

mosógéptől, attól a várostól, ahol lakni szeretne, a következő nyaralástól, bármilyen tárgytól.

Mit vár el egy férjtől?

	részvevők		
	A	B	C stb
legyen gyöngéd	5	5	9
legyen csinos	7	1	3
legyen intelligens	4	3	3
legyen energikus	5	2	1
legyen jó szexuális partner	9	3	5
jól szituált legyen	3	7	5
legyen figyelmes a gyerekekhez	6	2	8

10. Mások bőrében

Az emberiség haladásának és a felfedezéseknek gátat vet, hogy be vagyunk zárva önmagunkba, és nem motivál bennünket semmi olyan irányba, ami nem érint közvetlenül vagy ami csak hosszabb idő múlva fog érinteni vagy amiről nem érezzük, hogy ránk is vonatkozik.

A csoport minden tagja mintegy tíz percen át mondja el hangosan — szabadon improvizálva — mit érez, amikor bebújik egy kölcsönvett személyiség bőrébe és megpróbálja belülről átélni új helyzetének körülménye-

Gesztesy Zsuzsa

Lengyel „import” pedagógia adaptálása a szentlőrinci művészeti nevelés programjába

Gáspár László szentlőrinci iskolakísérletében helye volt a komplex művészeti nevelésnek is. Ezen belül a drámapedagógiának. Nem felejttem, valamikor a 70-es évek közepén itt láttam Csalog Judit egy magyaróráját. Jézus szenvedéstörténetét dolgozta fel dramatikus módszerrel. Erre gondoltam, ahogy olvastam Gesztesy Zsuzsa fenti című írását az Altern füzetek egyikében, a Világképekben.

A lengyel kollégák csaknem úgy dolgozhattak, mint Csalog Judit és kollégái. Pedagógiai szándékukat illetően mindenképp, eszközeikben másként. A lengyelek a vizuális művészetre építenek, s felhasználják a dramatikus megoldásokat is. A drámapedagógia fordítva cselekszik.

Az alábbiakban közöljük a szerző dolgozatát, bízva abban, hogy megihletti kollégáinkat.

Rövidítettük a lengyel csoport ismertetését, és az általa közölték-nél kevesebb példát adunk, néhányu.i. a drámapedagógusok számára már ismerősnek tetszik.

A szentlőrinci nevelési rendszerben a művészeti nevelés egyrészt komplex tantárgyak keretei között valósul meg — mind az alsó, mind a felső tagozatban. E tantárgyak művelődési anyaga képzőművészeti, irodalmi, színházi, zenei és történelmi ismereteket foglal magába: nem egymástól elkülönítetten vagy egymás után, hanem „nagy kérdések” köré rendezve és egymásra vonatkoztatva. Az alacsonyabb osztályokban a kifejező készségek fejlesztését, a kreativitást, az alapvető technikák megtanítását tekintjük feladatunknak. A 6. osztálytól a tananyag történeti szempontok szerint rendeződik, de egyenetlenül: nagy lépésekben, vázlatosan követ bizonyos fejlődésvonalakat, majd egy-egy csomópont-

it. Ez a gyakorlat nagyon kockázatos lehet, csak koherens és érzelmileg kiegyensúlyozott csoportban végezhető!

Gyakorlat

1. Képzeld el, hogy ön saját „ügyfele”. (tanár — tanítvány; beteg — orvos; eladó — vevő; tolvaj — rendőr stb.)

2. Képzeld el, hogy fajikisebbségből származó dolgozó.

3. Képzeld el, hogy egy vállalat igen rámenős vezetője.

4. Más korosztályba képzelje magát pl. nyugdíj előtt áll.

5. Képzeld el, hogy politikai foglya egy fasiszta csoportnak.

6. Képzeld el, hogy indián paraszt.

7. Képzeld el, hogy három éves gyerek.

8. Képzeld el, hogy halálra van ítélve.

9. Képzeld el, hogy már csak két éve van hátra.

10. Képzeld el, hogy a másik nemhez tartozik.

11. Képzeld el, hogy ön a saját fia (lánya) és az ő szemével lát.

12. Képzeld el bármilyen más találó helyzetet.

nál kitekintésre, előre- és hátrapillantásra van alkalom. Ezzel a szerkesztéssel tudjuk megakadályozni a tananyag szétesését, oldani a lineáris felépítés merevségeit. A feldolgozás tevékenységcentrikus: az alkotói aktivitást, az önkifejezést helyezi előtérbe.

Tantárgynak tekinthető-e egyáltalán a művészet, melyet az ismeretközvetítő és ismeretelsajátító aktusok határoznak meg, vagy a nevelés sajátos területéről van szó? Az ellentmondás feloldható bizonyos szemléletmód, feldolgozási szisztéma és munkamódszerek együttes alkalmazásával. A lényeg a következőkben foglalnám össze: a művészet tantárgyat csak művelődési anyagát tekintve tartjuk tantárgynak, valójában

művészeti nevelésnek, mely a mi gyakorlatunkban művészettel való nevelés, művészetre nevelés. A személyiség formálásáról van szó, ugyanakkor az esztétikai képességek alakításáról, mely a világ harmonizálásának záloga. Az esztétikai kultúra részeit jelentő ismeretek és készségek arányát megváltoztatva, lemondunk az önmagukért való ismeretekről, és előtérbe állítjuk a funkcionális, készségképző ismereteket.

A problémafeldolgozásban a megszokotthoz képest fordított utat járunk: az egyes gyerek konkrét élményétől, a vele kapcsolatos történésektől indulunk el az ismeretek, ítéletek, etikai konzekvenciák felé. A szentlőrinci művészeti nevelést a komplexitásnak olyan felfogása jellemzi, amely — tudomásunk szerint — egyedülálló a hazai közoktatásban.

Kialakulása magához a komplex tantárgyhoz kötődik. Határozottan megkülönböztethető ez a felfogás a komplexnek azon módjától, amelyben az egyes művészeti ágak önként adódó párhuzamosságait használják ki egy-egy témakör feldolgozása során. De különbözik attól a formától is, mely a közvetítés eszközrendszerében jelenik meg (a zene, kép, szöveg, dramatizálás stb. együttes alkalmazásában). Nem hasonlít a komplex foglalkoztatásnak ahhoz a módszeréhez sem, ahol a kiválasztott témát egymás után dolgozzák fel, a résztvevők, a tánc, az irodalom, a képzőművészet eszközeivel.

Szentlőrincen a komplexitást úgy értelmezzük, hogy az elsősorban a művészet praktikus oldalát jellemzi: az aktív művészeti gyakorlat komplexitása. Eredménye az alakítókészség, a gyakorlati anyags ismeret, a formaérzék komplexitása.

A feladatokban elmosódnak a határok az egymű közegek között. Gyakorlatunkban a művészeti nevelés több pedagógiai intézkedés sorozatnál, ami a gyerekek érzékenységét fejleszti bizonyos kultúrjavak iránt. Állandóan módot adunk arra, hogy a gyerekek a tevékenységekben kifejezhessék személyes véleményüket, élményeiket. Ebben a folyamatban lehetővé válik, hogy saját teljesítményüket saját belső mércéjük szerint ítélik meg.

Tantárgyi programunk biztosítja, hogy a tehetségek érdekében olyan leágazásokat tegyünk a tananyagfeldolgozásban, amelyek lehetővé teszi speciális érdeklődésük kielégítését, ugyanakkor ez a tevékenységük a többiek számára is élményt jelenthet. Az az intenzív alkotó munka, amit a gyerekek az önképzőkörben, a táboriskolában, a „plenereken” végeznek, elmossa a határokat a tanórai és szabadidős foglalkozások között. Szabadidőben teremtünk lehetőséget a tanórai munka folytatására, bővítésére, az önképzőkörben, szakkörökben, „plenereken” folyó munka pedig kiteljesíti az iskolai folyamatokat.

Mindezek a lehetőségek azonban nem elégségesek, ugyanis — természetesen — egy szűkebb csoportot érintenek (a tehetségeseket, az érdeklődőket stb.). És a többiek? A nem igazán tehetségesek, a gyengébb képességűek, a nem különösebben érdeklődők? Számukra mit nyújthatunk?

Ebből a szempontból különös jelentőségű a lengyel pARTner programjának adaptációja.

A pARTner csoport 1982-ben alakult Lengyelországban. Alapító tagjai képzőművészek, pszichológusok, szociológusok. Gyerekekkel, fiatalokkal foglalkoznak. Tevékenységükre az a jellemző, hogy a művészet közegeiben a művészet kifejező eszközeivel dolgoznak, prog-

ramjuk mégsem elsősorban művészeti nevelés: A művészettel mint eszközzel kívánunk segíteni a gyerekek, az ifjúság nem művészeti problémáinak megoldásában, kezelésében. Ugyanakkor programjuk integrálható helyi nevelési rendszerbe, nevelési blokkba (művészeti nevelés, szabadidős tevékenységek) vagy tantárgyblokkba (alsó- és felsőtagozatos művészeti tantárgyak programjába).

Wiesław Karolak és Janusz Byszewski, a csoport alapítói a világon igen sokféle szerveznek akciókat, plenereket, kreatív tréningeket különböző összetételű felnőttek (pedagógusok), ifjúsági és gyermekcsoportok számára. Módszerük kiterjesztése egyben próbája és továbbfejlesztése programjuknak. pARTnereik a hasonlóan gondolkodó, a hasonló problémákkal nap mint nap találkozó pedagógusok, az ifjúsággal hivatásszerűen foglalkozók. A pARTner világosan megfogalmazza, miért szükséges a kreativitás az ember életében, és egyúttal lehetőséget mutat, mintát ad a fontos tartalmak átadásához (mégpedig kreatív feladatok útján való átadásához) — a művészet nyelvén, a művészet gyakorlatával...

Melyek ezek a különbségek? **A pARTner programja az iskolától független. Ezért fel sem vetődik az iskolai keretek között megszokott különbségtétel: „jó képességű gyerekek”, „érdeklődők”, „nehezen kezelhetők”, „tagozatosok”, „hátrányos helyzetűek” között. A program mindenkié.**

A foglalkozáson a hátrányos helyzetűnek nevezett együttműködik a művészi érzékenységével, vagy azzal, akinek — saját véleménye szerint — semmi köze a művészethez, ka kisebbek a nagyobbakkal vagy a felnőttekkel. A csoportvezetők szakmai kompetenciája a biztosíték, hogy ez nem jár a szakszerűség veszteségével...

A program nem kötődik konkrét tananyaghoz.

A legalapvetőbb kérdések:

a múlttal, a családdal, az elődökkel való szembesülés, a környezethez, lakóhelyhez fűződő személyes viszony,

a tárgyi világ értékei,

a közösséggel való azonosulás,

a másik ember iránti figyelem, érdeklődés,

az együttműködés és tolerancia,

a természettel való identitás megerősítése, megőrzése — ezek az értékek állnak a program középpontjában.

Ez egyfelől lehetővé teszi, hogy a feladatok szinte minden tananyagrészhöz természetes módon kapcsolódjanak, másfelől, mivel a legalapvetőbb értékekről van szó, mindenkinek van valamilyen viszonya hozzájuk, ezekben a problémákban mindenki érdekelt.

A pARTner foglalkozásai olyan légkört feltételeznek, amely kedvez a kreativitásnak, az egyéni vélemény szabadságának, és amelyben kívánatos, hogy minden gyerek a maga módján, saját munkástitulusában keresse a feladat megoldását. A közös munka erősíti a kooperációs készséget, a kommunikációt a gyerekek között, a gyerekek és a felnőttek között.

A különböző csoportok számára összeállított feladatsorok igen összetetten fejlesztik az önépítő-önkifejező készségeket. Így az ötödikesek egyetlen témaköréhez szerkesztett feladatsor (35 feladattal) a következő képességeket, készségeket fejleszti:

- termemghatározó, téralakító készséget,
- felületi különbségek, minőségek iránti érzékenységet, felületalakító technikákat,
- a színek iránti szubjektív viszonyt,

- a készséget a belső tartalmak, érzelmek vonallal való kifejezésére,
- kompozíciós készséget,
- ritmusérzékenységet, improvizációs készséget,
- kifejező, plasztikus mozgást,
- mozgáskoncentrációt,
- a fantáziát, beleélő képességet,
- a kapcsolatteremtés képességét, a másik ember iránti figyelmet,
- a természettel való intenzív kapcsolatot és érzelme- ket,
- az írásbeli és szóbeli fogalmazási készséget,
- a legszélesebben és legkonkrétabban értelmezett együttműködés képességét.

**A PARTner szemléletmódjának, munkastflusá-
nak érzékeltetésére bemutatok néhány jellemző fel-
adatot:**

A fák élete

Egy ligetben vagyunk. Sűrű magas fűben állunk. Körül- vesznek különböző nagyságú, alakú fák, facsoportok, ki- csik és hajlékonyak, terebélyesek, egyenesek, öregek, görbék, méltóságteljesek, szikarak...

Mindenki kiválaszt egy fát: a neki legrokonszenve- sebbet, és nagyon alaposan megismerkedik vele. Ez az ő fája. Ez a fa: ő. Azzá a fává változunk, amit kiválasztot- tunk magunknak. Arcunkkal, testtartásunkkal fejezzük ki a fa lényegét, de legfontosabb a belső átélés.

„Szél támad. A fa megmozdul, rezeg, susog, ha jlado- zik.” Képzeletünkben érezni kell a szél lökéseit, az el- csendesedéseket... És mindezt kifejezni — nagyon inten- zívén.

„Eso esik. Egyre jobban zuhog. A fa lombja megtelik vízzel, elnehezül. Törzsén folyik végig az első. Zuhog egy- re. Mit érez a fa?”

Most ketten vagy négyen együtt alkotnak egy fát. Megegyeznek, milyen fa lesz az. Az előző helyzeteket is- mételjük, de immár együtt érezve, együtt gondolkodva, egymást figyelve, a társakkal teljes összhangban. A fa „elszárad, elkorhad, egyre pusztul. Szomorúan, betegen és csúnyán áll a pompázó erdőben”. Több személy is al- kothat egyetlen halott vagy pusztuló fát.

„Már nem is fa vagyunk, csak fatuskók, elfekvő tör- zsek, rég halott maradványok.” Kerítést készítünk hulla- dék fadarabokból (mindegyikünk egy-egy fadarab), összefonjuk, hajlítjuk a „faágakat”. Minél erősebb kerít- és fonódjon! Fokról fokra.

A fa mint TOTEM. A szent fa. Egyenként alakítunk egy-egy fa-totemet az általunk kiválasztott helyen. A po- zíció mellett az arc és a környezet is nagyon fontos. Két vagy három személy közösen alkot egy fa-totemet. Végül: fokozatosan, lépésről lépésre épül fel egyetlen nagyon erős fa-totem — az egész csoport részvételével.

A tárgyak élete

Művészeti tábor, kirándulás adhat alkalmat arra, hogy felkeressünk régi településeket, amelyeket lakói elhagy- tak, régi parasztházakat, amelyeket a benne élők maguk- ra hagytak azokkal a tárgyakkal együtt, amelyek már „el- avultak”, „nem elég modernek”, „az öregeké voltak”. Létezik az a fajta mentalitás, hogy az új lakásban minden tárgy legyen új, s a legújabb. Helyes-e ez? Mi minden tes- tesül meg egy-egy régi — akár valóban használhatatlan — tárgyban? Ezekkel a problémákkal foglalkozunk, de nem szükséges direkt beszélgetést folytatni ezekről a kér- désekről, csak ha a gyerekek igénylik.

Mit gondolunk a régi, lakatlan házakról? (A gyerekek szeretik ezeket a régi házakat.) Mit gondolnak, mit érez- nek a régi házak, mit mondanának nekünk, ha beszélni tudnának? Mit mondanának egymásnak? Mind a saját gondolatainkat, mind a házak „gondolatait, érzéseit” megfogalmazzuk, és cédulákon, feliratokon, transzpa- renseken elhelyezzük a házak falán, ablakaiban, az utcán stb. Ebben benne rejlik az a lehetőség is, hogy a véletlenül arra járók elolvassák, s valami módon véleményük lesz, állásfoglalásra késztesse őket ezek a szüvegek. A házak- ban talált régi, semmire kellő tárgyakat megtisztítjuk, befestjük. Ezzel újra foglalkozunk velük azok helyett, akik otthagyták őket. Afestett tárgyak megújulnak, „visz- szakapják rangjukat” — legalább egy kis időre. A színes- re varázsolt holmiból kiállítás rendezünk a ház udva- rán, és ott hagyjuk.

Portré — társamról

A csoport tagjai egymással szemben ülnek le. Papírunk egyik sarkában táblázatot készítünk négy rovattal: „sze- me”, „szája”, „orra”, „füle” vagy „keze”, „arca” — ahogy tetszik.

1. Nagyon sok szót, szókapcsolatot, mondatot írunk jellemzésül a megadott négy elemre. Gyűjteményünk nem lesz arányos: a szemről, a szájról biztosan sokkal többet lehet mondani, mint például a fülről, de ez nem baj. Mint ahogy az sem baj, hogy a jellemzésben a legegyszerűbb vonások az egészen mély megjegyzésekkel vegyesen fordulnak elő. Elegendő időt kell hagyni, hogy sok, nagyon sok tulajdonságot gyűjtsünk össze. (A gyere- kek a mindennapi beszédükben nagyon szimplán, primi- tívén, árnyalatok nélkül fejezik ki magukat. Itt most az el- lenkezőjére törekedünk.)

Kétféle szituáció lehetséges:

A csoport tagjai még nem ismerik egymást, és az első felületes észrevételek, benyomások után behatóbban igyekezünk megismerni a másikat. A feladat során igen erős kapcsolat alakul ki a felek között, és valószínű, hogy lényeges tulajdonságokat fedeznek fel a társban.

A másik lehetőség: a csoport tagjai régebb óta ismerik egymást. Milyen lehetőségeink vannak ebben az eset- ben?

Leírhatjuk, formába önthetjük mindazt, amit tár- sunkkal kapcsolatban tudunk, érzünk, de eddig nem fo- galmaztunk meg. Lehet, hogy bár régebről ismerjük egymást, ez a mostani vizsgálódás új dolgokat hoz fel- színre, amelyek eddig elkerülték figyelmünket, vagy nem foglalkoztunk vele. Tehát mélyebben megismerjük társunkat.

A mindennapokon nagyon kevés szót használunk. Hajlamosak vagyunk egy-két kifejezéssel elintézni bár- milyen jelenséget. Igen szegényes nyelvet használunk. A feladat alkalmat ad megfogalmazni az eddig megfogal- mazhatatlannak vélt dolgokat.

2. Elrendezzük az összegyűjtött elemeket. Laza, szin- te költői szöveget komponálunk, az elemek bizonyos összefűzésével megadjuk ritmusát, dallamát, tempóját. Mint valami zene, olyan legyen szövegünk. Ekkor már a kompozíció érdekében ki is hagyhatunk, át is alakítha- tunk néhány elemet, sorrendjükkel is szabadon bánha- tunk.

3. Nagyon szabadon, inkább érzéssel, mint figyelem- mel rajzolunk olyan formákat, vonalkombinációkat, amelyek körülbelül ugyanazt fejezik ki, mint szövegünk. Milyen a szeme, milyen a szája? (Természetesen nem szemet és szájat rajzolunk, hanem olyan formákat, ame-

lyek magukban foglalják azokat a tulajdonságokat, amit leírtunk. Például: barátságos, árnyékos, titkot rejtő, nyugodt, nyílt stb.) Itt azonban már nem négy külön rajzot készítünk, hanem egységbe foglaljuk a négy elemet.

4. Végül rajzunkat kiegészítjük egy színhangzattal, olyan színekkel, melyek illenek társunk egyéniségéhez. Itt is döntenünk kell: melyik színből mennyit, és a kompozíció mely részén. Melyik legyen a lehangsúlyosabb árnyalat? Harmóniát akarunk, vagy kontrasztot? Monotóniát vagy sokszínűséget... Nagyon sok szempont lehetséges.

5. Közösen végignézzük a „portrékat”.

Önarckép és maszk

1. Kezünkben alakítjuk portrékat: sokáig, alaposan figyeljük kezünket, forgatjuk, mozgatjuk, kitalálunk sokféle lehetőséget. (Tehát nem maradunk az első kézenfekvő megoldásnál, hanem sok variációt kipróbálunk, míg megállapodunk a végleges változatnál.)

Ez a kézmozdulat a portrém. Ilyen vagyok: laza vagy feszült, harmonikus vagy ellentmondásos, nyitott vagy zárt, törekvő vagy megadó, erős vagy engedékeny, hívó vagy elutasító stb. Kezemet mint valami szobrot körbeforgatom társaim előtt: megnézzük egymás portréját.

2. Egyik kezünket (ilyen vagyok) változatlanul hagyom, a másikat hozzáillesztjük, vagy a közelébe helyezzük. Ez a másik kezünk azt mutatja, milyenek szeretnénk lenni. A két kéz (milyen vagyok, de milyen szeretnék lenni) együtt alkot egy „szobrot”. Megnézzük egymás kézkompozícióit.

3. Kéz-portrékat (ilyen vagyok) papírból alakítjuk ki — gyűrűssel, tépéssel, hajtogatással. Ezzel kicsit eltávolítjuk magunktól. Nem kell arra törekednünk, hogy kezet mintázzunk — ez úgyis lehetetlen —, hanem azon kell igyekeznünk, hogy a papírforma ugyanazokat a vonásokat hordozza, ugyanazokat az információkat közölje, mint az eredeti kézmozdulat.

4. Maszk: a 2. feladathoz hasonló a kérdés: milyen szeretnék lenni? A maszk egyik funkciója éppen ez: mássá válhatunk, másnak látszunk általa; a gyenge erősnek, a szomorú vidámnak, a szerény attraktívnak stb. Maszkot készítünk hát az előbbi papír — portréhoz — ugyancsak csomagolópapír hajtogatásával, szabdalásával, formázásával. Kiállítjuk és együtt megnézzük a kéz-portrék alapján készített papír-portrékat és a hozzájuk tartozó maszkokat.

5. Ugyanerre a problémára (milyen szeretnék lenni?) úgy keresünk választ, hogy kezünket (portrékat) az árnyékával egészítjük ki. Olyan szituációt keresünk kéz-portrék számára, hogy most az árnyék fejezze ki, milyenek szeretnénk lenni. Az árnyék megnövesztheti a formát, megnyújthatja, halványíthatja, éles kontúrt adhat, gyöngédebbé teheti, megduplázhata. A 2. és 4. feladat variációjáról van szó, de teljesen új lehetőségek állnak rendelkezésünkre. Igen sokáig ezeket a lehetőségeket próbáljuk ki, míg megtaláljuk az érvényes megoldást.

6. A feladatsor befejezésekképp befestjük kezünket. Beállítjuk kezünket egy bizonyos pozícióba, és beleképzelünk valamit, aztán eszerint festjük be. Itt az a lényeg, hogy maga a kéz szinte eltűnjön a festéstől, és átalakuljon tájjá, állattá, tárggyá, bármivé. Ez a kéz maszkja.

Utak

A csoport tagjai egy nagy papír vagy textil körül gyülekeznek. Ezen az anyagon mindenki kiválaszt magának egy területet, és ott megfesti a maga „országát”, ahol szívesen élne. Erdő sok állattal, sziget, kozmosz, meseország, régi város stb. Előfordulhat, hogy eleve párok, kisebb társaságok alakulnak, akik közösen választanak lakóhelyet. (De az a jellemző, hogy legtöbben egyszemélyes országot képzelnek el.)

Miután mindenki megfestette a maga országát, szóban is bemutatja — mesél róla a többieknek. Akinek az elmondottak és a látvány alapján megtetszik társa helye, igyekszik azt megközelíteni: Hozzá vezető utat alakít (fest), vízi utat a megfelelő közlekedési eszközzel, ösvényt, megint más utat, ha meseországban, vagy egy másik bolygón lakik a társa.

Ezek a vízi, légi, szárazföldi, mesebeli utak behálózák képünket, érdekes metszéspontokat alkotnak, különböző, nem várt találkozásokra adnak lehetőséget, s bemutatják kinek milyen életforma tetszik. S bár a választásban az is szerepet játszik, ki milyen vonzóan mutatta be a maga országát, vagy milyen szépen festette meg, az „útépítésnél” alkalom nyílik a társ iránti rokonszenv, vonzódás kifejezésére is.

Összefoglalva: Saját koncepciónk, nevelési elveinkkel az adaptációval teljesedtek ki. A pARTner program révén vált lehetségessé, hogy a művészet tanításként is, nevelésként is betöltse szerepét nemcsak az érdeklődők és tehetségesek, hanem valamennyi növendékünk iskolai életében.

Ajánlom a programot minden olyan pedagógusnak, aki az intellektuális teljesítményen túl tanítványai személyiségének teljesebb kibontakozását, kreativitásuk fejlesztését, általánosan alkotóvá nevelését fontosnak tartja.

Azoknak a pedagógusoknak, akiknek tanítványai szociális vagy érzelmi okokból, a családból hozott diszpozíciók miatt gátoltabbak a tanítás-tanulás területén.

Kreativitásra alapozottságánál fogva a program része lehet a legjobban értelemben vett elit-képzésnek.

Alkalmazható a módszer alkalomszerűen: happeningek, akciók formájában. Egy-két hetes plenerek programjaként, szakköri vagy szabadidős programként — rendszeresen, és — leghatékonyabban — úgy, ha a mindennapos tanítási-tanulási folyamatot áthatja, s a művészeti nevelésben mint szemléletmód érvényesül — formák megválasztásától a munkastílusig, a foglalkozások légköréig, az értékelésig stb. Ott, ahol a művészeti nevelést komplexként kívánják kezelni.

Felhívom a figyelmet a módszer „eszköztelenségére”. Maga a kreativitásfejlesztő program magában foglalja a lehetőséget, hogy bármiből létre lehet hozni valamit, a legkülönbözőbb módon, anyagokkal és eszközökkel kifejezhetjük magunkat. A módszer lényegéhez és stílusához is hozzátartozik, hogy csak a legegyszerűbb, bárhol rendelkezésre álló anyagokkal dolgozzunk.

Mindig a helyi lehetőségeket, a környezeti adottságokat vegyük figyelembe a feladatok megválasztásánál. Legfontosabb munkaterületünk, a természet pedig majdnem mindenhol jelen van.