. század

Nézd meg és beszéljétek meg, hogy milyen helyeket kötik össze a hidak!

Milyen földrajzi területek lehetnek ezek a hidak?

Nézz utána, hogy a felsorolt városok melyik országban vannak!

Milyen anyagból készíthettek a hidak? Beszéljétek meg, milyen távolságot kötik össze!

További információkat tudhatsz meg a leghíresebb hidakról a következő honlapokról: <https://alaprajz.hu/magyvillag/bulvar/magyvillag/a-vilag-10-leghíresebb-hida>

www.erdehivallag.hu/a-vilag-legismertebb-hidjai

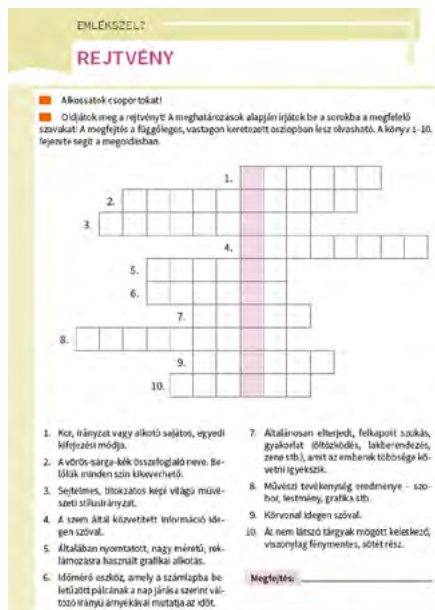
Az egyes témák kutatásra is ösztönzik a diákokat. Felhívják a figyelmet a környezet tárgyaira, építményeire, jelenségeire, összefüggéseire. A megfigyelésen túl bíztatnak ezek elemzésére, megörökítésére, sőt hasonlók tervezésére, modellezésére. Frontális, csoportos és egyéni feladatok váltják egymást. A könyv végén játékos feladatokkal történik a visszacsatolás.

A rejtvényeken kívül a mellékletben található memóriajáték neves magyar alkotók képeivel játszva fejlesztheti a megfigyelőkészséget, gyarapíthatja a vizuális ismereteket. A művészeti alkotásokon túli képeket, rajzokat, ábrákat, fotókat én készítettem, és a tanítványaim alkotásait is felhasználtam.

Összességében egy kicsit Nógrád megyei, salgótarjáni könyv született, hiszen a Salgótarjáni Madách Imre Gimnázium diákjainak munkáin kívül a képanyag magyar vonatkozású műalkotásai a Dornyay Béla Múzeum – Mihályfi Gyűjtemény – tulajdonát képezik.

Egy olyan könyv készítése volt a célom, ami nagyon sok képet, fotót, műalkotást tartalmaz, gyerek és tanár számára egyaránt könnyen kezelhető, nem kötődik kizárólag az előkészítő évfolyamhoz –természetesen lefedi a kerettantervi követelményeket –, bármilyen iskolatípusban használható, egyes fejezetei más tantárgyak tananyagába is beilleszthetők.

A könyvben szereplő alkotások nagyméretű képe megtalálható egy közel 100 oldalas mellékletben, ami kiváló technikai minőségben nyomtatott képzőművészeti album, viszont nincs összefűzve, hogy az egyes témakörökhöz, feladatokhoz egyenként is kiemelhetők legyenek a képek, amik akár tantermi dekoráció céljára is felhasználhatók. A kiegészítő ismeretekre QR kódok, linkek segítségével lehet rákeresni.



Örömmel ajánlom az eredetileg 9. előkészítő évfolyamra készült kiadványt szélesebb körben is, hiszen könnyen adaptálható az általános iskolák felső tagozatának vagy a középiskolák 9-10. évfolyamának vizuális kultúra, sőt egyéb tanóráira is.



Egy műalkotás szerepe anorexiás kamaszokkal végzett klinikai művészetterápiás folyamatban

„Metszett vázában üvegvirágok várják a tavaszt”

Rozgonyi Emőke, művészet-, család- és párterapeuta,
Semmelweis Egyetem I.sz Gyermekgyógyászati Klinika Gyermekpszichiátriai Osztály

Absztrakt

A publikáció rövid leírást ad Rembrandt - A tékozló fiú hazatérése című kép alapján indított művészetterápiás folyamatról. (A műalkotás és egy hozzá kapcsolódó rövid elemzés megtekinthető a következő forráshelyen: [Ide kattintva: Rembrandt](#)) A rövid esetbemutaton keresztül betekintést nyerhetünk egy művészettörténeti alkotásból kiinduló, apró lépésekben haladó munkafolyamatra, mely személyes kapcsolódásra ad felületet, egyben lehetőséget teremt a lassításra, távolításra is. Terhelt lelkiállapotban gyakran feszültség, szégyenérzet kíséri az alkotó folyamatot, mivel az alkotáson keresztül gyorsan formát kap és láthatóvá válik olyan pszichés tartalom, amit készítője maga sem ért, miért történik az benne, sok esetben nincs készen arra, hogy szembe nézzen azzal, s még az is terheli a helyzetet, hogy a szakember jobban érti a kifejező eszközeit, mint ő a saját tartalmait.

A bemutatott művészetterápiás lépéssor egy konkrét terápiás esetben nyújtott segítséget, amikor sikerült ebben a törekeny állapotban biztonságosan hozzáférni mélylélektani tartalmakhoz. Ilyen módon, az alkotás átmeneti teret tudott nyújtani, amíg a beteg megerősödött annyira, hogy képes lett elfogadni azt, ami a képei felületén spontán megmutatkozott.

Rövid összefoglaló az SE I. sz. Gyermekgyógyászati Klinika Gyermekpszichiátriai osztályán evészavarral kezelt

fiatalok komplex pszichiátriai ellátásának részét képező művészetterápia módszeréről

Gyermekpszichiátriai keretek között fontos a művészet elemeinek használata tekintetében a tudatosság. A művészetterápiás folyamatokban komplex, integratív módon használjuk a művészeti ágakat. Ezen belül a képzőművészet három alap lehetőségét:

- Műalkotás, mint projekciós felület.
- Az alkotó folyamat: mint az alkotónak önmagával való regresszív együttléte, egyben interakció a materiával – és e kölcsönhatás érzékeny dinamikája.
- Az elkészült alkotás: a belső történet reprezentációjaként jelenik meg. Az exploráció segítségével, az alkotó kapcsolatba léphet saját tartalmaival, tudatos szintre kerülhetnek lehasadt én-részek, elfojtások, tudattalan folyamatok stb. Az elkészült alkotás segít felismerni, elfogadni, integrálni azt, ami van. Az alkotás kiindulási alapként is szolgál további lépésekhez, változásokhoz, akár más modalitásokhoz (pl. zeneterápiás elemekhez, pszichodráma, biblioterápiához, verbális terápiákhoz stb.).

A művészetterápiás folyamat lehetőséget nyújt a beteg szenvedését a művészet eszközeivel csökkenteni, melyre alkalmas az alkotó folyamat feszültségcsökkentő hatása, illetve a biztonságérzetét a terápiás eszközök lehetőségeivel növelni: az elfogadó attitűd felülete az alkotásra kerül.

Serdülőkorban jellemzően meg tud jelenni szorongás azzal kapcsolatban, hogy a saját feldúlt lelkivilágot, hullámzó érzelmeiket a fiatalok maguk sem tudják követni. Ennek, a bizonyos értelemben krízisidőszaknak, különösen az elején a serdülők esetetek önismeret, énerő, leválás tekintetében. A verbális, vagyis szóbeli tartalmakat jobban vagyunk képesek szabályozni, viszont az alkotó folyamatban formálódó kép, mindenképpen személyessé válik, senki nem tud rejtőzködő maradni, aki alkot, miközben sok beteg számára ez a fajta kontroll adja az egyetlen menedéket. Törekeny tud lenni az a helyzet, hogy az alkotáson keresztül formát kapnak és kívülre helyeződnek belső történések. Nagy feszültség, szégyenérzet kísérheti azt, hogy tárgyiasulva láthatóvá válik az alkotó folyamatban olyan pszichés tartalom, amit a beteg maga sem ért, miért történik az benne, s még az is terheli a helyzetet, hogy a szakember jobban érti a kifejező eszközeit, mint ő a saját tartalmait. Az ilyen formán behatolóan, akár intruzívnak megélt környezet megélt a munkán keresztül olyan tartalmakat, amik csak a készítőre tartoznának, illetve amelyeket a beteg nem tud kontrollálni. Nagy tapasztatra van szükség és biztonságos légkörre, hogy validálni lehessen és segíteni elfogadni, ami megjelenik.

Az önértékelési nehézség, teljesítményszorongás, rivalizálás stb., a művészetterápiás csoportokban az alkotás felületére kerül, cél a teljesítménnyel kapcsolatos

szégyenérzet csökkentése. Szakmai stratégia része tehát az is, hogy a perfekcionizmussal járó feszültség, az önértékeléssel, önfogadással kapcsolatos feszítő szorongás csökkentését segíteni lehessen olyan kifejező eszközökkel, melyekben a lehető legkevésbé jelenik meg a teljesítményhelyzet, rivalizálás. Pl.: fotózás, nonfiguratív ábrázolás, tárgyakkal (pl. kendőkkel, természeti elemekkel, kavicsokkal, vizes kéznyomattal stb.) olyan munkák alakítása, melyek átmenetiek, nem maradnak fent stb. Önreflexió segítése ezeken keresztül.

A terápiás változásokhoz a művészet eszközeit katalizátorként van lehetőség használni: E folyamat tudatosságot igényel. Azt az általánosan elfogadott stratégiát differenciáltan alkalmazzuk, hogy a beteg szabadon válasszon technikát, ami számára éppen biztonságos, izgalmas, amihez kedvet érez stb. Adott esetben hatékonynak bizonyul az eszközhasználat tudatos alkalmazása is, bizonyos fejlődési stádiumhoz, illetve a betegség stádiumához, vagy az aktuális terápiás célhoz illesztve. (Pl.: Festés során, minél vízezebb a választott technika, annál nagyobb a kontrollvesztés élménye.) Ezt a szakmai attitűdöt alátámasztja az a tapasztalat, hogy pl. az anorexia nervosa-val kezelt betegek esetén a szülői túlféltés, elárasztó gondoskodás a büntudatot erősíti, miközben azt az élményét gyengíti a serdülőnek, hogy felelőssége van a folyamatai tekintetében, vagyis képes alakítani a dolgait. Ebből adódóan saját hatékonysággal kapcsolatos élményt önmagában az is nyújthat, ha a beteg apránként fedezheti fel a lehetőségek tárházát az előrehaladás menetében.

Korrektív lehetőséget jelent, a betegségük tekintetében már jobb pszichés állapotú fiatalok esetében, az elkészült alkotásukhoz való kapcsolódás, viszonyulás ünnepléses rituáléja. (A korai fejlődési szakasz grandiozitás élményének / vagyis annak, hogy a gondozó felvétel nélkül gyönyörködik újszülött

gyermekében/ korrektív lehetősége, ha már kapcsolatba tud kerülni munkájával és felfedezni, értékelni képes az abban megjelenő belső tartalmakat.)

Összegezve a képzőművészettel, mint kifejezőeszközzel, művészetterápiás cél a szenvedés csökkentését, a terápiás változásokat, illetve az önfogadás, önismeret, önreflexió, önszabályozás, a kapcsolódás, az énerő intrapszichés és interperszonális vonatkozásait segíteni.

Példa egy munkasorra

1. Rembrandt: A tékozló fiú hazatérése c. mű, mint projekciós felület szemlélése – beszélgetés a képről.

2. Papíron nonfiguratív - geometrikus ábrázolással kifejezni a kapcsolódás jellegét a képen látható két választott szereplő között. /Tépett színes papír/

3. A geometrikus-formák dinamikája mentén haladva, dinamikus rajzá alakítva a két személy kapcsolatát, végtelenített vonal rajzolása, folyamatosan haladó mozdulattal újra és újra végig járva a vonalon. E mozdulatsorban apránként elmozdulás keresése, vagyis ahányszor végigmegy a vonalon az olajpasztell kréta, s már biztonságosnak érzi azt, kisebb változtatásokkal a személyeket reprezentáló vonal útjának megváltoztatása, a számára komfortos arányok, viszonyulások keresése. Cél a merevség oldása, az önreflexió, saját szükséglet tekintetében felfedezés, keresés, hatékonyságélmény, kísérletezés. /Olajpasztell/

4. Amennyiben megtalálta a kapcsolódás új formáját a papíron, a sok vonal kitöltése vízfestékkel. /Az olajpasztell és az Anilinky festék kompatibilisek egymással/

5. A megjelent kapcsolat áthelyezése plasztikára. /agyag-térplasztika/

6. A szoborban ábrázolt kapcsolat áthelyezése egy festménybe vagy rajzba.

7. Mi lenne a következő mozdulat, ha ez egy filmjelenet lenne. – választott technika /tus, aquarell vagy akril festék/

8. Rembrandt kép dramatikus eszközökkel történő feldolgozása rendszerszemléletben, a különböző szereplők aspektusából. Adott esetben a kapcsolatok rendszerének tárgyakkal való megjelenítése.

9. A folyamat integrálása, egyéni narratíva kialakítása, címadás.

Esetbemutatás a munkafolyamattal kapcsolatban

Egy tizenöt éves anorexia nervosa-val pszichiátriai osztályon kezelt lány már hosszabb komplex terápiás ellátást kapott (folyamatos orvosi kontroll, gyógyszeres kezelés, családterápia, művészetterápia, egyéni pszichoterápia), amikor a fent leírt feladatsorra sor került. Korábban életveszélyes evési magatartással került be a kórházba, szomatikus állapota szondával való táplálással lett stabilizálva, de még pszichésen nem tudott elmozdulni abból a merev, érzelmileg megfagyott, beszűkült állapotból, amiben érkezett és ami egyenlőre ugyan patológiás eszközzel, de megküzdést jelentett számára. Bekerülés-kor a szorongás (pl. büntudat), ami őt terhelte, elsősorban a teljesítményhelyzetek témájának felületén tudott megmutatkozni, (pl. a külső megjelenés) így a perfekcionizmus intrapszichés feszültsége olyan fokozott volt, hogy csoportos művészetterápiás helyzetben, amennyiben csak hozzáért egy eszközhöz, fokozottan nyugtalan-ná vált, regresszív állapotba került, zokogott, elfeküdt, acting-outra került sor, vagyis kilépett a helyzetekből. Nem volt rálátása arra, hogy mi indította el a feszültségét, de a szenvedést fokozottan átélte.

Kezdetektől többféle művészetterápiás ellátást kapott: Részt vett egy egyéni 40 órás speciális művészetterápiás folyamatban / Testtérkép /, amely során a teljesítményszorongás oldásával, illetve a betegség legfőbb tünetét képező

testképzavar kezelése érdekében, a testképével dolgoztunk.

Ezzel párhuzamosan csoportos munkában is részt vett, ahol többek között a szociális térben, a kapcsolati rendszerben megélt feszültség megértésén, oldásán dolgoztunk, illetve a kapcsolódási eszközök bővítésén. A művészetterápiás technikákat, dramatikus elemeket alkalmazó szupportív terápiás szemléletben vezetett csoporton a kezelés kezdeti időszakában nagyfokú intrapszichés feszültség, nyugtalanság viselkedési jegyei voltak jellemzőek.

Ebben a korai szakaszában a kezelésnek olyan jellegű feladatok mentén lehetett az alkotással kapcsolatos biztonságérzetét növesztetni, amelyek során kevésbé jelent meg teljesítményfelület, pl. fényképezés, tárgyakkal dramatikus helyzetek megjelenítése, papírtéppéssel kifejezett vizuális felületek, tus folytatása, stb., melyek megoldási módja az összehasonlítással kapcsolatos szorongásra kevésbé adtak felületet és jellemzően nem maradtak fent, pl. elfújta a tépett papírokat, nem ragasztotta azokat le.

A terápiák előrehaladtával jelenléte apró lépésekben elkezdett változni. Először abba az irányba tudott elmozdulni, hogy elkezdte az eszközöket oldottan használni, majd kísérletezett is velük, spontán alkotás örömét egyre gyakrabban átélte, s mozgulatai felszabadultabbak lettek. Vizuálisan reflektálni kezdett számára fontos életeseményekre. A projektív felületen megjelenő tartalmakhoz lassan el tudott kezdeni kapcsolódni és felismeréseket megfogalmazni, azokkal további alkotómunkákban dolgozni.

A kezelésnek ebben a stádiumában került sor a csoportterápia keretén belül Rembrandt: A tékozló fiú hazatérése c. festménye alapján indított fent leírt munkafolyamatra. Egy-egy pontban leírt lépés nagyjából kilencven perces csoportidőt vett igénybe:

1. A képről való beszélgetésben a beteg kevésbé volt aktív. A festményen látható szereplők kapcsolatrendszeréből az apa és a fiatalabb fiú kapcsolatát választotta ki arra, hogy a következő lépésben foglalkozzon vele.

2. A festményen ábrázolt személyek testképének stilizálása, az ehhez kapcsolt geometrikus formák keresése, papírtéppés, kísérletezés a színfoltokkal oldottan ment, felszabadult és rugalmas volt a folyamatnak ebben a szakaszában, alkotás közben feszültségcsökkenést tudott megfigyelni.

3. lépésben következett a dinamikus rajz, ami megterhelő volt számára. E feladat lényege az lenne, hogy folyamatosan ismétlődő vonallal járja körül a két összeölelkező test körvonalát és minden újabb vonalvezetésnél egy keveset változtasson rajta, keresve, hogy számára hogyan lenne kényelmesebb a kapcsolat jellege, közelsége – távolsága. Háromszor is nekilátott a feladatnak, de nem tudott változtatni, megismételte a korábbi megoldást. Míg a csoporttársak el tudtak mozdulni, új viszonyulást keresni egy képen belül, a kapcsolódáson belül, ő inkább három rajzba is belefogott, de mind megmaradt az eredeti relációban. Ezt a munkát egyre nagyobb feszültség kísérte, amit nem tudott mentalizálni, nem látott rá mi zajlik benne, csak nagyon nyugtalanná vált. (1. kép)



1.kép: Dinamikus feladatban készített merev megoldások



1/b. kép: Egy csoporttárs kísérletező megoldása

Az 5. lépésnél elsőre nem tűnt fel neki, de az agyagszoborban spontán magát és édesapját jelenítette meg. A szoborban megformázott egy kislányt, aki kétségbeesve megy az apja nyomában, de ő elfordul tőle, a munkája felé néz. (2. kép) Miközben a szobrot készítette, feszültsége jelentősen csökkent, a rátekintés során fontos felismeréseket megfogalmazott, tudatos szintre kerültek, addig nem nyilvánvalóan jelen lévő élmények.

A 6. lépésben már ez a saját maga által készített szobor volt a kiindulási alap (apa-lánya) egy további festményhez, mégis érzelmi távolításra volt szüksége ezen a ponton és visszatért a Rembrandt kép eredeti szereplőjéhez. Ebben a lépésben ambivalens vágyával dolgozott, melyet közvetlenül saját magával kapcsolatban nem tudott volna felszínre hozni. Az előző lépésben készített szoborban most először tudott megjeleníteni az édesapjával kapcsolatban átélt hiány és a hozzá kapcsolódó indulat (amit eddig teljes kontroll alatt tartott, mert elviselhetetlen bűntudat kísérte). Az eredeti kép szereplőjével dolgozva viszont vágyát, az apa közeledését, le tudta festeni. Alkotás közben felbukkant egy újabb váratlan felismerés számára, mely az volt, hogy a vágyott ölelés már későn érkezett, mert képén apja ölelését nem tudja elviselni a fiú. (3. kép)



2. kép: Kétségbeesett sóvárgás

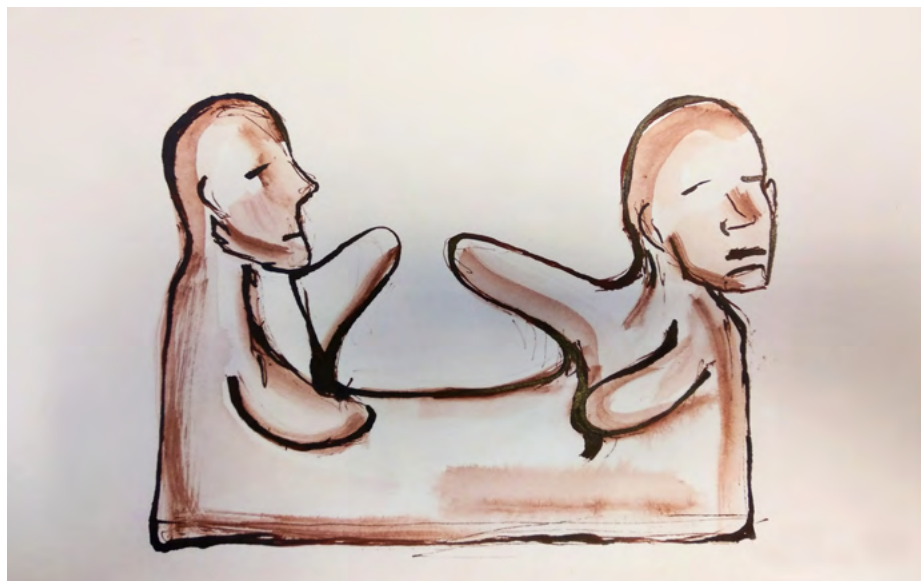
Festménye kapcsán a csoportban elindult egy érdekes beszélgetés, melyben megfogalmazódott, hogy ami kiskorban vágyott és jól esik egy gyermeknek, az serdülő korban hirtelen kínossá válik a fiatal lányoknak, de a felnőttek ezt sokszor nem veszik észre időben, pl. nagybácsik, vagy akár az édesapák, akik szeretettel megölelik a gyermeküket. Ezt a negatív érzésekkel kísért élményét a többiek tapasztalata, a hozzá kapcsolt megosztásuk érvényessé tette, s így némileg felmentette. A témához kapcsolódó bűntudat az egyetemesség

érzésben, mely a csoportdinamikában kibomlott, tudott oldódni.

A 7. lépésben mintha egy film lenne, fantáziában tovább vitte a folyamatot, s szóban kimondta, hogy a fiú a következő jelenetben szívesen megölelné az apját. Azt is megfogalmazta, hogy ezt képtelen lefesteni. Annyit bírok, mondta, hogy a fiú meghajol az apja előtt. Festményén a fiú már megerősödött, szinte egy szintre került édesapjával, éppen kifejezi tiszteletét. (4. kép)

Látványosan megjelent, hogy ahogy haladt előre a felismerésekben, az alkotó stílusa is megváltozott, míg kezdetben regresszív jegyek voltak jellemzőek, ezen a ponton hirtelen életkorához képest adekvátabbá vált a vizuális kifejezés módja is.

8. lépésben Rembrandt festményén megjelenő családi kapcsolatok rendszere, illetve a kapcsolati dinamikák irányába nyílt ki a folyamat. Pszichodráma technikájával való feldolgozás kapcsán ő a testvérkapcsolataival dolgozott. A betegségben felszínre került eddig rejtetten meghúzódó indulat kisebb testvérei irányába, aminek korábban nem volt tudatában, vagyis az ezzel kapcsolatos negatív



3. kép: Ambivalens érzések

érzések le voltak hasítva. A további munka lehetőséget adott ennek feldolgozására.

9. lépésben a három hetes folyamatot összefoglalva, saját narratívát tudott megfogalmazni, felismeréseit tudatos szintre tudta hozni, valamennyit tudott integrálni belőle és leginkább nyitottá vált arra, hogy ezekkel a témákkal most már tudatos szinten tovább dolgozzon. Egy haiku verssel fejezte ki azt ahol ekkor tartott: „Metszett vázában üvegvirágok várják a tavaszt.”

Fontos megjegyezni, hogy ezen a ponton ezeknek az érzéseknek még csak az első lépése kezdett megmutatkozni. A kezelő team számára a heti esetmegbeszélők lehetőséget adnak arra, hogy a különböző terápiás térben történtek egyeztetve legyenek és ezekkel a témákkal egyéni pszichoterápiában is tovább lehessen dolgozni. A művészetterápia sokszor előreszalad, de gyakran lassítani kell a tudatosítás menetét, mert még a beteg psziché nem tart ott, hogy elbírja a felismerést, ami az alkotások felületén már megmutatkozik. (Például ezen a ponton még nem foglalkoztunk azzal a réteggel, hogy minden kép csak deréktól felfele ábrázolja a szereplőket.) Sokszor pont a betegség védi a beteget attól, amit nem bír el a lelke, de az alkotó folyamatban mégis meg tud jelenni. Az alkotás néha többet elbír, mint ő maga, ilyen értelemben egy olyan fizikai térré válik, amely megtartó erővel bír a még fel sem ismert pszichés történések számára. Elképzelhető, hogy még nincs itt az ideje annak, hogy kapcsolódjon a munkája projekciós felületén megjelenő tartalmához, vagyis tudatos szintre kerüljön és szembe nézzen vele, de legalább már formát kap az, amit addig megfoghatatlan, bizonytalan, adott esetben pusztító módon érzett magában. Sokszor jóval később lehet csak egy exploráció során verbálisan mélyebben dolgozni a munkával.

A beteg jelenleg már elhagyta a kórházat. Alkotó stílusa a kezelé-



4. kép: *Nem vagyok egyedül*

alatt megváltozott. Regresszív jegyek csökkentek és elkezdett életkorának megfelelő kifejezési eszközöket szabadon, oldottan használni. Tapasztalataim szerint az alkotó stílus pozitív irányba történő változása is hamarabb történik meg, mint a verbális terápiákban megmutatkozó manifeszt változás. A team megbeszéléseken a művészetterápiás munkák tudják sok esetben először jelezni a reményt a változás megjelenésével kapcsolatban.

Képválasztás háttere

Rembrandt - A tékozló fiú hazatérése című festményén, mely élete utolsó nagyméretű munkája volt, (1668-69 körül, olaj, vászon 262x206 cm, Szentpétervár, Ermitázs) a feltétel nélkül szerető atya biblikus képét ábrázolja, aki egyszerre emberi és isteni, időbeli és időtlen, férfi és női attribútumokkal, kifelé és befelé mozdulattal, szeretetkapcsolatok rendszerszemléletében jelenik meg. Nem oktat a kép, hanem szemlélése átérteti a benne megfogalmazott igazságot. Rembrandt jelenlétszerűvé tudta tenni a legmagasabb szintű feltétel nélküli elfogadást az ábrázolásmód által. A megbocsátás, befogadás, elfogadás minősége egy dinamikus triadikus emberi kapcsolatban van megjelenítve, mellyel a szemlélő adott élethelyzete szerint tud azonosulni, vagy viszonyulni hozzá.

Az atya arca átlényegült, befele figyelő szemei át vannak lelkesítve, miközben megfáradt emberi testet látunk, akinek szüksége van a fiára. Megjelenik az apa fáradtsága éppúgy, mint a fiú elesettsége és az idősebb fiú ambivalens érzései. Alig várta az apa, hogy hazatérjen hozzá a fiú, nem nagyvonalú jóságként éli át saját reakcióját, hanem mély vágya teljesül be. Megtörtség utáni öröm, megkönnyebbülés, a hála nyugalma van az arcán. Egy mást feltételezik a szereplők.

Ennek a képnek a szemlélése összefüggésbe hozhatja a befogadót önmagával és kontextusba is helyezi a kapcsolataival, egyben reményt is ad, mert kiemeli az egyéni küzdelemből és egyetemessé teszi azt a fejlődéstörténetet, aminek normatív módon részei vagyunk mindannyian.

Akármelyik fiú irányából indul ki a szemlélő, akárhol tart az életútján, érdemes kipróbálnia a másik fiú útját is ahhoz, hogy az atya „érett”, integrált, hiteles személyiségjegyeihez el tudjon jutni egyszer.

Összességében azért használok gyakran ezt a képet a művészetterápiás munkához, mert a szemlélőt nem minősíti, hanem feloldozza, elfogadtatja, a helyén kezeli azt, ami van. Segítheti az önelfogadást és az elmozdulást az integráció felé.

A kertművészet és kerttörténet műelemzési megközelítése

A kerttörténet oktatási lehetőségei iskolai környezetben

Eplényi Anna PhD – G. Tar Imola PhD – Takács Katalin PhD

MATE – Magyar Agrár-, és Élettudományi Egyetem, Tájépítészeti, Településtervezési és Díszkertészeti Intézet
docensei, a kertművészetet és kerttörténetet oktató kollégák

Absztrakt

A cikk a kerttörténet és tájépítészet-történet fogalmát mutatja be, és azt hogy ez miért lehet érdekes és fontos a közoktatásban. A kert természeti – művészeti – építészeti együttese lehetővé teszi, hogy több tananyaghoz is kapcsolódjon, és akár komplex projektfeladatok vezérfonala is legyen. A cikk taglalja, hogy hogyan mutassuk be a kertet a gyerekeknek, és hogy a kerteknek milyen összetevői – alkotóelemei vannak. Alaposan körbejárja, hogy milyen elemzési lehetőségek vannak a kert idő-, és térbeli változása miatt, valamint, hogy mely kertek és témakörök fontosak a művészeti stílusokhoz, korszakokhoz illeszkedően. Az elméletet gyakorlati alkotófeladatokkal illusztrálja, és végül bemutatja a témában íródott legfontosabb magyar szakirodalmat.

Bevezető – mi is az a kertművészet?

Az elmúlt két év sajnálatos járványügyi helyzete az egész világ figyelmét a városi parkokra, a kirándulóhelyekre, a vidéki nyaralókra és azok kertjeire irányította, és a digitális oktatásban a tanárok figyelme is a külső helyszínen végezhető ötletek felé fordult (kirándulások, land art installációk, szabadtéri alkotások). Sokan itt vészelték át a legmagányosabb heteket, közben ráeszmélve arra, hogy a gyorsuló, beépülő városi létforma mennyire figyelmen kívül hagyta a zöldfelületek iránti alapvető igényeinket.



1. kép. 4 kert hangulatának összehasonlító montázsrajza,
(Fazekas Fatime, MATE, 2021. ősz, 2. éves diák, feladat: Eplényi Anna)

A tájépítészet évtizedek után most hatalmas figyelmet, népszerűséget és anyagi támogatást kapott, és a tájépítész fogalma mára mindenki számára közérthető; feladatait, szerepét lassan nem kérdőjelezi meg senki (fásítások, zöldfelület fenntartás, szabadterek- sétányok tervezése, táj-, és kerttervezés, természetvédelem, élőhelyek védelme, vízfolyások rendezése). A fenn tarthatóság, az újrahasznosítás, az ökológia, a városi közösségi kertek, a biodiverzitás, a kék-zöld-infra- struktúra foglmai lassan a környe- zetismereti tárgyak részét képezik; mindeközben egyre több iskolakert is megújul, lehetőséget teremtve

a diákok igényes környezetről való szemléletformálására.

Ebben a művészeti igénnyel tervezett és kialakított környezeti kérdéskörben pedig fontos helyet tölt be a kert-, és szabadtervezés történeti aspektusa, a kerttörténet. A korábbi művészettörténeti tankönyvekben csak egy-két felvillantott kastélyegyüttes tűnt fel, de a kertek formáinak, koncepciójának és kompozíciós megjelenésének kérdéseivel nem foglalkoztak, noha egy olyan természeti – történeti – művészeti – építészeti 'Gesamtkunstwerk' -ről van szó, amely akár több tantárgyba, egy-egy

projektfeladatba ill. témahétbe is sikeresen beépíthető.

A történeti kertek természetesen nem elválaszthatók koruk társadalmától – gazdasági helyzetétől, az épített szándékától, a vidék természeti adottságaitól és korlátjaitól, a kor természetfelfogásától vagy éppen annak építészeti koncepcióitól; a technikai-kivitelezési ismeretektől és az adott helyen elérhető vagy éppen oda elszállított növényfajtáktól. Mindezek együttesen határozták meg azt, hogy egy adott korban milyen kert épülhetett meg. Az építészeti emlékeinkkel és más ránk maradt képzőművészeti alkotásokkal szemben, a kertek időben - térben is változnak! Egykor fókusz-pontként ültettek fák megnőnek, aztán átlásokat takarnak ki, és kiöregedve ki kellett vágni azokat, majd azután pótolni; vagy gyepek helyett a virágszőnyegek divatja jelent meg; egy-egy nehezen fenntartható kerti elem beföldelésre került, míg másokat pedig a kertrégészet újra megtalál. Azaz a „történeti kert” egyazon helyszínen a különböző korok egymásra rétegződéseinek fedvény-sorozata, egy folyamatosan változó műalkotás. Ezen összefüggésekre alább még visszatérünk.

Miért fontos a helytörténeti és a tájtörténeti szemlélet?

A nemzetközi szakma a kerttörténetet a történeti és művészeti tudomány részének tekinti, ugyanakkor pl. az Egyesült Királyság területén a kerttörténeti kutatást sokszor régészeti módszerekkel végzett terepkutatás is kíséri. A tájtörténet a különböző korok emlékeinek nyomára bukkan és a művelés-, tájhasználat összefüggéseinek átalakulását értelmezi (régimalmok, halastavak, elhagyott gyümölcsösök, útszéli kerteszték, határfák, felhagyott töltések, gátak, kenderáztatók, fáslegelő, stb.) Hazánkban inkább a helytörténet fogalomköre fedi le ezt a területet, amely jelen cikk fényében azért is alapvető, mert tájépítésként fontosnak tartjuk, hogy a diákok vidéken, a kisvárosok környékén is ismerjék meg a táj hagyományos, történeti emlékeit, a tájegységre jellemző népi-építészeti-, művelési, kulturális táji emlékeket. Ebben segít a TÉKA, a TájÉrték Kataszter; a digitális Téréptárak (Maps. hungaricana, Mapire) sokezer régi határtérképpel, határjárással vagy éppen a hely-, és dűlőnevek. Ezek segítségével a helykötődést erősíthetjük, a táji identitást és egyben a tájak belső dinamizmusát, változásainak okát és következményét is megértethetjük a diákokkal.

W. G. Hoskins, angol tájrégész professzor híres mondása, hogy a *„Táj a leggazdagabb történelmi forrás, de csak annak, aki tudja olvasni elemeit, emlékeit”* (*The Making of the English Landscape*, 1970). Annak ellenére, hogy az olvasók nem régészek, higgyenek benne, hogy egy-egy faluszél, tájrészlet helytörténeti határjárása során is meglepő felfedezéseket tehetnek majd! De kezdhetjük az ismerkedést a helyi múzeumok, képtárak tájképeinek megismerésével, beazonosításával is!



2–4. kép. A Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének 2021 októberi kerttörténeti kirándulásán a felújított Schloss Hof-i barokk kertben és a laxenburgi tájképi parkban jártunk, ahol Eplényi Anna a két kert stílusjegyeit, jellemző kerti elemeket és történetét mutatta be.

Hogyan mutassunk be egy kertet a diákoknak?

A bemutatásánál kiemelten fontos a kert háromdimenziós térélményének visszaadása. Amíg az építészettörténeti emlékeket a diákok könnyen felépítik fejükben homlokzati rajzokból, fotókból és alaprajzból, addig a kert téri kiterjedését, térélményét nehéz csupán tervlappal, vagy 2-3 fényképpel visszaadni. Ezért használjunk egyes képi szemléltetést: térképet, légifotót, fényképsorozatot, régi képeslapokat, rajzokat – és legfőképpen drónos videókat, animált rekonstrukciós kisfilmeket (pl. Hadriánus császár Tivoli villájáról *#Hadrian, Tivoli, reconstrucion*) vagy kosztümös filmjeleneteket (Maria Antoinette – Kis Trianoni kert, Vatel – barokk kerti lakoma, Kincsem – Dégi kert). A mozgóképpel sokkal inkább segíti a szabadtéri dimenziók (kastély, telek mérete, aránya és kilátások) megértését, mint egy fotó. Legjobban azokat a kertet tudjuk élmény-szerűen visszaadni, amelyekben mi is jártunk, amit térszerkezetben, élményekben, átlátásokban mi is megértünk és megértettünk. Ajánljuk az *#Around the World in 80 Gardens* c. sorozatot az ismert angol riportertől, Monty Dontól.

Mi mindent lehet elemezni egy kertművészeti alkotás esetén?

Egy kert elemzését több irányból nézhetjük: vagy a jelen állapot elemeit vesszük lajstromba, figyeljük meg egy kirándulás során vagy képsorozat segítségével (*szemléletes a diákoknak, közérthető*), vagy a kert történelmi fejlődésének alakulását tekintjük át időrendben a család-, és építészettörténet mentén (*tudományosabb, sok kutatómunkát igényel*). A kerti elemek vizsgálatát művészeti/esztétikai (1), építészeti/műszaki (2) és dendrológiai/növényalkalmazási (3) szempontok

köré csoportosíthatjuk, de mivel térben és időben is változó együttesről beszélünk sok az összefonódás. Fontos, hogy keressük meg és jelöljük az elemeket egy térképen, tervlapon – és kövessük változásukat a tervlapokon. Az alábbi kérdéskörök segíthetnek az elemzésben:

1. Milyen a kastély/ főépület helyzete a telken belül, annak kapcsolata a kerttel (erkélyek, sala terena, kocsi-behajtók, cour d'honneur)?



5-6. kép. Két kerti elemet vizsgáló feladat: az első két kert „műszikla/grottájának” megjelenését, alakját, méretét, formáját, épületekkel - növényzettel való kapcsolatát kellett egy lapon ábrázolni (Kismartoni szikla és a Laxenburgi kert grottája); a másodikban a tipikus barokk kerti elemekről kellett készíteni egy 24-elemes rajzi ABC-t, amelyen jellemző elemek, megoldások, növényzet látszik kis magyarázó rajzokkal és névvel. (Fazekas Fatime és Erdélyi Pálma, MATE, 2021. ősz, 2. éves diák, feladat: Eplényi Anna)





Mi a kert építtetőjének szándéka?
Mi a kert/park rendeltetése? Hogyan használták?

Milyen utalások, témakörök, metaforák, narratívák, történetek lelhetőek fel?

Milyen a kert kompozíciója és az egyes kertrészek művészi stílusa? Kik voltak az alkotói?

2.
Milyen a határoló kerítések, kilátások blokkolása – megnyitása?

Az úthálózat, vonalvezetés hogyan tagolja és tárja fel a kertet?

Milyen a tér / a terep kialakítása (teraszolás, lépcsők, támfalak, rámpák)?

Milyen kerti elemek vannak a kertben, hogyan vannak egymással összefűzve, vannak-e látványkapcsolatok? Milyen témakörre illeszkednek, mi a szerepük? Vízarchitektúrák: kaszkád, szökőkút, medence, vízjáték, tórendszerek, vízfolyások; Játékok: labirintus, napóra, sövény-színház, pavilonok, sportfelületek;

Szobrok, virágtartók, dézsák, virágkosarak, vázák, ülőhelyek – bútorok?

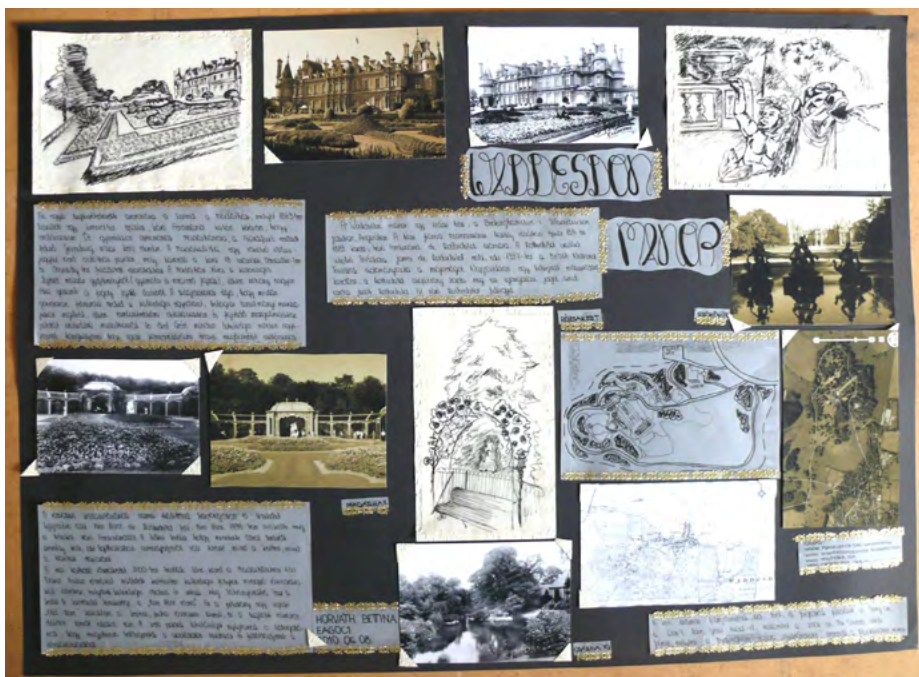
3.
Milyen a növényzet (nyírt geometrikus alakfák, vagy természetes megjelenésű erdőcskék, ligetek - facsoportok)?

Vannak-e a növényzetnek és az épített elemeknek kapcsolódási pontjai (pergola, lugas, filagória)?

Milyen növényzettel fedett felületek vannak (rózsaágy, virágágy, szőnyegágy, parter)?

Hol találhatók a kertet és udvart kiszolgáló kertészeti részlegek, haszonkertek: üvegház, narancsház, istállók, majorságok? Milyen lehetett a viszonya a kerttel, miért voltak fontosak?

Természetesen a válaszok igényelnek utánajárást az oktatótól, ugyanakkor sok megfigyelt a kert virtuális helyszínelésével (netes keresések, GoogleEarth), vagy egy osztálykiránduláson is kikövetkeztethetnek a diákok. A feladat lehet alaprajzok időrendbe való helyezése, régi fényképek, képeslapok gyűjtése, beazonosítása, vagy rajzolás, skiccelés, kerti elemek gyűjtése, vagy alaposabb kutatás után egy-egy kert stílusának montázs-rajza.



7-8. kép. Példák két történeti kontextusokat vizsgáló feladattípusra: az elsőn egy badeni közpark historizáló elemeiről kellett régi képeslapokat gyűjteni, a másodikon pedig egy kert fejlődéstörténetéről, kertművészeti stíluskorszakairól készíteni egy A2-es posztert (Tuskán Vivien, 2021., 2. éves, és Horváth Bettina, 2011, 1. éves.)

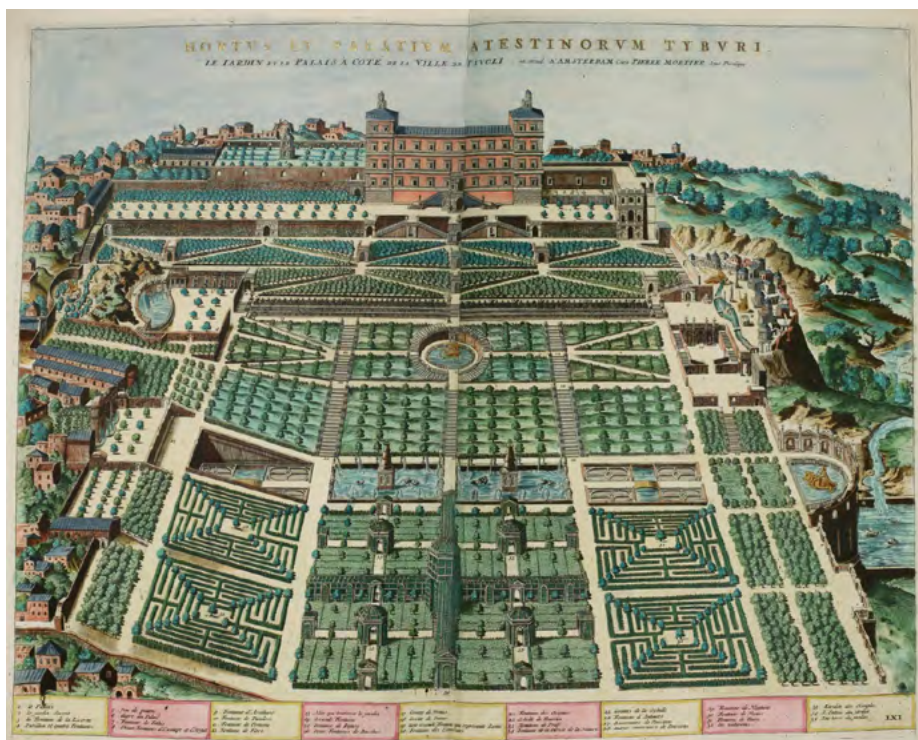
Miben más a kerttörténeti szemlélet a többi művészettörténeti elemzéshez képest?

A képzőművészeti alkotások, műtárgyak általában egy alkotótól, egy adott pillanatban/ korszakban jönnek létre (egy szobor, egy festmény), így mai is olyan formájában látjuk, mint amikor létrejöttek. Vannak olyan épített kompozíciók, amelyek hosszú építéstörténetén több építész-közműves generáció ízlésvilága is meglátszik (pl. felemás tornyú gótikus katedrálisok), és jól elkülöníthető; de ezek a műemlékek árok sem változtak tömegükben, kiterjedésükben a hozzáépítések után. Ezzel szemben a kertek építőköve a növényzet, amely önmagában is egy folyton növekvő, majd pusztuló élő anyag. Műelemzés szempontjából így minden kert szövevényes, egyedi életutat jár be, amely valamikor egy koncepció szerint megszületett; majd minden kor ízlés-változása és természeti eseménye (viharokban kidőlt fák, árvizek, aszály) otthagya rajta lenyomatát. Például a tivolói Villa d'Este reneszánsz kertjébe egy barokk zenélő kaszkád kerül, majd felhagyják és elvadul; egy kiszögellésen épült kis manierista romvárosa később a mélybe szakad; a kertet a századfordulón újra felfedezik, kibontják elemeit az ősfás ligetből, de mivel növényzetét értékesnek ítélik, így nem mindenhol állítják vissza a reneszánsz korra jellemző, mintákkal díszített – lugasfolyosós táblákat, ugyanakkor hidraulikus rendszere mai napig is az eredeti módon működik. Azaz elemekben megmaradt, de térélményben nagyon megváltozott mára a reneszánsz kert.

Amikor egy kert mai arculatát és fenntartási kérdéseit meg kellene határozni a műemlékvédelemben jártas szakembernek, és amennyiben van, helyi kertészeti személyzetnek, akkor lehet prioritás egy korábbi korszak stílusának megtartása, amelynek jegyei még megvannak; vagy egy még korábbi kor kerti ízlésjegyeinek visszaállítása, ha egy megtalált kertrégeszeti emlék magának ezt megköveteli; de a kertbe új, korában „kortárs” elem is elhelyezhető, ha valahol erre

szükség van. Ahhoz, hogy egy ketről a korok rétegeit és a beavatkozás jellegét, mértékét meg tudjuk határozni kerttörténeti adatgyűjtést kell végezni és a kapott emlékeket, forrásokat, valamint a helyszínt értelmezni kell, amely még a szakavatott kollégák számára is nehéz feladat lehet.

Mindezek ellenére természetesen vannak olyan kertek ma, amelyekben a legtöbb elem egy adott korból maradt meg, vagy később úgy

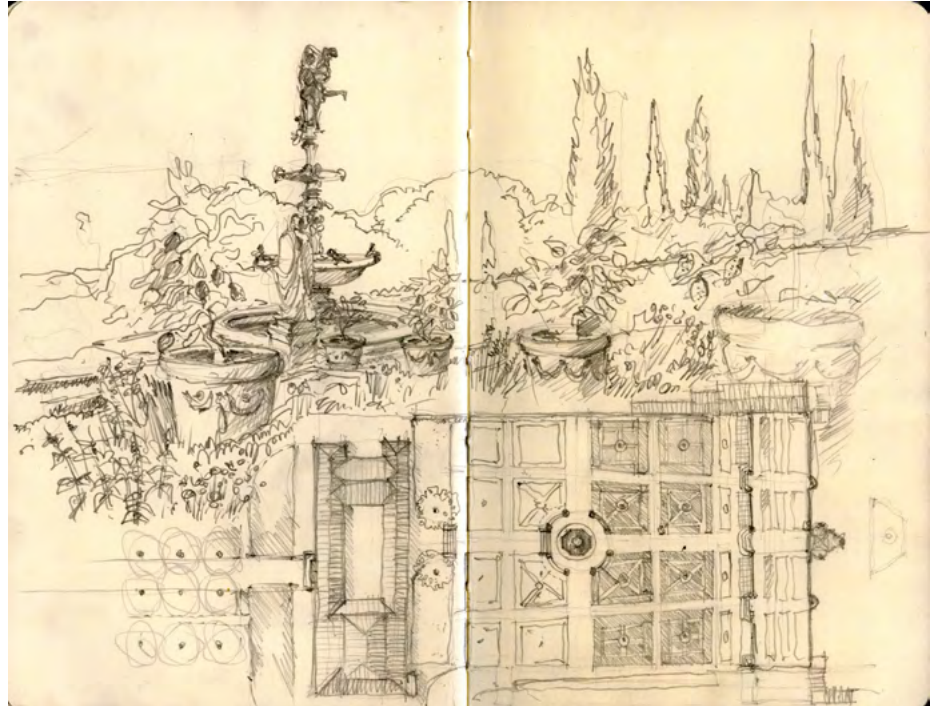


9–10. kép. A tivoliban található Villa d'Este reneszánsz kertje letről egy 1560-as metszeten és mai megjelenésében oldalról (Wikipedia és <https://europeanhistoricgardens.eu>)

ítélték meg, hogy azt, az adott kor stílusának megfelelően, annak jellemző elemeit kiemelve kell helyreállítani. Így ezek a kertek joggal képviselik egy adott művészettörténeti korszak tipikus kertművészeti példáit. Sok esetben a historizmus korának építészeti életével azzal, hogy korábbi irányzatok neo-eklektikus szemléletében építettek újjá vagy alakítottak ki egy-egy korábbi korszakra – reneszánsz vagy barokk – visszautaló kerti kompozíciót. Egy korábbi építészeti korszak helyreállítását Ny-Európában ma alapos kertrégészeti módszerekre alapozva végzik, a kor minden tipikus részletmegoldásának pontos figyelembevételével (pl. Het Loo, Schloss Hofi kert).

Más kertekben, sok közparkban ugyanakkor megfigyelhető a stíluspluralizmus, azaz a kertben, közparkban megmaradnak akár barokk elemek (szabályos fasorok, nyiladékok), tájképi kerti megoldások (árkok, szabálytalan facsoportok), amelyekre a historizmus

12–14. kép. A Párizs melletti Marly-le-Roi barokk vadászkastélya a tájba vesző nyiladékaival, lócsutakoló medencével, pavilonokkal és nagy kaszkáddal (1724); a kastélyt és kerti elemeket a XIX. sz. elején elbontják, így ma csak térszerkezete van meg; A. Sisley sok festménye készült a településen, ez a lófürdetőt ábrázolja (1875), forrás: Wikipedia



11. kép. A firenzei Villa di Castello reneszánsz kertjének alaprajza és látványa narancsfáival, 2010, rajz Eplényi Anna





15–16. kép. A Pollack M. tervezte dégi kastély és kertje hazánk egyetlen Hollandi Házával, facsoportjaival (Wikipedia); és a zirci arborétum, ahol látható a változatos örökzöldek habitusaiból komponált látvány, amelyek a tájképi kertek jellemzői (fotó: Eplényi Anna)

rányomja a bélyegét, majd egyes részei a 20. században további áttervezésen esnek át. Itt a már említett réteg-fedvényeket és a történelem komplex eseményeit jól meg lehet figyelni, viszont ezzel szemben a sokfélestílusjegy miatt kevésbé letisztultak.

Milyen tantárgyakhoz kapcsolható a kerttörténet?

A kerttörténet leginkább a művészettörténet órához kapcsolható, de irodalmi vetületét is lehet használni (reneszánsz tájbrázolások, Hypnerotomachia Poliphili, szentimentális kertek, Goethe, írók kertjei, költészet a tájban: Magyarvalkói Jékelyi kert). A kert történetét is lehet esettanulmányként használni történelem tantárgyból a korszakok illusztrálása céljából. Földrajzi – geológiai aspektusa is érdekes lehet (grották, Vezúv vulkán Wörlitzben vagy alpinétumok). Kertekkel oktathatunk botanikai érdekességeket: növény-koffereket (Wardian-case) és idegenhonos egzótákat (narancsok – citrusok, ananász – kávé – banán, holland tulipánhagyomány-mánia, új fenyőféléket Ázsiából, stb.). Végül természetesen a kertek – tájak – parkok a rajzolás, a rajzi technikák, színhasználat és

kompozíciós alkotófeladatoknak is remek témát adnak.

Mit oktassunk az európai kertek történeti példáiból?

Az alábbi felsorolás és keresőszavazás segítséget kíván nyújtani a kollégáknak, hogy ha idejük engedi, milyen kertművészeti alkotásokkal ismertessék meg diákjaikat. Egy-egy korszakhoz az alábbi kertek – parkok kapcsolhatók:

Ókor: Hadrianus császár villája Tivoliban egy nagy palotakert-komplexum izgalmas kerti elemekkel, 3D rekonstrukciós filmekkel; hazai példa a Nemesvámos - Balácapusztai villa, kertje, gazdaság bemutatása.

Középkor: Sankt Gallenben talált kolostoralaprajz; hazánkban nincsenek megmaradt középkori kertek, de nagyon gazdagok a franciaországi kolostorok és várkertek hagyományos és kortárs ízlésű helyreállításai, amelyek a kisgyógynövényes, magaságú kiskertek karakterét adják vissza. #jardin médiával

Reneszánsz (olasz kertek): a Firenze környéki legkorábbi Medici villák: Villa Medici di Castello, di Fiesole, La Petraia, majd az érett,

kora-manierista jegyeket mutató Villa d'Este, Villa Lante és a bizarr, erdei fantáziakert a Sacro Bosco; ezzel párhuzamosan a francia Loire-menti kastélyok kertjeit is bemutathatjuk (Anet, Blois, Ambois és a pazar formavilágú, félvévszázada megújított kert: Villandry). A Visegrádi kert késő középkori és néhány kora-reneszánsz elemmel bír.

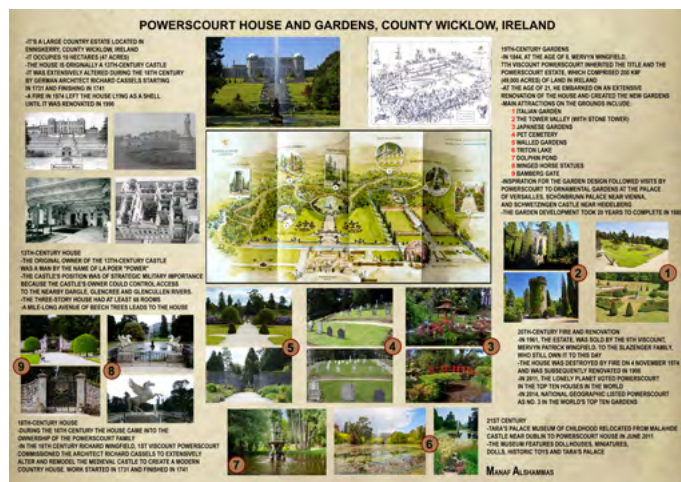
Barokk kert (francia kertek): néhány korai olasz (Villa Aldobrandini) és holland példa (Het Loo) után a legnagyobb barokk kompozíciókat Franciaországban találjuk: Vaux-le Vicomte, Marly, Versailles, Sceaux; a közelben a Schönbrunni kert, bécsi Belvedere, Schloss Hof és a varsói Wilanow-i kert is megőrizte barokk formáját. Hazánkban a fertődi Esterházy kastély kertje, bár átesett egy historizmus kori átalakításon, mégis méretében és elemeiben mai napig jól tükrözi a barokk tájfelfogást, és kerti elemeket. A nagycenki előkert az egyedüli barokk stílusban helyreállított kert hazánkban az 1980-as évekből.

Klasszicizmus - tájképi kertek (angolkertek): A klimatikus viszonyok és a társadalmi helyzet miatt főként Angliában alakulnak ki az

17. kép. T. Church modern kertjét feldolgozó montázs, amelyen egyszerre jelenik meg az alaprajz, a részlet, a metszet, a látvány és a feliratok (Sass Tábita, 3. évf. 2021)

formakincse köszön a családi házak, parkok, nyaralók kialakításában.

Külföldi példák olyan kertekre, ahol több korszak is jól elkülöníthető, együttélésük jól tanulmányozható: Giardini Boboli, Firenze / Hampton Court, London / Schwetzingen, Németország / Nymphenburg, München / Alcazar kertjei, Sevilla / Drottningholm, Svédország. Ezeknél a kerteknél gyűjtünk több alaprajzot, tervet és fektessük őket egymásra, egymás mellé, hogy észrevegyünk változásait.



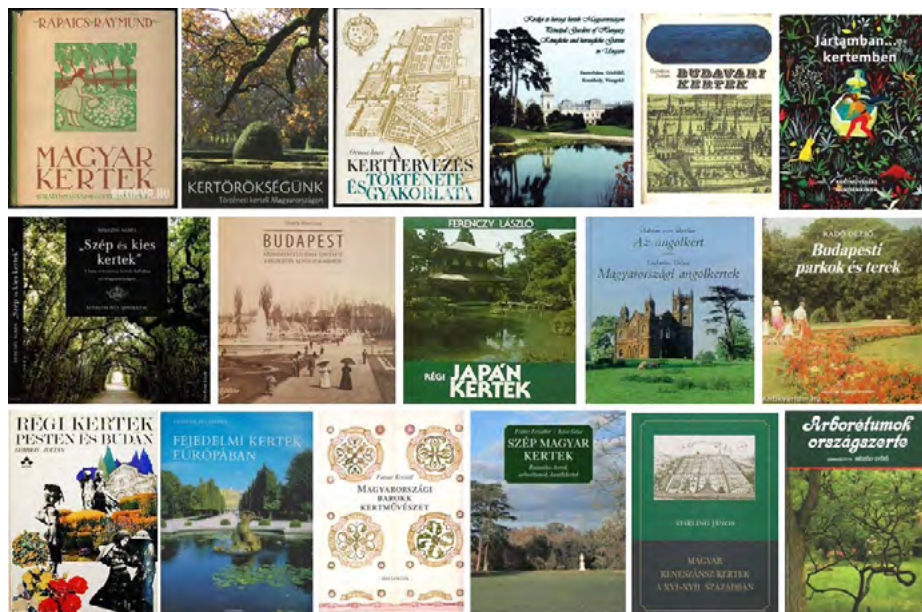
18–19. kép. Egy történelmi kertről készült folyamat-elemzés fedvényekkel, elemekkel
(Awar Saleem és Manaf Alsammas, 2019 – 4. éves diák)



A Jártamban – Kertemben kiadvány

A GYIK-Műhelyben 2011/12 tanévben Schmidt Gertrúd és Eplényi Anna kísérletképpen kertművészeti témákat dolgozott fel kreatívan a 6-9 éves korosztállyal, amelyből azután nagyszabású kiállítás született a Év Tájépítésze Díj keretében a FUGA-ban. A NKA Építőművészet és Örökségvédelem Kollégiumának pályázata adott lehetőséget ezután egy könyv kéziratának összeállítására 2013-ban. A célközönség a 9-13 éves korosztály volt, mert ők már rendelkeznek azokkal a logikai, szövegértési képességekkel és történelmi, művelődéstörténeti ismeretekkel, amelyekkel otthon is feldolgozhatják a feladatokat. Művészetpedagógiai elvünk volt, hogy a lexikális ismeretnél sokkal maradandóbban, a saját tapasztalat- és élményszerzésre épüljön az alkotás! A háttérismerteket néhol részletesen, máshol csak felületesen említettük, hogy inkább a feltett problémákra keressék a saját válaszait az olvasók; és a másolás, színezés mellett / helyett saját személyiségüket is be tudják építeni az alkotó folyamatba.

A könyv a nemzetközi és a hazai kerttörténet jeles témáit, alkotásait (pl: Budai várkert, Fertőd-Eszterháza, Csákvári tájképi kert, Margitsziget közpark) dolgozza fel időrendben a középkori kertművészettől kezdve a kortárs mozgalmakig, beleértve kerttervezési célokat, kerti elemeket, kertfenntartási szempontokat. Az archív anyagokkal igyekeztünk a történeti ízt, a fényképekkel a mai valós kerti térélményeket átadni, és a rajzi illusztrálással a gyerekek-világához közelíteni. Nagy teret kaptak a XX. századi és a kortárs tájépítészet izgalmas témái: Gaudí mozaikkertje, Guevrekian kubista kertje, féminstallációk, street/land-art, zöldfalak/zöldtetők, ill. gerillakertészkedés. Míg egyes feladatok a füzetben oldhatók meg, másokat otthon, kreatív módon lehet kivitelezni leírások és példák alapján. A könyvet ajánljuk a rajztanároknak is óravázlatokhoz!



20. kép. Kertművészettel, kerttörténettel foglalkozó magyar nyelvű kiadványok

Fontos és elérhető hazai szakkönyvek a kertművészet témakörében

Alább közreadjuk a hazánkban magyarul megjelent és a korszakokat átfogó szakkönyveink listáját, amelyek könnyen elérhetőek könyvtárakban. A MATE Villányi út Budai Kampuszának Kertművészeti Szakkönyvtárában ennél sokkal anyag is elérhető az érdeklődőknek.

Rapaics Raymund: Magyar kertek, Reprint: Unio Civilis, 1993

Kertörökségünk, szerk. Szikra Éva, MNM, 2011

Ormos Imre: A kerttervezés története és gyakorlata, reprint Ormos Imre Alapítvány

Alföldy Gábor (szerk.): Királyi és hercegi kertek Magyarországon, 2001.

Gombos Zoltán: Budavári kertek, Natura, 1969.

Eplényi Anna – Schmidt Gertrúd: Jártamban – Kertemben, kertművészeti foglalkoztató, Két Egér, 2013.

Herczeg Ágnes: Szép és kies kertek - A kora reneszánsz kertek Itáliában és Magyarországon, ProPrint, 2008

Csepely-Knorr Luca: Budapest közparképítészetének története a kiegyezéstől az első világháborúig, BFL, 2016.

Ferenczy László: Régi japán kertek, Mezőgazda Kiadó, 1992.

Adrian von Buttlar: Az Angolkert, - Galavics Géza: Magyarországi angolkertek, Balassi, 1999.

Radó Dezső: Budapesti parkok és terek. Budapest, 1985.

Gombos Zoltán: Régi kertek Pesten és Budán, Natura, 1974.

Plumptre, Georg: Fejedelmi kertek Európában, Alexandra, 2006

Fatsar Kristóf: Magyarországi barokk kertművészet, Helikon, 2008.

Fráter Erzsébet – Kósa Géza: Szép Magyar kertek: Botanikus kertek, arborétumok, kastélykertek, Kosuth, 2005.

Stirling János: Magyar reneszánsz kertek a XVI-XVII. században, Szent István Társulat, 2008.

Mészöly Győző (szerk.): Arborétumok országoszerző. Budapest, 1984.



Gyermek és város

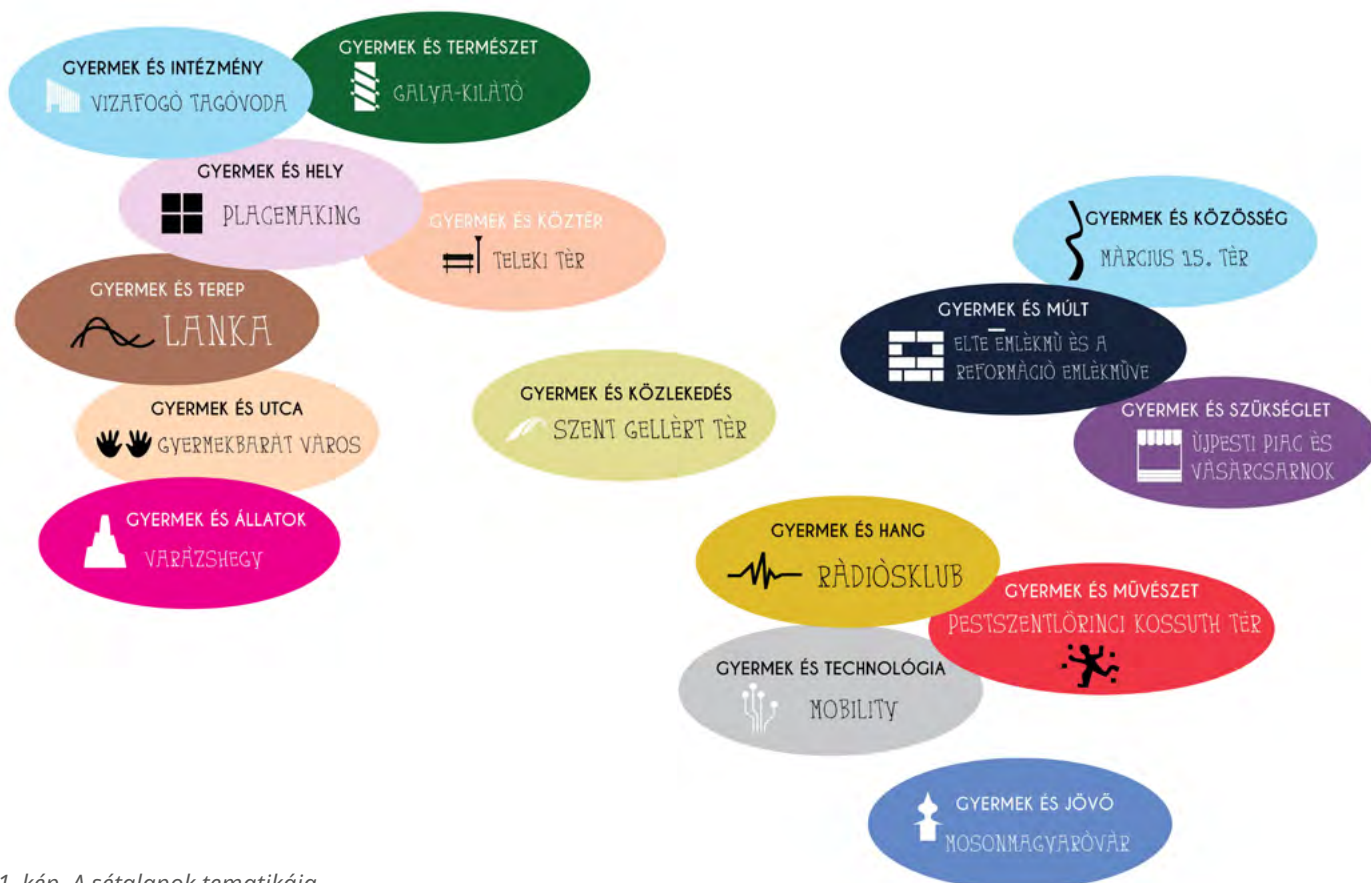
A Kultúraktív Egyesület városépítészeti nevelési programjainak ismertetése (Gyermek és város blogsorozat)

Halász Dóra Vera, Rogers Személyközpontú Oktatásért Alapítvány

A gyermekek szabad játékával kapcsolatos megfigyelések alapján tudjuk, hogy egy tér bárhol, és bármely időpontban játéktérre alakulhat és a gyerekek tértől és időtől függetlenül játszani kezdenek, amint a körülmények adottak hozzá. A *Gyermek és város* című cikksorozatban a Kultúraktív Egyesület erre az alapvető gyermeki viselkedésformára építve tizenöt, többségében városi helyszínt mutat be, egyéni megközelítésben, nem elsősorban az építész, hanem a gyerekek szemszögéből is ránézve a helyekre.

A cikksorozat 15 egységének mind-egyike két részből épül fel. Egy, a helyszíneket különböző szakmai megközelítésekben bemutató *cikkből* és a hozzá kapcsolódó *sétalapból*. A cél az volt, hogy a helyszínek építészeti bemutatásán túl ezekhez a terekhez igazodóan olyan vizsgálódási, megfigyelési módokat találjanak, amelyek a gyerekek számára játékosan, a szabad mozgás és gondolkodás lehetőségét meghagyva adnak lehetőséget és szempontokat az adott terek bejárására, a helyszíneken való időtöltésre, illetve játékos tanulásra, információszerzésre is.

A *cikkekből* megláthatjuk, hogy hogyan teheti szimplán a nyitottság és maga a megfigyelés módja érdekessé a gyerekek számára azokat a tereket is, amikben elsőre talán nem nyilvánvaló, hogy különösebb látnivaló, vagy játszani való található. Az egyes helyszínekről szóló írások megvizsgálják a helyek felépítésének sajátosságait és lehetőséget adnak a szakmabelieknek, hogy különböző helyszíneken hasonlítsák össze, vajon egy tér kialakításakor meglévő szándékok hogyan tudtak megvalósulni a kivitelezés során, de a laikus olvasónak is új szempontokat adnak egy-egy hely megfigyeléséhez.



1. kép. A sétalapok tematikája

**FÓKUSZOK, TÉMAKÖRÖK**

KÖZÖSSÉGÉPÍTÉS, CSAPATMUNKA

SÉTALAPOK

2. Vízafogó
3. Teleki tér,
4. Újpesti piac
5. Gyermek és utca
8. ELTE és Kálvin tér
9. Március 15. tér
14. Varázshegy
15. Mosonmagyaróvár

ALKOTÓFOLYAMATOK ÖSZTÖNZÉSE,
(MÁGIKUS VILÁG MEGJELÉNÉSE)

1. Gellért tér
5. Gyermek és utca
7. Pestszentlőrinc Kossuth tér
8. ELTE és Kálvin tér
10. Galya kilátó
13. Rádiósklub
15. Mosonmagyaróvár

ÉPÍTETT KÖRNYEZET MEGFIGYELÉSE

1. Gellért tér
3. Teleki tér
4. Újpesti piac
14. Varázshegy

TERMÉSZETES KÖRNYEZET – FENNTARTHATÓSÁG,
KÖRNYEZETVÉDELME TÉMAKÖRE

2. Vízafogó
3. Teleki tér
4. Újpesti piac
5. Gyermek és utca
8. ELTE és Kálvin tér
9. Március 15. tér
10. Galya kilátó

ÁLLATOK, NÖVÉNYEK MEGFIGYELÉSE, ISMERETSZERZÉS

6. Hegyvidék – Lanka
7. Pestszentlőrinc Kossuth tér
10. Galya kilátó
14. Varázshegy

TÉRKÉPEZÉS – TÁJÉKOZÓDÁS – TÉRI ÉRZÉKELES
(SZAGLÁS – HALLÁS – TAPINTÁS)

1. Gellért tér (térfépezés nincs, hanem főként az érzékszervek használata)
5. Gyermek és utca
6. Hegyvidék – Lanka
10. Galya kilátó
13. Mobility – Győr

IDŐJÁRÁSMEGFIGYELÉS

13. Mobility – Győr

TÖRTÉNETÍRÁS

6. Hegyvidék – Lanka
8. ELTE és Kálvin tér
9. Március 15. tér
10. Galya kilátó

MŰVELŐDÉS-BEFOGADÁS-MŰVÉSZETEK, TÖRTÉNELMI
EMLÉKEZÉS

7. Pestszentlőrinc Kossuth tér
8. ELTE és Kálvin tér
9. Március 15. tér

PRAKTIKUS PÉNZKEZELÉS

3. Teleki tér
4. Újpesti piac

INFORMÁCIÓS TECHNOLÓGIA

8. ELTE és Kálvin tér
13. Rádiósklub

ZENEI ALKOTÁS – HALLGATÁS – HANG

1. Gellért tér
7. Pestszentlőrinc Kossuth tér
13. Rádiósklub

BÁRHOL VÉGEZHEŐ, NEM HELYSPECIFIKUS
GYAKORLATOK

5. Gyermek és utca – egy egybefüggő hosszú folyamat
11. Mobility - Győr – időjárásfigyelés
12. Placemaking – hagyományos utcai játékok
13. Rádiósklub – játék a hangokkal
15. Mosonmagyaróvár – tanterem

2. kép. A sétalapok témakörök, fókuszok szerinti csoportosítása.

Ezekből néhány példát emelnék ki ízelítőül: A *Gyermek és intézmény* cikkből megtudhatjuk, hogy a legújabb nézeteknek megfelelően most már az óvodákban javasolt a letisztult terek, harmonikus formák és színvilág használata, nem feltétlenül a minél több inger, szín és forma megjelenítése a cél. A Győri Mobilis tudományos játéktéréről szóló írásban az infokommunikációs és digitális eszközök oktatásban való felhasználási lehetőségeiről olvashatunk, egy konkrét példán is bemutatva. A *Gyermek és hely* cikkben pedig olvashatunk a placemaking „helykészítés” folyamatáról, amikor egy adott, már meglévő, általában eredetileg nem túl barátságos térből közösségi összefogással olyan teret alakítanak ki, ami egy kisebb vagy nagyobb közösség számára szívesen látogatott helyé teszi azt.

Ezek a példák a konkrét helyek bemutatásán túl egy, a helyhez és térhez való hozzáállást is tükröznek.

A helyszínekhez kapcsolódó *sétalapok* a helyek játékos megfigyelésének adnak irányt és konkrét szempontokat, illetve arra inspirálják a használókat, hogy a gyakorlatokat akár más helyszíneken, azokra adaptálva is kipróbálják.

Ha gyerekcsoporttal szeretnénk majd bejárni a helyszíneket, akkor is érdemes a cikkekből tájékozódunk, hiszen sok olyan információt tudhatunk meg a helyekről, ami nem feltétlenül látszik elsőre, illetve ami új szempontokat adhat a megfigyeléshez és segítheti a csoport vezetőjét, hogy a sétalapokat minél jobban tudja hasznosítani. Amennyiben nem készülünk térbejárásra, a cikkeket önálló írásokként is olvashatjuk.

Sétalapok – szempontok – helyszínek

A sétalapok a következő helyszíneket mutatják be – amelyekhez egyben kapcsolódnak a bemutatás szempontjai is. Narancssárga betűvel vannak kiemelve azok a helyek, amelyeknek sétalapjai a helyszín bemutatásán és megfigyelésén túl általánosan, bármely helyszínen végezhető játékos gyakorlatokat tartalmaznak (1.kép).

Játékos pedagógia

Nézzük meg a Kultúraktív által bejárt tereket a játékos pedagógia eszköztárának használhatósága szempontjából. Hogyan támogatják a különböző szempontokkal és a sétalapokkal az egyszerű, mindennapi helyszíneken a gyerekeket és kísérőiket a játékos információszerezésben és a szabad játékában.

Szempontok a sétalapok használatához:

A következő felosztásban azt mutatom be, hogy a különböző területeket érintő gyakorlatok – amik akár pedagógia célokat is szolgálhatnak, hogyan jelennek meg az egyes sétalapokon. Ezen szempontokból is lehet szemezgetni egy-egy sétához.

A gondosan összeállított sétalapok számos készségfejlesztő gyakorlatot és elsajátítható ismeretanyagot sorakoztatnak fel, figyelmet fordítva arra, hogy a fókusz a közös tevékenységen, a játékoságon legyen, és sok helyen ösztönzik a gyerekeket az érzelmeik megjelenítésére és kifejezésére is, mindezekkel közvetetten fejlesztve a gyerekek érzelmi intelligenciáját.

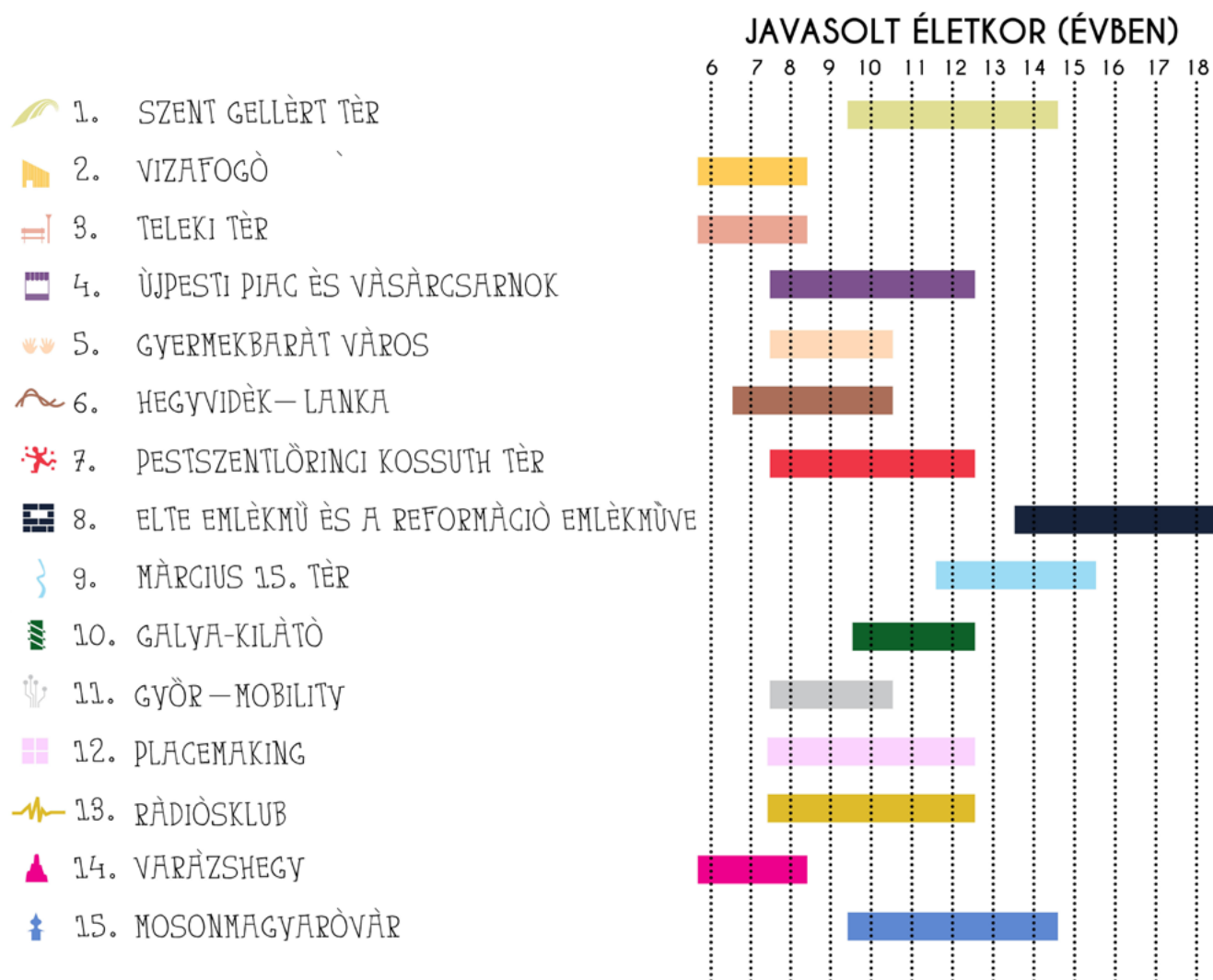
Amennyiben pedagógusként egy-egy területre, készségre szeretnénk fókuszálni, segítségül hívhatjuk az alábbi csoportosítást. Itt csak a hangsúlyosabban megjelenő szempontokat emelem ki, ezeken kívül még rengeteg kisebb témakör előkerül (2., 3. kép).

A sétalapok csoportosítása korosztály szerint:

Ha adott életkorú gyerekcsoporttal, osztállyal szeretnénk bejárni a



3. kép. Készségek, témák szerinti csoportosítás



4. kép. Korosztály szerinti ajánlás

helyszíneket, választhatunk ennek megfelelően. A sétalapok használata készítőik szerint a következő korcsoportok számára ajánlott (4. kép).

Sárga kiemeléssel a nem helyspecifikus sétalapok láthatók, aminek azért van gyakorlati haszna, mert ezeket a sétákat egybefüggően, vagy gyakorlatokra bontva, akár egymással kombinálva is, saját lakóhelyünk, iskolánk környékén is végig járhatjuk a gyerekekkel. Természetesen az összes többi sétalapban is találhatók játékok és játékos gyakorlatok, amiket egy kis fantáziával a saját környezetünkre szabva is megcsinálhatunk.

Sétalapok helyszínenként

Választhatunk sétalapot a szerint is, hogy melyik helyszínt tudjuk

legkönnyebben megközelíteni. Ehhez adnak segítséget az alábbi térképek (5., 6. kép).

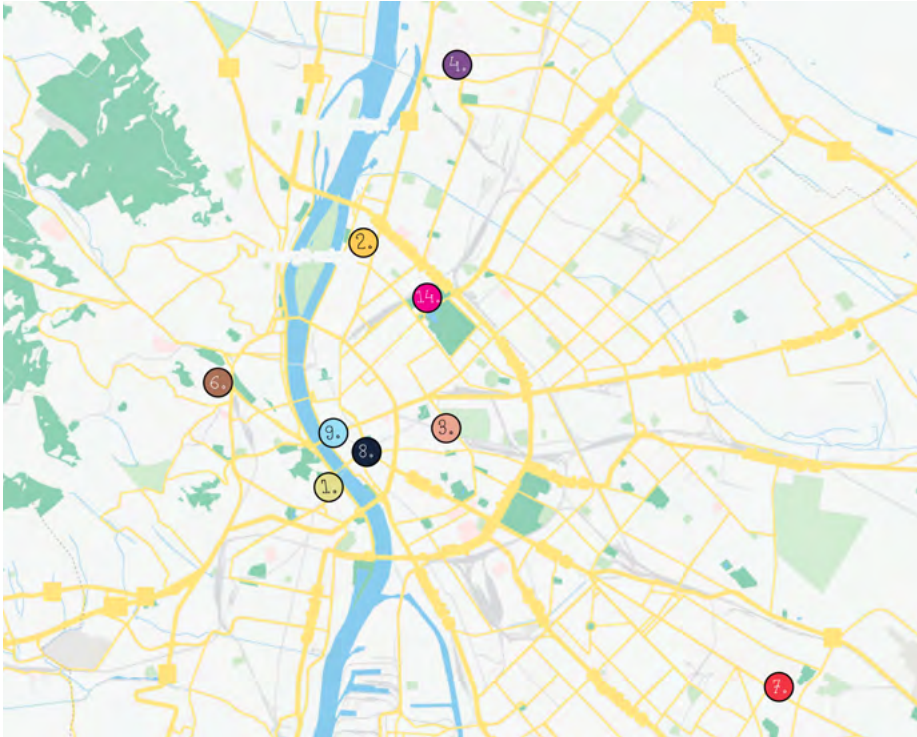
A sétalap összes gyakorlatát is végig lehet csinálni egy pedagógus vezetésével, de ha kevesebb az időnk, kisebb gyerekekkel vagyunk, vagy úgy látjuk, hogy a hosszú ideig tartó koncentráció nehéz lehet számukra, lehetséges az is, hogy kisebb csapatokra osztjuk őket és csak néhány megfigyelést végez el minden csapat, aminek az eredményét utána körbe ülve, vagy más módon megosztják egymással. Vagy akár egy nagy lapon összegyűjtjük, hogy ki mit csinált a séta alatt. Vannak olyan gyakorlatok is, amelyek kifejezetten kisebb csoportokra lettek kitalálva.

A séták legnagyobb része a 8-12 éves korosztály számára van összeállítva, de szinte mindegyik sétalapon található gyakorlatok, amik pár évvel fiatalabb, vagy idősebb gyerekekkel, esetleg egy kis átalakítással, átfogalmazással használhatók.

Biztos vagyok benne, hogy mindenki talál kedvére való témát, sétalapot és gyakorlatokat érdeklődés, helyszín, témakör, megközelíthetőség, pedagógiai cél, korcsoport szerint.

A cikk a kultúrAktív Egyesület által készített Gyermek és Város blogsorozat keretében, az NKA támogatásával jött létre.

A kultúrAktív Egyesület 2010 óta foglalkozik épített környezeti



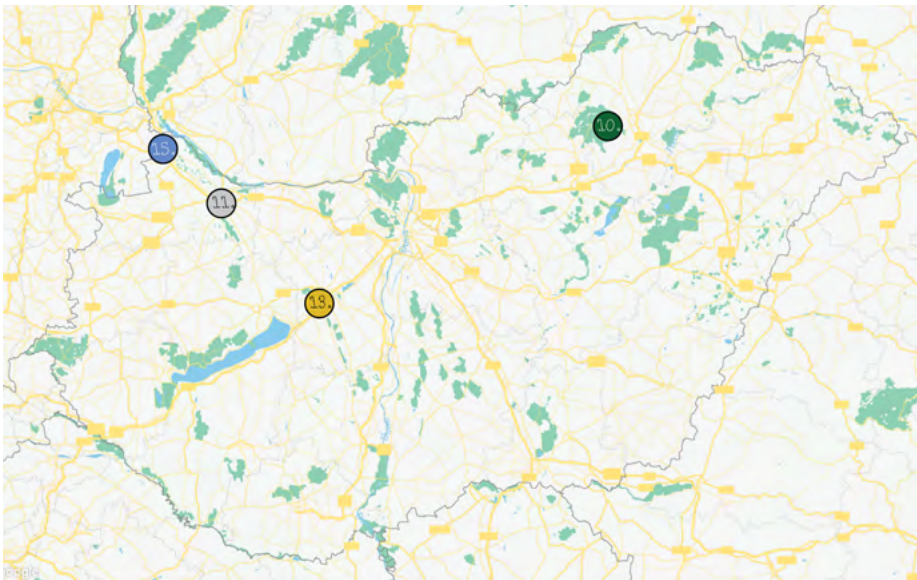
5. kép. Budapesti helyszínek

neveléssel. Tevékenységeik során a szűkebb és tágabb lakókörnyezet felfedezésére, megfigyelésére és megértésére, valamint közös formálására ösztönöznek.

<https://kulturaktiv.hu/>

A program építész vezetője Demény Ilka volt, a sétalapok felelőse Rozgonyi Sarolta volt. A szakmai cikkeket Demény Ilka, Kovács Laura, Takács Ákos, Terbe Rita, Tánczos Tibor és Zöldi Anna írta. A sétalapokat Buffham Nóra, Borsos Levente, Guba Anna és Rozgonyi Sarolta készítette.

<https://kulturaktiv.hu/gyermek-es-va-ros/>



6. kép. Helyszínek az ország területén

Dobozvilágok

Diorámák a tanítóképzésben

Mészáros Tímea, Selye János Egyetem, Komárom, Szlovákia

Absztrakt

A komáromi Selye János Egyetem Tanárképző Karának Óvó- és Tanítóképző Tanszékén vizuális nevelésben az alap- és mesterképzésben résztvevő hallgatók egyaránt érintettek. A vizuális nevelés mindkét képzési szint tanulmányi kínálatában kiemelt szemináriumi foglalkozásként jelenik meg, mely gyakorlati hangsúllyal bír, és számos képzőművészeti technika, ill. módszertani fogás kreatív alkalmazásán, elsajátításán alapul. A kurzus felépítése az aktuális állami oktatási programban foglaltak figyelembevételével készül, ez tükröződik az elméleti és gyakorlati jellegű vizuális feladatok tartalmában is. Az egyetemünkön folyó tanítóképzésben folyamatosan törekedünk a vizuális nevelés eszközeivel a tantárgyi integrációs lehetőségek kiaknázására, lehetőséget teremtve ezzel a lehető legszélesebb módszertani paletta alkalmazására. Az idevágó tartalmú kurzusok feladata, hogy a leendő általános iskolai tanítóknak, nevelőkben önbizalmat, alkotókedvet, a közösségben végzett tevékenységhez való pozitív attitűdöt és tantárgyi kompetenciákat építsen ki. A látásra nevelés mellett célként fogalmazódik meg a gondolkodó és alkotó attitűd kialakítása is.

Dobozvilágok projektünk ezen szempontok mentén formálódik immár ötödik éve. A projekt keretében egymással összefüggő tárgyak, modellek és kivágott tárgyak háromdimenziós elrendezése valósul meg egy központi téma vagy fogalom illusztrálására, megjelöltetésére. Cipősdoboz alapú diorámáinkat úgy értelmezzük, mint



1. kép: Hallgatói munka, 2018

egy bizonyos történetből, meséből, versből, dalból vagy korból kiemelt, kimerevített térbeli jelenetet.

A dioráma eredetileg egyfajta képnézegető eszköz, szó szerinti jelentése „azon keresztül, amit látunk”, (a görög di- „keresztül” és orama „ami látható, látvány” szó összekapcsolásából). 1822-ben Daguerre és Bouton párizsi diorámája még egy kétoldalas festett anyagból állt. A mi gyakorlatunkban azonban olyan apró térbeli jelenetekről van szó, amelyeket különféle minőségű anyagokból hozunk létre, és amelyek mindegyike hasonló koncepciót vagy témát ábrázol egyetlen térben. Ebből következik, hogy a tanító szakos hallgatókkal leginkább cipősdobozokból készült diorámákban gondolkodunk. Ennek legfőbb oka (a tárolási, mozgathatósági szempontokon túl) az idő, mely a képzésben mindig releváns

tényezőt jelent, hiszen egy komplex vizuális feladat kivitelezése több alkalmas tevékenységet feltételez. A cipősdoboznyi tér „belakása, benépesítése” azonban egy jól vállalható (és jól strukturálható) feladat.

Diorámáinkat egy adott tárgy vagy téma tanulásának bemutatására építik a hallgatók projekt módszerrel. Ez kiváló lehetőséget teremt arra, hogy a különféle kézműves tevékenységek, technikák beépítésével támogassuk egy téma mélyebb megértését. A közös munka során pl. egy tudományos témát, egy történet cselekményét vagy egy történelmi eseményt, fogalmat, természeti jelenséget, hangulatot stb. illusztrálnak, jelenítenek meg a térben.

A diorámák és hozzájuk kapcsolódó mese, ill. játék közösségben történő teremtése, alakítása és az alkotói

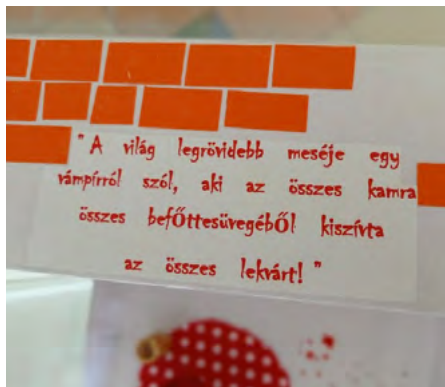
folyamat dokumentálása elsősorban a következő előnyökkel bír:

- támogatja a hatékony tanulást,
- olyan tényleges dolgok megjelenítését segíti, amelyeket egyébként nem lehet bevinni az osztályterembe (pl. barlang, tengerfenék, világűr),
- remek lehetőséget biztosít projekt munkák elvégzésére, és a projekt módszerben megvalósuló együttműködés gyakorlására, a módszer elsajátítására,
- infokommunikációs eszközök használatával további ajtókat, tereket nyit meg a módszertan elsajátításában.

A Dobozvilágok projektben gyakran egy magyar kortárs gyerekirodalmi mű, annak egy rövid részlete kerül a fókuszba. A kiemelt szövegrészeket számos saját készítésű tárgy segítségével jelenítik meg, ezen túlmenően a dobozterekben megjelenik a tárgyak egymáshoz, valamint a környezetükhöz való viszonya is.

A közös foglalkozások tervezése és kivitelezése során egy flexibilis szempontrendszer alapján dolgozunk, amely segítségével szolgál egy adott projekt tartalmának, követelményeinek és céljainak meghatározásában. Ezek az alábbiak:

- könnyen elérhető, minden háztartásban megtalálható tárgyak, eszközök, anyagok használata,
- ingyenes, vagy könnyen hozzáférhető, letölthető digitális eszközök, applikációk használata a dinamikus projekteknél,
- az elkészült diorámák közösségekben történő bemutatása és közös szóbeli értékelése,
- a feladatok egy vizuális/esztétikai probléma köré illeszkednek,
- kézzel fogható alkotások keletkezése digitális formátumban is, amelyet lehetséges a kidolgozott szempontrendszerek alapján értékelni és archiválni,
- kihívást jelentő, ugyanakkor teljesíthető feladat mind fizikai, mint technikai szempontból,
- sikerélmény biztosítása a hallgatók vizuális és technikai készségeinek fejlődése során.



2. kép: Lackfi János „A világ legrövidebb meséihez” készült dioráma (Bartalos Lilla munkája, 2019)



3. kép: A festő sárkány (hallgatói munka, 2019)

Diorámák a 21. század iskoláiban?

Jogosan merül fel a kérdés, hogy a 21. század digitális világában a kissé porosnak tűnő, kézzel készült diorámák valóban hatékony tanítási eszköznek számítanak-e. Mi a tanítóképzésben úgy véljük, egyelőre nincs okunk azokat „kivonni a forgalomból”. Egy jól felépített foglalkozássorozatotban a tervezés és megvalósítás fázisai megkövetelik az alkotóktól, hogy elemezzék a forrásokat, mélyebben megértsek a tartalmat, a jelentést, a formát, és akár mérnöki feladatokat oldjanak meg egy-egy szerkezet megépítéséhez. Bár környezettudatossági szempontok miatt főként hulladékanyagokkal (karton,

újságpapír, talált tárgyak) és természetes anyagokkal (homok, kavics, fakéreg, termények stb.) dolgozunk, sokszor igazán kifinomult alkotások születnek. Gyakran a ragasztó megszáradása után a projekt állandósul, és a jelenet továbbfejlesztése vagy bővítése nehézkessé, sokszor lehetetlenné válik. Az infokommunikációs eszközök segítségével azonban újabb lehetőségek nyílnak meg, például akár teljes forgatókönyvek is megjeleníthetők így. Ezért sem érdemes asztali dekorációként tekinteni a diorámákra, hanem célszerű azokat inkább egy másik szintre emelni: dinamikus elemekkel történetalkotásra és történet eljátszására használva (esetünkben az alsó tagozatos

gyerekek komplex képességfejlesztésére fókuszálva). A digitális portfólió vagy munkanapló készítése lehetővé teszi a hallgatók számára, hogy akár valós időben mutassák be munkáikat. Telefonjaik segítségével könnyen videót készíthetnek arról, ahogyan a projektjükön dolgoznak. A fotók és videók a képekben való gondolkodást támogatják, a videóképzítés pedig része lehet a hallgatók prezentációjának is. A diorámákat és a bennük megjelenített történeteket bemutathatják számos formában, képregényként, idővonalasan, moziplakátként, újságcikként, de tervezhetnek akár egy stop motion technikával készített rövid animációs filmet is.

Egy dinamikus projekt létrehozásához a pedagógusnak több lehetőséget kell kínálnia a téma felfedezésére és megértésére. A projektben egyensúlyban kell lennie a statikus és az interaktív elemeknek, valamint az egyéni munkának és az együttműködésnek. Emellett különböző eszközöket és forrásokat kell tartalmaznia, hogy a tanulók érdeklődési körének és preferenciáinak megfeleljen. Minél izgalmasabbak és vonzóbbak a projektlehetőségek a tanulók számára, annál kreatívabbak és izgalmasabbak lesznek a megoldások. A dinamikus lehetőségek felkínálása kétségtelenül hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók jobban elköteleződjenek a feladat iránt és eredményesebben tanuljanak.

Mi a dioráma jelentősége a tanítási/tanulási folyamatban?

Tapasztalataink szerint a diorámák az oktatás minden szintjén használhatók. Meghatározhatják a tanulási folyamat egy-egy pillanatát, és segíthetik a megértés mélyebb szintjeit. A dobozba álmódott terek építése szórakoztató, kreatív módja egy háromdimenziós projekt megvalósításának. A trükk, a feladat sikeressége leginkább a témában rejlik. Fontos, hogy elég inspirációt nyújtson az alkotóknak, mielőtt kutatni, gyűjtögetni kezdenének, vagy nyisson meg további lehetőségeket egy már feldolgozott, ismerős



4. kép: A halászkirály (Csúport Mária munkája, 2019)



5. kép: Ősör (Komjáthy Zsuzsanna munkája, 2017)

témához. A hallgatók (ahogy a tanulók) újraalkothatnak egy történetet, kiemelve a kedvenc részüket, amit a legplasztikusabban tudnak megjeleníteni.

Egy igazán hatékony kurzus kollektív együttműködést jelent – legalábbis annak kellene lennie. A képzésben résztvevők rugalmas megoldásokat, interaktív eszközöket, az oktatási és kommunikációs

technológiák széles skáláját, hozzáférhetőséget igényelnek. Úgy véljük, hogy a hallgatókat – akik tele vannak izgalmas ötletekkel és számos tervezési és technológiai készséggel rendelkeznek – érdemes bevonni a tervezési folyamatba, még nagyobb hangsúlyt kívánunk fektetni az értékelés folyamatára, a hallgatói visszajelzések nyomán követésére és a közösségi élmények, alkotás megteremtésére.

Egy kiállítás margójára

Bentres sztélé története és a MEBT pályázat



Dr. Győry Hedvig PhD, MEBT ÓEB, egyiptológus

Absztrakt

A MEBT ÓEB évek óta megrendezi őszi rajzpályázatát, melyen 1-12. osztályos diákok vizuális mese formájában bemutatják az adott évre kiválasztott ókori egyiptomi történetet. Idén egy olyan történetet választottunk ki, amely kőbe vésői számára is a régmúltban játszódott le, a több mint 1000 évvel korábban élt II. Ramszesz fáraó idejében. Távol élő sógornőjének gyógyulását ismerhetjük meg a diákok változatos stílusban és technikával készült művein keresztül, melyekből egy szép válogatást január és február folyamán a Deák17 Gyermek és Ifjúsági Galériában mutatunk be. Az itt következő sorok ennek a pályázatnak a történetéről és az idei alkotásokról szólnak.

Kiállítás

2022 január 10-én nyílt meg a budapesti Deák17 Gyermek és Ifjúsági Galériában a Magyar-Egyiptomi Baráti Társaság (MEBT) Ókori Egyiptomi Bizottsága (ÓEB) által meghirdetett pályázat válogatott műveiből a „*Bentres sztélé története*” című kiállítás¹.

A tárlatra nagy izgalommal készülünk, hiszen a Galériában ez volt Társaságunk első valós térben megrendezett kiállítása. Korábban iskolában és a Kairói Balassi Intézetben rendeztünk néhány gyermekrajz kiállítást, és a tavalyi évben a pandémia miatt csak virtuálisan tudtuk a kiállításunkat

BENTRES SZTÉLÉ



A kiállítás meghívója Csák Mónika rajzával (Ramszeszek csapat, Budapest, Üllői úti Angol - Magyar Kéttanítási nyelvű Általános iskola / Kardos Ildikó)

itt megrendezni. Az izgalmat még fokozta, hogy a művek beérkezése és a kiállítás installációja között nagyon rövid idő állt a rendelkezésünkre, mivel – sajnos a járvány idén sem kerülte el hazánkat, és sok gyerek is betegeskedett, így voltak bőven lemondások és késések, ami egyrészt a bírálókat elhúzódtatását jelentette, hiszen ott volt már a karácsony és az újév, másrészt a kiállítás terve is a digitálisan beküldött fotók alapján folyamatosan átalakult. Végül Krisztával és a Galéria munkatársaival a helyszínen közösen alakítottuk ki a kiállítás végleges rendjét.

Az egyiptomi kultúra és a mi világunk

Az ókori egyiptomi kultúra számos emléke felkelti a mai ember érdeklődését, akár a képi világukra gondolunk, a fennmaradt tárgyi

emlékekre, az irodalmi alkotásokra, vagy a tudományos eredményekre, Ezek természetesen különböző mértékben vannak jelen a köztudatban, az egyéni érdeklődésnek megfelelően témájuk és mélységük nagyon különbözik. Vannak olyan egyiptomi vívmányok, amik annyira természetesek már, hogy eredetüktől mit sem tudunk – ki gondol bele például abba, hogy az év 365 napos beosztása nekik köszönhető, vagy a tinta eredete egészen a fáraók korának a kezdetéig visszanyúlik, vagy a rossz szájszagot már ők is meg kívánták szüntetni - orvosi feladatként, továbbá, hogy nekik köszönhetjük az első kulcsokat Az ötlet felmerülésétől a mai formáig persze sok víz lefolyt a Dunán, akarom mondani a Níluson. Közismertebb a szemfestés és arcpirosító, az írásjeleink eredete és a papirusz, vagy olyan motívum,

¹ Itt szeretnék köszönetet mondani a bíráló bizottságot alkotó tagjainknak: Bertóty Julianna, Fakó Istvánné, Király Hedvig, Scheffer Krisztina, és a kiállítás rendezésében aktívan részt vett Scheffer Krisztinának és a Deák17 Galéria munkatársainak: Enzsöly Kinga, Hein Péter és különösen Ványa Zsófiának, valamint a kiállítást megnyitó Dr. Kárpáti Andreának. A 2021-es pályázatot a Nemzeti Együttműködési Alap támogatta

mint az „ankh”, az „élet” jele, vagy, hogy az ébenfa mai elnevezése óegyiptomi eredetre nyúlik vissza.

Tervek, gondolatok

Művészetük sajátosan egyiptomi, akár a vizuális akár a verbális területet nézzük. Közel áll hozzánk, mégis távol, hiszen sok olyan elem található benne, ami nem képezi életünk részét. Ezek megismerése és megértése már tudatos odafigyelést igényel. Társaságunk ebben szeretné segíteni a diákokat évente meghirdetett pályázataival. Fontosnak tartja, hogy minél hitelesebben ismerjék meg az ókori egyiptomi kultúrát. A 3000 éves fáraók korában azonban sok változás is történt, éppen ezért a változások, különbségek érzékeltetésére is törekszünk. Az ismeretátadást saját tapasztalatok gyűjtésén keresztül kívánjuk megvalósítani, a diákok számára is élvezetes módon.

A pályázati forma kialakulása

Az ókori egyiptomiak életében éppúgy összefonódott az irodalom és képzőművészet, mint ma. Erre a két területre összpontosít rajzpályázatunk. Bizottságunk keretein belül az ezredforduló óta rendezük meg őket, kezdetben rendszertelenül és rajzverseny címen, az utóbbi időkben minden évben, és rajzpályázat formájában. Az elmúlt két évtized alatt természetesen folyamatosan módosítottuk,



Kiállítási enterőr a szélé fényképével és két iskola munkájával

csiszoltuk a rendszert, és 2017-ben alakult ki az a forma, amit jelenleg is követünk.

Első fontos lépés: a kezdeti egyéni pályaművekről áttértünk a csoportos feladatok kitűzéséhez. Nyilvánvalóvá vált ugyanis számunkra, hogy a technika fejlődésének a sok pozitív hatása mellett van egy olyan negatív hatása az emberi lélekre, hogy sokan egyre inkább elszigetelődnek egymástól, elmagányosodnak, és a társadalmi érintkezési formákat is elfelejtik. Nem veszik észre, hogy viselkedésük, vagy szavaik milyen hatást váltanak ki másokban. Másrészt viszont hihetetlenül nagy a specializáció, ami elkerülhetetlené teszi, hogy több ember együtt

dolgozzon. A csoportmunka emellett megtanít a felelősségvállalásra, valamint a munkamegosztásra is. Úgy gondoltuk, mivel a csoportban való együttműködés is egyfajta kompetencia, amely nem magától alakul ki, hanem gyakorolni, fejleszteni kell, a pályázat során alkalmat adunk a próbálkozásra, gyakorlásra. Egy érdekes cél érdekében szívesen összefognak az emberek, és az egyiptomi kultúra ehhez kiváló kiindulási pontot nyújt.

A csapatmunka mellett az előző két évben, a COVID-ra való tekintettel, ismét kísérleteztünk egyéni pályázatok befogadásával, de a betegségek miatti kimaradások, lemorzsolódások ellenére is a csapatban munkálkodás hasznosabbnak bizonyult, és nemcsak a készülő művek terén. A csapattagok húzó ereje a betegek lelkiállapotának is jót tett, így idén már csak csapatmunkát kértünk.

A tematika kialakítása: sokéves tapasztalat eredménye. Először konkrét témák megadásával próbálkoztunk, de hamar szakítottunk ezzel a módszerrel, mivel az ókori falfestmények többé-kevésbé pontos másolatait kaptuk a pályázóktól. Ezt követően a fogalmak köré csoportosítottuk a pályázati témákat, mint a barátság vagy szabadidő. Ezek a témák bőséges lehetőséget nyújtott a képzelet szárnyalására, de egyiptomi stílusba átültetése nem



Kiállítási enterőr négy iskola rajzaival

sok sikerrel járt. Ekkor született meg a korabeli irodalom bevonásának a gondolata. Sajnálattal láttuk, hogy az iskolai oktatásból ez a terület teljes mértékben kimarad, az írott források közül csak a túlvilági vallási elképzeléseket tartalmazó Halottak Könyvéről tesznek említést, ami persze a való életből indul ki, de mégiscsak egy ókori egyiptomiak által alkotott képzelte világ.

Időzítés és időtartam: A pályázatokat kezdettől fogva a tanév elején hirdettük meg, megvalósítását az iskolai élethez igazítva. A visszajelzésekből úgy ítéltük meg, hogy a diákok szívesen foglalkoztak ezekkel a témákkal, így gondolkodni kezdtünk azon, hogyan lehetne jó hangulatban, élmények nyújtásával elmélyíteni a résztvevők már megszerzett tudását. Közben a Szépművészeti Múzeumban vezetett „Ozirisz földjén” vetélkedőben (különböző fázisaihoz ld. ezeket az internetes oldalakat: [1](#), [2](#), [3](#).) is szereztem tapasztalatokat. Ehhez külön honlap készült, és egész éves munkát kívánt a résztvevőktől. Egy fiktív történethez kapcsolódóan négyféle feladatot kértem a diákoktól. Az első egy, a tárgyi tudást ellenőrző teszt volt, majd egy adott, a történetbe illő rész részletes írásbeli kibontása következett saját elképzelés alapján. Ezt követte a kiválasztott jelenet egyiptomi stílusú megrajzolása és a témához illően megadott tárgyalatás, melyhez mintául a Múzeum tárgyai szolgáltak. Ezeket a tárgyakat a diákok az állandó kiállításban is megtekinthették, illetve olyan években, amikor menet közben sajnos hosszabb ideig zárva volt az Egyiptomi kiállítás, csak a virtuálisan megismert óegyiptomi műtárgyak és technikai útmutató segítettek a kézműves tevékenységet.

Az összművészeti forma: Minden tapasztalatok és számos beszélgetés eredményeként született meg az az ötlet 2017-ben, hogy az első félévben szerzett ismeretekre támaszkodó új pályázatot írjunk ki a tanév második felére. A feladatot ismét közösségi tevékenység



Kiállítási enteriőr négy csapat munkájával

formájában kívántuk megvalósítani, ugyanakkor a manuális és digitális képességeket fejlesztve. Az előbbi sajnálatos módon egyre inkább háttérbe szorul, pedig igen sok örömet tud adni, és a kezűgyesség a mindennapi életben is szükséges; az utóbbinál pedig a mechanikus felhasználás helyett a kreatív alkotás irányába kívántuk terelni résztvevőinket. Így esett a választásunk a hagyományos bábjátékra, saját készítésű bábokkal és színpaddal, és a digitális történetmesélésre, a csapat által választott számítógépes programmal. Új kiírásunkkal a képzőművészet mellé a dramaturgiát, a színházat is bevontuk. Ez az összművészeti alkotó folyamat a képességfejlesztésen, nevelésen túl új látásmódot is ad, hiszen ugyanazt a történetet először rajzban, mint kívülállóknak mesélik el, majd a pályázat következő része a különböző szereplők szemszögéből is átgondolásra készítet, de lehetőséget ad olyan elemek kidolgozására is, amikre az adott mű csak utal.

Célkitűzéseink: Lényegében pályázatunk jelen formájának fő célkitűzéseit a következő pontokban fogalmazhatjuk meg:

- bővíteni az egyiptomi kultúrával kapcsolatos ismereteket (egyiptomi történet és műalkotások)
- a művészi képességek fejlesztése (kreativitás, alkotás, új technikák

megismerése, egyiptomi stílus alkalmazása)

- a társas kompetenciák fejlesztése, a társasági élet lehetőségének elősegítése,
- a közös megbeszélésekkel a nyelvi kifejezőképesség, a nyelvi kompetencia fejlesztése
- együttes kreatív alkotással közösségi élmény nyújtása

Mindehhez még hozzájárulnak a történetek szemléletet formáló tartalma, hiszen az az eszköz, amit az ember a kezébe kap, nem él önálló életet. Hogy mire fogják használni, az attól az embertől függ, aki a kezébe veszi, és tevékenykedik vele.

A Bentes sztelé pályázat

Résztvevők felkészítése: Pályázatunk meghirdetésekor zoom segítségével tanári tájékoztatót tartottunk, ahol a résztvevő tanárok megismerkedhettek a történettel és a pályázat menetével, ill. kérdéseikre választottunk. Ezt a tájékoztatót is azért hoztuk létre, mert tapasztalatunk alapján az óegyiptomi kultúrának a pályázat szempontjából lényeges kérdései tekintetében így a diákokat irányító tanárokat magukat is fel tudjuk készíteni, időt és energiát spórolunk meg nekik, hiszen kevesebb utánjárásra van szükségük.

A pályázat témája: Az előző években A Napszemlány története, A

királyfi és a sors, A hajótörött, Khufu és a varázsló, Ehnaton naphimnusa adta a témát, a [mostani pályázatra](#) a Bentesztélé történetét választottuk ki. A II. Ramszesz fáraó korában játszódó ókori egyiptomi történet egy, a párizsi Louvre-ban őrzött sztélén maradt fenn az utókornak hieroglif írással. Szövege Dobrovits Aladár és Kákósy László tolmácsolásában magyar nyelven is könnyen hozzáférhető, de a pályázók számára [Fáraók Földjén honlapunkon](#) egy kattintással elérhetővé tettük mi is. A történetnek több olyan eleme is van, ami a magyar mesekincsből ismert, így közelebb hozza a térben és időben távoli történetet a pályázat résztvevőihöz. Témája olyan mindennapi kérdéseket feszeget, hogy mit lehet tenni, ha egy önerőből meg nem oldható problémával találja magát valaki szemben. A történetben egészen pontosan egy olyan betegség áll a középpontban, amit Behten ország orvosai nem tudnak meggyógyítani, ezért egyiptomi orvosi segítséget kérnek. Az egyiptomi orvos valóban meg is vizsgálja a beteget, és felállítja a pontos diagnózist. Megismervén a betegség kiváltó okát, hogy ti. egy bizonyos akhu-démon szállta meg a beteg királylányt, nyilvánvalóvá válik, hogy nem a másodlagos tünetek kezelése a megoldás, hanem a probléma gyökerével foglalkozva fog meggyógyulni a leány – és ez a segítő szándék eredményeként meg is valósul: Honszu isten szobrának megjelenésére magától távozik a szellem.

A történet diák szemmel: Bár ez egy tipikusan egyiptomi szövegből leírt történet, örök emberi érzéseket és dilemmákat mutat be, és bármely korban érthető és értelmezhető. Ez utóbbit tették a diákok is rajzaikon keresztül. Sokakat megfogott a kiindulási pontként szolgáló szerelmi szál: Behten követeit a történet elején a király egyik lánya vezeti, akibe első látásra beleszeret II. Ramszesz fáraó, és rövidesen össze is házasodnak, majd boldogan élnek, amíg új követ nem érkezik a leány apjának



Kiscsillag csapat: Vocelka Réka - Szent László Katolikus Általános Iskola, Sárvár / Kondorné Bujtor Bernadett (alsós)



Tótündérek csapat: Joó Izabella - Szent László Katolikus Általános Iskola, Sárvár / Kondorné Bujtor Bernadett (alsós)

a segélykérő üzenetével. Szintén kedvelt elem volt a benyújtott művek között a betegség képi megjelenítése. A fantáziát a legjobban megmozgató elem azonban a betegséget okozó démon volt, akinek megjelenítésére semmiféle útmutatót nem adott a történet, és külső lakját más írott vagy vizuális forrásból sem ismerjük. Itt szárnyalt igazán a diákok fantáziája. Érdekes, de talán nem meglepő módon a kígyó képzeje jelenik leggyakrabban meg a gonosz démon megtestesítőjeként.

Vizuális történetmesélés: Sajnos a járványhelyzet miatt a jelentkező csapatok majdnem fele kénytelen volt visszalépni, de így is sok szép alkotást kaptunk. A képi mesélést a csapatok saját felfogásukban oldották meg, ami a történet különböző elemeinek a kiemelésével járt. Az együttműködést jól mutatja, hogy egyes csapatok nemcsak a műfaj és technika megválasztásával, de még a megjelenítés jellegében is hasonló alkotásokat hoztak létre. Volt, ahol az összetartozást egységes keret kialakításával is

hangsúlyozták. Nagyon jól mutatják ezek a képek, milyen mélységben jártak utána a diákok az adott témának, és a korabeli ábrázolási módnak. Az egyiptomi stílus alkalmazása a vizuális kultúra egy szokatlan megnyilatkozása. Jól látszik, hogy az alsósok számára sokkal kisebb kihívást jelent, mint az idősebb korosztály számára. Ők már annyira hozzászoktak a perspektivikus ábrázolási módhoz, hogy nehéz számukra az elszakadás, és a különböző jellemző nézetek keveredése is idegen nekik. Ez annál inkább meglepő, mert amikor csak nézik az egyiptomi képeket, eleinte rávezetést igényel, hogy ezt felfedezzék. Minél idősebbek, annál tudatosabban alkalmazzák saját munkáikban ezt a módszert, virtuálisan szinte szétbontva a témát a különböző nézetek szerint. Korunk filmipara is rányomja bélyegét az ókori egyiptomiakról alkotott képünkre, és ez a rajzokon is visszatükröződik. Az aktualizálás egy másik iránya modern szimbólumokat, jelképekkel is variál – így kerülhetett a szerelem jeleként az egyik rajzba a rózsza, ami a fáraók kora után honosodott meg Egyiptomban, és vált Ízisz istennő szent virágjává.

Változatok: Néhány különleges alkotás is érkezett, ahol a csapat egyetlen képen dolgozott, mely képregény-szerűen haladt végig a történeten, buborékokkal, vagy szöveg betoldása nélkül, valóban képpel mesélve végig az eseményeket. Máskor, mint egy naptárba beillesztett elemek, különálló kis lapocskák sorakoztak szabályos rendben a történet egy-egy elemével. Ismét más megoldást tükröz az a mű, ahol a történet elemei vannak egymás mellé rendelve, hogy mint hajdan a vásári mesemondók, egy-egy figurára mutatva lehessen elmesélni az eseményeket. Az egyes rajzok és festmények technikájukban is változatosak. Tempera, vízfesték, színes ceruza, vagy éppen montázs elemek is megtalálhatók. A letisztult, elegáns, a barokkosan áramló, az aprólékosan kidolgozott rokokó, a meghökkentő



Napisten csapat: - Kállósemmén, Kállay Miklós Általános Iskola / Gubányiné Sarkadi Kornélia (felső)



Elit csapat: Kaposvári SZC Lamping József Technikum és Szakképző Iskola / Oláh Teodóra (középiskolás)



Elit csapat: Kaposvári SZC Lamping József Technikum és Szakképző Iskola / Oláh Teodóra (középiskolás)

avantgárd, a modern geometrizáló jelleg vagy naiv és gyermeki megfogalmazások váltják egymást. Feltűnik még a „horror vacui”, az üresen hagyott képrésztől való félelem jelensége is, ahol minden üres helyet valamilyen elemmel kitöltöttek.

A kiállítás

Az első teremben azokat a műveket állítottuk ki, ahol a csapatmunka erősen érződik a rajzokon, a másodikban inkább a csapattagok egyéni alkotásai dominálnak – ezért is csoportosítottuk őket téma szerint. Ez érdekes abból a szempontból is, hogy jól látszik, a cselekmény mely részei keltették leginkább fel a diákok érdeklődését. A magyarázatok, értékelések és értelmezések helyett azonban álljon itt inkább egy válogatás a kiállítás képei közül.



Csongor és Tündék: - Szigetszentmiklósi József Attila Általános Iskola / Nagy-Szilvási Gabriella (felsős)



Rábagöngyök csapat: Preinsberger-Gyűrűs Flóra - Szent László Katolikus Általános Iskola, Sárvár / Kondorné Bujtor Bernadett (felsős)



Nagykirályok csapat: Szegi Oliver, Hamza Leila, Szilágyi Kinga, Keri Kitti, Kálmán Dóra – Debrecen, Kazinczy Ferenc Ált. Iskola és AMI / Székelyhidi Zsolt Tamás (felsős)



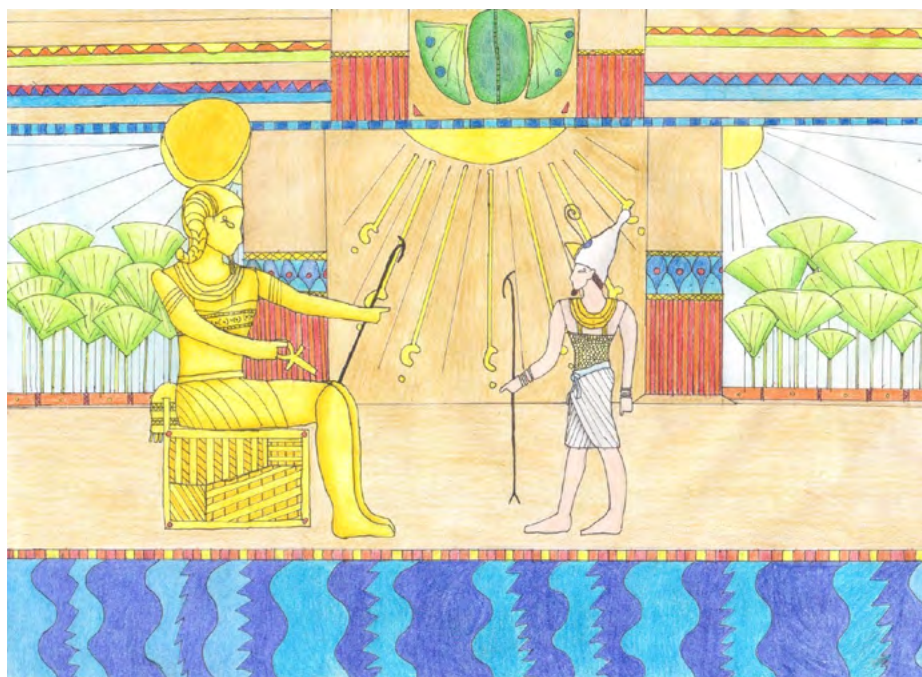
Behten ország követői csapat: Hegedűs Csenge, Balogh Gréta, Balogh Emma, Török Zsigmond, Mező Anna – Debrecen, Kazinczy Ferenc Ált. Iskola és AMI / Bessenyei Valéria (felsős)



Animaat csapat: - Debrecen, - Kós Károly Művészeti Szakgimnázium, Technikum és Kollégium / Lajtossné Elek Emese (középiskolás)



Kleopátrák csapat, Vadócz Maja, Pós Katalin, Barabás Anna, Kertész Kamilla, Budapest, Balassi Bálint Nyolcévfolyamos Gimnázium / Vitárus Nikoletta (felsős)



Ramszeszek csapat: Deli András – Budapest, Üllői úti Angol - Magyar Kéttanítási nyelvű Általános iskola / Kardos Ildikó (felsős)



Zsolnay csapat: Magda Violetta – Pécs, BMSzC Zsolnay Vilmos Technikum és Szakképző Iskola / Forintos Veronika, Krommer-Szalai Ágnes, Somogyiné Lakos Erika (középiskolás)

Zsolnay csapat: Gazdag Renáta – Pécs, BMSzC Zsolnay Vilmos Technikum és Szakképző Iskola / Forintos Veronika, Krommer-Szalai Ágnes, Somogyiné Lakos Erika (középiskolás)

Művészettörténet feladatok a vizuális kultúra OKTV-ben

Zombori Béla, ügyvezető elnök, vizuális kultúra OKTV, Kaptár Archívum

Absztrakt

Ebben az évben 27 éves a vizuális kultúra OKTV. Ma is ugyanaz a célja, mint létrehozásakor az akkori Iparművészeti Főiskolán: az alkotás, teremtés és az önkifejezés képességeinek kialakítása és fejlesztése. Fontos cél még, hogy a tanulók a verseny segítségével is elsajátítsák el az általános (emberi) tartalmak felfogásának, megértésének és kifejezésének képességét. Az OKTV művészettörténeti tesztjeivel elsősorban nem a lexikális és történeti jellegű tudást, hanem a tájékozottságot, valamint a személyes választásokon alapuló, az alkotótevékenységet segítő esztétikai elemzésben való jártasságot értékeljük. A cikkben bemutatjuk a tesztfeladatok néhány típusát és ezek sajátos versenyzői megoldásait.

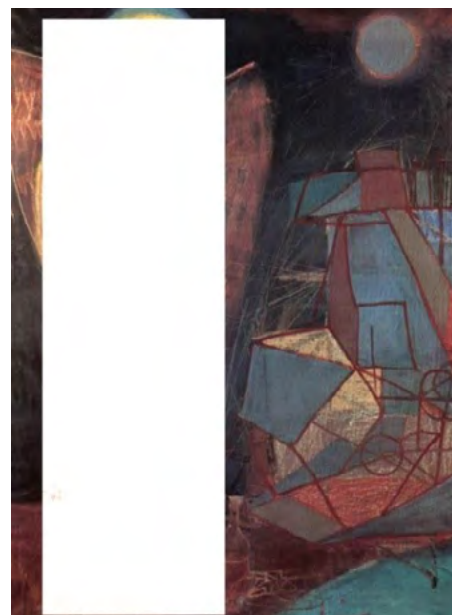
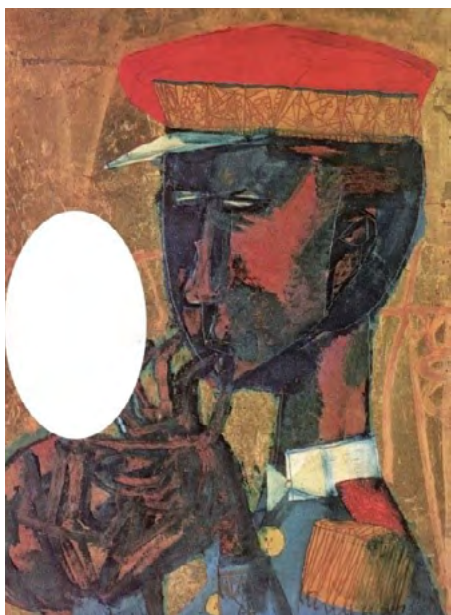
Tények

A vizuális kultúra OKTV több alkotó területből, feladattól áll. Minden évben új és egyedi képzőművészeti, kommunikatív és iparművészeti témát kell kidolgozni és beküldeni. A második feladat mindig modell utáni félalak rajzolás. Ezeken felül a kezdetektől tartalmaz művészettörténeti- műelemző feladatot és kreatív kisleadatot is. A verseny egészét tekintve a beküldött

alkotás 80, a félalak rajz 40, a művészettörténet teszt és a kreatív feladat maximum 20-20 pontot érhet.

Ahogy az általános kiírásban szerepel: „A művészettörténet teszt anyagát a kiírásban szereplő téma képezi”. Ez tavaly Kondor Béla lett volna, de a vírus miatt a III. forduló elmaradt, az idén az évi tematikához, a RIT-MUSOK-hoz kapcsolódva Gyarmathy Tihamér és Türk Péter művészete lesz az anyag. Az utóbbi években mindig magyar művészek szerepelnek, nagyrészt 20. századiak. Célunk ezzel mi lehetne más, mint a kortárs magyar művészet megismertetése, megszerettetése, módszereik felhasználásának elősegítése.

Tudjuk, hogy az iskolai oktatásban nem biztos, hogy jut idő ezekre az alkotókra, de a kiírásban legkésőbb szeptemberben már megkapják az iskolák a művészettörténet tesztben szereplő alkotók neveit. A feladatok a legkönnyebben elérhető szakirodalomra épülnek, nagyrészt az interneten található, hiteles tartalmakon alapul a tesztek anyaga. Tapasztalatunk, hogy a diákok nagy része jól, nem egyszer kiválóan teljesít. Ebben az írásban a feladatok mellett bemutatunk néhány értékes megoldást is.



Feladat az Olvasónak: Kondor Béla jelentős alkotásait látja az alábbi képeken, melyekről egy-egy jellemző, egyedi részlet fehér folttal ki lett takarva. Mit ábrázolnak ezek a részletek? (Egy tesztfeladat azok közül, amelyek 2020-ban a pandémia miatt elmaradtak). Válasz a cikk végén.

**A feladatok**

A feladatok alap-témája lehet egy korszak (A magyar művészet első évszázadai, A 20. sz. első felének magyar művészete, Európai Iskola) egy-egy jelentős alkotó (Móholy-Nagy László, Vajda Lajos, Borsos Miklós) vagy két, valamilyen szempontból összehasonlítható alkotó (Egry József – Barcsay Jenő, Földi Péter – Pauer Gyula). Az alap-téma szerint alkalmazzuk a feladatok tartalmi és típus változatait. Az öt-hat feladat, különböző pontértékű.

Fontos célunk, hogy az alkotói életutat a műveken át, keletkezésük sorrendjében, technikájuk ismeretével együtt ismerjék meg a versenyzők, és erről adjanak számot. Ez elég bonyolult *feleletalkotó feladat*, amely időszak és technika meghatározását várja el.

Az ilyen feleletalkotó *hosszú válasznál* a pontozó lapban meg kell fogalmazniuk a legfontosabb ismereteket tartalmazó válasz mintát, benne azokkal a kulcsfogalmakkal, amelyek nem hiányozhatnak a válaszból. Mellékelünk egy ilyen meghatározást az adott javítókulcsból. (Dőlt betűvel a feladatokból idézünk.)

HARASZTY ISTVÁN

A Kossuth-díjas Harasztý István, a hazai kinetikus művészet külföldön is elismert jelentős képviselője. Mobiljai mellett képeket is készít. Alkotásaiban a tökéletes megformálás, a precíz működés gyakran filozófiai, politikai tartalommal és humorral vegyül. Életútja, művei nagyon sok élménnyel, ismerettel és tanulsággal szolgálnak.

Melyik állítás jellemző rá, melyik nem? Írja a megfelelő betűjelet a táblázatba!

(Elérhető 8x ½ = 4 pont)

- A) A művész mindenki által ismert beceneve: „Kedveske”.
 B) Fiatal korában lakatos volt.
 C) Az Iparművészeti Főiskolán végzett.
 D) Ipariskolai tanár volt.
 E) Egy írásában a következőképpen fogalmazott: „Egy versenyautó... szebb, mint a Szamothrakéi Győzelem”.
 F) Deák Dénest ábrázoló szobra van Székesfehérváron.
 G) 1956-os emlékművet tervezett.
 H) Az Agyagmű működésképtelen

Igaz	Nem igaz

Ha két művész szerepel a feladatlapban, a hasonló szándékú kérdésre többszörös *feleletválasztó* módon lehet válaszolni.

EGRY JÓZSEF és BARCSAY JENŐ

A magyar művészet legjelentősebbjei közé tartoznak. Mindketten tagjai voltak a hazánkban 1945. után létrejött Európai Iskola nevű művészcsoporthoz, ugyanakkor eltérő megközelítésben, stílusban hozták létre életművüket. Életútjuk is különbözik egymástól, bár találhatók mindkettőjükre egyaránt jellemző tények, események.

Jelölje a táblázat utolsó oszlopában a megfelelő betűjel megadásával, hogy az adott sorban található állítás:

- A) Egry Józsefre jellemző
 B) Barcsay Jenőre jellemző
 C) mindkét alkotóra jellemző
 D) egyik alkotóra sem jellemző

(Elérhető 12 x ½ = 6 pont)

1.	A Képzőművészeti Főiskolán tanult.	
2.	Bibliai jelenetek mellett később egyre több tájképet festett.	
3.	1925-ben készítette a Fiúfej c. rézkarcát, amelyen már ösztönösen, szinte kubista eszközökkel bontja síkokra a formát.	
4.	A látványból való kiindulás a legtöbb képére jellemző.	
5.	Rövid ideig a Bauhaus oktatója volt.	
6.	Érdeklődése először a közeli dombok, szántóföldek felé fordult, majd megjelent művein maga a város.	
7.	Művészetének egyik legfőbb vonása volt az ember és a természet örök együvé tartozása.	
8.	Önarcképei lelkiállapotáról árulkodnak.	
9.	Idős korában több mozaikot tervezett.	
10.	Ezeket mondta: „Jó képben konstrukció, érzés, szív, minden együtt van. (De jó képet nagyon nehéz festeni).”	
11.	Művészi hitvallása: "A látottakat ismertté, az ismerteket tudottá, a tudottakat élménnyé, az élményeket magasztossá kell tennünk, hogy művészetet hozhassunk létre."	
12.	A Képzőművészeti Főiskolán tanított. / Művészetpedagógusként is kiemelkedő volt.	

Fontos célunk, hogy az alkotói életutat a műveken át, keletkezésük sorrendjében, technikájukkal együtt ismerjék meg a versenyzők, és erről számoljanak be. Ez elég bonyolult *feleletalkotó feladat*, amely időszak és technika meghatározását várja el.

VAJDA LAJOS

Nagyon rövid alkotóidő jutott számára. Műveit áttekintve mégis sok, egymástól jól elkülöníthető képcsoporttal találkozunk. Ezekben több technikát, képi megoldást alkalmaz, tartalmuk változatos, egyre inkább korának kihívásaira reflektál. Műveinek sorrendje fontos alkotói útjának ismeretéhez.

Jelezze az alábbi képek keletkezésének sorrendjét számokkal 1-től 6-ig a kis négyzetekbe, és írja alájuk, hogy milyen technikával készültek!

(Elérhető 12 x 1/2 = 6 pont)

	☐
	☐
	☐
	☐
	☐
	☐

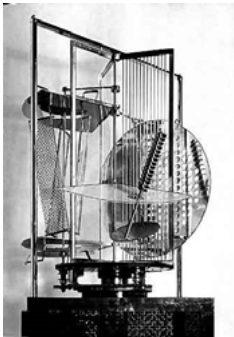
KINETIKUS MŰVÉSZET

Az alkotó nem önmagában áll a világon. Témái, tartalmi, formai eszközrendszere érintkezik a kortársak megoldásaival. Ezek átlátása fontos megismeréséhez és megértéséhez. A következő társító jellegű feladat ennek ismeretét kutatja:

HARASZTY mellett a 20. században több jelentős alkotó foglalkozott kinetikus művészettel, többek között M. Duchamp, Moholy Nagy László, N. Pevsner, N. Schöffer, Naum Gabo, A. Calder, J. Tinguely. Közülük négynek látja műalkotását.

Írja a művek alá alkotójuk nevét!

(Elérhető 4 x 1/2 = 2 pont)

MŰVÉSZETI TECHNIKÁK

A leggyakoribb művészeti technikák ismerete is megmutathatja a versenyzők felkészülését. Ezek konkrét meghatározása is szerepelhet a tesztekben, pl.:

A következő két kifejezés gyakran előfordul a XX. sz. képzőművészetének szóhasználatában.

Írja le röviden ennek a két szónak a meghatározását:

Montázs:

Kollázs:

(Elérhető: 4 pont)

Az ilyen feleletalkotó hosszú válasznál a pontozó lapban meg kell fogalmaznunk a legfontosabb ismereteket tartalmazó válasz mintát, benne azokkal a **kulcsfogalmakkal**, amelyek nem hiányozhatnak a válaszból.

Mellékelünk egy ilyen meghatározást az adott javítókulcsból:

MONTÁZS: Olyan *kompozíciós eljárás*, amely a műalkotásban *különböző helyről származó képeket, képrészeket helyez egymás mellé*, s ezzel új összefüggéseket teremt. Használata a film hatására terjedt el a képzőművészetben.

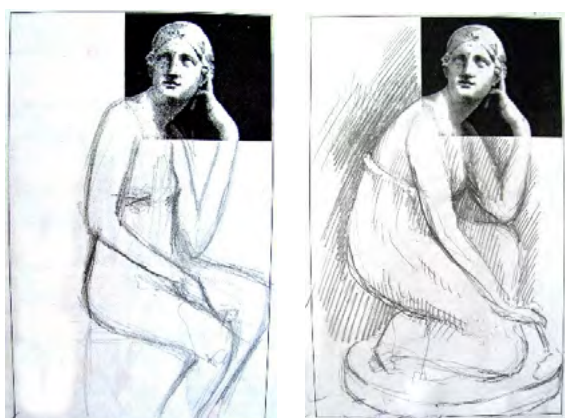
KOLLÁZS: Képzőművészeti technika, amely *különböző (valódi) anyagokat, esetleg tárgyakat épít be a képbe*. A kubisták kezdték alkalmazni, s azóta sok művész él vele.

KÉPI MEMÓRIA 1.

A kérdések jelentős része magukról a művekről szól, ezért erre a II. fordulónál, melyre hetekkel a művészettörténet teszt megírása előtt kerül sor, külön felhívjuk a versenyzők figyelmét és javasoljuk, hogy alaposan figyeljék meg a legfontosabb műveket. Így lehetséges, hogy jól „működött” az alábbi kiegészítést tartalmazó, képi memóriát értékelő feladat:

A magyar klasszicista szobrászat legjelentősebb alkotása **FERENCZY ISTVÁN: Pásztorlányka (A Szép Mesterségek kezdete)** című, a Magyar Nemzeti Galériában található műve.

Készítsen a keretbe vázlatrajzot a szobor főnézetéről!
(Elérhető 4 pont)



1 pont

4 pont

Szempontok voltak a feladat értékeléshez: A *tartalmi elem (a lány a földre rajzol): 2 pont*. A lány arányos rajza, a fél térdre ereszkedő test, a másik térdre könyöklő kar, a mell, a hát íve, a mell alatti ruha megoldása: **4 x 1/2 pontok**.

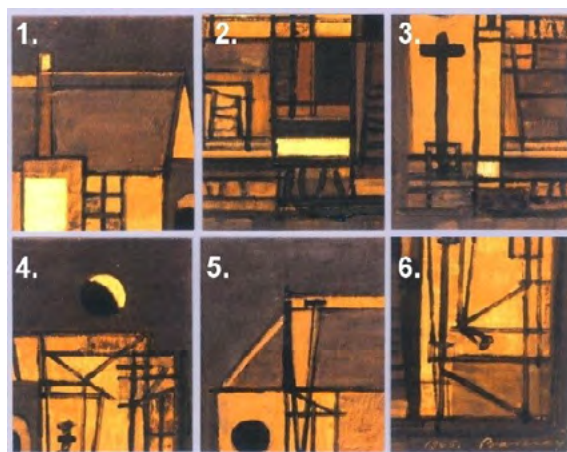
KÉPI MEMÓRIA 2.

A következő, darabjaiból *sorba rendezendő* Barcsay kép is igénybe vette a diákok képi emlékezetét:

BARCSAY JENŐ képein a *formák, vonalak rendszert alkotnak*, amelyek *leolvashatók róluk*. A „Sárga templom” című képét *részekre vágtuk és a részeket véletlenszerűen (egyes állásban) elhelyeztük, majd megszámoztuk*.

A táblázatba írja be a képrészek helyes elrendezését a sorszámaik segítségével!

(Elérhető 2 pont)



5	1	4
3	2	6

KÉPI MEMÓRIA 3.

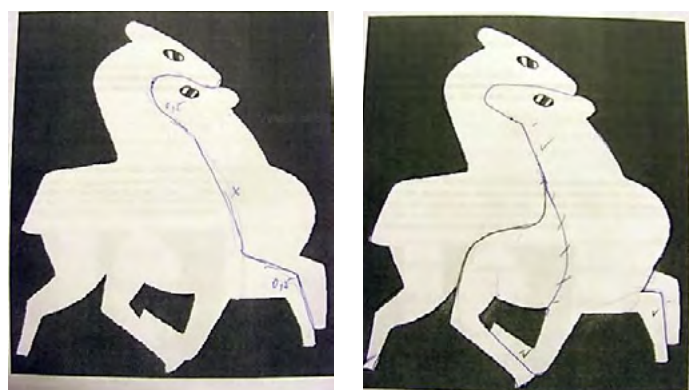
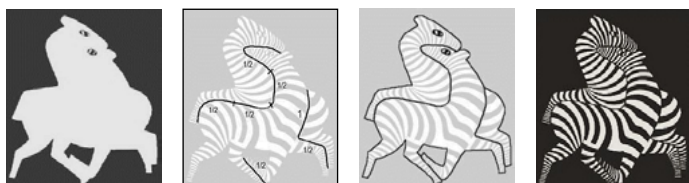
Valóban elég nehéz volt a következő, 2015. évi rajzos kiegészítő Vasarely feladat, de így is született néhány jó megoldás:

VICTOR VASARELY egyik leghíresebb képe a *Zebrák*, amelyből több változatot is alkotott. Ezen, a *körvonalával felidézett képen két zebra található*.

Válassza el őket, és rajzolja meg mindkét állat körvonalát! (A csíkokat nem kell megrajzolni.)

(Elérhető: 4 pont)

A javítókulcs segített korrekt módon értékelni a válasz rajzokat: A *külső körvonal adott, ennek a körbe rajzolásra nem jár pont*. A *belső, elválasztó vonalak a megrajzolandók (keretes kép)*. *Fej, nyak, hát, far, első láb, hátsó láb 1/2-1/2 pont*, *szügy 1 pont*, tehát megközelítőleg jó irányokban megrajzolva összesen 4 pont.



Néhány gyengébb és egy jó megoldás (az átlag 2,5 volt).

ESSZÉÍRÁS

A feladatokat megkoronázza az utolsó, kisesszé típusú feladat, amely műelemzést, esetleg több mű összehasonlítását várja el. Mindig van több olyan versenyzői megoldás, amely különösen értékes. Ezekben megtalálható a tartalmi és formai ismeretek kreatív alkalmazása, összefüggések felmutatása, nem egyszer önálló vélemény egyedi megfogalmazása.

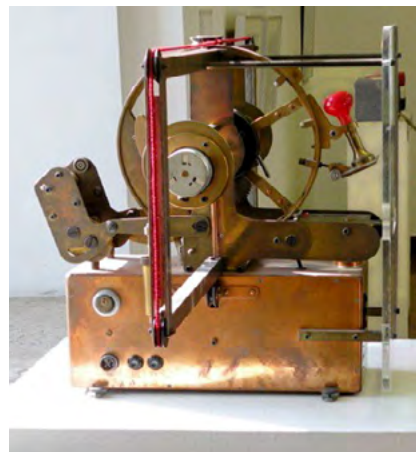
A feladatokhoz természetesen olyan javítókulcs készül, melyben előre felvázoljuk azokat a gondolatokat, melyeket az esszének feltétlenül tartalmaznia kell.

Három kisesszét mutatunk be, mely közül az első egy ironikus művet, a második egy összehasonlítást, a harmadik pedig a 20. sz. egyik különösen jelentős alkotását elemzi, értékeli.

1)

A bal oldalon HARASZTY 1987-es mobilja látható, melynek címe „Stemplire várva”, a jobb oldalon pedig ezzel a mobillal a Műcsarnok kiállításán lepecsételt nyomat.

Röviden jellemezze a lepecsételt lapot, mutassa be a humoros, ironikus jegyeit!



„A Stemplire várva c. műalkotás a bürokratikus rendszer ügyintézésének lassúságát, nagyon fontosnak tűnő, de felesleges lépéseit figurázza ki. A pecsételő gép hosszú procedúra után adja csak ki azt a papírt, ami azt igazolja, hogy a néző várt a semmire: „Igazolom, hogy várt, Ki lehet dobni” Humoros, hogy a lepecsételt nyomat szövege túl hivatalos (több nyelven le van írva a szöveg, több helyen alá kell írni) pedig nem ér semmit. Az „ITT ŐN ÍRJA ALÁ – ITT PEDIG ŐN” szövecc is ironikus, a rendszerbeli iratok felesleges kéréseit parodizálja, azt, hogy mennyi procedúrán kell átmenni, hogy egy pecsétet megkapjunk. A kedves nyuszi oda nem illősége is humoros, ironikus.” (Tarcsi Dóra, Bornemisza Péter Gimnázium, Budapest)

2)

BARCSAY műveivel nem egyszer bejárta az utat konkrétan az elvontig.

Fogalmazza meg röviden hogyan történt ez a térábrázolás tekintetében a következő két, festőállványt ábrázoló képén!



„Barcsay Jenő egy egyértelműbb, pontosan kidolgozott képpel indult, ami térben tökéletesen kivehető. Tónusai, árnyékai élőbbek, színátmenetesebbek. Térben való elhelyezés megfontolt, realisztikus, egy sokkal komolyabb „portréja” a festőnek.

A második képet későbbi években festette, ami már a konstruktivista stílust követi absztrakt formáival. Formái sokkal egyszerűbbek, mégis tökéletesen kivehető a tárgy, amit ábrázol. Színei telítettebbek, egyértelműbbek, az árnyékok is egyfajta formaként jelennek meg. Már a szög is, amiből festette, egy síkba helyezett tárgy érzetét kelti.

Barcsay festőállvány-sorozata egyfajta önarcképként is vehető, ami a művész gondolkodásának változását is reprezentálja.”

(Osgyán Anna, Révai Miklós Gimnázium, Győr)

3)

A „Felmutató ikonos önarckép” című alkotás VAJDA LAJOS fő műve. (1936. Pasztell, papír, 90x60 cm Magántulajdon).

Elemesse ezt a művet tartalmi és formai szempontból!



„Bár a kép címét nem ő adta, mégis találó, hiszen egy ikonon nem szokványos a bal oldali kéz ábrázolása (legalábbis nem ekkorában). Az ikonokra jellemző sárga (arany) alapon megjelenik a már oly sokszor papírra vetett önarckép rajza. Most azonban a narancssárga előréteg, amely szinte jelzi az ikon helyét, a krisztusi arc hiányát, árnyékot vet Vajda önarcképére, ezzel három részre osztva a fejet/fejeket. Ez szimbolizálhatja a Szentháromságot, valamint azt, hogy istenképek

vagyunk, hiszen az Ő képmására teremtettünk. A művész isteni mivoltát fejtegeti ezzel a képpel, mert képeivel képes újat teremteni erre a világra. A jobb oldalt a vállára vetett kendővel tiszteleg zsidó származása előtt, hiszen, ha a feltevések igazak, az egyfajta „imakendő”, amit a zsidó nép használt. Érdekes még a baloldalt benyúló hatalmas kéz, ami arányai miatt arra is következtethetne minket, hogy az nem hozzá tartozik, valaki más keze. Ebben a megvilágításban bár fenyegető hatást is kelt, inkább figyelmeztető, felfelé mutatót. A megszokott sötét és barna szemek helyett most világító kék szemekkel pillant ránk, amely mintha az ég kékjét jelentetné meg nekünk. A végtelenséget.

Technikáját illetően itt visszatérnek a régi, vonalkázós, pettyezgetős motívumok. A vállkendőn izomzatszerű, rostokra emlékeztető vonalazás. Nincsenek egybeolvadó felületek, mindenhol mintázat van. Nem használ harsány színeket, mint például a fauve-ok, inkább megnyugtató, meleg árnyalatokat. Pasztellel készíti, nagy méretben. Arcán szigorú pillantás, egy megviselt ember ábrázata. Élete egyik fő műve, amelyet pár évvel Párizsból visszatérte után készít.”

(Tolnay Lili, Fráter György Katolikus Gimnázium, Miskolc)

Ebben az évben, 2022-ben idáig a legtöbb, 384 diák indult a vizuális kultúra Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyen. Reméljük, hogy a művészettörténet feladatok is tanulságosak lesznek a versenyzőknek.

Az olvasói feladat megoldása:

Többféle válasz lehetséges, ugyanis Kondor művein szereplő alakok, formák sokféle jelentéssel bírnak.

1. A tiszt egy műtűcsköt / helikoptert tart a kezében.
2. Csokonai ölében angyal / múzsát tart.
3. Ember-angyal-pár / emberpár / Ádám, Éva / szerelmespár

Bálványos Huba a tanszékalapító

2. rész

Bakos Tamás, ELTE Tanító- és Óvóképző Kar

Absztrakt

Bálványos Huba művészeti nevelői pályája a Budapesti Tanítóképző Főiskolán bontakozott ki, ahol 1977-től kezdett tanítani. 1986-ban főiskolai tanári kinevezést kapott. 1989-ben alapította meg az önálló Vizuális Nevelési Tanszéket. 2002-ig volt tanszékvezető. 1990-ben alapította kollégáival a Felsőoktatási Vizuális Nevelési Kollégiumot. Négy évig volt tagja MAB Művészeti és Mesterképzési Bizottságnak. 1997-ben Szent-Györgyi Albert-díjban részesült, 2008-ban Eötvös József-díjat kapott, 2010-ben Csokonai Vitéz Mihály alkotói díjat vehetett át. Vizuális nevelésre irányuló munkáját a szemléleti megújítás jellemezte,



1. kép. Bálványos Huba az 1980-as évek végén, egy hallgatókkal való közös óvodai festőakción. Forrás: Máté Alice gyűjteménye

amelyet országos jelentőségű tankönyvsorozatban publikált. Ezek a dokumentumok megalapozták és napjainkig meghatározzák tanítóképzésünk vizuális nevelési irányait. Hallgatók közötti népszerűsége legendás volt. Hazánk kulturális életének kevés olyan személyisége van, akinek eredményes képzőművészeti alkotó tevékenységét országos hírű művészetpedagógiai munka is kíséri.

Bálványos Huba a tanszékalapító

Bálványos Huba 1977-ben került a Budapesti Tanítóképző Főiskolára Dr. Donáth Péter hívására, kinek kollégiumában a Bánki Donáth Főiskolán, Bálványos Huba gyakran tartott előadásokat. Évek óta szabadúszóként tevékenykedve jó lehetőségnek tűnt a főiskolai tanítás, mint biztos megélhetési lehetőség, arra is gondolva, hogy a tanítás mellett töretlenül folytatható az alkotói munka is (Tudósportrék, 2010), amely nem feltétlenül mindig jövedelmező. Az ismeretközvetítő szemléletformáló tevékenység pedig már jelen volt életében a korábbi években is (Képzőművészeti Főiskola, szakkörök, vitafórumok vezetése). A tanítóképzésben megjelenő vizuális nevelési közeg hamar kihívásnak és készletelésnek tűnt Bálványos Huba számára. Fontos feladatnak kezdte érezni a leendő pedagógusok vizuális szemléletének formálását, valamint gyorsan átlátta a képzés tartalmi megújításának szükségességét is. A főiskola 1978-79-es évkönyvében már gyaníthatóan általa megfogalmazott mondatok utalnak a szemléleti váltás első mozzanataira, amely az élmény alapú vizuális önkifejezés fontosságát helyezi előtérbe, egyben érzékeltetve, hogy a

felvett hallgatóknál jelentős lemaradást kell pótolni vizuális műveltség terén:

„A követelmények meghatározása-kor abból kellett kiindulnunk, hogy a szakkollégistáink önkéntes jelentkezése ellenére is hallgatóink csak átlagos zenei, illetve rajzi képességekkel rendelkeznek, ezért az oktatás során az önkifejezésnek azokat a formáit helyeztük előtérbe, melyek viszonylag hamar hoznak élvezhető, tetszetős eredményeket, és kedvet ébresztenek a munkához.” (BTF évkönyv 1978-79. 49-50.o)

Vizuális nevelés 1978-ban rajz munkacsoportként az ének-zenével összevonva a Művészeti Nevelési Tanszék keretein belül történt. A munkacsoport oktatói jellemzően képzőművész tanárok voltak (Bálványos Huba grafikusművész, Krassói Erna textilművész, Poeszné Juhász Erika festőművész, Rudolf Éva festőművész, Sánta László festőművész). Ez megfelelt az időszak művésztanár szemléletének, vagyis annak, hogy művészetet tanítson hivatásos képzőművész. Közös kiállításon történő szereplésük megszokott esemény volt. 1978-ban főiskolán rendezett kiállításukat Somogyi József, a Képzőművészeti Főiskola rektora nyitotta meg. (BTF évkönyv, 1978-79. 51.o). 1979-ben a tanítóképző főiskolák képzőművész tanárainak közös kiállítása is volt az épületben. A munkacsoport egyetlen tanári szobát jelentett egészen a főiskola épületének bővítéséig. Az oktatók asztalai középre rendezve helyezkedtek el. A falak mentén erős polcok sorakoztak, papírokkal, modellanyagokkal megrakodva. A sarokban egy rezsón terpeszkedett a nagy teáskanna. (Cúthné,

Endrődy, Pölcz, 2020, 16. o) Ez az egy térben tartózkodás is segítette az évtizedekre szóló szakmai alapú, de családi hangulat megalapozását és fenntartását. (1. kép)

A tanszék oktatói gárdája a 80-as évek végén bővült Szabó György, Kardos Mária, Bakos Tamás, Gerber Pál, Boza Erzsébet személyével. A tanszék személyi állományának bővítésére Bálványos Huba kapott megbízást, és ezzel szinte párhuzamosan egyre aktívabb szerepet kapott a tematikák, tanmenetek kidolgozásában is. Intellektusának köszönhetően jelenléte a főiskola társadalmi életében is hamarosan visszavonhatatlanná vált (a későbbiekben főigazgatói szerepkör betöltésére is esélyes volt). A munkacsoport bővülése, szakmai potenciájának erősödése az intézményen belül (amely kétségkívül Bálványos Huba aktivitásának volt köszönhető) megteremtette az önálló tanszékké alakulás feltételeit.

A tanszékké alakulást megelőző években Bálványos Huba irányításával már kibontakozott az a szemlélet, amely egy jól körülhatárolható struktúrában törekedett megmutatni és taníthatóvá tenni a vizuális kultúra árnyaltságából adódó vizuális közlésformákat. Ebbe az irányba történő törekvésének bizonyítékai az 1987-es tantárgyi rendszer tematikái. (Cúthné, Endrődy, Pölcz, 2020, 43-46. o) Az egyes tematikai egységekhez közvetlenül kapcsolódtak tantárgy-pedagógiai ismeretek. A vizuális jelenségeknél már elkülönült az ábrázolás és kifejezés céliránya. Az első félév tananyagában megjelentek a későbbi alapozó vizuális nyelvi gyakorlatok nyomai. 1987-ben az alapképzés mellett szakkollégiumi képzés is jelen volt (a jelenlegi vizuális műveltségi terület előzményeként).

Az 1989-ben alakult Vizuális Nevelési Tanszék a vizuális nevelés céljának és tevékenységi rendszerének újragondolásával indult. A tanszéki induló program az ún. Korrigált vizuális nevelési programban konkretizálódott és 1990-ben elnyerte a

Művelődési és Köznevelési Minisztérium Köznevelés fejlesztési Alapjának támogatását. (BTF évkönyv 1994-99. 154. o.) A programmal széles körű korszerűsítési folyamat indult meg az ország tanítóképzését és a köznevelési gyakorlatot egyaránt érintve. A program olyan sarokpontokra épült, amely szakítva az egyoldalú látványalapú rajzoktatási hagyományokkal, a vizuális jelenségek teljes körét térképezte fel, kategorizálta és vetítette a köznevelés módszertani gyakorlatába.

Alapelvek Bálványos Huba meghatározásával:

„A színvonalas *esztétikai-művészeti nevelés* képes humán értékirányultságot vinni a szocializációba. Az esztétikai nevelés nem úgy foglal helyet a nevelés egészében, mint rész az egészben, hanem mint az egésznek egy vetülete.

A vizuális nevelés a *tárgykultúra* kreativitás mobilizálásával elsősorban a személyiség alkotó komponensét fejleszti és elmélyíti a személyiségben a kollektív identitás tudatát.

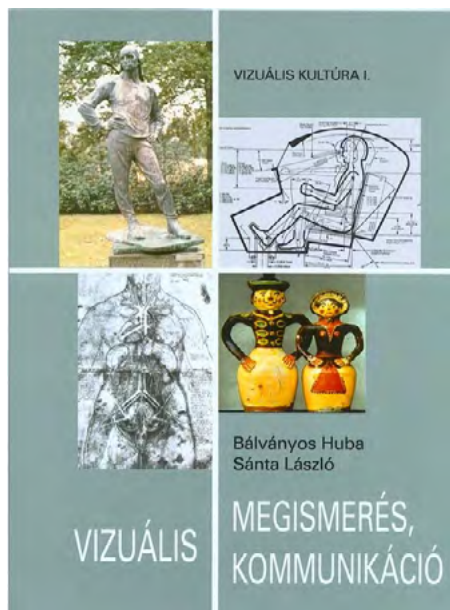
A vizuális nevelés a kifejező kreativitás mobilizálásával elsősorban a személyiség önismereti komponensét fejleszti és elmélyíti, gazdagítja a személyiség esztétikai viszonyait. A vizuális nevelés a *vizuális kommunikációs* ismeretekkel és gyakorlatokkal döntően a személyiség kommunikációs képességének fejlesztéséhez járul hozzá. A vizuális nevelés nem egyetlen tárgy és különösen nem egy készsgtantárgy.” (BTF évkönyv, 1994-99, 155. o.)

A tanszék megalakulásával egyidejűleg a tanszékvezető kezdeményezésére megalakult a *Tanító és Óvóképző Főiskolák Vizuális Nevelési Kollégiuma*. (Cúthné, Endrődy, Pölcz, 2020, 19. o) Szakmai ernyőként működve, kölcsönös információ- és tapasztalatcserével kontrollálta és visszaigazolta, avagy újításokra inspirálta a terület oktatóit.

Ezek után a tanszék bekapcsolódott a Nemzeti Alaptanterv

munkálataiba. A szakmai egyesület NAT munkacsoportját is a tanszék szervezte meg, és Bálványos Huba irányította négy éven keresztül. A NAT elkészült anyagához a tanszék programja kínált elméleti és tapasztalati támpontot. A tanszék munkájához az MKM KÖFA támogatását élvezhette, majd a Soros Alapítvány támogatta a programot. (Cúthné, Endrődy, Pölcz, 2020, 19. o) A NAT munkálatai közben a tanárképző főiskolák és művészeti egyetemek (Magyar Képzőművészeti Egyetem, Iparművészeti Egyetem) csatlakozásával megalakult és bejegyzést nyert a *Pedagógusképző Főiskolák Vizuális Nevelési Kollégiuma*. Az egyesület elnöke Bálványos Huba lett. (A megalakulást követően röviddel a kollégium betagozódott az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete szervezetébe.) Az egyesület kapott megbízást az Országos Tantervfejlesztő Bizottságtól a 4 éves tanítóképzés vizuális nevelési szakterülete tantervének fejlesztésére. A munka eredménye, hogy a tanítóképzés vizuális nevelési tanterve és a NAT Vizuális Kultúra fejezete minden tekintetben-szinkronban volt és van napjainkig is egymással. (Cúthné, Endrődy, Pölcz, 2020, 19. o) Az egyesület 2011-ig működött Bálványos Huba, majd *Gaul Emil* vezetésével. Programjának fontos részét képezte az aktuális vizuális nevelési témákon túl az a módszertani vásár, amelynek keretein belül a tanítóképző intézmények hallgatói tanítási versenyek formájában mutathatták be felkészültségüket. Itt kell megemlíteni, hogy a tanítási gyakorlatok egyik szemléletes értékmérő formája volt a Kaposvári Országos Tanítási Verseny. Ugyancsak itt Kaposváron tartotta az egyesület is gyakran találkozót. A helyszínt az akkori főigazgató, Leitner Sándor festőművész, előzetesen biztosította. (Cúthné, Endrődy, Pölcz, 2020, 20. o)

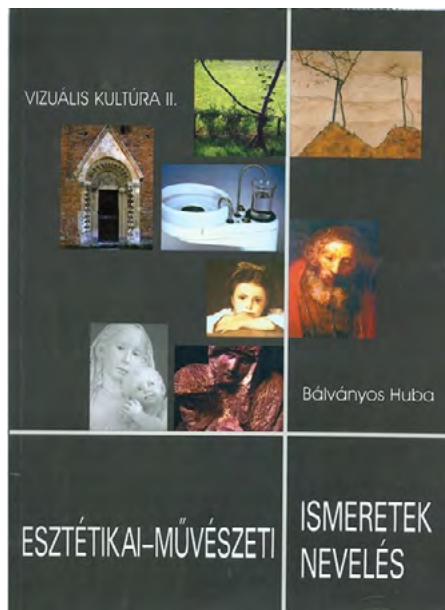
A tanszékké alakulás és új szemléletű programalkítás mozzanatai szükségessé tették és felgyorsították a jegyzetírási törekvéseket is. Kiegészítő jegyzetek már korábban is készültek. (Pld: Kardos Mária



2. kép. Bálványos Huba, Sánta László (1998). *Vizuális Megismerés, vizuális kommunikáció*. Budapest: Balassi Kiadó, ISBN: 963 506 172 2

(1985). *Népművészet*. Kiegészítő jegyzet. BTF, Sánta László (1991). *Szemelvények a vizualitás köréből* (BTF) A tanszék oktatóinak első közös tanulmánykötete Bálványos Huba szerkesztésében, 1993-ban a BTF gondozásában jelent meg *Vizuális tanulmányok* címmel. Az egyéni szakmai irányultságokat tükröző tanulmányokat erőteljes módszertani szemlélet és gazdag képanyag kísérte.

A már korábban tervezett tankönyvsorozat az 1990-es évek végére a megvalósulás útjára léphetett. A felsőoktatási tankönyvpályázaton a Balassi Kiadó támogatást nyert, 1997-ben Bálványos Huba és Sánta László átírták és kibővítették a már működő főiskolai kiadású jegyzetüket, és 98-ra megjelent a kiadónál a *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció* c. tankönyv (2. kép), amit aztán a tanítóképzők majd mindegyikében bevezettek. Tartalma Bálványos Huba megfogalmazása szerint: „Le kell írni és értelmezni kell, a vizualitás szerepét a megismerésben. Le kell írni és értelmezve rendezni kell a vizuális kommunikáció jelenségeit, le kell írni és értelmezni kell a megismerésben és a kommunikációban



3. kép. Bálványos Huba (2003). *Esztétikai művészeti ismeretek, esztétikai művészeti nevelés*. Budapest: Balassi Kiadó, ISBN: 963 506 533 7

működő sokféle képjelenséget.” (Bálványos-Sánta 1998, Bevezető)

1999-re pedig megjelent Bálványos Huba: *Esztétikai művészeti ismeretek, esztétikai-művészeti nevelés* c. tankönyve (3. kép), melynek szerkesztését esztétika előadásainak anyaga a képanyaggal együtt alkotta. Harmadikként a *Vizuális nevelés* pedagógiája jelent meg 2000-ben, szerzők: Bakos Tamás, Bálványos Huba, Preisinger Zsuzsa, Sándor Zsuzsa. (4. kép) 1995-ben a tanszék részterületekkel foglalkozó további tankönyvek, illetve tanítói kézikönyvek elkészítésére kapott támogatást a Pro Renovanda Alapítványtól.

Az 1995/96-os tanévben beindult 4 éves tanítóképzéssel járó feladatok egy része intézményközi feladatként is jelentkezett: a budapesti tanszékről a tanterv kimunkálása során több új vagy megújított tantárgy szakanyaga is elkészült.

A 4 éves képzés műveltségi területe tartalmilag és óraszámában a tanítóképzés vizuális nevelési koncepciójának optimalizált helyzetét jelentette. Mondhatni, beköszöntött a képzés aranykora. A tantárgyi rendszer differenciálttá vált. Az *alapozó stúdiumok* a képalkotás



4. kép. Bakos Tamás, Bálványos Huba, Preisinger Zsuzsa, Sándor Zsuzsa (2000). *A vizuális nevelés pedagógiája*. Budapest: Balassi Kiadó, ISBN: 963 506 322 9

alapvető törvényeivel foglalkozott gyakorlatok formájában a vizuális megismerés és kommunikáció elméleti tárggyal párhuzamban. Az általános képzésben az alapozó tárgy után helyet kaphattak a *kommunikációs és szemléltetési stúdiumok*, amely azért érdemel említést, mert a tanszék kezdetektől fogva küldetésének tartotta, hogy a szemléltetés módszerének tanítását tantárgyközi jellege mellett is felvállalja. 2003-ban tankönyvet is kapott a tárgy. (5. kép) Az önálló alkotás lehetősége a *képi kifejezés és tárgyalkotás, mint művészeti stúdiumok* tantárgyak keretei között valósult meg az *esztétika* elméleti előadásokkal párhuzamban. Meg-megújuló tartalmi korrekciókkal ez a felépítés jellemzi napjainkig is a tanszék tanítóképzést érintő vizuális nevelését.

Új elemként jelent meg a műveltségi terület tantárgyi struktúrájában a *fotó és animáció, művészetszociológia, művészetszichológia, később alternatív vizuális nevelés*. A *tárgykultúra, népművészet és design* egy félévre terjedő egységet kapott, ugyanígy a *képzőművészet és művészettörténet*, valamint helyet kapott a *bábművészet* is. (Cúthné, Endrődy, Pölcz, 2020, 22 o)



5. kép. Bálványos Huba (szerk., 2003).
Látás és szemléltetés. Szöveggyűjtemény.
Budapest: Balassi Kiadó, ISBN 963-506-
521-3

A tanszék és a tanszékvezető egyik legnagyobb vállalkozása volt az egri Eszterházy Károly Tanárképző Főiskolától átkért levelező tagozatos rajztanár-képzés kétszer négy félévének végig vitele (1997-2000). A hallgatók döntő többsége az elmúlt mintegy tíz évben végzett rajz szakkollégista volt. Ezen a képzésen bebizonyosodott, hogy a tanítóképzésben kapott vizuális elméleti ismeretek jól alapozzák a tanári képesítés követelményeit. Fejlesztést elsősorban a rajz és festői

képességek igényeltek. Az egri intézmény részéről Nagy B István festőművész vett részt az oktató és szervező munkában.

A volt tanítványok napjainkban is rendre emlegetik azokat a szabadon választott tantárgyakat, melyek a tanár úr nevéhez fűződtek. A szabadon szervezett programoknak egyébként is volt gazdag hagyománya, Bálványos tanár úr gyakran szervezett a '80-as, '90-es években is kiállítás látogatásokat (Velence, Bécs, Firenze), műelemző köre pedig elhíresült népszerűségéről. További emlékezetes szabad kurzusai az *ART Mozi*, *Meztelen művészet*, *Modellrajz* és a *Művészeti ismeretek*. Ez utóbbin rendszeresen szerepeltek neves előadók, képzőművészek (Földi Péter, Kicsiny Balázs, Vertel Andrea, Lakatos Iván és még sokan mások), akik anyagi ellenszolgáltatás nélkül beszéltek alkotói módszerükről, hozták el képeiket, filmjeiket és csalogattak be sok külsős érdeklődőt is. A kurzusokat még professzor emeritus kinevezése után is – mint nyugdíjas – örömmel folytatta. (7. kép)

Főiskolai tevékeny munkája közepette több kulturális, közművelődési szervezet tagja is volt, például az NKA Közművelődési Kollégiuma, a Művészeti és Szabadművelődési Alapítvány és a Magyar

Mozgóképi Közalapítvány. 1977 és 1986 között a Magyar Képzőművészek és Iparművészek Szövetségében a képgrafikus szakosztály titkára, 1986 és 1990 között alelnöke volt.

Nem lenne meglepő, ha a jelentős oktatói, tanszékvezetői elfoglaltságok hátráltatnák a művészi alkotói munkát, mégis minden évben volt önálló kiállítása itthon és külföldön, valamint voltak könyv illusztrációs és közintézményi dombozmű munkái is. Habár itt nem feladat képzőművészeti munkásságának méltatása, jellemzése, de aki honlapján munkáit lapozgatja feltűnhet, hogy a nyolcvanas évek végétől megszorodnak expresszív és lírai hangvételű egyedi grafikai technikával, leginkább ceruzával készült képei. Több munkáján továbbra is – ostorcsapás szerű – kritikai látásmóddal szembesül a néző, vagy mint a „Ketten” című sorozat esetében személyes sorsokat mutat érzékeny, csendes vonalvezetéssel. Bálványos Huba ugyanis a főiskolai évei után – saját bevallása szerint – nem gyakran nyúlt ceruzához, képeinek fő technikája évtizedekig szinte kizárólag a litográfia és linómetszet volt. A ceruza viszont gyors képi kifejezést tesz lehetővé. (8. kép) Emlékezetes számomra öniróniától sem mentes



6. kép. Bálványos Huba 2000-ben.
Forrás: Máté Alice gyűjteménye



7. kép. Bálványos Huba 2010-ben. Gerber Pál felvétele



8. kép. Bálványos Huba. 1992. Ketten X.
<https://balvanyoshuba.hu/galeria/album/rajzok-vegyes-technikaval/ketten/>



9. kép. Bálványos Huba 2009-2010. Homage a Michelangelo

Vénusz képe, vagy a *Homage a Michelangelo* (9. kép).

Jóval a ma már megszokott Erasmus cserekapcsolatok előtt, a tanszéki program szerves részét képezte olyan külkapcsolatok létrehozása, amely szemléleti tapasztalatcserék révén a későbbiekben tantárgyfejlesztő lehetőségeket is hordozhattak. Ennek első mozzanata volt a Schwabisch Gmünd-i Pedagógiai Főiskolával létrejött szakmai kapcsolat 1993-tól 2008-ig a Tempus Közalapítványi Pályázat keretében. A kölcsönös szakmai kiállítások szemléleti tájékozódáson túl, egy öt éven át tartó oktatói partnercsere is létrejött. (Cúthné, Endrődy, Pölcz, 2020, 24 o)

Élénk kapcsolat alakult ki a holland Hogeschool de Kempel nevű pedagógiai főiskolával. 1998. májusában már hetedszer utazhatott az éppen harmadéves vizuális csoport nyolc hallgatója Hollandiába úgy, hogy a holland fél messzemenően segítette anyagilag is az utazások megvalósulását. Csereként a magyarul is beszélő Jaring Landman professzor a holland intézet költségén hozott mindig Magyarországra bérelt kibussszal 8-8 hallgatót. Elsősorban hallgatócsoportok kölcsönös intézmény és múzeumlátogatásait tartalmazta a program. (Cúthné, Endrődy, Pölcz, 2020, 25 o)

A sok fejlesztő, színes program mellett még arra is maradt Bálványos Hubának energiája, hogy tevékenyen részt vegyen az iskolai gyakorlatokon, saját kamerájával felvételeket készítsen vizuális nevelési témákban. Fontosnak gondolta, hogy az elméleti alapukon nyugvó szemléleti téziseinek gyakorlati megvalósulásáról, annak lehetőségeiről személyesen is meggyőződ-hessen. (10. kép) Ugyancsak szervező munkájának köszönhető, hogy a tanszék által már rég álmodott és a rajzolni, festeni szerető hallgatók által már gyakran emlegetett hallgatói művésztelep is megvalósult. A Művészeti és Szabadművelődési Alapítvány támogatásával, néhány alkalommal (2008, 2009) Szálkán



10. kép. Iskolai gyakorlaton. Máté Alice gyűjteménye

került sor művésztelepi munkára. (Cúthné, Endrődy, Pölcz, 2020, 27 o) A délelőtti modellrajzi órákat délután rendre szabad festői tevékenységek követték, esténként pedig előadások, vetítések zárták a napot. A nyári munka zárását a szeptemberi beszámoló kiállítás jelentette. (11. kép)

A mondhatni váratlanul félbeszakadt életút zárására nehéz jó mondatokat találni, mivel Bálványos Huba szinte az utolsó hónapokig is dolgozott. Zebegényi kiállítását szervezte és előadásainak anyagát rendezve egy új könyv terve is kirajzolódott. Színes, széles spektrumú pályája és humanista világnézete leginkább egy reneszánsz vagy megújulást kereső mester tevékenységére emlékeztetett. Valószínűleg az egyik volt az utolsók közül. (12. kép)

Hivatkozások:

Adamik Tamásné, Bollók Jánosné, Magyarfalvi Lajos (szerk, 1980). *A Budapesti Tanítóképző Főiskola évkönyve 1978-79*. Budapest: Budapesti Tanítóképző Főiskola. ISSN:0133-3560
https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdfs/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/11381/Evkonyv_1978-1979.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 (Utolsó letöltés:2022.01.15)

Bakos Tamás, Bálványos Huba, Preisinger Zsuzsa, Sándor Zsuzsa (2000). *A vizuális nevelés pedagógiája*. Budapest: Balassi Kiadó, ISBN: 963 506 322 9



11. kép. Művésztelepi értékelés. Máté Alice gyűjteménye

Bakos Tamás. Rajzolt út – A Vizuális Nevelési Tanszék Története. In: Cúthné Gyóni Eszter, Endrődy Orsolya, Pölcz Ádám (szerk, 2020). *Élő hagyomány a Budai Képzőben. Mozaikok 150 év történetéből*. Budapest: ELTE Tanító- és Óvóképző Kar. ISBN 978-963-489-235-9 15-46. o.

Bálványos Huba honlapja.
<https://balvanyoshuba.hu/>

Bálványos Huba, Sánta László (1998). *Vizuális Megismerés, vizuális kommunikáció*. Budapest: Balassi Kiadó, ISBN: 963 506 172 2

Bálványos Huba (2003). *Esztétikai művészeti ismeretek, esztétikai művészeti nevelés*. Budapest: Balassi Kiadó, ISBN:963 506 533 7

Bálványos Huba (szerk, 2003). *Látás és szemléltetés. Szöveggyűjtemény*. Budapest: Balassi Kiadó, ISBN 963-506-521-3

Csikvári Gábor, Hangay Zoltán, Székely Árpád, Véghelyi Józsefné (szerk, 199). *A Budapesti Tanítóképző Főiskola Évkönyve 1994-1999*. Budapest: Trezor Kiadó, ISBN: 963 9088 44 7
https://edit.elte.hu/xmlui/static/pdfs/web/viewer.html?file=https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/11391/Evkonyv_1994-1999.pdf?sequence=1&isAllowed=y
 (Utolsó letöltés, 2022.01.15)

Krunák Emese (1984). *Bálványos Huba*. Budapest: Képzőművészeti Alap Kiadó Vállalata, ISBN: 9633363446

Maros Gábor, Nagy Ernő, Nádori Eszter, Szabó Sóki László (2010). *Tudósportrék: Bálványos Huba*. <https://www.youtube.com/watch?v=Kyvegg-Vclvl> (Utolsó letöltés: 2021.02.26)

Vizuális Nevelési Tanszék tematikák archívuma

A felhasznált képek nagy része Máté Alice személyes fotóarchívumából származik.



12. kép. Bálványos Huba Zebegényben. Máté Alice gyűjteménye



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://vizualiskultura.ujsag.hu/>

ISSN:

ISSN 2732-2971

A honlap a WordPress blogmotort használja.