

Gyerekközpontú tanterv, tanárközpontú kézikönyv

A Bakos Tamás-Nyitrai Péter-Nyitrai Piroska: Módszertani kézikönyvek a vizuális kultúra tanításához a 2020-as Nat és kerettantervei alapján című OH sorozatról

Nyitrai Péter, OH vizuális kultúra kerettantervi vezető, mestertanár, muzsikus

Absztrakt

A 2020-ban kiadott Nat és kerettantervek legfőbb szemléleti alapjai: gyakorlati tárgy, alkotva befogadó módú vizuális ismeretszerzést támogat, módszertani megújulást hordoz. A tantárgy időszerű változásai. A kézikönyvek feladatrendszere. Válasz a tanulók kezébe adható nyomtatott tankönyvek hiányára. Problémaérzékeny hozzáállás szándéka, segítség.

A 2020-ban kiadott Nat és a tanári kézikönyvek

Cikkemben az Oktatási Hivatal által megjelentetett ingyenesen letölthető vizuális kultúra módszertani kézikönyveket szeretném bemutatni Önöknek, mint az alkotói csoport (Bakos Tamás, Nyitrai Piroska, Nyitrai Péter, szerk.: Pallag Andrea) koncepcionális vezetője.

Biztos vagyok benne, hogy olvasóink közül sokan nem tudnak elhelyezni a vizuális kultúra világában, ezért engedjék meg, hogy pár szóban bemutatkozzam. Nem vagyok elméleti szakembere a tantárgynak, nem folytatok alapkutatást, sőt még összehasonlító sem. Gyakorlati ember vagyok, jelenleg két iskolában közel 620 gyereket tanítok. Húsz hangszeren játszom, zenészként, zenekarvezetőként találkozhattak a nevemmel koncerteken, interjúkban, riportokban, bár lehet, hogy valakinek múlt



Zsámbék, Üveggyasztás. A szerző saját fotója.

századi keresztretjvények szerkesztőjeként lehetek ismerős. A kilencvenes években még korszerűnek számító technika tankönyvek szerzőtársaként¹ kísérletet tehettem az alsó tagozatos technikamódszertan tárgy- és környezetkultúra szempon-tú átalakítására. Hosszú publikációs szünet után 2019-ben a Nemzeti Alaptanterv és kerettantervei létrehozására alapított ún. Miniszteri Bizottság tagjaként a vizuális kultúra kerettantervek (KET) véglegesítése

volt a feladatomban, a tanterv szövegének jelentős részét így az én szavaimmal olvashatják.

Pályámat 26 évvel ezelőtt Winkler Márta rajztanáraként kezdtem, kilenc évig dolgoztam vele a pedagógia megújításában élenjáró iskolájában. Érdekes megélnem, hogy ami annak idején szembe ment az oktatásirányítás aktuális trendjével, alternatív pedagógiának minősült, az ma a jogszabályban megjelenő hivatalos

1 BUBCSÓNÉ Hornyák Klára - NYITRAI Péter: Technika 3. és 4. osztály, Budapest, Műszaki kiadó, 1997

álláspont: az Oktatás2030 munkacsoport szakemberei² A NAT bevezetőjében részletesen magyarázzák a tanuló-, vagy gyerekközpontú pedagógia lényegét, ami át kell hassa a közoktatás-köznevelés teljes rendszerét, összes tantárgyát. A differenciálás módszertana, a szokásos keretektől a valóság-, vagy problémaalapú, ismeretközlő oktatás helyett felfedeztető jellegű pedagógiai munka irányába lépő gyakorlati tanítás fontossága mellett kiemelik a tanulói projektekben szervezett munka fontosságát. Mindezt nem választható, hanem a jogszabályok természete szerint alkalmazandó módon. A tanterv fókuszja a pedagógusról áttérte a gyerekekre: a tanulási eredmények ugyanis róluk szólnak, érdekes módon közérthető szavakkal írják le a NAT szavai azt, hogy adott fejlesztési ciklus végére a tanuló bizonyos tevékenységeket milyen szinten kell, hogy végezzen, ahelyett, hogy pl. a mi szakmánkban igen nehezen kezelhető képesség-jártasság-készség keretben kellene a pedagógusnak kizárólagos módon eligazodnia. A tanulási eredmények fokozatossága a Bloom-féle taxonómiát követi (ami eredetileg az ismeretelsajátítás fokozatait

mutatja). A kapcsolódó kerettantervek (KET rövidítéssel szoktunk rájuk utalni) pedig a tanulási eredmények elérésére jelölik ki az utat: tananyaggal töltik fel a mondatokat, és rejtetten módszertani utalásokat is tartalmaznak, ami segíti a szöveg értelmezését. Alapvető elvárása az új NAT-nak a tantárgyi kapcsolatokban való gondolkodás, éppen ezért tanári kézikönyveinkben ennek a pedagógiájával, gyakorlati megvalósíthatóságával sokat foglalkozunk, mert nagyon lényeges az, hogy a szaktárgyi hálózatban széttagolt tartalmak a gyerekek személyiségében egységgé álljanak össze. Praktikus vonása sem elhanyagolható: minimálisan megmaradt óraszámunkba már nem fér bele minden vizuális kultúra tartalom kívüli tananyag saját kezdeményezésű feldolgozása, ezért például ahhoz, hogy minőségi illusztráció készüljön irodalmi, vagy zenei alapanyag felhasználásával, ennek szakszerű feldolgozását szaktanár kollégánkra hagyhatjuk, és amennyiben motiváló a téma a gyerekek számára, mi már a jól megérlelt tartalmakkal operálhatunk, amik vizuális kifejezésért kiáltanak.

Természetesen tudom, tapasztaltam magam is, hogy minden új tanterv bevezetésekor első sorban a mindennapi élet nehézségeit szaporító változásokat vesszük észre: tananyagcsoportosítást, óraszámcsökkenést és ehhez hasonlókat érzékeljük elsőként. Túlzottan sok örömet a helyi tantervek elkészítése sem nyújt, szoros határidő esetén pedig a pedagógiai lényegről elterelődik a figyelmünk a leadandó dokumentumok, sablonok, ajánlások, végrehajtási jogszabályok irányába. Meg kell felelnünk a határidőknek, ezért akár olvasás nélkül töltögetjük le a hozzáférhető minta tanterveket, illetve tanmeneteket, tudván, hogy amúgy sem olvassa el senki, kilóra pedig bőven meglesz.



A továbbiakban a módszertani kézikönyvek feladatrendszeréről szeretnék írni. A tantervekhez készült *Útmutató* hozzáférhető az Oktatás2030 munkacsoport hivatalos oldalán, csakúgy, mint a két évfolyamonkénti ciklusokra írt kerettantervek adott osztályokra bontott mintatanterv ajánlása³. Ez utóbbi azért érdekes, mert egy-egy módszertani kézikönyvben nekünk is létre kellett hoznunk egy speciális fejlesztési feladatválogatást.

Gyerekközpontú tanterv?

A gyereket követő pedagógiában a pedagógus megváltozott szerepkörben dolgozik, munkájának jelentősége, ha úgy tetszik, nehézsége pedig jelentősen felértékelődik. Differenciált munkakiadásban az egyes gyerek vagy gyerekcsoport munkáinak motiválása, követése, segítése sokkal nehezebb, mint frontális keretek között tanítani. Több öröm és figyelem is van benne: közvetlenebb kommunikáció alakulhat ki akkor, ha a tanár a pl. csoportban dolgozó gyerekekhez "betársul" egy időre, majd továbbmegy. A mi tárgyunk már egyáltalán nem igényli az ismeretszerzés hagyományos ellenőrzési metódusait, nekünk nem kell témazárót íratnunk, és



² Sem a munkacsoport tagjaira, sem tantervíró elődeimre nem hivatkozhatok nével, az anonimitás feloldása csak a Miniszteri Bizottság tagjaira érvényes. (Ny.P.)

³ NYITRAI Péter: Útmutató a vizuális kultúra tanításához a Nemzeti alaptanterv és kerettantervei alapján, Eger, Oktatás2030-EKE, 2020.

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

a korszerű tantervi elvárások szerint nem nyújtjuk az ismeretet, hanem motiváljuk az ismeretszerzést.

Találkoztam olyan kollégával, aki a tanári kézikönyvek mellé kereste a tanulók kezébe adható nyomtatott tankönyvet is. Ilyen nem született, nem szeretnénk ugyanis értékes vizuális kultúra tanóráinkat több perces lapozgatással tölteni, mindennapjaink digitális eszközhasználatában a motivációs képanyagot vetítjük a gyerekek számára és már nincs szükség arra, hogy pár centiméteres nyomatokon ismerkedjenek a vizuális szemléltető anyaggal. Az új NAT koncepciója pedig nagyon igenli a gyerekek önálló ismeretszerzését, főként az elmúlt két év tapasztalatai alapján ezt saját digitális eszközeikkel is megtehetik, és közkinccsé tehetik. Legfontosabb szempont számomra mégsem ez, még csak nem is a papírral való spórolás – bár valóban jó hozadéka a döntésnek ez is, hanem a NAT koncepciójában és a KET szemléletében kell keresnünk a megoldást. A KET fejlesztési feladatai nyílt végű feladatkiadást várnak: differenciáló szemléletben nagyon sok gyermekmunka igazzá teheti őket. Ezzel a szemlélettel nem koherens például három nyomtatott téglalap egy iránypontba való elvonalzózása, majd színezése... A tankönyvek feladatai klasszikus feladatok, ha differenciáló szemléletben használom,



mondhatom, hogy egyik csoport, egyik gyerek ezt, a másik másik feladatot hajtson végre, de a 10 év vizuális kultúra kerettantervi fejlesztési feladatai nem a feladatvégrehajtást célozzák: inkább a problémamegoldást, és annak folyamatát helyezik előtérbe. Úgy is írhatnám, hogy a pedagógus által kiadott feladat arra való, hogy a gyerek saját ötletétől, vagy csoportban a csoportdöntés saját irányba terelje, úgy, hogy a fejlesztési feladatoknak még mindig megfeleljen, illetve, hogy a tanulási eredmények elérésére vezessen. A nyomtatott tankönyv egyébként a pedagógust is köti, nagyon nehéz eltérnie az adott megfogalmazásoktól, elvárásoktól, pedig a vizuális kultúra egyik fő hatása a kreativitás és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztése, amit csak nagyfokú pedagógiai alkalmazkodóképességgel, problémaérzékenységgel és kreativitással érdemes csinálni.

Gyerekközpontú tantervhez írjuk tehát a tanárközpontú módszertani kézikönyveinket, mert lényegi alapvetésnek tartom: a pedagógus személye, érzékenysége, ismeretei és kreativitása döntő abban, hogy a korszerű szabályozókban hosszan és részletesen kifejtett szemléleti változás a gyakorlatban megjelenjen, a gyakorlatban pedig a gyerekek munkájában képes látszani. A gyerekek pedig nem egyformák, ráadásul egy-egy tanított osztályban is megérezhetjük a speciális jellemzőket, osztályszemélyiséget. A vizuális kultúrát tanító kedves kollégáknak kell tehát a kerettanterv fejlesztési feladataiból olyan feladatokat létrehozni, ami a tanított gyerekek érdeklődésével egy irányba hat, tehát motiváló.

A kerettantervi fejlesztési feladatok nem alkotnak lineáris rendszert, részterületek, mint a kifejezés, képzőművészet, vizuális kommunikáció, tárgy és környezetkultúra szerint tematizáltuk őket. A gyerekek tényleges munkája („feladat”) tehát a vizuális kultúra részterületeiben megfogalmazott fejlesztési feladatok speciális összeválogatásából áll elő, mi pedig ezt segítjük



szerzőtársainkkal az Oktatási Hivatal által digitális formában megjelentetett módszertani kézikönyveinkben.

A kézikönyv alapvető vonása tehát, hogy a kerettanterv szövegéből indul ki, és feldolgozza az összes kerettantervi fejlesztési feladatot. Sőt mivel a kerettantervekben a tényleges vizuális ismeretanyag példaként említve, vagy a mellékelt műlista részeként jelenik meg, kézikönyveinkben minden ott felsorolt alkotás felhasználására adunk példát. A példa kifejezésnél megállva, ha úgy tetszik az összes könyvünk összes feladata példa, sem a kézikönyvet, sem a kapcsolódó tanmenetminitát nem kötelező használnia senkinek, sőt biztos vagyok benne, hogy gyereket követő pedagógiában nem is lehet. Hosszú távú tervezéskor ugyanúgy az adott gyerekcsoportra kell terveznünk, mint rövidebb távon. Bizonyos feladatokat ezert magas szintre fogalmazunk, míg másokat egyszerűbben, inkább alapszintűen írunk le, de a megvalósítás folyamata a pedagógus kezében marad, akár csak a szabad módszertani döntés. A 2020-ban kiadott NAT felmenő rendszerének tükrében készítettük el könyveinket, így jelenleg 1-3., 5-7. és 9-10 osztályra írottak, illetve a 11-12. évfolyam vizuális kultúra mint választható művészeti modul tárgy tanítására készült kiadványok hozzáférhetőek.

Készséges tantárgy vagy készségtárgy?

Mint korábban írtam, nagyon gyakorlati szempontok vezérelnek minket a módszertani kézikönyvek anyagának összeállításakor. Készségeket ugyan fejlesztünk, de hosszú évtizedek óta nem így definiáljuk tárgyunkat. Ez inkább a mintarajzra, majd az akadémikus festészet tartalmait alapozó alma-kocka-drapéria korszakra volt jellemző. A vizuális kultúra egyes részterületei biztosan hasznosulhatnak más tantárgy tananyagában, sőt látszólag a miénkre kevésbé jellemző, bár a NAT-ban nevesített kulcskompetencia épülésére is. Éppen ezért én magam „alkalmazott tantárgyként” kezdem látni a vizuális kultúrát, amely sajátos tevékenységrendszerével járul hozzá a gyerekek személyiségének fejlesztéséhez, kiteljesedéséhez.

Az alsó tagozatos szokások problémaérzékeny követése

Tapasztaljuk például, hogy alsó tagozaton nem mindig azért tanítja valaki a vizuális kultúrát, mert különösebben szeretné, vagy mert ügyesen és kreatívan tudja ezt tenni, hanem csak azért, mert erre a diplomája jogosítja, és így kijön az óraszám. A tapasztalat nálunk úgy csapódik le, hogy bővebben és részletesebben foglalkozunk magyarázatokkal az alsó tagozatos kézikönyvekben, még akár a legalapvetőbb technikák alkalmazását is leírjuk, mert ezt



tartjuk valódi segítségnek. Sok kisgyerek utálta meg a festést, mert a hercegkisasszony szeme feketén folydogált óra végére, ez technikai segítségnyújtást igényel. Ha nem evidens, akkor foglalkoznunk kell vele nekünk, akárcsak az agyagozás alapfogásaival. Ha iskolákban járunk, nagyon sok giccshatáron egyensúlyozó gyermekmunkát láthatunk, ezért vettük a bátorságot, és írtunk egy fejezetet az iskolai giccsről úgy, hogy ennek elkerülésére valós feladatokat ajánlunk. Az anyák napi ajándékok tipikus területei például a giccsgyártásnak. Semmire nem kellő flitteres szívecskékkel díszített, elsős vonalazásba írt mottók szerepelnek az anyák napi meghívókon. Sem kifejező képalkotást, sem új jelképhasználatot nem tanít, szöveg és kép egységét kár is elvárni, tárgynak pedig igen gyenge. Ha már éppen meghívót kell gyártani (ez is egy berögződött szokás, lehet például kivágott kliséket gyártanunk ahhoz, hogy a gyerek otthon anyák napján egy szellet vajjas kenyeret díszítsen ki valami édesanyjának kedves fűszerrel), mi a népi díszítőművészettel foglalkozó 1-2. osztályos kerettantervi fejlesztési feladat alapján az erdélyi bútorfestésben fennmaradt női életkori kódokat és családszerkezetet szimbolizáló tulipánmegoldásokat ajánlunk, ami személyesen kapcsolódik a készítő kisgyerekekhez és édesanyjához egyaránt. Ezek persze ajánlások, az internetről levadászott kedves és megható ötletektől abban különböznek, hogy valós kerettantervi fejlesztési feladatokat tesznek igazgá.

Ha általános pedagógiai-szervezési problémának látszik a tantárgyi kapcsolódások megteremtése még alsó tagozaton is, akkor foglalkoznunk kell vele. Ezért rendre elolvassuk az összes KET szöveget, és keressük a lehetőségét a tantárgyi kapcsolódásra. Fontos említenem, hogy az általános iskola kezdő szakasza általában éppen a mi területünket használja legtöbbször: vizuális kommunikációs részterületünk foglalkozik a jelekkel, jelhasználattal: és ezt várják legtöbbször a munkáltató füzetek feladatai az írásalapozástól a számfogalom egyre absztrahálódó manipulatív



feladatain át a zenei hang- és ritmuslejegyzésig. Mi tehát úgy segítjük a jelek jelszerű használatát, ha vizuális jeleket alkot a gyerek krumplinyomdával és ezt például ének-zene órán alkalmazza. A tárgyalkotásnak is vannak hosszú és monoton fázisai: miért ne lehetne tarisznyát szőni énekkórán, mialatt munkadal funkcióban hosszú és ismétlődő dalt énekelnek, amelynek ritmikája társul a mozdulathoz.

Sajátos szerepben áll a kifejező képalkotás is: sajnos gyakran kettős elvárással attól függően, hogy épp milyen óráról van szó. Jól megérlelt, feldolgozott és motiváló szöveganyag teremtheti meg a lehetőségét egy vizuális kultúra órán készülő kifejező munkának, amit vizuális módon is motiválunk: képanyagot vetítünk, tárgyi világot mutatunk, ugyanakkor gyakran kapják a gyerekek házi feladatként ennek az ellenkezőjét: olvasd el magadban, majd a vonalas írásfüzetbe rajzold 6x4 cm-es kalitkába rajzold le, ami legjobban tetszett. Ennek így nincs értelme, ezért ajánlunk más megoldásokat a könyveinkben. Sokan félnek az alsó tagozaton a digitális eszközök használatától. Pedig az Android figura nem a patás ördög, a kiharapott alma sem a bűnt szimbolizálja, inkább a tudást. Azt a gyakorlati tudást, amit a NAT digitális kulcskompetenciaként említ. Szépen fokozatosan birtokába kell venni a kisgyerekeknek is azt az eszközt, amit

világjárvány alkalmával el is várunk tőle. Eszközként kell a legtöbbet kihozni belőle, épp annyit, amennyire érett, és ami örömet okoz. Felnőtt segítségével először, majd felnőtt rátekinő figyelmével követve. Stop motion kisfilmeket forgathatunk az iskolaudvaron aszfaltkrétával készülő alkotásokról: születés, növekedés, csírázás jelenhet meg folyamatként, de Luca-búza fejlődését is követheti a gyerek téli szünetben úgy, hogy a napi rendszeresség ritmusában ugyanarról a helyről készít fotót a változásról.

A felső tagozat problémáiról

Munkamódszerünk hasonló ugyan a felső tagozatos kézikönyvek esetében is, de teljesen más hozzáállást vár tőlünk annak ismerete, hogy felső tagozaton és gimnáziumi korosztállyal csak olyan kollégánk dolgozik, aki alapvetően szereti a vizuális kultúra tevékenységrendszerét. És ez sem feltétlenül igaz így, - éppen ez az egyik feldolgozásra váró problémahelyzet - mert lehet, hogy kedves kollégánk a hagyományos képző- és iparművészeti technikák iránti, vagy művészettörténeti érdeklődése miatt lett rajztanár, és nem azért, hogy mozgóképes és média tevékenységekkel, népművészettel, népi tárgykultúrával, vagy digitális képalkotással foglalkozzon. Nem is feltétlenül szakpárban tanít, így könyvünkben tételes KET utalásokkal segítjük a tantárgyi kapcsolódást, nem is csak



a hagyományos és régóta kialakult rokontárgyakkal: történelemmel, irodalommal, hanem a természettudományos tartalmakkal is.

Gyakran érezzük, hogy az újabban központilag is elvárt, illetve szervezett, nem szokásos tanulási alkalmak, pl. témahetek, témanapok rendre elviszik azt a kevés óránkat, ami maradt, éppen ezért magunk kínálunk KET fejlesztési feladatokra épülő feladatokat például a fenntarthatóság jegyében, megint másokat osztálykirándulások külső helyszíneire is, így ugyan vizuális kultúra óra éppen nem lesz, de a gyerekek fejlesztő, és a vizuális kultúra körébe tartozó tevékenységeket végezhetnek abban az időben, ami épp elmaradna.

Gimnazisták, kisgimnazisták

Iskolarendszerünkben adódóan nagyon más tananyaggal foglalkozhatnak az általános iskola 7. osztályában, mint a hatosztályos struktúrában továbbtanuló gyerekek. Nem is csak a tananyagkörnyezet más: a hatosztályos magas színvonalú intézményekbe távozó 7. osztályosok a felvételi elvárásoknak megfelelően általában a jobb képességűek, egyben kiszakadnak korábbi osztályukból és új közösségbe lépnek. A tantervek tanúsága szerint pedig egyik fejlesztendő kulcskompetencia éppen a közösségi létet célozza, mi tehát külön feladatrendszert írunk az új intézménybe való beilleszkedés, az osztályközösség kialakulásának segítésére, mint alsó tagozaton is segítjük a kis elsősök ismerkedését egymással és az intézménnyel, magával az épülettel is, egyben új szokások kialakítását és megerősítését is célozza néhány feladatunk. (Pl. iskolai helyzetben figyelmeztető jellegű ábrák, piktogramok stb.) Ugyanezért természetesen 9. osztályosok számára is írtunk ismerkedő feladatokat, hiszen minden egyes kamasz gyerek mást mutat magából társainak a különböző szaktárgyi órákon, és van, amit könnyebb vizuális megmutatni magukból, mint elmondani.

Egyébiránt éppen a 9-10. évfolyamos könyvek azok, ahol nagyon sok



feladatban látjuk magunk előtt a sapkát szemébe húzó rossz modorú és látszólag érzéketlen kamaszokat, akiket csak valami olyan feladattal lehet motiválni, ami legalábbis a felnőtt világban nem szokásos. Könnyes szemmel és érzelmekkel nagyon nehéz átadni hiteles és fontos tartalmakat, olyan munkákat kell nekik kitalálni, amit mégis szívesen végeznek, tehát ami olyan, mintha maguk találták volna ki a felnőtt helyett.

A 11-12. évfolyam pedig olyan szempontból hordoz kihívást, hogy az új tananyagcsoportosítás miatt alap- és kerettanterve már nincs: kötelezően, vagy választható művészeti modul. Nagyon máshogy kell dolgoznunk azzal a tanulóval, aki kényszerből választja a tárgyat, pl. nincs döntési helyzetben, illetve azzal, aki motivált, szereti és szívesen végzi sajátos tevékenységeinket, esetleg azzal, aki érettségizni is szeretne belőle. Olyan feladatot is ajánlunk tehát kézikönyveinkben, ami más tananyag, más tantárgy elsajátítását támogatja, például magyar, vagy történelem érettségi tételek komplexitását segíti, számos feladatunk azonban természettudományos kapcsolódású: projektfeladat az „egyensúly” fogalmának feltérképezésére, ami mentális egyensúlytól a tényleges, fizikai egyensúlyozás (erők, vektorok...) tartalmáig hat. Kézikönyveinkben foglalkozunk a megújított érettségik új elvárásaival is. Szeretnénk külön



fejezetben láttatni, hogy a középszintű érettségi ebben a megújított formájában lett koherens a 2020-ban kiadott NAT és KET szemléletével: ha mindennapi gyakorlatunkban a tanulók önálló ismeretszerzését támogatjuk, lehetőséget teremtünk arra, hogy projekt formában, tehát sokféle tevékenységből összeálló egyéni, vagy csoportosan szervezett folyamatban jusson el egy vizuális probléma komplex feldolgozásához, ami ráadásul különböző tárgyak elszórt ismeretanyagainak szintetizálására is alkalmas, akkor jó eséllyel indulhat az érettségien. Érdekességként említem, hogy az értékelendő tevékenységek között szerepel a digitális képkalkotás, eszközhasználat, tehát a tanulói projekt bemutatására szolgáló prezentáció önmagában is produktum: másodlagos produktum, a kommunikációs kulcskompetencia elérését vizuális és nyelvi formában is értékelheti az érettségizető pedagógus.

Végezetül: keresztantervi tartalmak

Remélem kedvet kaptak a könyvsorozat megismeréséhez, ezt még egy utolsó mozzanattal szeretném elérni: nem hagyományosak a tanári kézikönyveink abban az értelemben, hogy nem kifejezetten csak a vizuális kultúra módszertanáról szólnak. Mint ahogy nem művészetet tanítunk, hanem a művészet (ill. tágabban a vizuális kultúra sajátos

feladatrendszere) által nevelünk, úgy számos feladatunk leírása, magyarázó szövegünk szól általános gyereksismeretről, etikáról, családról és akár nemi szerepekről is, hiszen a kamaszok természetes világából ez sem hiányzik. Külön fejezeteket szentelünk a fenntarthatóság témakörének azért, hogy ne a megszokás vezérelje az egyre fontosabb és sok tantárgy (biológia, természetismeret, földrajz, etika stb.) fejlesztési feladataiban végigjárt témakört. Kerettantervi fejlesztési feladataink megengednék ugyan, de mi a fenntartható gazdaság és termelés szemléletformálásában nem szeretnénk megelégedni azzal, hogy a vizuális kultúra csak plakátokkal, kampánytevékenységekkel segítse a fenntartható fejlődést. Bármennyire kedves egy levágott fa tönkjén kuporgó sörös mókus, bármily szép a „véda zerdőt” felirat, lehet saját magában fenntartható feladatot is adnunk: üdítő palack egyedi borítása, ami a hőszigetelés fizikai jelenségét ugyanúgy tartalmazza, mint a magyar hagyományos gyertyamártó edények funkcionális csúszásgátló dombordíszét, önmagában recycling tett: néhány napos új életet ad a PET-palacknak. Ugyan nem menti meg a szelektív kukától, de, ha trendivé tesszük a használatát, legalább csökkentjük a szelektív kuka tartalmát, és nem csak ráírjuk, mi kerüljön bele. Könyveinkben külön fejezeteket szánunk a magyar nemzeti tartalmak, a magyar népi kultúra tanításának, és remélem cikemből kiderült, hogy csupa olyan területnek, amelyekkel nehéz dolgozunk nekünk is, de biztosan kollégáinknak is. Jó munkát, jó ismerkedést kívánok!