

TANTERVI  
ÉS MÓDSZERTANI  
ÚTMUTATÓ FÜZETEK

# ÚTMUTATÓ A VIZUÁLIS KULTÚRA TANTÁRGY TANÍTÁSÁHOZ

a 2020-ban kiadott  
Nemzeti alaptanterv  
és kerettantervek alapján



SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG  
KORMÁNYA

Európai Unió  
Európai Szociális  
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Ez a kiadvány az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 azonosító számú,  
„A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális  
fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása”  
című kiemelt projekt Tartalomfejlesztési alprojektje (Oktatás 2030  
Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE) keretében valósult meg.

**Szakmai vezető:**

Csépe Valéria

**Projektmenedzser:**

Szili Tamás

**Szerző:**

Nyitrai Péter

**Nyelvi lektor:**

Gönye László

**Szerkesztő:**

Ádám Péter

**Tördelés:**

Gombás Gizella

Megjelent: 2020



# Tartalomjegyzék

<b>1. Bevezetés</b> .....	<b>4</b>
<b>2. A vizuális kultúra tantárgy a Nat-ban</b> .....	<b>5</b>
2.1. A Nat szerkezete .....	5
2.2. Alapelvek: a tantárgy megváltozott szerepe, jelentősége, koncepciója ....	6
2.3. Helyzetelemzés mint a 2020-as Nat korrekciójának előkészülete .....	7
2.4. Átfogó célok, fejlesztési területek – kompetenciafejlesztés, kapcsolódások .....	10
2.5. Tanulási eredmények .....	14
2.6. eltérések a 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptantervek vizuális kultúrát érintő szabályozásában .....	15
<b>3. Általános módszertani javaslatok</b> .....	<b>19</b>
3.1. Differenciálás a vizuális kultúrában .....	20
3.2. Csoportmunka, csoportos alkotás .....	21
3.3. Projektek a vizuális kultúrában .....	22
<b>4. A Vizuális kultúra tantárgy alaptervtantere</b> .....	<b>24</b>
4.1. Az alaptervtanterv szerkezete és témakörei .....	24
4.2. Fejlesztési feladatok és ismeretek az alaptervtantervben .....	26
4.3. Változások a jelenlegi kerettervtantervekhez képest .....	26
<b>5. Módszertani javaslatok életkori szakaszonként és témakörönként</b> ....	<b>27</b>
5.1. Módszertani javaslatok az 1–4. évfolyam vizuális kultúra kerettervtantervéhez .....	27
5.2. Módszertani javaslatok az 5–8. évfolyam vizuális kultúra kerettervtantervéhez .....	36
5.3. Módszertani ajánlások a 9–10. évfolyam vizuális kultúra kerettervtantervéhez .....	45
<b>6. Összegzés</b> .....	<b>55</b>
<b>Ajánlott szakirodalom</b> .....	<b>56</b>

## I. Bevezetés

„Az esztétikum érzékeltes formában megjelenő emberi lényeg” – hallottam legálább egyszer Bálványos Huba tanár úr minden lehetséges vizuális művészeti óráján a Hegeltől származó definíciót. Tehát az emberi lényeggel foglalkozunk, amikor az elsős gyerek rajzán őt magát nézegetjük, amint másfél centiméteres méretben kuporog a sarokban, és a lap közepén óriásira nőtt karácsonyfa alatt dobozhalmok vannak. Milyen ember az, akiről a kávéautomaták egyenmértű műanyag poharai beszélnek, vagy aki gyémántkorongos flex nélkül is megmunkálta az andezitszklát pár ezer évvel ezelőtt? Emberi lényeget tárgyiasítunk, amikor tárgyat tervezetünk a gyerekekkel, és az emberi lényeget keressük, amikor az ember számára épített környezetet vizsgáljuk.

Még egy illusztráció a tantervi változásban érezhető tananyagrendezés megértéséhez:

Első osztályos kisfiam újgenerációs, legújabb kiadású ábécéskönyvében az alábbi mondat áll: „A ta-nár nap-lót la-poz.” Látszólag lényegtelen dolog, de fontos a tanulság: hosszú évtizedekig igaz volt a mondat, ám idén már nem igaz, mert már e-naplóban kattingatunk lapozás helyett.

Erre a problémakörre is reagálnia kell az életet követő nevelési-oktatási alapidokumentumnak. Reagálnia kell a tradícióra, az egyetemes emberi kultúra termelte esztétikumra és a sajátosan magyar tartalomra, a magyar művészet és népművészet valóságára. Reagálnia kell a vizuális kommunikáció túlsúlyára, ami elől a gyerekeket már nem lehet kiküldeni a gyerekszobába, mint az „egy család – egy tévé” korszakában. Amit ma modern művészetnek szoktunk nevezni, több mint száz éves. Illő, hogy tartalmi továbbra is megjelenjenek a vizuális kultúra tanításában. A kortárs művészeti jelenségek, ami alatt ugyancsak többet szeretnénk érteni, mint mai festészetet, kortárs szobrászatot, a mai ember lényegét próbálják megragadni a ma eszköztárával. Kárpáti Andreától idézve: „A Képi Fordulatnak (Pictorial Turn) nevezett kommunikációsmédiaváltás, a vizuális közléseknek a verbálissal szinte azonos jelentősége alapvetően átalakította a képmás fogalmát és jelentőségét. A számítógéppel segített képpalkotás mindennapivá válásával beléptünk a posztfotografikus korba, ahol az interaktív művészeti formák természeteseek, a szimuláció bevett része a játéknak, alkotásnak, kutatásnak.”<sup>1</sup> Folyamatosan bővül a kör, folyamatosan tágul a vizualitás

<sup>1</sup> Kárpáti A. (2019). A vizuális nevelés kortárs modelljei. *Magyar Művészet*, 19(3), p. 8.

értelmezése, ennek megfelelően a nemzetközi gyakorlattal összhangban változik a vizuális kultúra tantárgy maga is, hiszen az életet kell követnie ahhoz, hogy ne letűnt korok élő múzeuma legyen.

A tanári útmutatóban magam is megpróbálkozom azzal, hogy érthetővé tegyem a tantervi koncepciót és a formát, tehát a tantervek szövegeit azzal, hogy módszertani ajánlásokat fűzök egyes szövegrészekhez.

## 2. A vizuális kultúra tantárgy a Nat-ban

### 2.1. A Nat szerkezete

A Nemzeti alaptanterv jelenlegi kiadása is a Művészetek tanulási terület keretébe rendeli a vizuális kultúrát.

Az új Nemzeti alaptanterv felépítése minden tantárgynál, így a vizuális kultúra esetében is eltér némiképpen a korábbi, 2012-es változattól. Az új Nemzeti alaptanterv általános alapelvekkel kezdődik, amelyek megfogalmazzák a tantárgy helyét és jelentőségét a vizuális–esztétikai oktatási rendszerben. Bemutatásra kerülnek azok az általános újító szándékú törekvések is, amelyek ismeretében és tényleges használatával elérhetővé válik a tanulók számára a modern szemléletű vizuális kultúra fejlesztése, azaz tanulásuk segítése az 1–10. évfolyamon.

A *Célküszöbök* fejezetben megfogalmazódnak a vizuális kultúra tárgyának azok az alapvető céljai, melyeket a tanulónak a tárgy tanulása során az adott életkori szakaszok, az 1–4., 5–8., 9–10. évfolyamok végéig el kell érnie. Mindezek a tudás, képesség és attitűd szempontjából fogalmazódtak meg.

Fontos része az új Nat-nak a *Kulcskompetenciákhoz való kapcsolódás* fejezet is, hiszen ebben van kifejtve, hogy a tantárgy által fejlesztendő kompetenciák hogyan kapcsolódnak olyan, a 21. században nélkülözhetetlen készségekhez és képességekhez, mint például a kommunikáció vagy a digitális kompetenciák.

A Nemzeti alaptanterv második nagy fejezete nevelési-oktatási szakaszonként taglalja a *Vizuális kultúra tárgy tanulásának jellemzőit*. A tantárgy a korábbi Nat (2012) szövegéből ismert fejlesztési területek mentén strukturálja az egyes életkori szakaszokra adott tanulási eredményeket, megnevezi a fő témaköröket, illetve általános tanulási eredményeket is megfogalmaz, amik témakörfüggetlenül írják le azt az emberképet, akinek iskolai életét meghatározza a dokumentum.

## 2.2. Alapelvek: a tantárgy megváltozott szerepe, jelentősége, koncepciója

A vizuális kultúra tanári útmutatóját olvasó kedves kolléga az alsó tagozaton tanítóként vagy az általános iskola felső tagozatán, illetve a középfokú oktatásban dolgozó szaktanárként, hozzám hasonlóan, számos sztereotípiával találkozhat, amelyek a vizuális kultúra tantárgy sajátos helyzetét, megítélését, presztízsét érzékeltetik. „Rajzot (!) tanítani könnyű, a gyerekek szeretnek rajzolgatni, szépen csendben elvannak!” vagy „Nem felvételi tárgy, KÉSZSÉGTÁRGYAKNÁL nem kell azon görcsölni, hogy be tudod-e fejezni az anyagot!” – hangzik el pedagógus kollégáink szájából nem egyszer. „Olyan botkezem van, hogy egy egyenes vonalat sem tudok meghúzni!” vagy „Arra sem voltam soha képes, hogy egy almát lerajzoljak!” – bátorítják sajátos módon a szülők a tantárgyi elvárásokkal szembe kerülő gyerekeket.

Az idézett mondatok pedig maiak, annak ellenére, hogy az első Nat csaknem negyed százada lépett érvénybe. Akkor a műveltségi terület neve már rajz és vizuális kultúra volt, bár a szóhasználat napjainkig csak a rajzot tartotta meg, amely lényegét tekintve eredetileg tényleg készségtárgy volt. A század elején a szép és olvasható, készségszinten művelt kézírás mellett, amelynek tényleges kommunikációs funkciója volt, lényeges készség volt a kézzel írt lapok „tetszetős”, azaz egyforma, ismétlődő, szimmetrikus díszítőelemek használatával való dekorálása. Később a mai vizuális kultúra tantárgy elődje a magasművészet rajzoktatásának akadémista struktúráját igazította az iskolai gyakorlatra. A fejlesztés lényege a látvány utáni rajzolás vagy a vízfestés elemeinek gyakorlása volt. A sikerkritérium pedig (természetesen csak az amúgy tehetséges és jó képességekkel rendelkező tanulók esetében lehetett szó sikerről egyáltalán) meg-egyezett a kor közízlésének művészetről alkotott képével, az alkotás értékelése pedig a kor akadémista eszméi nyomán történt.

Gyanítom, kedves Kollégáim személyes gyerekkori emlékeiben is élhetnek még emlékképek a Nat előtti rajzoktatásról.

Saját emlékeimben az *alma* szimbolizálja ezt a korszakot, ami mint legkézenfekvőbb modell adódott, egész félévek rajzóráit kitöltve. Az alma ilyen-olyan, körvonalas, tónusos, vonalkázós stb. rajza redukált formavilágával és komplexen emlékeztető színes papírkivágással sormintává vagy terüldísszé magasztosult. Az almarajzolásban gyakorlottak pedig a többnyire közutálatnak örvendő kockológiában teljesíthették ki tehetségüket, mely cserépedény,

vágódeszka és csíkos konyharuha összeállítású csendéletekben és a rendkívül motiváló iskolai folyosó perspektivikus rajzában érte el a fejlesztés csúcsát.

Az 1996-ban kiadott Nemzeti alaptanterv Vizuális kultúra műveltségi területe a maga idejében igen előremutató volt, korszerű szemléletében a Tárgy- és környezetkultúra témakör jelentős hangsúlyt kapott. A tanterv szerkezetét a vizuális kommunikáció közlésformái határozták meg, akárcsak ma. Az akkori legkorszerűbb tartalom pedig országsszerte tantárgy-pedagógiai műhelyek munkájában vált szemléleti alapjává a későbbi tantervi szabályozásnak.

### 2.3. Helyzetelemzés mint a 2020-as Nat korrekciójának előkészülete

*„Ezek a gyerekek már mások, mint tíz éve!”* vagy *„Amit még 15 éve játszva megcsináltattam (l) velük, annak a felét sem tudom elérni!”* vagy *„Egy pillanatra sem engedik el a mobiljukat, mintha arról néznék, mikor kell be- vagy kilélegezni!”* Ugye idézhetném a tanárikban gyakran elhangzó mondatokat, oldalakon keresztül...

Valóban változik a világ, még a legutóbbi Nat-kiadás óta is. A változásokat mi, pedagógusok tanulók generációinak viselkedésmintáin, érdeklődésén, motiválhatóságán, feladattudatán, elkészült alkotásaiban megjelenő esztétikumán stb. keresztül érzékeljük. Érzékeljük ebben azt is, hogy a siker érdekében máshogyan kell tanítanunk, természetesen mást (is) kell tanítanunk.

A „*máshogyan*” kifejezi azt, hogy a vizuális kultúra tanítási szokásrendszere is nehezen mozdul el a megszokások irányából, a „*mást*” pedig pontosan érvényesül a tantárgy témaköreinek bővülésében (tudniillik a média és mozgóképi tartalmak integrációja), amely a világ több országában már megismerhető gyakorlatként érvényesül, és az „*újmedia*” vizuális kultúrába való integrálását mutatja.<sup>2</sup>

Most, amikor ennek a kiadványnak a kéziratán dolgozom, a Covid-19 vírusfertőzés miatt nem járunk be az iskolába. Itthon készítjük elő a tanulók otthoni tanulását segítő, motiváló, ismeretközlő segédleteket, feladatokat. Nem tudjuk, hogy a visszaküldött munkák ügyes és ráérő anyukák vizuális képességeit tükrözik-e. Nem tudjuk, hogy a munka belefért-e a gondosan megírt óravázlat lepercelt időkeretébe... Vagy most nem is írunk óravázlatot? A tanmenetet hiába

<sup>2</sup> V.ö. Klima G., Kárpáti A. (2018). A vizuális nevelés és a médiapedagógia szinergiája – problémák és lehetőségek. *Iskolakultúra*, 2018(8-9), 63-71.

pecsételtük le lilával minden oldalán háromszor, ottmaradt az üres tanárban álló asztalunk fiókjában? Sok kérdés fog még felmerülni az ismert és bejáratott rendszeren belül, és sok kérdésre kellene majd a személyes válaszok, a szakma szereplőitől, azaz Önöktől, és tőlem. Nem csak az otthon készült alkotások készítője a kérdéses, sok esetben láthatom<sup>3</sup>, hogy a gyerekek digitális eszközökkel, esetleg kézi rajzuk digitális feldúsításával magasabb minőséget állítanak elő, mint iskolai, hagyományos eszközeikkel, amelyek bizonyos nyugat európai országok vizuális kultúra oktatásában a „sacred” jelzővel illetődnek manapság.<sup>4</sup> Legalábbis a vizualitás magasabb szintre került, míg a hagyományos manipulatív eszközhasználat stagnál.

A 2020-as Nat és a kapcsolódó *Vizuális kultúra kerettantervek* megalkotása több korszerű nemzetközi kutatás, az Európa Tanács által létrehozott egységsítő szándékot kifejező munkacsoport kutatási eredményeire is támaszkodik, melyek szemléleti kapcsolódását Kárpáti Andrea és Pataky Gabriella tanulmányából idézem: *„A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret (Comenius-ENViL Common European Framework of Reference for Visual Literacy, CEFR-VL, a magyar szövegben, a továbbiakban: KEVMR) szintén megjeleníti a multikulturális értékek felismerését és a vizuális nyelv felelős használatát (»kulturális tudatosság«), valamint számos tevékenységgel fedi le a kifejezőképesség dimenzióját is. Az EU kulcskompetenciáihoz helyzeteket rendel: személyes, szociális, állampolgári és szakmai kontextusokat, amelyekben a kulcskompetenciák működése fontos. A KEVMR szintén a képi nyelv használatának helyzetei segítségével érzékelteti, mikor lép működésbe a vizuális műveltség egy-egy komponense. Az ENViL közösség modellje kapcsolódik tehát az EU kulcskompetenciáihoz és ezen felül, egy speciális kompetencia részletes meghatározásával hozzájárul a tantervek, értékelési rendszerek korszerűsítéséhez.”*<sup>5</sup>

A nemzetközi kutatások eredményeire támaszkodó korszerű szemlélet megkívánja, hogy a Nat tartalmi között a többségi és kisebbségi kultúrák, a helyi, nemzetközi, európai és a saját kultúránkra jellemző vizuális nyelv és művészi kifejezési formák sokfélesége is megjelenjen, egyfajta értékörző törekvésként. Az aktív tanulói tevékenységekben történő vizuális tanulás tettekben kell, hogy megnyilvánuljon, melynek teret adnak a projektszerű feldolgozásra alkalmas

<sup>3</sup> A „sok eset” valóban sok gyerekmunkát jelent, két iskolában több mint 600 gyereket tanítok (a szerző).

<sup>4</sup> V.ó. Klima, Kárpáti, 2018.

<sup>5</sup> Kárpáti A., Pataky G. (2016). A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret. *Neveléstudomány*, 2016(1), 7.



feladatok, például a saját környezet tudatos átalakítását célzó környezetkultúra tanulói feladatok a kerettantervben (továbbiakban: KET) (v.ö.: Kárpáti, Pataky, 2016). A tantervek változását hozó pedagógiai újítás és innováció fejlesztése a meglévő dokumentumok és aktuális gyakorlat tapasztalatainak elemzésével kezdődik: mit tartalmaz az érvényes jogszabály, ebből mi valósul meg a gyakorlatban, hogyan változott az élet a korábbi szabályozás óta, a változások által indukált új feladatok és nevelési-oktatási tartalmak hol és milyen szinten jeleníthetők meg a keretszabályozásban. A bevezetőben hosszan említett példák azt mutatják, hogy a több évtizede megindult tantárgyszemléleti változás a realitásban nem mindig mutatkozik meg. Ezt világosan láthatjuk, ha az ország számos iskolájának képanyagát, tanulói munkáit nézegetjük.

A Nemzeti alaptanterv és a kerettanterv tervezetének kidolgozására indított fejlesztési folyamat első, helyzetelemző szakaszában a meglévő oktatási struktúra hatékonyságának elemzése, az érvényben lévő dokumentumok beválási tapasztalatainak vizsgálata, a meglévő tanítási gyakorlat megismerése, a meglévő és kapcsolódó nemzetközi példák megismerése<sup>6</sup>, ezek tartalmi jegyeinek adaptálhatósága és a vizuális kultúra, a vizuális kommunikáció korszerű tantárgy-pedagógiai elveinek áttekintése zajlott.

Az új Nat szemléletváltását alapvetően az ember alkotta képi világ (virtuális világ) folyamatos bővülése indokolja. Vagyis a modell immár nem a természeti kép lesz, hanem egy újraértelmezett optikai illúzió.

A Nat és a kerettantervek megalkotásának alapvető koncepcionális vonása a tanulás-tanítás folyamatának korszerű szemlélete, amelynek jellemző hívószavai a differenciálás, az aktív tanulás, és mint ilyen, a jelenségalapú és felfedezési tanulás, a problémaalapú és a projektalapú tanulás-tanítás.

A tantárgy speciális ismeretrendszerét tanulói tevékenységre alapozva, az „alkotva befogadás” elve alapján kívánja elsajátíttatni a tanulókkal, szemben az ismeretelvű gyakorlattal, ami pl. kifejezőeszközöket, színtani ismereteket, művészettörténeti tényanyagot kíván hagyományos módszertannal átadni. A módszertani ajánlás tehát a Nat és a KET szövegében kódolva rejtőzik, a jelen kiadvány célja a rejtett módszertani ajánlások kibontása.<sup>7</sup>

<sup>6</sup> A vizuális kultúra, vizuális műveltség legkorszerűbb nemzetközi és itthoni oktatási tendenciáinak áttekintésére ajánlott irodalmat az irodalomjegyzékben közlöm.

<sup>7</sup> Itt jegyzem meg, hogy a kézirat készítésével egyidőben készül módszertani kézikönyv is az 1., 5., 9. évfolyam számára, aminek alkotószervezőjeként látom azokat a módszertani problémákat, csomópontokat, amikre választ kell ajánlanunk, sőt szerzőtársaimmal találunk is.

A jelenlegi Nat döntő szemléleti változást és ebből fakadóan döntő jelentőségű változást kíván elérni a magyar közoktatás struktúrájában, így a megvalósítás terén, a módszertanban is. A teljes jelenlegi oktatási struktúra megújítását célzó tantervi változtatás tapasztalati gyökerű, és magával hozza a vizuális kultúra tantárgy és tanítási terület szabályozásának változását.

## **2.4. Átfogó célok, fejlesztési területek – kompetenciafejlesztés, kapcsolódások**

A tantervek megalkotása, változtatása tükrözi azt az emberképet, akit felnőttként, érett személyiségként, a társadalom felelős tagjaként szeretnénk viszontlátni. A vizuális kultúra a művészettel való nevelés útját kívánja követni, kimeneti eredményként nem célja a művészképzés. A művészetre tehát inkább eszközként tekint, mintsem célként. Az emberképet a fő célok és a kulcskompetenciák válogatása jelzi, a fejlesztési területek pedig tantárgytól függően tagolják a pedagógiai folyamatokat. A vizuális kultúra tantárgy fő célját tekintve nem tér el közvetlen elődjétől. Komplex személyiségfejlesztő lehetőségeit adott célok teljesülése érdekében fejti ki, amelyek részletesen és eléggé bőven olvashatóak a Nat és KET bevezetőiben. Az általános, átfogó fejlesztési célok tanulói tevékenységben realizálódhatnak, a tantárgy sajátos fejlesztési területein végzett alkotva befogadással, és a tanulási eredményekben szerepelnek a tantervek szövegében. A fejlesztési területek 2012-es Nat-ból ismert rendszerének átmenésével a két tanterv összehasonlítását célzó fejezettrészben lesz szó.

Az egységes alapállás, ami kulcskompetenciák fejlesztésén keresztül mutatja be a tanulók iskolai életét, a vizuális kultúra speciális lehetőségeit, speciális válszainak ismeretét is igényli, a következőkben erre szeretnénk kitérni.

A 2012-es Nat a kulcskompetenciák rendszerét a dokumentum általános alapvetései között tárgyalja, a 2020-as korrigált Nat azonban tantárgyanként reagál ezekre az adott tantárgy profiljához illő lehetőségek kiemelésével.

A kerettanterv az évfolyampárok bevezetőiben fogalmaz meg célokat, alapvetéseket, kulcskompetenciákhoz való kapcsolódásokat, mindig az adott életkori szakaszok tükrében.

Az alapkompentenciákkal, a gondolkodás és a tanulás kompetenciáival való tantárgyi kapcsolódás alapvető pszichológiai és neveléstudományi megalapozottsággal, hagyományosan illeszkedik a vizuális kultúra fejlesztési terület

elméletéhez és gyakorlatához, ezért inkább olyan kulcskompetencia-kapcsolódásokat említenék, melyek a két szabályozás közötti megváltozott élet gyakorlati vonatkozásaiból, neveléseméleti hangsúlyeltolódásokból, a kommunikációs vagy éppen a digitális technika fejlődéséből adódóan kapnak kiemelt szerepet a dokumentumban. Tehát abból a „nagybetűs életből”, amit ballagáskor szoktunk hallani, közvetlenül az „alma mater” után.

### *A kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái*

Ma már természetes, hogy a vizuális kultúra tantárgy egyes témakörei az önkifejezés egyre tudatosabb formáinak használatában, kreatív alkotásban kell hogy megjelenjenek, mintsem a sematikus, példa- és mintakövető „gyártásban”.

A kreativitás fejlesztése nemcsak klasszikus, individuális alkotásokban kap szerepet, hanem nyílt végű feladatrendszer ajánlásával, koncepcionális vállalásként is, és alapvető célként van jelen a tantárgyban, meghatározva az összes ajánlott témakör feldolgozásmódját.<sup>8</sup>

A tanulók aktivitására építő fejlesztési feladatok gyakran olvashatóak olyan megfogalmazásban, ami a problémák felismerését, a megoldási utak szabad (és a tévedést is megengedő) keresését, a megoldás tervezését, sőt valós probléma tényleges megoldását várja el mint projektfolyamatot. A középiskolai kerettanterv a környezetkultúra fenntarthatósággal foglalkozó témakörében már nevesíti is a kreatív problémamegoldás módszertanából a „designgondolkodást”, amelynek lépéseit természetesen alkotáshoz kapcsoltan tanítja, és nem pusztán ismeretként. Ennek előzményei pedig áthatják az alsó és felső tagozatos kerettantervi feladatszövegeket, hiszen évek hosszú sora alatt tanulhatják meg a tanulók a módszert magát is, olyan feladatrendszerekben, amelyek együttműködést kívánnak meg, egyre önállóbb szervezéssel, és főként önálló ötletek igénylésével.

A „kulturális tudatosság kompetenciái” sok magyarázatot nem igényelnek.

A kulturális kompetencia a magyarság kulturális gyökereinek vizuális ismeretanyagán keresztül, illetve az egyetemes emberi kultúra vizuális jellegű kultúrkincsének alkotási folyamatban történő megismerése/alkalmazása/átélése által

<sup>8</sup> Praktikusán ez azt jelenti, hogy nem dicsőség 34 egyforma „róka és holló” origamihajtogatást filctollkiegészítéssel dúsítva elhelyezni a terem bejárata melletti tacepaón, szülői értekezlet előtt.



válak a tárgy speciális fejlesztési területévé. A magyarság kultúrkincse a néprajzi tárgyú vizuális ismeretanyagban kapcsolódik más művészeti ágak tantárgyaként megjelenő, hasonlóan magyar népművészeti eredetű tartalmaihoz, a magyar művészettörténet, a magyar film és a nemzetközileg ismert magyar animációs művészet példái pedig tudatosan szerkesztett arányban reprezentálódnak az egyetemes művészettörténet vizuális ismeretanyaga mellett.

A magyar néprajzi kultúra dominánsan az alsó tagozat feladatrendszerében van jelen. A művészettörténeti tartalmak alsó tagozaton csak motivációs képanyagként szerepelnek, majd főként a felső tagozatos feladatrendszer épít rájuk alkotó tevékenységeket. A felső tagozatos ismeretanyag felhasználása a 9-10. évfolyam anyagában is folytatódik, magasabb ismereti szintet kívánó, pl. analízis jellegű feladatokban vagy kortárs képzőművészeti jelenségekkel való kapcsolatrendszerben.

### *A társadalmi részvétel és felelősségvállalás kompetenciái*

A kulcskompetencia két fő síkon értelmezhető a tárgyunkban: a társadalmi jelenségeket visszatükröző kortárs alkotások tanulságai nyomán alkotó munkában és befogadói oldalon is, illetve a globális vagy lokális problémák megoldási modelljét elváró projektformájú feladatokban, inkább a felső tagozaton, de alapozásként már az alsó tagozat anyagában is.

Jelenlegi felelős felnőtt gondolkodásunkat meghatározó társadalmi, ökológia, fenntarthatósági stb. problémák felismertetése, a megoldásukra tett kísérletek, koncepciók ismerete, főleg a tettek síkján értelmezve, mint a kampányok, plakátok és ilyen-olyan színekbe való öltözködés szintjén, nem lehet csak egy-egy szaktudomány területe. Az „egész” embergyereket nevelő iskola szaktárgyi széttagoltságtól függetlenül kell hogy segítse a felelős gondolkodást és a felelős életvezetés kialakulását, így a vizuális kultúra feladatrendszere is tartalmaz idevágó területeket.

### *Digitális kompetenciák*

A digitális képalkotás egyre növekvő hangsúlya jelen korunk természetes kihívásaiból következik, annak a felismerésén alapul, hogy a terület a közoktatásban több szaktárgy aspektusából és tanulási területén is fejlesztendő, nem elégséges az önálló tanulói eszközhasználati fejlődés a munka világában elvárható színvonal eléréséhez.

Ezt a területet kívánja fejleszteni a vizuális közlés hatásmechanizmusával, illetve a digitális képalkotással foglalkozó két témakör, bár az alkotói oldal technikára vonatkozó megjelölésében több helyen megtalálható, pl. a Korszak, stílus, műfaj témakör feladatrendszerében is, mint ahogy lehetséges produktumként a KET sok feladat kapcsán megengedi a manuális megoldások mellett. Itt a „mellett” a fontos, hiszen nem mondhatunk le a ténylegesen anyaggal végezhető, kosz-szal, folttal járó valós alkotásról, valós tapasztalásról, pl. az agyag hidegségének és töredező tulajdonságainak megismertetéséről sem. A cybertérben nem koszol a nyomdafesték, nem kell megnyalni az edény fülét ragasztáskor, de a kemence sem 700 fokra...

A KET fejlesztési feladataira reagáló tanórai feladatrendszerben érdemes élnünk a digitális eszköz-használat motivációs lehetőségeivel, tényleges anyaghasználatlaltal készülő alkotói folyamatokkal, melyek végtermékük digitális eszközzel készül. Ilyen egy „gyurmafilm”, ami készülése során végig plasztikus alkotás, fázisait a tanulók fotózzák, majd a produktum pl. stop-motion applikációban készül el, a gyurmafigurát pedig visszagyúráják és újrahasznosítják.

### *Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák*

Minden tantárgy igyekszik saját létjogosultságát a kulcskompetenciákhoz való kapcsolódás mentén igazolni. A munkavállalói kompetencia területe például nagyon máshogyan fogalmazódott meg a vizuális kultúra tantárgy elődjének esetében.

Például a műszaki rajz szabványainak ismerete, illetve a kapcsolódó jártasságok, készségek, a témában rejlő térábrázolási konvenciók megismerése egy az egyben képesítette a tanulókat arra, hogy kivitelezés jellegű munkavégzés során a műszaki rajzolás/rajzolás használják. Több szakma épített saját szakrajzában az általános iskolában megalapozott ismeretekre. Ma ugyanez a tartalom inkább a térábrázolás képességrendszerének a szolgálatában áll; úgy gondoljuk, hogy pl. a fejlett térábrázolási kompetenciával rendelkező tanuló a munka világában majd elsajátítja azt a speciális vizuális kommunikációs formarendszert, amire éppen szüksége lesz, megfelelő digitális kompetenciák birtokában használja az intelligens eszközparkot (és érti is a digitálisan megjelenített térleírást, hiszen változatos feladatokban gyakorolta, kézzel és gépen egyaránt) munkavégzés céljára.

A munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciaterület fejlődését inkább a tanulás újszerű módszereiben, a kreatív alkotás folyamatának segítségével és az együttműködésre építő, sok helyen javasolt munkaformáiban látjuk, hiszen a „munka világa” egyre inkább azt várja a munkavállalóktól, amit a Nat a tanulóktól, azt, hogy *pl. társaival együttműködésre kész, saját ötleteit bátran, önállóan felhasználó, döntésképes, saját fejlődéséért felelősséget vállaló személyiség legyen.* Hasonló eredményeket érthetünk vállalkozói kompetencia alatt is. A kompetenciaterület fejlesztése a korszerű módszertanról szóló fejezetrészekben kap ismét értelmet, a csoportos alkotás és a projektek világában. Remélem, a mindennapi gyakorlatban is.

### *Személyes és társas kompetenciák*

A KET szövegében rendre találkozunk az „egyénilag vagy társaival együttműködve” fordulattal, ami arra utal, hogy a különböző életkori szakaszokban más-más hangsúllyal alkalmazandó korszerű pedagógiai megvalósítás, illetve hagyományos, de változatos munkaformában szervezett alkotás. A tanuló teljes iskolai életében fejleszti a társas kompetenciáit azzal, hogy a feladatmegoldásokban együttműködésben, közös ismeretszerzésben alkot, dolgozik. Természetesen erre mindig is lehetősége nyílt a pedagógusnak, most azonban a művészeti és/vagy vizuális alkotás által kifejezett célként fogalmazódik meg a terület fejlesztése.

Az önkifejezés-önismeret társas környezetben fejleszthető hatékonyan, így a vizuális kultúra tevékenységrendszerében is.

A Nat és a KET feladatrendszerét nagyfokú tanulói aktivitással ajánljuk megvalósítani, ami újszerű tanulási modellek használatával gyakran épít a differenciálásra és a csoportos alkotás változatos lehetőségeire, amelyek megnyitják az utat a „projektfeladatok”, a „jelenségalapú tanulást” támogató feladatok egyre magasabb önállósági szinten szervezett megvalósításához.

## **2.5. Tanulási eredmények**

A tanulási eredmények tárgyalása az egyes fejlesztési területekhez kötődik. Lényegében a kulcskompetenciák fejlesztése érdekében fejlesztési területek által meghatározott struktúrában a tanulók tevékenységeket végeznek. Itt, nálunk, befogadó és alkotó tevékenységekről van szó, melyek kimeneti szintjét

iskolaszakaszonként fogalmazzák meg a Fejlesztési területek (és ismeretek)<sup>9</sup> alá sorolt Tanulási eredmények. A tanulási eredmények elérésére a KET fejlesztési feladatokban fogalmazza meg a tanuló tevékenységrendszerét. A következő fejezet részben a megelőző Nat-tal fennálló kapcsolatban ismét szó lesz a tanterv novumairól.

A 2012-ben kiadott Nemzeti alaptanterv korszerű, azaz XXI. századi, európai és nemzeti tartalmakat közvetít, alapelveivel, fő céljaival ma is egyetérthetünk. A kijelölt kulcskompetenciák fejlesztéséhez szükséges képességek, alapkészségek rendszere világos, a Nat konkretizálására írt kerettanterv „letanítható”.

A vizuális kultúrát mint tantárgyat érintő tantervi változások illeszkednek abba az egész közoktatási és köznevelési rendszerünket megújítani kívánó szemléletváltozást, ezáltal tartalmi és módszertani változást elindító folyamatba, melynek része a jelenlegi új Nemzeti alaptanterv kiadása.

## **2.6. Eltérések a 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptantervek vizuális kultúrát érintő szabályozásában**

Mint korábban említettem, a tantárgy fő célját tekintve nem tér el egymástól a 2012-ben kiadott és a jelenlegi alaptanterv, az emberkép, amelyet leír, ugyanaz:

*„A vizuális kultúra tanításának célja: hozzásegíteni a tanulókat a látható világ jelenségei, valamint a sajátos képi közlések, vizuális művészeti alkotások mélyebb átéléséhez, értelmezéséhez. Célja továbbá azon képességek, készségek fejlesztése, ismeretek átadása, amelyek a vizuális kommunikáció magasabb szintű műveléséhez, a látható világ használatához, alakításához, a kreativitás fejlesztéséhez szükségesek.”*

Az „aktív tanulói munkán alapuló gyakorlatközpontúság”, az „alkotva befogadás elve” és a „művészettel mint eszközzel történő nevelés” fontos alapelve mindkét dokumentumnak. Mint a felső tagozatos kerettantervnel majd látható, a „gyakorlatközpontúság” alapelve például a kronologikus és a történelem tantárggyal összehangolt művészettörténeti ismeretanyag átadásának megszokott és bejáratott formája helyett is inkább a múzeumpedagógiához közelítő módszertanba ágyazza a vizuális ismeretanyagot a fejlesztési feladatokban.

<sup>9</sup> Az „ismereteket” nem fogom végig kiírni, a KET egységes nyelvezete megkívánja, mindig írhatnék „vizuális ismeretekről”, „műveltség tartalmat” közvetítő ismeretekről. Igazából kevésbé ismeretelvű a tárgy, ebben a jelenlegi formájában, amit a Nat közvetít. (a szerző megjegyzése)

A jelenlegi Nat szövege viszont nem különíti el egymástól a befogadó és az alkotó tevékenységeket (fejlesztendő területeket), mint az elődjében olvasható volt. A szűk szakmánkat érintő legfontosabb változások óraszámcsökkentést és tananyag-átrendezést hoztak:

A Nat és a kerettanterv 1–10. évfolyamig készült, szemben a korábbi, 12 évfolyamra tervezett struktúrával.

A korábbi mozgókép- és médiaismeret tantárgy az 1–10. évfolyamon megszűnik, de a tanítási terület tartalmai az összes évfolyamon megjelennek a vizuális kultúra témaköreiben is. A 11–12. évfolyamon választható a „művészetek” tantárgy egyik lehetséges választható elemeként megmarad a mozgókép- és médiaismeret tantárgy.

A vizuális kultúra óraszámja az alsó tagozat 3–4. évfolyamán összesen 102 órára csökkent, ami a tanulók maximált óraszámát tekintve a legtöbb iskolában a 4. évfolyamon érvényesülhet, heti egy tanórára csökkenő időkeretben.

A jelenlegi és a megelőző Nat közötti eltérés három jellemző pontban mutatható be:

- szemléleti és ebből fakadó módszertani jellegű eltérések;
- az ezeket tükröző szerkezeti, formai eltérések;
- a teljes struktúra átalakításából következményként fellépő, a vizuális kultúra tantárgyban megjelenő tananyagbeli változások.

### **2.6.1. A tantervek koncepcióján alapuló szerkezeti-formai eltérések**

A 2012-es Nat fejezetei fejlesztési feladatokat és közműveltségi tartalmakat írnak le. Ott a fejlesztési feladatok az alábbi struktúrában találhatóak:

#### 1. Megismerő- és befogadóképesség

- 1.1. Közvetlen tapasztalás útján szerzett élmények feldolgozása
- 1.2. Ismeretszerzés, tanulás, térbeli tájékozódás
- 1.3. Kommunikációs képességek

#### 2. Kreativitás

- 2.1. Alkotóképesség
- 2.2. Problémamegoldó képesség

#### 3. Önismeret, önértékelés, önszabályozás



A fejlesztési feladatok ismertetése a spiralitás elvének reprezentálására összehasonlító táblázatban készült akkor.

Ezt a neveléseméletileg megalapozott struktúrát a jelenlegi Nat szerkezetében viszontlátjuk, de alapvető szemléleti különbséget fejez ki a Nat fejlesztője azzal, hogy tanulási eredményekben gondolkodik, és a megfogalmazás a tanuló tevékenységét jelöli, nem pedig a „képességét”, mely inkább adottság.

A fejlesztési területek struktúrájában jelennek meg a Nat tanulási eredményei, amelyek a kapcsolódó KET szövegében ismét a Fő témakörök alatt olvashatóak.

Az új Nat koncepcionális változása a kerettanterv fejlesztési feladataiban ugyanígy köszön vissza: a fejlesztési feladatok is tevékenységek, melyeket tekintve – ha a spiralitás elvét keresve magasabb évfolyamra előírt megfelelőit figyeljük – észre vehetünk egyfajta fokozatosságot, mely tükrözi a Bloom-féle taxonómia ismerettől a tudásig épülő és ugyancsak tevékenységekben, azaz a tanuló tevékenységét kifejező igékkel megjelölt szerkezetét. A „tanulási eredmény” inkább a tanuló aktivitását sejteti, mintsem a korábbi, pedagógusközpontú tantervek szövegezése.

A „tanulási eredmény” az 1–4., 5–8., 9–10. életkori szakaszoknak megfelelően „Átfogó célként kitűzött tanulási eredményeként”, illetve „Fejlesztési területekhez kapcsolódó tanulási eredményeként” jelennek meg a jelenlegi tanterv szövegében.

A 2012-es Nat fejlesztési feladatai úgy maradnak érvényesek, hogy a tanulási eredmények ugyanazon fejlesztési feladatok kapcsolatában, azok értelmezéseként jelennek meg. A tanuló által végzett tényleges tevékenység a fejlesztési feladat eredménye, tehát a tanuló aktivitásának logikájából adódóan a tanulási eredmény.

A tanuló tanulás eredményeképpen pedig tevékenységeket végez, melyek konkrétan megfogalmazhatóak, tehát konkrétan értékelhetőek is az egyes életkori szakaszok végén, szemben az ismeret-jártasság-készség szinten megfogalmazott kimeneti elvárásokkal, melyek eléggé homályosan „saccolhatóak” meg. Ráadásul minden szakmai szereplő által egységesen beszélt és írott szaknyelvre valójában nincs a vizuális kultúra oktatásának, így egy-egy fogalom alatt nagyon mást tudunk érteni. Érdekes módon még értjük a „színérzet” fejlesztését, de értjük mellé a „komponálókészséget” is, csak nem tudjuk, készség-e vagy képesség. Esetleg kompetencia talán?

A 2012-es Nat szövegében a közműveltségi tartalmak szerepelnek az alábbi tematizálás szerint:

(a tanterv szövege rendre elkülönítve kezelte az alkotó és a befogadó jellegű tevékenységeket)

1. Vizuális nyelv és technikák
2. Kifejezés, képzőművészet
3. Vizuális kommunikáció
4. Tárgy- és környezetkultúra

A jelenlegi Nat a hasonló, de bővülő tematizálást „fő témakörönként” közli.

Például:

Fő témakörök az 1–4. évfolyamon (alsó tagozaton)

- Vizuális kifejezőeszközök
- Síkbeli és térbeli alkotások
- Vizuális információ
- Médiahasználat
- Álló- és mozgókép
- Természetes és mesterséges környezet

A KET szövegében a Nat-ból származó, és ott fejlesztési feladatonként megjelenített tanulási eredmények az egyes fő témakörök speciális válogatásában, azaz kapcsolatrendszerében, tematizálásában jelennek meg.

### **2.6.2. Tartalmi novumok**

A fő témakörök összehasonlításából kitűnik, hogy a Médiahasználat és az Álló- és mozgókép témakörök újdonságként kerülnek a szabályozásba. A korábbi Nat *részben* utalta csak a vizuális kultúra és a magyar nyelv és irodalom tantárgy tanulási tartalmi közé a korábban önálló és több évfolyamon is tanított mozgókép- és médiaismeret egy-egy témakörét, de a törvényalkotói akarat, ami a tanulók „kontakt” óraszámának csökkentését irányozta elő, a jelzett tartalmak integrálását hozta magával.

A médiakörnyezet, ezen belül a digitális médiahasználat változásai az utóbbi néhány évben olyan jelentőséget nyertek, amit egy korszerű oktatásügyi keretszabályozásban is meg kell jeleníteni. Világosan látható, hogy a tanulók

egyre több időt töltenek a digitális média világában, eszközeik folyamatosan fejlődnek, a fejlődést követő „készeállítás” pedig inkább kompetenciális alapon fejleszthető, mint a jelenlegi eszközök használatára való „kiképzéssel”. A digitális kulcskompetencia fejlesztési területébe tartozó egykori „informatika” (ma digitális kultúra) és az új tartalmakkal gazdagodó megújult „technológia és tervezés” tárgyak más-más aspektusból építik a tanulók kompetenciáját. A vizuális kultúra a „felhasználói szintet” jeleníti meg, a meglévő eszközök médiatudatos vagy kommunikációs szándék szerinti tudatos alkalmazására épít.

### **2.6.3. A magyar nemzeti kultúra és magyar népművészet mint a Nat hagyományos tartalmai**

A nemzetközi tantárgy-pedagógiai és oktatásirányítási tapasztalat megismerése hozzájárult ahhoz, hogy új, korszerű tartalmi elemek jelenjenek meg a szabályozásban, ugyanakkor a magyarság még élő vagy a táncházmozgalom által felélesztett népművészetének témaköre továbbra is fontos helyet foglal el a vizuális kultúra tartalmai között. A néptánc hagyomány, a népzene, a prózai-lírai örökségünk mellett a magyarság díszítőművészete, tárgykultúrája és népi építészete mind olyan kulturális értékeket képviselnek, amelyek továbbra is jellegzetesen magyarrá és nemzeti hagyományaink őrzőjévé teszik a magyar köznevelést. A saját kultúrkincs megőrzésére a legtöbb ország vizuális kultúra-oktatása is törekszik, ettől kerekébb a világ.

A nemzeti és néprajzi tartalmak nem alkotnak önálló témakört, hanem motivációs képanyag formájában vagy a kerettantervben célra fogalmazott fejlesztési feladat formájában szolgálják a tanulást. A tanterv szövege feladatrendszerben is kapcsolódik más tantárgy hasonló jellegű tananyagához, eléggé konkrétan érthető formában.

## **3. Általános módszertani javaslatok**

A vizuális kultúra tárgy tanítását új keretrendszerben megjelenítő Nat és a kapcsolódó kerettantervek szemléletében fontosnak látszik, hogy nem „tantárgyat tanítunk”, hanem a vizuális kultúra tantárgy keretében a tanulók vizualitását fejlesztjük, akik a vizuális kultúrára jellemző sajátos tevékenységeket végzik.

Ebből adódóan a vizuális kultúra sajátos tevékenységrendszere pl. eszközként járulhat hozzá más tananyagtartalom tanulásához. Ez alatt nem csak a szokásrend által evidensnek tűnő, pl. irodalommal, ének-zenevel, történelemmel való kapcsolódást értjük, de a matematikával, természetismereti tartalmakkal és a fenntarthatóság problémakörével való kapcsolatot is.

A Nat koncepciója és a benne foglalt emberkép alapján alkotott KET feladatrendszere csak akkor éri el célját, ha a mindennapok tanítási gyakorlata újszerű módszertannal jelenik meg. A legtöbb kulcskompetencia tantárgyi kapcsolódásánál is jeleztem, hogy a gyakorlatban, a tanulók iskolai életében vár az oktatásirányítás valódi változást. Ennek formai eszköze a szabályozás szövege, de a legkorszerűbb tartalom sem éri el a célját, ha a pedagógiai kultúra a marad olyan, amilyen.

A teljes tantervi átalakítás lényegéhez tartozik az aktív tanulói tevékenységek előtérbe helyezése, a tanulóközpontú pedagógiai folyamatok gyakorlatba való átültetése, differenciálásra épülő pedagógiai munka keretében. Ezek bizonyos tantárgyak esetében nővumnak számítanak, a vizuális kultúrában azonban többé-kevésbé régóta jelen vannak vagy lehetnének.

A következő fejezetrészben arra térnek ki, hogy a vizuális kultúra tantárgy speciális jellegéből adódóan hogyan jeleníthetők meg ezek a tartalmak.

### **3.1. Differenciálás a vizuális kultúrában**

A differenciáló pedagógia lehetőségei közül a tantárgyunkban szokásos megoldás, hogy a gyerekek egyidőben, azonos térben eltérő tevékenységeket végeznek, amik egyéni érdeklődésüket, motivációjukat, esetleg munkabírásukat vagy gyorsaságukat tükrözik. Pedagógiaiilag fontos lehet például, ha egy tevékenység befejezéséhez időt kapnak a következő tanórán is, így sikerélménnyel zárhatják a tevékenységrendszert. Előfordul, hogy a használt anyagokkal némelyik tanuló nem szeret dolgozni, pl. irtózik az agyag érintésétől – ebben az esetben felajánlhatunk neki eltérő technikával való tevékenységet.

Differenciáló szemléletben dolgozunk, ha az egyéni megoldásokat igeneljük a tanulók alkotó munkájában, ekkor nagyon különböző végtermékekkel találkozunk.

Ebben a folyamatban kell foglalkoznunk az igen hasonló produktumok okaival, és a munkafolyamatban időben célszerű elválni a „másolás, kopizás” jelenséget.

Ugyancsak differenciálunk, amikor az egyéni érettségből adódó különbségeket értjük és vizuálisan érzékelhető<sup>10</sup> nyomait elfogadjuk. Ezek alapján segítő jellegű és személyre szabott értékeléssel segítjük a tanuló tevékenységét, a tevékenységben megnyilvánuló tanulását.

Természetesen az eltérő megoldási szintek elfogadása nem jelenti azt, hogy nem fejleszthetjük a gyerekek vonatkozó készségeit, jártasságait, de ezt az egyéni fejlődés ütemében, egyéni feladatjavaslatokkal tehetjük sikeresen.

A differenciálás pedagógiai módszeréből következik a tanulót követő, segítő értékelés alkalmazása.

Ha a tanuló vizuális tanulását a tanulási eredményekben mint célban látjuk, és ezt a differenciálás elvén szervezett tanulói tevékenységek segítségével kívánjuk elérni, akkor az értékelésben is differenciálnunk kell, és ezt a tanulócsoporttal közösen kialakított konszenzusnak kell megerősítenie. Ennek kialakításáért az összes iskolafokon meg kell küzdenünk, hiszen a tanulók személyiségfejlődése ezt máshogyan várja el a „kis elsősöknél”, mint a kamasz korosztály esetében.

### 3.2. Csoportmunka, csoportos alkotás

A cél az, hogy olyan tanulási formákat feleltessünk meg a Nat és a KET elvárásrendszerének, melyek a vizuális kultúra tantárgy profiljába vágnak. Nehéz olyan elterjedt pedagógiai fogalmakkal operálni, mint a csoportos alkotás vagy a projekt<sup>11</sup>. A KET szövege mindkettőt használja, és mindkettőnek van létjogosultsága, sőt át is játszik egyik a másikba. A csoportmunka, munkaforma, a projekt összetett tanulói tevékenységeket tartalmaz, és a kreatív problémamegoldás módszereibe vezeti be a tanulókat.

Fontos, hogy már az alsó tagozatos munkát is változatos munkaformákban tervezzük, hiszen ezzel – azon túl, hogy a páros vagy csoportban történő alkotási helyzetben a társas kompetenciaterületet támogatjuk – előkészítünk olyan tanulási formákat is, mint a csoportos alkotás, a csoportban végzett *projektalapú tanulás*, a problémaalapú tanulás, melyeket számos megoldási változattal együtt az „aktív tanulás” kifejezéssel értelmezhetünk. Hozzátenném, a projektmunka nem feltétlenül csoportban történik, létezik egyéni projekt is, legtöbbször azonban a tanulók együttműködése, feladatmegosztása is része az egy-egy

<sup>10</sup> Tehát látható (a szerző).

<sup>11</sup> A pedagógia tudománya kicsit mást ért projekten, mint mi, a vizuális kultúrát tárgyalva. Én mindig a „mi” vizuális projektfogásunkat említem.

projektben feldolgozandó probléma megoldásának, amit tanulói tevékenységgé fogalmazunk a vizuális kultúra órákon.

A folyamatot fel kell építenünk. Már az iskola kezdő szakaszában is láthatunk olyan feladatokat, amelyek egyéni munkában szervezhetőek egyszerűen, de a feladat kifutása, a végproduktum az egyéni alkotások összeállításával jön létre. Ez még nem csoportmunka, de egy lépés a csoportos alkotás felé. Motiváló ereje lehet, ha a produktum összetettségével, érdekességével, esetleg méretével vált ki jó érzést az egyénből, aki munkáját adja a nagy cél eléréséhez. Az „igazi” csoportos alkotásban a csoporttagok csoportmunkában dolgoznak: bizonyos feladatokat végeznek, gyakran specializálódnak, ha úgy tetszik, kiválasztódnak egy-egy megoldásra. Fontos azonban, hogy kísérjük a folyamatot, nehogy beragadjon valaki a csoportban, pl. az „örökös kifestő” szerepébe, míg mások az alkotás irányító személyiségévé válnak. Fontos a csoportok változtatása és a csoportban megoldott tevékenységek változatossága is, amelyre bőséggel találunk utalást a KET feladatrendszerében. A csoporttagok közötti érdeklődésségek feloldása modellezi, reméljük fejleszti az ember mint társas lény megoldási készségeit. Az együttműködés, konfliktuskezelés, konszenzuskeresés, az egyéni érdek alárendelése a csoport érdekének mind-mind olyan tartalom, amely a való világban hasznosul, és ezek mentén nem is kell nagyon keresni a választ az átlagos kérdésre: *„Mikor fogom én ezt az életemben használni?”* Minden témakör tartalmaz olyan feladatot, amely feldolgozható csoportos alkotásban, csoportmunkában, illetve projektszerű megoldásra vezet, aminek gyakori szervezési megoldása a csoportban végzett projektmunka.

### 3.3. Projektek a vizuális kultúrában

Az alsó tagozatos KET szövege főként a vizuális kommunikáció, illetve a tárgy- és környezetkultúra témaköreiben hoz olyan feladatokat, amelyeket „felfedezési vagy problémaalapú” **tanulásként** érthetünk, de a felső tagozaton a 9–10. évfolyam felé közeledve egyre több olyan feladattal találkozhatunk, amik egyértelműen projektalapú tanulási módra vezetnek, tehát pl. megköveteli a tanulóktól, hogy különböző forrásokból gyűjtsenek információkat, egy közösen választott komplex témáról dolgozzanak ki megoldást, amely egy produktumban (vagy előadásra alkalmas prezentációban) ölt testet.

A projektfeladatok jellemzője, hogy a személyes készségek, önállóan szerzett ismeretek, önállóan vagy csoportsegítséggel levont tanulságok sokféle tanulói

tevékenységben történő alkalmazását kívánják meg (pl. kutatás, interjúkészítés, együttműködés, önálló ismeretszerzésen alapuló reflektív alkotás létrehozása, „szöveges magyarázat”).

Az „autentikus tanulás szemléletében írt feladatrendszer”, amely arra törekszik, hogy az iskola falát kinyitva a **tanulók** valós életből származó problémákra keressenek választ, rendre megjelennek a tárgy- és környezetkultúra témakörében, hiszen ez az a témakör, amely a legalkalmasabb arra, hogy valódi innovatív folyamatokat használjanak a tanulók. Ennek a szemléletnek a mentén került be a 9–10. osztályos tanterv szövegébe a „designgondolkodás”, ami a hagyományos problémamegoldó, tervező jellegű, de vizualitáshoz kötött problémahelyzeteken túlmutatva alkalmas módszertant kínál később, akár a munka világában is, pl. szervezeti kultúrát érintő problémák megoldásában, és általában is már a management világában hasznosul.

A valóságalapú tanulás támogatását látjuk főként azokban a feladatokban, amelyekben a tanulók valós technikai, társadalmi, fenntarthatósági stb. problémákat kutathatnak fel, és ezekre adhatnak adekvát vizuális választ, életkori sajátosságaiknak megfelelő módon, tehát modellekkel, makettekkel reagálva a problémára, sőt adott esetben ténylegesen elkészített, használható produkttal is.

A valóságalapú tanulás támogatásában nem tantárgyakban gondolkodunk, hanem a pedagógiai folyamat „szekérébe fogunk be” olyan tartalmakat, melyek a tanulók iskolán kívüli (és nem a cybertérben élt) életét meghatározzák. Ez a szemlélet jelenik meg pl. ismert és problematikus terek, épületek átépítési tervezését modellező feladatokban, ahol a problémát is a tanuló fogalmazza meg, majd a megoldást is tőle vagy csoportjától várjuk. Valóságalapú feladatként használati szokások, megfigyelések, más tantárgyból származó ismeretek, a család véleménye, a családtörténet érzelmi vonatkozásai, objektív és szubjektív elemek alkotják azt a magot, ami a megoldás érdekében tett csoportos ötletelésben, az ötletek közötti választásban, érvelésben, akaratérvényesítésben valósul meg, majd a konszenzus alapján kivitelezett produktum létrehozásában ölt testet.

Akkor is „valóságalapon dolgozunk”, amikor a tanulók egy fenntarthatósági probléma keretében ténylegesen kiborítják, majd megnézik, mi rejtőzik a szelektív hulladékgyűjtőben, ezután pedig javaslatokat fogalmaznak meg a tapasztalatok alapján levont ismeretek felhasználásával. Ez alapján iskolai kampá-

nyanyagot készítenek a közjó érdekében, közzé teszik és kísérik a folyamatot, és értékelik is saját munkájukat.

Összegzőképpen újra kiemelném, hogy a Nat szövege azzal, hogy tanulási eredményekben fogalmazza meg kimeneti elvárásait, a tanulók aktív tevékenységvégzésére alapítja a tanulás folyamatát. Ennek megvalósulását differenciáló pedagógiában és korszerű módszertanban, az „alkotva befogadás” elve alapján a tantárgyi tartalmak kapcsolatában és játékosan szeretné látni a gyakorlatban, amihez fejlesztési feladatokat és ismereteket a kapcsolódó kerettantervek adnak.

## **4. A Vizuális kultúra tantárgy alapkerettanterve**

### **4.1. Az alapkerettanterv szerkezete és témakörei**

A Nemzeti alaptantervhez készült alapkerettanterv (továbbiakban: KET) szerkezete évfolyampáronkénti egységekbe rendezve tartalmazza a „tanulási eredményeket” és az ezek eléréséhez szükséges „fejlesztési feladatokat és ismereteket”.

Az egy-egy évfolyampárra kidolgozott kerettantervi egység önálló bevezetőjében az adott életkori szakaszra érvényes fő célok és tantárgy-pedagógiai elvek jelennek meg.

A témakörök áttekintő táblázata tartalmazza a témakör feldolgozására adott órakeretet, melyet inkább az arányosság szempontjából érdemes figyelembe venni a pedagógiai tervezés folyamatában. Az óraszámajánlás arányát úgy kell érteni, hogy egy-egy ténylegesen megvalósuló tanulói tevékenység általában több fejlesztési feladat és ismeret kombinációját is tartalmazhatja, ezek semmiképpen nem alkotnak időben lineáris tanmenetet. A témakörök életkori ciklusonként visszatérnek. Az eltérő megnevezések hangsúlyokat, vagyis az életkornak megfelelő problémamegközelítéseket jelentenek.

Ha megfigyeljük az 1–2. évfolyam témakörei mellett az 5–6. évfolyam témaköreit...



Vizuális kifejezőeszközök – Érzékelés, jellemzők, tapasztalat
Síkbeli és térbeli alkotások – Mese, fantázia, képzelet, személyes élmények
Vizuális információ – Vizuális jelek a környezetünkben
Médiahasználat – Valós és virtuális információk
Álló- és mozgókép – Kép, hang, történet
Természetes és mesterséges környezet – Valós és kitalált tárgyak
Természetes és mesterséges környezet – Közvetlen környezetünk

Vizuális művészeti jelenségek – Alkotások, stílusok
Vizuális művészeti jelenségek – Személyes vizuális tapasztalat és reflexió
Médiumok sajátosságai – Médiumok jellemző kifejezőeszközei
Tér és időbeli viszonyok – Tér és idő vizuális megjelenítésének lehetőségei
Vizuális információ és befolyásolás – Kép és szöveg üzenete
Környezet: Technológia és hagyomány – Hagyomány, design, divat
Környezet: Technológia és hagyomány – Tárgyak, terek, funkció

...láthatjuk, hogy életkori szakaszonként épüléssel, egyre komplexebb formában ismerünk rá a vizuális kommunikáció hagyományos modelljére.

Néhány gondolatot meg kell osztanom a vizuális tevékenységrendszer tervezéséről, mert a korszerű, tanulást elősegítő, megújult pedagógiai szemléletmódban a pedagógiai folyamat tervezése is új szempontokat kell, hogy kapjon.

Ezek az új szempontok a tanulási területet tanító pedagógus munkájában kell, hogy érvényre jussanak, így a tematikus tervek és tanmenetek, akár tanórák tervezésének szintjén, illetve a tanórai keretektől eltávolodó projektnapok, projekthetek tananyagszervezésében.

Ha a tanulót helyezük a folyamat középpontjába, az ő alkotó munkáját szervezzük, segítjük és értékeljük, tehát kísérik és támogatjuk azt az utat, ami a tanulási eredmény eléréséhez vezet, akkor a tervezésnek is rugalmasabbnak kell lennie. A tevékenységben megnyilvánuló szintek jelölhetik ki a további tanulói tevékenységek beállítását. Egyéni probléma egyéni fejlesztést vár el. A tanulók munkája a motivációs töltéstől függ, ennek megléte vagy lanyhulása szintén

hatással kell, hogy legyen egy előre tervezett tematikus vagy egyéb összefüggésben látszó munkafolyamatra. Fontos, hogy tanmeneteink ne kössék meg a tanulót figyelő pedagógiai folyamatot, hanem rugalmasan kövessék az életet. Ha a valóságalapú tanulást helyezzük előtérbe, akkor azonnal reagálhatunk motiváló erővel bíró valós folyamatokra, történésekre. Egy vulkán kitörésére, utazó kiállítás megtekintésére, az osztály által befogadott pozitív közös élményekre.

## 4.2. Fejlesztési feladatok és ismeretek az alaptervtantervben

A Nemzeti alaptanterv tanulási területekben megjelenő fő céljaiban, alapelveiben és tanulási eredményeiben írja le az egyes életkori szakaszok végére „ideálisnak” tekintett tanulót.

Mint láttuk, a szövegezés *alapvetően kerüli a „... végzésére képes” típusú kifejezést*. Ehelyett megfogalmazásában, jelen esetben a vizuális kultúra sajátos tevékenységeivel adja meg a fejlesztés tartalmát. A KET fejlesztési feladatokat és ismereteket rendel a fő témakörök tanulási eredményeinek eléréséhez. A fejlesztési feladatok több más tantárggyal ellentétben nem írnak le lineáris időbeli folyamatot, összefüggenek egymással, legtöbbször egy tanórán több fő témakör fejlesztési feladatai is értelmezhetőek, ennek megfelelően a KET egységes formája által megadott óraszámok inkább az egészséges arány megtartása érdekében fontosak, mintsem számolgatnunk kellene óra közben pl. a 0,2%-ban teljesülő vizuális kommunikáció témaköri feladat „teljesítését”. Ezt egyrészt nem is lehet, de ha lehetne, akkor sem volna értelme a gyerekek szempontjából.

## 4.3. Változások a jelenlegi kerettantervekhez képest

A két kerettantervcsalád tekintetében tartalmi oldalon részlegesen a mozgókép- és médiaismeret tartalmú fejlesztési feladatokban és ismeretekben megjelenő bővülése jelent változást, formai szinten pedig az ismert szövegezésű tartalmak olyan jellegű újrafogalmazása, amely viszonylag nagy konkretizációs szintugrást is eredményez az új kerettantervben.

A 2012-es Nat-hoz készült változat táblázatba sűrített témaegységeiben, képesség- és készségfejlesztési motívumaiban megfogalmazva olvashatjuk a fejlesztési egység nevelési és fejlesztési céljait, az „előzetes tudás”, „ismeretek/

fejlesztési követelmények” mint kimeneti célok és tantárgyi „kapcsolódási pontok” mátrixában. A 2020-as KET vizuális kommunikációs felosztásra visszavezethető fő témakörönként közli az adott témakör kimeneti jellemzőjeként megfogalmazott „tanulási eredményeket”, majd a „fejlesztési feladatok és ismeretek” részben sorolja a tantárgy jellegéből adódóan eleve tevékenységközpontúan megfogalmazott feladatokat, amiket a gyakorlatban tanulói tevékenységként és annak produktumaként fogunk látni.

## 5. Módszertani javaslatok életkori szakaszonként és témakörönként

Ebben a fejezet részben életkori szakaszok és témakörök mentén szolgálnék módszertani javaslatokkal. Egy-egy témakör kapcsán kizárólag olyan megjegyzéseket tennék, ami a korszerű iskolázás szempontjából fontos szemléleti novumot vagy lényeges elemet tartalmaz. Semmiképpen sem szeretnék evidenciákat közölni tantárgy-pedagógiai területen, célom az, hogy a tantervet olvasó kolléga első megrökönyödését eloszlassam, amely egy-egy újonnan belépő téma vagy kerettantervi feladat megfogalmazásánál előfordulhat.

Főként azokat az összetevőket emelném ki, amelyek szokatlannak tűnnek a vizuális kultúra eddigi tanterveire szokott szemnek.

### 5.1. Módszertani javaslatok az 1–4. évfolyam vizuális kultúra kerettantervéhez

#### 5.1.1. Vizuális kifejezőeszközök – Érzékelés, jellemzők, tapasztalat (csak az 1–2. évfolyamon szerepel)

A témakör jellemzően az iskolába lépő első osztályos kisgyerekek számára szerepel a tantervben. Tanulási eredményei természetesen második osztály végére íródtak, hasonlóan az életkori szakasz többi tanulási eredményéhez.

Lényeges terület, de mint a tanterv szövege is utal rá, tevékenységrendszerét nem érdemes órakeretben meghatározni, mert a vizuális kultúra tárgy tanulásának olyan alapját képezi, ami rendre előkerül más tantervi feladathoz kapcsoltan, mondhatni fejlesztési feladatai rendre kapcsolatokban érvényesülnek, vertikálisan beszűrődve az összes témakör fejlesztési feladatai közé. Figyeljük

meg, hogy a feladatok egy része **szóbeli leírásra** is vonatkozik, ezzel tudatosítva a megfigyeléseket.

A többi témakör esetében a teljes alsó tagozatos kerettantervet vegyük alapul.

### **5.1.2. Síkbeli és térbeli alkotások – Mese, fantázia, képzelet, személyes élmények**

A témakör tanítása a különböző vizuális kifejezőeszközök használatának tipikus területe, de ezek konkrét megfogalmazása (a korábbi tantervekben foglaltakhoz képest, t.i. „Vizuális nyelv és technikák”) nem került a szövegbe. A vizuális megvalósítás tervezése és véghezvitele nagy szabadságot nyújt, de nagy felelősséget is ró a tanítóra.

A felelősség itt abban áll, hogy a tanulók motivációját neki kell megteremtenie és fenntartania, az alkalmazni kívánt képkalkotó technikát a gyerekszoport rajzi-művészeti jellemzőinek alapján ki kell választania, és a gyermeki alkotómunka sikeréért és személyiségépítő hatásáért adekvát szemléleti és eszközhasználati segítséget kell nyújtania.

Az eszközhasználat vizuális kifejezőeszköz értelemben is igaz, de igaz a képkalkotás, konstruálás tényleges eszközhasználatára, a ceruzafogásra, festékhígításra, agyagozásra stb., minden olyan tanítanivalóra, ami hozzásegíti a gyerekeket ahhoz, hogy nekik is tetsző alkotómunkát végezzenek, és motivációjuk fennmaradjon. A vizuális kultúra tanításában időnként komoly motiválóerőt hordoz egy-egy érdekes eszköz, aranytoll, festékszóró, bármi, ami nem a megszokott.

A KET egyes fejlesztési feladatai képanyagra vonatkozó ajánlást is tartalmaznak. Az ajánlott képanyag példái (pl. illusztrációk esetében híres magyar gyerekkönyvek illusztrátorainak munkái) konkretizálják a témakört, és módszertani segítségek nyújtanak a gyerekek elé kerülő vizuális motivációs anyag minőségére és jellegére nézve. Természetesen a tanulók számára ez nem megtanulni való ismeret, de az fontos, hogy pl. a számukra mesékből, könyvekből ismerős rajzok készítői nemzetközileg is ismert magyar művészek (voltak).

Az ajánlott képanyag felhasználása **nem másoltatást** jelent, hanem egy-egy kifejező képkalkotást motiváló, a szöveg tartalmához illeszkedő szemléleti és technikai segítség érdekében kell, hogy a gyerek elé kerüljön. Az ilyen típusú felhasználás nem sematizálja a gyermeki kifejezést, hanem ellenkezőleg, új képkalkotási módszerek megismeréséhez juttatja, ezzel segítve a szabad alkotás

élményéhez. Például Henzelmann Emma szerethető, régies ruhájú alakjainak megfigyelése segítheti a sématorést, a „*profilban ábrázolt emberi fej*” **saját sémájának** kialakulását, mely az emberábrázolás differenciálódását eredményezheti saját rajzfejlődésükben.

A szemléltetésre ajánlott képanyagban előforduló „ismert műalkotások” bemutatását szintén az „alkotva befogadás” elve indokolja.

Szokatlan lehet a képanyagban Mona Lisa szerepeltetése. Természetesen nem elvárás alsó tagozaton a képnek és alkotójának tételes ismerete, az ajánlás az érzelmkifejezés megjelenítésére tervezett tanulói tevékenység motiválására szól, mégpedig „kakuktojásként”: az ajánlott egyéb műalkotásokkal együtt bemutatva a gyerekek találgathatják híres mosolyának kifejezési szándékát, találkoznak az ambivalencia érzésével (de nem fogalmával!).

A megelőző kerettantervek ismeretében már nem szokatlan, hogy a fejlesztési feladatok egy része kilép a „rajztanítás” önmagába zárt világából, és más művészeti területekkel való kapcsolódást igényel.

A művészeti kifejezés más-más nyelven írja le az emberi lényegét (esztétikum). Feladatunk, hogy a gyerekek személyiségében egységgé álljon össze a világról alkotott kép intellektuális és emocionális szinten is. A művészeti területek közötti átjárhatóságot a tanterv konkrét feladatokkal segíti (például „*zenei ritmika képi megjelenítése, élmény mozgásos megjelenítése, majd áttétele valamely vizuális médiumra*”). A feladattípus tanításánál javaslom a tudatosságot itt is: nem mindegy, hogy egy gyerekdal **szövegét** illusztrálja a gyerek, száz libát klónozz krumplyomdával, vagy zenei kifejezőeszközöket (ritmus, hangmagasság, dallamív, ismétlődés stb.) jelenít meg, vizualizál.

A 3–4. osztályos fejlesztési feladatok és ismeretek között szintén nagyon változatos tevékenységrendszer ajánl a KET szövege: dramatikus játék, térrendezés, bábok alkotása mind-mind tevékenysége a témakörnek.

Bizonyára furcsa, hogy alsó tagozaton a használt médiumok között a fotó is megjelenik, pedig csaknem 200 éve része az életünknek, a fotózás pedig egyre természetesebb a kisiskolások körében is. A korszerű eszközhasználatról kialakított koncepcionális alapokra bővebben a „Médiahasználat – Valós és virtuális információk” témakörénél térnék vissza.

A tárgyalt témakör, amit korábban „élményképnek”, majd „személyes közlésnek”, „kifejező képalkotásnak” kategorizáltak, a széles körben elterjedt gyakorlatban

általában felolvasott irodalmi élményhez kapcsolódott. Ilyenkor legtöbbször a „rajzold le, ami legjobban tetszett a mesében” fordulat mint részcelkitűzés után kezdtek a gyerekek munkához.

A jelenlegi KET vonatkozó mondata: „*Elképzelt vagy hallott történetek, rövid szövegek, irodalmi (pl. mese, vers) vagy zenei élmények (gyermekdal, gyermekjáték, mondóka) különböző részleteinek vizuális bemutatása a saját ötletek megjelenítése érdekében, különböző eszközökkel síkban és térben (pl. színes rajz, festmény, nyomtat, kollázs, plasztika, makett, tabló), és a kitalált vizuális ötletek szöveges magyarázatával*” több helyen is segíti a korszerű szemlélet érvényesülését. Saját ötletének megjelenítése érdekében várjuk a tanuló munkáját, az ötlet pedig nem feltétlenül jelenti a szó szerint számon kérhető illusztrativitást. Gyakori a feladat, ezért „különböző eszközökkel” ajánlott a tanulói tevékenység, a síkbeli és térbeli alkotás mellett pedig, a „tabló” is szerepel ajánlott megvalósítási formaként. Az önálló ötlet a személyes kifejezés érdekében célzottan kommunikációs funkciójú formát is nyerhet, a „vizuális ötlet” pedig néha szöveges magyarázatra szorul.

### **5.1.3. Vizuális információ – Vizuális jelek a környezetünkben**

A témakör feladatai kifejezetten alkalmasak a más tantárgyból származó tartalmak feldolgozására. Tulajdonképpen a tanulók iskolai környezete, a nyomtatott tankönyvek és munkafüzetek mind-mind a vizuális kommunikáció célra tervezett megjelenését mutatják.

Az olvasás-írás elsajátítása előtt a gyerekek iskolai munkájának nagy része vizuális információk befogadásával és alkotásával történik.

A megelőző fejezetrésze visszautalva fontos szempontnak érzem, hogy helyükön kezeljük a vizuális jellegű tevékenységeket. Tudatosítsuk a vizuális tevékenység szerepét, felesleges munkát pedig ne adjunk! Például 1-2. osztályban a matematikai szöveges feladatok feldolgozását segíti a konkrét, tárgyalapú manipulációval, kirakással megérlelt, alaposan előkészített rajz készítése. Ezekben az esetekben logikai változók, halmazelméleti osztályozás, számosság stb. alkotják a matematikai tartalmat. Az azt kifejező rajzos megoldást a gondolkodás fejlődésével (konkrétól az absztraháltig) összhangban egyre absztraktabb megjelenésben várjuk el, hiszen matematikaórán a 3 tulipán meg 5 gerbera munkafüzeti rajzán nincs szükség levélre, szárra és talán ekkor színekre sem.

Az iskolai környezet szabályrendszerét általában szintén vizuális kommunikációs formákkal szoktuk szimbolizálni. A kisiskolások által tervezett piktogramok, ha átmennek az érthetőség próbáján, biztosan motiválhatják a szabályok betartását, a szokások kialakítását és megerősítését. Nagyon adja magát a feladat arra a (némielg eretnek) ajánlásra, hogy a vizuális kultúra tanulását és az iskolai szabálytudatot mint nevelési tartalmat kapcsoljuk össze, és talán az sem baj, ha ez osztályfőnöki órán történik, így időt nyerhetünk munkaigényes vizuális kultúra órai feladatra, anélkül, hogy a speciális témakör tanulói munkája elmaradna.

Hasonlóan az előbbiekhöz, a 3-4. évfolyam témakörei között szereplő „A környezetünkben észlelhető változások (pl. nyári zápor, olvadás, penészedés), folyamatok (pl. palacsintasütés, építkezés), mozgások (pl. kerékpár, óra) vizuális megfigyelése, értelmezése és a tapasztalatok és információk vizuális megjelenítése (pl. fotósorozat, film, rajzsorozat, folyamatábra) a változás vagy folyamat időbeliségének hangsúlyozásával, csoportmunkában is” feladat tanulói tevékenysége lehet a környezetismeret-órának. Ne féljünk csoportban szervezni, és kooperatív szemléletben alkalmazni! A tanulói aktivitás növelése érdekében a különböző tantárgyakból származó tananyagokat érdemes projektfeladatokba rendezni, ahol egymás hatását erősítik.

Ha a gyerekek „legálisan” élhetnek az amúgy számos típusú vizuális megjelenítésre alkalmas okoseszközekkel, és motiváljuk ezek célszerű használatát, hasznos lehetőséghez juthatunk. Például a hagyományosan rajzolt folyamatábrák helyett tényleg fotósorozat készítése lehet a megoldása a *növényi csírázás természettudományos tartalmát* hordozó kísérletnek, majd a fotósorozatot szöveges magyarázattal látják el a tanulók, kiegészítve a csoporttagok által megosztott ismeretszerző munkával. Így korszerű és az új tantervek szemléletét hordozó tanulást szervezünk a tanulóknak, ahol nem tantárgyat tanítunk, hanem a speciális célok, tanulási eredmények elérésére megfogalmazott tanulói tevékenységeket támogatunk.

A vizuális kultúra óraszámának 3-4. évfolyamon bevezetett csökkentését az előbbieken vázolt szemléleti hozzáállással kezelhetjük helyén.

#### **5.1.4. Médiahasználat – Valós és virtuális információk**

A kisiskoláskor jelenti azt az életkori szakaszt, amikor a valóság és a képzelet világa eltávolodik egymástól. A teljes tanterv elolvasásakor kitűnhet, hogy a tanulói feladatok rendszere látenszen leírja ezt a folyamatot, a tanulási eredményekben pedig az életkori szakaszoknak megfelelően követhető a folyamat.

A kisiskolások számára még a filmekben látott valóság, a játékélmények valósága, sőt saját belső képzeletük világa is ugyanolyan valóság lehet, mint a mindennapoké. Alapvető nevelési-oktatási cél a valósághoz való viszony stabilizálása, ami sokszori játékkal, változatos feladatokkal, éppen a játék eszközeivel érhető el.

Ahhoz, hogy a tanulók az 1–4. évfolyam alatt felvérteződjenek a mai világ médiaközpontú, többnyire fogyasztást célzó, ha úgy tetszik, professzionálisan manipuláló világával szemben, a viszonylag magas óraszámban (12 óra) javasolt játékos tevékenységekben szervezett tanulási tartalmak fogják őket segíteni.

Talán joggal merül fel a kérdés, miért éppen régi magyar reklámokat viszünk a gyerek elé, ha a célunk az, hogy a reklámok és a média befolyásolási technikáit tudatosítsuk.

Kicsit hasonlít a jelenség a védőoltások hatásmechanizmusához: a régi reklámok nem ösztönöznek tényleges, mai értelemben vett pénzköltésre, formai jegyeik, sémáik eléggé nyilvánvalóak, sajátos humoruk pedig szerethetővé teszi a témakört, szemben a célzottan a szülő pénztárcájára számító, gyerekeknek szóló, azonnali vásárlásra ösztönző reklámok világával.

A 3–4. osztályban feldolgozandó feladat – *„A saját médiahasználati szokások (pl. internet, televízió, rádió, mobiltelefon, könyv, videojáték) tanulmányozása különböző szempontok (pl. időtartam, tartalom, gyakoriság, résztvevők) alapján, és azok vizuális szemléltetése (pl. képes napirend, napló, fotósorozat). A tapasztalatok közös, reflektív megbeszélése, különös tekintettel a biztonságos médiahasználat szabályaira*” – is valós társadalmi problémahelyzettel foglalkozik, amelyben nagy jelentőségű nevelési tartalom kiaknázására van lehetőségünk.

#### **5.1.5. Álló- és mozgókép – Kép, hang, történet**

A témakör szintén magas óraszámban (12 és 10 óra) szerepel 1–2. és 3–4. osztályban, ebből érezhető a tantervek koncepciója szerinti fontosság. A feladatok tipikusan alkalmasak más tanulási terület támogatására, a bennük rejlő vizuális tartalom pedig éppen az, ami a saját korunk általános vizuális képpalkotását és képfogyasztását reprezentálja.



Hajlamosak vagyunk úgy szemlélni a „mai gyerekeket”, mint „digitális bennszülötteket”, akik szinte okoseszközzel a kezükben születnek. Feltételezzük, hogy eszközeiket profi módon használják, de ha megnézzük, ténylegesen milyen minőségben fotóznak, hogyan videóznak, azt látjuk, hogy eszközhasználati szinten is van tanítanivalónk, de szemléletformálásban is van mit tennünk. A hagyományos képkészítés, a tér és idő megjelenítésének művészettörténeti példái, a vizuális információk kódolásának sokfélesége mind-mind meghatározza a tanulók mozgóképes alkotásait, ugyanakkor fejlesztő tevékenységünket az eszközök egyre tudatosabb használatában szeretnénk érvényesíteni. Ehhez szükséges a film eszközeivel való ismerkedés, helyenként ténylegesen, dramatikus eljátszással. Ide tartozik a régi mozgásillúziót használó papírjátékokkal való tényleges, kézzelfogható ismerkedés, az újraalkotás, tapasztalatszerzés, valamint a befogadó jellegű tanulói tevékenységek is. Fontos, hogy a tanuló egy mozgófilmes megjelenést ne csak az elsődleges tartalom, téma, szereplők stb. szintjén tudjon megfigyelni, de a használt eszközöket is felfedezze és alkotó munkájában felhasználja.

### **5.1.6. Természetes és mesterséges környezet – Valós és kitalált tárgyak**

A vizualitás a kifejező, személyes jellegű alkotásnál vagy képzőművészetnél tágabb körű értelmezésével a tárgy- és környezetkultúra jelenségeinek befogadó és alkotó jellegű tevékenységei több évtizede jelen vannak a vizuális kultúra tanulási terület feladatrendszerében.

Tapasztalataink szerint jelen korunkban nagyon nehéz valós funkciójú tárgyat készíttetni a téma szakszerű menetével. Gyakorlatilag valós használati értéket alig találunk. Míg néhány éve a kisiskolások hordtak saját készítésű sapkát, tarisznyát, addig mai korunkban ez már nem „trendi”, a gyártott és megvásárolt termékek és az ezekre való igény alapján vágja el a tárgykultúrát.

Márpedig a funkcióra reagáló tervezés és az anyaghasználat által meghatározott forma lényege az ember tárgyalakításának. Az ambivalencia feloldása a „játékosság”, „játékos realitás”, a történelmi múltba helyezés vagy a régi népi világ felidézett valóságában, ha úgy tetszik, játékkörülményeiben, mesevilágában történik. Több kerettantervi feladat is utal erre.

A kitalált tárgyak nagymértékű elvonatkoztatási és empatikus készséget is elvárnak a tanulóktól, amely egyre absztraktabb gondolkodásuk fejlődését segíti, egyben esztétikai viszonyulásukat is építi.

Bizonyára felmerült már a kérdés legtöbb kedves kollégámban is: Ha a vizuális kultúra tantárgy egyik magas óraszámú tárgyalási témaköre a tárgy- és környezetkultúra, akkor miért is tanítunk egy másik igen hasonló tárgyat technika és tervezés néven?

A párhuzamos tartalmakkal foglalkozó „technika” tantárgy – a vizuális kultúrához hasonlóan – jelentős változásokon ment át, speciális feladatai miatt nem vonhatjuk őket össze közös tantárggyá, bár rugalmas és a gyereket követő tervezéssel a közös pontok találkozási pontjai mind a tanulói munkában, mind ennek eszközhasználatában értéket teremthet.

Általános módszertani javaslatként hívnám fel itt is a figyelmet arra, hogy a gyerek egy, körülötte a tantárgyi tartalmak széttagoltak, de az ő aktív tanulási folyamatában ismét egységgé kell, hogy összeálljanak, egymást erősítő harmóniában.

A tárgy- és környezetkultúra témakör a funkció által meghatározott formaalkotással, tervezéssel és kivitelezéssel újrajátszatja az emberiség tárgykészítő kultúráját; ennek a szemléletnek minden ilyen jellegű tevékenységben érvényesülnie kell. Anyák napja előtt se gyártassunk funkciótlan giccset, kerüljük a „dísz tárgy” funkciót, még akkor is, ha az „anyukáknak tetszik”! A napköziben nagy szervezést, anyagbeszerzést igénylő kézművesdélutánokon készült „alkotásokkal” szemben ugyanazokat az elvárásokat támasszuk, mint egy vizuális kultúra órán készülő tárggyal szemben támasztanánk!

Általában kerüljük az öncélú, semmire sem jó tárgyak készítését, családi napon, napköziben, projekthéten, hiszen az egésznek akkor van értelme, ha a tárgy formájából megfejthető a funkció, formában és funkcióban pedig az „ember” tárgyiasult lényege. A díszítés szintén nem független, a tárgyfunkcióhoz kötött, és anyagszerűen, egyben stílárisan kell illeszkednie ahhoz.

A témakör tanulói feladatai között megtalálhatóak a hagyományos magyar díszítőművészet és tárgykultúra elemei. Magyar önazonosságtudatunk fenntartása érdekében lényeges, hogy a hagyományos magyar kultúra által létrehozott értékekkel, így népművészetünk sajátos, csak ránk jellemző elemeivel a tanulók az „alkotva befogadás” elvének mentén foglalkozzanak. Fontos, hogy a tárgy tanulása eredményeképpen ezek ismerőssé és természetessé váljanak számukra. A KET összes tantárgyára jellemző, hogy nemzeti értékeink óvása és újratermelése érdekében tanulói munkát terveznek.

A magyar népi díszítőművészet tájegységeként jelentős eltéréseket mutat, ezért a KET szövegezése több helyen is azt az elvet helyezi előtérbe, hogy a tanulók szűkebb környezetére jellemző díszítőművészet felhasználása az első számú megoldás (természetesen nagyvárosi környezetben ezt kiváltja a „választott” jelleg). Ez azért is fontos, mert egy-két leegyszerűsítő sztereotíp díszítőelemmel – mint a tulipán vagy a kalocsai paprika – szimbolizálhatjuk a magyar díszítőművészetet, de értéket nem közvetítünk általa, csak a globalizációs elvű multikulturalitásnak kedvezünk, ami általánossá, tehát jellegtelenné teszi a tárgydíszítést.

A KET feladatrendszere gyakran említi az agyagmunkát. Az alkotások témakörben szinte nincs az alkotás technikájára utaló megkötés, inkább a lehetőségek listázása szerepel, de a tárgykultúrában igenis elvárás, hogy a gyerek agyaggal, és ne pl. levegőn száradó gyurmával dolgozzon. Ennek az az oka, hogy fontosnak érezzük azt, hogy a hagyományos, évezredes anyagalkítást a gyerekek ténylegesen kipróbálják, alkalmazzák. Ne csak az „olyan, mint” változatokat ismerjék, hanem ténylegesen, az agyagból mint anyagból eredő alakítási szabályokat ismerjék meg, ami a cserépedények formájában realizálódott.

### **5.1.7. Természetes és mesterséges környezet – Közvetlen környezetünk**

A témakör vezető elvei szorosan kapcsolódnak a tárgykultúra témaköréhez, az ott leírt gondolatok (népi kultúra stb.) itt is érvényesek.

Módszertanilag fontos látnunk, hogy a reális ábrázolás, például a tér ábrázolásának megoldásai a gyerekek szemléleti és intellektuális éréssel vannak összefüggésben. Így első osztályban saját térábrázolási megoldásaikat fogják használni egy vázlatrajzban, a konkrétan, valós térben megoldott építések, kirakások, makettszerű megoldások szemléletileg közelebb állnak hozzájuk, és természetes életelelemükhöz, a játékhoz. Ugyanakkor negyedik osztály végére készen állnak arra, hogy több nézőpontból képesek legyenek épületet, teret ábrázolni, majd a felső tagozatban, pár év múlva belső képeik, szemléletük által megerősített módon, perspektív szabályok szerint rajzoljanak.

A témakör fontos tapasztalati tanulási tartalmai (pl. anyag, szilárdság, rögzítés, szerelés) számos természettudományi tartalmat készít elő konkrét, manipulatív szinten, és noha nagyon sok előkészületet igényel a pedagógus részéről, a hozzáadéka megtérülhet a tanulók fejlődésében.

A témakör feldolgozásának ideális terepe az erdei iskola, kirándulás iskolából kilépő színtere, mert a valós tér, valós épület által keltett térérzet nem pótolható vetített képanyaggal.

Mint korábban is ajánlottam, a tanterv feladatait iskolán kívül, tanítási órától függetlenül is tervezzük az ajánlott feladatrendszerben, így ezek nem a kirándulás miatt elmaradt tartalmak lesznek, hanem a kirándulás közege által fel erősödnek. (Pl. a kavicsból, homokból, hóból, faágakból való építés gazdag tapasztalást hordoz, bár az otthoni legózás, szabad játék, önálló gondolati terv kivitelezése is fejlesztő, legalább annyira, mint a hulladékanyagokból való órai konstruálás.)

Ismeretként pedig fontos, hogy a tanulók a magyar építészeti kultúra legjelentősebb épületeit felismerjék, legyen tudásuk arról, amire büszkék lehetnek a magyar kultúra örököseiként.

A témakörrel kapcsolatban tett korábbi megjegyzéseim a bevezető hosszú szövegrészében olvashatóak.

## **5.2. Módszertani javaslatok az 5–8. évfolyam vizuális kultúra kerettantervéhez**

Az 5–8. évfolyam számára írott kerettanterv bevezetőjéből néhány kulcsszót emelnék ki: „realitásigény”, „fejlesztési előzmények ismerete”, „tantárgyi koncentráció”, „kortársak”, „médiatudatosság”, „fenntarthatóság”.

Az 5–6. és a 7–8. évfolyam számára írott bevezetők az adott életkori szakaszok sajátosságainak tükrében előlegezik meg a feladatok és ismeretek rendszerét.

Az előzmények megismerése érdekében érdemes az alsó tagozat számára írt dokumentumokat, majd a folytatást is elolvasni, mert a tantárgyi koncepció 10 évfolyamra íródott, az összefüggések ismerete pedig megvilágíthatja a jelenleg tárgyalt életkori szakaszra adott feladatok rendszerét is.

Mielőtt rátérnénk a témakörönként adódó módszertani javaslatokra, kiemelném a vizuális kultúra alapelvét: a feladatrendszer az „alkotva befogadás” szemléletével íródott, és az évtizedes megszokások ellenében korszerű tananyagrendezést, valamint korszerű, a tanulók aktivitására építő tanulási formát kíván meg. Különös tekintettel a játékosságra, mely nemcsak az alsó tagozatos munkára érvényes, hanem áthatja a teljes tantervi szabályozást. Reméljük a játékosság áthatja az iskolát is, pontosabban nem csak az iskolát, hiszen tanulni

nem csak szaktanteremben lehet, hanem az iskola épületén kívüli helyszíneken, kirándulások, projektnapok külső helyszínein is.

A feladatok és ismeretek megfogalmazása a legtöbb esetben „egyéni vagy csoportban” formulával utal arra, hogy nemcsak individuális alkotómunkát ismerünk, hanem a „művészettel mint eszközzel” történő tanulási-tanítási folyamatban a csoportmunka sajátos személyiségépítő és szociális kompetenciát fejlesztő hatását is fel kívánjuk használni (lásd a Bevezetőben írottakat).

Amennyiben egy-egy téma olvasásakor felmerül annak a kérdése, hogy túl sok vagy túl kevés feladat jut az ajánlott óraszámokhoz képest a feladat feldolgozására, gondoljunk arra, hogy egy-egy feladat típuszerű, négy év alatt többször is előfordul más tartalomhoz kapcsolódva, illetve egy feladat nem feleltethető meg egy 45 perces óra tanulói tevékenységének. A feladatok ugyanúgy kapcsolódhatnak egymáshoz, mint más tantárgyak speciális feladataihoz, sőt inkább természetes a tanulói tevékenységeket fejlesztési feladatok és ismeretek összefüggésében látni, még inkább szervezni, mint vegytiszta megfeleltetéssel.

### **5.2.1. Vizuális művészeti jelenségek – Alkotások, stílusok / Személyes vizuális tapasztalat és reflexió**

A kerettanterv a „Vizuális művészeti jelenségek” világot két altémára bontja, amelyeket az „Alkotások, stílusok” és a „Személyes vizuális tapasztalat és reflexió” címek alá sorolja.

E helyen egy olyan szempontot szeretnék kiemelni, ami a kerettanterv új szemléletét markánsan mutatja be, a művészettörténeti ismeretekhez való viszony, az ajánlott képanyag feldolgozása és a játékosság megvalósulása a feladatrendszerben.

Az „Alkotások-stílusok” feladatrendszerébe illeszkedik a társadalmilag „alpműveltségként” elvárt művészettörténeti anyag feldolgozása, ami hagyományosan frontális óravezetéssel, fénymásolatok füzetbe történő beragasztásával és a tanár által közölt ismeretanyag lejegyzetelésével történt. Mint a hagyományos iskola alapvető viszonyulásában normális, az ismeretátadás nem feltétlenül a hosszú távú memória terhére raktározódik, a visszakérdezés, dolgozat, számonkérés után a nevek, dátumok, korszakok finomságai elhalványodnak. Egyébként is „ott az internet, minek megtanulni!..”

Az új szemléletet hordozó Nat és a kerettanterv nem is így kívánja. A sugallt pedagógiai érték inkább az, hogy egy-egy történelmi korszak képe egységgé álljon össze a tanulók fejében: a társadalmi viszonyok, életmód, tárgykultúra, építészet és az adott korszak emberének az adott művészetre jellemző stílusban megjelenő aktuális lényege – mind egymással koherensen kapcsolódva rendszert alkosson, az ismeretanyag így váljon a tanulók műveltségének részévé.

A teljes kerettanterv megismerésekor látszik, hogy a művészettörténet, a korszakokra jellemző látásmód, az ábrázolási konvenciók több helyen is visszatérnek. Így a tantárgy sokat emlegetett alapelve, az „alkotva befogadás” alapján újszerű, a tanuló aktív tanulását elősegítő módszertannal, amit megfelelő játékos-sággal párosítunk, állt elő a témakör ajánlott feladatrendszer.

Adott órakeretben nem várható el a kronologikus művészettörténeti tudás kialakítása, de a személyes érdeklődés motiválása igen.

Személyes érdeklődés motiválhatja a vizuális ismeretszerzést egy-egy korszak bemutatójának elkészítésekor, melyet csoportban is szervezhetünk.

A játékos-ságot mutatják az adott korszakot reprezentáló műalkotások stílusjegyeinek transzformálására és személyes közlésre használt feladatok.

A „művek átdolgozása, parafrázis készítése, társasjáték, számítógépes játék tervezése, prezentáció, színházi, filmes látványterv, irodalmi, zenei illusztráció” mind-mind formát adhat a műalkotások befogadásához társuló alkotó munkának.

A játékos-ságot szolgálja egy hagyományosan nehezen tanított anyagrész, a 19–20. századi magyar művészet megismerésére tervezett feladat, mely a műveltségi vetélkedők formájában ajánlja a feldolgozást annak a korosztálynak, amely nem hajlandó a hagyományos értékeket ex chatedra elfogadni, de a versenyszellem kiaknázásával számukra is „átvihető” az ismeretanyag.

Természetesen nem csak a tanított korosztály ismerete az, ami a művészettörténet sikeres tematikus tanulását segíti, hanem a pedagógusok közötti tényleges, nem formális, ismétlődő és hatékony párbeszéd, ami a realizálódó tantárgyi koncentráció alapja.

(Hányszor hangzik el a kérdés vizuális kultúra órán: „*Ugye, mint történelemből, irodalomból stb. tanultátok...*” Vagy tanulták, vagy nem, vagy nem akarnak vele foglalkozni. Az elektromos napló is ad információt a kapcsolódásban tanított más tananyagok kiválasztására, mégis a személyes informálódást javaslom,

abban ugyanis kiderülnek azok az emocionális összetevők is, amelyek a téma motiválhatóságát, így a feldolgozás sikerét előrevetítik.)

Az 5–6. és a 7–8. osztály kerettantervéhez készített „Ajánlott műalkotások” listája a feladatrendszer kreatív feladataihoz készült. Mivel „ajánlott”, ezért nem megcsillagozott „törzsanyagként” kell kezelnünk, a pedagógus szemléleti segítségére készült, ugyanakkor részben lefedi a jelenleg hatályos vizuális kultúra érettségi képanyagát is, aminek állandóságát természetesen nem ismerjük.<sup>12</sup>

### 5.2.2. Médiumok sajátosságai – Médiumok jellemző kifejezőeszközei

A témakör klasszikusan „médiaismereti” jellegű. Két megjegyzést fűznék a feladatok és ismeretek 10 órában ajánlott rendszeréhez:

A témakör kulcsmondata: *„a közvetítendő tartalmaknak, és személyes gondolatoknak, érzéseknek leginkább megfelelő médium kiválasztása”* – mert tanulói tevékenységhez kötöten fogalmazza meg modern mediatizált világunk egyik lényegét, azt, hogy a **média kezelése** mindenki számára elérhető. A különböző médiumok **éppen korszerű** formáinak megfigyelése, majd alkotó felhasználása maga a tananyag. Így például nagyon értékes a *„Más tantárgy számára készült tankönyv egy érdeklődésére számot tartó oldalának átalakítására internetes oldallá, mobil applikációvá.”* feladattípus. Ez ugyanis a mai kor emberéről szól, tartalma pedig hozzájárul ahhoz, hogy a változásokat követni tudó fiatalok kerüljenek ki az iskolából, akik kezelni tudják a jövő ma még nem látható technikai lehetőségeit akkor is, ha a megfogalmazás konkrétsága révén éppen **mai eszközrendszerben tevékenykedtet.**

A 7–8. osztályra ajánlott feladat a mozgókép működési mechanizmusával foglalkozik, ha úgy tetszik, a filmnyelv kifejezőeszközeivel. Az alkotva befogadás elvének érvényesülésével tervezett tanulói tevékenységrendszerben érdemes kihasználnunk jelen korunk technikai lehetőségeit.

Itt utalnék arra, hogy a korábbi mozgókép- és médiaismeret tantárgy tartalmait a teljes vizuális kultúra tantervben jelen vannak. Felső tagozatos kollégáimat kérem, nézzék meg a témakör előzményeit az alsó tagozatos kerettantervben, és tekintsék át a Nat tanulási eredményeit is! Fontos tantárgyon belüli kapcsolódási lehetőségeket is keresnünk, hiszen a témakör tanulói tevékenységei eszközt nyújthatnak más témakör feldolgozásához is. Pl. egy fenntarthatósági projekt-

<sup>12</sup> A Tanári útmutató szövegének lezárása 2020 őszén történik. (a szerző)

munka produktuma lehet egy tudatosan szerkesztett, munkamegosztásban forgatott és vágott film is, aminek kellékei a tárgy- és környezetkultúra feladatainak megfelelően készülnek, esetleg műalkotások újragondolásával fokozzák az elérni kívánt hatást.

### **5.2.3. Tér- és időbeli viszonyok – Tér és idő vizuális megjelenítésének lehetőségei**

A „térábrázolást tartalmazó” témakör az alsó tagozaton a személyes közlések egyes feladataiban jelenik meg. A síkban történő térábrázolás a tanulók saját szemléletéhez, így érzésükhöz kötött. Térbeli alkotások során téri tapasztalatokat gyűjtenek, térrendezést, térkifejezést igénylő feladatokban (pl. makettek) gyakorolhatják a téri viszonyok megjelenítésének konkrétabb formáit.

A felső tagozatba lépő gyerekek „digitális játékelményeinek jelentős része” 3D virtuális térben történik. A perspektívát használó képi megjelenésekhez a tanulók hozzászoknak, és rendszerint motiválólólag hat rájuk, ha a nézeti ábrázolás mellett – amely a matematika kapcsolódó témaköreiben is megjelenik – ennek az egyszerűsített szabályrendszerével megismerkednek.

A témakör 7–8. osztályban is visszatér. Ekkor érdemes a perspektívában megjelenő arányosságot a matematika-tananyag ismeretében tervezni, amihez valódi szakmai kommunikációnak kell létrejönnie az iskola szaktanárai között (pl. *a négyszögek tulajdonságaira építhetjük a témakör geometriai tartalmának magyarázatát*).

A témakör másik típusú feladata a művészettörténetben megjelenő térábrázolási megoldás vizsgálatával foglalkozik, ami igazi jó terepet nyújt a komplex látásmód fejlesztésére. Például a középpontos perspektíva esetében olyan tartalmak jelenhetnek meg egymást erősítve, az alkotva befogadás elve alapján, mint Leonardo Utolsó vacsorája, melyen az összetartó vonalak hálózatát digitálisan berajzolhatjuk, a „humanizmus” eszméje, a reneszánsz ember világ-megismerő indíttatásai, Mantegna Krisztus-ábrázolásának tanulságai (t.i. a perspektíva az emberre is „hat”, nem csak a derékszögű épületek és tárgyak világára érvényes). Mindezeket az egyenes arányossággal, a trapéz átlóival, a négyzetbe írt körrel stb. karöltve, és egységben szemlélve.

A matematika és a vizualitás kapcsolatát kutatva matematikus kollégáim mutattak rá arra, hogy a felső tagozaton és a gimnáziumban a térgeometria té-



makör feldolgozásakor nem annyira a perspektívára épülő rajzi gyakorlottság segíti az ő munkájukat, mint inkább a kétméretű axonometria, amely pregnánssabban képes mutatni a geometriai összefüggéseket, jobban segíti a belső modellalkotást. Érdemes a tantárgyközi kapcsolatok hasonló vonatkozásait megismernünk, és a tanulók munkájának szervezésében felhasználnunk.

Az „időbeliség” megjelenítésére adott feladatok rendszerezik a kapcsolódó mozgóképes ismereteket, a vizuális kommunikáció témakörében korábban tanultakat. A rendszerezést természetesen itt is alkotó munkához kötve értjük.

A feladat, mely időbeli folyamat érzékeltetését célozza tanulóinak tevékenységként – idézem: *„időbeli változás, folyamat (pl. jég olvadása, vihar közeledte, almacsutka fonnyadása) vagy saját történet rögzítése a választott médium sajátosságainak figyelembevételével, egyénileg vagy csoportban”* – nagyon alkalmasnak látszik más tananyagtartalom feldolgozását erősítő tantárgyi koncentrációra. A természettudományos tartalmak (pl. kémiai reakció, színváltozások, helységi képződés, vulkanizmus, folyó alsó szakaszának felszínformái, erózió hatása) kiválóan feldolgozhatóak képsorozatban, vetített prezentációban, „stop-motion” típusú animációban, de a zenei-kultúrtörténeti témák is megkövetelik a zene időbeliségével való foglalkozást. Így kreatív csoportos feladat lehet pl. a 2. Magyar rapszódia zenei történéseinek saját történeten, ötleten alapuló pantomimikus eljátszása, vagy Ravel Bolerojának zenei folyamatának grafikai jelekkel történő leképezése ad absurdum egy kitörésre készülődő vulkán témaköréhez kapcsolva.

A játékos, szokatlan megoldások, egyszerű ötletek, melyeket csak a tanulócsoporthoz ismertek korlátozhat, élményszerűvé tehetik a tanulást, és nem csak a vizuális kultúra tanulását.

#### **5.2.4. Vizuális információ és befolyásolás – Kép és szöveg üzenete**

A Nat szövege egészen pontosan fogalmaz a témakör céljával kapcsolatban: *„Miután az adott korosztály mindennapjainak meghatározó része a digitális környezet, egyre hangsúlyosabb a vizuális kommunikáció lehetőségeinek, a különböző mediális megjelenések mérlegelő értelmezésének a gyakorlása.”* A dokumentum rendre a mérlegelő kifejezést használja a korábbi tantervek kritikus szava helyett, ami szemléleti alapállást mutat: ha mérlegelő hozzáállással közelítünk egy jelenség felé, akkor nem minősítünk előre, a kritikus jelző prekonceptiót, negatívumkeresést sejtet.

A témakör fontos feladata, hogy a tanulóiban egyfajta rálátást alakítson ki az őket bombázó reklámcélú vizuális megjelenések hatásmechanizmusára. Ennek célja későbbi, felnőtt életükre mutat, hiszen tanítványainkat tudatos vásárlóként, életük menetét tudatosan uraló személyiségként szeretnénk viszontlátni, akik „átlátnak a szitán”. A médiatartalmak hatását vizsgálva azt a fontos tudást is elsajátíthatják a tanulók, hogy a mai reklámokat professzionális felkészültséggel készítik, a hatást hordozó elemeket pedig el lehet tanulni. A tanulók ezeket személyes érvényesülésük érdekében felhasználhatják, például más tantárgy tartalmát bemutató prezentáció elkészítése során, amelyhez segítséget nyújthatunk vizuális kultúra szakemberként. (Gyakran láthatunk esetlen, ódivatú, átűnésekkel, effektekkel telepékelt, de olvashatatlan szövegeket tartalmazó tanulói prezentációkat, amelyek kapcsán nem csak arra kell gondolnunk, hogy milyen ügyesen próbálkozott a gyerek, hanem arra is, hogy semelyik másik tantárgynak nem célja az, ami a vizuális kultúrának, hogy magával a vizualitással, a megjelenítéssel foglalkozzon.)

A témakör felbecsülhetetlen lehetőséget kínál (az éppen) korszerű vizuális jellegű technikák használatának gyakorlására, és saját tantárgyunk igen speciális ismeretanyagának alkotó felhasználására (pl. a vizuális kiemelés lehetőségeinek ismerete, a célzottan kommunikációs cél érdekében létrehozott produktumokkal szembeni elvárások, a kép és szöveg érthetőségének, sőt a kép szöveges közlést kiváltó lehetőségeinek ismerete).

Amennyiben a feladatrendszer feldolgozása a felkínált médiumok közül érinti a közösségi média jelenségeit, érdemes a személyes adatok védelmét, ezen belül pl. a személyeket ábrázoló fotók közzétételét, a kapcsolódó gyermek- és ifjúságvédelmi szempontokat szabályozó jogszabályokat egyszerűsített, érthető formában feldolgoztatni a tanulókkal. A szigorú szabályozást nekünk is ismernünk kell, ha az alkotásokat elérhető formában közöljük, illetve a tanulóknak is érdemes megismerniük ezeket.

### **5.2.5. Környezet: Technológia és hagyomány – Hagyomány, design, divat**

A témakör tartalmi feldolgozásához itt is szükségesnek látszik az előzmények és a folytatás ismerete, az alsó tagozatos és a 9–10. évfolyamra írt kerettantervek megismerése.

A témakör kulcsmondata az „*értelmesen használható tárgy (pl. háztartási eszköz, játék, öltözetkiegészítő, telefontok, textiltáska, tolltartó, szemüvegtok, de nem dísz tárgy!)*”

Mai világunkban ugyanis nagyon nehéz valós funkcióval bíró tárgyat készíteni, olyat, ami nem a giccses emléktárgyak nivóján mozog, amit nem szégyen használni (mármint a 12–14 éves korban), ami értelmes formai megoldásaival segíti az embert. Az értelmesség alsó tagozaton a játékban való értelmességgel oldható fel, a kamaszkorban az emberi technika fejlődésével, a történelmi koroknak megfelelően értelmességgel, azért, hogy ne csak mobiltokokból, mobiltartókból, mobilállványokból álljon a produktumok sora.

A kerettanterv az alsó tagozaton elvégzendő feladatrendszerhez képest nagyon tág kereteket ír le a vizuális tananyag, forrásválasztás tekintetében. Itt a cél a tanulók érdeklődésének megfelelő tevékenység végzése, aminek technikai szinten az anyaghasználat, ebben a pedagógus saját készsége és gyakorlottsága szab határt.

A tárgyalkotásban használt díszítmények kiválasztásánál is a tudatosság a legfontosabb: a díszítmény nem lehet terhére a funkciónak. Ne elégedjünk meg konvencionális jelhasználattal, szívecskékkel, szmájlíkkal, ha a kamasz korosztály mégis ragaszkodik ezekhez, akkor a díszítménytervezésre tereljük a hangsúlyt, változatokat terveztessünk, egyedi megoldásokat keressünk, vagy az egyéni segítségnyújtás keretében érezzünk rá a tanuló céljára, kifejezési motivációjára!

Érdeemes megfigyelni, hogy a 7–8. osztály vonatkozó kerettantervi feladatai már nem is tárgyalkotást, inkább tervezési feladatokat tartalmaznak, ami a korosztály sajátosságaira reagál.

A hagyományos magyar díszítőművészetet a KET vizuális motivációként kínálja a környezetalakítást célzó tervezésben. Itt fontos látni, hogy a regionális, tájegységre alapozott specialitásokat érdemes kiemelni, mintsem hogy sztereotíp, turisták számára gyártott népies díszítményeket használjanak fel a tanulók, amivel éppen a távlati cél tűnne el.

### **5.2.6. Környezet: Technológia és hagyomány – Tárgyak, terek, funkció**

Amint a kerettanterv szerkezetében általában is megfigyelhető, ebben a témakörben is megjelennek a tantárgyon belüli és tantárgyközi kapcsolódási lehetőségek.

Az „A már tanult történelmi korszakokhoz kapcsolódó művészettörténeli korszakok jellemző építészeti stíluselemeinek megismerése, felismerése a klasszicista és historizáló magyar építészet fontos épületein” feladat tipikus példája ennek: egyrészt művészettörténeli ismeretanyagot tartalmaz, másrészt a játékoság és a felfedeztető tanulás eszményében fogalmaz. Tetten érhetjük a jelenségalapú oktatás szellemét is, úgy, hogy stíluselemekkel és művészettörténeli származásukkal foglalkoznak a tanulók, amit „áttervezés” típusú alkotásban használnak fel, nem öncélú, illékony információként.

Az áttervezés mint feladattípus végigvonul a tárgy- és környezetkultúra témakörein, hiszen a pusztán funkcióelemzésen túl az alkotó, kreatív végfelhasználás a cél, egyben a reális megismerés igényének kialakítása, és az értelmes, átgondolt, előrevivő változtatásra való hajlandóság kialakítása is. Az áttervezés során a tanulók valamilyen térábrázolási rendszert használnak. Ez más témakör sajátos ismeretanyaga, például az egy iránypontos perspektíva ismerete a környezetátalakítási tervben való felhasználásban nyer sajátos értelmet, vizuális kommunikációs célt szolgál, illetve eszköz a megjelenítésre.

Más feladat *vizuális és szöveges* bemutatást vár el. Ekkor vizuális kommunikációs belső témakörrel kapcsolhatjuk össze a feladatot, nemcsak térábrázolási megoldásokat használ a tanuló, hanem érthető formában kell, hogy bemutassa gondolatait. Ha tablót vagy prezentációt készít (egyéni vagy csoportban), azok (t.i. digitális prezentáció készítésére használt alkalmazás hatékony kezelése, az információátadás elvei, képméret, elrendezés, szöveg betűtípusa és mérete stb.) speciális jellemzőit is tanulja.

A közvetlen környezet hasznos átalakítását célzó feladat tartalmazza azt a szemléleti alapállást, hogy pl. a fenntarthatósági probléma megoldását ténylegesen motiválhatja a tanulók problémaérzékenysége, valóban hasznos javaslatuk is születhet, amit iskolai környezetben végre is hajthatunk. Megvalósult, a való világban létrejött megoldásnál nagyobb nevelőhatást egyetlen „kampánytettől” sem várhatunk.

Világszerte születőben vannak olyan korszerű módszertani ajánlások, projektformák, melyek a fenntarthatóság problémakörének hatékony feldolgozására is alkalmasak. Ilyen például a világkampánnyá fejlődő „Design for Change”, mely sajátos, magyarul is hozzáférhető módszertanában (feel, think, do, share, „*lásd meg a helyi problémát, gondolkozz, tervezz, valósítsd meg, és oszd meg a dokumentált tettet*”) a projektalapú tanulás jellemzőit hordozza. Ha „adunk” egy-egy

órát a tervezésre, a megvalósítást a szabadidőre hagyjuk, majd a dokumentálás, megosztás tevékenységeit segítjük, és médiahasználati feladatokat kapcsolunk a tárgyalt témakör fő feladatai mellé, az ajánlott óraszám arányában, megvalósíthatunk egy korszerű szemléletű projektet saját tárgyunkon belül is.

### 5.3. Módszertani ajánlások a 9–10. évfolyam vizuális kultúra kerettantervéhez

Míg a felső tagozat kerettanterv-koncepciója tág mozgásteret enged a pedagógiai folyamatot tervező pedagógusnak, addig a középiskolás korosztály 10. évfolyamára tervezett feladatrendszer nagy önállóságot enged és vár el a tanulóktól. „Önálló ismeretszerzés”, „önálló feldolgozás”, „választott korszak” – olvashatjuk rendre a kerettanterv szövegében.

Mindez összhangban áll a kerettanterv általános koncepciójával, aminek ideálja a tanulói aktivitás, szemben a tanárközpontú szemlélettel. Módszertanában a differenciálás, az aktív tanulás, projektoktatás, probléma/valóságalapú tanulás jellemzi, általánosságban pedig a tantárgy művészeti tartalmait eszközként használja a nevelési célok eléréséhez, és nem célként tekint rájuk.

Jelen útmutatóban a felső tagozatos kerettanterv ismeretét feltételezve próbálok meg értelmezési segítséget nyújtani a feladatrendszer újszerű vagy a feldolgozás szempontjából nehézséget sejtető részeihez. Igyekszem a tantervi koncepció újbóli idézésével megválaszolni azokat a kérdéseket, amelyek, mint például a kronologikus művészettörténet ismeretrendszerének hiánya, jogosan felmerülhetnek a szakma évtizedes gyakorlatát folytató kollégáimban.

#### 5.3.1. Korszak, stílus, műfaj

A témakör feladatai az önálló véleményalkotást és annak kinyilvánítását várják el, a művészeti jelenségek közötti **összehasonlítás** gyakorlatát, ami nyilvánvalóan iskolai előzményekre, meglévő tudásra is épít. A témakör feldolgozásának segítése érdekében három kérdésre próbálok meg választ adni: Hová tűnt a szabályozásból a művészettörténet, a műalkotások elemzése?, Hogyan biztosítja a szabályozás azt, hogy minden tanuló azonos mélységben elsajátítsa a művészettörténet vizuális ismeretanyagát, ha a kerettantervi feladatok választhatóvá teszik a vizuális ismeretet?, és Egyáltalán mi a „tananyag”, mi a „törzsanyag” a témakörben?

Klasszikus értelemben a Nat szövege (tehát a kerettantervben megjelenített tanulási eredmények sem) nem adnak meg korszakot, alkotót/művet, a feladtleírások nem tartalmaznak konkrétumokat, a korosztály számára pedig külön műlista sem készült. A témakör nem azonos a korábbi művészettörténeti témakörrel, mint ahogy a „kortárs művészeti jelenségek” témakör sem.

A tanterv vizuális ismeretanyag tekintetében az 5–6. és a 7–8. osztály műlistájára épít, amit nem törzsanyagként kezel; inkább ajánlás, mintsem kötelező képi ismeretanyag. Ennek ellenére megjelenik a szövegben a „meglévő művészettörténeti ismeret” kifejezés, ami a kilencedik évfolyamos tanulók esetében igen nagy szórást mutathat, hiszen más-más általános iskolából érkeznek.

A témakör feldolgozásának nehézsége a pedagógus szempontjából éppen az „előzmények ismeretében” rejlik, mint ahogyan a sikere is: eltérő felfogásban, eltérő képanyagon, eltérő ismeretanyagon nevelkedett középiskolások számára íródtak a feladatok.

A korábban *rajz és műalkotások elemzése* nevű tantárgy művészettörténetet érintő módszertana a hagyományos ismeretátadáson alapult. A vetített képanyaghoz fűzött magyarázatokat a tanulók többnyire „sima lapú” füzetbe jegyzetelték, a képanyag nyomtatott tankönyvben rendelkezésre állt, majd a témakör visszakérdezése is hagyományos módon, szóbeli vagy írásbeli felelet formájában valósult meg. Az ilyenformán elsajátított ismeretek pedig többnyire arra a sorsa jutottak, mint általában a hasonló jellegűek: évszámok, kifejezések, alkotók nevei tömegével törlődtek a tanulók rövid távú memóriájából, a tendenciák felismerése, tantárgyon belüli és tantárgyközi kapcsolatok ritkán épültek ki művészettörténeti korszakok jellemzőit tekintve.

A frontálisan szervezett ismeretátadás cserébe meghagyta annak az illúzióját, hogy az előírt tananyag „leadható”, mindenki azonos mértékben részesül minden fontosnak ítélt művészettörténeti korszak kultúrkincséből, ezzel szolgálva az „általános műveltség” kialakulását.

A „Korszak, stílus, műfaj” témakör feladatai szakítanak ezzel a gyakorlattal. Ha megfigyeljük a tanulási eredményeket, azt látjuk, hogy a vizuális ismeretanyag alapanyag, ami alkotást motivál, ami kapcsán a projektoktatás megvalósul, amelyben az információgyűjtés, ezek rendszerezése, a gondolkodási műveletek tevékenységei fontosabbak, a szakszerű kutatás lépéseinek elsajátítása lényegesebb, mint a könnyedén elszálló évszámok, nevek.

A felhasznált műalkotások ténylegesen hozott anyagként szerepelhetnek, az eltérő ismeretanyaggal rendelkező tanulók közös munkájuk során egymástól tanulhatnak, majd a tudásmegosztás különböző, tehát újszerű, digitális környezetet is felhasználható módszereinek alkalmazásával a tanulócsoport egészére hatással lehet, természetesen csak akkor, ha projektjeik produktumát bemutatják, és nem csak a pedagógus látja...

A szöveg az alkotva befogadás elvének megfelelően vizuális produktumot köt a feladatokhoz. A vizuális produktum sokféle lehet: az inkább intellektuális beállítódásúak talán szívesebben készítenek/adnak elő prezentációt (pl. az itáliai reneszánsz Madonnák aranytányérszerű glóriái kapcsán a humanizmus eszméiről vagy a világi művészet előretöréséről), míg mások napjaink női szépségességményét mutathatják meg Botticelli Vénuszának parafrázisaként megfestve.

A témakör alkalmas arra is, hogy a modern művészet egy-egy reprezentatív alkotását bekapcsolva eleget tegyünk a Nat tanulási eredményeinek: *„érti és megkülönbözteti a klasszikus és a modern művészet kultúrtörténeti összetevőit, közlésformáinak azonosságait és különbségeit”* Ezt például úgy érhetjük el, ha a tanulóknak vagy a csoport számára kiosztunk egy-egy modern vagy kortárs alkotást, ami mellé a tanulók valamilyen szempont szerint kapcsolódó képeket, műalkotásokat keresnek a klasszikus művészet világából, és észrevételeiket ezek összehasonlításában, egymásra ható értelmezésében teszik meg (pl. Goya: Madrid védőinek kivégzése és Luciano Fontana pengével hasogatott vásznai egy bizonyos kontextusban alkalmat adnak az agresszió, erőszak fogalmairól való beszélgetésre. Ebben lehetőséget láthatunk etikai, nevelési tartalmak kibontására is, közben „gesztusművészettel” is találkozhatnak a tanulók, amivel egyébként maguktól valószínűleg nem ismerkednének meg).

### **5.3.2. Kortárs művészeti jelenségek – Művészi koncepció, személyes és társadalmi üzenet**

Míg az előző téma tényleges tartalma inkább befogadó túlsúlyú, összehasonlító, értelmező, tudásmegosztó jellegű tevékenységekre építi a vizuális produktum létrehozását, addig a kortárs művészeti jelenségek témakör fő célja a kifejező alkotás létrehozása és a modern (kortárs) művészet jelenségeinek megismerése, majd az alkotva befogadás elvének érvényesülésével egyfajta nyitottságnak és a megértést célzó attitűdnek a kialakítása azért, hogy a modern és a kortárs művészet által megfogalmazott emberkép is gazdagítsa a tanulók személyiségét.

„Adott vagy választott – vizuális művészet által is feldolgozott – problémák, jelenségek (pl. személyes, környezeti, tudományos, társadalmi, művészeti) önálló feldolgozása és tudatos, vizuális jellegű bemutatása” feladatban a „vizuális művészet által is feldolgozott” a kulcsszó, addig a „Kortárs művészeti jelenségek” témakör fejlesztési feladatai az absztrakt fogalmak megjelenítését célozzák, modern képkötő lehetőségek használatával, főként plasztikában. Célját tekintve itt nem parafrázis és nem ismeretfeldolgozó célú bemutató/prezentáció stb. elkészítése a cél, hanem a kortárs művészet egyik sajátosságának átélése: maga a médiumkeresés, ami inkább innováció, mint formakövetés.

A talán legnehezebben feldolgozható művészettörténeti jelenségkör a modern művészet absztrakt vonulatából érkezik. A „nem értés” alapállása vezet az érdektelenséghez, sőt elutasításhoz, ezért érdemes a tanulók saját alkotói folyamatához kötni bizonyos művészeti irányok, trendek feldolgozását. A „fekete négyzet” nehezen kedveltethető meg a tanulókkal, de ha a saját alkotásuk absztrakt fogalmak megjelenítésére irányul, és ehhez megfelelően gazdag fogalomrendszert hozunk létre a tanulókkal, utólag hajlamosabbak elfogadni az extrém absztrakciókat is.

Tantárgy-pedagógiai nehézségként éppen a megjelenítésre váró fogalmak összegyűjtése okoz gondot, tehát maga az indulás a legnehezebb. Erre megoldási recept nem igen lehet, a tanulócsoporthoz adottságainak, érdeklődésének ismeretében kell terveznünk. Sőt, a differenciálás módszerére is szükség van, pl. a kamaszlányok érdeklődéséből adódóan az ő absztrakt fogalmaik a pszichológia, érzelmi élet területéről származhatnak, míg ugyanabban az osztályban a műszaki felsőoktatásra készülő fiúk a fizika világának fogalomrendszeréből válogathatnak.

A 20. századi magyar szobrászok munkásságának megismerésére irányuló feladatot a plasztikus feladat előkészítéseként lehet értelmezni.

A feladat a kerettanterv szintjén szokatlanul konkrét. Ennek több oka van, egyrészt a közelmúlt és jelen korunk meghatározó magyar művészeiről van szó, akiknek az alkotásai gyakori osztálykirándulási helyszíneken vagy köztéren élőben is megismerhetők, másrészt életművük nagyon eltérő formai és anyaghasználati megoldásokat mutat. Ez utóbbi megismerése maga is változatos vizuális motivációt jelent, az adott cél pedig nem az utánzás, hanem a tanulóra jellemző saját tartalom megjelenítéséhez a formai, anyaghasználati nyitottság motiválása.



A nevesített alkotókon kívül felhasználhatunk az iskola elérhető körzetében található minden „modern vagy kortárs” köztéri alkotást, szerethetőt, megosztót egyaránt, hiszen az anyagszerűség, tömeghatás, az élő élmény többet adhat a vetített képeknél.

Pl. Budapesten az I-Y alkotócsoport 56'-os emlékműve könnyedén befogadható, jól érthető, absztrakt tartalmait könnyen meg tudják fogalmazni a tanulók, és nem ragadnak le a „mit akar ez ábrázolni?” szinten.

### **5.3.3. A vizuális közlés hatásmechanizmusa – Vizuális információfeldolgozás**

A 2012-ben bevezetett Nat hatálybalépéséig a felső tagozaton és a középiskolai évfolyamokon tanított média- és mozgóképismeret tantárgy önálló tananyagrendszerrel bírt, aminek nagy része akkor a vizuális kultúra témakörei közé lett átrendezve.

A jelenlegi szabályozás a média- és mozgóképismeretet 11–12. évfolyamon Művészeti modulként nevesíti, egykori tananyagtartalmait végigvonulnak az 1–10. évfolyamig a vizuális kultúra fejlesztési feladataiban.

Ugyan jelen útmutató használatakor számítok a teljes vizuális kultúra kerettanterv ismeretére, itt érdemesnek látom főbb vonalakban leírni a fejlesztési feladatok épülését az 1–8. évfolyamok feladatrendszerében.

A Nat szövegében a tanulási eredmények leírása a tanterv alapkonceptiója szerint a Bloom-féle kognitív taxonómia logikájában az ismeret, megértés, alkalmazás, analízis, értékelés, alkotás sorrendiséget kifejező, aktuális fejlettségi szintet jelző tevékenységeket jellemző igék alakjában jelenik meg. Ha a tanuló ezeket végzi, akkor felel meg a tanulási eredményeknek. A tanulási eredmények elérését célzó fejlesztési feladatok egymásra épülésében is hasonló rendszert figyelhetünk meg.

A mozgóképes és média témakört reprezentáló témákban a 9. évfolyamba lépő tanulók az alábbi tevékenységekkel találkozhatnak:

Az alsó tagozaton régi magyar reklámok által kiváltott érzéseket, tapasztalatokat gyűjtenek, megfigyelnek kommunikációs célokat szolgáló eszközöket, valós vagy elképzelt helyzeteket azonosítanak, fogyasztásra ösztönző mediális megjelenéseket pedig tanári segítséggel elemeznek.

Saját médiahasználati szokásaikat önreflektív módon megfigyelik és megjelölik (dokumentálják).

A felső tagozaton példák alapján mediális jelenségeket, mozgóképeket értelmeznek, majd kreatív alkotásban felhasználják megfigyeléseiket, nyomtatott médiát digitális információhordozóra alakítanak át.

A mozgóképi megjelenéseket életkori sajátosságaiknak, érettségüknek megfelelően a személyes-művészi kifejező szándék tekintetében is összehasonlítják, elemzik.

1–8. évfolyamon tehát az ismeret-megértés-alkalmazás szintjén folyik a fejlesztés, úgy, hogy minden eddig felsorolt tevékenység alkotásban is érvényesül (például egyszerű animációs technikák kipróbálása, velük való kísérletezés), ugyanis az egész kerettantervet áthatja az alkotva befogadás elve!

9–10. évfolyamon az „elemző vizsgálat”, az „önálló következtetések” és az „összehasonlító vizsgálat” reprezentálják a témakör feldolgozási szintjét.

A tapasztalatok szerint az adott korosztály szívesen használja saját digitális lehetőségeit (ha ezzel kiváltható a szabadkézi rajzolás), és a tanulók szívesen alkalmaznak divatos módszereket, mint például az elmúlt években sok gyerek szabadidős, otthoni időtöltésévé vált „stop-motion” típusú animálást saját mozgókép elkészítésére.

Az egyszerű animációs technikák kipróbálását célzó feladat nagyszerűen motiválható Czákó Ferenc filmjeivel, de hozzáférhetőek ugyanezzel a technikával dolgozó más alkotók művei is.

A stop-motion technika már látható a világ első animációs filmjeiben is, például a James Stuart Blackton által 1906-ban készített *Funny faces*-ben is.

Azért említek itt a 7–8. osztály fejlesztési feladataiban már egyszer példaként megjelenített tartalmat, hogy bemutassam: ennek a 3 perces animációnak a kapcsán az ott tárgyaltnál magasabb szinten teljesülhet a *„filmnyelv eszközeinek (pl. /.../ fény, hang, vágás/filmidő) elemző vizsgálata”, a „mozgókép hatásmechanizmusának elemző vizsgálata különféle szempontok alapján (pl. hangulatkeltés, montázs, sztereotípiák, eredeti megoldások, célközönség elérése)”* úgy, hogy egyszerű animáció is születhet csoportmunkában, mindez egy tanóra időtartalma alatt is.

### **5.3.4. Digitális képalkotás, közösségi média – digitálistartalom-előállítás, személyesség**

A témakör feldolgozási nehézsége abban rejlik, hogy a tanulók, digitális bennszülöttek, idejük nagy részét teljesen természetes módon a témakörben jelzett világban élik. Híroldalakat alig látogatnak, filmeket szinte kizárólag a közösségi médiához kapcsolatosan látnak, jellemzően egy időben több platformon is jelen vannak, ismeretszerzésük domináns módszerei szintén a közösségi média formái, jellege által meghatározott.

A mai pedagógustársadalom szereplői, azaz mi, különféle stratégiákkal állunk kívül a körön: közömbösség, elutasítás ugyanúgy alapreakciója lehet egy ma középkorú, egyébként vélhetően hagyományos művészeti tartalmak és kifejezőeszközök miatt e tárgyat tanító kollégának, mint ahogy az „új generáció” tagjaiként érkező pályatársaknak, akik pl. éppen a népművészeti tartalmak megjelenésével nem tudnak mit kezdeni.

Akárhogyan állunk is jelen korunk újszerű mediális megjelenéseire, mégis illik ismernünk azt a világot, amelyben a tanítványok élnek, és mivel vizuálisan megfogalmazott jelenségekről van szó, fejlesztési feladatokat kell végeznünk olyan tanulási eredmények eléréséhez, mint pl.: *„technikai képnél és a számítógépes környezetben felismeri a manipuláció lehetőségét, és érti a befolyásolás vizuális eszközeinek jelentőségét”.*

A témakör feladatai közül a *„Választott, személyes tartalmakat bemutató online megjelenések /.../”* kapcsán mutatnék rá néhány olyan szempontra, amelyek közvetlenül nem következnek a szövegből.

A blog, vlog és személyes profilok elemzése vizualitás és tartalomszervezés szempontjából a korosztály érdeklődésére számot tartó téma. A feldolgozás során olyan fontos tartalmakat is kibonthatunk, melyeket száraz ismeretként nem vennének be szívesen a tanulók.

A személyes adatok védelmének témaköre, a személyek beazonosítására alkalmas képfelhasználás és az ezt szabályozó hatályos jogszabályok megismerése (és betartása), e mellett az internetes bűncselekmények világa (pl. cyberbullying, cyber-környezetben történő zaklatás) és az ellenük való védekezés, segítségkérés módjaival való megismerkedés két olyan témacsoport, amely látszólag nem lenne része a tananyagnak, de a valós életben ténylegesen hasznosul. Szintén a témakörbe illeszkedik a személyes profilok elemzésénél

(alkotásakor) annak figyelembevételére, hogy a munka világában bizony komoly súlya van ezeknek a felületeknek. Az álláskereső és elhelyezkedés folyamatában a munkaadók, HR-szakemberek gyakran szereznek előzetes információkat személyes profilokon, közösségi médiában való jelenlétén keresztül. A témakör keretében tárgyalt vizuális jellemzők, színek, színekhez fűződő konnotációk, betűtípusok, szelfik mind-mind a „jelölt”-ről árulkodnak. Természetesen ennek ismeretében, megfelelő tudatossággal manipulálható a kép, vagy megelőzhető a negatív előítélet kialakulása. Ez is egyfajta kapcsolódás a munkavállalói kompetenciákhoz.

### **5.3.5. Design, divat, identitás**

A témakör a középiskolában szoros kapcsolatban áll a „Környezet és fenntarthatóság – Természeti és tervezett környezet” témával. A két témakört 16-16 órában ajánlja tárgyalni a kerettanterv.

A külső és belső terekkel, térkifejezéssel, térábrázolással és építészettel foglalkozó rész alsó tagozaton játékos építésekkel, makettek készítésével, esetleg a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő síkbeli ábrázolással jelenik meg. A felső tagozaton tanítjuk az axonometrikus ábrázolást és az egyszerű szerkesztési szabályok *gyakorlati ismereteit*. Középiskolában ezeket az eszközöket felhasználhatják a tanulók a feladatok megoldásához, vélhetően ismétlésképpen segíteni kell benne.

Mindkét témakör feldolgozásakor fontos kapcsolódási pontok jelennek meg a megújított „technológia és tervezés” tantárgy egyes moduljaival. Nyilván csak a tantervek bevezetését követő első években lesz arról oktatási tapasztalat, hogy egy-egy gimnáziumba lépő évfolyam dominánsan melyik modullal foglalkozott az alsó és felső tagozaton, ugyanakkor a középiskolában tanító kollégáknak is érdemes ismerni az említett tantárgy fejlesztési feladatrendszerét, szerkezetét ahhoz, hogy megfelelően tudjon tervezni a meglévő ismeretekkel.

Többször jeleztem az útmutatóban, hogy nem csak a tanulási eredmények rendszere, de a fejlesztési feladatok és ismeretek megfogalmazása is leképezi a Bloom-féle taxonómia ismerettől alkotásig épülő „piramisának” szintjeit igéssel kifejezett hierarchia szerint. Ennek megfelelően érdemes megfigyelnünk, hogy a fejlesztési feladatok középiskolában főként az *analízis – szintézis – alkotás* folyamatot reprezentálják.

Példaképpen: a tanulási eredményekben megfogalmazottak szerint *„adott feladatmegoldás érdekében ötleteiből rendszert alkot, a célok érdekében alkalmas kifejezési eszközöket és technikákat választ, az újszerű ötletek megvalósítása érdekében szabályokat újraalkot; /a leghatékonyabb megoldás megtalálása érdekében felméri a megoldási lehetőségeket és azok feltételeit, amelyek komplex mérlegelésével hoz döntést az adott feladatokban.”* A kimeneti elvárás teljesüléséhez a tanuló *„Az organikus építészet célkitűzéseinek és formanyelvének (Le Corbusier, Hundertwasser, Gaudi) megfigyelése után való vagy fiktív gyárépület rajzának kreatív, funkcióváltoztató átalakítása rajzban”* feladat közben megfigyelést végez, a megfigyeléseit általánosítja, következtetéseket von le, majd az alkalmazás, tehát a funkcióváltás megjelenítése során a megismert organikus formanyelvi jellemzőket átalakítja, hozzáidomítja a kapott gyárépület rajzához, és vélhetően újszerű kombinációk előállása mentén saját invenciókkal is kiegészíti.

Az épített környezettel foglalkozó három feladat egyike *művészettörténeti* jellegű, és lényege szerint felhasználható pl. a historizáló építészet működési elvének megértésére, pl. a klasszikus, a reneszánsz (neoreneszánsz) és a klasszicista építészeti elemek azonosságai, különbségeinek keresése, a jellemzők többszempontú vizsgálatával, ami a kifejezés, az *emberről* alkotott vélemény, de a technikai-technológiai újítások, találmányok mentén is történhet.

A feladat feldolgozható tematikus kapcsolódások mentén is, például a „torony” és annak megjelenései, jelen korunk toronyépületeinek tartalmi-formai viszonyrendszeréig.

Választott, reprezentatív építészettörténeti példa összevethető a kortárs építészet jelenségeivel is. Érdekes tanulsággal jár a '80-as évek üveg-acél építészetét olyan szemszögből megfigyelni, hogy mi látható a tükröződésben. Ez egy furcsán motiváló feladat lehet pl. coppf stílusú építészeti elemek megismerésének motiválására.

A másik két feladat az organikus építészet nemzetközi és magyar vonatkozásait tárgyalja. Érdekes a két feladatot más-más évben tartani, vélhetően a magyar organikus művészet 9. osztályban hatékonyabban kapcsolódik a felső tagozat magyar népi építészeti tartalmaihoz, és talán a makettezés is jobban illik a középiskola kezdő évfolyamához.

A magyar építésznek nevesítése eléggé meghatározó szemléleti alapállásról árulkodik. A kerettanterv szövegében többször is megfigyelhető, hogy a nép-

művészet, művészet- és tárgykultúra, technikátörténet kiemelkedő magyar vonatkozásai tananyagként szerepelnek a szabályozásban, szinte soha nem pusztán ismeretként, hanem alkotáshoz kötve, inkább vizuális információként, „alapanyagként”, miközben műveltségtartalommal alapozottan építjük a nemzeti önazonosság-tudatot.

Hasonló célokat is szolgál a 19-20. századi magyar tárgykultúra egy-egy ikonikus tervezői teljesítményének megjelenítésére ajánlott feladat. A feladat önmagában kettős: önálló ismeretszerzésen alapul, a tanuló saját véleményének kifejtését is várja a prezentáció formájában történő előadás. Az ikonikus tárgyak ihlette alkotómunka pedig a formai modelleken túl egészen az „életérzés” igit csak szubjektív művészi megjelenítéséig egészen nyitott feladatként kívánja meg az ötletelést.

A tapasztalat szerint a feladatot hajlamosak a tanulók minden általuk ismert „retro” jelenségre kiterjeszteni. Tanári döntés, mennyire engedjük el a design- és tárgykultúra-alapú tematikát.

A *Design, divat, identitás*, valamint a *Környezet és fenntarthatóság* témakörök – hasonlóan a kerettanterv más témaköreire – alkalmat adnak nemcsak a korszerű tanulási módszerek (projektalapú tanulás stb.) alkalmazására, hanem az iskola világán túlmutató „designgondolkodás” módszertanának elsajátítására, alkalmazására, ezen belül a kreatív folyamat lépéseinek (feltárás, értelmezés, ötletelés, kidolgozás) és a tervezés eszközeinek (pl. prototípuskészítés, tesztelés) megtanulására is. A feladatrendszer kialakítása alkalmas lehet a tervezői gondolkodáshoz szükséges kompetenciák (kooperáció, empátia, vizuális kommunikáció, kreativitás stb.) fejlesztésére, amennyiben a megvalósítás módja valóban megengedi az ötletek burjánzását, a tévedés lehetőségét, az együttműködés kereteinek, formájának változatosságát.

A középiskolás életkor és fejlettségi szint megengedi azt is, hogy a tanulók magára a problémamegoldó folyamatra is rálassanak azáltal, hogy több feladat keretében alkalmazzák azt. Maga az alkalmazás is lényeges, hiszen a már említett Bloom-féle taxonómia logikájában megjelenő építkezést az alsó tagozaton is érvényesítik, de főként kísérleteznek az alkalmazás módszereivel. A tanulók próbálgatják a konszenzusos viselkedést, időnként összevesznek és kilépnek a csapatból. 10. osztályban vélhetően végigvizik a lépéssort, önállóan keresnek információkat, konszenzusos alapon választanak a megoldási utak között, minimálisra csökkentik a felesleges kerülőutakat, majd 10 éven át folyamatosan

változó és sokrétű tanulói tevékenységeik alkotói tapasztalatával felvértezve önállóan választanak a megoldás és a produktum érdekében, anyagot, médiumot, formát.

## 6. Összegzés

Az elmúlt két évben hazánkban megtörtént a Nemzeti alaptanterv és a hozzá tartozó kerettantervek módosítása, ami a vizuális kultúra tárgyat tekintve óraszámcsökkenéssel járt, egyben az egykori Média- és mozgóképismeret tantárgy fontos tartalmainak beépítésével a fő témakörök bővülését is eredményezte. A tantárgy fő célkitűzései nem változtak, a szövegben sokat említett módszertani alapelvek, az „alkotva befogadás” elve úgyszintén nem változott a közvetlen előzményként ismert tantervi szabályozáshoz képest.

A tantervi változás leginkább a tanulói aktivitás növelését és a tantárgyközi kapcsolatok használatát célozza, mindezt tevékenységközpontú rendszerben szeretné látni a gyakorlatban. Ez a törekvés a vizuális kultúra tanítására, tanulására amúgy is jellemző, szemben az ismeretelvű tanítási rendszerrel, ami tárgyunkban a művészettörténeti tartalmak átadását jellemezte. Ezeket a tartalmakat már nem kronologikus szerkezetben, hanem tevékenységekben, tematikus kapcsolódásokkal tanulják a tanulók.

Jelen útmutató megírásával fő célom az volt, hogy az új formát használó tantervek koncepcionális vonásait gyakorlatra irányuló megfogalmazásban értelmezzem, és így vigyem közelebb az élethez, amelynek változásait követte.

## Ajánlott szakirodalom

A jegyzékben olyan szakirodalmakat ajánlok, amelyek egyrészt nagyon frissek, és követhetően közlik a vizuális kultúra tantárgy átalakulásának hazai és/vagy nemzetközi tendenciáit, másrészt módszertani értelemben hoznak, illetve mutatnak újdonságokat, amelyek beépíthetőek a mindennapok pedagógiájába is.

Beke M. (2019). *Az őskortól Leonardóig – 77 játék a művészettörténet világából*. Budapest: Corvina Kiadó.

Kárpáti A. (2019). Moholy-Nagy Vizuális Modulok. *Új Művészet* 2019/5, 22–29.

Kárpáti A. (2019). A vizuális nevelés kortárs modelljei. *Magyar Művészet*, 2019/19(3), 8–16.

Gaul E., Kárpáti A. (2018). Innováció a vizuális nevelésben, a Bauhaus pedagógia alapján. *Educatio*, 2018/ 27 (2), 278–290.

Kárpáti A. (2018). Bevezetés: Művészetpedagógia – a *Magyar Tudomány* 2018/06-os tematikus száma.

Klima G., Kárpáti A. (2018). A vizuális nevelés és a médiapedagógia szinergiája – problémák és lehetőségek. *Iskolakultúra*, 2018(8–9), 63–71.

Beke M. (2017). *77 magyar népi játék*. Budapest: Corvina Kiadó.

Kárpáti A., Pataky G. (2016). A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret. *Neveléstudomány*, 2016(1), 6–21.

Gaul E. (szerk.) (2015). *A fiatalok digitális képi világa*. Nyíregyháza: Bessenyei Kiadó.

Gaul E. (2014). *Fiatalok tárgyai*. Nyíregyháza: Bessenyei Kiadó.

Kárpáti A. (2011). Esztétikai nevelés az új képkorszakban a gyermekrajztól a vizuális nyelvig. *Magyar Tudomány*, Vol. 172. No. 9.

Kárpáti A. (2015). Vizuális nevelési modellek. In Bodnár G., Szentgyörgyi R. (szerk.). *Szakpedagógiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok*. Budapest: ELTE BTK Szak-módszertani Központ, pp. 149–168.

Bodóczy I. (2003). A vizuális nevelés megújítása, új paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. Nos. 7–8.

Bakos T., Bálványos H., Preisinger Zs., Sándor Zs. (2001). *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban, Vizuális kultúra 3*. Budapest: Balassi Kiadó.



Az útmutatóban elhintett módszertani utalások a tanulói tevékenységek részletes leírásával és feladatcsokorba rendezésével, tematikus tervek mintáival hozzáférhetőek lesznek a jelenleg kézirat formában, megjelenés alatt álló kiadványsorozatban:

Bakos T., Nyitrai P., Nyitrai P. (Pallag A. szerk.), (2020). *Tanári kézikönyv a Vizuális kultúra tantárgy tanításához, első osztály, ötödik osztály, kilencedik osztály.* Budapest: Oktatási Hivatal.