

Kárpáti Andrea

A vizuális nevelés kortárs modelljei¹

■ Ha a képkalkotás napi gyakorlattá válik, az iskolarendszerben fel kell értékelődnie a tantárgynak is, amely megtanítja, hogyan válhatnak üzeneteink nemcsak érthetővé, de hatásossá, élvezhetővé is. A digitális képkészítés elterjedésével a nevében a „művészet” szót hordozó tantárgy (art education, Kunsterziehung, éducation artistique) el lehetetlenülését jósolták. Ennek éppen az ellenkezője következett be: a tantárgy tartalma kibővült az új képkalkotó helyzetekkel, tartalmakkal és technikákkal. Nevében pedig megjelent a vizuális kultúra és kommunikáció (visual culture, Visuelle Kommunikation, éducation artistique et culturelle), és iskolai súlya, jelentősége megnőtt. A kortárs amerikai és nyugat-európai vizuális nevelésben a leképezés mellett az elemzés, (újra)értelmezés, tervezés, átírás és az egyre aggasztóbb természeti változásokkal és társadalmi problémákkal szembenéző művészi reflexió is a vizuális kompetencia fontos része lett. Tantárgyunk aktuálisabb és hatásosabb, mint valaha.

Napjaink nemzetközi művészetpedagógiája messze túlmegegy a képzőművészet egyre rugalmasabbá váló keretein. A tananyagban helyet kap a munka világában nélkülözhetetlen infográfika éppúgy, mint a korstílusok kultúrtörténeti keretben megjelenített vizuális nyelve és a kortárs kultúrában újra középponti szerepet játszó népművészet. A gyakorlatban is számos forma szerepel: a klasszikus táblaképtől a berendezett privát térig, az átrendezett s így sajátta alakított közösségi tértől a digitális képi kifejezés populáris és tudományos műfajáig.² A Képi Fordulatnak (Pictorial Turn) nevezett kommunikációmédium-váltás, a vizuális közléseknek a verbálissal szinte azonos jelentősége alapvetően átalakította a képmás fogalmát és jelentőségét. A számítógéppel segített képkalkotás mindennapivá válásával beléptünk a posztfotografikus korba, ahol az interaktív művészeti formák természetesekek, a szimuláció bevett része a játéknak, alkotásnak, kutatásnak.³

Ez az írás a közelmúltban lezajlott összehasonlító művészetpedagógiai kutatásaink eredményeire épül. Az

angolszász és közép- illetve kelet-európai rajztanítási dokumentumok elemzéseire⁴, valamint az Európai Vizuális Műveltség Hálózat nevű kutatócsoport huszonegy ország tantervét összehasonlító és a tanterveket bemutató tanulmányaira támaszkodva,⁵ a következőkben röviden áttekintem a vizuális nevelés céljait. Néhány, napjaink magyar művészetpedagógiai vitáiban gyakorta felmerülő kérdéstről idézek válaszokat a nemzetközi gyakorlatból: mire jó a tanterv, miről kell, miről érdemes és miről lehet még tanítani a „rajzórán”, és hogyan értékelhetők a vizuális nevelés eredményei. Az ilyen összefoglalók óhatatlanul szerzőjük álláspontját tükrözik, ezért a hivatkozások jegyzékében számos olyan dokumentumot közlök, amely segíti a saját értelmezést és ítéletalkotást. A magyar képzőművészet természetes része a nemzetközi művészeti közösségnek, ezért érdemes – sajátosságaink kiemelésével és megőrzésével – nemzetközi szakmai térbe helyezni a hazai művészetpedagógiát is. Ezt az egyre sikeresebb integrációs folyamatot szeretné támogatni és a szakmai közösséget további kapcsolatok építésére inspirálni ez az írás.

A vizuális nevelés céljai és tartalma világszerte

A művész-pedagógus nem szívesen követ részletes előírásokat, viszont alapvető feladatának tekinti a tehetség felismerését, a jövő művésze, tervezője, digitális képkalkotó szakembere támogatását. A nemzetközi rajztervekben ennek megfelelően tartalmi csomópontok szerepelnek, alternatív módszertani megoldásokkal – egymásra építhető modulok, amelyekből az adott régió, iskolakörzet és intézmény sajátosságait követve, a vizuális nyelv megtanítható.

Ifjúsági szubkultúrák, vizuáliskultúra-tanuló közösségek

A finn vizuális nevelés középpontjában a fiatalok vizuális kultúrája áll, ez a jelenleg is érvényben lévő, 2014-es finn Nemzeti alaptantervben a vizuális nevelés nevű tantárgy

első tartalmi egysége.⁶ Az ifjúsági szubkultúrák világának megismerése és az őket jellemző vizuális kifejezőmódok finomítása a jelenség alapú pedagógia tanulás-szervezési módszerével történik. A fiatalokat körülvevő világ képalkotáson alapuló helyzeteket számba véve a rajztanár olyan pedagógiai helyzeteket teremt, amelyekben a tanulók ráébrednek hiányos tudásukra, és késztetést éreznek a hiányok pótlására.

Korunk művészetpedagógiai újdonsága az önálló képi tanulás, a fiatalok saját szervezésében működő, a fiatal alkotó és befogadó számára releváns üzeneteket megfogalmazó vizuáliskultúra-tanuló közösség (Visual Culture Learning Communities).⁷ Az első képalkotó közösségek a művészeti kánonon kívüli műfajok köré szerveződtek, amelyeket a formális oktatás nem tartott értékesnek, és nem is tanított róla semmit. Ilyen például a képregény, különösen ennek japán változata, a manga, és az „utcaművészet” (street art), melybe a közismert graffitin kívül a külső tér teljesebb átformálására törekvő utcabútorok, játékok, plasztikák készítése is beletartozik. A fiatalok szívesen tanulnak bonyolult kifejezőmódokat is a fanart művelése kedvéért: a rajongói weboldalakon gyakran találunk egy film képi világát megidéző, bravúros stílusanalóg műveket és fotófeldolgozásokat, melyeken a sztárok egy új történetben kelnek életre.⁸ Ezek a műfajok és technikák mára utat találtak az angolszász és német tantervekbe.

Világszerte sok ezer amatőr előadó és alkotócsoporthoz foglalkozik a népi hagyományok felélesztésével: a régi technikákat, műfajokat, motívumokat kortárs gondolatok kifejezésére használják. Ezek a közösségek elsősorban önkifejező, identitásteremtő erejük miatt vonzóak a fiatalok számára. Családjuk eredetét kutatják, régiójuk sajátos képi nyelvéhez keresnek utakat. Az észak-európai országok és Hollandia művészetpedagógiájában természetesen kapcsolódik össze a hagyományos és a modern dizájn – az önképzésen alapuló ifjúsági csoportokban világszerte megfigyelhető ez a törekvés.

A vizuáliskultúra-tanuló közösségek az informális tanulás motiváló s ezért rohamosan terjedő, új művészetpedagógiai terepét jelentik. Egy ilyen képalkotó közösség tagjának lenni erős elköteleződés, ami a folyamatos technikai fejlődés mellett a társak önzetlen támogatását is jelenti. Témáik és módszereik nagyrészt alkalmasak arra, hogy a formális rajzpedagógiába is beépüljenek. A XXI. század a „résztevői kultúra” (participation culture) kora, ezért a vizuáliskultúra-tanuló közösségek tapasztalatait érdemes figyelembe venni a rajztanításban.

Digitális kreativitás

A vizuális kultúrát szociológiai szempontból vizsgáló Ted Polhemus⁹ szerint stílustörzsek (style tribes) befolyásolják az „új gyermekrajzot”. Azonos öltözködésű, hasonló zenét és filmet fogyasztó, hasonló szórakozási módokat gyakorló fiatalok összetartó közösségei „termelik ki” az első vizuális közléseket. Az angolszász rajzpedagógia „vizuális kultúra” tantárgyát megalapozó, a kamaszok képnyelvét vizsgáló kutatók (és országuk rajztanárképzését meghatározó amerikai szakemberek) szerint¹⁰ a kortárs vizuális kultúra esztétikuma, az információs és kommunikációs technológiák (IKT) kommunikációs és kreatív apparátusa hatására formálódik a XXI. századi „digitális kreativitás”. A géppel létrehozott képi nyelv ma már több mint eszközhasználat: identitást, csoporthoz tartozást is jelent.

A közösségi alkalmazások (a közösségi média) stílusa önkifejezési lehetőség és kényszer egyszerre. Az itt használatos technikák és esztétikai elvek alapul szolgálhatnak a képi kifejezés összetettebb formái: a művészi és tudományos fotóhasználat, az új tudományos ismeretekhez vezető ábrák, a kortárs multimédia-művészet alkotásai felé. A digitális kultúra annyi esztétikai értéket hordoz, amennyit belé helyezünk. Bekapcsolása az iskolai vizuális nevelésbe sürgető feladat. Az angolszász tantervekben a hagyományos és digitális képalkotás a vizuális kifejezés egyenrangú, bár sajátos úttaként jelenik meg. Még a kulturális hagyományra nagy súlyt helyező francia művészetpedagógiában is már több mint két évtizede jelen van a média képi nyelve mint a vizuális nevelési tananyag része.¹¹

Az avatarok (számítógépes játékosokat megjelenítő, mozgó figurák) és más személyes jelképek tervezése, filmszkeccsek készítése, előadások, videós és hagyományos blogok és Facebook-oldalak tervezése, környezetalakítás virtuális terekben a fiatalok körében rutinszerűen – és gyakran kevésbé hatásosan, esztétikusan, etikusan – használt műfaj. A vizuális nevelés körébe vonva őket, motivált tanulókkal dolgozhatunk, és olyan értékeket adhatunk át, melyek hidat építenek a „nagy-művészet” befogadása felé. Napjaink digitális kultúrája közösségi működés, hiszen a megosztás és kommentálás, értékelés művelein alapuló, együttműködő képalkotás. A rajztanár és az informatikatanár összehangolt, szakszerű irányításával a technikai tudást esztétikai ismeretekre alapozva, a munka világában jól használható vizuális kommunikációs formákat tanít.¹²

Társadalmi érzékenység

A kelet-közép-európai művészetpedagógiai programokban gyakran szerepelnek személyes relevanciájú témák, a tanulókat foglalkoztató problémák képi megoldásai. Az angolszász és német tananyagokban az elemzésre kiválasztott alkotások gyakran dolgoznak fel társadalmi problémákat, ezért nevezik ezt az oktatási modellt a társadalmi elkötelezettség (social engagement) művészetpedagógiájának is.¹³ A projektmódszer és az ehhez kapcsolódó kollaboratív alkotás, a konstruktivizmus és az élménypedagógia egyaránt természetes része a társadalmi problémákat a művészet eszközeivel feldolgozó vizuális nevelési modellnek, amelynek feladata lényegesen több a hagyományos rajztanítási tartalmaknál, az ábrázolásmódok elsajátításánál és a művészettörténet lineáris bemutatásánál.

A módszer középpontjában az egyéni alkotóképesség, a kreatív vizuálisnyelv-használat áll.¹⁴ A mindennapi élet vizuális problémáira fókuszál a környezettudatos „öko-művészeti nevelés” (eco-art education) irányzata is, amely főként Európa északi felén, Németországban, Hollandiában, valamint Kanadában hódít.¹⁵ A módszer különösen hatásos, ha a hátrányos helyzetű fiatalok „kulturális emancipációjára”, saját környezetük értékeinek felismertetésére épül.

Középpontban a képességfejlesztés

A vizuális nevelés napjainkban az egyik legfontosabb kommunikációs területet fejleszti, ezért számos pedagógiai program középpontjában a képi közlés megtanítása, a vizuális képességrendszer fejlesztése áll. Ha egy rajzterv legfőbb célja a fejlesztés, a vizuális képességek kutatása alapvető fontosságú. Ha viszont az önkifejezés, az egyéni világkép létrehozása a cél egy nemzeti iskolarendszerben, a tesztek és értékelő feladatok háttérbe szorulnak. A tantárgy XIX. század végi iskolai megjelenésétől az 1970-es évekig a képességfejlesztési paradigma, majd a XX–XXI. századfordulóra a spontán önkifejezés, a képi gondolatok szabad áramlásának támogatása vált uralkodóvá. Németországban, Ausztriában és a kelet-közép-európai régióban a klasszikus rajzolás tanítása, az ábrázolási technikák magas színvonalú elsajátítása hagyományosan központi szerepet kapott.¹⁶ Az Egyesült Államokban, amely a vizuális képességek kutatásában a XIX. század vége óta élen járt, az 1980-as években az angol nyelven megjelenő tanulmányok túlnyomó része egy módszer hatékonyságát vagy egy vizuális képességelem fejlődését tárta fel.

Német kezdeményezésre alakult meg a képi műveltség kutatását, a képalkotás fejlesztését szolgáló Európai

Vizuális Műveltség Hálózat (European Visual Literacy Network). Tagjai között megtaláljuk huszonegy EU-tagállam tantervíróit, tanárképzési szakembereit és kutatóit.¹⁷ Az európai vizuális nevelés módszertana a jövőben tehát kutatásalapú lesz, mint minden jelentős iskolai tantárgy. Képességvizsgálatok és esettanulmányok, interjúk, óramegfigyelések eredményei mentén, kvantitatív és kvalitatív kutatási módszereket egyaránt használó értékelési kultúrán alapul majd.

Alaptanterv, kerettanterv, helyi pedagógiai program: művészetpedagógiai dokumentumok tartalma és szerkezete Európában¹⁸

Az Európai Vizuális Műveltség Hálózat (ENViL) 2014–2015-ben huszonek európai ország harminchat tantervének elemzése alapján elemzést készített a kontinens rajztanítási irányzatairól. Valamennyi tantervben önálló témakörként szerepelt a képző- és iparművészet, a dizájn és az építészet, de jelentős tantervi tartalom a mindennapi élet vizuális nyelve és a médianyelv is. A divattervezés, mint komplex kultúrtörténeti jelenség, a tantervek felében önálló, terjedelmes tantervi egységként van jelen. A rajztanítás az országok többségében tizenhat éves korig kötelező tárgy, óraszámra hat–tíz éves korig heti kettő, ezután heti egy tanóra. A huszonek országból tizennyben a tanterv nem szabályozza az óraszámot, erről az iskolák maguk döntenek.

A kerettanterv, mint részletes tartalmi és módszerbeli szabályozó dokumentum, a vizsgált harminchat országból csak négyben létezik, és a harminchat tantervből mindössze hat ír elő konkrét témákat. Az alaptantervben felvázolt célokat és részletesen meghatározott képességfejlesztési követelményeket legtöbb helyen a művészetpedagógus habitusához igazodnak, valamint számos jól kidolgozott alternatív pedagógiai program (és a hozzájuk kapcsolódó, kézikönyvekkel ellátott továbbképzések) támogatják a helyi tanítási-tanulási programok kidolgozását. A rajztanárképzés MA szintű mindenhol, de szaktanár csak az ötödik vagy hatodik iskolai osztályokban tanítja a rajz helyett vizuális kultúra, képi kommunikáció, képzőművészet és dizájn néven szereplő, széles műveltségterületet átfogó tantárgyat. A „készségtárgy” besorolás az itt szemlézett, jelentős mennyiségű szakirodalomban teljesen ismeretlen. Az új képkorszaknak nevezett XXI. században senki sem gondolhatja komolyan, hogy a vizuális nevelésre a különleges „készségekkel” megáldott fiataloknak van csak szüksége, és a leendő szakmunkások, orvosok, mérnökök térszemléletet fejlesztő feladatait bátorító szavakkal és nem alapos, fejlesztő értékkel kell minősíteni.

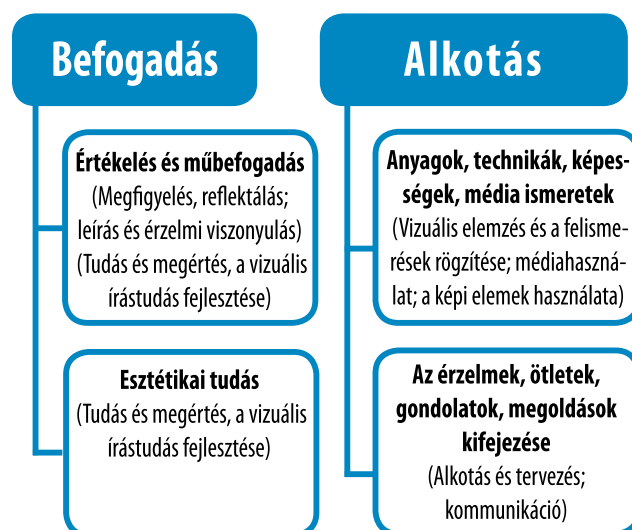
Értékelni azt lehet, amit képesek vagyunk leírni. A nemzetközi vizuális nevelési közösség szerencsére már rég túllepett a homályosan megfogalmazott nagyszabású ígéreteken, és akárcsak a többi tantárgy, pontosan leírja, hogy a képzés mely szakaszában, melyik (rész)képeséget, milyen szintre kívánja fejleszteni. Az elemzett harminchat tantervi dokumentumból tizenhárom tartalmazza az elérni kívánt átlagos szintet, tizenegy ezen felül a minimumszintet is, és van egy, amelyben az optimális képességszintek is szerepelnek, tehát elegendő tehetségkutatási eredménnyel rendelkeznek ahhoz, hogy ezt meghatározzák. Egy példa: a vizuális kommunikációs képesség. Itt jelek, jelképek, szimbólumok előállítás és értelmezése adja az alkotói és befogadói részképességet. A feltétlenül elérendő minimumszint a mindennapi életben nélkülözhetetlen képi jelek kezelése (például térképolvasás és útvonalrajz készítése). Az átlagos képességű tanuló a művészi jelképek közül is felismeri és helyesen értelmezi a legfontosabbakat, az átlag feletti vizuális tehetség saját jeleket, jelképeket alkot, és képes felhasználni szimbólumfejtő tudását más kultúrákból származó, sosem látott művek megértésére.

Itt jelek, jelképek, szimbólumok előállítás és értelmezése adja az alkotói és befogadói részképességet. A feltétlenül elérendő minimumszint a mindennapi életben nélkülözhetetlen képi jelek kezelése (például térképolvasás és útvonalrajz készítése). Az átlagos képességű tanuló a művészi jelképek közül is felismeri és helyesen értelmezi a legfontosabbakat, az átlag feletti vizuális tehetség saját jeleket, jelképeket alkot, és képes felhasználni szimbólumfejtő tudását más kultúrákból származó, sosem látott művek megértésére.

Miért kerülnek be a tantervekbe a vizuális nevelés képességfejlesztő hatására utaló, részletes kimeneti követelmények? Miért nem elég annyi, amit mindenki tud: a művészet alapvető emberi szükséglet, tanítása ezért kötelesség? Nos, bármilyen határozottan hangoztatta évtizedekig ezt a véleményt a zenészek vagy képzőművészek szakmai közössége, sem a szülőket, sem az oktatáspolitikusokat nem sikerült meggyőzni, és a tantárgy óraszámai zsugorodtak – s ezzel együtt csökkentek az álláshelyek, leszálló ágba került az iskolai presztízs. Amint azonban kiderült, hogy ha nem fejlesztjük a téri képességeket, a színpercepciót vagy a tervezőképességet, ennek szakmák százai látják kárát (nem beszélve a személyiségfejlődési deficitről és a kallódní hagyott kulturális örökségről), előbb az észak-európai és angolszász országokban, azután a német nyelvterületen, végül Közép-Kelet-Európában is a fontos képességfejlesztési területek közé került a vizuális nevelés.

A kompetenciaorientált fejlesztés célja szintén a kimeneti célok pontosabb megfogalmazásához vezetett. Számos európai országban már évek óta a rajzterv része a mozgóképkultúra és médiaismeret, mivel a médiakompetencia és a vizuális műveltség a digitális képfogyasztás és -alkotás világában egyre nagyobb átfedést mutat. A művészettörténet korok szerinti tanítása akkor elérhető cél, ha összehangolható a történelemmel és társadalomismerettel, és a kulturális kompetencia részeként ismerhető meg egy-egy kor épített és tárgyi környezete, képző- és iparművészete, valamint népi kultúrája. Ugyanehhez a kompetenciaterülethez tartoznak a tantervekben jelzett informális tanulási alkalmak: a múzeumok, science centerek, műemlékek és természeti értékek felkeresése. A javasolt műfajok és technikák sokféle vizuális probléma megfogalmazására adnak módot, és fejlesztik a kognitív képességrendszer számos elemét: a variálást, kombinálást, végső soron a problémamegoldó gondolkodást. A vizuális „írstudás” akkor működik, ha autentikus, életszerű helyzetekben válik nélkülözhetetlen kifejező- és értelmezőeszközzé.

A tantervek többségében kiegyensúlyozottan szerepelnek az alkotás és a befogadás tevékenységei s hozzájuk kapcsolódva az (ön)reflexió és bemutatás aktusa: a saját művek elfogadtatása, a megismert alkotások befogadásának elősegítése értelmező beszéddel, iskolai kiállításokkal. Az értékelés több is, más is, mint az óra végén felmutatott néhány kiváló megoldás. A tanulók áttekintik és minősítik saját műveiket, amikor portfóliójukat összeállítják, és számba veszik, mit tanultak a tanév során. A tanár időről időre bemutatót kér: egy tervezői ötlet, egy elkészült tárgy, fotósorozat vagy kép alkotója szavaitól nyeri el végső értelmét az osztály előtt. Így a tanulók nemcsak a képi nyelvet, hanem a művek közreadásának és fogadtatásának társadalmi szokásait is elsajátítják.



A két fő vizuális képességszint: a befogadás (Rezeption) és az alkotás (Produktion) tevékenységei az európai tantervekben.

A finn és a holland tanterv Európában irányadónak számít, ezért érdemes részletesebben megismerkedni velük. A 2012-ben bevezetett finn alaptanterv a pedagógusok helyi tanítási-tanulási programjaihoz kínál vezérfonalat. Kerettanterv nincs, és a vizuális nevelés körébe tartozó tantárgyaknál máshol sem találtunk ehhez hasonló dokumentumot. A tantervet megalapozó pedagógiai kutatások fő témája a tanulási hatékonyság javítása és a jelenleg, illetve a jövőben szükséges kompetenciák mellett a gyermekek jó iskolai közérzete volt. Hogy kiderítsék, hogyan szerezhetne több örömet a tanulás, az iskola mint tanulóközösség működési alapelveit is vizsgálták.

A jellemző munkamódszer az interakció és a sokoldalúság. Ez a tanterv, amely megőrzi a tantárgyi kereteket, interdiszciplináris oktatásszervezésre bátorít, amely a jelenség alapú tanulásra és a tanárok közötti együttműködésre épít, a tantárgyi programok összehangolt tervezésére, keresztterületi gondolkodásra ösztönöz. A tanulás egy jelenség (téma, történeti korszak, társadalmi probléma) köré szerveződik, hasonlóan a Waldorf-módszer epocháihoz.

A műveltségterületi határokon átlépő és a különböző tudásterületeket összekötő keresztkompetenciák: a gondolkodás és a tanulás tanítása, a kulturális kompetencia, az önkompetencia (a mindennapi élet megszervezése), a többretegű, sokszínű műveltség (multiliteráció), a digitális kompetencia, valamint a munka világára felkészítő „munkaképesség” és vállalkozói kompetencia, végül a részvétel a közéletben és a fenntartható jövő építésében, ami a demokratikus állampolgári létre készít fel. Ezek a kompetenciák mind szerepelnek a vizuális nevelés nevű finn tantárgy programjában, és igen hasonlók a Közös Európai Vizuális Műveltség Keretrendszer megalapozó kompetenciákhöz. (Wagner és Schönau 2016-os kötetéről lásd Klima Gábor szemléző írását ebben a lapszámban.) A kutatási eredmények és jó gyakorlatok közvetítését a Finn Művészetpedagógiai Observatórium (Finnish Art Education Observatory¹⁹) támogatja.

„Fontos leszögezni, hogy a tanterv egészére kiterjedő integrált vizuáliskompetencia-fejlesztés nem szünteti meg az önálló művészeti és környezetkultúra tantárgy és tanterv szükségességét. A vizuális és környezetkultúra tanítását folytatni kell az első osztálytól az érettségig. A közoktatásban szaktanároknak kell elsajátítani a tanulókkal a vizuális művészetek és tárgykultúra alapjait. [...] Vizuálisban gazdag korunkban élve, amikor tanulófókuszú művészeti tantervünket készítjük, figyelembe kell vennünk, hogy a fiatalok képi kultúrájának számtalan területén a szubkulturális tevékenység és a vizuális megjelenés elválaszthatatlan kapcsolatban áll egymással.”²⁰

A 2019-ban életbe lépő holland alaptanterv kidolgozása a jövőorientált oktatásról folytatott társadalmi vitával kezdődött, amelynek eredményeként az oktatás három fő funkcióját határozták meg: tudásszerzés, személyiségfejlődés és társadalmi fejlődés. A harmadik, új (a közoktatásban nem, a gazdasági életben annál gyakrabban hangsúlyozott) célhoz kapcsolódik a tantárgyak közötti koherencia erősítése és – akárcsak a finn alaptantervben – a tantárgyi kereteken átnyúló képességek fejlesztése. Az oktatáspolitikai alapidokumentum kidolgozásában a tanárképző szakemberek és tantervfejlesztők mellett, a holland tantervirás történetében először, a gyakorló pedagógusok közvetlenül vehetnek részt.

Az elemi iskola (négy és tizenkét éves kor között) legfontosabb feladata a vizuális alkotóképesség kibontakoztatása és a kulturális örökség megőrzése. A cél az, hogy a tanulók a vizuális kultúra minél több műfajában, technikájában szerezzék alkotói és befogadói tapasztalatokat. Az alsó fokú középiskolában (tizenhárom–tizenhat éves korban) a „művészet és kultúra” tantárgyterületen közös kompetenciafejlesztési célokat tűztek ki a művészetpedagógia területéhez tartozó tantárgyakban (dráma, ének-zene, média, tánc és vizuális kultúra), amelyek közül kettő kötelező ebben az iskolaszakaszban. A tanulók a művészeti ágak technikai és műfajai alapszintű elsajátítása mellett a művek létrehozásának minden fázisát megismerik, a téma vagy funkció eddigi megoldásainak felkutatásától a terv elfogadtatásán át a munka bemutatásáig. Az ötletek és művek bírálói a tanár és az osztálytársak, a helyzet azonban hasonlít ahhoz, amellyel felnőttként találkozunk majd: nem elég megalkotni, meg is kell értetni az alkotást és mögötte az alkotói gondolatot.

A felsőfokú középiskola diákjai (tizenhét–tizenkilenc évesek) számára kötelező a „kulturális és művészeti nevelés” tantárgycsoport. A választott művészeti tárgyból érettségit lehet tenni. A médiát is tartalmazó vizuális művészet, zene, tánc és dráma új programjai integratív szemléletű, „összművészeti” tantárgyak, amelyekben a hangsúly az adott művészeti ág alkotói és befogadói feladatain van, kitekintéssel a társművészetekre. A „kulturális tagozatos” iskolákban nagyobb figyelmet fordítanak a művészetpedagógiára, például a vizuális nyelvet a többi tantárgy oktatásába is beépítik. Az iskolák a művészet és kulturális nevelés tantárgyak programját a vázlatos alaptantervhez igazodva, de saját társadalmi-pedagógiai missziójuk szerint határozzák meg. Ezek a helyi tantervek egészen különböző elméleti alapon állnak, például a befogadásra orientált „művészeti nevelés” (arts education), a kognitív fejlesztésre fókuszáló „művészet alapú tanulás” (arts based learning) és a szemé-

lyiségfejlesztést előtérbe helyező „művészettel nevelés” (education through art) modelljét követik. Az oktatásirányítás a kimeneti követelményeket ellenőrzi sokféle képességmérő kutatással és az érettségivel, a tananyag megtervezését az iskolákra bízta.²¹

Fejlesztő értékelés

A különböző oktatási kultúrájú országokban vannak eltérések a vizuális nevelés tanterveinek tartalmával és módszereivel kapcsolatban, de egy vonatkozásban, úgy látszik, mindenki egyetért: az eredményeket értékelni kell, hogy a tantárgy jelentős szerepe a kompetencia-alapú oktatásban mindenki számára világos legyen – az oktatáspolitikusok, iskolavezetők és a többi tantárgy oktatói számára is. Az értékelés nem idegen a művészetpedagógiától, hiszen a képzőművészet, dizájn vagy építészet szakmai közösségei immár több mint másfél évszázada (néhány országban ennél is régebben) zsűrizéses rendszerben döntenek ösztöndíjakról, kiállításokról és kiadványokról. Az iskolai vizuális nevelésben értékelni kell a pedagógiai programot, az alap- és kerettanterveken át az iskolák tanítási-tanulási programjait: melyik mire jó, kinek, milyen célra hasznos, mennyire megvalósíthatók a céljai, és milyen szellemi és anyagi infrastruktúra szükséges ahhoz, hogy a célok elérhetőek legyenek. Ha elmarad a tantervek bevalásának vizsgálata, a következő közoktatási dokumentum nem építhet az előző sikereire, nem tanulhat kudarcaiból. Éppen ezért minden országban nyomon követik egy-egy új rajzterv útját az íróasztaltól a szaktanteremig. A cél az, hogy a vizuális nevelés sajátos, szaktárgyi kompetenciáit, minden műveltségterületen releváns általános képességfejlesztő hatását és személyiségfejlesztő szerepét bemutassák.

Ausztrália, az Amerikai Egyesült Államok, az Egyesült Királyság és Kanada művészetpedagógiája a hasonló szerkezetű (bár igen különböző színvonalú) közoktatás, a közös kutatási és tanárképző programok mentén összekapcsolódik. Az angolszász tantervekben közös, hogy a vizuális képességeket és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységeket írják le igen pontosan, nem a tartalmakat és műfajokat, amelyekkel fejlesztendők. A kimeneti követelmények pontosak, hiszen a képi nyelvet szakmák és foglalkozások széles köre használja naponta, fejleszteni pedig főként a rajzórán lehet. A tantervszerkesztők úgy vélik, a módszertani ajánlásoknak a kézikönyvekben kell teret adni. Ezekben technikák fázisait bemutató fotókkal, műalkotások reprodukcióival, kiváló és kevésbé sikeres tanulói munkák bemutatásával jól bemutathatók a vizuális nevelési modellek, amelyekhez kapcsolódnak.

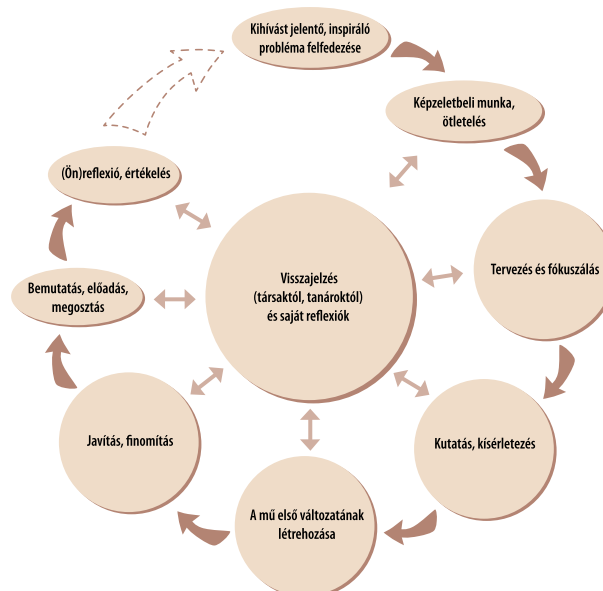
A tantervek mellékletében gyakran szerepel műtárgylista, amely a feltétlenül bemutatandó hazai és nemzetközi alkotókat és alkotásokat tartalmazza.

Egy példa a szerkezetre: Kanada Ontario állama művészetpedagógiai (a külön tantárgyként oktatót ének-zene, média, tánc és vizuális kultúra tantárgyak) tantervének fejezetei:²²

Oktatási-nevelési célok: miért tanítjuk a vizuális kultúra tantárgyat?

- Közös fejlesztési területek a művészetpedagógiai tárgyakban;
- Tantárgyközi kapcsolatok (a humán és természettudományos tárgyakkal és egymással);
- Biztonsági és etikai kérdések;
- Fő tevékenységformák: alkotás, bemutatás és reflektálás (értékelés, elemzés): életkori szintek, fejlesztő tevékenységek;
- Együttműködés a művészek közösségeivel (az iskolákban szokásos „rezidens művész” programok, közös kiállítások, zenei és színházi bemutatók pedagógiai jelentősége);
- A kreatív alkotófolyamat – az alkotókészség összetevői, fejlődése és fejlesztésének modelljei.

Valamennyi tanterv céljai között szerepel a kreativitás fejlesztése, a vizuális nyelv kommunikatív és expresszív használatának megtanítása („alkalmazott” és „autonóm” vizuálisnyelv-használat), a kulturális tudatosság kialakítása (amelynek fontos része a klasszikus művészeti és a népi kultúra megismerése). Hogy mennyire konkrétak és tevékenységorientáltak ezek a tantervek, jól érzékelteti az alábbi ábra, amely a kreativitásfejlesztéssel kapcsolatos teendőket foglalja össze:



A kreativitás fejlesztésének folyamata.

Forrás
Ontario Curriculum,
Grades 1–8. The arts.
Toronto: Ontario
Ministry of Education,
2008, 22. old.

A tantervek bevezetésében vezető szerepet kapnak a művészeti és művészetpedagógiai szakmai szervezetek, melyek a pedagógusok szakmai közösségei számára hitelesítik és elfogadtatják velük a tantervi célokat. A dokumentumok sajátosságait az alábbi táblázattal érzékeltetem.²³

Tantervek az angolszász országokban: keretek, tartalom, értékelési mód

Ország	Tanterv típusa	Értékelés	Tartalmi hangsúlyok
Anglia ²⁴	Alaptanterv vizuálisképesség-fejlesztési kimeneti követelményekkel, helyi (iskolai szintű) tanítási-tanulási program	GCSE (General Certificate of Secondary Education, GCSE), a magyar érettségi megfelelője, 16–18 év között, több szinten, portfólióértékelés	A képzőművészet és dizájn egyenrangú tantervi komponensek
Észak-Írország	Alaptanterv keresztantervi témákkal, kognitív és személyes kompetenciafejlesztési célokkal	GCSE, portfólióértékelés (tanulói munkák, önértékelések) minősítése szempontsor alapján, gyakran más iskola tanára részvételével	A nemzeti kulturális hagyományok hangsúlyosak
Skócia	Nem kötelező tantervi javaslat nyolc témakörben, „élmények és eredmények” részletezése	Portfólióértékelés, félévi és év végi osztályzat	A nemzeti kulturális hagyományok hangsúlyosak.
Ausztrália ²⁵	Alaptanterv kognitív és személyes kompetenciafejlesztési célokkal	GCSE, portfólióértékelés	A nemzeti és őshonos kisebbségek vizuális kultúrája és az európai művészet hangsúlyos
Kanada ²⁶	Nincs állami tanterv, a tartományok és önálló területek maguk döntenek az oktatásszabályozásról	Összkanadai Értékelési Program (Pan-Canadian Assessment Program, PCAP)	A nemzeti és őshonos kisebbségek vizuális kultúrája, az európai és észak-amerikai művészet hangsúlyos
USA ²⁷	Nincs föderális állami tanterv, az ötven szövetségi állam és egy terület készíti el tantervét. A vizuális kultúra tantárgyban a legtöbb állam a Nemzeti Rajzpedagógus Szövetség (National Art Education Association, NAEA) tantervi javaslatát (National Coalition for Core Arts Standards, NCCA) követi.	Szövetségi állami szintű közép-szintű záróvizsga, négyévente országos vizuálisképesség-vizsgálat a Nemzeti Oktatásieredményesség-vizsgálat (National Assessment of Educational Progress) keretében ²⁸	A vizuális kultúra (köznap / munkahelyi/tudományos képi nyelvhasználat) a középpontban

A művészeti tárgyak közötti kapcsolatokat tudatosan erősítik. Egyik ország sem bontja le a tantárgyak határait, nem tervez „összművészeti tárgyat”, hiszen az angolszász pedagógiai kultúrára jellemző, kutatásalapú megközelítés ezt kizárja. Csakis szaktárgyi alapokon lehet interdiszciplináris tevékenységeket végezni, csakis szaktanárok együttműködő közössége képes hidakat építeni saját művészeti águktól a társművészetekig. Rendszeresen vizsgálják, milyen hatása van a komplex esztétikai programoknak, és ezek a tanórák utáni, informális alkalmak hogyan erősítik az egyes művészetek műveléséhez szükséges képességrendszer. Ezek a kutatások alapozták meg például a XXI. századi képességeket kutató partnersegnek készült művészetpedagógiai ajánlásokat, melyek

a korábban csak az alaptantárgyakra koncentráló dokumentumokban megjelenítik a zenepedagógia, a tánc és dráma, a médiaművészet és a vizuális kultúra értékeit.²⁹

Az angolszász országok legfontosabb hozzájárulása a vizuális nevelés megújításához és oktatáspolitikai elismeréséhez a rendszeresen publikált képességértékelési eredmények. A vizuális kommunikáció a XXI. században a verbális közlőnyelvvél szinte egyenrangú kifejezési formává vált. Az angolszász országok szakemberei hangsúlyozzák: a művészeti örökség és a tágran értelmezett népművészet (az őslakosok, a kisebbségi népek kultúrájának fontos részét képező tárgyi és szellemi kultúra) megőrzésére való felkészítés mellett, amely ezekben az államokban is középponti szerepet kap, fontos a képi nyelv magas

szintű elsajátítása. A vizsgák és mérések célja: rendszeresen tájékoztatni arról, sikerült-e átadni mindezt? A sokféle vizuális nevelési program sajátosságaihoz kötődő eredményekről, a vizuális nevelés képesség- és személyiségfejlesztő hatásáról a minden országban megtalálható módszertani lapokban és a tudományos folyóiratokban egyaránt olvashatunk.³⁰ A pedagógusok és kutatók közös, évenkénti konferenciákon osztják meg tapasztalataikat, így a vizsgálati eredmények rendszeresen eljutnak mindkét szakmai közösségbe. A következő évek innovációs projektjei és kutatásai egymást inspirálják.³¹

Értékelni kell a tanulók haladását is napjaink egyik fő közlésmódja, a vizuális kommunikáció elsajátításában éppúgy, mint a művészettel, művészetre nevelés más céljainak elérésében. Ha rendelkezünk adatokkal arról, hogyan alakulnak a hat-tízennyolc évesek térérzékelési képességei, eldönthetjük, mikor és mennyi rajztanításra van szükség ahhoz, hogy a szakképzésbe lépő esztétikailag- vagy autószerelő-, az egyetemre jelentkező mérnök-, sebész- vagy vegyészjelölt hatásosan képezhető legyen. Ha pontosan tudjuk, hogyan hat a vizuálistudomány-terápia a szociális hátránnyal, mentális kihívásokkal élő gyermekekre, eldönthetjük, hol és milyen formában kell felkínálnunk ezt a személyiségfejlesztő utat. Nem kell tartanunk attól, hogy a vizuális képességrendszer vizsgálata árt a művészeti elemnek a pedagógiában. A fejlesztő értékelés³² módszerei mára már olyan kiforrottak, hogy a fiatalok gyakran nem is veszik észre, hogy képességkutatásba vonták be őket, miközben a kihívásokkal teli, izgalmas és szépen megformált képi feladatokat megoldják.

A nemzetközi vizuális nevelési közösség – amelynek kiváló magyar képviselői írnak sikeres oktatómunkájukról ebben a lapszámban – készen áll, hogy támogassa: kipróbálja, bírálja, adaptálja és tovább fejlessze az új tanterveket. Művészet és pedagógia határán, kettős szakértelemmel keresik a választ közös kérdésünkre: hogyan készítsük fel a fiatalokat az új képkorszakban való sikeres működésre és a hagyományok bővítve megőrzésére egyaránt? Ez a rövid összefoglaló jelzi, merre haladnak. A pedagógusok döntése, melyik irányt követik, milyen olvasatát adják a tantervi dokumentumoknak, hogyan rajzolják fel, Kepes György szavával,³³ „a világ új képét” a tudományban és a művészetben.

JEGYZETEK

- 1 A közlemény alapját képező kutatás az MTA–ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport *Moholy-Nagy Vizuális Modulok – A 21. század képi nyelvének tanítása, 2016–2020* című projektjéhez kapcsolódik.
- 2 FREEDMAN, Kerry: *Rethinking Creativity: A Definition to Support Contemporary Practices = Art Education*, 2010, 2. sz., 8–15.
- 3 *Explorations in Virtual Worlds: New Digital Multi-Literacy Investigations for Art Education*. Eds. STOKROCKI, Mary, Reston, National Art Education Association, 2014
- 4 KÁRPÁTI, Andrea: *Lehrpläne in englischsprachigen Ländern – Formate, Strukturen und ihre Verbindung zum CEFR-VL. = Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Ed. WAGNER, Ernst, SCHÖNAU, Diederik, Münster, New York, Waxmann Verlag, 2016, 211–245.; KÁRPÁTI Andrea: *Art education in Central and Eastern Europe = International Encyclopaedia of Art and Design Education Vol. II. Curricular Aspects of Art & Design Education*. Ed. FREEDMAN, Kerry, Oxford, New York, Wiley Blackwell Publishers, 2019 <https://doi.org/10.1002/9781118978061.ead107>
- 5 KIRCHNER, Constanze – HAANSTRA, Folkert: *Europäische Kunstlehrpläne und Kompetenzdimensionen im Vergleich. Ergebnisse einer Expertenbefragung im Rahmen von ENViL*. 2015 <http://envil.eu/wp-content/uploads/2015/08/Europ-Kunstlehrpl%C3%A4ne.pdf> WAGNER–SCHÖNAU: i. m. (2016); STOKROCKI: i. m. (2014)
- 6 Finnish National Agency for Education: *Curricula and qualifications for basic education*. Helsinki, FNAE, 2014 http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education
- 7 FREEDMAN, Kerry – HEJNEN, Emiel – KALLIO-TAVIN, Mira – KÁRPÁTI Andrea – PAPP László: *Visual Culture Networks for Learning: What and How Students Learn in Informal Visual Culture Groups = Studies in Art Education*, 2013, 2. sz., 103–115.
- 8 KÁRPÁTI Andrea – FREEDMAN, Kerry – HEIJNEN, Emiel – KALLIO-TAVIN, Mira – CASTRO, Juan Carlos: *Collaboration in Visual Culture Learning Communities: Towards a Synergy of Individual and Collective Creative Practice = International Journal of Art & Design Education*, 2016, 2. sz., 164–175. <https://doi.org/10.1111/jade.12099>
- 9 POLHEMUS, Ted: *Fashion & Anti-fashion: Exploring Adornment and Dress from an Anthropological Perspective*. London, Thames and Hudson, 2011

- 10 DUNCUM, Paul: *Visual Culture: Developments, Definitions and Directions for Art Education = Studies in Art Education*, 2001, 2. sz., 101–112.; FREEDMAN: i. m. (2010)
- 11 DARRAS, Bernard: *From Artistic and Cultural Education to the Art of Living. Evaluation of the French situation = From Child Art to Visual Culture of Youth. New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education*. Ed. KÁRPÁTI Andrea, GAUL Emil, Bristol, Intellect Publishers, 2013, 55–74.
- 12 STOKROCKI: i. m. (2014); WIEGELMANN-BALS, Annette: *Die Kinderzeichnung im Kontext der Neuen Medien*. Oberhausen, Athena Verlag, 2009
- 13 *The International Encyclopedia of Art and Design Education*. Ed. HICKMAN, Richard, Oxford, New York, Wiley Blackwell Publishers, 2019
- 14 STEERS, John: *Reforming the School Curriculum and Assessment in England to Match the Best in the World. A Cautionary Tale = International Journal of Art and Design Education*, 2012, 1. sz., 16–18.
- 15 INNWOOD, Hillary J.: *Cultivating Artistic Approaches to Environmental Learning: Exploring Eco-Art Education in Elementary Classrooms = International Electronic Journal of Environmental Education*, 2013, 2. sz., 129–145. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104868.pdf>
- 16 LEGLER, Wolfgang: *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen, Athena Verlag, 2011
- 17 Honlapja, számos közleménnyel: <http://envil.eu>
- 18 A fejezet egy összehasonlító tantervelemzés – KIRCHNER–HAANSTRA: i. m. (2015) – és egy kelet-közép-európai rajztanítás-történeti áttekintés – KÁRPÁTI: i. m. (2019) – alapján készült.
- 19 Az Art Education Observatory honlapja: <https://www.lastenkulttuuri.fi/en/international-cooperation/art-education-observatory/>
- 20 KALLIO-TAVIN, Mira: *A fiatalok vizuális kultúrája – A finn tanterv alapja = Magyar Tudomány*, 2018, 6. sz., 773–781. (kiemelések tőlem – K. A.) http://epa.oszk.hu/00600/00691/00177/pdf/EPA00691_mtud_2018_06_773-781.pdf
- 21 VAN LANSCHOT HUBRECHT, Viola – NIEVEEN, Nienke: *Napjaink hollandiai művészeti nevelése: kié a tanterv? = Magyar Tudomány*, 2018, 6. sz., 782–788. http://epa.oszk.hu/00600/00691/00177/pdf/EPA00691_mtud_2018_06_782-788.pdf
- 22 *Ontario Curriculum, Grades 1–8. The Arts*. Toronto, Ontario Ministry of Education, 2008 <http://www.edu.gov.on.ca>.
- 23 A táblázat forrása KÁRPÁTI: i. m. (2016). Ugyanebben a könyvfejezetben bőséges szakirodalmi lista szolgálja a további tájékozódást. A táblázatban szereplő hivatkozások a tantervi dokumentumokhoz vezetnek.
- 24 Az angliai vizuális és dizájnnevelés tanterve az első és második iskolaszakaszra, 2013: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239018/PRIMARY_national_curriculum_-_Art_and_design.pdf
- 25 Ausztrál művészetpedagógiai tantervek, 2013: <http://www.australiancurriculum.edu.au/the-arts>
- 26 A kanadai Ontario állam művészetpedagógiai tantervei az első–nyolcadik osztályban, 2008: <http://www.edu.gov.on.ca>
- 27 Az amerikai rajzpedagógus-szövetség kutatásokon alapuló kimeneti követelményrendszert is tartalmazó tantervi javaslata a *National Core Arts Standards (NCCA)*, 2013: <http://nationalartsstandards.org/>
- 28 A 2016-os, országos reprezentatív mintavétellel kiválasztott nyolcezer, tizennégy éves tanuló részvételével lezajlott vizsgálat eredményei: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/arts/>
- 29 *21st Century Skills Partnership: 21st Century Skills Map: The Arts* http://www.arteducators.org/research/21st_Century_Skills_Arts_Map.pdf
- 30 Az Egyesült Királyságban az értékelés szerepéről a vizuális nevelési innovációban STEERS: i. m. (2012).
- 31 Az ausztrál tantervi vitában az oktatók és kutatók együttműködését érzékelteti LETTS, Richard – MCPHERSON, Gary – STEFANAKIS, Mandy: *Response to the Review of the Australian Curriculum Final Report*. 2014 http://www.musicinaustralia.org.au/index.php?title=Response_to_the_Review_of_the_Australian_Curriculum_Final_Report
- 32 A fejlesztő értékelés céljairól, módszereiről és hatékonyságáról SCHÖNAU, Diederik W.: *Towards Developmental Self-assessment in the Visual Arts: Supporting New Ways of Artistic Learning in School = International Journal of Education Through Art*, 2012, 1. sz., 49–58. https://doi.org/10.1386/eta.8.1.49_1
- 33 KEPES György: *A világ új képe a művészetben és a tudományban*. Bp., Corvina, 1979

A táblázatok forrása:
Ontario Curriculum,
Grades 1–8. The arts. Toronto: Ontario
Ministry of Education, 2008, 22. old.