



# VIZUÁLIS KULTÚRA

2021. 1.

1. MŰVÉSZET ÉS ÉLET / 2. KÖZNYEZETKULTÚRA / 3. MÚZEUMI TANULÁS / 4. VIZUÁLIS KOMPETENCIA  
KUTATÁS / 5. VIZUÁLIS VERSENYEK / 6. PEDAGÓGUS ÉLETPÁLYA / 7. JÓ HAGYOMÁNYAINK



|   |   |    |
|---|---|----|
| BEVEZETÉS   | Kárpáti Andrea és Somody Beáta: Köszöntjük az olvasót!  | 3  |
|   | Sinkó István: Bodó, a Mester. Bodóczky István (1943-2020)   | 4  |
|  MŰVÉSZET ÉS ÉLET               | Egervári Júlia és Szabó Beatrix: Egység és egyéniség – egy komplex művészeti csoport inkluzív programja   | 5  |
|   | Vincze Angéla: Speciális igényű tanulók segítése: a vizuális nevelés művészeti nevelésének folyamata, hatása  | 10 |
|   | Páncsics Edina: Érintések – széljegyzet egy autistaprojekthez   | 15 |
|   | Báli Péter: ElasztIQs Iskola - egy kísérlet   | 19 |
|  KÖRNYEZETKULTÚRA              | Gaul Emil: Beköszöntő a Környezetkultúra rovathoz   | 23 |
|   | Szentandrás Dóra, Terbe Rita és Szentandrás Réka: Nem látó gyerekek a GYIK műhelyben  | 24 |
|   | Rostás Zsuzsanna: Kézműves foglalkozások SNIs gyerekekkel   | 27 |
|  MÚZEUMI TANULÁS              | Somogyi-Rohonczy Zsófia: „Hogy mi a közös négyünkben? A hatni akarás.” Önismeret és az élet kérdései egy képzőművészeti pályázaton  | 31 |
|   | Vásárhelyi Tamás: Tér-Mozgás-Csönd - Két Tamás együttműködéséről  | 35 |
|  VIZUÁLIS KOMPETENCIA KUTATÁS | Kárpáti Andrea: Művészetpedagógia a társadalom perifériájára sodródottakért: az AMASS kutatásról  | 41 |
|   | Sándor Katalin: Tapasztalatok vizuális alkotásról és befogadásról egy bentlakásos intézmény festőműhelyében   | 45 |
|   | Simon Tünde: A vizuális nevelés lehetőségei a 21. századi kompetenciák fejlesztésében   | 49 |
|  VIZUÁLIS VERSENYEK           | Garamvölgyi Béla és Póczos Valéria: Gyengénlátók a Fővárosi Komplex Rajzversenyen   | 53 |
|   | Zombori Béla: Micsoda cirkusz! A 2020-as Vizuális Kultúra OKTV  | 61 |
|  PEDAGÓGUS ÉLETPÁLYA          | Sinkó István: Mentorálás, avagy a tanárrá formálás lehetőségei: a MOMÉ tanár szakos hallgatóinak mentorálása a Képző-és Iparművészeti Szakgimnázium festő szakán. Bodóczky István emlékére. | 67 |
|  JÓ HAGYOMÁNYAINK             | Fabulya Zoltánné: Balogh Jenő élete és munkássága   | 70 |

# Köszöntő levél

---

**Kárpáti Andrea** a BCE Vizuális Kultúra Kutatócsoportjának vezetője  
és **Somody Beáta** a MROE elnöke

Köszöntjük az olvasót!

**A** Budapesti Corvinus Egyetem Vizuális Kultúra Kutatócsoportja és a Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete együttműködésével új, kéthavonta megjelenő szakmódszertani lapot indítunk. Kiváló elődök nyomában járunk, hiszen az 1959-ben indult *Rajztanítás* című, sok évtizeden át az Országos Pedagógiai Intézet gondozásában megjelent tartalmas, értékes lap, és a kiváló művész-pedagógus, a nemrég elhunyt Bodóczky István és MOME-s hallgatói művészet és pedagógia határán mozgó, mindkét területről inspirációt adó folyóirata, az *irány.hu* mintát ad nekünk. István együtt dolgozott velünk ennek a lapnak a létrehozásában, az ő ötlete volt a vizuális nevelés életünket formáló szerepét bemutató, Művészet és élet rovatunk.

Még egy nagy veszteség érte a művészeti életet és pedagógiáját: elhunyt Konok Tamás, a világhírű festőművész, a MROE örökös tiszteletbeli elnöke. Múzeumi tanulás rovatunkban Vásárhelyi Tamás, a Magyar Természettudományi Múzeum pedagógiai munkáját meghatározó biológus közös alkotómunkájukról szóló cikkével emlékezünk rá.

Időről időre tematikus számokat is megjelentetünk – az első számunk cikkei a vizuális nevelés szerepét mutatják be az esélyteremtésben, hátránykompenzációban. A művészet erejével segített társadalmi esélyteremtés a témája a az Európai Unió HORIZON 2020-as kutatási programjában, ebben az évben indult AMASS – Esélyteremtés a művészet eszközeivel című projekt, amely lehetőséget adott újságunk beindítására. Erről is olvashatnak A vizuális kompetencia kutatása című rovatban.

A lapunkban megjelenő cikkek egyenként és lapszámonként is letölthetők. A már említetteken kívül, a Környezetkultúra, Vizuális média, a Pedagógus életpálya és a Vizuális versenyek című rovatokba rendeztük a cikkeket, és reméljük, mindenki talál itt érdekes, hasznos olvasni valót. Olvasóinktól is várjuk az írásokat, híreket érdekes oktatási programokról és fontos szakmai eseményekről a vizualiskultura.ujsag@gmail.com szerkesztőségi címen.

Lapunkat Bodóczky István és Konok Tamás emlékének ajánljuk. Reméljük, olyan korszerű, sokoldalú, művészetben gyökerező és tudományra alapozott írások látnak majd napvilágot itt, amilyen az ő művészetük és pedagógiájuk volt.

# Bodó, a Mester

Bodóczky István (1943–2020)

Sinkó István

**B**odó. A Kisképzőben, s szerte az országban szinte mindenki így szólította, így ismerte. Bodóczky István képzőművész, pedagógus, egyetemi tanár, sárkányépítő-és tervező mester ugyanis barátságos, közvetlen, jó humorú ember volt. Szívből nevetett, és szívből mérgelődött. Mindenben, mindenhol a tiszta, logikus gondolkodást, az értelem adta megoldásokat kereste, s ezt tanította művésztanárként is. Életében a könnyedség, – lásd a felhők közt szárnyaló maga alkotta sárkánytest-és a szerkesztettség – lásd a sárkányok konstrukciója, a rajzórák felépítése, a képalkotás belső szerkezete - egyaránt jelen volt.

Képzőművésznak, „csak” képzőművésznak indult, de pályája kezdetén szinte kényszerből kezdett tanítani, s ez volt az ő tanári „damaszkuszi útja”. Itt érezte meg saját bevallása szerint, hogy igenis összeegyeztethető, egymást kiegészíteni képes

lehetőség a művész-tanár életforma. Bodónak életformájává vált a tanítás és alkotás egysége. Mindenben kereste, és meg is mutatta a példát. Ha kisgyerekekkel, ha leendő művészekkel, ha tanárokkal foglalkozott ugyanazt a szellemi, erkölcsi, szakmai elkötelezettséget adta és várta el.

Játékos ember volt. Még közös nyaralásainkon is gyakran a környezetében lévő kisebb-nagyobb gyerekeknek játékos hajóépítő- és úsztató versenyeket szervezett, sárkányt, léggömböt épített velük.

Elméleti munkássága kiemelkedő volt. Több mint harminc könyv, jegyzet, cikk és tanterv született meg a keze alól, tantervi, tanügyi bizottságokban, három doktori iskolában (MOME, MKE, ELTE) vállalt szerepet. Pótolhatatlan volt. Pótolhatatlan lesz. Bodó elment, hatalmas örökséget hagyva maga mögött. Nekünk hagyta, abban bízva; jól sáfárkodunk vele.



Sinkó István: Hommage á B.I. akril, vászon 50x50 cm, 2020

# Egység és egyéniség

egy komplex művészeti csoport inkluzív programja

**Egervári Júlia** Dunakanyar Általános Iskola, Eszterházy Károly Egyetem  
**Szabó Beatrix** Dunakanyar Általános Iskola



1. kép: Az én virágom - virágzó kaktusz. 9 éves fiú festménye

**M**egszólal a csengettyű, körbeülnek a gyerekek. Elindul a „hogya vagy” kör, megtudjuk ki mit álmódott, hogy aludt, milyen volt az előző napja, hogy érzi most magát, ki az, aki élénk, energiával teli, ki az, aki álmos, még nagyokat ásít, nincs is kedve semmihez... ki milyen szín, időjárás jelenség, melyik állat, hangszer vagy étel lenne. Ismerkedünk, hangolódunk.

2018 tavaszán indult el az első GOMB foglalkozásunk alsó tagozatosok számára, melynek a szentendrei Dunakanyar Általános Iskola adott otthont. Mindketten művészet pártoló, képzőművészet és pedagógiát tanult emberek vagyunk. Új pedagógiai módszerekkel és attitűddel szerettük volna azt a vizuális kommunikációs eszköztárat felhasználni, amit az évek alatt elsajátítottunk. A célunk az volt, hogy kiemeljük a művészet azon ré-

szét, amely segíti összehangolni az egyén érzelmi és gondolati világát. Pedagógusi pályánk során azt észleltük, hogy sok gyermek nehezen találja önmagához, a társaihoz és a környezetében élő felnőttekhez a megfelelő utat. Ebben az esetben előfordul, hogy érzéseiket, konfliktusokat generálva igyekeznek a világ tudtára hozni. Ezt a már-már tendenciát mutató jelenséget is figyelembe vettük akkor, amikor létrehoztuk a *Globális Művész Brancsot (GOMB)*. Mivel mindketten a Dunakanyar Általános Iskola vizuális kultúra tanárai vagyunk, az iskola közösségének igényeit is figyelembe vettük.

A magániskola pedagógiai alapprogramjának kiemelt célja az inkluzív nevelés, melyet a gyakorlatban is megvalósít. Az intézményben lehetőséget kap a tanulási nehézséggel küzdő (ADHD, SNI), az egész-

ségügyi kihívásokkal bíró (gyengén látó, néma, a végtagjaikat nehezen mozgató), a kiemelt tehetséggel és IQ-val rendelkező gyermek is. Ehhez nagyfokú adaptivitásra, ugyanakkor mégis szigorú keretekre van szükség. A működő csoportdinamika miatt a 12-15 fős csapat/brancs összeállításánál figyeltünk a nemek és a nehézségekkel küzdő gyermekek arányára. A társulás fő elve az, hogy mindenki számít, és mindenkinek joga van ahhoz, hogy önmaga legyen. Mivel mi is a szabad akaratban és az egyén tiszteletében hiszünk, tanítványaink számára ez már evidencia. Ebben az elfogadó környezetben a szorongóbbak is biztonságban érezték magukat és oldottabban tudtak részt venni a „gombos” foglalkozásokon.

A művészettel nevelés elvei által vezérelve, a *szociális és érzelmi kompetencia fejlesztését, az éntudat erősödésének és a személyiség kibontakozásának támogatását, az önkifejezés eszköztárának bővítését* tűztük ki célul, felszabadító vizuális művészeti technikák, drámajátékok és játék – és meseterápiás módszerek alkalmazásával. Fontosnak tartottuk már az elején tisztázni, hogy nem művészeti képzést indítunk, és nem is tehetséggondozó rajz



2. kép: Elmélyülten alkotó 9 éves lány



3. kép: 10 éves lány az örömteli munka után

vagy színjátszó szakkört. Ahogy Illés Anikó (2009) írja: „A művészetpedagógiának nem csak a művészet, mint kulturális tartalom közvetítése a feladata, hanem a személyiségfejlesztő potenciál kiaknázása is. A művészettel nevelés segítség lehet tabutémák feldolgozásánál, vagy olyan helyzetekben, amiről nehéz beszélni, olyan diákok elérése is lehetséges általa, akik verbálisan nehezen nyilvánulnak meg.” (Illés in Kiss, 2017.)

Foglalkozásaink felépítése, az alkalmazott módszerek és technikák ideálisak tanulási nehézségekkel, beilleszkedési, magatartási problémákkal küzdő, diszfunkciós vagy akár ADHDs gyerekek számára is. Mivel nem egy szakkörrel vagy nyitott műhelyről van szó, hanem egymásra épülő, tematikus foglalkozásokról, fontos, hogy a csoport összetétele ne változzon alkalomról alkalomra, de természetesen egy-egy hiányzás nem kizáró ok. Egy foglalkozás sorozat öt, háromórás alkalomból áll, melyen ugyanaz a csoport vesz részt. Változatos munkaformákkal dolgozunk, egyéni, páros, és csoportos feladat is jellemző, így az állandó csoport megkönnyíti a megfelelő párok, csapatok kialakítását, és a végére egy kis közösség formálódik, akár barátságok is születnek, a testvérkapcsolatok dinamikája változáson

mehet keresztül. (Nem egyszer úgy alakult, hogy csupa testvérpárból álló csoport jött össze).

A foglalkozás során mindketten végig jelen vagyunk, harmonikus hullámban oszlik el, hogy melyikünk veszi át a vezetést. A másik mindig figyeli a csapatot és igyekszik finoman megoldani a felmerülő nehézségeket, konfliktusokat, segíti a lemaradókat, támogatja a nehezen oldódó, vagy éppen túlradó gyerekeket. Ez nagyon ideálisan hangzik, és a valóságban nem is minden csoportban megy olyan könnyedén. Mivel az egész 3 órás foglalkozás tudatosan felépített, megtervezett állomások és atmoszféra teremtő mozzanatok sora, fontos, hogy meg tudjuk tartani ezt a felemelő ívet, de bármikor adódhatnak váratlan helyzetek, félreértések vagy egyszerűen csak nehezebben megy az egymásra hangolódás. Ilyenkor jó, ha van „B terv” is, illetve egy kibővített eszköztár, amit rugalmasan az adott helyzethez tudunk igazítani, ugyanakkor vannak olyan szabályok, amikből nem engedünk. Ezek a keretek, az ismétlődő jellegű feladatok, a „Gombos” szokások biztonságot adnak, főleg a kisebb korosztály számára.

### Mesesarok

A beszélgetőkör után mindenki helyet foglal a mesesarok színes párnái és takarói között. Van, aki elnyújtózva a távolba révedve, más tátott szájjal és nagy kerek szemmel, valaki pedig halk mocorgással várja a történetet. A csend megszületését követően égni kezd a mesegyertya. Kezdődik... Ez egy fontos pillanat, hiszen a gyufa sercegése és a pici láng életre keltése indítja el a mese fejlesztő varázsának a folyamatát. A mesélő kinyitja nagy színes könyvét és figyelmet behívó hangszúllyal, nyugalmat sugárzó hangerővel, képek sorát jeleníti meg a hallgatóság fejében. A belső vizuális élmény az, amire alapoztuk a foglalkozás további szakaszait.

A figyelmi vagy koncentrációs nehézségekkel küzdő gyerekek támogatását és „visszasimogatását”, mindig a támogató pozícióban lévő foglalkozásvezető segítette. A mese lezárását, a mesegyertya elkoppintása, a játékosan tekergő füst látványa és illata jelentette. A koppintót mindig más fogta. A mese atmoszférikus hatása egy egyszerű gyertyakoppintás alkalmával is már megmutatkozik. A legtöbb esetben ezt a lezárást finom és lassú mozdulatokkal tisztelték meg a gyerekek. Az említett



4. kép: A Mesesarok áhítata



5. kép: Lázár Ervin: Szegény Dzsoni és Árnika - mesefeldolgozás

jelenség, akkor valósul meg, amikor egy eszköz nem csupán használati tárgy, hanem szimbólum. Utóbbihoz érzést társítanak, ezért kerül különleges helyre bennük.

### Mesejáték

A gyertyafüst eloszlása után, tágra nyílt szemek figyelték a folytatást. A játékokra hívó felvezető mondat adta meg a kulcsot, ahhoz a kis átjáróhoz, ami a valóságból átvitt minket a mese világába. Ezt az élményt fokozta a mi ruhánk színe és formája valamint az illatok és a hangok, amivel körbe vettük a gyerekeket. Hétről-hétre más momentumot emelünk ki az általunk kiválasztott meséből. A szakmai megbeszéléseink első eleme az előttünk álló foglalkozás céljának a meghatározása. Ennek a célnak a megvalósításához, a mesében rejlő mozgások, párbeszéd, rövid jelenetek vagy karakteralkotások adják hozzá az elmélyülés fázisát. A mesejáték vezetőinek a képzelete, tudatos irányítása és átlényegült jelenléte idézi elő azt az elsődleges húzó erőt, ami arra bátorítja a gyerekeket, hogy merjenek megnyilvánulni.

A mesék olyan ősi elemeket, szimbólumokat tartalmaznak, amelyekkel a gyerekek könnyen tudnak azonosulni. Így egy figura megformálása során kicsit kendőzve élhetik meg, dolgozhatják fel a nehézségeiket, örömeiket vagy a

bánataikat. „A mese tulajdonképpen a gyermek szemével nézett világ, és mese minden, ami a gyermeki képzelőerőt megmozgatja.” (Komáromi, 2012, 43. old.) Legtöbbször érzékenyítő, empátiát erősítő történetekkel dolgoztunk, pl.: Döbrentey Ildikó: A hétdombi csodatevő szivárvány.

A játékok alkalmával törekedtünk arra, hogy a gyerekek minden érzékszervére hatással legyünk. A „háromcsatornás” (test, lélek és szellem) elmélyítésben hiszünk. Ennek a módszertannak a hatékonyságát a Waldorf pedagógia is alátámasztja.

A test szintjén, az iskolai lét során nem megszokott mozgások, kúszások, mászások, ugrások, egymás érintése, szinkronmozgások, emelések által a szereplők szó szerint kiléphetnek a megszokott sémákból. A mese mozgásos megjelenítése serkenti a belső képalkotás folyamatát. „A belső képekkel való munka növeli az önbizalmunkat, énazonosságérzésünket, és feszültségcsökkentő hatással bír – gyermekként és később is hatalmas erőforrást jelent az életünkben.” (Kádár, 2012, 49. old.)

Tudatosan nem dolgozunk jelmezekkel és egyéb színpadi elemekkel. A dinamikus és a harmonizáló mozgások kilégzés – belégzés-szerűen váltották egymást.

A hangok és az illatok a lélek szintjén mozgatják az embereket. A gyerekek ezekre a hatásokra még érzékenyebben reagálnak, mint a felnőttek. A meséből kiragadott jelenetek, a feltétel nélküli szeretet, a megbízhatóság, őszinteség, sportszerűség, hála, bűnbánat, lelkiismeretesség, együttérzés, megbocsátás témakörét érintették. A történeteket a legkülönbözőbb helyekről válogattuk. Számos alkalommal, az előkészítő munka során megfogalmazott célunk elérése érdekében, a mesét a csoportra szabtuk.

A test-lélek egyensúlya, lehetővé teszi a nagyobb ütemű szellemi fejlődést is. A játékok közben szerzett tapasztalatok elemzése, a folyamatok átgondolása és megvalósítása, az ésszerű rendszerezés szellemileg serkenti a gyerekeket. Ennek a három területnek a tudatos, finom eszközökkel való mozgatása segít összehangolni a nehézségekkel küzdő gyermekek és a másik „végponton” lévő, kiemelkedő képességű diákok egyéniségjegyeit és képességeit. Így egységérzetet élhetnek meg, ami önmagában már rengeteget tud adni egy gyermek számára.

Feldmár András: A Tudatállapotok Szivárványa (2004) című könyvében tökéletesen megfogalmazta azt a hozzáállást és szemléletet, ahogy egy gyermekkel érdemes foglalkozni. Legyünk akár szülők, nagyszülők,



6. kép: Közös szivárványalkotás

pedagógusok, játékosok vagy bármik. Mi ezt képviseljük, és ebben hiszünk. „A növényt sem lehet megjavítani. Meg lehet adni a számára azt, amire szüksége van. Lehet, hogy több napsugárra van szüksége, lehet, hogy egyszerűen csak szeretni kell. Ha bajban lennék, akkor lehet, hogy nekem is csak egy olyan emberre lenne szükségem, aki szeretne. Ha megtalálnám, akkor sokkal jobban érezném magam, mint akkor, ha olyasvalakivel találkoznék, aki meg akar javítani. Aki meg akar javítani, az nem szeret. Ez biztos.” (Feldmár 2004. 68. old.)

### Alkossunk!

Minden meséhez és játékhoz kapcsolódik egy vizuális alkotás. Meghallgattuk a hétdombi csodátévő szivárvány történetét, elkezdődött a varázslat, így indultunk el mi is megkeresni őt, állatok bőrébe bújva. Különböző akadályokon átmászva, egyensúlyozva, ugorva, közös erővel meg is találtuk, de színes szalagokból magunknak kellett összerakni. Észrevettük, hogy a szalagok szépen szállnak a levegőben, kicsit megreptettük, hullámoztattuk őket. Aztán egy-egy csapat megfonta a saját egyedi szivárványát. Ennek módszerét, hogy a sok szál együtt maradjon és jól is mutasson a csapatnak kellett kitalálni. A falra ragasztva már ott várta őket két egy-

négyméteres papír és a színes pasztellkréták. Mire ide jutottunk, már majdnem a foglalkozás félidőjénél járunk, a mozgás, a mese, a játék megadja az alaphangulatot az alkotáshoz. Egymástól távolabb, a lap különböző pontjain megrajzolták a választott állataikat, ki-ki a saját ízlése és habitusa szerint. Majd felidéztek a szalagok röptét, hogy keveredtek a színek a levegőben. Ezt a mozgást, a reptetés mozdulatát átvittük a papírra, a nagy méret teret engedett a lendületes hullámvonalaknak, kipróbáltuk, hogyan keverednek a porpasztell színei, és hogyan tudjuk összekötni az egymagukban árválkodó állatainkat a szivárványszalakkal. Ilyen esetben közös kép születik, nem bontható szét, vihető haza egyénileg, bár tapasztalataink szerint ez nem jelent problémát.

Az ilyen alkotásban a folyamat: a megszokottól eltérő papírméret és eszköz, a maszatolás, színkeverés, az együttműködés, de közben mégis egyéni nyomhagyás öröme, a falon létrejövő színes kavalkád adja az élményt. Persze van, amikor kifejezetten az egyéni képalkotás a cél, hiszen ilyenkor minden mozzanat egy egyéni döntés, onnantól kezdve, hogy mit hova helyezünk el a papíron, és mihez milyen színt választunk. Van, akinek riasztó a fehér



7. kép: Lázár Ervin: Szegény Dzsoni és Árnika - mesefeldolgozás

felület, nehezen kezdi el egyedül, körbe-körbe les, hogy a többiek hogyan csinálják, és egy vonal után azt mondja, elrontottam. Míg a másik már befejezte, tele a papír színekkel, foltokkal, formákkal, van, hogy át is szakad, és kéri a következőt.

Az öt alkalom alatt igyekszünk minél több technikát és anyagot kipróbálni, hogy biztosan mindenki megtalálja a „sajátját”, amiben leginkább örömet leli, ami által ki tudja fejezni magát, amiben felszabadulhat, vagy éppen kihívást jelent,



8. kép: Érzelmek megjelenítése – gesztusfestés (9 éves fiú)



9. kép: Menedék - 11 éves lány land art alkotása



10. kép: Pomázi kiállítás



11. kép: Nyitott foglalkozás

de annál nagyobb a végén a sikerélmény. Főleg olyan technikákat alkalmazunk, amelyeknél fel sem merül, hogy van jó és rossz megoldás, sémakövetés vagy képalkotó szabályszerűség. Ilyenek a tapétaragasztós kézzel festés, kollázs, frottázs, folytatós festés technikák, tempera és tus, anilin festék „megsózva”, nyomdázás, olaj és porpasztell, vegyes technikák, térbeli munkáknál agyagozás, kartonpapír, újrahasznosított papírok, vagy akár a természetben fellelhető „anyagok” (faágak, különböző növények, termések) használata.

A teret is szabadon, rugalmasan alakítjuk, jó idő esetén akár az iskola épülete melletti mező is az alkotásaink helyszínévé válik. Itt land art alkotások születtek.

Ügyelünk arra, hogy az alkotói feladat ne pusztán illusztrációja legyen a hallott történetnek, mindig kiegészítjük, formáljuk, gondolkodásra és egyéni megoldásokra ösztönözzük a gyerekeket. A beszélgetőkör és a mese a ráhangolódást biztosítja, az ahhoz kapcsolódó mozgásos drámajáték az elmélyítés, érzelmek, indulatok szempontjából akár tetőpontként is tekinthetünk rá.

A vizuális alkotás egyben feldolgozása és levezetése is a korábban felkeltett érzelmeknek, akár feszültségnek. Később a kötetlen lezáró beszélgetés során az elkészült munkákat nem értékeljük, nem

elemezzük a vizuális képalkotás szempontrendszer szerint. Inkább csak felidézzük magát a folyamatot, a készítés élményét, illetve az egész együtt töltött időt.

### Kiállítás

Bár a Gomb nem látványos produktumok létrehozásáról szólt, mégis összegyűlt egy igazán impozáns képanyag, melyet végül két kiállítás formájában mutattunk be a közönségnek. Úgy gondoltuk, hogy így több olyan gyerek élheti meg a kiállításon való a részvétel örömét, akik egyébként nem kimondottan tehetségesek a vizuális művészet területén, vagy akár egyik területen sem kiemelkedő a teljesítményük, és ezért kevesebb a sikerélményük az iskolában. Ez a kiállítás egy visszacsatolás volt arról, hogy értéket így is lehet teremteni, másoknak és egymásnak örömet szerezni.

Az egyik kiállításunk terében egy nyitott foglalkozást is szerveztünk, ahol az érdeklődők kipróbálhatták, milyen egy kis időre a Gomb részévé válni. Mindkettőnk számára nagy sikerélményt jelentett, amikor a foglalkozásaink után összegeztük megvalósult céljainkat. A gyerekek és a szülők visszajelzései adták az egyik legnagyobb iránymutatást. Így más szempontokat is figyelembe tudtunk venni a fejlődés érdekében.

*„Kisfiam 10 évesen vett részt először a GOMB foglalkozásokon. ADHD-val*

*küzdő gyermek lévén, kicsit aggódtunk, mennyire fogja őt lekötni ez a viszonylag hosszú foglalkozás, de az első alkalom után kételyeink szertefoszlottak. A szakmailag jól felkészült, kedves, figyelmes pedagógusok minden gyermeket a saját lehetőségeihez mérten terelgettek, vontak be az izgalmas elfoglaltságba. Gyermekem minden alkalom után élményekkel telve, mégis nyugodt kiegyensúlyozott állapotban tért haza, melynek talán legfontosabb titka az volt, hogy szabadságában nem korlátozták. Nem feladatot kellett megoldania, hanem szabadon alkothatott. Megismerkedett új dolgokkal is, amelyek közül a «land art» egészen magával ragadta. Csak ajánlani tudom minden gyerekeknek, mert sikerélményt, megnyugvást eredményez, ami az egészséges fejlődés elengedhetetlen alapfeltétele.”* (Szülői vélemény).

### Hivatkozások

Feldmár András (2004). *A Tudatállapotok Szivárványa*. Könyvfakasztó Kiadó, Akadémiai Nyomda Kft., Martonvásár, 68.old.

Kádár Annamária (2012). *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest, 43.old., 49.old.

Kiss Virág (2014). *A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet*. Neveléstudomány, 2014/1. 72.old.

# Speciális igényű tanulók segítése

## a vizuális nevelés folyamata, hatása

Vincze Angéla József Attila Általános és Alapfokú Művészeti Iskola

A József Attila Általános és Alapfokú Művészeti Iskola többcélú intézmény, melynek célja támogatást nyújtani a szociálisan hátrányos környezetből érkező, de tehetséges, tanulni szerető diákoknak, és segítséget nyújtani a tanulásban akadályozott, tanulási nehézséggel küzdő gyerekeknek. Az iskolánk szinte menedéket nyújt és egy békés sziget az itt tanuló gyerekeknek. Sokan még a tanulószoba vagy napközi után sem akarnak hazamenni.

Az iskola a tanulók személyiség-fejlődésében a család mellett a második legfontosabb szocializációs színtér. A társadalomba való beilleszkedés tanítása sokrétű és differenciált feladat, sőt feladatrendszer, éppen a speciális szükségletek miatt. Az emberré nevelés törekvése a pedagógiai tevékenység egészére nézve megváltoztatja az oktatás és nevelés viszonyát és arányait. Arra a meggyőződésre jutottunk, hogy az iskola ugyan nem szociális gondozási központ, de



1. kép: Csoportmunka a rajzórán

ha eredményeket akarunk elérni, akkor a kezdetektől: onnantól, hogy a tanuló először lép be az iskolába, először a nevelésre és csak ezután az oktatásra kell helyezni a hangsúlyt. Ezzel a gondozási – nevelési – oktatási struktúrával részben elérhető a lemaradás csökkentése, tanulói felzárkóztatása.

Évekkel ezelőtt az alternatív iskolamodellekből olyan módszertani elemeket választottunk, amelyek hatékonyak az esélyegyenlőség megteremtésében. Ez a *differenciált tanulószervezés, a projekt pedagógia, a tanulásmódszertan és a csoportmunka*. Nálunk a pedagógusoknak alkalmazkodni kell a gyerekek teljesítőképességéhez és tanulási üteméhez. Intézményünkben a tanulók nevelése- oktatása integrált oktatás, személyre szabott, és toleráns környezetben valósul meg. Fontos feladatunk a tanulók kognitív, affektív és pszichomotoros képességeinek fejlesztése, a tanulás köteleességszerű, igényes, egyre inkább önálló végzése. Önállóságra, igényességre, önismeretre, kitarító munkára és együttműködési készségre nevelünk, és formáljuk a közösségi tudatot, kialakítjuk az illemtudó viselkedést is.

A művészeteket fejlesztési eszközként használjuk, és olyan tevékenységi formákat választunk, amelyekre tanulóinknak szüksége van. Minden tanulóinknak esélyt biztosítunk, hogy tehetsége, képességei szerint fejlődhessen, a továbbtanuláshoz és az életkezdéshez szükséges alapismereteket elsajátíthassa.

*A művészeteket fejlesztési eszközként használjuk, és olyan tevékenységi formákat választunk, amelyekre*



2. kép: Beri Dzszenifer, 6. osztályos: Maszk

tanulóinknak szüksége van. Minden tanulóinknak esélyt biztosítunk, hogy tehetsége, képességei szerint fejlődhessen, a továbbtanuláshoz és az életkezdéshez szükséges alapismereteket elsajátíthassa.

Művészeti nevelés a kreativitásért  
A művészeti nevelés sokféle formában kamatozhat. Éppen ebben rejlik a nagyszerűsége: alkotói energiákat teremt. Táplálja a kreativitást, amely minden tevékenységünk hajtóereje.

Nem csupán közhelyszerű igazság, hogy mindenki kreatív valamiben. A kreativitásnak az érvényesülését azonban a hétköznapi észszerűség és racionalitás visszaszorítja. Az emberek nagyon is ragaszkodnak a hagyományos megoldásokhoz a mindennapi rutinhoz. Ez egészül ki manapság a digitális világ új mechanizmusaival.

A magyar agykutató, Freund Tamás tanulmányában és interjúban is nyilatkozott az agyi működés, a kreativitás és a művészeti nevelés fontos összefüggéseiről: „Ma már mindenkinek korlátlanul rendelkezésére áll

szinte minden információ például az interneten keresztül. Az lesz kreatív, akinek erről más jut az eszébe, mint az átlagembernek... Az információrobbanás és globalizáció révén felgyorsult világunkban az emberi agynak nem marad ideje és kapacitása arra, hogy a belső világ impulzusait bevonja a tanulási folyamatokba. Ezáltal nem csak a kreativitás csökken, de lelki elszívárosodás, a felületes tudásból származó frusztráltság és stressz is fenyeget. A két legfontosabb nevelési feladat a kreativitás szempontjából, hogy a belső világot gazdagítsuk elsősorban művészeti, erkölcsi, etikai nevelés révén, valamint igényt teremtsünk a fiatalokban arra, hogy időt hagyjanak a belső világ impulzusai számára, hogy azok hatékonyan társuljanak a külvilág információival.” (Interjú Freund Tamással, 2009)

Itt lép be a művészeti nevelés, amely a gyermekek kibontakoztatására és képességeik kifejezésére ad lehetőséget a sokoldalú tevékenységek révén. Ezen keresztül a tapintás és a látás érzéke és képessége lépésről lépésre, a tudatosan felépített gyakorlati alkotómunka során fejleszthető, hiszen a hétköznapi tárgyak és technikák a művészet közegei.

### A művészeti nevelés folyamata

Miután elkezdtem a József Attila Általános Iskolában tanítani, a művészeti nevelés új lendületet vett, és diákjaink sorra nyerték a versenyeket és pályázatokat. Művésztanárként át tudtam és tudom adni azt a lelkesedést, ami motiválja a gyermekeket is. Nagy energiákat viszek a munkámba, és ez hat a diákjaimra. Ők is lelkesebbek lesznek. Mindig mindent technikát bemutatok, ez a siker kulcsa. Bemutatni, a trükköket átadni, láttatni kell. Megtanulja mindenki azt, ami számára fontos vagy meg tudott jegyezni, és a csoda már valósággá válik. El tudják készíteni azt, ami korábban elérhetetlen volt. Értékkeremtés és igényes munka folyik. Csak ennek van értelme, egyébként kár rá



4. kép: Horváth László, 6. osztályos: A tavasz



3. kép: „Tedd a kezed homlokomra...” (Festő performansz a József Attila Emlékhelyen: Salehi Mozsda 5.osztályos, Salehi Fardin 5. osztályos, Rákosi Bernadett 7. osztályos, Eze Leila Jázmin 7. osztályos tanuló.)

fordítani időt, anyagot és energiát. Mottóm: „Nincs elrontott munka, csak befejezetlen”.

A vizuális nevelés az esztétikai nevelés mással felcserélhetetlen módszere. Célja a tapintás és a látás érzékének és képességének fejlesztése, amely lépésről lépésre, a tudatosan felépített, gyakorlati alkotómunka révén valósítható meg. „A tanulókat meg kell tanítani motívumaik, érzelmeik megismerésére, szabályozására.” (Réthy, 2000).

A művészeti órák azért tudnak olyan szemléletesek lenni, mert minden tantárggyal integrál a művészeti nevelés. Mindig lehet olyan kapcsolatot találni, ami segít az élet összefüggéseit megérteni, távlatokat nyitni és elgondolkodni a jövőn.

A mindennapi életből, tapasztalatokból merített példák rávezetik a diákokat a tanultak gyakorlati hasznára, a megszerzett ismeretek és a mindennapi tevékenységek, tárgyak összefüggéseire. Lehet ez órai munka, iskolán kívüli kreatív



5. kép: József Attila verseinek illusztrációja csoportmunkában.  
(Magyar Zoltán 8. osztályos, Barcsa Gyöngyvér 6. osztályos, Danó Rajmund 8. osztályos tanuló.)

feladat, gyermekeknek szervezett csoportverseny, ünnepi készülődéshez készített egyedi dekoráció, ajándékkészítés vagy egy saját magunk által kitalált mese, amelyhez illusztrációt rajzolhatnak, bábokat készíthetnek.

Az alkotó folyamat mindig ugyanabban a folyamatos hármasságban működik: gondolat – szó – cselekedet, vagyis amit kigondolunk, aszerint beszélünk, és úgy is cselekedünk! Fejlődés – öröm – siker, vagyis az alkotás létrehozása örömet okoz, terápia és gyors sikerélményhez jutunk, ami javít a közérzetünkön, és más tevékenységeinkre is kihat.

A közös munka kezdetén a legfontosabb mindig az egyén, a gyermekek fejlettségi, érzelmi, értelmi szintjének a felmérése, ismerete. Tudnom kell, hogy mi a kiinduló pont, és ezt követően határozom meg a módszereket egyénre és csoportokra bontva. Töreksem mindig arra, hogy a diák saját tempójában minőségi munkát végezzen, a lehető legtöbbet kihozva magából. Neki is örömet okozva elkészüljön egy alkotás, amire méltán lehet büszke, hiszen ő egyedül készítette.

### A művészet „játékszabályai”

A legelső alkotómunka során tisztázni kell a gyerekekkel a kompozíciós elrendezést, a harmóniára és egyensúlyra törekvést, mind a színekben, mind a formákban. Ez az alapokhoz tartozik. Megismerkednek az arany metszés szabályával, amely szintén fontos a kompozíciókban, legyen az zenei vagy képzőművészeti alkotás.

Az alkotások létrehozása előtt lényeges szabályokkal, technikákkal, szimbólumok jelentésével ismerkednek meg. Ez nemcsak azért fontos, hogy saját maguk otthonosan mozogjanak a művészeti technikákban, hanem azért is, hogy bármely kor művészi alkotásaiban el tudjanak merülni, felfedezzék a bennük rejlő értékeket, értsék az alkotások üzeneteit. Így jobban megbecsülik a mikro-és makro környezetük szépségeit.

### Kiállítások

Már hagyománnyá vált, hogy a festő szakos diákok a Művészetek Palotájában minden évben a „Téli tárlat” című kiállításon szerepelnek. Itt csak a zsűrizett alkotások láthatók, az iskola legjobbjai. Aki ezen szerepel, annak ez megtiszteltetés is egyben, ezért ennek



4. kép: Horváth László, 6. osztályos: A tavasz

a kiállításnak van a legnagyobb presztízse. A diákok éntudatának kialakulásában és önértékelésében nagyot lendít. Egyenrangúnak tekinthetik magukat a többi iskola díjazott tanulóival. Az esélyegyenlőség itt megmutatkozik.

A Magyar Festészet Napja országos rendezvényein pannófestő bemutatót tartottak több alkalommal. A roma temperamentum és harsányabb színvilág megmutatkozik alkotásaikon, és mindig ámulatba ejti a másság a felnőtteket



7. kép: Noé bárkája – csoportmunka, alapfok 4. festéset szakosok (Beri Dzszenifer, Lajhó Evelein, Horváth Tifani 6. osztályos tanuló.)

és gyerekeket. Ebben a „játékban” már azok a festőpalánták vesznek részt, akik eljutottak arra festői, alkotói szintre, hogy magabiztosak, bátran kezdeményezők, kreatívan állnak az új feladatok elé, és ezt bármikor, bárhol tudják produkálni. Itt igazán szemmel láthatóan mérhető, hová lehet velük eljutni. A kérdés csak az, ha nincs ez a biztonságot adó iskolai közeg, ahol szárnyalhatnak, akkor mi lesz ezzel a bátran kezdeményező roma tehetséggel, ha kikerül a támogató iskolai környezetből. Meddig van ennek hatása, meg tudják-e őrizni, tudnak-e olyan erők maradni akkor is, ha felnőttként kell megfelelni.

A harmincéves tapasztalatom és méréseim (A művészeti nevelés összetett és vertikális: tér- és formaelemzés, rajzolás, festés, mintázás, művészettörténet. Évről évre előjönnek nehezebb és bonyolultabb formában. Mivel egyéni fejlesztés van, a gyermeket önmagához viszonyítva vizsgáljuk, hogy hogyan fejlődik. Csak a versenyek eredményei és a sikeres felvételi vizsgák bizonyítják.) Nincs közöttük pályát elhagyó. Ez azt mutatja, hogy a lemorzsolódás kicsi. A volt diákjaim visszahozzák az iskolánkba a gyerekeiket. Ez az egyik legnagyobb elismerés és eredmény, hogy a módszer működik. A művészeti nevelés hatásos,

hatékony, céltudatosabbá tesz és hosszútávon kihat az élet különböző területein.

### Ünnepek a Ferencvárosban

A külső kapcsolataink nagyon fontosak, mert kell az élő kapcsolat a világgal. Fontos, hogy megmutassuk a fejlődést, és azt is, hogy tanítványaink képesek értéket teremteni. A hátrányos helyzetűek, az SNI-ek (sajátos nevelési igényű), a BTM-esek (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel élők) is hasznos építőkövei lehetnek kultúránknak. Az iskolával szemben lévő Szent Vince Plébánia adventi, karácsonyi ünnepségein évről évre szerepelnek szakrális témájú képzőművészeti alkotásokkal a gyerekek.

A roma szülők is mindig eljönnek erre a meghitt karácsonyi iskolai rendezvényre, és láthatják a gyerekeiket szerepelni egy másik világban, megmutatják azt az arcukat, amely otthon legtöbbször nem jelenik meg. A szülőkre is nagy hatással vannak a látottak és hallottak. Büszkéek gyermekeikre, hogy a szépséget, szeretetet hogyan tudják mások számára is átadni. A gyermekek is nevelik a szüleiket a jó mintákkal, példákkal. Ez a hatás rövidebb és hosszabb távon is érzékelhető. A későbbiekben nagyobb figyelmet tanúsítanak a gyermekük előmenetele iránt, gyakrabban bekapcsolódnak az iskolai eseményekbe. A gyereknél a siker önbecsülést és magabiztosságot ad.

### Rajzversenyek

Diákjaink minden évben indulnak a fővárosi tanulmányi rajzversenyen. A kitartó, szorgalmas tanulóknak fontos a verseny. Megmutathatják, hogy ők is a legjobbak között vannak. Büszkéek az elért eredményeikre. Sokáig emlegetik, mert érzelmileg nagy hatással van rájuk. Ezekre a jó példákra építve lehet tovább motiválni a diákokat és más területeken is arra inspirálni őket, hogy képesek jobb eredményeket elérni, mert csak rajtuk, a hozzáállásukon, hogy egy adott feladat sikeres eredménnyel zárul, vagy kudarcba fullad.



8. kép: Pannófestés közben.



9. kép: Ferencváros múltja, jelene, jövője. Iskolánk tanulójának képei a kerületi Önkormányzat tanácstermében.

### A művészeti nevelés hatása

Több hónap, év és évtized alatt mérhető a művészeti nevelés folyamatának hatása. A kezdeti lépésektől, a bemenettől a kimenetig és azon túl. Az a felfogás, hagyomány, szokások, viselkedési normák, ízlésüket befolyásoló és meghatározó elemek, beidegződések, a világról alkotott képük, az emberekhez való viszonyuk, amelyeket az iskolában megtapasztaltak egy életen át elkísérik őket. Ezen nevelkedtek.

Előképző 1- alapfok 6 évfolyamig (Előképző 1.2.évf., alapfok 1.2.3.4.5.6. évf.): nyolc év nevelés és képzés időszakában nagy átalakuláson mennek keresztül a gyerekek. A kisiskolás korból átlépnek a tinédzserkorba. Nagyon befogadók szellemileg és lelkileg is. Rengeteg pozitív és negatív hatás éri őket, amelyek feldolgozásában segít a művészeti nevelés. Az élet szinte minden területét érintő és minden tantárggyal integráló témaköreink segítenek megtalálni a helyes megoldásokat. Sokszor egy műalkotás elemzése, versek illusztrálása közben azonosulnak a saját problémájukkal. Az együtt gondolkodás, az elemzések, a különböző életeseményeik feldolgozása az alkotó folyamat közben rávilágít a saját problémáik megoldására.

A „kifestem magamból terápia” nagyon hatékony. Minden alkotás megmutatja a pillanatnyi lelki és idegi állapotot. A tanárok sok élménnyel gazdagítják a gyerekeket, főként az ingerszegény környezetből jövőknél óriási hatása van az órai (és órán kívüli) beszélgetéseknek, a motivációknak, mert megnyugszik, átértékeli a problémáit, feladatként tekint rájuk, amit meg kell oldani. Mindenkinek megvan a lehetősége saját álmait megvalósítani.



10. kép: Ünnepi performansz (Beri Dzszenifer 6.osztályos, Lajhó Evelin 6. osztályos, Lichteinstein Ramóna 8. osztályos, Makula Dzszenifer 8. osztályos, Mida Melissza 8. osztályos, Oláh Tibor 8. osztályos tanuló.) Az 1848-as márciusi forradalom alkalmából festő performanszt készítették a diákok. A kézenyomatos kokárda mellé a tizenkét pontot felragasztották. Közben verbunkos zene szólt. A IX. kerületi ünnepség helyszíne a Közösségi Ház volt a József Attila lakótelepen.

tani, kitörni abból a környezetből, ami lehúzza. Kialakíthatja saját harmonikus életét.

*A tanár irányítú a gyerekek életében.* Lelkileg, személyiségfejlődésben, önismeretben nagyon fontos és meghatározó időszak az általános iskolában eltöltött idő, mert a kialakul az érdeklődési körük, amely pályaválasztásukat, jövőjüket meghatározza. Nyolcadik osztály végére tudják, mit szeretnének csinálni. Tudják hová tartoznak. Tisztában vannak azokkal a viselkedési normákkal, amelyek nélkülözhetetlenek egy közösségbe való beilleszkedésbe. Tudják mit szeretnek csinálni, kialakul az érdeklődési körük, hobbijuk, ami óriási dolog.

### Hivatkozások

Interjú Freund Tamással (2009).

*Belső világunk szerepe tanulási és memória folyamatokban*  
*Agyhullámok és kreativitás.*

Réthy Endréné dr. (2000).

*Tehetségesek? Motiváltak?* 3. oszlop  
3. bekezdés

# Érintések

## széljegyzet egy autistaprojekthez

Páncsics Edina Magiszter Alapfokú Művészeti Iskola, Szolnok

### Prücök

*A mellényzsebünkben hordozott, születésünk óta velünk utazó apróság, amiről sokan nem is tudunk, vagy ha tudunk, nem feltétlenül nevezzük a nevén; ami mindig jön, vonatozik velünk, ott van minden pillanatunkban. Akár több is létezik belőle. Mert prücök mindannyiunkban van. Sok kis vacak, bevallott vagy bevallatlan hézag, differencia, eltérés, másság, különbözőség...*

*Belegondoltunk-e már, hogy mennyi más „disz-” is van az életünkben, amit nem artikuláltunk, nem nevezünk a nevén, mert akár meg sem fogalmazódott bennünk? Pedig a legeslegfontosabb kilométerkö bejárando utunkon az első: a felismerés, az azonosítás. Jusson eszünkbe: „Ó, tehát a feltérképezés!” (Térkép nélkül pedig el se induljunk kirándulni!)*

*/Tóth István – Páncsics Edina/*



Szerencsés helyzetben vagyok, mert az iskolánk egy olyan intézmény, melynek a földszintjén autistacentrum van. Szinte naponta találkozunk különböző életkorú „más” diákokkal, akiknek néha fülig ér a szájuk (úgy sírnak), néha pedig potyog a könnyük (úgy mosolyognak).

Jó, tudjuk, „mások”.

A mi művészeti szakgimnáziumunk arról híres, hogy nagybetűkkel írjuk ki, valljuk és gondoljuk, hogy minden diák más (ami igaz is), hiszen a mi tanulóink jellemzően nagy fokú érzellemmel fűtöttek, érzékenyek mindenre, társaikra, a külvilágra, a belvilágra, gyakorlatilag mindenre.

### Szemléletformálás

A projekt célja a szemléletformálás volt. Olyan élmény létrehozására törekedtünk, mely egy életre szólóan meghatározhatja a diákok hozzáállását az autizmussal élő emberekhez, amely fejleszti az empátiát, és a kompetenciák listájára felveszi az *odafigyelést*. Olyan közös élmények megélését próbáltuk elősegíteni, melyek a napi társadalmi érintkezések során



általában ritkábban történhetnek meg. Olyan program volt ez, mely a szándék szerint elősegítheti később a fiatalokat a társadalom figyelmes, felelősen gondolkodó és felkészült tagjaivá válni. A programban 18 éves középiskolások és 13-20 éves korú autista fiatalok vettek részt.

Ha a feltételezéseinket, a vélt vagy valós félelmeinket (akár csak ideiglenesen) félretesszük, ha odaadóan, őszinte kíváncsisággal kinyitjuk (legalább) a kiskapuinkat, és a munka közben megtaláljuk a közös hangnemet, akkor véleményünk jócskán átalakulhat. *Az autizmussal élő személyek világlátásába való érzékeny, empatikus betekintés hosszú távon pozitívan befolyásolhatja érzéseinket, nem csupán az adott személy, de az egész csoport iránt.*

A világ sokféleképpen felosztható különböző csoportokra, az viszont bizonyos, hogy mindig létezik a „mi” csoportunk és az „ő” csoportjuk, legyen szó bármilyen kritériumról,

1 <https://opac.elte.hu/Record/opac-EUL01-000696114>



akár a különböző társadalmakban található milliányi minihalmazról... Csoportokba sorolódásaink és csoportjainkhoz való lojalitásunk igen gyakran előnyös, azonban némely esetben téves előítéleteink alapja is lehet. A kisebb csoportok közötti, pozitív érzelmi élménnyel járó találkozás viszont csökkenheti a negatív érzelmi reakciókat a „másik” csoporttal, jelen esetben az autizmussal élőkkel szemben. A témában nem túl gyakorlott pedagógusként kíváncsi voltam, mit, hogyan, milyen minőségben tudok ebben a helyzetben alkotni.

### Kezdtük a beszélgetéssel

„Na, mit tudunk az autistákról?”  
(Néma csend.)

Találkozók, beszélgetések következtek egy autista fiúval, aki 19 éves kora ellenére megjárta már a hadak útját (iskolák, osztályok, kudarcok...). Egy kiváló, komoly fiatalembert ismertünk meg benne, aki őszintén tudott beszélni önmagáról és a társairól. Többször is találkozott a végzős osztályommal, s nyíltan beszélgettünk arról, mi is az az autizmus. Milán segítségével egyre többet tudtunk meg arról, kikkel is fogunk együtt dolgozni. A diákok egyre bátrabban kérdeztek, végül már alig várták a közös alkotást. Kilenc autista fiatal érkezett hozzánk a szüleivel. Mi tervezetten később érkeztünk, hogy előbb ők maguk térképezhessék fel a terepet, az alkotóműhelyt, hogy a maguk módján barátkozhassanak meg velem. (Ehhez tudni kell, hogy a mi sulink – nagyon meghitt miliójú kis teakonyhánkkal, szabadon szét-

hagyott eszközeinkkel, mindenfelé terjengő festék- és olajillatával, billegő-bólogató munkáinkkal a falakon – olyan, mintha otthon lennénk.)

Végül felkerültek a köpenyekre a nélkülözhetetlen becenévtáblák, lefőztük az első illatos teákat, előkerültek a sütis dobozok. Bemutattuk az előre megtervezett vázlatokat, melyekről saját szavakkal, egyéni kifejezőmódjukkal meséltek a diákjaim, mit és hogyan gondoltak megvalósítani. Az autista fiatalok pedig választottak (ki képeket, ki személyeket), és finoman, óvatosan körvonalazódtak a „halmazok”. A néhány fős csoportokban lassacskán beindult a munka. A diákok persze tétován kavarogtak, ide-oda csapódtak, de az ötletek már röpködtek, az alkotások vázolódtak. Félve, tapintatosan, de elkezdtek a színek is egymás palettájáról cserélni, keveredni, ahogy a mosolygó csevejek, végül a duruzsolások is egy szimfonikus zenekar behangolásának kakofóniáját idézték.

### Az alkotás folyamata

Bevallom őszintén, kicsit féltem. A tapasztalatlanság izgalma bennem volt, de kifelé ilyesmit nem mutat az ember. Bíztam a reflexeimben, a több évtizedes pedagógusi tapasztalatomban, és legfőképpen bíztam a diákjaimban. Ráadásul

néhány éve jár hozzám rajzolni egy autista fiú, Tamás. De pontosítsuk csak, lassan hét év lesz az a „néhány”. Tüneteményes térbeli alkotásokat tud varázsolni! S bár a látvány leképezése folyamatosan gondot okoz neki, a fantáziája nyomán olyan képek kerülnek ki a kezei közül, amelyek nem hétköznapiak. Amikor végül középiskolába ment, gondoltam, épp ideje lenne talán egy tanárváltásnak, meg is próbáltam, de nem sikerült. Talán kell hozzá valami, amit megfogalmazni is nehéz, talán a rengeteg figyelem, a pillanatnyi rezdüléseinek felfedezése és megértése, nem tudom. Talán nem is valami, hanem valaki, egy érzékeny, értő személy. Nagyon kevés szóval instruálható, máris dolgozik tovább. Nos, őt a többiek persze már ismerték, hiszen több éve azonos csoportba jár velük, így a közös munkában „némán” is ő volt a „hangadó”. A bő húsz fős társaságból végül öt csoport alakult ki. Bár az enyémelek előzetesen több vázlattal készültek, de a vendégeink valamiért épp azon öt vázlat köré csoportosultak, melyeket végül megvalósítottunk. Hogy mi alapján döntöttek így, vizuális momentumokat avagy társakat választottak-e, nem tudni, de a kiválasztódás viszonylag rövid idő alatt megtörtént. Érdekes apróságként meg kell említenem, hogy eleinte viszolyogtak a festék érin-



tésétől, mégis gyorsan legyőzték ezt az állapotot: „kesztyűket fel a kézre!” A főalakok felvázolása után a színválasztások következtek, de teljesen ösztönösen. Keveredtek a paletták, aztán jöttek a mintázatok. Motívumviláguk visszaköszön több képen: szív, kör, nap, könyv. A két főtéma az állat és az ember volt. Harsány, impulzív színhasználattal ugyan lehet-e csendes, elmélyült képeket – ráadásul csoportmunkában – festeni? Jelentem: lehet. A diákjaim felvértezve minden jóval (ecsetkezelés, technika, tér- és anyagismeret stb., sorolhatnám a kompetenciákat), már készen álltak a műalkotások létrehozására.

*„A befelé fordulás az autistáknál a külvilág radikális elhanyagolásával, az érdeklődési kör beszűkülésével, valamint kommunikációs, szociális nehézségekkel társul. Az autizmussal élők számára azonban a rajzolás nem az önkifejezés lehetősége, hanem egyfajta rendezési, szabálykeresési feladat. Vizuális megnyilvánulásaik annak a másféle gondolkodásnak a lenyomatai, amellyel a maguk rendszere szerint megpróbálják értelmezni a mi világunkat, az ő világukról azonban továbbra is igen keveset tudunk.” (Mélyi, 2017)*

Nem voltak konkrétan leírt szabályok, szubjektív és érzelmi hatások mentén születtek a művek. A két-három-négy alkotótárs közös és eredményes munkájának feltétele



a kölcsönös megértés, az egyértelmű kommunikáció (közös nyelvezet) kialakítása, az egyes személyre érvényes, viszont a másik által könnyen dekódolható gondolkodásmód elfogadása volt. Csak ezek meglétével alakulhatott ki egyfajta interaktív alkotó folyamat, melynek végeredménye számos hatalmas méretű kép lett. A tervezési-alkotási folyamatban játszott szerepük és eszközeik eltértek ugyan, de csak annyira, hogy épp kiegészíthessék egymást (keszkesza díszítőmotívumok folytatása, a felhők megjelenése, a színek kiválasztása stb.)

*„A 'divergens gondolkodású' fogalom szabálytalan, nem szokványos, eredeti gondolkodásmódot jelöl. A divergens gondolkodású ember számára nincs egyetlen 'jó' válasz, fantáziája és alkotóképessége segítségével lehetséges válaszok egész sorát produkálja. Képes látszólag egymástól független, össze nem tartozó elemek között kapcsolatot felfedezni, s így minőségileg valami újat teremteni. Az egyén képes látszólag egymástól független, össze nem tartozó elemek*

*között kapcsolatot felfedezni, s így minőségileg valami újat teremteni.” (Boross Otília)*

Az irányító szerep ránk lett osztva, hiszen nem volt idő és lehetőség felmérni az autista vendég diákjaink kompetenciáit, előzetes ismeretanyagát, kulturális és szakmai műveltségét, még kommunikációs készségeit sem. Mindez nagy koncentrációt és odafigyelést igényelt, hiszen csak mi hibázhattunk, ők nem. Így érkezünk el a célegyenesbe, a festmények megalkotásához. A kommunikáció eleinte csak bávatag egymásra nézésekben, érdeklődő tekintetekben nyilvánult meg, aztán szép lassan, szűkszávúan, de már párbeszéddé, végül fecserészéssé fejlődött. A kialakult mini alkotóközösségeken belüli beszélgetések alkalmával egyértelműen kirajzolódott, hogy egy ilyen szubjektív megközelítésen alapuló, kreatív alkotómunkát igénylő, diák-diák közötti kapcsolat legfontosabb eleme a személyes empátia, az emocionális alkalmazkodóképesség.



**Végeredmény:  
megérthető, megélhető**

Kiállítást is szerveztünk a képekből, a saját magunknak megálmodott GANG Galériában (egy 100 éves társasház ódon lépcsőházában).

„De hol lesz a kiállítás? – évtizedek óta fel-felcsattanó kérdése ez a fiatal szolnoki alkotók megbeszéléseinek, a hazatérő iskolai alkotótáborok szervezőinek. Az nem igaz, hogy ne lenne kiállítóhely Szolnokon. Hogyne lenne! De az egyikbe csak jövő ilyen-

korra van időpont, a másokban egy sportcsarnokméretű hodályt kellene megtölteni, a harmadikba pedig csak zsúrizett alkotások kerülhetnek, stb. Régebben volt egy-két befogadó vendéglátóhely, de azok is megszűntek, átalakultak. Mégis KELL, KELL EGY HELY, ahol megmutathatjuk magunkat! Így jutottunk el annak a gondolatáig, hogy kerítünk magunknak. Ez lenne a GANG Galéria. Kicsit szűkös, kevésbé komfortos, de a miénk! Egy lépcsőház vagy kert gangján éppen annyi vendéget fogadhatunk,

amennyit érdekel a mi kis ad hoc tárlatunk, a gang összefűzi a jelenlévőket, mint az a „valami” Örökny paprikafűzérért – madzag nélkül. Jó lesz ide bejönni! Itthon leszünk! Kicsi, de hatalmas tereket ölel majd fel. Elvisz messzire, s a mindennapok mókuskerekébe megnyugvást hoz, kikapcsol. Itthon leszünk! Tárgyak, terek, enteriőrök, képek, emberek. De milyenek!” /Tóth István – Páncsics Edina<sup>2</sup>

A kiállításon annyian jelentek meg, hogy voltak, akik nem fértek el a földszinten, és az emeleti függőfolyosókról bámszkdoktak. Az internetes felületeken kívül bőséges teret kapott a nyomtatott és a sugárzott médiában is. Nincs min csodálkozni! Olybá tűnik, a közembert megérintő, apróságok tünő érintések, érintkezések még csendes intimitásukban is jelentősebbek, többet számítanak, mint a tőlünk távol álló és nagyobb horderejűnek feltüntetett történések. És ez jól is van így.

**A képekről**

A cikk illusztrációiként szereplő festmények a Szolnoki Magiszter Alapfokú Művészeti Iskola (MAMI) és az Autistákért Szolnokon Civil Társaság fiataljainak közös munkái.

Alkotók: Bíró Edina, Zsigó Réka, Héja Kitti, Gulyás Vanda, Buzsáki Sára, Buzsáki Luca, Bodó Kata, Arnóczki Viktória, Szepesi Krisztina, Szabó Nikolett, Daróczy Levente, Pintér Gábor, Lovas Dorottya, Nagy Imre, Kovács Tamás, Gál Milán, Lengyel Renáta, Csomós Nóra.

**Hivatkozások**

Mélyi József (2017). Az autizmus, mint metafora. Kiállítás megnyitó esszé. *Artmagazin Online*, 2017. 06. 17.

Boross Otília (é. n.). *Divergens gondolkodás*. Kislexikon szócikk. Laposa Multimédia.



2 Tóth István és Páncsics Edina Facebook bejegyzései. <https://www.facebook.com/edina.pancsics/>  
<https://www.facebook.com/szolnoktv/videos/345647123478853>  
<https://www.facebook.com/judit.bajnai/videos/4421512694557824>

# ElasztIQs Iskola

## egy kísérlet

Báli Péter

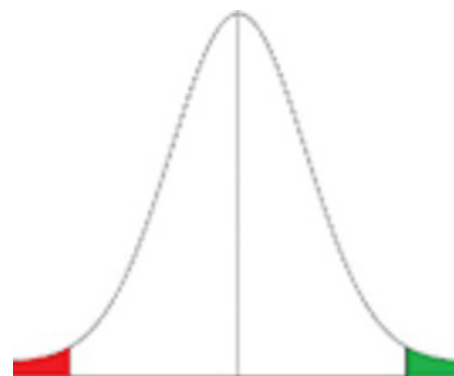
Szülőként, diákként, pedagógusként és alkotó emberként egyaránt tapasztaltam, hogy az iskola nem mindenki számára biztosítja a képességeiben rejlő lehetőségek kibontakoztatását. Különbözők vagyunk, és ennek megfelelően más-más dolog hiányzik mindegyikünknek, hogy boldogan és sikeresen készüljünk az életre. Ez fokozottan vonatkozik a hátrányos helyzetű gyerekekre is; itt gondolok mindazokra, akik az átlagtól messze vannak bármely irányban.

Ha valamely sokra képes gyermek folyamatosan képességeit nem teljesen kihasználó feladatokat kap, nem fejlődik megfelelően, és ez ugyanúgy frusztrálja, mint a másik póluson elhelyezkedő gyengébbeket az, ha csak nagyon ritkán kapnak számukra is megold-

ható feladatokat. Innen sarjadt az ötletem, hogy a képesség-spektrum két végén érzékelhető hiányokat pótlandó, olyan foglalkozás-sorozatot szervezzek, amiben minden gyerek jól érzi magát (függetlenül attól, hogy mely pólushoz vannak közelebb). Olyan foglalkozás sorozat ez, amelyben helyet kaphatnak az aktualitások, (például, a média által közvetített kutatási eredmények értelmezése, vagy egy-egy művészeti megjelenés hatása a szűkebb, illetve tágabb környezetre – nem kell várnunk ötven évet míg tankönyvbe kerül, hogy egy új genetikai felfedezésről beszéljünk, ha az a téma érdeklődésre adhat okot) és ami más, mint az átlagos iskolai mindennapok; amiben a motiváció mindkét végletet eléri, és nem jegyekben ölt testet.

### Mi is volt az ElasztIQs Iskola kísérlet?

Szombatonként, 9–12:30 óra között olyan programsorozatot terveztem, ami az iskola bizonyos oktatási hiányosságait is pótolja, amikor a fontos, de a tantárgycentrikus oktatásban kisebb figyelmet kapott területeket fejleszti nagyrészt vizuálisra alapozott problémák megoldásával. Egyebek között a koncentrációképességet, a kreativitást, a problémamegoldó gondolkodást, az önismeretet és az önkontrollt fejleszti. A program rendszeresen tartalmazott *LogIQs GrafIQs foglalkozásokat*. Ezek a sokéves tapasztalatok összegzéseként keletkezett olyan, elsősorban matematikai és logikai problémákat felvető feladatokat tartalmazó feladatlapok, melyek manuális tevékenységek bekapcsolásával oldhatók meg, és *a problémamegoldó gondolkodást, kreativitást, vizuális képességeket kívánják fejleszteni.*



2. kép: Az átlagostól különböző gyermekek „normál eloszlása”: a képen pirossal (a bizonyos tevékenységekben) kevésbé jó, és zölddel az iskolában kiválóan teljesítőket jelöltem.

Néha önismereti foglalkozások is előmozdították képességfejlesztési céljaink elérését. A komplex művészeti program mellett megjelentek a csoportképző, szocializációt segítő, összehangoló játékok, melyek az együttműködés, a tolerancia fejlesztését célozták. Esetenként a mesés-játékos gyermekjóra foglalkozások segítették a koncentrációképesség elsajátítását, és támogatták az lelki egyensúly és a kellő önbizalom kialakítását is. Alkalmanként az említett célokat figyelembe vevő meglepetés-foglalkozásokra kerítettünk sort vendég pedagógusok, és más szakemberek közreműködésével.



1. kép: Porcelánbaba – az öltözködésről, a viseletről szóló foglalkozásunkon porcelánbabáknak készítették a gyerekek ruházatát és frizurát; itt pont az ElasztIQs Iskola látogatásához.



3. kép: Tábla szombati foglalkozásunk hirdetésével az egyik helyszínünkön, a HellóAnyu családbarát közösségi térben

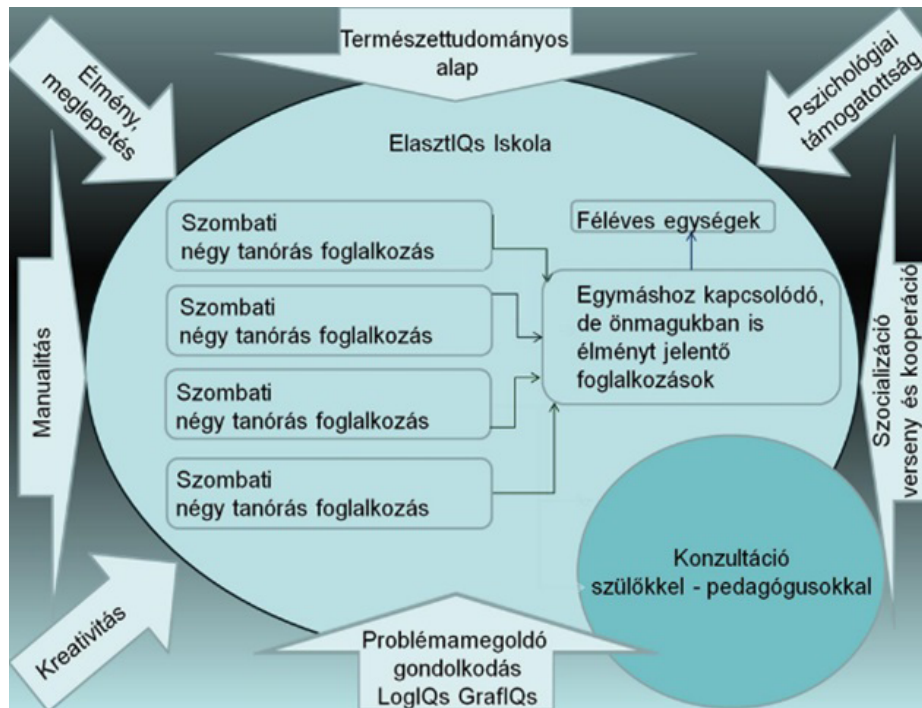
A szülőkkel folyamatosan tartottuk a kapcsolatot és pszichológus vezette megbeszélésekben elemeztük a gyerekek viselkedését és teljesítményét. Szívesen vettük a kérdéseket, témafelvetéseket a gyermekek testi-lelki-szellemi fejlődésével kapcsolatban (például készségfejlesztésről, felzárkóztatásról, tehetséggondozásról, vagy személyiségfejlődésről). A csoport létszáma 13 fő alatt volt, mert ideálisnak a 12-fős csoportot tartom, a sokféle bonthatóság miatt.

A foglalkozásokat úgy szerveztem, hogy aktualitásokhoz kötődjenek. Például, ha a médiában egy híradás jelent meg arról, hogy Japánban robotokat versenyeztettek egymással, akkor szerveztem olyan foglalkozásrészt, melyben testközelben tapasztalhatták meg a robotok á, és működését. Feladványok nem csak rajzpapíron, feladatlapon, hanem modellekben és kísérletekben is megjelentek. Minden témához igyekeztem megtalálni az aktuális időpontot, és a megfelelő hozzáértő embert, valamint a jóminőségű anyagokat és eszközöket, amelyekkel esztétikus műveket hozhattak létre.

A megfelelő motiváltság nagyon fontos az eredményességhez. Mivel is motiváltunk?

*A rugalmasság, mint motiváció:* a világban és a mikrokörnyezetben felmerülő eseményekhez dolgokhoz kötött a témák, illetve a feladatok tervezése.

*Motiváció gondolkodtató és manuális tevékenységek összekapcsolásával:* kinek-kinek más-más képessége fejlettebb. Az összetett felada-



4. kép: Elképzelésem az ElasztIQs Iskoláról, a gyermeket érő hatások rendszere a foglalkozásokon

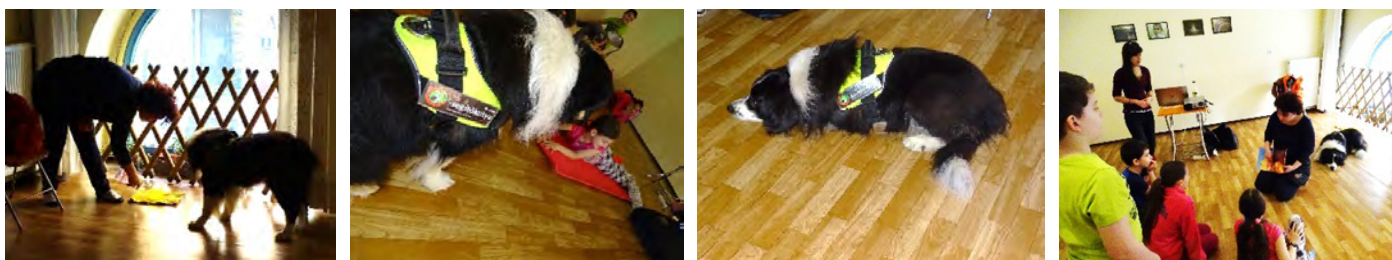
toknál minden gyerek talált olyan részt, amelyben jobb volt, és ezek a sikerélmények a többi részen is átsegítették őt. Reményeim szerint a különféle képességterületek között kiépülő agyi kapcsolatok a későbbiek során is segíteni fogják kreatív problémamegoldó gondolkodásukat.

*Vizuális élmény, mint motiváció:* Egy kupac különféle érezetű és formájú natúr fadarab, melyből egy kompozíciót kell kirakni-, önmagában is lehet jó motiváció. Ugyanígy egy doboz csodálatos színekben pompázó rombusz (melyekkel szintani problémákat is megközelíthetünk), motiválhat kézbevitelre, manipulálásra.

*A meglepetés, mint motiváció:* előre nem tudható, hogy mi lesz a foglalkozáson, (legfeljebb sejthe-

tő, ha felmerült egy probléma az előző alkalommal valami izgalmasabb kérdés). Ez azt is jelenti, hogy hagyományos értelemben vett tanmenet nincs, amely előírja, hogy március 10-ére nyíljon ki a tulipán, mert akkor fogunk tulipánt festeni. Egy ilyen, problémacentrikus, aktualitásokra reagáló és kötetlen tanulászervezés nagyon sok előkészítő munkát igényel, hiszen nem könnyű szerezni egy hét alatt egy illetanárt, vagy egy robotikához értőt, vagy egy etológust, vagy egy újrahasznosított anyagokból építkező iparművészt, aki szombat délelőtt ráér...)

*A változatosság, mint motiváció:* egy délelőtt három-négy féle esemény zajlik, és gyakran olyan dologgal is találkozik a gyerek, amivel korábban talán soha. Ez átsegíti az álmos hétfői reggeleken is.



5. kép: A korábbi illetan foglalkozáshoz kapcsolódott az etológiai foglalkozás. 1. A segítő kutya bemutatása. 2. Interakció kutya és gyermek között. 3. Etológiai előadás ember és állat kapcsolatának érdekességeiről. 4. Az eb a gyerekek utasításait követi.

A biztonságos környezet, mint motiváció: a foglalkozásokon rendszerint két felnőtt (a segítőkutya foglalkozásnál, ahol a fő téma az etológia volt, azonban négy) volt jelen: az egyik, aki a foglalkozást tartotta, a másik, aki a gyerekeket segítette. A balesetveszélyes eszközök, anyagok kezelésére fokozott figyelmet fordítottam. Igyekeztem (tevékenységtől függően) az egy főre eső megfelelő méretű területet is biztosítani. A biztonságos, tágas, rendezett környezet, mint motiváció részben közvetetten, a szülőkön keresztül hatott.

Az átlátható *minimalizált szabályrendszer*, mint motiváció: kevés, viszont mindenki számára kötelező, és világosan érthető szabályrendszer érvényesült.

### Néhány téma a fejlesztő programból

**Viselkedés:** állatok és emberek viselkedése, etológiai alapok, állati viselkedésminták utánzása, állatokról elnevezett jóga pózok kipróbálása és az élmények rajzos rögzítése.

**Tervezés, irányítás:** robotika, téri orientáció és irányok érzékelése, visszacsatolás, tájékozódás a térben: „Most te vagy a robot” játék, mozgásművészeti elemekkel.

**Kooperáció:** ejtőernyő közös mozgatása a labda ernyőn tartásával, nagylabda lábbal való eljuttatása közösen, bizonyos helyre, megadott módon. Segítség felajánlása, illetve annak elfogadása bizonyos feladatoknál, együtt festés.

**Testtudatosság:** érzékelés, érzékszervek, szaglás: illat üvegcsék tartalmának meghatározása szaglás alapján, – látás – színek érzékelése, eltalálása, hatása, hallás: barokk hangszerek bemutatója, hangok utánzása; tapintás: zsákokban lévő tárgyak tapintás utáni felismerése. Ízlelés: különféle ízek felismerése. Végtagok helyzetének ellenőrzése – Képes kártya alapján beállítanak egy-egy pozíciót. Tényleg úgy áll a láb és a kar, mint a képen volt (7/2 kép)? Különféle érzelmek eljátszása arcmimikával. Az érzelmekből egy kiválasztása és megjelenítése egy maszk készítésével. Rajzolás kézzel és lábbal, testhelyzetek beállítása képek alapján.

Divat, viselet: színharmoníák előállítása, színek hatása, jelentése az



6. kép. Kooperációs gyakorlatok. 1. A gyerekek együttesen egy ejtőernyőt mozgatnak, amin egy labda van. El kell érniük, hogy a labda az ernyőn maradjon. 2. Óriáslabda körbeadása lábbal (a labda nem érintheti a földet) 3. Robot építése, illetve közös megállapodás szerinti mozgatása.



7. kép: Testtudatosság, önismeret. 1. Ismerkedés érzékszerveink képességeivel – a szaglással szagminták felismerése, beazonosítása. 2. Önszobrászkodás – kép alapján beállítják magukat egy pózba, amit jogakártyák közül választanak, és a többiek szóban javítják. 3. A láb kéznél van – lábbal rajzolnak, illetve pakolnak kisebb tárgyakat 4. Pózválasztás – a tanult pozíciókból sorban mindenki választ, és azt az egész csoport megpróbálja bemutatni.



8. képsor: Divat, trendek, viseletek bal oldal, 1. kép: Porcelán babáknak készül a ruhájuk, közte az „ElastIQs” ruha bal old. 2. kép: Ruhapróbák 3. kép Minőségi porcelánbabákat használtunk – meggyőződés, hogy jó anyagokkal, és eszközökkel tudunk sikert és sikerélményt elérni 4. kép Kivitelezés – a ruhák összeállítása, öltöztetés majd rögtönzött bemutatása: milyen alkalomra kinek ajánlott.



10. kép: Ismerkedés a szimmetriákkal. 1. LogIQs GrafIQs feladat a tengelyes szimmetriáról: a tükörtengelytől balra elkészíti az egyik gyerek a feladatot, felragaszt különféle méretű és irányú piros elefántokat a papírra, a társa pedig a tükörképet a tengely másik oldalára. 2. Sportpoharakból minél magasabb szimmetrikus építmény készítése. 3. Mintázatok vizsgálata szimmetriai tulajdonságaik szempontjából. Tantrix Palago játékkészletek segítségével mintázatokhoz hoznak létre, majd megbeszélik. 4. 3D-összerakó játék (teknős) összerakása után elhelyezése és mozgatása szimmetrikusan.

egyes kultúrákban. Porcelánbabák-  
nak ruha készítése, a ruha viselési  
alkalmának meghatározásával,  
bábozás a babákkal.

### Tapasztalataink rövid összefoglalása

Pozitív tapasztalat volt, hogy a  
szülőknek és a gyerekeknek egy-  
aránt tetszett az elgondolás. Az  
élmények további önálló otthoni  
feladatok megoldására ösztönözték  
a gyerekeket. (Házi feladatot nem,  
de ötleteket kaptak.) Egyes felada-  
tokat olykor közvetítették mások-  
nak: testvérnek, vagy éppen fejtörő  
feladatokat a nagymamának, illetve  
bevittek az iskolába is. A változatos  
egymást követő témák felpörget-  
ték a gyerekeket, a reggeli álmos  
szombatból vidám friss délidő lett.  
Aktívan részt vettek a gyerekek  
a foglalkozások előkészítésében,  
majd a végén az elpakolásban és  
néhány szülő jelezte, hogy otthon is  
hasonló tevékenységek természet-  
essé váltak.

Problémát jelentett az, hogy csak  
azt az időt tudtuk választani a fog-  
lalkozásokra, amikor közös családi  
programra egyáltalán lehetőség  
nyílt volna, az pedig, hogy csak  
kéthetente tartunk a foglalkozások  
a közöttük lévő időt tette volna túl  
távolivá egymástól. Hétköznapokon  
nem igazán megszervezhető, egy-  
részt az iskolai leterheltség miatt,  
másképp négyig az iskolában kell  
lenniük a gyerekeknek kötelezően,  
és négy után házi feladatokkal a  
táskában nem túl alkalmas az idő,  
(nem beszélve arról, hogy négy  
előtt az iskolák többsége tömve  
van, nincsenek üres termek, és csak  
késő délutánra adnak ki termeket).  
Voltak olyan előadók, akiket for-  
ráshiány miatt nem tudtam elhívni.  
(Azt pedig nem kérhetem, hogy  
ingyen jöjjön el, aki abból él...)

*Keresem a lehetőségeket, a helyszíneket,  
ahol a következő tanévtől foly-  
tatható a program. Ideális esetben  
oly módon, hogy az beépüljön a  
délelőtti foglalkozások közé az*

iskolákban. Ez az elképzelés nagy  
rugalmasságot igényelne. Más lehe-  
tőség táborokat szervezni hasonló  
feltételekkel (ez viszont a folyama-  
tosság igényét nem elégítené ki).

A tárgyi és személyi feltételek  
megteremtésének anyagi hátterét  
nehéz biztosítani. A szülői befize-  
tésekkel közel nullszaldósra lehe-  
tett kihozni a programot – számos  
önkéntes segítségével, illetve az  
előadók által hozott anyagokkal.  
A támogatást ezúton is köszönöm  
minden segítőnek, és a *HellóAnyu  
Családbarát Közösségi Tér és Kávézó*  
üzemeltetőinek.



11. kép: A változatosság, a rugalmasság igénye, és ennek az igénynek a megtartása kiemelt cél volt az ElasztIQs Iskola kísérletben. 1. Probléma-  
megoldó gondolkodtató feladat Tantrix készlettel. 2. Poliuniverzum játékcsalád használata vizuális problémák megoldásában. 3. Önkontrollt javító  
mozgásos feladatok.



# Beköszöntő

## a Környezetkultúra rovathoz

**Gaul Emil** ny. egyetemi tanár

Újra van a módszertani folyóirata a vizuális nevelés művelőinek, a Vizuális Kultúra! Nagyszerű elődök nyomában járunk: a Rajztanítás, Művészeti nevelés, Művészeti-vizuális nevelés, Rajzlap, és legutóbb irány.hu címmel jelent meg Pázmány Ágnes, Kele Szabó Ágnes, és Bodóczy István szerkesztésében. Ezúttal az AMASS („Művészetpedagógia a társadalom perifériájára sodródottakért”) című pályázat révén biztosított Európai Unió támogatás eredményeként éledt újra a lap, Kárpáti Andrea és munkatársai szerkesztésében.

A folyóirat rovatai között szerepel a Környezetkultúra (rovatvezetők: Mészáros Zsuzska és Gaul Emil), ami nem a környezetvédelmet jelenti, hanem az anyagi kultúrát, tehát a tárgyakat, az épületeket, gépeket, berendezéseket és ezekhez kapcsolódó ismereteket takarja. Nem elsősorban a műszaki tartalmakon van a hangsúly, hanem a tárgy formai megjelenésén. Bár a Nemzeti Alaptanterv első, 1995-ös változatában már megjelent a környezetkultúra, mint a vizuális nevelés egyik ága, témája, az elmúlt huszonöt évben mégsem terjedt el olyan mértékben, mint az várható lett volna. Ennek talán az a magyarázata, hogy a rajztanárok hagyományosan a tanárképző főiskolák rajz tanszékein végeztek, ahol a hangadók kiváló képzőművész tanárok, akik érthető módon a vizualitást a képzőművészeti alkotáson keresztül közelítik meg. Így aztán a tanítványokban is a képzőművészi, zömmel festői identitás erősödött meg. És amikor az innen kikerülő tanárok az iskolájukban kezdtek munkához, ők is tudásuk legjavát, a festői alkotást tolmácsolták a legautentikusabban.

A tárgykultúra tanításának vannak jó hagyományai és nem lebecsülendő gyakorlata. Az egyik az úgynevezett kézművesség, ami az 1970-es évek népies, szakköri foglalkozásaiból indult újtjára és ma már jelentős helyet foglal el az alsó tagozatos vizuális nevelésben. A másik vonulat az iparművészet, design szemléleti háttéréből táplálkozott az 1990-es években az Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tanszékén, ahol az évek során több mint 1000 nappali és levelező tagozatos hallgató szerzett tárgykultúrára épülő képesítést. (A hazai vizuális nevelők száma 4–5000 között lehet). A közelmúlt jelentősebb rokon törekvései közül kiemelkedik az építészeti nevelési mozgalom, a *kultúrAktív Egyesület* szervezésében bonyolított számos „szakköri” és iskolai projekt. Több város építészetének gyermeki meg-

ismerését segítő ismertető és munkáltató könyv, és az ELTE Tanítóképzőjének képzésében a *Vizuális Nevelés Tanszék* programjába beépült építészeti nevelési program is született a gondozásukban *sok közleménnyel*.

A környezetkultúra tanításának rangját emelte, hogy bekerült az MTA 2016–2021 között zajló *Tantárgypedagógiai Kutatási Programjában*, az *MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoportja* tananyag moduljai között. Felső tagozaton és gimnáziumban próbálták ki a kutatók a tanárokkal karöltve a tantervi modernizációs gondolataikat. Ezek között a legfontosabb (nem csak vizuális nevelési elv) az volt, hogy a kutatás tantervi előírásainak keretén belül a tanárok saját tudásuk, szemléletük alapján dolgozhattak a rendelkezésükre álló idő felében. A bizalom által fellelkesült tanárok csodát tettek, és magukkal ragadták a tanulókat is. Erről a hamarosan, 2021 második negyedévében digitális formában megjelenő könyvek alapján lehet meggyőződni, de már most *olvashatók cikkek, tanmenetek a honlapon*.

Annyit előzetesen elárulok, hogy például a vízszintes metszetet, vagy alaprajzot templomok drónfelvételei és fotói alapján kellett a középiskolás tanulóknak rekonstruálni. A keresztmetszetet pedig gyümölcsök és zöldségek MRI-vel készített felvételeinek gif animációjából kellett kihámozniuk. A tehetséges fiatal tanárgeneráció már ott van a digitális térben, így a tárgykultúra iránt érdeklődő tanárok és gyerekek szabadon válogathatnak például a *DesignPed* feladatai közül.

A környezetkultúra hagyományosan azt ígérte, hogy elsajátítói sokkal otthonosabban fognak mozogni a technikai környezetben, nem idegenednek el attól. Abból fakadóan, hogy a tervező mindig más igényeinek kielégítésére dolgozik, a diákok empatikusabbá, szociálisan érzékenyebbé válnak. Nem utolsó sorban az alkotás egy fajtáját lehet elsajátítani a környezetkultúrával foglalkozó órákon, méghozzá elég önállóan, így a tanulók megtanulnak dolgozni, valamit megcsinálni. Ezek a képességek, ismeretek, felértékelődnek a jövőben várható változások folytán. Azt még nem tudhatjuk pontosan, hogy mit hoz a jövő, de azt igen, hogy alakításában a technika nagy szerepet fog játszani. A technikának pedig egyik jellemzője az algoritmus, az egymást követő lépések folyamata. Márpedig a tárgyak létrehozása, technológiájának elsajátítása felkészít a még ismeretlen algoritmusok megértésére is. A másik fontos tudás, amire már ma is nagy szükség van, de sokkal nagyobb szükség lesz a jövőben: saját magunk, személyiségünk állandó hozzáigazítása a rohamosan változó világhoz. Ehhez pedig a tárgyak formai egységének kialakítása, az „ügyfél”, az ember személyiségének megfelelő tárgy, szolgáltatás, forma, stílus, karakter megkeresése és megtalálása nagyon jó edzőpályának ígérkezik. Ebben a jövőépítő munkában kíván ez a környezetkultúra rovat is a maga módján részt venni.

# Nem látó gyerekek

## a GYIK Műhelyben

**Szentandrás Dóra** GYIK Műhely és Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME) Doktori Iskola

**Terbe Rita** GYIK Műhely, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME)

**Szentandrás Réka** Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi Kar

A GYIK Műhely, Gyermekek és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely Alapítvány 1975 óta foglalkozik gyermekek vizuális nevelésével. Az egyedi módszertan alapja, hogy a gyermeki kreativitást alapnak tartva, komplex ösztönző, élményalapú, szabad alkotásokon keresztül bővíti a gyermekek ismereteit. Az alapvetően képzőművészeti hangsúlyú műhely több társ szakterülettel egészül ki: iparművészet, fotóművészet, múzeumpedagógia, tájépitészet és építészet. A műhely szelleme, a kollégák színes, inspiratív gondolkodása és szemlélete mind alapjai, meghatározói és frissítő részei a tevékenységnek.

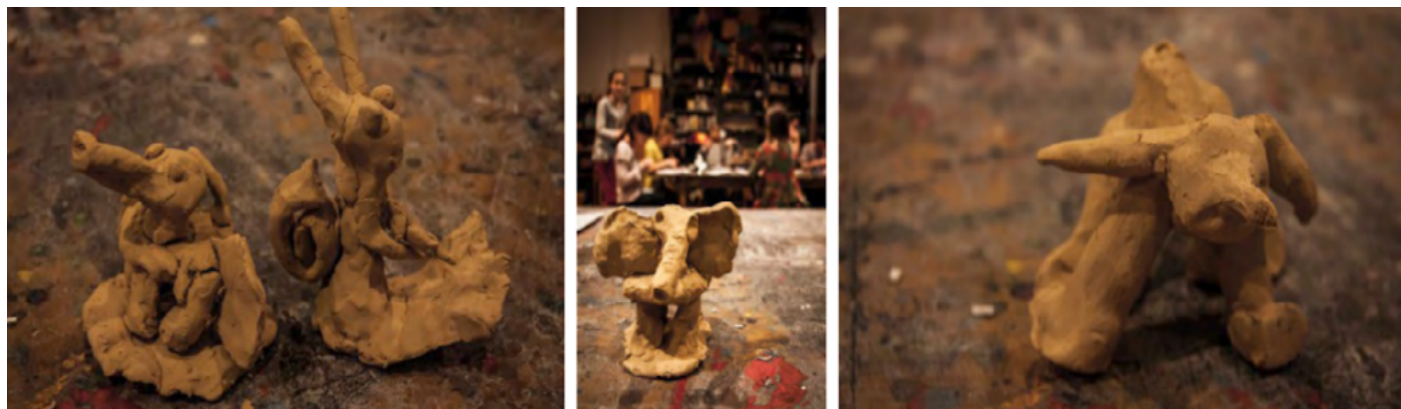
Építészként 2012-ben csatlakoztunk a GYIK Műhelyhez (Szentandrás Dóra, Terbe Rita), ahol építészeti vonatkozású, téri képességeket fejlesztő csoportot indítottunk. Munkánk során foglalkoztatott minket az a kérdés, hogy a vakon született

gyerekek téri képességei hogyan fejlődnek vizuális észlelés nélkül. A tér észlelése ugyanis nem velünk született képesség, kiépülése fokozatos. Amint néhány hónapos korban az érzékszervi-mozgásos tevékenység fejlődik, a látás és a foga koordinációja is megkezdődik. A vizuális tér és a tapintási- kinezetikus tér egységessé válásával az alak- és méretkonstancia észlelése segíti a formafelismerés képességét. A látható tárgy formája más értelmet nyer a manipuláció során (Piaget, 1969). A tárgy térbeliségét a formája és többi tárgyhoz való téri viszonya határozza meg (Nagy, 2000).

A gyermekek mozgásának fejlődésével, a helyzetváltoztatás képességével további téri képességek fejlődnek, amelyek szintén a vizuális észleléshez kötöttek és a téri orientációhoz elengedhetetlenek (Szentandrás, 2019). Az észleleti tér

értelmezése után a gyerekekben kezd kialakulni a képzet szintű tér. A térszemlélet a képzet szintjén rekonstruálja azt, amit közvetlen és tényleges észleléssel elért a tárggyal való közvetlen érintkezés során. A képzet tér megjelenésével az észleleti tér még tovább fejlődik (Piaget, 1969). Az észleleti tér kialakulása elengedhetetlen a képzeleti térhez (Szentandrás, 2019).

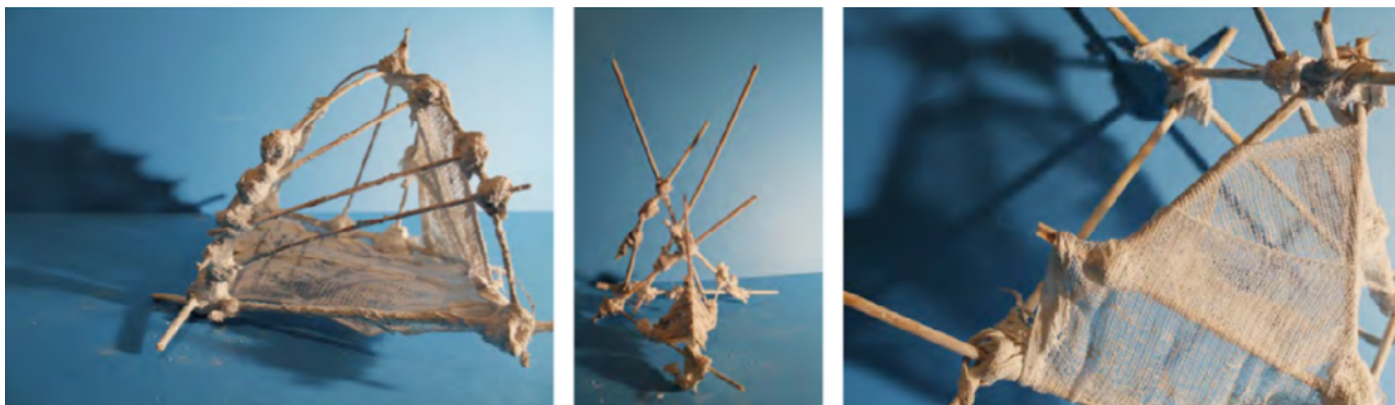
Ezek alapján feltételezhetnénk, hogy a vizuális észlelés hiánya a téri képességek hiányát eredményezi, hiszen a tér észlelése összetett észlelés, mely a vizualitáson alapszik és a látottak alapján tudatosodik. Ez valóban igaz lehet a tágabban vett tér érzékelése esetén, az *allocentrikus térben*<sup>1</sup>, ahol a vizualitásnak jelentősebb szerepe van, mint a taktilitásnak. Vajon az *egocentrikus térben*<sup>2</sup> való manipuláció esetén is a vizuális észlelés a meghatározó? Tapasztalataink alapján a gyerekek



1. kép: Elképzelt lények. Bal oldalon: látó gyermek munkája. Középen és jobb oldalon: nem látó gyermekek munkája

1 Allocentrikus tér: a tárgyak és személyek egymáshoz viszonyított helyzetét a személy nézőpontjától függetlenül határozzuk meg (Kállai, 2004), tehát az allocentrikus térészlelés során a tárgy helyzetét más tárgyakhoz képest határozza meg

2 Egocentrikus tér: Az első szakaszban a gyerekek saját testükhöz, mint referencia ponthoz viszonyítják az őket körülvevő tárgyakat és a tér elemeit. Egocentrikus térnek (Düll, 2016) nevezzük, amikor a személy a saját nézőpontjából azonosítja a környezetét (Kállai, 2004).



2. kép: Sátrak, menedékek

alkotás közben az anyagszerűséget, textúrát, tömeget, állékonyságot, stabilitást tapasztalati úton ismerik meg. A valós térben, valós anyagokkal való alkotás során nagyon fontos szerepe van a taktilitásnak, amely közel áll Pallasmaa gondolatához, mely szerint a hagyományos kultúrákban az építkezést a test vezérli, és inkább haptikus érzetektől születtek és nem látásból (Pallasmaa, 2018).

Az egocentrikus térben való manipuláció során vajon milyen szerepe van a vizuális észlelésnek, illetve a vizuális észlelés hiányának? Hogy ezt megtudjuk, a GYIK Műhely foglalkozásait megnyitottuk nem látó gyerekek számára is. A 15 fős, 6-10 évesekből álló látó gyerekcsoporthoz 8-10 éves, születetten vak gyermekek csatlakoztak néhány alkalommal, kísérő pedagógussal. A megvalósult foglalkozásokon külön jelentősége volt annak, hogy nem tudtuk előre, hogy mely alkalmakon fognak felbukkanni sérült gyermekek, így a feladatokat és az óra menetét a látó gyerekekre terveztük.

Az első alkalommal az inspiráció egy vetítéssel kezdődött a mitológiaiából ismert összetett csoda lényekről: kentaurokról, szfinxekről, sellőkről. A látó gyerekek meséltek a nem látóknak arról, amit a kivetítőn láttak, hozzáfűzve saját mese élményeiket. Az óra során a gyerekek egyénileg készítették el agyagból a saját elképzelt lényeiket, a tetszőlegesen kiválasztott állatok megfelelő részeinek egyesítésével.

Nem tapasztaltunk különbséget a csak tapintás alapján, illetve látással és tapintással megformált agyagplasztikák között. Az órán megfigyelhető volt, hogy a látó gyerekek a munka során eleinte inkább egymás furcsa élőlényein viccelődtek, a beszélgetésekbe nem vonták be a két új, nem látó gyereket. Az óra vége felé, amikor a nem látó gyerekek is elkészültek, egyre inkább feljűk fordult mindenki, ugyanis az ő munkáik ugyanolyan viccesek voltak és szépen kivitelezettek. Pillanatok alatt megszűnt a különbség a gyerekek között. A kreativitás, mint érték, volt a közös platform.

A második alkalommal sátrakat, menedéket készítettek a gyerekek. A bambusz rudak rögzítéséhez gipszes gézt használtak. A technológia csak eleinte okozott nehézséget a nem látó gyerekek számára. Az alkotások közül az alsó, középső un. „tapintott alkotás”. Készítője születetten vak, aki ebből adódóan nem rendelkezik vizuális előképekkel. Alkotása mindezekkel együtt illeszkedik a csoport munkái közé. Különbségként az említhető, hogy modelljének alap állapota nem meghatározott. A látók sátrainak megvan az alja, teteje, s többnyire így is kell azokat elhelyezni. A tapintott alkotás mintha térben egységesebb egészet képezne. Modellje több oldalra is fordítható és értelmezhető. (Terbe 2017)

Egy másik projektben felkérést kaptunk, hogy a GYIK Műhelyben látó és nem látó 9 éves gyerekek számára tartsunk foglalkozást. A projekt egy mentálhigiénés programsorozat részeként valósult meg, melynek vezetője Szentandrási Réka volt. A projekt egyik célja



1. kép: Elképzelt lények. Bal oldalon: látó gyermek munkája. Középen és jobb oldalon: nem látó gyermekek munkája



a látó gyerekek érzékenyítése a másságra, másik célja a vak gyerekek integrálása saját korosztályuk segítségével. A három alkalomból álló programsorozat részeként a látó gyerekek ellátogattak a Vakok Intézetébe és találkoztak nem látó kortársaikkal, majd közösen voltak a Láthatatlan kiállításon és végül a GYIK Műhelybe látogattak el.

A programban 12 látó és 12 nem látó gyerek vett részt. Minden alkalommal egy nem látó gyereknek egy látó párja volt. A GYIK Műhelyben a felfelé törekvő térbeli konstrukciókat a párok közösen készítették úgy, hogy a feladat lépéseit és részeit egymás között szabadon felosztották. Közösen vágtak, ragasztottak, építettek és színezték! Fantasztikus formákat hoztak létre. A graffitizés közös élménye meghatározó volt.

A projekt eredeti célját elérte. A látó gyerekek érzékenyítése sikeresen megkezdődött. A nem látó gyerekek számára hihetetlen élmény volt, hogy teljes értékű társként tudtak beilleszkedni egy látó gyerek csoportba. A Vakok és Gyengénlátók Általános Iskolájának pedagógusa szerint, a társadalomba való beilleszkedés és az önálló életrevaló képesség elsajátításához az ilyen jellegű tapasztalatok elengedhetetlenek a nem látó gyerekek számára. A projekt további eredménye, hogy mentálhigiénés szempontok szerint a program során tapasztalható volt, hogy a látó gyerekek számára a program valódi tudásszerzést eredményezett, mely tudásszerzés valódi tanulási tapasztalásokon keresztül valósult meg, az érzelmek megélésének segítségével (Szentandrási 2014). Ez alátámasztja a GYIK Műhely módszertanát is és erősíti az élményalapú tudásszerzésre fókuszáló pedagógiai irányzatokat. A GYIK Műhely oktatóiként és térlátást fejlesztő kutatóként számunkra érdekes tapasztalatot jelentett ez a program.

A nem látó gyerekek alkotási folyamatain és a létrehozott alkotásokon megfigyelhető, hogy a gyerekek

a közvetlen környezetüket érintő teret megfelelően észlelik és értik, valamint ebben a térben absztrakcióra képesek. Ez alapján feltételezhető, hogy az egocentrikus térben a tér észlelésük megfelelően alakult a fejlődésük során, továbbá feltételezhető, hogy téri műveltséggel rendelkeznek. A téri műveltséghez a tér észlelési és megértési képessége szükséges, melyhez a téri tanulási- és gondolkodási képesség elengedhetetlen. A nem látó gyerekek a téri problémákat téri gondolkodással oldották meg. A téri műveltséghez tartozik továbbá a téri ismereteink megfelelő kommunikációja is. Ez a fajta kommunikáció, szókinccs és fogalom ismeret, a feladatokon keresztül mind a látó, mind a nem látó gyerekeknél fejlődött a találkozások során. A látó gyerekek verbális kommunikáción keresztül tudták átadni a vizuális információkat. A téri manipulációhoz szükséges téri helyzetek leírásával előkerültek és tudatosodtak az orientációval kapcsolatos fogalmak.

Eddigi tapasztalataink alapján a nem látó gyerekekre is igaz Piaget elmélete, amely alapján az észlelés síkján elkezdődő téri észlelés a képzet síkján tovább folytatódhat téri konstrukcióként. A taktilis észlelést a gyerek átfordítja mentális képre így az alakzatok absztrakciója elindul. A formák konstrukciójához, felismeréséhez és képzetszerű felelevenítéséhez szükséges az állandó viszonyítási ponthoz való visszatérés, melyhez való képesség 8-9 éves korban alakul ki. (Piaget, 1969). A nem látó gyerekek esetében az állandó viszonyítás pontot az egocentrikus térben értelmezzük, mely lehet a gyermek saját maga vagy az alkotás során készülő tárgy.

Az eddigi tapasztalatok, a kis eset-szám és kevés résztvevő gyerek miatt nem tekinthető reprezentatívnak, ugyanakkor egy érdekes kutatási előzmény lehet a látássérült gyerekek téri képességének fejlesztéséhez. Tanulmányunk alapján a téri reprezentáció nem kizárólagosan vizuális, hallási vagy haptikus észlelésen alapul, hanem olyan

összetett folyamat, melyhez számos egyéb képesség is szükséges.

### Hivatkozások

Dúll Andrea (2016). *Az épített környezet és pszichológia, a lokálitásélmény környezetpszichológiai vizsgálatai*. MTA doktori értekezés, Budapest.

Kállai János, Lábadi-Osváth Anikó, Makányi Tamás, Karádi Kázmér (2004). A téri reprezentáció különböző szintjei valós és virtuális térben. in: László János - Kállai János - Bereczkei Tamás (szerk.): *A reprezentáció szintjei*. Gondolat, Budapest, 293-305. old.

Nagy József (2000). *XXI. századi nevelés*. Osiris, Budapest.

Pallasmaa, J. (2018). *A Bőr szemei*. Typotex, Budapest.

Piaget, J. (1969). Az észleleti tér, a képzeleti tér és az alaklátás. In: Piaget, Jean: *Válogatott tanulmányok*. Gondolat, Budapest, 66-132. old.

Szentandrási Dóra (2019). *Kiváltható-e a téri vizuális képességek fejlesztése digitális eszközökkel?* Komplex tanulmány, kézirat. Moholy-Nagy László Művészeti Egyetem, Doktori Iskola, Budapest.

Szentandrási Réka (2014). *Láthatatlan világ*. Semmelweis Egyetem, Mentálhigiéné Intézet, Budapest

Terbe Rita (2017). *Térjátékok, Térbeli gondolkodásfejlesztés, épített környezeti nevelés gyerekeknek*. DLA értekezés, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Építőművészeti Doktori Iskola.

# Kézműves foglalkozások

## SNI-s gyerekekkel

**Rostás Zsuzsa** Palotás Gábor Általános Iskola, Budapest

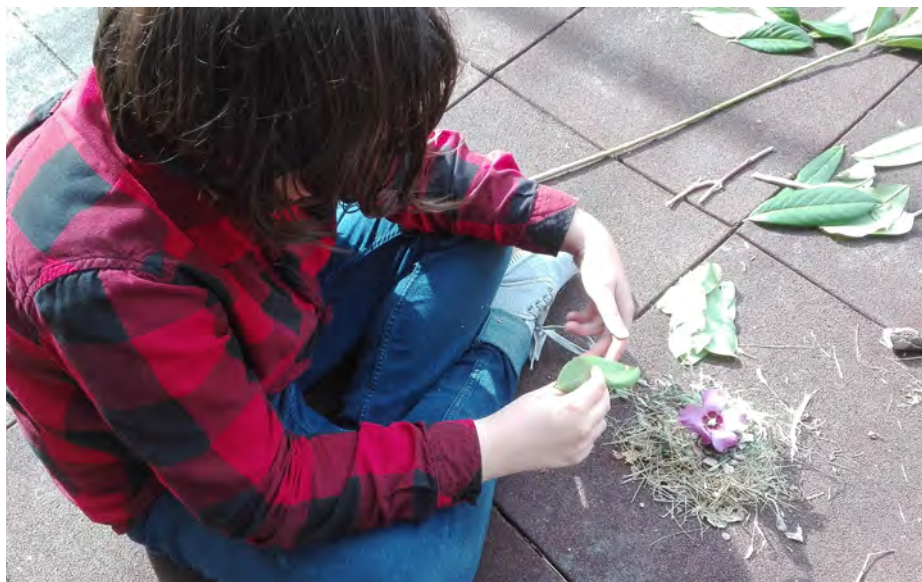
**S**NI-s, azaz sajátos nevelési igényű gyermekek között dolgozom rajztanárként. A technika órákat is megkaptam, így kézműves technikákkal is foglalkozhatunk az órákon. Dupla óránk vannak felső tagozaton, ez biztosítja, hogy tovább dolgozhassunk 45 percnél. Igen, vannak olyan SNI-s diákok, akik képesek elmélyedni egy kézműves munkában vagy festésben, rajzolásban. Próbálom elfeledtetni velük, hogy iskolában vannak. Az óráim hangulata elég vidám, kissé zajos, de csak oldott légkörben lehet szívből alkotni. Kis létszámú osztályok vannak az iskolában, ezért sokkal személyesebb a kapcsolatom a gyerekekkel, mint egy harminc fős osztályban. És van egy technika termünk, ahol a technika és a vizuális kultúra tantárgy óráit tartom.

Év elején, ősszel, természetművészettel szoktam nyitni. Szép ősfás udvara van a sulinak, sok toboz, gesztenye, különféle levelek, bogyók, korhadó tuskók, gallyak, botok, kövek találhatóak a kertben.

Bevezetésül a teremben bemutatok a diákoknak néhány képet arról, milyen természetművészeti alkotások készültek eddig itthon és a nagyvilágban. Gyönyörű fotók vannak főt a neten, nagy örömmel látunk munkához ezután. A frissen készült alkotásokat lefényképezem, aminek nagyon örülnek a gyerekek.

Volt olyan szeptember, október is, amikor kollégákkal cseréltem órát és kimentünk a közeli erdőbe dorongokból házat építeni (nem Fülesek). Bunkit, ahogy ők nevezik. A leglassúbb, kicsit nyafogós gyerekek is, akik ügyetlennek ismerik magukat, kezdeményezővé váltak, izzadva hordtak össze nagy köveket és ágakat, hogy abból építkezzenek. Öröm volt nézni. A természet megbízható és gazdag inspiráció minden ember számára. Természetesen minden diák ötöst kap ilyenkor órai munkára. Szeretek örömet szerezni nekik azzal, hogy jó jegyet kapnak azok, akik erejüket, képességeiket, akaratukat bevetve dolgoznak.

Önmagukhoz mérem munkájuk eredményét, ha „rendesen dolgozik” valaki, mindig ötöst kap órai munkára akkor is, ha az alkotás nem nevezhető szépnek vagy szabályosnak. Ha korához képest túlságosan „alul teljesít”, akkor is





kaphat ötöst, hiszen önmagához képest nagy teljesítményt nyújtott. Olyan nagyon sokfélék a gyerekek, lehetetlen őket egymáshoz viszonyítani. Meggyőződésem, hogy nem csak a sajátos nevelési igényűek ilyenek. Tanítottam gimnáziumban is, ott is sokféle gyerekkel találkoztam szerencsére. Sokszor nem lehet külső, objektív mércével mérni, mert személyes, szubjektív alkotások jönnek létre, ha szabadon engedjük őket alkotni.

Művészettörténetet is tanítok nekik, én maradok a korszakok egymást követő bemutatásánál. Általános iskolában hallanak először (ha hallanak) művészettörténeti korokról. Kell egy váz, amire ráépülhet, rátapadhat bármi ezzel kapcsolatosan a későbbiekben. Tisztában vagyok azzal, hogy nagyon kevés ismeret marad meg bennük ismeretként, ezért igyekszem élménnyel párosítani a tudásanyagot. Az az igazság, hogy bennem is így tapad meg, ezért nem is tudnám másképpen átadni. Maradok a realitásnál, a gyerekek nagy része diszgráfias, diszlexiás ezért nem íratok dolgozatot soha.

Összefoglalásnál, ismétlésnél szóbeli órai aktivitást szoktam osztályozni. Pontokat kapnak minden

egy jó válasza, a pontok összegyűlve adják ki az ötösöket. Így rossz jegyet soha nem kapnak. Ha észreveszem, hogy egyes diákok nem vesznek részt a választásban, velük megbeszélések egy időpontot, amikor kérdezem őket, vagy készítenek egy prezentációt, esetleg képeket, és szöveges beszámolókat tartalmazó digitális mappát, amit elküldenek nekem emailen, így őket is osztályozni tudom.





Egyik élménydús, vidám számonkérés volt, mikoris a görög, római művészetről próbáltam megtudni, mennyi ismeret maradt meg bennük. Órára vittem be néhány előre megírt cetlit, amelyekre görög művészeti fogalmakat írtam. Pl: Millói Vénusz szobor, Apollón szobra, Knósszoszi palota, kontraposzt, görög templom, átrium, portré stb.

Az önként jelentkező diák kihúz egy fogalmat, és kiválaszt egy kommunikációs csatornát: rajzolás, beszéd, vagy mutogatás. A választott módon bemutatja a kapott fogalmat, a többiek pedig kitalálják. Itt is lehet pontokat gyűjteni, a végén ötöst kapni. Nagyon élvezzük ezt a fajta felelést. Ők észre sem veszik, hogy tulajdonképpen felelnek ilyenkor.

Egyik sikeres alkotási módunk a közös rajzolás. Hol az egész osztály rajzol közösen, hol csak egy kisebb csoport, vagy éppen csak egy-egy pár alkot együtt. Egyszer az volt a feladat, hogy a párok üljenek egymással szembe és nézzék egymást tíz percig. Ez alatt az idő alatt ne is szóljanak egymáshoz, csak nézzenek egymás szemébe. Tíz perc elteltével beszéd nélkül kezdjenek el rajzolni. Tíz perc múlva cseréljenek rajzot és úgy folytassák szó nélkül, ráhangolódva a másik rajzára. Például, ha az egész osztály jobbra továbbadva alkot közösen, akkor is az a szabály, hogy nem beszélnek (ezt többé kevésbe betartják) és

nem radírozhatnak bele a mások által rajzolt részletekbe. Reményeim szerint a sok negatív érzés, ellenségeskedés, versengés eközben feloldódik. Van, amikor érezni lehet ezt, de olyan is előfordul ilyenkor, hogy kiéleződnek az ellentétek. Ilyenkor emlékeztetem őket a szabályokra.

Diákjaink között vannak, akik az autizmus halvány árnyalatával színezve élnek, náluk meglepően jó hatású a közös rajzolás. Számukra eleinte elfogadhatatlan volt, hogy más belerajzoljon a munkájukba, és az is, hogy ők tegyék ugyanezt. Nekik megengedtem, hogy külön, önállóan dolgozzanak. Néhány alkalom után kérték, hogy hadd rajzoljanak párban. Később már csoportban is volt kedvük rajzolni, mert látták, hogy van ebben valami izgalmas, amiből ők eddig kimaradtak. Az egymás szemébe nézést ez esetben kihagytam. (Az alábbiakban néhány közös rajz látható, ezeket nem autizmussal élő 6. osztályosok rajzolták.)

Technika órákon gyakran agyagozunk. A karácsonyi forró csokizás ígérete jól motivál arra, hogy használható, tehát szabályos bögrét készítsen magának mindenki. Csak az forró csokizik karácsonykor a kerámia műhelyben, aki készített

magának bögrét. Az alkotás legegyszerűbb módja az, ha marokedényből kiindulva formálunk bögrét. Mindegy, hogy széles kissé lapos, vagy csálé. Jó a csálé és az egyenes, a lényeg, hogy a szája ne szúrjon, ne vágjon égetés után, és a belseje elég öblös legyen, és ezért bizony dolgozni kell. Természetesen mázazzuk is a belsejét. Azt én csinálom előttük, hogy lássák, hogyan készül. Ha valakinek annyira ügyetlenke a keze, hogy nem tud gombócot sem gyúrni, annak a kezébe először gyurmát adok. A gyurmát csak gyakorlásra használjuk, a végén összegyúrjuk, mert a gyurmából készült dolgok csak porfogók, olyat mi nem készítünk.

Nagy sikere van a saját kis kemencék készítésének is, ezeket a hetedik, nyolcadik osztályosokkal készítjük, mert ők elég nagyok már ahhoz, hogy a kiégetett kemencékben kint a kertben saját kis tűzön sütni is tudjanak. A kemence tetején kolbászt, zöldséget, szalonnát sütnek. Volt példa rá, hogy egyik hetedikes fiú, otthonról kiklopfolt, előre befűszerezett csirkemellet hozott, nem keveset és azt sütötték a kertben technika órán. Ilyenkor ajtók, ablakok becsukódnak, mert füsttel lesz teli az iskolaudvar... és a riasztók beriasztanak. Ilyen



sütést minden évben csinálunk. Nagyon ügyesek ebben a hiperaktív fiúk, akik hatalmas tüdőkapacitással fújkálják a tüzet, parazsat. A sikerhez pedig a pont jó tűz kell, különben leég a pecsenye, vagy szétreped a kemence.

Tudom, nagyon jó körülmények között alkotunk, szerencsés helyzetben vagyunk a belvárosi iskolákhoz képest. Vannak olyan feladatok is, amelyeket zordabb, zártabb körülmények között is meg lehet valósítani. A mi gyerekeinknek is

hasznos lehet egy-egy olyan feladat, amihez ceruzán, vonalzóval és papíron kívül nincs szükség másra. Érdekes többféle módon stimulálni az agyukat, idegrendszerüket, hogy teljesebb legyen a fejlesztés spektruma, komplexebb legyen a kiváltott reakció.

Egy ilyenfajta rajz feladat az, amikor vonalzóval megrajzolják a koordináta rendszer tengelyeit, az origótól 1-1cm-re bejelölnék 10-10 pontot minden irányban. A jelölt pontokat össze kell kötniük. Diszkalkuliás

gyerekek nehezen tudja visszafelé leírni a számokat, problémát okoz neki vonalzó mentén az egy centiméteres közöket bejelölni. Az is nagyon nagy feladat néhány diák számára, hogy a bejelölt pontokat megfelelően összekössék, a vonalzó segítségével egyenes vonalat húzzanak. Mivel ez egy hosszan tartó monoton munka, nagy koncentrációt és kitartást igényel. A végén pedig maguk is meglepődnek milyen szép alkotás kerekedett a nehezen megszült vonalából és pontokból.



A képeken látható alkotásokat SNI-s gyerekek készítették, a legszebbeket szerettem volna megmutatni. Lettek kevésbé jó rajzok, ők is jelest kaptak munkájukra, mert küzdöttek, kínlódtak, hogy sikerüljön. A végén belátták, hogy nem tudnak pontosabb, szebb munkát leadni. Van, aki nem vette észre, hogy nem lett jó a rajz, nem fogta föl igazán milyennek is kellett volna lennie, de mivel egész órán dolgozott érte, megérdemli az ötöst. Nagyon sokfélék vagyunk mi emberek. Tanítványaim közt is van olyan, aki nem képes egyforma számokat vonalzóval összekötni, viszont az angol nyelvórákon határozottan jobban teljesít a többiekénél. Van, aki gyönyörűen, tisztán énekel. Van, aki 15 évesen nem tud szöveget helyesen írni, nem tudja, hol kezdődik és hol ér véget egy szó, de rajzaival, festményeivel messze felülmúlja az átlagot és örömet leli abban, hogy képekben jól és szépen tudja magát kifejezni. Egy volt diákunk rendszeresen visszajár nyári képzőművészeti és kézműves táborunkra, jelenlétével és alkotásaival inspirálja a többi gyermeket az elmélyültebb alkotói munkára.



# „Hogy mi a közös négyünkben? A hatni akarás.”

## Önismeret és az élet kérdései egy képzőművészeti pályázaton

**Somogyi-Rohonczy Zsófia** Ludwig Múzeum - Kortárs Művészeti Múzeum

A művészet és a kreatív alkotás komoly önismereti és tanulási folyamatot jelent. Bizonyítható fejlesztő hatása van az egyéni tevékenység során, hatékonysága azonban jelentősen növelhető, ha csoportmunkában és szervezett keretek között - egy pályázat, verseny során - valósul meg. 2017. októberében indult útjára a „*Van művészi vénád?*” című, középiskolásoknak szóló képzőművészeti pályázat a Ludwig Múzeumban. Az elmúlt négy év alatt számtalan olyan kreatív projekt valósult meg, amely a művészeti alkotás fejlesztő, társadalmi előítéleteket áthidaló szerepét mutathatja be, de talán a legteljesebb képet az identitás témáját középpontba helyező első verseny év, és azon belül is az első helyezést elérő 'Mi' videója nyújtja arról, hogy milyen erőt adhat a művészet. Ezt a művet mutatom be a pályázat rövid ismertetése után, cikkem további részében.

### A pályázatról

A Ludwig Múzeum – Kortárs Művészeti Múzeum és a Deák17 Gyermekek és Ifjúsági Művészeti Galéria közös szervezésében negyedik éve nevezhetnek az ország egész területéről középiskolás diákok 2-6 fős csoportban. A szabályok igen egyszerűek: a cseh, szlovák és magyar szervezők által meghatározott témát saját nézőpontjukból, és az ehhez választott művészeti-technikai megközelítésükkel kell feldolgozniuk, majd az elkészült műalkotásról és a több hónapos munka tapasztalatairól a szakmai zsűri előtt beszámoló prezentációt kell tartaniuk. A központi téma számtalan olvasatot, sajátos kérdésfeltevést tesz lehetővé. Az *Identitás* (2017/2018), a *Gyűjtés* (2018/2019), a *Pillangó-hatás* (2019/2020) és a legfrissebb téma

az *Idol – Bálványok és példaképek* témáiban mindenki megtalálhatja az őt érintő kérdéseket. A pályázatot koordináló és a konzultációkat vezető személyként folyamatosan tapasztaltam, hogy milyen mély és intim kérdéseket vetnek fel diákok, hogyan mozdulnak ki a komfort zónájukból és segít számukra a művészet és a közös alkotás egy-egy élethelyzetből való kitekintésre, problémákra való komplex rálátás megtalálására, toleranciájuk növelésére. A zsűri és a *pályázati honlap archívumába* ellátogató érdeklődők az elkészült műalkotásról készült fotókat, videókat, beadott munkanaplókat és a művekhez készített koncepciókat, a döntőben bemutatott prezentációk alapján – ha nem is tökéletes mértékben, de a lehető legnagyobb alapossággal – rekonstruálhatja azt a több hónapig tartó munkát, amely során új barátságok és életre szóló élmények szülehetnek.

A 2017/2018-as első versenyév nyertesei a Szegedi Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium diákjai közül kerültek ki. A fogalom szó szerinti és hivatalos értelmezése szerint nem tekinthetők hátrányos helyzetűeknek, a témához kapcsolódóan azonban mégis a „Mi” című projektünket választottam bemutatásra. A hátrányos helyzet, annak felismerése és az arra való reagálásunk ugyanis identitásunk meghatározó eleme. Helyzetünk felismerése, az abból adódó nehézségeknek és lehetőségeknek felmérése, mozgásterünk meghatározása és a megváltoztathatatlan elfogadása, majd a speciális helyzetünk kommunikálása és végül a változtatásért tett aktív cselekvés alapvető alkotóelemei lehetnek az öngyógyítás folyamatába.



1. kép: A 2017/2018 évi verseny plakátja

### A 'Mi' című projekt bemutatása

A csapat tagjai nem voltak kifejezetten szoros kapcsolatban, bár iskolatársakként már figyelemmel követték egymás alkotóművészeti tevékenységét. A közös munkához Fiedler Judit művész-tanár kellett, aki már hosszú ideje tudta és tervezte, hogy a négy diákját egy projekt megvalósítására összehozza. Ennek lehetősége a Van művészi vénád? pályázatunk kapcsán megvalósulhatott, így 2017. októbertől 2018. júniusáig összekapcsolódhatott a négy, egymástól különböző művészeti területen alkotó fiatal. Alkotóközösségükről nem túlzás azt állítani, hogy teljes, egész és megismételhetetlen, amely szavatolta az elkészült munkájuk mély gondolatosságát, az identitások egymásba kapcsolódó, egymást kiegészítő egészét. Ács Zsófia rajzaival tűnik ki, Szép-Gergely Zsófia képviseli a zenét, Jankó Attila slam poetry szövegeivel, Sipka Bertalan a videó eszközeivel közvetítette egyéni és közös identitásukat.



2. kép Ács Zsófia Radnóti Miklósról készített rajza (fotó: Ács Zsófia)

A *Szegedi Radnótisok* videóban megismert fiatalok rávilágítanak arra, hogy *életünk során bizony több szempontból is kerülhetünk 'hátrányba', találhatjuk magunkat kívül a partvonalon*, távol az ideálisnak, a normálisnak, előnyösnek és támogatottnak számító irányvonalaktól és ezekben a szituációban éppen a művészet lehet az, ami kapaszkodóként szolgálhat. Egykének, vidéki- nek, a kisvárosból a nagyvárosba ingázónak, egy új hely közösségben helyünket megtalálni próbáló embernek, vallásosnak vagy éppen ateistának, a természettudományos ismereteket hangsúlyozó iskolában művészettel foglalkozónak lenni kihívásokat jelent. Kérdéseket, nehézségeket, feszültséget generálhat bennünk, amelyet kifejezni nem mindig könnyű és talán éppen ez az, amiben a művészet segíthet. Egyfajta biztonsági zónaként lehetőséget adhat arra, hogy magunknak is bevalljuk és megfogalmazzuk, de környezetünk felé is kommunikáljuk a bennünk dúló érzelmeket, példánkkal pedig lehetővé tegyük az őszinte, tisztelettel teli viszonyulást környezetünk és társaink felé.

Ezek a komoly, 17 éves fiataloktól talán hihetetlenül mély gondolatok adják a 'Mi' szövegeinek alapját. A videó képi világa egy hétköznapi eseményeit és helyszíneit fűzik egymás után: reggeli készülődés, iskola, a városban eltöltött idő. Mindez a testre szerelt kamera segítségével a beszélő szemszögéből rögzítve, a nézőt a beszélő közötti távolság eltörlését hozza magával és a nézőpontváltás lehetőségét nyújt a számunkra.



3. kép: a videó forgatás során készített fotók (fotó: a csapat tagjainak jóvoltából)



4. kép: Fotó a prezentációról: a „Mi” alkotói (fotó: Ludwig Múzeum – Kortárs Művészeti Múzeum)



5. kép: Fotó a prezentációról: Ács Zsófia a prezentáció közben született Radnóti-portrójára (fotó: Ludwig Múzeum – Kortárs Művészeti Múzeum)



6. kép: A brnói bemutatón készült fotó (fotó: Más umělecké střevo? Facebook oldala)

A videó elkészítésében a képi és szövegi világ éppúgy elválaszthatatlan, ahogy a munka során is egymás fejlesztette a két elem. Az alkotói folyamatnak megvoltak a jól beazonosítható szakaszai: a tagok külön-külön meghatározták identitásuk elemeit, ezeket az alap gondolatokat pedig Jankó Attila szövegezte meg – az alkotótársai véleménye szerint sokszor, mintha gondolataikat hangosította volna ki a slammer. A forgatások megfeszített munkával telt, sűrű napjait a vágás és utómunka, a rajzok megszületése követte, majd végül a zene megkomponálása zárta le a folyamatot. A négy, erős karakterrel rendelkező alkotónak a több hónapnyi közös munka során kompromisszumok sorát kellett megkötnie. A végeredmény érdekében gátat kellett szabniuk saját igényeiknek, ha szükséges, hátrébb lépni és teret adni a másoknak. *Az egyéni helyett a közösségi hangsúlyozása ez*, amelynek elsajátítására egyre nagyobb szükség van az iskolai oktatásban is.

A neheze viszont csak ezután jött. A csapat tagoknak a döntőben színpadon állva, zsűri előtt kellett prezentálniuk az elmúlt 6-7 hónap munkáját, alkotó gondolataik fejlődését. Volt közöttük, aki már hozzá volt szokva a szerepléshez, míg más abban volt biztos, hogy semmiképpen sem szeretne beszélni. A performanszuk jól tükrözte egymás identitása iránti tiszteletüket, amikor művészetük által fejezték ki magukat a színpadon. Sipka Bertalan és Jankó Attila saját szövegeiket olvasták fel, írásaikkal a munkafolyamat objektív és szubjektív leírását nyújtva-, míg Ács Zsófia az iskola névadójának portróját rajzolta meg a közönség előtt. Szép-Gergely Zsófia zenével kísérte az előadást és a háttérben futó, a mű elkészítését dokumentáló fotókból készített vetítést.

A komfortzónából való komoly kilépést jelentett a személyes témákat felszínre hozó és feldolgozó munka bemutatása a magyar közönség előtt, majd a nemzetközi találkozón, ahol a cseh, a szlovák és a magyar



7. kép: A „Mi” csapat és felkészítő tanáruk, Fiedler Judit a budapesti Ludwig Múzeum előtt (fotó: Ludwig Múzeum – Kortárs Művészeti Múzeum)

első helyezettek a Brno-i Morva Galéria gótikus és barokk műveket bemutató tereiben installálhatták alkotásaikat. Ezzel az eredeti művek üzenete újabb izgalmas réteggel gazdagodott. A külföldi bemutatóra való készülés újabb csapatmunkát igényelt, hiszen a videóban és a performansz során elhangzó szövegeket rövid idő alatt kellett angolra fordítania a csapatnak, amelyben a gimnázium angol tanárai az évzárás sűrű időszakában is találtak módot segíteni. Szép példája annak, hogy egy versenyen elért elismerés milyen új és pozitív energiákat eredményezhet egy intézményben, tanári közösségben.

A projekt hatására a csapattagoknak fontos sztereotípiákkal is találkozni kellett, amelyek közül talán a legfontosabb az életkorukhoz köthető. A videó nézőiben megdöbbenést váltott ki a tény, hogy fiatalok – ha tetszik, gyerekek – ilyen mély gondolatokat, komoly kérdéseket tudnak megfogalmazni. A hétköznapi életet meghatározó nehézségek mellett az identitás alapvető értékei éppúgy feltűnnek szövegeikben:

*„Nem vagyok se szegedi, se sándorfalvi. Nem érzem magam sehol sem otthon, éppen ezért sehol sem mondhatom, hogy 'Igen, én ide tartozom.' Úgy gondolom, hogy beszorultam a két város közötti 15 kilométer hosszú szakadékba.”*

*„Mert a művészet az egy platform, ahol ordíthatod, hogy élni akarsz. Mert a művészet a fejlődés, az akarás, hogy ihletszintű vagy hogy falat vakarsz. Mert a művészet az egy ország, végtelen lakossal. Mert a művészet egy külön világ, hol bármivel alkothatok, akár a fél karommal.”*

*„Vallásos és nem vallásos emberek is lehetnek rosszak, pont ezért a lényeg, hogy együtt legyünk minél jobbak. Tiszteljük egymást és a becsületet tegyük előtérbe, ne a pénzt, hanem az emberi értékeket tegyük széfbe.”*

Egy ilyen több hónapig tartó intenzív munka hatása nem maradhat abba a nagy sikerű nemzetközi bemutató után sem. Három év telt el a verseny óta, így izgalmas volt mindannyiunk számára a nemrég online formában megszervezett beszélgetés. Vajon ki milyen úton indult tovább, milyen szakmát választott és milyen szerepet tölt be az életében a művészet? Ács Zsófia mérnöki tanulmányokat folytat, de továbbra is meghatározó önkifejezési eszköz és szemléletmódját meghatározó művészeti ág a rajz. Szép-Gergely Zsófia orvosnak tanul, de a zene továbbra is mindennapjai részét képezi. Sipka Bertalan nemzetközi tanulmányokon folytatta, életében azonban még mindig -sőt mostanában egyre inkább- viszszatér a művészi fotográfia. Jankó Attila maradt a szavak embere, bár jelenleg a jog került előtérbe az életében, de verseit talán nemsokára ismét hallhatja a közönség.

A fókusz máshova került, a művészi alkotás sem olyan intenzíven van jelen a mindennapjaikban, de önkifejezési eszközként, munkaként vagy csak az élvezet kedvéért még rendszeresen feltűnik az életükben, meghatározza látásmódjukat és ezáltal teszi remélhetőleg jövődöbéli szakmájukban egyedivé és sikeressé. *A művészetnek, mint segítő, támogató erőforrásnak tehát nem kell folyamatosan jelen lennie az ember életében, de mindenképpen egy olyan nyelvnek és kommunikációs formának tekinthető, amely hozzájárul az kiegyensúlyozott, problémákkal megküzdő, saját értékeivel tisztában levő, de a másik értékeit is felismerő és tiszteletben tartó felnőtt, érett személyiség kialakulásához.*

Miért is lehet tehát a 'Mi' videója, a négy alkotó fiatal projektje tanulságos számunkra? Hogyan kapcsolódhat a hátrányos helyzet és a

művészeti alkotás kérdéskörébe? A tanulság az alkotást kísérő gondolkodási folyamatban van! Egy, a természettudományokat előtérbe helyező közegben négy fiatal a művészet által találja meg identitásának kifejezési módját. A rajz, a zene, a vers és a fotó által hozza felszínre és érti meg, mondja ki hangosan azokat a gondolatokat, amelyek a felszín alatt munkálnak. A művészetet választották az (ön)megismerés módjának és a művészet által akarhatnak hatni. A művészet, mint segítő, támogató közeg rendelkezésére áll bármelyikünk számára. Ahogy Fiedler Judit, a csapat felkészítő tanára megfogalmazta beszélgetésünk során: *„Intelligens gyerekekkel lehet intelligens programot összerakni és a művészet erről szól.”*

Köszönöm a Radnóti csapat tagjainak, a Radnóti Miklós Kísérleti Gimnázium volt diákjainak és felkészítő tanáruknak, Fiedler Juditnak, hogy egy online beszélgetés keretei között, három év távlatából meséltek nekem élményeikről, érzéseikről és a verseny rájuk tett hatásáról, jelenlegi sikereikről. Nevezhetjük ezt talán utánkövetésnek is, amelyre a pályázati-koordinátori szerepben nagyon is ritkán van lehetőség. Sajnálatos tény ez, hiszen egy ilyen találkozás ad erőt és inspirációt a folyamatos munkához. Egy-egy ilyen beszélgetés bepillantást enged a több száz kilométerre folyó munkába és az elkészült műveket kiegészítve, teljes képet tud adni a csapatok fejlődésébe.

A Van művészi vénád? pályázata idén is folytatódik, 2020-ban az *Idolok – Bálványok és példaképek* témájában készítheti el a harminchárom regisztrált csoport alkotásait. A járványhelyzet függvényében online térben vagy – reményeink szerint – a Ludwig Múzeum előadótermében személyesen rendezhetjük meg a zsűri által kiválasztott csapatok prezentációit és nézhetjük meg az elkészült alkotásokat a Deák17 Gyermek és Ifjúsági Művészeti Galéria terében megrendezett kiállításon.

# Tér-Mozgás-Csönd

## Két Tamás együttműködéséről

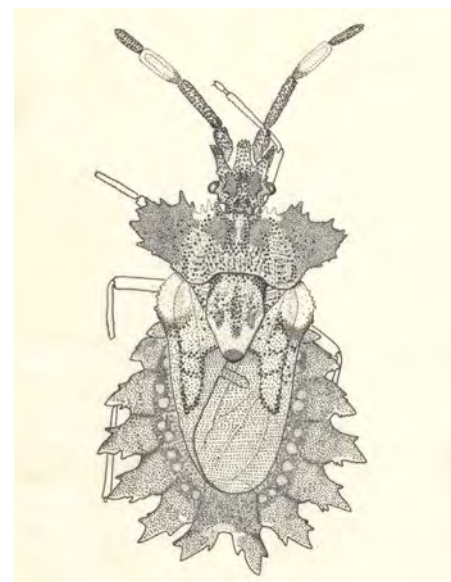
### Vásárhelyi Tamás

**A**mikor elfogadtam a felkérést erre az együttműködésünket bemutató írásra, Konok Tamás, a nemzet művésze, a geometrikus absztrakt festészet nemzetközileg kitűnő alkotója még élt. Pár órával később már nem, sőt, most már el is temettük. Ebben az írásban, illően, a tiszteletemet is le akarom róni előtte, közben viszont a nagyon kedves és derűs ember képe lebeg előttem, akivel olyan jó volt kapcsolatban lenni, beszélgetni, tervezgetni, elemezgetni, kiállítani. Életrajza, méltatása mostanában mindenhol megtalálható, életművét a [www.konok.hu](http://www.konok.hu) bemutatja. Amit én tehetek, az az, hogy a személyes emlékémet írtam.

Magam biológusként végeztem 1973-ban. A Magyar Természettudományi Múzeumban egy rovargyűjteményben lettem muzeológus, kutató, majd 1991-től közművelődési vezető, akinek kiállításokkal, tudományos ismeretterjesztéssel is kellett foglalkoznia, és aki, „a mik-

roszkóptól felemelve a fejét” egyszerre egy színes világban, a hazai múzeumok világában találta magát és múzeumát. Aktív múzeumi pályám végén egy évtizedig tanítottam az ELTE Természettudományi Kara Tudománykommunikáció a természettudományban mesterszakán. Művészetfogyasztó vagyok de nem szakértő, nem sajátom az az elvont, elit szakzsargon sem, ami ezen a területen használatos. Ez magyarázza a tenyeres-talpas megfogalmazásaimat (vajon menti is?). Az itt leírt együttműködés szempontjából is fontos, hogy remek, sokat demonstráló fizikatanárom volt a gimnáziumban, Kozma Péter tanár úr. Kutató pályámon természethű rajzokkal kellett illusztrálnom a fajok leírását, geometrikus ábrák inkább csak unalmas értekezletek alatti firkálgatásként jelentek meg a jegyzetfüzetemben.

A címben megidézett kiállítás (*Tér-Mozgás-Játék*, Deák17 Gyermekek és Ifjúsági Művészeti Galéria, 2019)



2. kép: *Miraradus mirabilis*, egy csodálatos megjelenésű, lapos kéregpoloska példány tusrajza, megsárgult pauszpapíron (Vásárhelyi Tamás rajza, 1980)

története 2018 kora nyarán kezdődött, amikor az utcán összetalálkoztam Juhász Litzával, a Vasarely Múzeum múzeumpedagógusával. Elmesélte, hogy szeptemberben, a Kutatók éjszakáján, a Vasarely Múzeumban megrendezendő *kortárs magyar művészeti kiállításban* tudományos játszóházat szeretnének működtetni. Hirtelen ötlettel Vásárhelyi Tamás Fortélyos Játéktárát ajánlottam neki: nem a Facebook oldalt, hanem a tényleges játékgyűjteményemet, amivel természettudományos ismereteket szoktam terjeszteni. Arra vállalkoztam, hogy új eszközöket is készítenék az egyes alkotásokhoz kapcsolódva. Elkezdtünk dolgozni.

Őszre összesen 20 kiállított műhöz tudtam kapcsolódni egy-egy „fortélyos tárggyal”. Hogy egy példát mondjak: Hencze Tamás Monoton ritmus c. grafikáira jól rimelnek azok a kerekerek játékok,



1. kép: A két Tamás: Konok és Vásárhelyi. Fotó: Kuttner Ádám



3. kép: Fajó János Piskóták-ját (1971) is ki lehetett volna rakni ezekből a fadarabokból, amelyen ravaszul vannak megfestve, de egy kreatív látogató ezt alkotta az elemekből. (Vásárhelyi Tamás fotója).

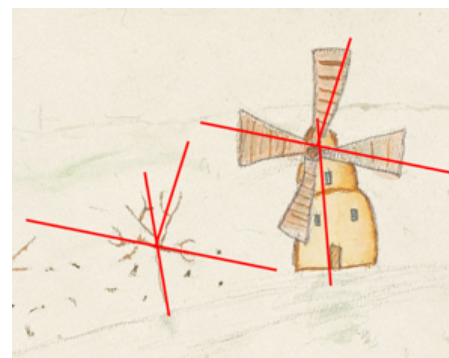
amiket a kisgyerekek tolnak maguk előtt vékony farúd végén, és akkor megfelelő mechanizmus révén kacska vagy pillangó csapkod egyhangúan a szárnyával, lovas huszár galoppozik, vagy – amit a martonvásári Óvodatörténeti Múzeumban látott régi játék alapján készítettem – két kis libuska csipeget egy virágos réten. Litzáék kérésére készítettem egy monoton ritmusban forgó „festőhengert” is, amivel az egyik Hencze kép mintázata volna elkészíthető.

Két művészt kerestem fel nyáron azzal a kérdéssel, hogy nem sérti-e

őket a gagyi eszköz, amit az ő alkotásuk mellé szántam. Nádler István és Konok Tamás is nagy örömmel fogadta az ötleteimet, és komolyan is vették őket. Konok válasza olyan szívélyesen pozitív és bátorító volt, hogy szeptemberre öt alkotásához is készítettem valamit. Ekkor „olvastam rá” az Interneten, és kezdtem fogyasztani, amit a [www.konok.hu](http://www.konok.hu)-n találtam.

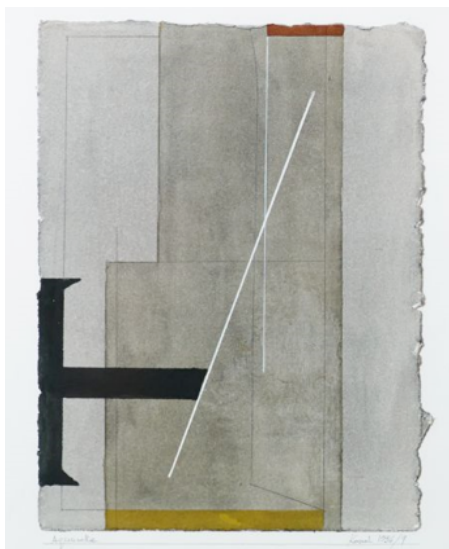
Lenyűgöző, hogy a hétéves kisfiú egyetlen rajzában ott találjuk művészi fejlődésének egyik fő vonalát, ahogy az organikus formáktól (a hagyományos ábrázoló festészetől) eljut a geometrikus formáig, hiszen a harmadik kopasz fáciska átváltozik szélmalommá, szvasztika szerű forgása megelőlegezi a szélmalom lapátjának forgását. Innen indul az, aki a nemzet művészeként, Kossuth és Prima Primissima díjas-ként végzi. Részemről innen indult az, hogy mindenfélét beleláltam a képeibe.

Konok Tamás eljött a Vasarely Múzeumba, 2018 szeptemberében, a Kutatók Éjszakájának estéjén, és egy kivétellel tetszettek neki az én darabjaim. Ekkor vetette fel, hogy készítsünk egy közös kiállítást. Legközelebb laptoppal kerestem fel, azon megannyi Konok kép, és részemről megannyi ötlet, sőt



5. kép: Konok Tamás gyermekkori rajza. Forrás: [www.konok.hu](http://www.konok.hu)

néhány kezdetleges mozgatható tárgy is. Innentől kezdve, minden alkalommal megbeszéltem vele, és próbadarabokkal is bemutattam az ötleteimet, majd jobbára a kész darabokat is látta. Egy darabig nem tudtuk, hol, hogyan lesz kiállítva az anyagunk, kerestük a helyet. „Az utcáról” beestem a Deák Ferenc utca egyik lépcsőházából nyíló Deák17 Galériába, és megtudtam, hogy egész évre be vannak táblázva, nincs hely újabb kiállítás számára.



4. kép: Konok Tamás Aquarelle (1996). Muszáj annak a T betűnek a kép széléhez támaszkodnia? Először csak csúsztatható T-t készítettem, hátul mágnes tartja meg. Lehetett próbálkozni vele, hogy milyen, ha feljebb húzzuk. A közös kiállításra viszont megszületett a Két Tamás (Vásárhelyi Tamás szabadkézi fotója).



6. kép: Pillanatkép a Múzeumok éjszakájáról. Budapest, Deák17 Galéria (Vásárhelyi Tamás fotója)

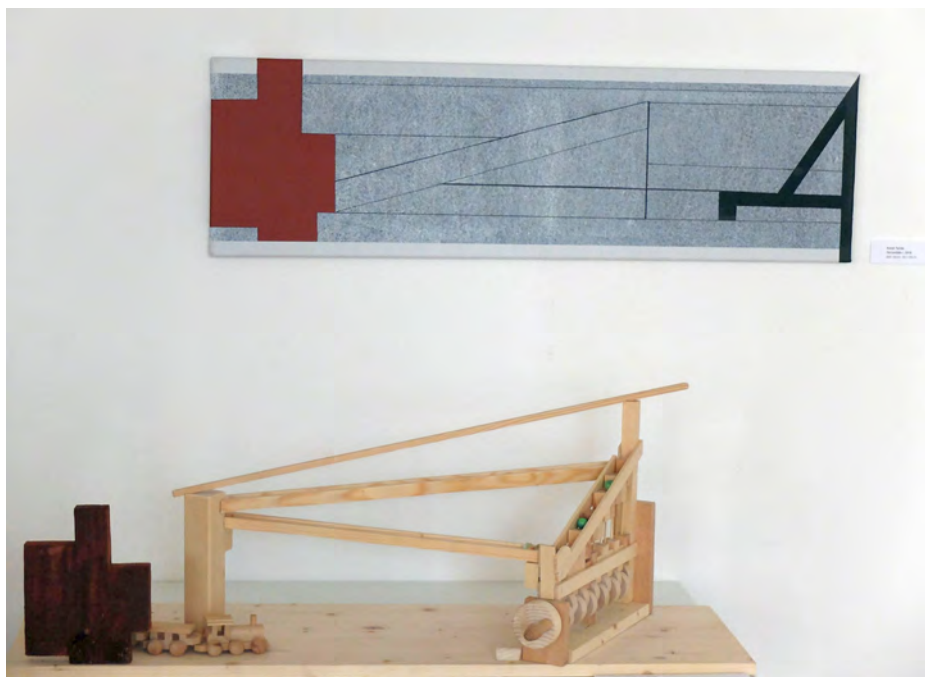


Doig-utunk tovább. Egyszerre csak jelentkezett Kaposi Dorka, a Galéria vezetője azzal, hogy nyáron üre-  
dés van, el tudnánk-e mégis készü-  
lni akkorra. És sikerült!

Kis kitérőt kell tennem. Az én (bar-  
kácsemer készítette) darabjaimat  
rendre szatyorban vittem Konok  
Tamás lakására, összeraktam a  
dohányzóasztalon, megmutattam,  
hogyan működnek, örültem Ta-  
más gyakori dicséretének, esetleg  
meghallgattam Tamás és felesége,  
Marianne véleményét színekről,  
keretezésről, és a szétszerelés után  
hazamentem folytatni a munkát. A  
megnyitó előtt a galériába szállítot-  
tuk a műveket és a tárgyaimat. Este,  
a kiállítás helyszínén egyedül el-  
kezdtem összeállítani a darabokat.  
Hófehér posztamensre kerültek, és  
több méteres távolságából tudtam  
rájuk nézni. Felemelő érzés volt  
(valósággal lebegtem). Ez másnap  
csak fokozódott, amikor a tárgyaim  
odakerültek a falra felfüggesztett,  
gyakran nagyméretű alkotásokhoz,  
amelyekkel összetartoznak. Egy  
kisasztal méretű játék, amit képer-  
nyőn látott festményekhez készítet-  
tem el, egyszerre egy grandiózus,  
2x2 méteres festmény mellett állt!  
Sosem tapasztalt érzés!

Kiderült, hogy a látogatók ugyanúgy  
megtalálták a kapcsolódásokat. A  
megnyitón miniszter, akadémikus,  
aktív és nyugdíjas műértő ugyan-  
olyan jól szórakozott az interaktív  
eszközökkel játszva, mint gyereke-  
im és unokáim generációja. Már  
korábban is remélhettük, hogy a  
kísérletünk sikerülni fog. A baráti  
kör és családom tagjai nem tudták,  
hogy teszt-alanyokként is mutat-  
tam nekik az elkészült darabokat.  
A félórától a szőnyegen fekvő, és a  
Golyóemelőt forgató négyéves fiú  
látványa az egyik célcsoport felől  
már meggyújtató volt.

Kárpáti Andrea és munkatársai a  
Vizuális Mesterpedagógus Műhely  
nevű rajztanár közösség foglal-  
kozását szervezték a példásan  
együttműködő Deák17 Galériába. A  
résztevők a festményeket csak ve-  
títésről látták, de élőben hallhatták  
Konok Tamás gondolatait a kísér-  
letről, és kipróbálhattak néhányat



7. kép: Vásárhelyi Tamás: a Golyóemelő, Konok Tamás Horizontális I. című festménye előtt, amely inspirálta. (Vásárhelyi Tamás fotója)

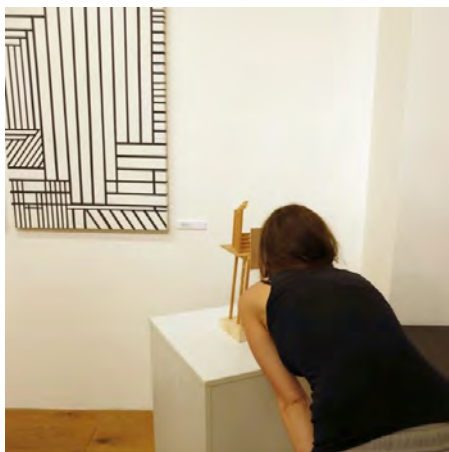
az asztalokra kipakolt játékokból.  
(Ez a háromszintes tesztelés: Konok,  
laikusok, mestertanárok, a leendő  
felhasználókra figyelő *design thin-  
king prototípus készítési és tesztelési  
lépésének* egyszerű manifesztációja  
volt.) A tanárokat meg is kérdez-  
hettem egy engem foglalkoztató  
problémáról, aminek tömör meg-  
fogalmazását N. Rea (2019) adta:  
„A látogatóknak kínált élményszerű  
befogadás bajos lehet művészeti  
múzeumokban, elfordíthat a művész  
szándékaitól.”

Sinkó István írt az Élet és Iroda-  
lomba recenziót a kiállításról, és  
ő múzeumpedagógiának tartotta,  
amit én hozzá tudtam tenni Konok  
Tamás munkáihoz. Így nem gon-  
doltam rá korábban, de van benne  
valami. A megnyitó után lelkesen  
felhívott egy fizikatanár ismerősöm  
és azt mondta: „Tudod, engem a  
kortárs művészet eddig hidegen  
hagyott, de most úgy látom, van  
benne valami.” Egy humán terüle-  
ten dolgozó tanítványom pedig ezt  
írta emailben: „Köszönöm, hogy  
érdekesé tted a fizikát.” Ezek  
alapján közvetítőnek érezhetem a  
kiállítást két kultúra között.

Néhány példán szeretném meg-  
mutatni, hogyan zajlik a műalko-  
tások és a természettudományos  
ismeretterjesztő eszközök, játékok



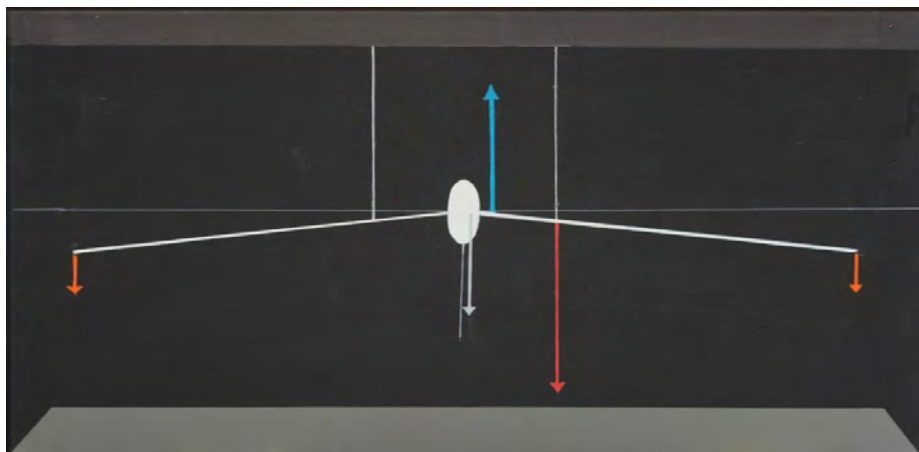
8. kép: Konok Tamás: S. T. (2017) és Vásárhelyi Tamás: Egy Konok kép margójára (2020)



9. kép: Konok Tamás: *Lépcsők III*, (2016) című műve, és Vásárhelyi Tamás hozzá készült konstrukciója: *Lépcsők felfedezése a kukucskálás módszerével* (Vásárhelyi Tamás fotója)

találkozása. Az első lépés szinte mindenkor az, hogy Tamás alapvetően síkban készült grafikáiban, és gyakorlatilag kétdimenziós kollázsokban (amelyeken térábrázolásnak nyoma sincs, se perspektivikus rövidülés, se egy árnyék formájában), én háromdimenziós struktúrát láttam meg. Máskor az örök állandóság, mozdulatlanság megrajzolt vonalaiban valami dinamika jelent meg számomra.

Az első képpár példa arra, hogy – ha valakiben erre megvan a tehetség – könnyedén lehet szepet tervezni és rajzolni, de amint az ember térbeli megvalósításra gondol, beleütközik a szerkezet problémájába. Az érdekesnek látott alakzatot finom, szépre gyalult falécekből képzeltem el, de amikor elkezdtem szabásmintákat készíteni, kiderült, hogy az átfedések miatt egymás mögött 4 rétegben kell állnia a léceknek, és bizonyos pontokon áthidalásokat is közéjük kell ragasztani. Lám, tér jelzése nem történt a grafikán, és mégis ott búj meg a vonalak között a térbeliség. „Harmonikus színvilágú, vékony vonalakkal szabdalva, igényesen, művészen megfestett képeim különböző nagyságú, geometrikus elemek jelentek meg (*Festmény szürke alapon*, 1975; *Akcentus*, 1976). Az egymásra rakódó rétegeknek, az alapfaktúrának, a geometrikus alakzatoknak és a vonalak hálózatának forma- és kompozícióépítő szerepe



10. kép: Konok Tamás: *Diomedea* (2018)



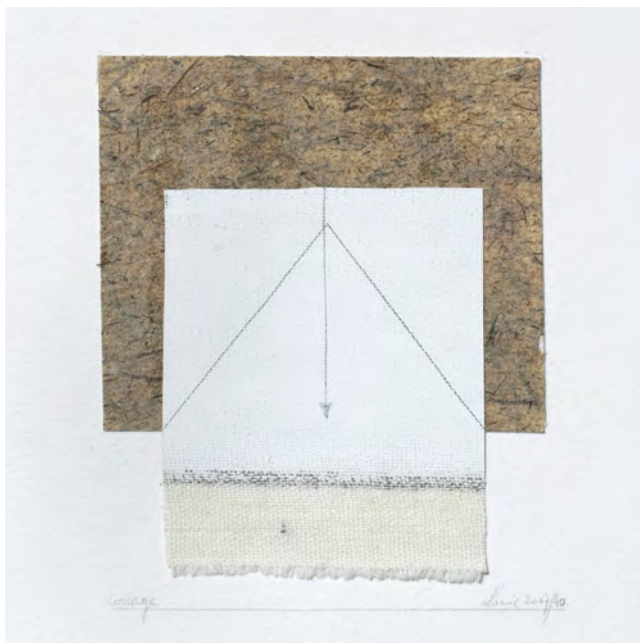
11. kép: *Albatrosz és ősz fejek* az Ifjúsági galériában (Kuttner Ádám fotója)

van rajtuk. (*Prélude*, 1994; *Jel*, 1998).” – [olvasom most az artportal.hu](http://olvasom.most.artportal.hu)-n. Hát igen, egymásra rakódó rétegekről van szó, amiket a „vájtszeműek” korábban felfedeztek, én viszont realizálni is akartam.

Konok Tamás a nonfiguratív képeivel a „láthatatlant akarta láthatóvá tenni”. (Idézet a [HVG búcsúztató-jából](http://HVG.bucsuztato-jaból)). Én pedig arra törekedtem, hogy a láthatót megfoghatóvá, megtapasztalhatóvá tegyem.

A térbeliséget úgy tudtam kicsalogatni három egymás mellé függesztett, hasonló zsánerű rajzáról (*Lépcsők I-III*, 2016), hogy az egyiket meglátott (belelátott) reneszánsz hatású belső tér gerendás mennyezetét és a lépcsőit elkészítettem fából, térben. Egy

ablakon lehet bekukucskálni (ez csak azért van, hogy a néző a megfelelő irányból, jó szögben lássa a szerkezetet, azaz olyannak lássa, mint amit megtalálhat az egyik nagy rajzon is). Hogy a nézőnek ne kelljen túl mélyre hajolnia, lábakra állítottam a szerkezetet, és egy kis létrát fabrikáltam hozzá. Olyan lett, mint egy magasles, aminek a kileső lyukán mi belesünk. Jutalmul teret fedezhetünk fel a sík rajzban. (Ezt a szerkezetet többen kortárs műalkotásként fogták fel, annak fogadták el. A biológus énem legbelül szélesen mosolygott magában, amikor először hallott, művész-szóhasználat szerint, a mozgó fa plasztikáiról beszélni, és ez még ma is így van, amikor tudja, hogy tényleg mozgó fa plasztikákról van szó.)



12. kép: Konok Tamás: Collage (2007), 11,5 x 10 cm, és Vásárhelyi Tamás: Talpamon érzem (2019), 3,2 x 3 x 2,5 m (Kuttner Ádám fotója)

Előfordult, hogy az én kezdeményezésemre született meg Konok Tamás festménye. A legnagyobb szárnyfesztávolságú madár, a vándoralbatrosz (*Diomedea exulans*) kiterjesztett szárnyai 3,6 m szélesek lehetnek. Ilyen nagy mozgó modellnek vékony, de azért merev anyagból kell lennie (a Galéria mennyezete 5 kg-ig terhelhető, kaptam meg a limitet). Meg kellett találni a megfelelő rétegelt lemezt, egészen hazajuttatni és egy kis helyiségben méretre vágni. A szabásminta rengeteg vándoralbatrosz-fotó megfigyelése, mérése alapján készült el. Beszéltem, rajzoltam Tamásnak a madárról, illetve azokról az erőkről, amik a maketten fellépnek, a fel-függesztésnél, a test és a szárnyak találkozásánál, és a kényes egyensúlyról, amiből kibillentve a modell hosszabban lengeti a szárnyait. A fizika grafikus ábrázolásmódja igazán közel áll a festőművész műveihez, hamar bólogatni kezdett. Hanem amikor a korábban csomagolóanyagként érkezett, cég-logós hullámpapírból elkészített próbadarabot megmutattam! Ott volt Jerger Krisztina, az ebben az évben elhunyt, kiváló kurátor-művészettörténész is, aki szinte felháborodott rajta. Igaz, amikor a műteremben találkoztunk, éppen három új próbadarabot vittem bemutatni. Befűzőgumik, drótok, gyalulatlan fadarabok voltak már az asztalon,

amikor az összeragasztott fekete szemeteszakokból előkerült a tákolt papír Albatrosz. A kész kiállítást látva azonban Krisztina meghívott minket a Fészek-be is, kiállítani.

Konok Tamás szerint a kiállításunk egyik „fődarabja” lett az a bő három méter magas háromláb, amit egy tenyéryni kollázsa inspirált.

Ez is, mint oly sok alkotása, tartalmaz egy lefelé mutató függőleges nyilat, mely mintha a két hegyesszögben futó egyenesének, mint vektoroknak eredője lenne. Ha kicsit precízebben megrajzolta volna, akár fizikakönyvbe is bekerülhetne ez a rajz. (Jaj nekem, szabad velem még most is kajánkodni? De hiszen olyan jól vette, élvezte ezeket a szelíd fricskákat! „A művész nem gép, hogy ne csúszhatna arrébb valami az alkotásán”, replikázott.) A fizikakönyvi magyarázatban biztosan szerepelne a gravitáció szó. A Föld közepe felé mutató erő, a gravitációs erő tartja szilárdan a mi mindenségünket, a helyén az asztalokat, rajtuk a vázát, abban a vizet és a virágot, ez tartja függőlegesen a képeket a falon, és ez juttatja nyugalomba a megkondított harangokat. Konok Tamás számos képén jelöli ki a biztos irányt, mintegy lerajzozgezi a függőleges nyilaival a grafika elemeit. (Más, ferde vonalaival megolykor megbolydíthatja, olykor



éppen kiegyensúlyozza őket.) Mi a gravitációs erőt nemigen észleljük, ösztönösen állunk és maradunk függőlegesen (egyébként nagyon bonyolult, belső idegi és mozgásszervi szabályozás révén), és a talpunkra csak akkor figyelünk, ha kavics ment a cipőnkbe, vagy betegség bántja. Villon szarkasztikusan ír a gravitációról, versének szelíd, gyerekek által is olvasható változata került ki a Deák17 Gyermekek és Ifjúsági Galéria falára. Sütő Tamás fordításában:

*Francia volnék Párizs utcájából,  
mely lábam alatt mocskos mélybe  
vagyon,  
s most hosszan lógok egy hús akasztófáról,  
s nyakamon érzem, mily nehéz alsó  
tagom*

Sokat faggattam őt, hogy mire gondol rajzolás, tervezés közben, mit akar ábrázolni. Nem elégtett ki, amit olvastam tőle, vagy amit hivatásos interjúk során hallottam. De nem lettem okosabb. Elkente a választ, a vonalak vezetésére hivatkozott, az esztétikumra – a formák, színek változatossága végtelen bőségben áradt számára. Pedig örültem volna határozottabb iránymutatásnak, ami a 3D szerkesztést kormányozhatta volna. Másrészt végtelenül nyitott volt, szinte semmi nem ütközött az ellenállásába,



13. kép: Konok Tamás: Tondo (1989), 14x14 cm



14. kép: Vásárhelyi Tamás: Játék Konok Tamás: Tondo című műve alapján.

akár a fiókjait túrtam föl inspiráló kis grafikáékért, akár a nappali falán lógó kép alapján akartam üveggyöly-osztályozót készíteni, bármilyen alkotását bárhogyan kifacsarni. A világot végtelen derűvel és szeretettel néző ember számára egyedül az okozott problémát, amit az egyik Tondo című kis grafikájával csináltam. Kör alakban pasztellszínű mezők vannak, az egyik hófehér. Én úgy vettem, hogy ez a hófehér mező egyike olyan „színes cetliknek”, amikkel „kitapétázta” a kört, csak ennek a hátoldalát látjuk, „fel van hajtva”. Színes fénymásolatokra készítettem játékokat. Az egyik változaton a „felhajtott” fehér lapot le lehet hajtani, és akkor alatta

szürke, a másik változaton a többi színhez illő, harmonikus szín tűnik elő. Ezt nagyon élvezte. A harmadikon viszont a lehajtott papír alól a Föld egyik legborzasztóbb szegénynegyede, a Fülöp-szigeteken lévő Manila városának szintén Tondo nevű nyomortanyája bukkan elő. Ettől elkomorodott, ez nem fért össze derűs világával, amiben élt.

Kilencven éve alatt megtapasztalta (a háború alatt gyerekként és Párizsban, pályája kezdetén járó, fiatal művészként), hogy mi a nyomor. Erőből is remek sztorijai voltak persze, életrajzi regényében (Konok, 2019) meg is van örökítve néhány. Derűs öregkorában szép környezetben,

családi szeretetben élt, és alkotta szebbnél szebb grafikáit, festményeit, és szerette felebarátait. „Szép élete volt, és a miénket is szebbé tette.” – írta róla valaki egy emailben. Ennek a szépnek és jónak az emléke marad meg – és azok a vele megbeszélte, általa jóvá hagyott tárgy-ötletek, amiket azért majd lassan mind meg akarok valósítani. Az elsőket, a tavaly már beváltakkal együtt bemutatja most a Ludwig Múzeum Konok Tamás jubileumi (posztumusz és karantén sújtotta) életmű kiállításán. Rettenetesen fog hiányozni a megnyitóról.

#### Irodalom

Konok Tamás (2019). *Emlékkövek - Fejezetek egy önéletrajzból*. Új Művészet Alapítvány, Budapest.

Rea, N. (2019.). *As Museums Fall in Love With, Experiences', Their Core Mission Face Redefinition*.

Néhány közös megjelenés:

A Deák17 Gyermekek és Ifjúsági Művészeti Galéria „Tér - mozgás-játék” című kiállításának katalógusa

Bodóczy István (2019). *Vizuális nevelési laboratórium*. Műértő, 22(7-8) p. 2.

*Komoly játékok: magas művészet és reciklált játékszerek*. Kultúra.hu, 2019.07.11



15. kép: Ez nem játék. Egy másik Tondo: Manila külvárosa (forrás: Wikimedia)

# Művészetpedagógia a társadalom periferiájára sodródottakért

az AMASS kutatásról

**Kárpáti Andrea** Budapesti Corvinus Egyetem, Kommunikáció és Szociológia Intézet  
Vizuális Kultúra Kutatócsoport

AMASS  
acting on the margins, one at a time



**M**űvészetpedagógia a társadalom periferiájára sodródottakért (*Acting on the Margins: Arts as Social Sculpture*, rövidítve: AMASS) című kutatásunk pályázati forrása a HORIZON 2020, az Európai Unió kutatás-fejlesztési és innovációs politikáját 2014-2020 között meghatározó program. Ez a kutatási alap az európai uniós országok közösségét érintő problémák megoldása érdekében támogat vizsgálatokkal igazolt, hatásos gazdasági, tudományos és oktatási programokat. Az innovációs lánc teljes folyamatát felölelik a nagy nemzetközi projektek, az ötlettől a megvalósításon át a terjesztésig.

A Horizon 2020 program három tartalmi pillérre épül: az AMASS projekt a 3., *Társadalmi kihívások* című részprogramhoz kapcsolódik. Ennek egyik témája a „Társadalmi-gazdasági és kulturális átalakulás a 4. ipari forradalom környezetében”, az *inkluzív, innovatív és biztonságos társadalom* megvalósítása. A probléma-alapú megköze-

lítés a különböző technológiai és tudományterületek tudásának és erőforrásainak együttes alkalmazását kívánja meg, ideértve a társadalom- és bölcsészettudományokat is. A résztéma, amelyhez munkánk kapcsolódik, a *„Társadalmi kihívások és a művészetek”*<sup>1</sup>.

A nemzetközi kutatás magyar projektjeit koordináló intézmény a BCE Kommunikáció és Szociológia Intézetében működő a Vizuális Kultúra Kutatócsoport, ennek vezetőjeként e sorok írója irányítja a kutatást. Itt van a projekt leírása az Európai Unió CORDIS nevű pályázati portálján, és itt a nemzetközi projekt honlapja.

A nemzetközi kutatás magyar projektjeit koordináló intézmény a BCE Kommunikáció és Szociológia Intézetében működő a Vizuális Kultúra Kutatócsoport, ennek vezetőjeként e sorok írója irányítja a kutatást. Itt van a projekt leírása [az Európai Unió CORDIS nevű pályázati portálján](#), és itt a [nemzetközi projekt honlapja](#).

## Az AMASS projekt magyar kutatási programja

A finn vezetésű, hét ország felsőoktatási és művészeti intézményeit tömörítő kutatói közösség céljai:

- 1) Szisztematikus, összehasonlító szakirodalmi tanulmányban feltárni a művészet alapú társadalmi integráció formáit, módszereit, értékelési módjait és eredményeit az AMASS partnerországokban;
- 2.) Nemzetközi, összehasonlító projekt elemzések végzésével vizsgálni a hatásos iskolai és iskolán kívüli, fiataloknak és fiatal felnőtteknek szóló művészeti módszereket, amelyekkel az iskolai, múzeumi és közösségi terekben a kulturális és szociális integráció megvalósul;
- 3.) A tapasztalatokra alapozva, országonként öt-öt új művészeti-alapú projektet tervezni, megvalósítani az iskolában és azon kívül, formális, nemformális vagy informális keretben és értékelni a vizuális (média) művészetek és a dráma



1. kép: Hallgatók és oktatóik csoportképe a tanfolyam első, még személyes képzési napján

1 A HORIZON2020 programról [itt olvashatunk magyarul](#).



2. kép, balra: Varga Erika, a Romani Design vezetője a kurzus vendég előadója, majd a hallgatók legnépszerűbb interjúalánya volt. Jobbra: a roma tervezők kulturális örökséget őrző munkái

személyiségformáló, képességfejlesztő és integratív hatását.

Kutatócsoportunk felelős a területen korábban lezajlott nemzetközi projekt-tapasztalatok begyűjtéséért és a beválás vizsgálatok, neveléstudományi értékelések és egyéb, a módszerek hatását mérő elemzések elvégzéséért. A korábbi jó gyakorlatokra építve, hat projektet valósítunk meg, amelyeknek célja a szociális hátránnyal, tanulási nehézségekkel élő gyermekek és fiatalok csoportjai és pedagógusaik támogatása egy jobb életminőség elérésében, a művészet eszközeivel. A kommunikációs képességcsoportot, a kreativitást és a divergens gondolkodást, valamint a pszichológiai immunkompetenciát erősítő foglalkozás-sorozattal párhuzamosan művészetpedagógusoknak továbbképzéseket tartunk, és Vizuális kultúra címmel online folyóiratot indítunk, amely a képi nyelv kortárs használatának fejlesztéséről és kutatásáról közöl hazai és nemzetközi beszámolókat.

A magyar kutatás részprojektjei:

1) Roma Kulturális Influencer Tanfolyam: célja 16-25 éves fiatal roma nők (a kutatás egyik kiemelt célcsoportja) felkészítése saját kultúrájuk hatékony és vonzó megjelenítésére.

Olyan kommunikációs képzést nyújtunk, amely egyaránt támogatja a hatékony önkifejezést és a munka világában való boldogulást. A képességfejlesztő tanfolyam során létrejövő alkotások segítenek majd jobban megismerni és megérteni a roma vizuális kultúrát, amely éppen olyan gazdag és magas színvonalú, mint sokkal jobban ismert zenei örökségük. Kutatók és a tanfolyam oktatói: a BCE Kommunikáció és Szociológia Intézete, Kommunikáció és Médiatudomány tanszélének munkatársai.

2) A tanulási hátránnyal élők támogatása múzeumi környezetben 1: a kortárs képzőművészet megismeretése interaktív műelemző programokkal és a drámapedagógia eszközeivel. A programot a *Ludwig Múzeum Múzeumpedagógiai Csoportja* dolgozza ki és valósítja meg. A kutatást Somogyi-Rohonczy Zsófia művészettörténész, pedagógiai kutató, a Ludwig Múzeum – Kortárs Művészeti Múzeum munkatársa vezeti.

3) A tanulási hátránnyal élők támogatása múzeumi környezetben 2: felkészítés a humán tantárgyak tanulására a művészetpedagógia eszközeivel - ebben a *Szépítőművészeti Múzeum – Magyar Nemzeti Galéria Múzeumpedagógiai Osztálya* a part-

nerünk. A kutatás vezetője Sepsey Zsófia művészettörténész, osztályvezető.

Mindkét projekt része a programtervezés és kipróbálás, illetve a pedagógus-továbbképzés is:

– Két hátrányos helyzetű iskola 2-2 tanulócsoportjával 3-3 *múzeumpedagógiai foglalkozás* tervezése, tananyagok fejlesztése, a képzés lebonyolítása, a tanulók fejlődésének értékelése kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerekkel, melyeket az AMASS kutatás magyar kutatócsoportjával közösen dolgoznak ki, a nemzetközi projekt előírásai szerint.

– Hátrányos helyzetű tanulók múzeumpedagógiai fejlesztéséről *30 órás pedagógus továbbképző program* tervezése, tananyagok fejlesztése és indítása legalább 2 tanár-csoporttal.

4) *Interdiszciplináris vizuális kultúra és matematika program az általános iskola felső tagozatán*, tanulási hátránnyal élő diákok fejlesztésére. A Magyar Rajztanárok Országos Egyesületével (MROE) együttműködve, a program Jászberényben, a Szent István Sport Általános Iskola és Gimnáziumban, Kugler Erika mesterpedagógus vezetésével valósul meg.



3. kép: kreatív dráma a Ludwig Múzeum „Bauhaus100 – Programok a mának” című kiállításához kapcsolódó múzeumpedagógiai foglalkozásán



4. kép: Tárlatvezetés a Magyar Nemzeti Galériában. Forrás: MNG



5. kép: Kugler Erika tanítványainak munkái. A feladat címe: „Ablakból figyelt történetek”. Leírása: „Készítetek kicscsoportokban, párokban téri makettet! A makett megjeleníthet belső vagy külső teret egyaránt. Lehet egy épület belseje, de egy utca, sikátor is... Hoztam városrészleteket ábrázoló fotókat. Válaszokat és építések bele a makettbe a fotóelemeket is! Többen gondolkodhattok városrészletben is, amelyben az egyes makettek kapcsolódnak egymáshoz. Használhattok dobozokat, különféle anyagokat.”

5) Pedagógusok felkészítése és támogatása szociális hátránnyal és tanulási nehézségekkel küzdő fiatalok nevelésére a vizuális nevelés eszközeivel 1: tanár továbbképző programok és online szakmódszertani lap indítása. Ebben is a MROE a partnerünk. Az egyik továbbképzési programunk a vizuális kommunikáció oktatásban is alkalmazható, hatásos módszereit mutatja be, amelyekkel *különböző tantárgyakban segíthetjük a szöveges magyarázatokból fogalmakat, folyamatokat nehezebben értőket a tanulásban.*

6) Pedagógusok felkészítése és támogatása szociális hátránnyal és tanulási nehézségekkel küzdő fiatalok nevelésére a vizuális nevelés eszközeivel 2: A Gyermekek és Ifjúsági Művészeti Műhely (*GYIK-Műhely*) kreatív környezetkulturális és építészeti programokat bemutató képzése. Ugyanebbe a témakörbe tartozik a Vizuális Kultúra című új módszertani lap beindítása is, amelynek első számát olvassa most.

### A magyar projektek kutatási módszerei

#### Esettanulmány

A Roma kulturális influencer képzést esettanulmány formájában, hasonló programmal, két iterációban, a résztvevőkkel végzett interjúkkal, kérdőívekkel és kommunikációs portfólió értékeléssel minősítve valósítjuk meg.

*Kontroll csoportos, fejlesztő iskolai kísérletek*

Az iskolai és múzeumi programokat integráló programokat bemeneti és kimeneti képességvizsgálatokkal és művészeti portfólió értékeléssel értékeljük. A matematika és vizuális kultúra oktatási céljai, módszerei összehangolását a térszemlélet fejlesztése területén vizsgáló projektben elő- és utóméréssel értékeljük a téri képességek fejlődését.

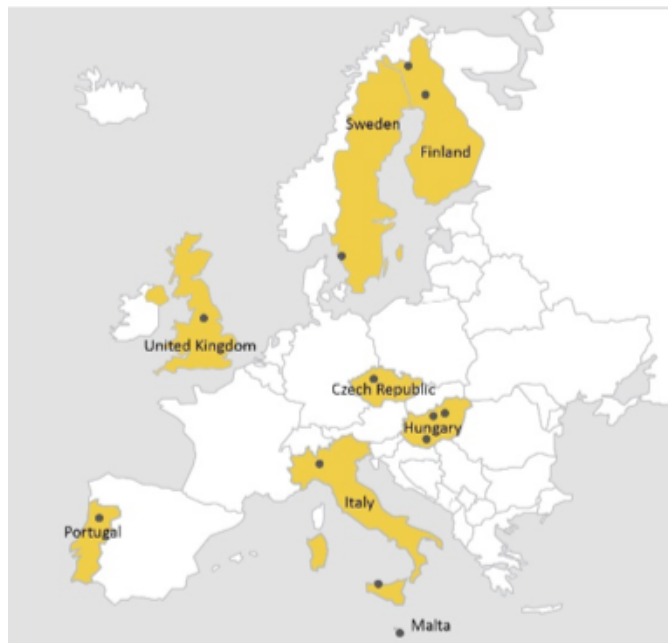
*Pedagógus kompetenciafejlesztő képzés*

A múzeumokban, a GYIK-Műhelyben és a MROE képzési helyén megvalósuló pedagógus továbbképzéseket akciókutatási módszerekkel, a résztvevőkkel végzett interjúkkal, kérdőívekkel és portfólió értékeléssel minősítve valósítjuk meg.

*„Vizuális kultúra” online folyóirat beválás vizsgálata*

A módszertani lap fogadtatását fókuszcsoportos interjúkkal, kérdőívekkel és az online felület adatelemzésével végezzük el.

Célunk, hogy az EU „Társadalmi kihívások és a művészetek” programjában új, hatékony módszerekkel képviseljük Magyarországot. Kutatásunk része a nemzetközi kutatócsoport országoként öt, összesen 35 vizuális nevelési



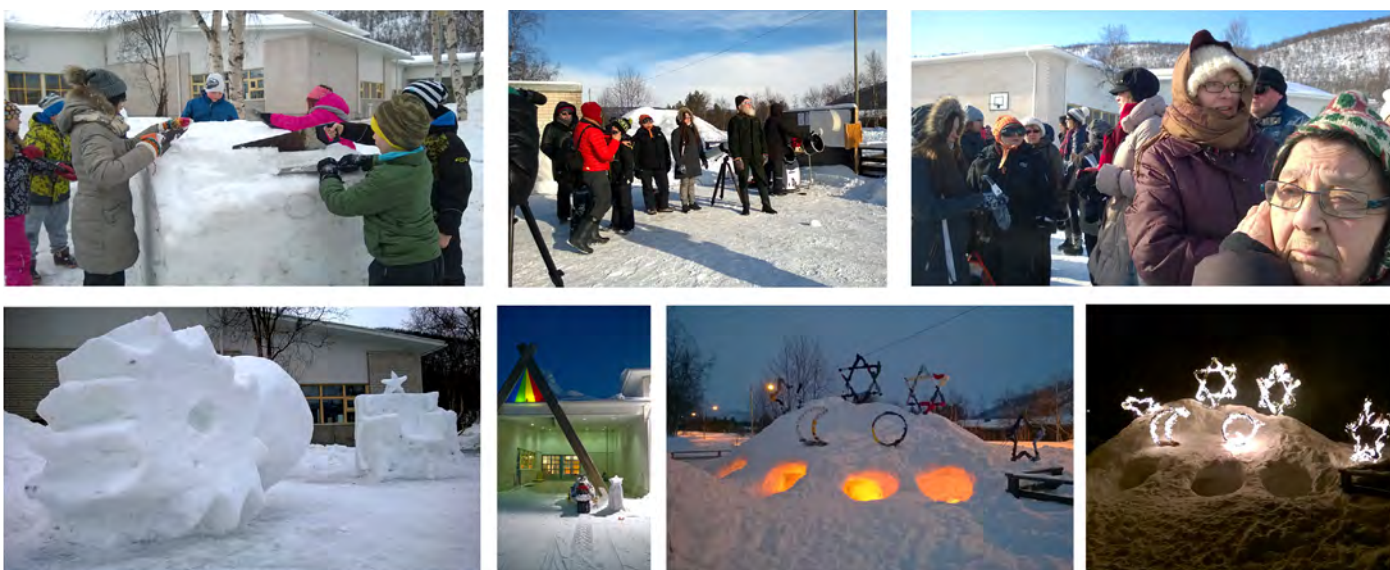
6. kép: Az AMASS kutatásban részt vevő országok. Forrás: a kutatás honlapja.

módszert kidolgozó, kipróbáló és értékelő munkájának.

**A kutatás résztvevői külföldön**

Lappföldi Egyetem, Rovaniemi, *Finnország*, koordinátor Boras Főiskola, *Svédország* Budapesti Corvinus Egyetem, *Magyarország* Károly Egyetem, Prága, *Csehország* Leeds-i Egyetem, *Egyesült Királyság* Máltai Egyetem, La Valletta, *Málta* Paco Iparművész Közösség, Milánó, *Olaszország* Vizuális Nevelők Szövetsége, Viseu, *Portugália*

A kutatási konzorcium erőssége a sokféle szakértelem. Vannak közöttünk hosszú szakmai múltú tanárképző intézmények, kommunikátor képző program, amely napjaink hagyományos és digitális képi kifejezést igénylő platformjaira készítene fel, kutatóintézet, országos tanárszervezet és design stúdió is. Ez a sokféle tapasztalat garantálja, hogy a 35 megszülető projekt sokféle élethelyzetben, kulturális és oktatási környezetben növelheti a szociális és tanulási hátránnyal élők esélyeit az oktatásban és a mindennapokban egyaránt.



7. kép: Közösségi művészeti projekt a finnországi Utsijokiban, a helyi őslakosok kulturális örökségének felhasználásával, Mirja Hiltunen, a Lappföldi Egyetem oktatója vezetésével.

# Tapasztalatok vizuális alkotásról és befogadásról

## egy bentlakásos intézmény festőműhelyében

Sándor Katalin - Illés Anikó

Az Út két vége:  
Alkotó – Befogadó.  
A mű csak jármű.

\*

Akinek minden Rembrandt-kép:  
tisztá  
unalom – az se taszítson vissza;  
míg megrázza lelkét egy falfirka:  
képes, hát méltó a Katarziszra.

\*

Ne a „szépség”-ről  
oktass: taníts inkább a  
Gyönyörködésre.  
(Fodor Ákos: 3 változat)

**T**íz évet töltöttem egy vidéki, fogyatékos személyeket ellátó, nagylétszámú bentlakásos intézmény festőműhelyében segítőként, koordinátorként. Ebben az írásban az intézetben élő súlyos-halmozottan sérült és értelmileg akadályozott emberek műhelymunkára való felkészítésének majd művészetpedagógiai foglalkoztatásának megszervezése közben szerzett tapasztalataimat szeretném ismertetni.

A mai kor embere fut, szalad, ügyeit intézi, tevékeny életet él az online és offline világban. Számptalan lehetősége van környező világához kapcsolódni és a legváltozatosabb módokon kifejezni önmagát. A hagyományosan értelmezett alkotástól az online térben való megjelenés megtervezéséig széles a paletta. A művészet életünk részévé vált az évezredek során. A képi kifejezés sosem volt ennyire könnyen hozzáférhető, a vizualitás soha nem látott mértékben határozza meg jelen világunkat. Emberi mivoltunkhoz szervesen kapcsolódó fogalmak az értékteremtés, az alkotásnak, a létrehozásnak a képességei, éppen úgy, mint a befogadás képességéé.

„Az alkotói és a befogadói folyamat az én és a másik megértésében fontos út” (Illés, 2009, 237). Az információ egyre inkább képekben, globálisan értelmezhető vizuális jelek segítségével áramlik be életünkbe, melyek megértéséhez, a látvány mélyebb értelmezéséhez, jelentős háttértudásra van szükségünk (Bodóczky, 2012), ennek hiányában bárki könnyen hátrányba kerül, nehezen érti és érteti meg magát a világgal.

A mai kor embere fut, szalad, ügyeit intézi, tevékeny életet él az online és offline világban. De nem mindenhol van ez így. Léteznek olyan helyek, ahol a nap 12 órás műszakokban mérhető és az idő szinte mozdulatlan. Ahol az önkifejezés vágya akkor tudatosul, és ölt testet, ha mi, segítők, hiszünk abban, hogy az Ember értékes, értékteremtésre képes. Ha odafordulunk és hitünk mellett a segítségünket is nyújtjuk. Ha vélt vagy valós akadályainkat legyőzzük, és azok nem tántorítanak el bennünket, akkor a vizuális önkifejezés, a vizuális alkotás lehetősége megnyílik sérült embertársaink előtt.



Mi pedig ismeretlen, eddig láthatatlan tájakat csodálhatunk, megismerhetjük az alkotó különleges személyiségét, közelebb kerülhetünk hozzá, mint addig valaha, ő pedig üzenhet számunkra, nyomot hagyhat, jeleket küldhet. Egy új kommunikációs csatornát találhatunk, egy közös nyelvet, amellyel mindenki élni tud. Az alkotói és befogadói oldal működésbe lép. Különösen fontos ez azoknál a személyeknél, akik szavakkal nem tudnak élni, vagy olyan speciális helyzetben lévő sérült embereknél, akiknek eddig talán nem is volt lehetőségük a vizuális művészetek eszközeivel megnyilvánulniuk, önmagukat kifejezniük, felnőttként adatik meg számukra e lehetőség.



## Elméleti keretek

Műhelymunkánkhoz elvi keretként a Sándor és Horváth (1995) által kidolgozott pedagógiai rendszer szolgált, mely belső és külső feltételek az emberre gyakorolt hatását, annak szövevényes összefüggéseit tárja fel. Az alkalmazott pedagógiai rendszer az alábbi elemekből épül fel:

1. elem: a foglalkozás helyszíne;
2. elem: a hely berendezése;
3. elem: a teremhasználat módja;
4. elem: az alkotótevékenységhez szükséges eszközök;
5. a 2. és 4. elem együttesen: a tér speciális kihasználásának lehetősége;
6. elem: a létszám;
7. elem: videófelvételek készítése
8. elem: a foglalkozások felépítése;
9. elem: a foglalkozások kezdése, befejezése, a munkában való részvétel lehetősége;
10. elem: a zenehallgatás;
11. elem: a választás szabadságának biztosítása

A fenti koncepciót átvettem, adaptáltam saját csoportomra és helyzetünkre, ahogyan azt a szerzők javasolják is. Az egyes elemek kezelése rugalmasságot igényelt, mindig az aktuális szükségleteket, és az oda- vissza hatást figyelembe véve. A fent bemutatott elemeket kategóriákba soroltuk aszerint, hol és hogyan történik a művészeti



munka, majd ezek alapján figyeltük meg a műhely működését. A következő részek a kategóriák bemutatását és az adaptáció lényegét tartalmazzák.

### Hol?

Ide tartozik az 1., 2. és 4. elem. *Jelentősége a környezetváltozás.* Bár a Kézművesház az intézmény udvarán található, nem elhanyagolható annak fontossága, hogy ide naponta jártak át a csoportok. A műhelyben alkotók az intézetben élnek, így számukra lényeges, hogy kimozdulhassanak, hiszen életük nagy részét viszonylag szűk, könnyen bejárható helyen töltik. Minden embernek szüksége van arra, hogy új ingerek érzék, napirendje alakuljon ki, ami az életet beláthatóvá teszi, biztonságot ad. A kimozdulás tanulási helyzetet teremt, alkalmazkodni kell az új szituációhoz, meg kell változtatni megszokott viselkedésformákat.

A tágas, világos műhely hangulata, a környezeti feltételek az alkotómunkát ösztönzik. A terem könnyen átrendezhető, így az egyéni szükségletekhez alakítható, és többféle funkcióra, tevékenységre használható a hely. Igény szerint lehet csoportosan, illetve önállóan tevékenykedni. Lehet dolgozni az

asztalon, a falon, a földön stb. Fejlődik a résztvevők új helyzetekhez való alkalmazkodásának képessége, finom- és nagymozgásuk, kreativitásuk, szociális képességeik. A hely alkalmas pihenésre, munkára, egyéni fejlesztésre, beszélgetésre, vagyis rugalmasan alkalmazkodunk az igényekhez.

### Hogyan?

A 3., 5., 7., 8. és 9. elemet a „hogyan” kategóriába soroltuk. Kulcsmondatként kezeltük az alábbi idézetet: *„Az alkotástól nem várhatunk feszültségoldást, ha közben lakatokkal, zárt ajtókkal feszültséget teremtünk”* (Sándor és Horváth, 1995, 23). A műhely és a szekrények ajtaját állandóan nyitva tartottuk. Ennek az a jelentősége, hogy a műhely tagjai megtanulnak élni és nem visszaélni a szabadsággal. Megtanulják az íratlan szabályokat is. Fejlődik önállóságuk, a szekrényekből, polcokról kiszolgálják magukat az eszközökkel, így nem kell mindent kérniük. Bizalom, hogy nem visznek el olyan dolgot, ami nem az övék, vagy nem kérték kölcsön (ez hosszabb folyamat volt, de kialakult). A magán- és közös tulajdon, egyáltalán a valamit birtoklás érzése és értelmezése szintén egy megismerésre váró terület volt az intézetben élők életében.



A résztvevők közösen érkeztek a foglalkozásra a foglalkozásvezetővel. Az alkalom zenés „napkezdéssel” indult, majd a segítők kiválasztása után a napi program megbeszélése következett. A foglalkozáson egy időben heten vettek részt egy, vagy néhány esetben két segítőkkel. Mindenki igényli az egyéni odafigyelést, de időnként várakozniuk kell, és ezzel a türelem, a tolerancia, kommunikáció és szociális kompetencia fejlődik. A foglalkozások általában az órarend szerinti beosztásban folytak, de az egyéni igényekhez rugalmasan igazodtunk.

A munka befejeztével beszélgetés következett az elkészült alkotásokról, kiemelve a kreatív megoldásokat, a biztos eszközhasználatot, színeket, formákat vagy mondánivalót. Itt mindenki lehetőséget kapott, hogy gondolatait a közösséggel valamilyen módon megossza, akár gördülékeny verbalitással, akár segítséggel. Ezután rendrakás, elpakolás, takarítás következett és írásos dokumentációt is készítettünk. Indulás előtt mindenkitől elbúcsúztunk, mely a személyes odafigyelés kinyilvánítása, a személyiség elismerése.

Biztonságérzetet ad, ha a résztvevők tudják mikor, mi után, milyen programrész következik, ezért a program lehetőség szerint változatlan volt. A közösen végzett munka erősíti a csoporthoz tartozás érzését, az elismerő szavak növelik az önbizalmat, a munkakedvet. Tapasztalataim szerint a csoportos

tevékenység folyamán, az egymással való interakciók következtében szocializálódnak, alapvető viselkedési normákat sajátítanak el a műhely tagjai.

Az eszközökben, technikákban a gazdag választási lehetőség biztosítása volt a cél. A választás szabadságának nagy jelentősége volt: döntési helyzet elé állítottuk a résztvevőket, akik így megtapasztalhatták, hogy a saját döntéseikért felelősek. Ez intézetben élő emberek számára ez kiemelten fontos, mert a nevelőotthonban ritkán dönthetnek teljesen önállóan. A döntési helyzet támogatja a pozitív énkép kialakulását, ami az önálló személyiség kibontakozásának egyik fontos feltétele.

#### Adaptáció

A 4. elem beszél a *művészeti-alkotó tevékenységhez szükséges eszközökről*. A csoport nagyrészt mozgássérült tagokból állt, így az eszközök használatát, módját, személyre szabottan kellett kialakítani. A módszertan a tagok megfigyelésén, megismerésén, elméleti és gyakorlati ismeretek szerzésén és azok adaptációján alapult. Mindenkit próbáltunk támogatni a vizuális alkotás útján, olyan módon, hogy a legkevesebb mozgástérrel rendelkezők is átéljék azt, hogy képesek értéket teremteni, esztétikus műveket létrehozni. Fontos szere-

pet kapott az eszközök, anyagok alapos megismertetése, a színtan alapjai és műalkotások tanulmányozása, az azokról való beszélgetések, esetleges adaptálásuk. Az anyagok, technikák ismerete, megismertetése segítette, hogy közösen megtaláljuk kinek-kinek mely önkifejezési forma testhezálló, habitusának legmegfelelőbb. Ez egy lassú, de fejlődést biztosító folyamat volt, amelyben nagy szerepe volt a kommunikációnak. Egy olyan nyelvezetet találtunk, vagy inkább alakítottunk magunknak (verbális és vizuális kommunikáció), ami minden csoporttag számára könnyen érthető, követhető, használható.

Az alkotáshoz vegyesen használtunk anyagokat, eszközöket. Alapvetően mindenki kipróbálta az összeset, de az egyéni választásnak mindig igyekeztünk teret adni. Vizes, száraz és tapétaragasztós alapon a különféle festékeket (tempera, akvarell, akril) hol ecsettel, hol puszta kézzel hordtuk fel a papírra, vászonra. Használtunk krétákat (olaj- és porpasztell, zsírkréta), művészceruzát, tust. Ahhoz, hogy ezek az eszközök, anyagok rendeltetésüknek megfelelően működjenek, gyakran szembe kellett néznünk az egyéni lehetőségekkel és korlátokkal, illetve azokon ajtókat kerestünk, hogy az egyenlő hozzáférést biztosítani tudjuk.





Például számos próbálkozást tettünk arra, hogy egy mozgásban nagymértékben akadályozott, fogni nem tudó fiatalember kezéhez ecsetet rögzítsünk (gömbölyű végű ecset, újra tekerhető ecset-szár stb.). De végül az ujjfestésnél maradtunk, egy speciális festékes palettát és festőállványt készítettünk számára, hogy minél önállóbban dolgozhasson, kihasználva kezének, ujjainak csekély mozgás-képességét. Egy másik alkalommal, egy díszletfestő projekt alkalmával méteres hosszúságú ecseteket készítettünk, hogy a kerekesszékes tagok is alkothassanak, és egyenlő eséllyel vehessenek részt a munkában. Az eredmény sosem látott alkotási kedv és munkaláz volt! Egy speciális festék-öntögetős technikához is meg kellett találni a módot, ahogyan nem ömlik a festék a nehezen mozgók ölbe. Ki kellett találni, milyen öntőpoharakat képesek megfogni és figyelembe kellett venni a kerekesszékes tagok ülés-magasságát. Ehhez kellett igazítani az eszközöket, hogy egy sikeres, örömteli alkotói folyamat részesei lehessenek, a lehető legkevesebb külső segítséggel, ami igen fontos szempont. „A felsorolt feltételek megváltoztatják a hagyományosan frontális „osztálymunkát”, ezért a foglalkozást vezetőnek ismernie kell az egyéni munka irányításának módszereit, és a közlés helyett szervezési

feladatokat kell ellátnia” (Sándor és Horváth, 1995, 24). Számos esetben az egyéni helyzet illetve állapot ismerete segített minket a sikeres feladatmegoldáshoz. Például egy olyan fiatalember, aki oxigénhiányosan született, és ezért nem beszél, valamint tetraplégias, akiről helyzete súlyossága miatt nem feltételezte a környezete, hogy „bármire is képes”, megfelelően kiválasztott eszközök segítségével, színekkel és gesztusokkal, a vizuális alapelemek (pont, vonal, folt) felhasználásával meg tudott nyilatkozni a külvilág felé, képes volt nyomot hagyni és értéket létrehozni.

### **Összegésképpen**

Műhelyünkben az önkifejezést támogattuk számos eszközzel, hiszen a verbalitás hiánya belső problémákat, feszültségeket okoz, míg a művészet aktív és befogadó megélése ezek oldásához és megoldásához vezet. Alkotás által értéket létrehozni a társadalomban pozitív megítélést is jelent, és csökkenti a többi embertől való hátrányos megkülönböztetést.

„A művészetoktatás tudásnövekedéssel jár, a kultúra „tudása” identitás-növelő, szerepmegtartó, szocializáló, befogadó, értő attitűdöt alakít ki. A művészeti nevelés pedig a társadalomilag szükséges egyéni képességek intenzív fejlesztését valósítja meg,

olyan képességeket, amelyek elősegítik az egész életen át tartó tanulást, a munkavállalási esélyek növekedését, a társadalmi beilleszkedést, valamint az egyre inkább szükségessé váló önkéntes szabálykövető magatartás kialakulását” (Baranyai, 2009, 129)

Megfigyeltük, hogy néhány csoporttag kiemelkedett alkotásainak egyéni hangvételével, különleges képi stílusával, alkotásai mondanivalójával. A sikerélmény, az elismerés megélése, az esztétikum megjelenése a műveken motivációs erőként újabb és újabb alkotásra sarkallta a résztvevőket. Szabadság, kreativitás, érzelmek átélése, esztétikai érték, mint örömforrás és ÉN-erő növekedés (Sándor, 2006) kísérte a vizuális kifejezéssel, a művészeti tevékenységgel való munkánkat. „... a művészet segít élni. A művészet egyéni vagy társas befogadása az arról való diskurzus, a művészet közös művelése érzéseket szabadíthat fel, gondolatokat indíthat el. [...] olyan mentális kihívásokkal, vagy pszichés zavarokkal élő emberekhez is nyithat utat, [...] akik szavakkal nem tudnak élni” (Illés, 2009, 235–236).

### **Hivatkozások**

Baranyai Zoltánné (2009). Az alapfokú művészetoktatási intézményhálózat szerepe a képző- és iparművészeti nevelésben. Helyzetjelentés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/5-6. sz., 119–131.

Bodóczy István (2012). *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. Budapest: VKFA.

Illés Anikó (2009). Művészetterápia a közoktatásban: elméleti lehetőségek és etikai megfontolások. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/5-6. sz., 233–240.

Sándor Éva (2006). *Fejlesztés művészettel*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Sándor Éva, Horváth Péter (1995). *Képzőművészeti pedagógiai terápia*. Budapest: ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

# A vizuális nevelés lehetőségei

## a 21. századi kompetenciák fejlesztésében

Simon Tünde Magyar Képzőművészeti Egyetem

Gyakran hangoztatják, hogy a 21. század jelentős változásokat hozott az életünkbe, mely változások nem hagyhatják nyom nélkül az oktatást sem. Az elmúlt húsz év egyik szimbóluma lehet Lewis Carroll „Alice Tükörországban” című regényében szereplő Vörös királynő, akinek folyton rohannia kellett, csak hogy egyhelyben maradjon. Az evolúcióbiológiában a Vörös királynő analógiáját alkalmazták a gazda-parazita fegyverkezési versenyt magyarázó elméletben, mely szerint a paraziták biztosítják azt a folyton változó környezetet, mely kényszeríti a gazdaállatot a leghatékonyabb ellen-szer kifejlesztéséhez, ami az állandó változás mellett lehetővé teszi a védekezést és a túlélést. Ennél a hasonlatnál maradván, a technika az a parazita, mely rákényszeríti az oktatási intézményeket olyan megoldások, új funkciók keresésére, mely által nem csak megőrizhetik, hanem ki is terjeszthetik a tanulási folyamatban betöltött szerepüket.

Az a furcsa helyzet állt elő, hogy minden köznevelésben lévő tanuló a 21. században született, de mindenki, aki őket tanítja, a múlt században, sőt, a tanulók fiatalabbak a Google-nél. Az ismeretek devalválódása elkerülhetetlen, illúzió azt hinni, hogy a gyorsan gyarapodó ismeretek elsajátíthatók. A világról alkotott kép relevanciája folyamatos tanulás nélkül csökken, ugyanakkor sok esetben a fiatalok tudása érvényesebb lehet, mint a felnőtteké. Mit taníthat a pedagógus, ha ismereteinek mennyisége több, de relevanciája alacsonyabb a tanulóknál? Ráadásul kulturálisan és gazdaságilag is nyílik az olló az egyes társadalmi rétegek között,

ami szintén számos problémát generál a tanítás oldalán. A tanulásra és a tanulóra fókuszálva felmerül a kérdés, mit tudjon a gyerek? Az utóbbi kérdésre számos válasz érkezett az utóbbi években, melyek közül néhányat kiemelek:

- Rendelkezzen magas szintű alapkészségekkel!
- Legyen kíváncsi!
- Legyen kritikus!
- Legyen adaptív!
- Tudjon prezentálni, nyilvánosan beszélni!
- Képes legyen csoportban dolgozni, használja a közösség tudását!
- Legyen büszke!
- Instrukciók nélkül oldjon meg feladatokat!
- Aktív tanulás közben gyűjtsön minél több ismeretet! (Trilling-Fadel 2009; OECD 2010; Világgazdasági fórum 2015, idézi Radó, 2017).

A lista egyértelműen áthelyezi a hangsúlyt a „Mit tanítunk?” kérdésről a „Hogyan tanítunk?” kérdésre. Napjainkban a pandémiás helyzet újabb kihívások elé állítja a rendszert minden szereplőjét. „...a koronavírus levonultával az OECD-államok két csoportra esnek majd szét: egy részük a járvány előtti „normalitás” helyreállítására és az iskolák megerősítésére fog törekedni. Egy másik részük – ugyan az iskolákat konszolidálva – hatalmas befektetéseket fog mozgósítani az oktatástechnológiai és tanulásiparba, hogy a tanulás területeit változatosabbá és hatékonyabbá tegye, és az új tanulási megoldásokat megpróbálja majd „elszámolni” az állami teljesítményigazolás és certifikáció mechanizmusain keresztül.” (Setényi, 2020. 264.o.)



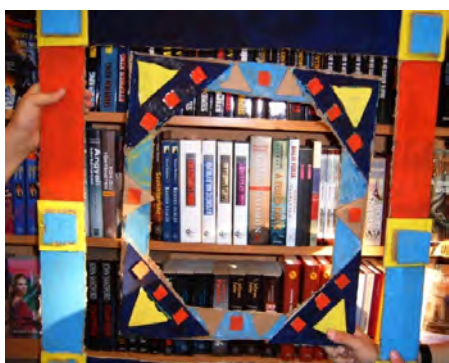
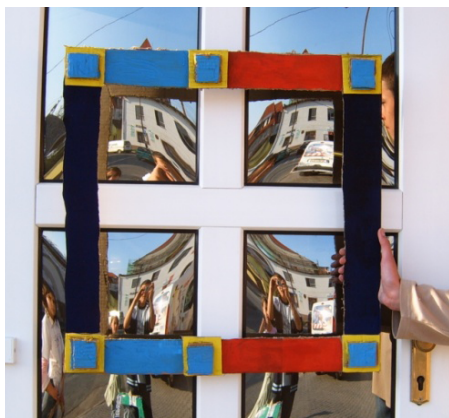
1. kép: Dóri kerete.



2. kép: Alexandra kerete



3. kép: Fanni kerete



Hogy melyik forgatókönyv felé indulunk, illetve a felvázolt opciókon kívül milyen utakat járhat be a formális oktatás, az még csak találgatások tárgya, de ami biztos, hogy a vizuális nevelés céljai, tartalmi és feladatai túlmutatnak a vizualitás keretein. A digitalizációval új képnyelvi lehetőségek tárultak fel, a vizuális információ a mindennapjainknak szerves részévé vált, részét képezi az életünket meghatározó társadalmi mezőnek (tekintet, szubjektum, identitás, emlékezet, képzelet, észlelés, stb.) és a társas érintkezések is leginkább képek közegében zajlanak (Rusbult 1995). A vizuális nevelés nem egy ábrázolási konvenciórendszer, hanem rugalmas, önkifejezésre és hétköznapi, ipari vagy tudományos közlésekre egyaránt alkalmas közlő nyelv elsajátítására törekszik, valamint lehetőséget teremt a vizualitás problémafelvetéseken keresztül a 21. században releváns kompetenciák: a problémamegoldás, asszertivitás, együttműködés és adaptivitás fejlesztésére.

A következőkben egy, az alapfokú művészeti képzés keretein belül zajlott programot ismertetek, melyben kísérletet tettünk arra, hogy a művészeti foglalkozások az iskola falain túlra nyúljanak. A vizuális képességek mellett elsődleges célként az önismeret és a társas kompetenciák (pl. együttműködés, kommunikáció, empátia, érzelmek azonosítása) fejlesztését tűztük ki. A program vidéki kisvárosban, különböző iskolákból érkezett, 15 fős, 10-16 éves korú gyerekcso-

port részvételével valósult meg. A tanulási folyamatban a tanár, mint facilitátor volt jelen. Ezt a tevékenységet négy szerephez rendelhetjük. Az egyik a *pedagógiai szerep*, ami a tudásépítésért felelős. A másik, nem kevésbé fontos szerep a *kapcsolatteremtő szerepkör*. Kapcsolatteremtőként a tanár a tanulóbarát környezet megteremtésért felelős, a közösség kommunikációs szabályainak, normáinak kialakítása a feladata. A harmadik az *oktató-menedzser funkció*, melyben az oktatással kapcsolatos szervezési és adminisztratív teendőket végzi a pedagógus, mint például a tanmenet elkészítése, a témák fókuszának meghatározása, határidők, intervallumok kijelölése. A negyedik pedig a *technikusi szerep*, mely szerepkörben az oktató kialakítja a tanulási környezetet és annak technológiai feltételeit (Berge, 1995; Green, 1998; Hootstein, 2002; Mason, 1991). A folyamat szeptembertől karácsonyig zajlott, az utolsó alkalom utcai performansszal zárult. A következőkben a program négy fő állomását ismertetem.

A munkánkban első lépés a *bizalomépítés* volt. A gyerekek nem ismerték egymást, ezért kezdetben számos, egymás megismerésére irányuló alkotással összekötött drámajátékot, szerepjátékot szerveztünk. Minden feladat rólunk szólt. A feladatsor végén elkészítették azt a képkeretet, melyben szívesen látnák saját arcukat, amely keret illeszkedik, tükrözi a személyiségüket.



4-8. kép: Kompozíció

A keretekbe rendezett arcokról fotósorozatokat készítettünk, és a gyerekek egymás kereteit is kipróbálhatták. Beszélgettünk arról, melyik, milyen érzésről árulkodik. A beszélgetés megkezdése előtt az asszociációk beindítása céljából adtam szöveges/képes támpontokat. Hatékony a *távoli asszociáció módszerének* alkalmazása, azaz olyan fogalomlista hozzárendelése a keretekhez, melynek nincs közvetlenül illeszthető érzelmi tartalma. Melyik szó/kép melyik



9-11. kép: Mindennapi démonaink

keretbe illeszkedik (süti, daru, épület, stb.)? Miért? Másik jól működő módszer beszélgetés kezdeményezésére, bátorításra, a *hiányos mondatok kiegészítése*. Pl.: „A vidám arcom....keretben szerepeljen, mert...” vagy: „Ha dühös lennék ....keretbe bújnék, mert...”.

A kereteket nem tettük félre. A következő feladatban a gyerekek kiléptek a jól megszokott térből és *kiscsoportokban, illetve párokban elindultak a városba képeket keresni a kereteikbe*. Ehhez is adtam szempontokat: élő-élettelen, ismerős-ismeretlen, mesterséges-természetes, meghökkentő-megszokott, absztrakt-figurális, stb. Maguk dönthették el, alkalmazkodnak-e a megadott szempontokhoz. A csoportok térképet kaptak, melyen be kellett jelölniük, hol készült a fotó. A térkép részben behatárolta, meddig merészkedhetnek el, másrészt a tájékozódás és térképolvasás képességét fejlesztette, de fontos szerepet játszott abban, hogy tudatosabban vegyenek részt a feladatban. Inspiratív, izgalmas és szokatlan volt kilépni az iskola területéről feladatvégzés közben. A szabadság felszabadítja a kreatív energiákat. A feladatvégzés közben kommunikálniuk kellett az utcán, a fotózáshoz engedélyt kérni a boltokban.

A fotókból közösen állítottak össze egy mappát, melyet projektorral kivetítve mutattak be. A mappa bemutatásához szintén a mondatkiegészítés módszerét választottam: A mai napon az volt a legmeghökkentőbb, hogy...; Nehézséget okozott, hogy...; Hálás vagyok xy-nak, hogy... A mondatok befejezése, kiegészítése támogatja a gyerekeket saját tanulási folyamataik észlelésében és tudatosításában, fejleszti a metakognitív képességet, valamint pozitív megerősítést ad, így fontos részét képezik a tanulást támogató értékelésnek.

A feladatsor harmadik lépcsője a „Mindennapi démonaink” témát foglalta magába. A bizalom kiépítése után elkezdhattunk olyan témákkal foglalkozni, melyek mélyen érintik a



12.-13. kép: Kirakatok rendezés alatt



14. kép: Utcai performansz

gyerekeket. A félelmek, önbizalomhiány, szorongás, elégedetlenség, bizonytalanság érzései különböző intenzitással mindenkiben jelen vannak. Ezek a belső élmények az életünket beszűkítő démonok és várjuk, hogy elmúljanak: „Majd nem szorongok és akkor...”, „Ha majd bízni tudok magamban...”, „Bizonytalan vagyok, ezért...”. A *szerepjáték* és az *élménypedagógia* módszereit alkalmaztam azért, hogy elkezdjünk ezzel a súlyos témával foglalkozni. A játékok során a gyerekek egymást segítették a megoldásokban. Megbeszéltük, hogy démonainktól sokféleképpen próbálunk megszabadulni, de ha nem sikerül, egyre rosszabbul érezzük magunkat.

A mindennapi démonjaink (vagyis a kellemetlen, félelmes, olykor fájdalmas belső élmények) velünk maradnak, nem űzhetjük el őket örökre, részei az életünknek, de lehet velük együtt élni úgy, hogy ne akadályozzanak bennünket céljaink elérésében. Néhány alkalom után mindenki meg tudta fogalmazni, melyik az a démon, aki őt leginkább uralni szokta. A feladat az volt, hogy adjon arcot saját démonának, illeszse be a keretébe és nézzen bele ebbe a tükörbe. A maszkyszerű arcok papírmaséból és kartonból készültek. A feladat végén ismét kipróbálták egymás kereteit, behelyezték saját démonaikat egy másik keretbe – szimbolikusan új kontextusba kerültek a félelmek, fájdalmak, s ebben az új kontextusban már nem is voltak olyan félelmetesek és fájdalmasak, sőt, olykor még viccesnek is tűntek.

Negyedik és egyúttal záró akkordja a feladatsornak egy **utcai performansz** megszervezése. Az iskola melletti üzletsoron találtak a gyerekek a kültéri fotózásakor egy koszos (általuk kísértetiesnek titulált) kirakatot. Felmerült, csinálhatnánk ott egy kiállítást. Mindent rájuk bízom: ki kellett találni a stratégiát, hogyan jussunk be, milyen engedélyek, kinek a jóváhagyása szükséges hozzá, hogyan lehet azt megszerezni. Így történt, hogy kisebb nyomozás után kiderült, önkormányzati tulajdonban van az üzlet. Megtudták azt is, hová kell kérvényt benyújtani a használathoz. Megírták a hivatalos levelet, elvitték az önkormányzathoz, beszéltek az illetékesekkel. Egy héten belül megkaptuk a kirakat használati jogát két hétre. A gyerekek kitakarították az üzletet, lemosták az ablakokat, majd installálták a műveiket.

Közben zajlott a performansz forgatókönyvének kitalálása is. Összegyűjtötték, milyen eszközök állnak rendelkezésre, milyen hatások lehet kelteni fényvel, zenével, ritmussal. Kísérleteztek a színekkel, formákkal, anyagokkal, s közben zenéket válogattak. Decemberben jártunk, advent időszakában. Üveg-

festéket csorgattunk nagy fóliára, így készítettek egy emberméretű, angyal-szerű lámpást. Elővették a program során készített lámpáikat, mécsestartóikat és mozgalmas, fénytörő installációikat. Kipróbálták, hogyan változik meg a tárgy lényege, ha műalkotásokat vetítenek rá. Végül kivonultunk egy esti órán az utcára, ahol a berendezett kirakat előtt meggyújtották mécseseiket, reflektorral megvilágították a fénytörőket. Vivaldit hallgattunk, Kandinszkij és Miro képeket vetítettünk a kirakatba helyezett démonainkra és beszélgettünk az utcán az emberekkel fényről és sötétségről, az ünnepvárásról.

A vizuális feladatok megoldása közben a gyerekek olyan szerepekben próbálhatták ki magukat, amelyekkel a hétköznapi problémamegoldás közben is találkozhatnak. Megtanulták, hogyan kell ismerősökkel és idegenekkel egy feladat elvégzése során kapcsolatba kerülni, elsajátították az együttműködés szabályait és kereteit, és megpróbálták bizalmat építeni és megtartani.

A hatékony tanuláshoz az alapja a bizalom. Ezt nemcsak a tanulási folyamatban közvetlenül résztvevők között kell építeni, hanem a tanterem és az iskola falain túl is. Mindenki érdekelt abban, hogy az iskolában folyó munka eredményes legyen: a diák, a pedagógus, az önkormányzat, a versenyszféra és az utca embere egyaránt. A program legnagyobb érdeme, hogy a művészet eszközeivel sikerült szólni az összes szereplőhöz: a tanulóknak és a település lakóihoz is, valamint egy lépést tenni a bizalom építésében azzal, hogy láthatóvá tettük a személyiségeik fejlődés folyamatát, ahogyan az iskolánk zárt ajtóinak mögött történik.

#### Hivatkozások

Berge, Z. L. (1995). Facilitating computer conferencing: recommendations from the field. *Educational Technology*, 35, 22-30. old.

Green, L. (1998). Playing croquet with flamingos: a guide to moderating online conferences. *Office of Learning Technologies*. <http://www.emoderators.com/moderators/flamingoe.pdf>

Hootstein, E. (2002). Wearing four pairs of shoes: the roles of e-learning facilitators. <http://www.learningcircuits.org/2002/oct2002/elearn.html>

Mason, R. (2001). Effective facilitation of online learning. The Open University experience. In J. Stephenson (Ed.), *Teaching & learning online*. Pedagogies for New Technologies. London: Kogan Page Ltd., 67-71. old.

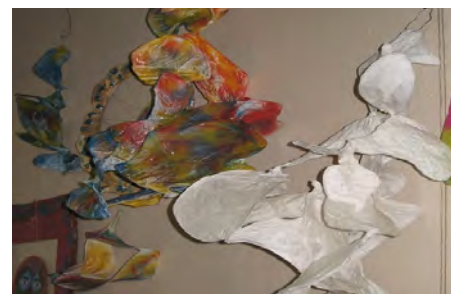
Radó Péter (2017): *Az iskola jövője*. Progress könyvek. Noran Libro Kiadó, Budapest.

Rusbult, C. E. (1995): Visual thinking and visual-verbal communication. American Scientific Affiliation, <http://www.asa3.org/asa/education/teach/visual.htm>

Setényi János (2020): Az „árnyékkoktatás” metaforájától a tanulási rendszereig. *Educatio*, 29(2), 261–278. old.



15. kép: Angyal



16. kép: Megtestesülő démonok papírmaséból

# Gyengénlátók

## a Fővárosi Komplex Rajzversenyen

**Garamvölgyi Béla és Póczos Valéria** Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium

### I. Rövid versenytörténet

Ha egy szófelhőbe kellene összegyűjteni a Fővárosi Komplex Rajzversennyel kapcsolatos kulcsfogalmakat/jellemzőket, akkor elsődlegesen ezek szerepelnének benne: elkötelezettség, fejlődés, fenntarthatóság, integrált szemlélet, kontinuitás, kreativitás, kulturális alapú innováció, megfelelő információs háttér, párbeszéd és partnerség, professzionalizmus, rendszerben gondolkodás, stratégiai tervezés, tudatos szakmai szerepvállalás.

A Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziumban 1982 óta működő Fővárosi Komplex Rajzverseny (továbbiakban: FKR) olyan, a közoktatást és az alapfokú művészeti oktatást is összevető, kapcsolatba hozó rendszeres szaktárgyi tanulmányi verseny, mely az önképzés, a tudásmegosztás segítése mellett a módszertani kultúrát fejlesztő szaktárgyi programot is jelent.

„Alapításában nagy szerepet játszott Környeiné Gere Zsuzsa általános iskolai rajztanár, fővárosi vezető szakfelügyelő és Balogh Jenő, a Képzőművészeti Főiskola (a mai Magyar Képzőművészeti Egyetem elődje) egyetemi tanára, a szakmódszertant alapvetően befolyásoló szakkönyvíró, (képzettségét tekintve festőművész és grafikus), de legfőképpen Sipos Endre fővárosi vezető rajz szakfelügyelő, biológia – rajz – filozófia szakos középiskolai tanár, aki éveken át a verseny fő szervezője volt.

A verseny karaktere az évek során fokozatosan nyerte el mai formáját. Az első két évben a konzervatív, a művészeti felsőoktatás felvételi vizsgáihoz hasonló, természet utáni

tanulmányrajz, modell beállítás volt jellemző a feladatok tekintetében. 1985-ben a verseny több területét is érintő változáson esett át. Elsőként benevezési munkának a klasszikus stúdió helyett az alkotói kreativitást előtérbe helyező feladatot adtak a diákoknak. Másrészt a verseny komplexitását növelve beemeltek más képzőművészeti műfajokat is, mint például a plasztika és festmény. A diákok két különböző műfajú alkotást hoztak magukkal benevezési munkaként, és zárthelyi feladatként kellett a harmadik műfajban alkotniuk. Így mindhárom területen (grafika, plasztika, festmény) megméret-

tetek, és az elkészült alkotásokat a zsűri párhuzamosan értékelte. 2009-től a versenyzők már csak alkalmanként két alkotói tevékenységformában bizonyíthatnak.

A pályamunkákat és a vizsgamunkákat két különböző, évről-évre változó, a versenykiírásban meghatározott műfajban kell elkészíteni a versenyzőknek. [...] A verseny felépítését tekintve több fordulóból áll. Korábban, az iskolai fordulón továbbjutott diákoknak a kerületi elődöntőkben kellett bizonyítaniuk, mielőtt a fővárosi döntőbe jutottak volna. Az elődöntőknek a szűrően túl felkészítő szerepük



is volt, ugyanis a kerületi fordulók minden évben igazodtak a döntő tematikájához a feladatok tekintetében. 2015-től végleg megszűntek a kerületi elődöntők, így a döntőbe jutásról egy szakmai zsűri dönt az online beküldött pályamunkák alapján.

A kezdetben elsősorban gimnazistáknak szóló a versenyt az évek során fokozatosan kiterjesztették az általános iskolai évfolyamokra. Miután 2004-ben a Fővárosi Pedagógiai Intézet szervezésében elkülönült<sup>1</sup> a gimnáziumi rész az általános iskolai évfolyamoknak szóló Fővárosi Komplex Vizuális Verseny szervezési és lebonyolítási munkálatait a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium vezető tanárai folytatták. 2012-ben Sipos Endrétől a versenyszervezés feladatait Zele János mesterpedagógus, rajz szakos középiskolai tanár, és rajztanár munkatársai vették át. Az új szervezők friss arculatot adtak a versenynek, új témaköröket emeltek be a feladatokba, »hasznos és fejlesztő problémafelvetéseket, amelyek a fővárosi iskolákban még nem terjedtek el, de gazdagítják a módszertani kultúrát, mint a parafázis, képi allegória, metamorfózis stb.«.

2012-ig az 1-2., a 3-4., az 5-6., és a 7-8. osztályos tanulók alkottak egy-egy korcsoportot. Hasonlóképpen felosztva, de külön csoportba sorolták a tagozatos iskolákból érkező, művészeteket magasabb óraszámú tanuló diákokat. Így korosztályonként két győztest is hirdettek, egyet a művészeti tagozatosok közül, egyet pedig a művészteket normál óraszámú tanuló

<sup>1</sup> 2004-ben az addig egységes szemléletű verseny kettészakadt (szakmai egyeztetést nélkülöző, elhamarkodott döntés következtében). Az a döntés, miszerint külön szervezendő az általános iskolai illetőleg a gimnáziumi (középiskolai) verseny, több évtizedes együttműködést szakított meg és ennek következtében a szaktárgyi érdekek sérültek – több mint egy évtizeden át húzódo, egészen 2016-ig tartó állapotot konzervált.

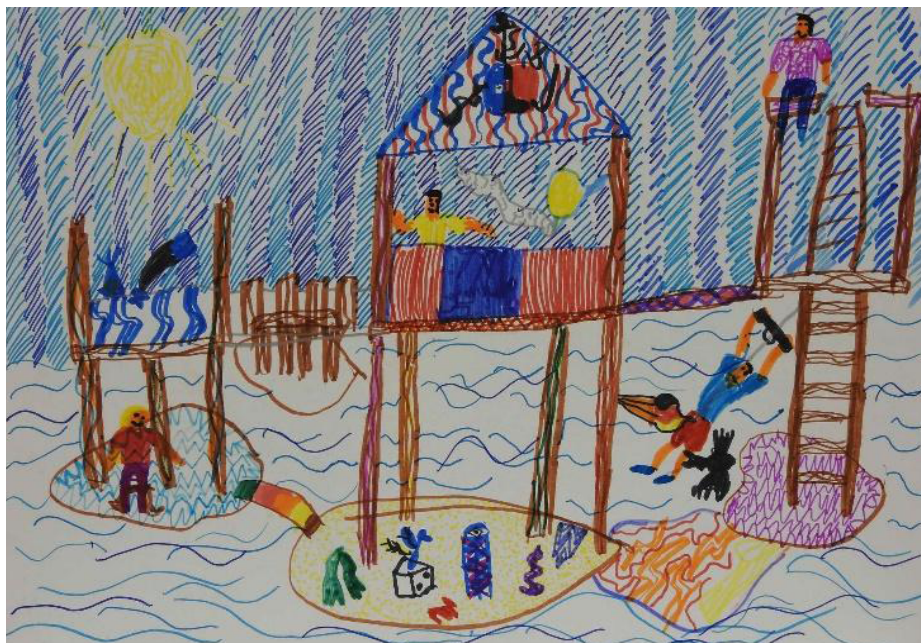


diákokból. 2016-ban ez a felosztás megszűnt. Összevonták a tagozatos, és nem tagozatos diákokat, és évfolyamonként hirdetnek egy-egy győztest.” (Németh, 2016.)

Az itt közölt részletek megerősítenek bennünket abban, hogy a Verseny történetében nyomon követhető tartalmi- és formai átalakulások egyfajta fejlődési ívként, folyamatként is felfoghatók, hiszen a külső környezetből érkező változásokra rövid időn belül reagálunk. Hangsúlyozni kívánjuk: ez *nem* revolúció, hanem evolúció.

A köznevelés átalakítása során olyan strukturális átrendeződések is történtek, melyek szükségképp kihatással bírtak működőképességére. A szakmai munkaközösségeket összevonták, a kerületi munkaközösségeket megszüntették, melynek kihatásai 2015-ben már jól érzékelhetően megjelentek. 2015. április elsején létrejöttek a POK-ok (Pedagógiai Oktatási Központok), és ez új helyzetet teremtett a verseny életében is. Az időközben elindított új modellnek köszönhetően rekordlétszámú jelentkezővel nézett szembe az FKR zsűrije. Mindez azt is indukálta, hogy megváltozott a versenyre jelentkezés menete: online regisztráció és pályamű feltöltés tette lehetővé a versenyen való részvételt.

A 2016/17-es tanévben a Budapesti POK fősztályvezetőjének döntése alapján az FKR három kategóriában (általános iskola, gimnázium, emelt óraszámú vizuális kultúrát oktató gimnázium és művészeti középiskolák) indította versenyét. Tizenhárom évig az addig egységes szemléletű verseny kettészakadt, majd megtörtént a kiigazítás. Azóta három versenykategóriából kettőt a Fazekas rendez (1 – 8. évfolyam, ill. 9 – 12. évfolyam), így részben megvalósulhat a tartalmak egymásra épülésének feltétele. A döntés után, 2016. október 18-án közzétettük az aktuális versenykiírást, melyben a gimnáziumi korcsoportnál már fellelhető az érettségibe való beszámítás igénye és lehetősége. A



verseny történetében először fordult elő, hogy a döntőbe behívott versenyzők a kiírásban megjelölt témához illeszkedő, abban való jártasságukat/tájékozottságukat mérő tesztet töltötték ki. Előrelépés történt a tanárok felkészítésének tekintetében is; a Gaul Emil, Gaul-Ács Ágnes, Kárpáti Andrea és Zombori Béla által létrehozott, a Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete (MROE) támogatása alatt működő Vizuális Mesterpedagógus Műhely (továbbiakban: VIMM) 9. foglalkozásának színhelye a Fazekas volt, és a témája a versenyhez kapcsolódott.

Folytatva a 2016/17-ben elindított változásokat, a 2017/18-as tanév a következő fokozat, azaz a további tartalmi fejlesztések megvalósításának jegyében telt el. Ezek hátterében az a kézenfekvő szándék húzódott meg, hogy egyfelől a verseny-produktumok, eredmények tudományos igényű elemzhető és kutatási programok témái lehessenek, illetőleg jó gyakorlatként a vizuális nevelési innováció részei legyenek. Továbbra is célunk volt a gondolkodás fejlesztése, alkotóképesség, és kritikai érzék kibontakoztatása, ám időszerűen művészeti kérdésvetések alapján, azokból kiindulva, tér- és tárgyformáló művészeti tevékenység segítségével. A fejlesztés módszereként a felkínált feladatok mellett nagy szerepet



1-6 kép: Összeállítás a 2017/18. évi Fővárosi Rajzverseny benevezési és helyszínen készült alkotásaiból. Téma: tárgy- és tértervezés, „Állatok háza” feladat. A megadott művek közül egyet kiválasztva, annak stílusában készítsenek lakótér makettet az alkotásokon szereplő állatkaraktereknek! Anyaghasználat: maximum 3 különböző anyagminőség, az anyagok megfestése megengedett. [Bővebben itt.](#)



7. kép: A Gyengénlátók Általános Iskolájából érkezett versenyzők a 2018-as döntőben

kaptak az olyan alkotófolyamatok, amelyekben a tanár által ajánlott élethelyzetben kellett felismerni- és beazonosítani egy problémát, majd illeszkedő megoldást találni rá.

## II. Design Thinking

Témaköreit tekintve, a Fővárosi Rajzverseny 2018-ig elsődlegesen a képzőművészeti megjelenítés különféle lehetőségeire, kevésbé ismert gyakorlatainak a vizuális nevelés módszertani kultúrájába történő beemelésére fókuszált.

A 2017/18-as tanévi verseny a *műismereten* alapuló, vizuális befogadó- és alkotóképességek szintjeit mérte. Az ismeretek egy része gyakorlati/kézműves jellegű és az alkalmazott technikák használati *módjához*, másik része pedig a vizuális közlő- és kifejezőeszközök kreatív átgondolt használatának *minőségéhez* kötődött. A problémafelvetések és a hozzájuk tartozó témák, ismeretek, valamint az alkalmazható technikák évről évre változnak, ezért a felkészülést segítő speciális szakirodalmakat, ajánlásokat a verseny honlapján tettük közzé. E tanévben indítottuk útjára a *designkultúra* fogalomkörébe tartozó tematikát és feladatsort, melyeknek háttérben az a szándék húzódott meg, hogy több irányban fejlesszük tehetséges tanulóink képességeit. A felkínált témák és feladatok alkalmasak a problémaérzékeny, azokra reflektálni, cselekedni képes, kezdeményező alkotói attitűd kialakítására, a *designer szerepmodelljének (és gondolkodási*

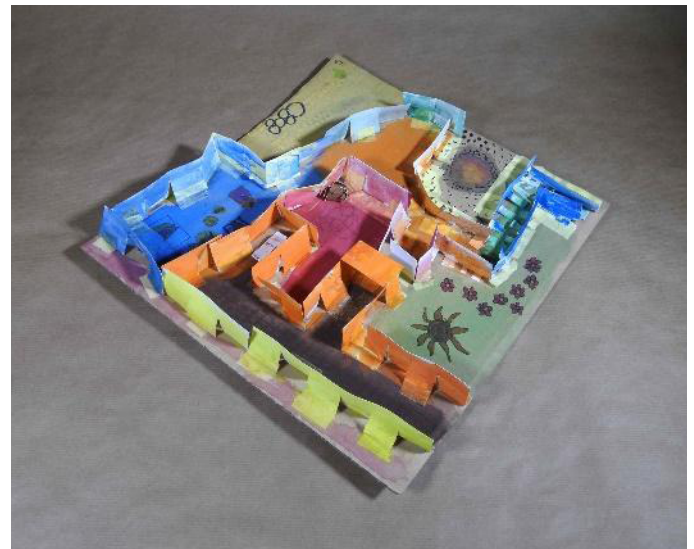


8-9. kép: Látássérült versenyzők munkái a 2018-as döntőben

*struktúrájának) megtapasztalására, átélésére.* A feladatok során a diákok ismert és kevésbé ismert képzőművészeti alkotások által inspirálódva, térbeli alkotásokat hoztak létre. Ez a megoldás biztosította a verseny évről évre megújuló koncepciójának finom átmenetét a kétdimenziós és a háromdimenziós

tematika között. A diákok rendelkezésére bocsátott *művek stilisztikai, konceptuális és kompozíciós sorvezetőként szolgáltak*, a hangsúly a térbeli alkotásokra került át.

2018/19-ben tovább léptünk: az iskolákban alkotói csoportokban elvégzendő felkészítő feladatokat



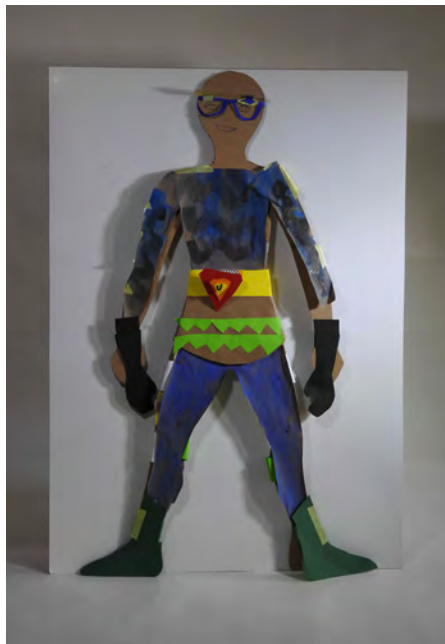
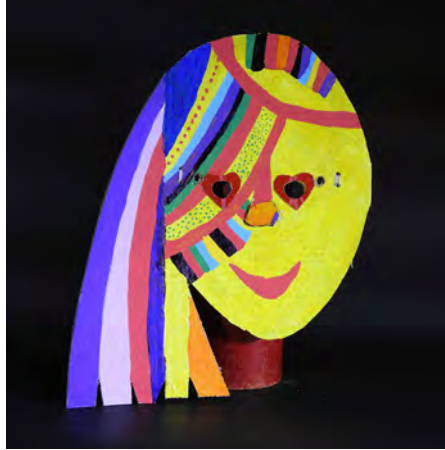
írtunk ki, s a helyszíni döntő során véletlenül összesorsolt versenyzőkből álló csapatoknak kellett a feladatokat megoldaniuk. Ez a helyzet a kezdő, fiatal designer integrálódását példázta egy pályázati munkára szerveződött, ad-hoc csoportba, ahol egymást sem ismerő „kollégákkal” kellett csapatot, tervezői teammé alakulniuk. A tervezési feladatok páros/csoportos megoldása kollaboratív munkafORMában egyszerre szolgált egyéni és közösségi célokat, melynek során a problémamegoldó gondolkodás folyamatában alkalmazhatták tudásukat a versenyzők, amikor végig járták az információgyűjtéstől az alkotásig tartó grádukat. (Nevezési- és helyszíni feladatok, értékelési szempontok elérhetők a verseny weboldalán, a *Szakmai dokumentumok menüpontban*.)

### III. Dilemmáink

2018-ban, a Verseny történetében először fordult elő, hogy a *Gyengénlátók Általános Iskolájából* érkeztek nevezések. Ez különleges helyzetet teremtett, hiszen használható előképek híján nekünk kellett kialakítani az élményszerű versenyzés munkafeltételeit és feladatkörülményeit, figyelembe véve a Versenyzők sajátos adottságait.

Miután semmiféle adat nem állt rendelkezésünkre a benevezettek rész-képesség hiányának mértékéről és típusáról, illetve egyéb speciális képesség problémáikról (hiszen ilyen kérdés nem szerepel a nevezési lapon) mérlegelnünk kellett, hogy a hatályos versenyszabályzat kínál-e lehetőségeket a hátrány-kompensációra, és ha igen, hogyan, mi módon érvényesíthető ez a gyakorlatban? A lehetőségek

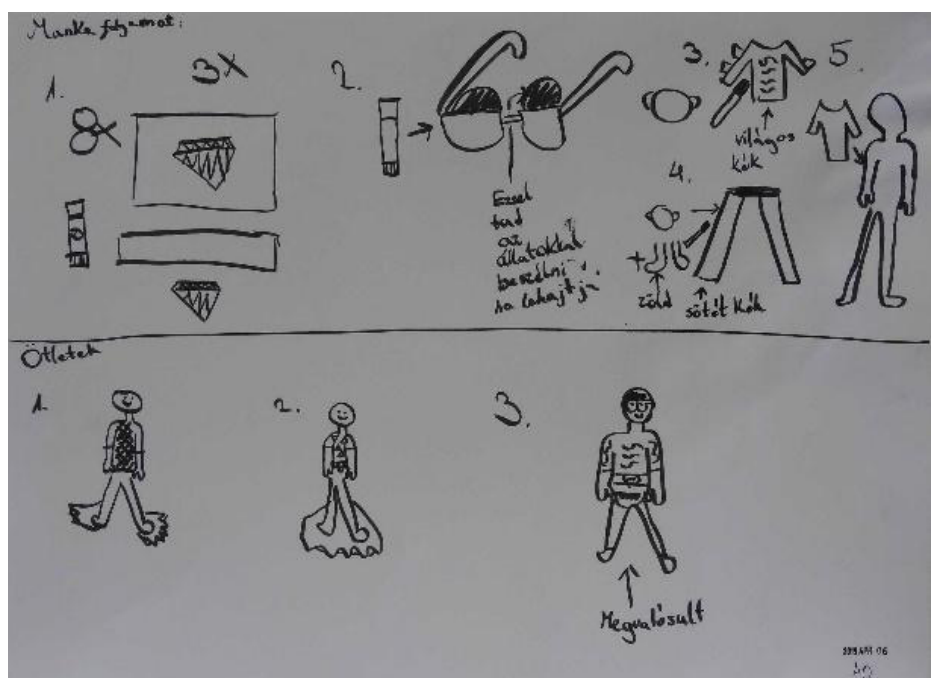
10-15. kép: Alkotások a 2018/19-es rajzverseny döntőiből. I. korcsoportok alkotópárok – nevezési- és helyszíni munkák.



számbavétele után arra jutottunk, hogy – tekintettel a versenyzőkre és az előre nem látható problémákra – először „biztonsági” megoldásra törekszünk, azaz a továbbjutó versenyzők külön csoportba szervezeten, felkészítő tanárunk jelenlétében hajtják majd végre feladatukat. Ma már megmosolyogtatónak tűnik ez az óvatosság, de akkor ez volt az egyetlen, valóban felelősségteljes alternatíva.

A gyerekek izgatottan várták a mintázási feladatot, és némileg csalódottan vették tudomásul, hogy külön csoportban versenyeznek. Mint kiderült: számukra nem az jelentette a kihívást, hogy külső helyszínen versenyeznek, hanem inkább azt várták, hogy összemérhessék tudásukat „látó” versenytársaikkal. Ez számunkra fontos, komolyan veendő visszajelzés volt, s a következő tanévben integráltuk is őket jól látó versenyzők csoportjaiba.

Erről – és a verseny alatt szerzett tapasztalatairól, benyomásairól – kérdeztük Józsné Éltető Katalin felkészítő tanárnőt. Az itt közölt riport afféle után-követésként is felfogható; a kérdésekre adott válaszokat változtatás nélkül közöljük.



16-22. kép: Alkotások a 2018/19-es rajzverseny döntőiből. II. korcsoportos versenyzők, nevezési- és helyszíni munkák.

#### IV. Interjú Józsné Éltető Katalinnal

*Hogyan szereztél tudomást a Versenyről?*

Nem emlékszem pontosan, de valószínűsítem, hogy a versenyről a MROE értesítésein keresztül hallottam, vagy VIMM előadáson. De az is lehet, hogy közvetlen értesítést kaptam az iskolán keresztül. Legvalószínűbb a MROE.<sup>2</sup>

*Mi indított arra, hogy nevezd növendékeidet?*

Ami a részvételre készítetett, az elsősorban az, hogy a feladatok nagyon izgalmas kihívást jelentettek, nagyon érdekesek voltak! Versenytől függetlenül is érdemes volt ezekbe a projektekbe belevágni és végig vinni őket. Sokat tanultunk belőle.

Nekem a munkám kezdetétől fontos volt, hogy látássérült tanítványaimat pályázatokon, versenyeken is indítsam, épek között. Ez összetett kérdés, hogy miért. Elsődlegesen azért, mert az iskolánk védett környezetéből 14-15 évesen kikerülnek, és attól kezdve az élet arról szól, hogy ép társaikkal vannak versenyben - ebben a versengő világban - a felvételikről kezdve az állásinterjúkig. Ha megtapasztalják ezt a helyzetet, főleg, ha sikeresen megküzdnek vele, akkor később ez a tapasztalat segíti őket. A személyiségük fejlődésében kulcsszerepet játszik, hogy magukat „fogyatékosnak” (kisebrendűnek) tekintik, vagyis a hiányaikra koncentrálnak, vagy lesznek „sikertületeik”, olyan pozitív erősségeik, amire az önbizalmukat alapozni tudják. Több száz, országos és nemzetközi pályázatokon elért eredményük bizonyítja, hogy megfelelő módszerekkel és eszközökkel gyönyörű alkotásokat képesek létrehozni, sikereket érhetnek el, büszkékké lehetnek önmagukra, munkájukra. Az alkotás maga is örömet

okoz és személyiségfejlesztő hatású (esetükben nagyon jelentős a látáshasználat-fejlesztés, a látásnevelés szerepe is), de az épek között elért sikereknek kiemelten fontos szerepe van abban, hogy önmagukat ne a nehézségeikkel definiálják. Még egy szempont: a szülők számára nagyon komoly „gyógyító” szerepe van ezeknek a sikereknek, hiszen őket is kibillentí az abból a kudarcos szemléletből, hogy az ő gyerekek „nem jól sikerült” – büszkén élhetik át gyermekeik kiemelkedő eredményeit.

*Véleményed szerint: okozott-e versenyhátrányt részképesség hiányuk?*

Nagy kihívás volt a versenyzés számukra. Úgy láttam, mind a kerületi versenyeken, mind ezen a versenyen a szervezők számára is komoly kihívást jelentett, hogy mit kezdjenek sérült gyerekekkel. Az első sokk azt eredményezte, hogy mindenhol szegregálták, külön tették őket, mert nem tudtak mit kezdeni a helyzettel. De hát önmagunkkal versenyezni, külön kategóriában, nem túl izgalmas. Ezért - bár tudni lehetett, hogy az esélyeik a jó eredményre jelentősen csökkennek - kifejezetten kértem a többiekkel együtt versenyzés lehetőségét. Most őszintén leírom, amit sokáig magamban tartottam. Nem sikerült jól megoldani a helyzetet, felémásra sikeredett. Én is hibáztam, mert nem vettem figyelembe azt a lehetőséget, hogy néhány gyerek a szorongástól, a szokatlan helyzettől problémássá válik. Nem lett volna szabad magatartás- vagy figyelemzavaros tanulókat vinnem. Nálunk az idegrendszeri komplex sérülések miatt nagyon gyakori ez, többnyire tudjuk is kezelni, de a versenyhelyzetben, különösen a kevert csoportokban ez gondot okozott. Ezt sajnálom.

Tudni kell, hogy törvény szerint felvételikben és egyéb vizsgákon tanulóinkat többletidő és pl. nagyítási le-

hetőség illeti meg. Amikor jeleztem, hogy gondot okoz nekünk a méretbeli megkötés, akkor azt a választ kaptam, hogy az esélyegyenlőség miatt nem lehet eltérni a kiírástól. Megdöbbenem az esélyegyenlőség ilyenfajta értelmezésétől. Olyan, mintha egy lépcsős bejáratú épületnél azt mondanánk, a tolokocsis is ugyanazon a lépcsőn közlekedjen – vagy ne jöjjön be! A mozgássérültek számára rámpát építünk normális esetben, látássérült, gyengénlátó gyerekeknek nagyítási lehetőséget biztosítunk – ez számomra természetes. Az integráció nehézségeit bizonyítja, hogy más számára nem az. Azt hiszem, hosszú még az út a tényleges integrációig. A felkészülésnél megoldottuk a nehézségeket, hiszen vannak speciális nagyítóink, olvasótévéink, a csoportokban eltérő látású gyerekek voltak (a rövidlátó gyerekek közelre például egész jól látnak), a feladatokat megosztottuk. De azt pl. tudni kell, hogy egy lapon általában csak egy látássérült tanuló tud dolgozni, hiszen nagyobb részük 2-5 cm-ről olvas, rajzol, ír, egyszerűen nem fér oda a több fej. Ezért jó lett volna a lehetőség, hogy tartalmilag azonosan, de méretbeli eltéréssel tudjunk dolgozni.

A felkészülésnél nagyon sok időre volt szükségünk. A tanulóink eleve sokkal lassabbak (ezért is jár nekik a többletidő), hiszen nem tudják könnyen átlátni, elolvasni már magát a feladatot sem. A képek nem elég kontrasztosak, esetenként túl aprólékosak a számukra. Mi monitoron vetítjük ki és digitálisan nagyítjuk a részleteket. Persze ezek módszertani kérdések, és egyszerűbb azt mondani, hogy akkor mit keresünk az épek között. Szeretném azt hinni, hogy az életben van keresnivalójuk az épek között a sérült embereknek is.

Ennyit szerettem volna elmondani. Valószínű, hogy nem nagyon fogunk többet menni a versenyekre.

<sup>2</sup> A szerzők valószínűsítik a Budapesti POK-ot, hiszen a versenykiírásokat – intézményi levelezőlistán – a közzététellel egy időben a POK versenyszervezési osztálya küldte ki a lefedettség területén működő összes Intézmény vezetőjének, azzal a kifejezett kéréssel, hogy „rajzos” kollégáiknak továbbítani szíveskedjenek.

Én nyugdíjba megyek, a fiatalabb kolléganők valószínűleg nem fognak olyan nagy energiát befektetni a készülésbe. Tudni kell még azt is, hogy mi országos beiskolázású intézmény vagyunk, tanulóink kb. harmada kollégiumban lakik. Akik bejárnak, azok legtöbbször nagyon sokat utaznak minden nap. Vagyis otthoni munkára egyáltalán nem számíthatunk. Eltérő osztályokból közös csoportot nagyon nehéz szervezni, rengeteg plusz munkával jár.

*Milyen nehézségekkel találták szembe magukat a csoportos munka során?*

A csoportos munka szervezésben volt nehéz elsősorban (csak a szakkör volt adott, az órákon már el kellett kérni gyerekeket más tanártól). Egyéni, pláne otthoni munkára nem nagyon van lehetőség, a feltételek sem adták. A módszertani dolgok az iskolában adódtak, de külön időt követeltek.

*Hogyan tudtak együttműködni sorsolt csapattársaikat /párjukkal?*

Nagyon vegyes tapasztalataim voltak. Az biztos, hogy többet nem vinnék olyan gyereket, akinél felmerülhet magatartás probléma. Viszont voltak nagyon jó tapasztalataim is pl. autista gyerek együttműködési készségével. A közös munka egyébként – azt gondolom – nem csak a mi tanulóink számára volt fontos tapasztalat, hanem a többi gyerek számára is. Versenyhelyzetben is együtt kellett működniük, támogatniuk kellett egy hátrányban élő társukat. Az integráció erről szólna.

*Milyen élményekkel gazdagodtak, milyen kudarcokkal találkoztak?*

Azt gondolom, a legfontosabb tapasztalat a gyerekek számára az, hogy lehet együttműködni ismeretlenekkel, nem kell pánikolni ismeretlen helyzetektől, azokat meg lehet oldani, akkor is, ha ismerős felnőtt nem segít. A legtöbb esetben sikerrel léptek ki a védett környezetükből, megerősítő élmény volt számukra, hogy helyt álltak.

Persze minden gyerek számára egyben csalódás is, ha nem nyer, nem ér el helyezést, de ez is fontos tapasztalat.

*Mik a Te – leszárt – tapasztalataid?*

Azt hiszem, sok mindent leírtam már. Nem bántam meg, hogy elindultunk a versenyeken, megérte a sok külön munka, befektetett energia. Alapvetően nagyon jó feladatok voltak, érdekesek, vonzóak, komplexek. Mi nagyon kis osztálylétszámokkal dolgozunk, a csapatmunka – különösen egy teljes, hosszú projekten keresztül – ritkább. Egy-két csapatnyi egy osztály. Jó volt így együtt dolgozni velük. Élveztem én is a közös munkát, tetszettek az elkészült pályaművek, sikert jelentett, hogy továbbjutottunk a döntőbe. Sajnálom, hogy a vírus ezt is megtépázta.

*Használsz-e / beépíted-e ezeket napi pedagógiai munkád során?*

Igen, igyekszem komplexebb feladatokat adni, amikor lehet. A kis létszám miatt általában teljesen egyéni feladatokkal, tempóban, módszerekkel, eszközökkel dolgozunk, mert a gyerekek látásfoka, képességei, munkatempója nagyon eltérő. De vannak minden osztályban kis csapatok is, akik tudnak együtt dolgozni. Soha nem dolgoztam úgy, hogy egy óra - egy feladat. Szerintem az alkotáshoz idő kell, az egy folyamat, ami egyéneknél nagyon eltérő lehet. Sokkal többet ér néhány igazán jó, megtervezett, szép alkotás, mint sok összecsapott firka. A verseny feladatai ösztönzőek voltak, köszönöm.

## V. Összegzés

A Verseny nem csupán pedagógiai szolgáltatás. Lényege és küldetése kulturális javak jól szervezett, pedagógiai jelentőségű átadása, ami a fejlesztő értékelés (*developmental assessment*) analógiáján elindulva esetünkben fejlesztő versenyzetesként (*developmental competition*) ragadható meg. E folyamat által a kultúra az értékteremtés-megújítás

egyik kiemelten fontos – és innovatív – tényezőjévé válik.

A Fővárosi Komplex Rajzverseny történetéből egy apró, de jellemző epizódot emeltünk ki és mutattunk be – afféle felvezető (pilot) publikációként, melynek folytatását, további cikkek közzétételét tervezzük. Feltáratlan terület, és legalább ilyen érdekes a Verseny „gépházában” működő, tartalomfejlesztő szándékok vizsgálata, virtuális-szimbolikus gazdagságának elemzése.

A Verseny 2020-as tavaszi fordulói közül csak a 6. korcsoport döntőjét tudtuk megrendezni. Szándékunkban állt a felvetett témákat újra kiírni, ám a jelenleg is tartó járványügyi helyzet miatt ez is törlésre került.

E pillanatban munkacsoportunk egy új képtár- és kutatóhely létrehozásán dolgozik, ahol –reményeink szerint – az elmúlt évek teljes versenydokumentációját és képanyagát mindenki számára hozzáférhetővé tesszük.

A 2021/22-es tanév versenykiírásáról továbbra is versenyhonlapunkon (<http://rajz.fazekas.hu>) fogunk tájékoztatást adni. A cikkben közölt képek forrása a versenydokumentáció

## VI. Hivatkozások

Németh Zsófia Aliz (2016): A Fővárosi Komplex Vizuális Verseny értékelési rendszerének vizsgálata, szakdolgozat. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME), Pedagógia és Pszichológia Intézeti Tanszék

Versenyhonlap: <http://rajz.fazekas.hu>

# Micsoda cirkusz!

A 2020-as Vizuális Kultúra OKTV

Zombori Béla KAPTÁR Ifjúsági Vizuális Művészeti Műhelyarchívum

**M**ICSODA CIRKUSZ! Ezzel a címmel hirdettük meg tavaly a 2020-as vizuális kultúra OKTV-t. „Nomen est omen” mondja a latin mondás, „a név előjel”, mégis ki gondolta akkor, hogy ez az év ilyen „rendhagyóan” alakul? Jól fejezi ki az egész eseménysorozatnak, azaz a verseny témájának és a verseny megvalósulásának esszenciáját a bevezető kép.

De minden nehézség ellenére a verseny és a kiállítás – sokak hozzájárulása nyomán – végül is sikeres lett. Több mint 300 alkotás érkezett január elején a Kaptár Archívumba, majd kicsomagolás, zsűrizés után következett a második forduló februárban, ami még probléma nélkül lezajlott. A harmadik forduló azonban már elmaradt, az első két forduló alapján került meghirdetésre a végeredmény. A tavaszi kiállítás megnyitója július 15-re csúszott, és a „kialakult helyzetre való tekintettel, zártkörű lett.



Borsi Anna: Macskaügyesség című plasztikája (Berzsenyi Dániel Gimnázium, Budapest, tanár: Boskovitzné Csernyánszky Katalin)

A megnyitó a közönség számára csak online volt követhető a [Deák17 Gyermek és Ifjúsági Művészeti Galéria Facebook oldalán](#), később pedig visszanezhető lett a [Galéria YouTube csatornáján](#). A kiállítás megtekinthető volt 2020. július 16. és augusztus 28. között a biztonsági előírások betartásával”.

Mivel a kiállítás megnyitón és magán a kiállításon sajnos kevesen vehettek, vettek részt, itt a MROE-Corvinus online módszertani folyóiratában mutatjuk be:

A rövidített kiírás a következő volt:

1. Képzőművészeti alkotás (választható)
  - a) Készítsen olyan *alkotást*, amelyben egyedi művészi formában ábrázolja, fejezi ki a cirkuszművészet szórakoztató, varázslatos, nem egyszer hihetetlen attrakcióit, alakjait, megdöbbentő vagy humoros pillanatait!
  - b) Készítsen cirkuszi attrakciót megjelenítő, *3D hatású nagyméretű aszfaltrajz* tervet.



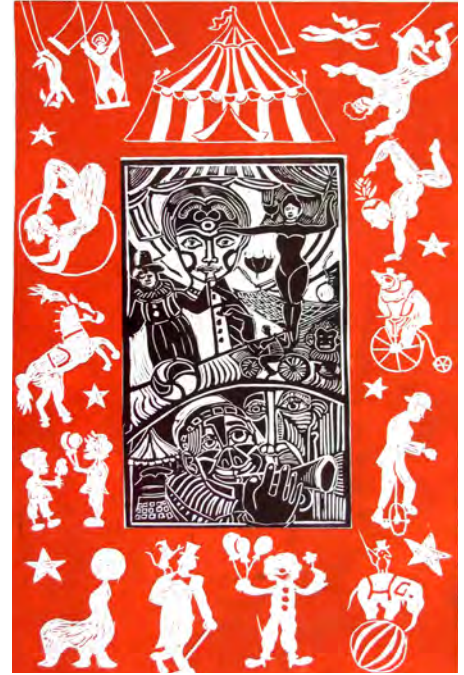
Erős Szabina Zelma: Egy másik világ (Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Gimnázium, Eger, Tanár: Válóczy-Major Katalin)



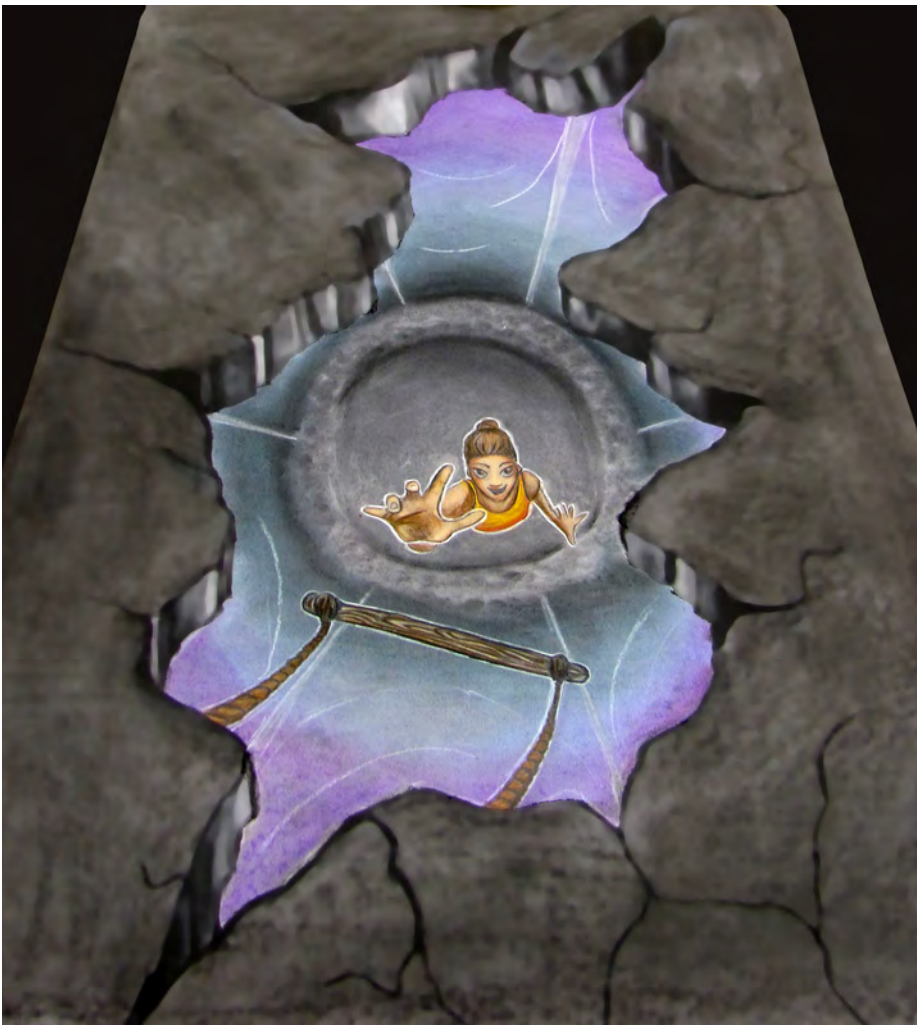
Ágfay Míra: Ahol égnék a fények (Szent László Gimnázium, Budapest, tanár: Pók Tímea)



Dörfler Enikő: Cirkuszhercegnő (Zichy Mihály Iparművészeti Szakgimnázium, Kaposvár, tanár: Skorday Gabriella)



Garai Linda Molli: Szép emlékek (Fényes Adolf Gimnázium, Szolnok, tanár: Tóthné Páncsics Edina)



Ráplai Anna: Trapézon – aszfaltrajz (ELTE Bolyai János Gyakorló Gimnázium, Szombathely, tanár: Németh József)

2. Kommunikatív tervezés (választható)
  - a) Készítsen olyan szöveges *plakátot*, amely egy cirkuszra, vagy egy cirkuszi eseményre hívja fel a figyelmet!
  - b) Tervezzen grafikai *(kis)arculatot* egy cirkusz részére.
3. Tárgytervezés, iparművészet (választható)
  - a) Tervezzen és készítsen *hátizsákot* gyermekeknek, fiataloknak, amely formájában, díszítésében valamilyen, a cirkusz világából kiemelt dologra, figurára, tárgyra, technikára épül, ezt alakítja tovább kreatív módon, és a használatnak is megfelelően!
  - b) Tervezzen olyan *nyakék – fülbevaló szettet*, vagy más, testre helyezhető *ékszert*, amely a részek egymáshoz kapcsolódását és az egymásba függeszkedését a cirkuszi attrakciók motívumaiból építi fel.

A téma nagyon közel állt a diákokhoz, a beérkezett alkotások különösen változatosak voltak. Joó Emesének, a Cirkuszművészeti Múzeum vezetőjének szavaival: „a művekben a középiskolás alkotók vizuális reflexiói és újraértelmezései, a

hagyományos cirkuszi gesztusok kortárs újrahasznosítása jelentett új dimenziót. A cirkusz alakjai, a bohócok, akrobaták, légtornászok, zsonglőrök, bűvészek, állatidomárok, táncosok, zenészek mellett láthatóvá vált az előadásokban megtapasztalható dimenzió, a sűrű pillanat, a megfeszített idő, a kibillennő tér, a kizárólagos ember–ember kapcsolat, a testközeli és rejtett valóság, a virtuális és látszat világ szavakkal nehezen leírható csodája, ahol a résztvevők az emberi teljesítőképesség határán gyakorolják művészi tevékenységüket”.

Bár minden versenyre jellemző, de most különösen hangsúlyosak lettek az alkotásokban és a munkanaplókban a jelen kérdései. Mindazok a jellemzők, kérdések, ellentmondások, amelyek a fiatalokat – és mindannyiunkat – foglalkoztatják. Így mindennapok és a művészet viszonya, az identitás kérdése, az egyén és a közösség kapcsolata, a függetlenség, az elkötelezettség és kötöttség kapcsolata és élővilág, konkrétan az állatok helyzete.

A tartalmi jellemzők mellett természetesen nagy szerepet kaptak az alkotásokban a formai és anyag- eszközhasználati kihívások és megoldások is. Annál is inkább,



Tóth Adrienn Gyöngyvér: Helyzetek – fotósorozat (Baár–Madas Református Gimnázium, Budapest, tanár: Benkő Csilla Judit)

mivel versenyünk „sok műfajú”. Az autonóm művek mellett a kommunikatív célú tervek, jelen évben a plakát és az arculaterv, valamint a tárgyalkotások – valamint a tárgyal- kotások – hátizsák és ékszer – olyan lehetőséget teremtettek a versenyzők számára, amelyre válaszként meglepően jó minőségű munkák születtek.

Legszívesebben a kiállításon szereplő alkotások mindegyikét bemutatnánk, de itt csak néhányra van hely.

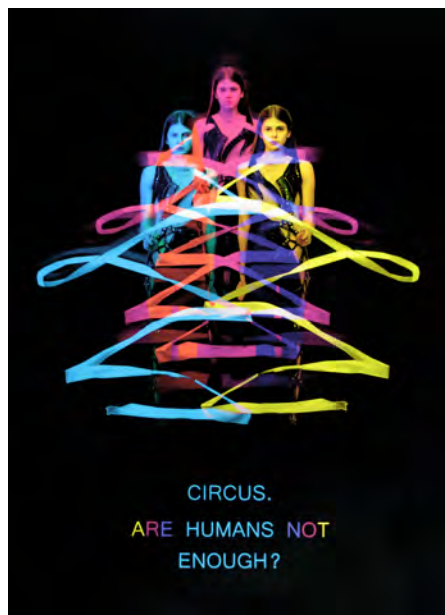
A plakáton és a meghívón Erős Szabina Zelma: *Egy másik világ* című munkája szerepelt, ami láttató erővel mutatja be a cirkuszi univerzumot.

Ágfay Míra: *Ahol égnek a fények* és Dörfler Enikő: *Cirkuszhercegnő* című képei hasonló ötletből nagyon különböző képi jelenséget hoznak létre.

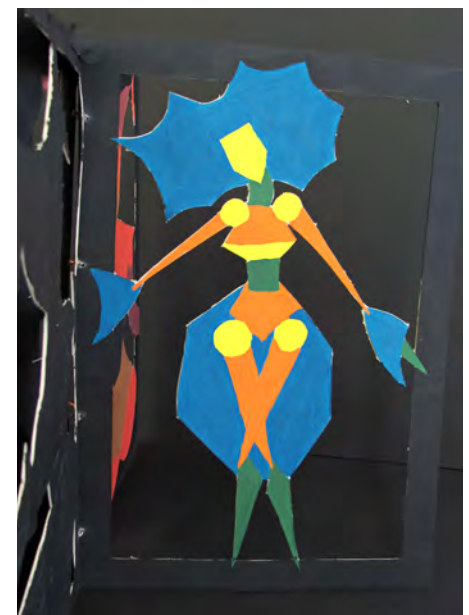
Hagyományosnak mondható formai és technikai (linómetszet) és újszerű, divatos műfajok, mint az



Kovács Dorina: Oroszlánkirály (Széchenyi István Gimnázium, Budapest, tanár: Kurucz Petra)



Körtvélyesi Erzsébet Vilma: Not enough? – plakát (Lauder Javne Zsidó Középiskola, Budapest, tanár: Szarvas Ildikó Irén)



Szabó Bence Tibor: Hommage à Bauhaus (Fényes Adolf Gimnázium, Szolnok, tanár: Tóthné Páncsics Edina)



aszfaltra, egyaránt megtalálhatók voltak az anyagban, mint például *Garai Linda Moll: Szép emlékek és Rápli Anna: Trapézon* című munkái.

Különlegesen értékes alkotói munkát és tanári mentorálást mutat az olyan alkotás, amelyben egy fontos stílusirányzat, a Bauhaus formai megoldásait használja a versenyző (*Szabó Bence Tibor: Hommage à Bauhaus*).

A személyes életből való kiindulás ugyanúgy megtalálható a művekben – ugyanis a *Soldat bohócok* az alkotó családtagjai –, mint az iskolai „cirkusz” humoros fotó-feldolgozása, vagy akár egy nagy mű (Rodin) parafrázisa vagy átfogalmazása.

Egy különleges műfajú „pop up” alkotást, azaz térbeli könyvet készített *Czigány Dorottya Jázmin: Cirkuszvilág* címmel.



**GrocX**  
NAGYCIRKUSZ



A kommunikatív célú tervezést, azaz alkalmazott grafikát ebben az évben a plakát és az arculatterv képviselte. *Körtvélyesi Erzsébet Vilma* elegáns plakátja az állatok szerepeltetésének problémájára hívja fel a figyelmet, akárcsak *Kovács Dorina* temperaképe.

*Kiss Nikolett: GROCX* című arculatterve profi módon megoldott logót, névkártyákat, borítékot és levélpapírt tartalmazott.

A kiállításon is nagy sikerük volt a cirkuszi hátizsákoknak, melyek elkészítése nemcsak jó tervet, hanem komoly szakmai munkát is igényelt. Kettőt mutatunk be a kiállításon szereplő hat munkából.

Kiss Nikolett: GROCX – arculatterv (Pécsi Művészeti Gimnázium, tanár: Molnár Tamás, Prell Norbert)



Czigány Dorottya Jázmin: Cirkuszvilág (Karinthy Frigyes Gimnázium, Budapest, tanár: Váradi Emese)

Az ékszerek között egyaránt megtalálható volt a játékosan csillogó és az választékos megoldású is.

Az 2019/2020. évi vizuális kultúra OKTV nem jöhetett volna létre sokaknak a nehézségeket leküzdő, lelkes, kitartó munkája nélkül. Köszönet mindazoknak, akik hozzájárultak, hogy megvalósuljon a verseny és létrejöjjön a kiállítás. Elsősorban meghirdetőjének, az



Katona Olívia Ivett: Soldat bohócok - plakát  
(Debreceni Ady Endre Gimnázium, tanár: Szabó Andrea)

Emberi Erőforrások Minisztériumának, szervezőjének az Oktatási Hivatalnak, a Magyar Rajztanárok Országos Egyesületének, a Budai Rajziskolának, a Deák17 Gyermekek és Ifjúsági Művészeti Galériának, továbbá a verseny lebonyolítóinak, a zsűritagoknak, a kiállítás rendezőinek, a támogatóknak, és főként a résztvevő diákoknak, felkészítő tanáraiknak, mestereiknek, szüleiknek, barátainak.

Befejezésül részlet Fekete Péter kulturális államtitkárnak, a Fővárosi Nagycirkusz igazgatójának, cirkuszművésznek a katalógusban található szavaiból és kép a kiállításról.

„...nagy öröm számomra, hogy a Vizuális kultúra Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV) 2020. évi témája a cirkusz világról szól. Kíváncsian, gyermeki lelkesedéssel várom már, hogy megtekinthessem, hogy számos fiatal alkotóművész hogyan közelített a cirkuszhoz, a cirkuszművészethez. Mit emeltek ki? Mi fogott meg benneteket?”



Gondos Kincső: Csili-vili - ékszer (Szilágyi Erzsébet Gimnázium, Eger, tanár: Tóth László Kálmán)



Nagy Kincső: A karikán - nyakék (Pécsi Művészeti Gimnázium, tanár: Major Judit)



Farkas Gergely: A Gondolkodó (Boronkay György Gimnázium, Vác, tanár: Mójzes Zsófia)

Mit vettetek észre? Milyen világokat ragadtok meg vagy képzeltek el? Hogy látjátok a circuszt és a circusz világának különböző szereplőit? Hogyan veszitek észre és ragadjátok meg azokat a nagyon fontos értékeket, amelyeket a circuszművészet és a circuszi művészek évszázadok óta megtestesítenek: a kitartást, a bizalmat, a kölcsönös egymásra figyelmet, az egyensúlyt, a harmóniát és az egymás elfogadásának fontosságát?

És ha tovább megyek: milyen inspirációkat tudok én tőletek kapni? Lesz-e olyan alkotás, amelyik megfog, és ja-

vaslom beépítését egy-egy műsorba? Megismerhetek-e egy olyan alkotót, akinek megragad a gondolkodása? Akit szívesen megismernék személyesen is? Akit akár elhívnék társalkotónak, együtt gondolkodónak, világot megváltó alkotótársnak a circuszba?"

A művekről és kiállításról képek, film és más információk érhetők el ezeken az oldalakon:

[Facebook](#)  
[YouToube](#)  
[www.katolikusradio.hu](http://www.katolikusradio.hu)  
 (A riport 5:30-tól hallható.)



Nagy Sára Miriam: Bohócszák (Eötvös József Gimnázium, Budapest, tanár: Boldizsár Gergely)



Tankó Bettina: Kupola alatt – hátizsák (Pécsi Művészeti Gimnázium, tanár: Somogyi Klára)



# Mentorálás, avagy a tanárrá formálás lehetőségei

A MOME tanár szakos hallgatóinak mentorálása a Képző-és Iparművészeti Szakgimnázium festő szakán – Bodóczy István emlékére

**Sinkó István** ny. művésztanár, képzőművész, művészeti író

## Bevezető

A 2013-14-es tanévben vettem át a mentortanári munkát Bodóczy Istvántól, a Kisképző (Képző-és Iparművészeti Szakgimnázium) festő osztályában. Bodóczy, akárcsak én is, a festő szak tanára volt, ugyanakkor a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME) tanár szakos (különböző iparművész szakokon végzett) hallgatóit mentoráltuk. Azaz a textiles, keramikus, grafikus, fotós stb. szakokon már szakmai diplomával rendelkező, de a tanárszakot is a MOME keretei között végző tanárjelöltek jelentek meg nálunk. Pallag Andrea és Bényei Judit voltak a mentorok és a hallgatók között kapcsolatot tartó, amúgy számukra módszertani képzést nyújtó MOME-s tanárok.

A velük való együttműködés alakította ki azt a metódust, aminek alapján félévenként két-három hallgatót fogadtunk. Az első félévben gyakorló tanítást, a második félévben érkezők ezen felül vizsgatanítást is tartottak. Az évek során kialakult (át-, meg átalakult) szisztéma alapján minimum 60 óra hospitálás és 12 óra gyakorló tanítás volt a kötelező egy tanárjelöltnek, a második félévben még plusz 1 órányi vizsgatanítás bizottság előtt.

A hallgatók természetesen az egyetemi órákra is jártak, kivéve a második félév elején az úgy nevezett intenzív ciklusban, amikor csak a gyakorlóiskolákban voltak jelen. (A MOME-nak még a Városmajori Gimnázium, a Fazekas Gimnázium, a Divatiskola és a Jelky András szakközépiskola voltak gyakorló intézményei).

## A „beilleszkedés” nehézségei

A Kisképzőbe az évente 10-20 főnyi tanár szakos hallgatóból összesen maximum hat fő, de leginkább négyen tudtak nálunk gyakorlózni. Pedig nagyon népszerű volt az iskolánk, sokan a jelöltek közül itt töltötték középiskolai éveiket. Nem tudom, és Pallag Andrea sem árulta el, milyen alkuk keretében kerültek ide vagy más gyakorlóterepre a növendékek.

Az itt október első napjaiban gyakorlatot kezdők azonban rögtön egy alapvető nehézségbe ütköztek: *festő szakon kellett szakmai ismereteiket – amelyek teljesen más jellegűek voltak – hasznosítani.*

Ez néhányuknál komoly dilemmát okozott. Mit lehet kezdeni egy iparművésznek a festő szakos középiskolásokkal? (általában 1-2. évfolyam vagy 5. évfolyam volt a gyakorlóterep). Már az első alkalommal, még a megbeszélések és a tanárjelöltek szétosztásakor biztosítottam leendő mentoráltjaimat, hogy én is, és a gyerekek is örülünk, ha új gondolatok, témák, anyagok jelennek meg a szakos képzésben.

Ezzel arra biztattam a jelölteket, hogy bátran alkalmazzák szakmai ismereteiket a majdani tanórákon, azok megtervezésekor. A hospitálások arra is módot nyújtottak, hogy megismerjék a növendékek festőszakmai ismereteit, azokat a témákat, tanulni valókat, amik épp az adott korosztályt foglalkoztatják. Így bizonyos értelemben – azoknak, akik erre fogékonyak voltak – egy *kétirányú tanulási folyamat* vette kezdetét. A festőszak ismeretanya-



gát áttekintve, maguk a jelöltek is gazdagodtak új szakismereti elemekkel (volt, aki nekiállt a növendékekkel olajfestményt készíteni, tájképet festett a műteremablakból). Ugyanakkor az ő saját szakmai gondolataik a későbbi óratervek és gyakorló tanítások nyomán a festőszakosok számára adtak új ismereteket. Számomra fontosabbnak tűnt, hogy bekapcsolódva az éves tanítási folyamatba új színeket, gondolatokat és megoldási formákat építsenek be a rendszerbe, mint, hogy egy festőszakos gyakorlati munkát tanítsanak le minden átélés nélkül.

Az első napokban probléma volt az is, hogy miként szólítsák meg a diákokat. Én mindenkit tegeztem, ezért ez lett az elfogadott megszólítási forma. A diákok is tegezték a jelölteket (az elsősök kevésbé). A megismerkedés másik akadálya a diákok neveinek megtanulása volt. Ha ez sikerült, már őszintébbnek tűnt a hallgató odafordulása a festőszakos diákhoz.

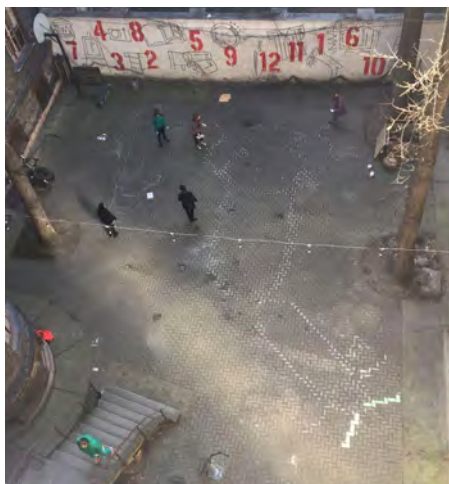
Még egy dolog okozott zavart a tanárjelöltek között: *az órák rendje*. A csöngetések, a diákok megjelenése az órákon, a strukturált életrend. Ez egy egyetemet végző, vagy végzett fiatal felnőtt számára már kötöttség jelentett, amihez alkalmazkodni kell.

A diák elkéshet az óráról, de a tanár nem. Tehát figyelniük kellett, hogy amikor hospitálni, de főleg, mikor már tanítani járnak, mindig pontosak legyenek. Ez néha kínosan nem sikerült néhány jelöltnek. (Volt, aki az első gyakorló tanítási órájára húsz perces késéssel érkezett, mert, mint mondta, a feladatokat tartalmazó demonstrációs anyagot hordozó pendrive-ját otthon felejtette.)

### A tanárjelölt személyisége

Tapasztalatból tudom, hisz egykor tanárképző főiskolát végeztem, hogy tanárszakra szinte *semmilyen előszűrőt, pszichológiai filtert nem alkalmaznak* a felvételnél. Így hát szinte bárki megpróbálhatja, belevághat egy ilyen hihetetlenül kényes, érzékeny szakma kipróbálásába.

Mint mentortanár, az évtized alatt, amíg jelöltekkel foglalkoztam, számos tanári pályára alkalmatlan, bár tehetséges és érdekes személyiséggel találkoztam. Idegesség, türelmetlenség, agresszió vagy épp ellenkezőleg: bátortalanság, halkszavúság, félelem jelent meg előttem a jelöltek személyiségének feltérképezésekor. Ezek a fiatalok



valószínűleg nem mérték fel, milyen területre tévedtek, alkalmasak-e a pedagógus pályára. Ezzel együtt, a hét tanév alatt egyetlen embert (egy fiatal nőt) tanácsoltam csak el a pályáról, azzal a kéréssel, hogy négyes eredménnyel zárom ugyan a gyakorló tanítását, de ígérje meg, hogy messzi ívben elkerüli majd az iskolákat.

A tanárjelöltek alkalmasságának remek lakmuszpapírja az egy-egy középiskolás csoportban róluk kialakított vélemény. A Kisképzős gyerekek általában elfogadóbbak, megértőbbek és tanár- (mester-) centrikusabbak más középiskolás társaiknál. Ennek oka *a sok egyéni alkotói feszültség csoportban való kibeszélése, a megoldások, a feladatok csoportos elvégzésének praxisa*. Így ezek a gyerekek talán érzékenyebben látják, ki hogyan közeledik feléjük, nyitottabbak, s ugyanakkor keményebb az ítélet is. Erre a lehetőségre általában fel szoktam hívni a tanárjelöltek figyelmét: itt közel kerülhetnek a diákokhoz, sokkal közelebb, mint egy 30 fős gimnáziumi osztályban. A festő osztályban 8-12 fős csoportokkal találkozunk, nem is életszerű ez a helyzet, mégis ebben a pedagógiai klímában lehet a leginkább felkészülni – egyfajta beavatódás keretében – a majdani pedagógiai tevékenységekre.

Ugyanakkor a Kisképzős diákok jelentős része sérültebb, individuálisabb: az órán gyakran feltárnak az otthonról hozott sebek, lelki betegségek. Ezeket természetesen nem egy gyakorlótanítás fél éve alatt kell egy kezdő pedagógusjelöltnek kezelni, de kellenek azok a rejtett antennák, empatikus, toleráns megnyilvánulások, amelyekkel az ilyen problémákkal küzdő a gyerekekkel is jó kapcsolatot képesek kialakítani.

### A mentorálás munkafolyamata

A tanárjelöltekkel való foglalkozás egy viszonylag kötött menetrendű tevékenységsor.

A kezdet a *megismerkedés*, a tanárjelölt és a mentortanár között – ez

amúgy folyamatosan zajlik a fél év alatt – és a hallgatók ismerkedése a kiválasztott csoporttal.

Ezt követi az *órarend megismerése*, a hospitálások rendszeressége. Ezt és a gyakorló tanítások rendjét kezdetől fogva szabályozza maga az egyetem, illetve egy jelenléti ív, melyben a mentor tanár igazolja a megjelenést, a hospitálást, konzultációs órákat illetve a gyakorló (vagy/és a vizsga) tanítást.

A hallgatók legalább 15-20 órát *hospitálnak*, mielőtt elkezdik a gyakorló tanítást. Már az első hónap végén kérni szoktam az ötleteket, a témákat melyek majd megvalósíthatóak lesznek a tanítási folyamatban. A hallgatók megismerik a csoport éves tematikáját, ehhez (is) alkalmazkodva találják ki az óráik témáját. A második hónap végére kérek egy ötlet gyűjteményt, ezt szóban átbeszéljük. Azután következik a leírt óravázlat megbeszélése. Itt még közösen alakíthatunk az időbeosztáson, a hangsúlyokon. A végleges óratervet a tanítás előtti 2-3 napban kérem írásban. Ez egyben az ő „igazolásuk” is az egyetem felé. Ezt mellékelik a módszertan tanárnak, mellé téve fotó dokumentációt az órákról. A *gyakorló tanítás* során, egy alkalommal általában 3-6 órát tanítanak egy csoportban. Ez szerencsés megoldás, mert folyamatos a munka, a témát alaposan körül lehet járni és valószínűsíthető a végeredmény, a produktum megszületése is.





Az óra (órák) végén a hallgatók értékelnek, a csoport munkáját szóban, esetleg az egyéni teljesítményeket jegyben is. Ennek zárásaként én is értékelem a munkát – először a csoport előtt a csoport teljesítményét, majd személyesen a gyakorló tanári teljesítményt. Ezt jeggyel is hitelesíteni kell. Ezek után még teljesítik az elmaradt hospitálási órákat, majd befejeződik a gyakorlati félévük.

### Témák, ötletek, jó gyakorlat

A hallgatók habitusuk, bátorságuk és rátermettségük mértéke szerint izgalmas, számomra is meglepő és tanulságos *óratervekkel* szoktak előállni. Készültek már a festősztyálon inka kipu írások csomózott fonállal, fóliainstallációk, képregénynek, plakátok, animációs filmek és fotógrammok (együttműködve a fotószakkkal). Születtek mini land art művek az iskola kerítésén, hatalmas rovarábrák krétarajz formájában az iskolaudvaron. Ezek a munkák közös örömet okoztak a résztvevőknek és nekem, a mentortanárnak is. Néha a vállalkozás kicsit meghaladta az időbeli vagy a térbeli kereteket, de mégis támogatásra méltó és fontos akciók voltak ezek, mert új színeket, hangulatot technikákat vittek be a festőszakos szakmai életébe. Itt nem csak

a végeredmény, de a hozzá vezető út, a teremből való kilépés, a más térben történő, legtöbbször csoportos alkotás volt vonzó ezekben a megvalósult ötletekben. Az órák megmutatták a jelöltek bátorságát, kezdeményező-készségét és szervezőképességét. Általában ezek a gyakorló órák voltak a legsikeresebbek a diákok számára is, ezeket a későbbi években is emlegették. A különböző festőcsoportok Facebook vagy Messenger csoportjára feliratkozott tanárjelöltek a későbbiekben is nyomon követték a diákjaik életét.

### Utánkövetés

A mintegy harminc, a kezem alatt megfordult tanárjelölt sorsáról viszonylag keveset tudok. Néhányukkal azonban szinte napi, szakmai-kapcsolatban maradtam, elsősorban azokkal, akik végül is a tanári pályát választották (számításaim szerint a jelöltjeim negyede). Volt, akiket én ajánlottam be nyári tábor vezetésre, sőt egy kiváló hallgatómat (akinek még Bodóczy István volt a vizsgatanításban a másik mentora), kértem fel, hogy vegye át tőlem a zebegényi ifjúsági képzőművészeti táborom vezetését, melyet tizenhét év után befejeztem. Volt olyan hallgató, aki, bár tanítani nem ment el, de művészetpedagó-

giai elméleti munkát is folytatott, könyve jelent meg, kiállítást szervezett két kísérleti pedagógiai műhely munkájáról (off-Budapest 2017).

### Zárszó

*A mentortanári munka egy pedagógusi, szaktanári és mentálpszichológiai komplex tevékenység.* Humorosnak tűnik ez a csoportosítás, de sok izgalmas beszélgetés, segítő-támogató konzultáció és „lelkizés” tapasztalatai mondatják ezt velem. Nem csupán a tanítás megtanulását és gyakorlását segíti a növendékeknek a mentortanárral eltöltött időszak, de egyfajta személyiségfejlődésen is keresztül vezet őket. A mentortanár *pszichopomposzá (lélekvezetővé)* is válik ezeken a hónapokban. Komplex, nagy figyelmet követelő és komoly empátiát igénylő munka, amiért hálás vagyok elsősorban a nemrég elhunyt Bodóczy István barátomnak, hogy rám testálta utódjaként ezt a szép feladatot, és természetesen a MOME tanárainak, Pallag Andreának és Bényei Juditnak, hogy befogadtak a csapatba. Remélem megszolgáltam bizalmukat.

### A képmellékleten:

Beliczay Zsófia, Zámori Zsófia és Bodnár Henrietta tanárjelöltek órái a Kisképző festőszakos diákjaival (2016-18).



# Balogh Jenő élete és munkássága

## 1. rész

Fabulya Zoltánné Szegedi Tudományegyetem

### Életmű sorozat

Szakmai identitásunk kialakulásához szükség van a szakmánk múltjának ismeretére. Sajnos, ez a terület nemigen szerepel a pedagógusképző intézmények kötelező tantárgyai között. A fiatal rajztanár generációk csak az idősebb kollégák történeteiből tudhatják, hogy volt, mint volt régen.

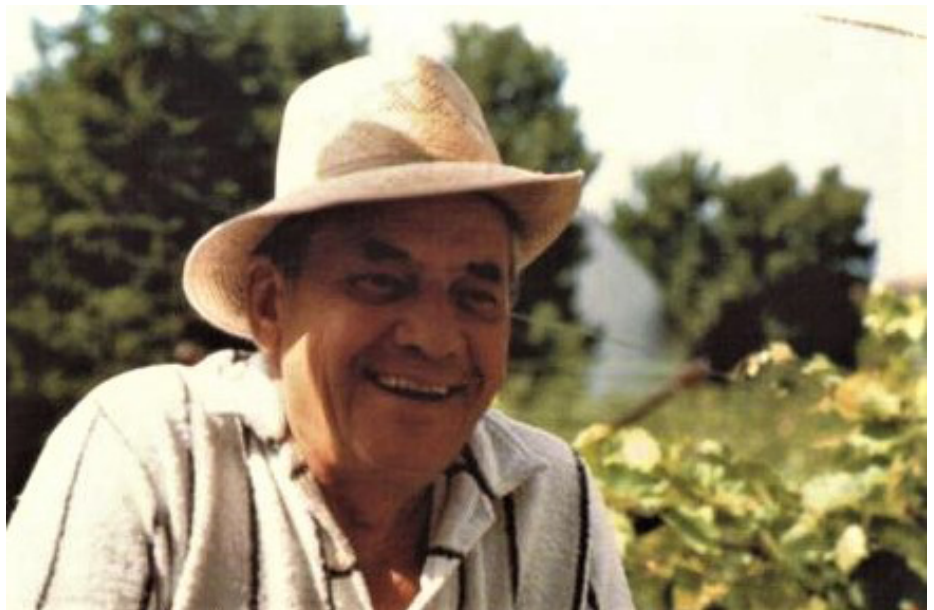
A hagyományainkat megőrző, mégis időről időre megújuló tantárgyunk arcát frissebbre, fiatalabbra rajzoló, kiemelkedő rajztanár egyéniségekről nincsenek leírások. Az „Életmű” sorozat róluk szól.

**T**antárgyunk 1945 utáni történetének egyik kiemelkedő egyénisége volt a mai Képzőművészeti Egyetem, a hajdani Képzőművészeti Főiskola egykori tanszékvezető egyetemi tanára, Balogh Jenő festőművész, a Magyar Pedagógiai Társaság Vizualis Nevelési Szakosztályának alapító elnöke, a Művész Szakszervezetek Központi vezetőségének elnökségi tagja.

### Balogh Jenő (1915–2000)

1967-ben SZOT díjjal, majd 1985-ben a Szocialista Magyarország érdemrenddel ismerték el munkáját. (MPT Emlékeztetbizottság 2013.) Módszertanelmélet alkotóként, a rajztanárképzésben szemléletformáló tanárként, tankönyvíróként, szakmai és ismeretterjesztő cikkek, televíziós és rádiós ismeretterjesztő műsorok szerzőjeként, szakmai konferenciák és kiállítások szervezőjeként, valamint közéleti személyiségként egyaránt jelentős munkát végzett. Neve a rajztanárképzéssel és a rajztanár-továbbképzéssel is szorosan összeforrt. Tevékeny életét először a Horthy-rendszer, majd a Rákosi-éra, később a Kádár-korszak és végül a Rendszer-váltás gazdasági-politikai berendezkedése befolyásolta. Mindegyikhez tudott alkalmazkodni, mindegyikben képes volt alkotni.

A tanítási módszerekről alkotott nézeteit saját szavainak felidézé-



1. kép: Balogh Jenő portréja Forrás: Balogh Jenő (1999): *Képes világ – harmonikus pedagógia. Vízió-asszociatív analízis (hátsó borító)*

sével lehet leginkább szemléltetni: *„a módszer nem más, mint a tanári személyiség megtestesülése a tanításban.”* (Balogh, 1998. 27. old.). Módszertanának lényegét a *Képes világ*, *harmonikus pedagógia - Vízió-asszociatív analízis* című munkájában foglalta össze (Balogh 1999.)

### Besztercebányáról a Képzőművészeti Főiskolára

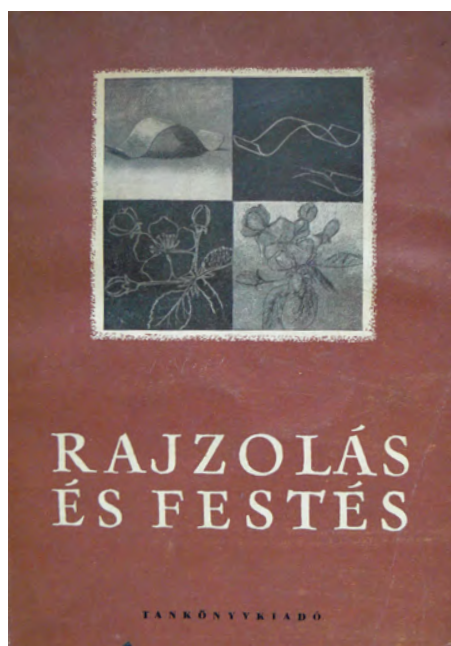
Balogh Jenő Besztercebányán született 1915. április 11-én. Besztercebányát a Felvidékkel együtt, az 1918-ban megalapított Csehszlovákiához csatolták. Ennek egyik következményeként az elcsatolt

területekről megindult a magyarok áttelepülése az anyaországba, így Balogh Jenő családja is Budapestre költözött. Középiskolai tanulmányait 1926-ban kezdte meg a fővárosi Toldy Ferenc főreál iskolában, ahol a reáliskolai profil ellenére széleskörű humán műveltséget és nyelvtudást szerzett. Ott is érettségizett 1934-ben (Balogh 1995. 3. o.). Tanárai támogatták tehetségének kibontakoztatásában, egyik rajzát benevezték az országos középiskolai tanulmányi versenyre, és ott első díjat kapott (*Képes Pesti Hírlap* 1934. 4. old.).

A tanulmányi verseny eredménye eldöntötte Balogh Jenő további pályafutását. Az érettségi után az Országos Magyar Királyi Képzőművészeti Főiskolára jelentkezett (2. kép), ahová fel vették.

A főiskolán részt vehetett annak a kiállítási anyagnak az előkészítő munkálataiban, amelyet a párizsi nyolcadik Nemzetközi Rajzoktatási és Iparművészeti Kongresszusra küldtek ki. A főiskola 1936/37-es évkönyvében olvashatjuk, hogy a „felírásokat Balogh Jenő III. éves rajztanár jelölt készítette. A Párizsban kiállított rajzok a Főiskolának a rajztanítás módszere című tárgyval kapcsolatos rajzgyűjteményéből valók.” (Baransky 1937. 29. old.). A feliratok elkészítése közben egységbe rendezve láthatta a kor rajztanítási módszertanának leglényegesebb elemeit, logikáját, erősségeit és hiányosságait. Ki tudja, talán ekkor ébredt fel az érdeklődése a módszertan iránt.

Az 1938/39-es tanévben a Balló Ede alapította főiskolai ösztöndíjból 1000 pengőt kapott a következő utasítással: „... azt Európa (Szovjetország kivételével) művészi, valamint művészeti oktatásügyi intézmé-



3. kép. Balogh Jenő - Galla Endre - Paál Ákos és Tóth Mihály (1955): Rajzolás és festés. A tanítóképzők I - IV. osztálya számára. Tankönyvkiadó, Budapest



2. kép. A Magyar Királyi Képzőművészeti Főiskola 1896-ban. Forrás: Fortepan 82213 BFL/Klősz György

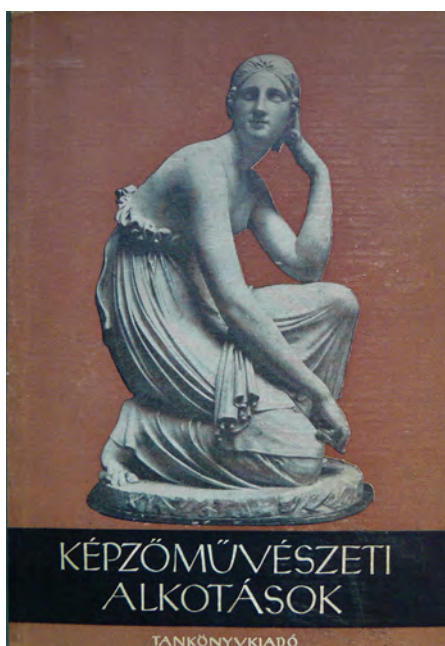
nyeinek tanulmányozására fordítsa” (Dr. Ferenczy, 1939. 118-119 old). (Az utasításban tiltott országot később mégis láthatta. Igaz, először nem önkéntes alapon és nem is az egészet, és másodjára is csak egy küldöttség tagjaként Moszkvára korlátozott a mozgástérrel.)

Az európai tanulmányút után, az általános gyakorlatnak megfelelően behívták katonának. Kétévi szolgálat után 1941-ben még visszatért a főiskolára továbbképzős hallga-

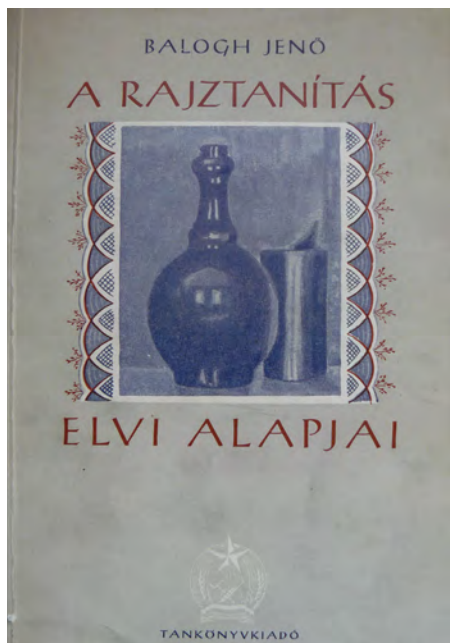
tónak, de közben tanítani kezdett egy ferencvárosi polgári iskolában, majd pedig egy tanonciskolában. A 2. világháborúban 1944–45 között a keleti fronton szolgált. (Szűcs István Miklós honlapja) Orosz hadifogságba esett, ahonnan 1948-ban, a legsötétebb Rákosi-korszak kezdetén, a „fordulat évében” tért vissza (Simon, 1985).

### Újra itthon

A Rákosi korszakban, mint a „burzsoá ideológia” megtestesítőit, száműzték az iskolai könyvtárakból a korábbi szakkönyveket. Helyettük szovjet pedagógiai művek használatát tették kötelezővé. Azonban azokat oroszról magyarra kellett fordítani, így a kor szóhasználatával élve, „rohammunkában” végezték a fordításokat. Balogh Jenő ebben az időben, azaz 1948–1949 között, rajzot tanított a fővárosi Medve utcai Általános Iskolában és az akkor Filatori-gáti bázisiskolában. Innen emelték ki fordítói munkára, így 1949–1950 között, az Országos Neveléstudományi Intézet munkatársaként szovjet pedagógiai és pszichológiai művek fordításában vett részt. E megbízatását, ahogy az önéletrajzi írásában megfogalmazta, a hadifogságban szerzett orosz nyelvtudásának köszönhetette (Balogh, 1995. 25-26. old).



4. kép. Vinkler László (1954): Képzőművészeti alkotások, Tankönyvkiadó, Budapest



5. kép. A rajztanítás elvi alapjai: a rajzoktatás segédkönyve

Kevesen tudják, hogy akkoriban kezdett rendszeresen publikálni. Első szárnypróbálgatásai a Köznevelésben megjelentetett filmajánlók voltak. Írt ismertetőt Keleti Márton: *Különös házasság* című filmjéhez (Balogh 1951a. 265-266.) de a Bán Frigyes rendezte *Talpalatnyi föld* című film folytatásaként készült *Felszabadult föld* című filmhez is. (Balogh, 1951b. 359-360. old.)

### Helyfoglalás

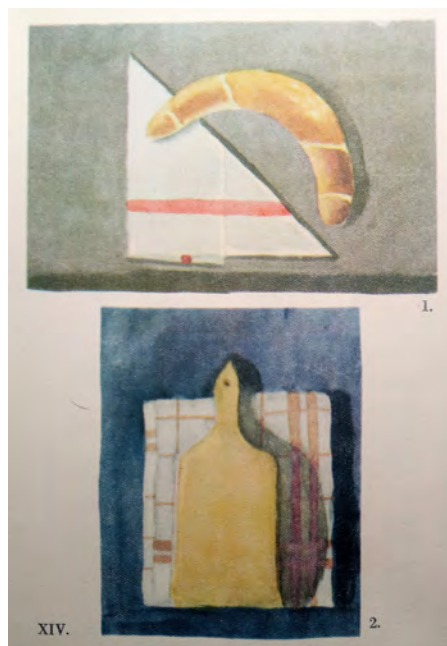
A tanárképzést 1950-ben két éves két szakos, 1954-től három éves, kétszakos képzéssel, szovjet mintára próbálták megoldani (Vajda 2010. 185-187.). Nyilvánvaló, hogy ebben a kombinációban az általános iskolai tanárképzés – ideértve az általános iskolai rajztanárképzést is – színvonala nagyon alacsony volt. Kellott egy szakértő, aki jó képzési instrukciókat adhatott a főiskoláknak. Erre a feladatra Balogh Jenőt választották ki. Az 1950-től 1954-ig terjedő időszakban az Oktatási Minisztérium Pedagógusképző Főosztályán, a pedagógiai főiskolák szakmai felügyeletét látta el. Munkája során szembesült az akkori rajztanárképzés és rajztanítás helyzetével, amely arra inspirálta, hogy 1953-ban a Pedagógiai Szemlében *Képzőművészeti nevelésünk problémái* címmel bírálja az

általános iskolai rajz tantervet és a rajztanár képzést is. Az általános iskolai tantervből hiányolta a marxista ismeretelméleti alapokat és az évről-évre bővülő, spirálisan felépített tanmenetszerű feladatsorokat. Kiemelte az óvóképzők hallgatóinak és az óvodások képzőművészeti oktatásának fontosságát, valamint a megfelelő szakirodalom hiányát (Balogh, 1953, 409-434. old). Írásának szellemében, mint a pedagógiai főiskolák szakmai felügyelője, segédkezett a főiskolák oktatóinak rajzi és módszertani könyvek, jegyzetek megírásában, nem egynek szerkesztője vagy társszerzője is volt. Így született meg például a *Rajzolás és festés. A tanítóképzők I-IV. osztálya számára* (Balogh, Galla - Paál és Tóth 1955) című jegyzet (3. kép), vagy a Vinkler László által írt *Képzőművészeti alkotások* című könyv is (4. kép) (Vinkler, 1954). Az Óvodai nevelés című folyóirat két számában pedig közzétette az óvónőknek, az ábrázoló foglalkozás témakörben tartott előadásait (Balogh 1954a. 1954b).

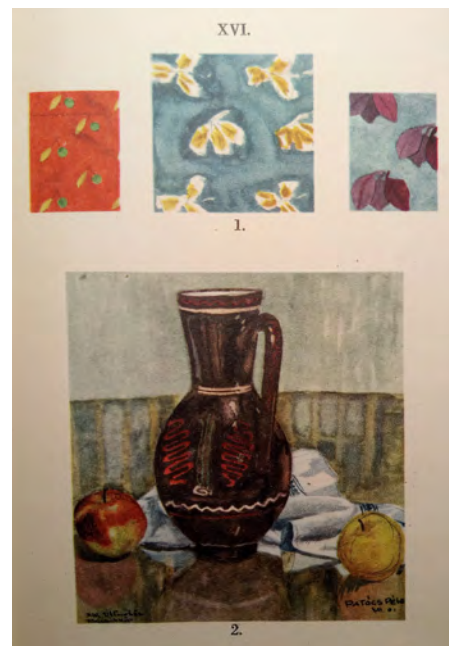
1953-ban meghívták óraadó módszertan oktatónak a Képzőművészeti Főiskolára, a megszüntetett középiskolai tanárképzés kifutó évfolyamaihoz. Ennek oka nyilvánvalóan a felsőoktatásban kifejtett

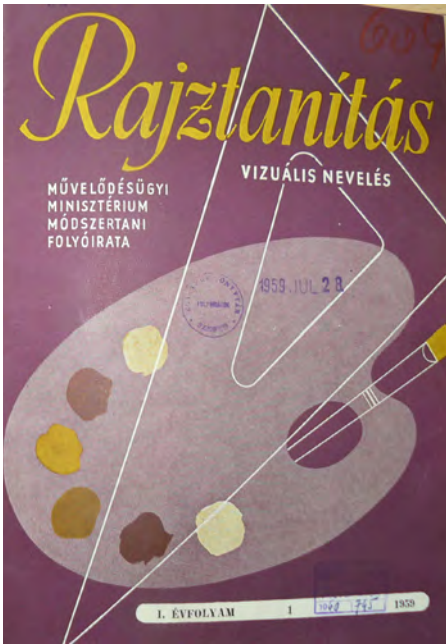
aktív tevékenysége lehetett, és természetesen azt is, hogy ismerték, mint az iskola volt növendékét.

A végleges kinevezésének évében, 1954-ben jelent meg az első saját könyve, *A rajztanítás elvi alapjai: a rajzoktatás segédkönyve* címmel (5-7. kép), amelynek tartalma a Pedagógiai Szemlében 1953-ban megjelent cikkében megfogalmazott problémákra igyekszik megfelelő megoldásokat adni (Balogh, 1954c). A bevezetésben kifejtett célok szerint, nem csak a képzett rajztanároknak ajánlja, hanem azoknak is, akik képesítés nélkül tanítják a rajzot. Erről így írt: „*A rajztanítás területén csak akkor várhatunk általános fel lendülést, ha a rajzot tanító, de nem szakképzett nevelők széles frontja is elsajátítja a rajztanítás alapelveit.*” (Balogh, 1954, 3. old.) Az alacsony példányszámban kiadott mű a tanárok között igen népszerűvé vált, hiszen ilyen könyv korábban nem készült. Szakmai berkekben azonban nem aratott osztatlan sikert. Például Pálffy Zoltán a Pedagógiai Szemle hasábjain (Pálffy 1955. 218-226. old), Ádler Miklós pedig az Egri Tanárképző Főiskola 1955-ös évkönyvében fogalmazott meg kritikát, ízekre szedve a könyv minden egyes fejezetét (Ádler 1955, 83-109. old.) Ádler kifogásolta, hogy



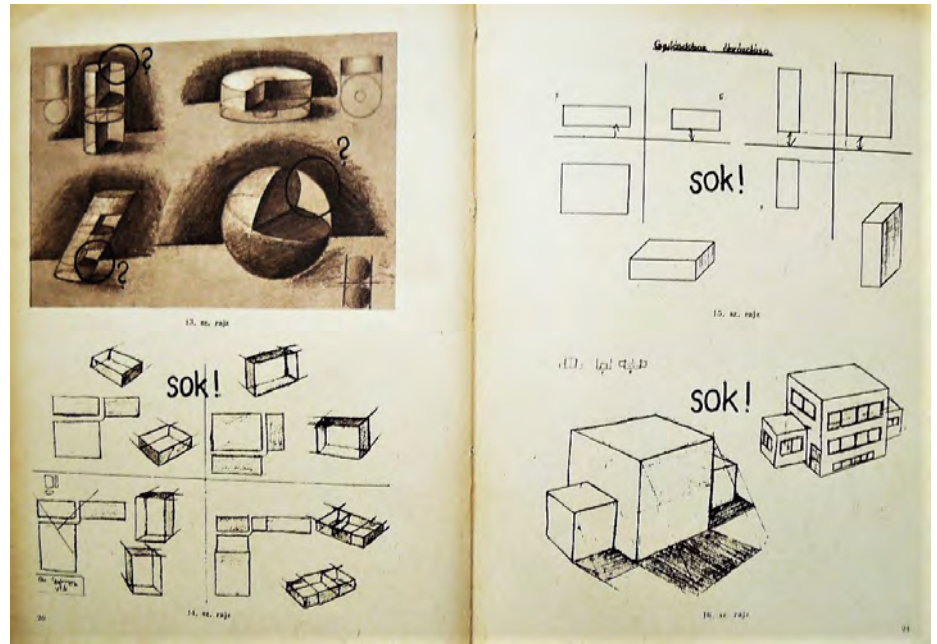
6-7. kép: Színes mellékletek A rajztanítás elvi alapjaiból.





8. kép: A Rajztanítás című módszertani folyóirat 1. évfolyam, 1. számának címlapja.

az „Ismeretelméleti alapvetés” című fejezetben leírtak nehezen érthetőek. Pálffy is hasonlóan vélekedett erről, megemlítve azt, hogy az ismeretelméleti alapokat Balogh Jenő a művészet előnyére (és a módszertan rovására) többször egyoldalúan alkalmazta. Mindketten hiányolják az elmélet megfelelő módszertani vonatkozású bemutatását. „A szerző egyoldalú beállítottságának belső ellentmondásai természetesen ott ütköznek ki legélesebben, ahol a gyakorlat az elméletet legerősebben próbára teszi”, emelte ki Pálffy (Pálffy 1955. 224. old.). Ádler szerint „a könyv számos helyén gyakran lehet találkozni olyan meghatározásokkal, amelyek tartalma felől az olvasó nem nyer kellő tájékoztatást (...) „Ilyenek pl. a következők: „látvány és valóságos jelenség”, (...) „elvont szemlélet”, vagy az „elvont jellegű részmegfigyelés”. (Ádler 1955. 92. old.) További problémaként említette még, hogy Balogh Jenő a művészi megismerést azonosította a tanuló rajzolói munkájával. Véleménye szerint a művészet nem az ábrázolással kezdődik, hanem azzal, hogy mondanivalónk van az emberek számára az életről, az ábrázolt tárgyról. „De itt most a tanulók elemi fokú rajztanulásáról beszélünk”, írta Ádler. (Ádler 1955. 86. old.)



9. kép: Lapok a Rajztanítás című folyóiratról. 1959, 1. évfolyam 1. sz. 20-21. oldal.

### Harc a rajzoktatásért és a középiskolai rajztanárképzésért

Az általános iskolai rajztanárképzés 1949-től a Pedagógiai Főiskolán történt, így megszűnt a Képzőművészeti Főiskola kizárólagos joga a rajztanárképzésre, amelyet a Magyar Királyi Vallás és Közoktatásügyi Miniszter 1907. évi 75069. sz. rendelete és a Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter 1912. évi 49301. sz. rendelete alapján eddig gyakorolt.

Ráadásul az 1950-ben megjelenő általános gimnáziumi tanterv megszüntette a gimnáziumok rajz tantárgyát (VKM 1280-10/1950), így nem volt szükség többé középiskolai rajztanárookra sem. A rajz tantárgy középiskolai oktatása, a középiskolai rajztanárképzés visszaállítása, valamint az 1950-es tantervek tartalmi módosítása egy több, mint tíz éves programot adott a szakmának és Balogh Jenőnek egyaránt.



10. kép: Lapok a Rajztanítás című folyóiratról. 1955, 2. évfolyam 2. sz. 22-23. oldal.

1958-ban megalakult a Pedagógusok Szakszervezete Rajzpedagógiai és Képzőművészeti Szakosztálya, amelynek létrehozásában Balogh Jenő is közreműködött. A szakosztály 1959. május 24–27. között megrendezte az I. Országos Rajzpedagógiai Kongresszust a Múcsarnokban, és a hozzá kapcsolódó Pedagógus képzőművészei kiállítását az Ernst Múzeumban. A nagy horderejű eseményről képes beszámolót közölt a Köznevelés (Paál, 1959, 324-328. old), és részletes szakmai beszámolót a Pedagógiai Szemle (Török, 1959. 898-899. old). A kongresszuson megvitatták az egyes iskolatípusok rajztanításának összefüggéseit, felvetették a tanár-továbbképzés lehetőségét, és állást foglaltak a gimnáziumi rajzoktatás visszaállítása mellett, a gimnáziumi rajzoktatás céljainak és feladatainak meghatározásával. Általános egyetértéssel fogadták Pápai Sándor rajztanárnak a középiskolai rajztanár képzés többszakos képzési tervével kapcsolatos felszólalását: „A többszakosságra törekvés nem jelentheti azt, hogy a rajztanárokat szakterületüktől távol eső tárgyak oktatására tegyék képessé.” (Balogh, Dr. Domonkos, Paál, 1959. 129. old.) Ez a gondolat kongresszus határozatainak 19. pontjában is megfogalmazódott. „A kongresszus javasolja, hogy a Művelődésügyi Minisztérium foglalkozzék a Képzőművészeti Főiskolán végző tanárjelöltek többszakos képzésének kérdésével. Vizsgálja meg annak a lehetőségét, hogy a tanárszakos hallgatók a rajz mellett ábrázoló geometriát, művészettörténetet és esetleg a gyakorlati (műhely) munka tanítására is képesítést nyerjenek.” (Balogh, Dr. Domonkos, Paál, 1959. 173-174. old.) Sajnos az általános iskolai szakpárokról nem nyitottak vitát. Balogh Jenő a Világnézet és vizuális nevelés kapcsolata és elvi problémái címmel tartott előadást. A kongresszusról összefoglaló kiadvány is megjelent (Balogh, Dr. Domonkos, Paál 1959).

1959-ben elindult a rajzoktatás szak módszertani folyóirata a *Rajztanítás* is (8-10. kép), amelynek 1975-ig Balogh Jenő szerkesztőbi-

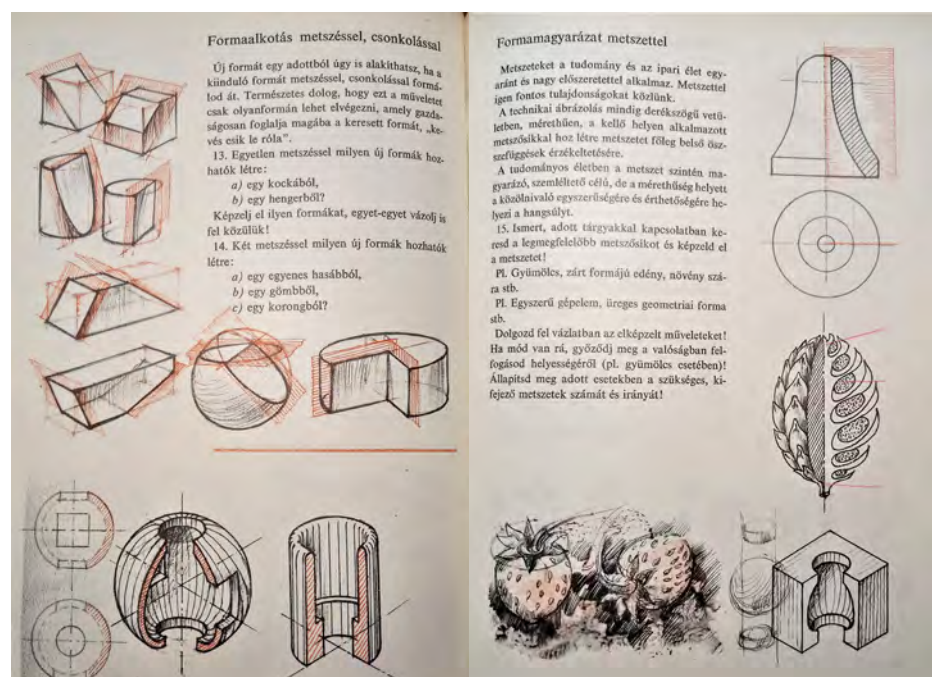
zottsági tagja volt. A lapba 1959–1970 között 31 cikket írt, 1970-től azonban látványosan csökkent az írásainak száma.

1960. A Rákosi korszak zűrzavaros évei után világossá vált, hogy az oktatásügyben is változtatásokra van szükség. Ezért megkezdődtek a tantervi reform előkészítő munkálatai a különféle Tantárgyi Bizottságokban. A Rajz Tantárgyi Bizottság tagjai között ott találjuk Balogh Jenőt is. (Művelődésügyi Közlöny 1960. 91-94.) A tantervi reform folyamatában, több fórumon is, mint ahogy ma is, újra és újra bizonyítani kellett tantárgyunk fontosságát. Az értetlenkedők számára a Felsőoktatási Szemlében ekképpen tisztázta a művészeti nevelés fogalmát: „Művészeti nevelésen a művészetek hatásának pedagógiai átszarmaztatását értjük.” (Balogh, 1962. 343-345. old).

1961–1965. A reformmunkálatok eredménye az új általános iskolai tanterv volt, amelyhez 1963-ban, a magyar oktatásügyben először, elkészült az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja, azaz az első nevelési terv (Művelődésügyi Minisztérium, 1963. 94. old.). Ez kiváló alkalom volt arra, hogy Balogh Jenő tantárgyunk személyiségfejlesztő jellegére is

felhívja a figyelmet. Ezt *A személyiség nevelése a rajztanításban* címmel a Magyar Pedagógia hasábjain tette meg. (Balogh 1964, 320-342). Ebben a cikkben mutatkozik meg először az a törekvése, hogy a rajztanítást tudományos alapokra helyezze, és felhasználja a fejlődéslélektan és a látáspszichológia eredményeit a tantervi célok és követelmények megfogalmazásában. Ezt megerősítendő 1965-ben a Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság II. Tudományos Nagygyűlésén *Az érzéki ítélet pszichológiája és helye az emberi gondolkodásban és cselekvésben* címmel előadást is tartott. (Balogh 1965, 173-174. old.)

A tanügyi reformidőszak lezárulása után, 1963. május 27-29-én került megrendezésre a II. Országos Rajzpedagógiai Kongresszus Budapesten, az Építők Rózsa Ferenc Művelődési Házában, amelyen már külföldi nyitás szellemében Bulgáriából, Csehszlovákiából, Jugoszláviából, Mongóliából, az NDK-ból és Olaszországból is érkeztek kollégák. A kongresszus résztvevői összefoglalták és értékelték a közoktatási reformmunkálatok eredményeit, meghatározták a következő évek feladatait. Balogh Jenő, *A rajztanítás feladatai az esztétikai nevelésben* címmel tartott előadást, amelyben



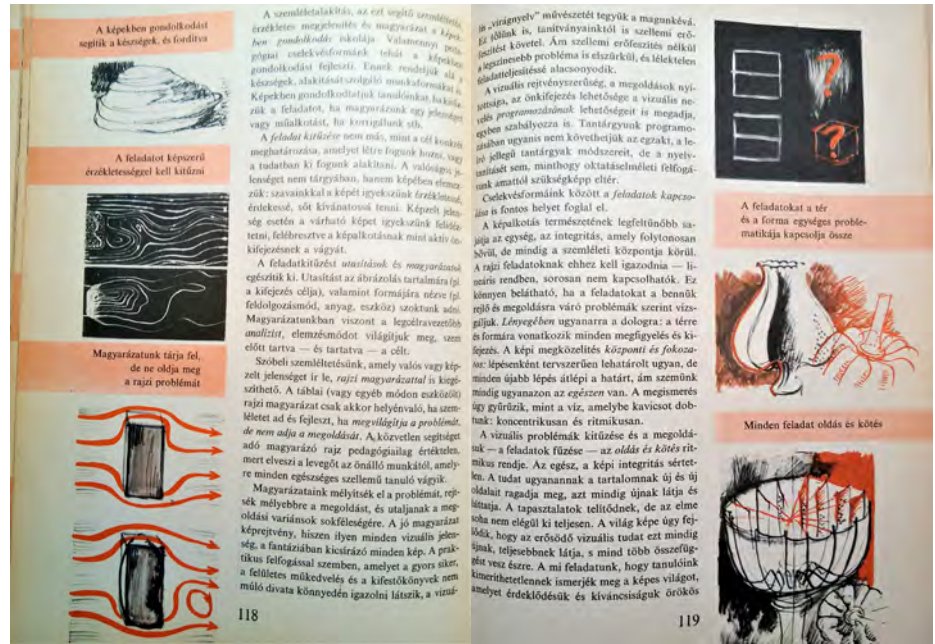
11. kép. Lapok a *Rajz és műalkotás elemzés* 1-ből. 128-129. oldal.

javasolta azt, hogy a köznevelésben az új irány az esztétikai nevelés legyen. A konferencia támogatta azt a koncepcióját, hogy a gimnáziumi rajz tantárgy „komplex” módon foglalja egységbe a természet utáni tanulmányokat és az ábrázoló geometria, valamint a műszaki jellegű ábrázolás szükséges elemeit, továbbá a művészeti alkotások elemzését. (Juhász, 1963, 374.)

A gimnáziumi rajztanítás megőrzéséért folyó küzdelmet is siker koronázta. Az 1965-ben kiadott gimnáziumi tantervbe visszakerült tantárgyunk, Rajz- és műalkotások elemzése néven. Balogh Jenő egyik, a szakma számára alapvetően fontos terve tehát megvalósulhatott. Az új tanterv és a II. Rajzpedagógiai Kongresszuson meghatározott „komplex” rajztanítási elv alapján Paál Ákossal közösen, kísérleti jelleggel, elkészítették a *Rajz és műalkotások elemzése a gimnáziumok I. osztálya számára* című tankönyvet (11. kép), amely a maga nemében az első tankönyv volt a hazai rajztanítás történetében. Saját rajzaival illusztrálta. (Balogh és Paál 1966.)

A tankönyvben 11 alapozó feladatsort találunk, amelyek elsősorban a mesterséges formák különböző szempontok szerinti tanulmányozására készültek. Többsége a szögletes formák, jellemzően kockák, ábrázolását dolgozza fel. Minden feladatsor után műalkotások és azok elemzése is található. Feltételezem, az eredeti cél az volt, hogy a bemutatott alkotások valamilyen logikával kapcsolódjanak a feladatsorokhoz, de ezt nem tudták megvalósítani jól, így a 2. feladatsortól kezdve inkább művészettörténeti kronológiai sorrendet tartottak. A könyv második részét a műszaki- és magyarázó- közlő rajzok témakörei alkotják, a kor politechnikai szemléletének megfelelően, a termelőmunkára való felkészülés illetve a műszaki képzésekben való továbbtanulás támogatására.

1969. Az ismét elinduló középiskolai rajztanárképzéshez szükség volt egy módszertan könyv megírására.



12. kép. Lapok a *Vizuális nevelés pedagógiája I-ből*. 118-119. oldal

Erre Balogh Jenő, Xantus Gyulával közösen vállalkozott. Ő írta az I. kötetben az elvi alapokat, Xantus Gyula a II. kötetben a gyakorlati tudnivalókat mutatta be. Az 1969-ben megjelenő *A vizuális nevelés pedagógiája I.* című könyvet szintén a saját rajzaival illusztrálta (12. kép). A könyv 2000 példányban jelent meg, és utánnomásról vagy második kiadásról nincs tudomásom. A rajztanárképzésében alapműnek számított a maga korában, generációk nőttek fel rajta nem csak a Képzőművészeti Főiskolán, hanem a tanárképzőkben is. Még ma is előfordul, hogy keresik a könyvtárakban.

Balogh Jenő 1950-től 1970-ig új alapokra helyezte a rajztanítást, cikkeivel, előadásaival emelte tantárgyunk presztízsét, aktív közéleti tevékenységével nyilvános fórumot biztosított a rajztanároknak mind a rajzpedagógiai kongresszusok megszervezésével, mind a Rajztanítás című módszertani folyóirat szerkesztőbizottsági munkálataival. A Pedagógusok Szakszervezete Rajzpedagógiai és Képzőművészeti Szakosztályának megalapításával tantárgyunk és tanáraink számára szakmai és érdekvédelmi keretet hozott létre. Tantervfejlesztési munkában vett részt. Elkészítette az első rajz tankönyvet, valamint meg-

írt két módszertan könyvet. Ekkorra 55 éves lett, de még nem érkezett el pályája csúcsára.

Az 1970-es évektől kezdődően figyelmé a rajztanár továbbképzés, a tudományos kutatás és a népművelő ismeretterjesztés felé fordult. A következő részben ezt mutatom be.

### Hivatkozások

A Magyar Pedagógiai Társaság Emlékeztetbizottsága (2013). *MPT Ki, kicsoda?* <http://mpt.movelex.eu/wp-content/uploads/Eml%C3%A9kezet/BaloghJ.pdf> (Utolsó letöltés: 2020.12.17.)

A művelődésügyi miniszter 121/1960. (M. K. 7.) M. M. számú utasítása az iskolareform folytan szükségessé vált általános iskolai és középiskolai tantervi munkálatok elvégzéséről. *Művelődésügyi Közlöny*, 4.(7) 91–94.

A Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter E.1280-10/1950 V. K. M. számú rendelete az általános gimnázium új óratervének és tantervének bevezetéséről. (1950). *Köznevelés - Minisztériumi rendeletek, közlemények*, 6(17) 81.

A Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter 1912. évi 49301. sz. rendelete - *Hivatalos Közlöny*, 1912, 20(12) 248.

- A Magyar Királyi Vallás és Közoktatásügyi Miniszter 1907. évi 75069. sz. rendelete. *Hivatalos Közlöny, 1907. 15(17) 367.*
- Ádler Miklós (1955). Rajzmódszertani szakirodalmunk. in: Dr. Bakos József (szerk. 1955): *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis I.* Eger, 83–109.
- Balogh Jenő (1999). *Képes világ – harmonikus pedagógia. Vízó-asszociatív analízis.* Veszprém: Veszprém Megyei Pedagógiai Intézet. ISBN 963 8444 31 2
- Balogh Jenő (1998). *Leltár.* Miskolc: Miskolci Galéria, ISBN: 963 03 4488
- Balogh Jenő (1995). *Visszapillantó tükrömben rajztanításunk ötven éve.* Budapest: Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete. ISBN: 963 04 5252 9
- Balogh Jenő (1969). *A vizuális nevelés pedagógiája I.* Budapest: Tankönyvkiadó. ISBN nélkül.
- Balogh Jenő, Paál Ákos (1966). *Rajz és műalkotások elemzése I. A gimnáziumok 1. osztálya számára. Kísérleti tankönyv.* Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat. ISBN nélkül
- Balogh Jenő (1965). Az érzéki ítélet pszichológiája és helye az emberi gondolkodásban és cselekvésben. In: Dr. Gegesi Kiss Pál (szerk. 1967): II. Tudományos Nagygyűlés, 1965. október 25–26. - A Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság által 1965. évi október 25-én és 26-án rendezett második tudományos nagygyűlésen tartott előadások és hozzászólások. *Pszichológiai Tanulmányok 10.* 173–174.
- Balogh Jenő (1964). A személyiség nevelése a rajztanításban. *Magyar Pedagógia 64(3–4) 320–342.*
- Balogh Jenő (1962). Az oktatás reform és művészeti nevelés. *Felsőoktatási Szemle 11(6) 343–345.*
- Balogh Jenő, Dr. Domonkos Imre, Paál Ákos (szerk. 1959). *I. Országos Rajzpedagógiai Kongresszus.* Budapest: Felsőoktatási Jegyzetellátó Vállalat. ISBN nélkül
- Balogh Jenő, Galla Endre, Paál Ákos és Tóth Mihály (1955). *Rajzolás és festés. A tanítóképzők I - IV. osztálya számára.* Budapest: Tankönyvkiadó. ISBN nélkül
- Balogh Jenő (1954a). Az ábrázoló foglalkozásokról. *Óvodai nevelés, 7(5) 157–163.*
- Balogh Jenő (1954b). Az ábrázoló foglalkozásokról. *Óvodai nevelés, 7(6) 206–201.*
- Balogh Jenő (1954c) *A rajztanítás elvi alapjai. A rajzoktatás segédkönyve.* Budapest: Tankönyvkiadó Vállalat. ISBN nélkül
- Balogh Jenő (1953). Képzőművészeti nevelésünk problémái. *Pedagógiai Szemle, 3(5–6) 409–434.*
- Balogh Jenő (1951a). Keleti Márton: Különös házasság. Filmajánló. *Köznevelés, 7(6) 265–266.*
- Balogh Jenő (1951b). Bán Frigyes: Felszabadult föld. Filmajánló. *Köznevelés, 7(8) 359–360.*
- Dr. Ferenczy József (szerk. 1939). Ösztöndíjak, jutalom- és pályadíjak, alapítványok. In: *Az Országos Magyar Királyi Képzőművészeti Főiskola évkönyve 1937/39 114–124.*
- Baranski E. László (1937). Főiskolánk a Párizsi 8-ik Nemzetközi Rajzoktatási és Iparművészeti Kongresszuson. In: Dr. Ferenczy József (szerk. 1937). *Az Országos Magyar Királyi Képzőművészeti Főiskola évkönyve 1936/37 23–37.*
- Juhász Antal (1963). A rajzpedagógusok II. országos konferenciája. *Köznevelés, 19(12) 374.*
- Képes Pesti Hírlap, 1934. 56(3) 4.
- Maksay László (1954). A realista rajzoktatás irányelvei. *Pedagógiai Szemle, 4(6) 527–544.*
- Művelődésügyi Minisztérium (1963). *Az általános iskolai tanulók tervszerű nevelésének programja.* (Nevelési terv). Budapest: Tankönyvkiadó. ISBN nélkül.
- Művelődésügyi Közlöny 1960. 4(7) 94.
- Paál Ákos (1959). Országos Rajzpedagógiai Kongresszus. *Köznevelés, 15(14–15) 324–328.*
- Pálffy Zoltán (1955). A rajztanítás elvi kérdéseiről. Megjegyzések Balogh Jenő: „A rajztanítás elvi alapjai” című művéhez. *Pedagógiai Szemle, 5(2) 218–226.*
- Simon Gyula (1985). Balogh Jenő köszöntése. Utánközlés: Csőregh Éva (szerk. 1990) *Balogh Jenő köszöntése.* Budapest: Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete. 10–15. ISBN: 963 7654 08 9.
- Szűcs István Miklós: Balogh Jenő emlékezete. <http://www.5mp.eu/web.php?a=szucsisztvanmiklos&o=od5u8T-SmjH> (Utolsó letöltés: 2020.12.16)
- Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára 1965. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Török Tivadar (1959). Rajzpedagógiai Kongresszus. *Pedagógiai Szemle, 9(9) 898–899.*
- Vajda Tamás (2010). A főiskola 1945 utáni, szovjet mintát követő átszervezése. In: Kiss Róbert Károly, Vajda Tamás (szerk. 2010). *Az Állami Polgári Tanárképző Főiskola története (1928–1947).* Szeged: Belvedere Meridionale. 185–187.
- Vinkler László (1954). *Képzőművészeti alkotások.* Budapest: Tankönyvkiadó.



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.ujsg@gmail.com

**Terjesztési forma:**

online

**Honlap:**

<http://vizualiskultura.ujsg.hu/>

**ISSN:**

ISSN 2732-2971

A honlap a WordPress blogmotort használja.