

III. KÖNYV

A VIZUÁLIS KULTÚRA TANÍTÁSÁNAK SZEMÉLYES TERVEZÉSE

A VIZUÁLIS KULTÚRA TANÍTÁSI TERVE: KAPOCS A TANTERV, A PEDAGÓGUS ÉS A GYERMEK KÖZÖTT

Az iskolákban folyó tanítás dokumentuma az **iskolai program**, amelynek része az adott iskola céljának megfelelően kialakított **átfogó tanterv** a **tantárgystruktúrával** és a NAT alapján létrehozott **tantárgyi tantervekkel**.

A tantárgyi tanterveket dokumentumként használva alkotja meg minden pedagógus a tantárgyainak tanítására vonatkozó **személyes tanítási programjait** – természetesen az adott évfolyamoknak, életkori szakaszoknak megfelelően.

Az **éves tanítási terv** vezérli a **tanítási órák** rendjét és tartalmait, így meghatározza az órákra való felkészülés és a tanítási órák történéseinek alaphelyzetét.

Ilyen láncszerű kapcsolatban épül tehát egymásra a Nemzeti alaptanterv, az *iskolai program*, az *iskolai tantárgyi tanterv* és a *személyes tanítási program*. Nyilvánvaló, hogy ez utóbbi elkészítéséhez ismerni érteni kell a különböző szintű dokumentumokat (azaz a lánc megelőző elemeit), és rendelkezni kell a tanítás megtervezésére vonatkozó ismeretekkel, felkészültséggel.

A tanításban valósul meg a tanterv: a tartalmak tantárgyi-tanórai feldolgozásával teljesülnek a tantervi követelmények és célok. Az ott folyó közös munka eredményeként tesznek szert tanítványaink vizuális műveltségi kompetenciákra és fejlődnek vizuális befogadó-megismerő és alkotóképességeik.

A tanítás előkészületeként a vizuális kultúra tantárgyi tanítási terveiben a tantervi tananyagokat dolgozzuk fel úgy, hogy

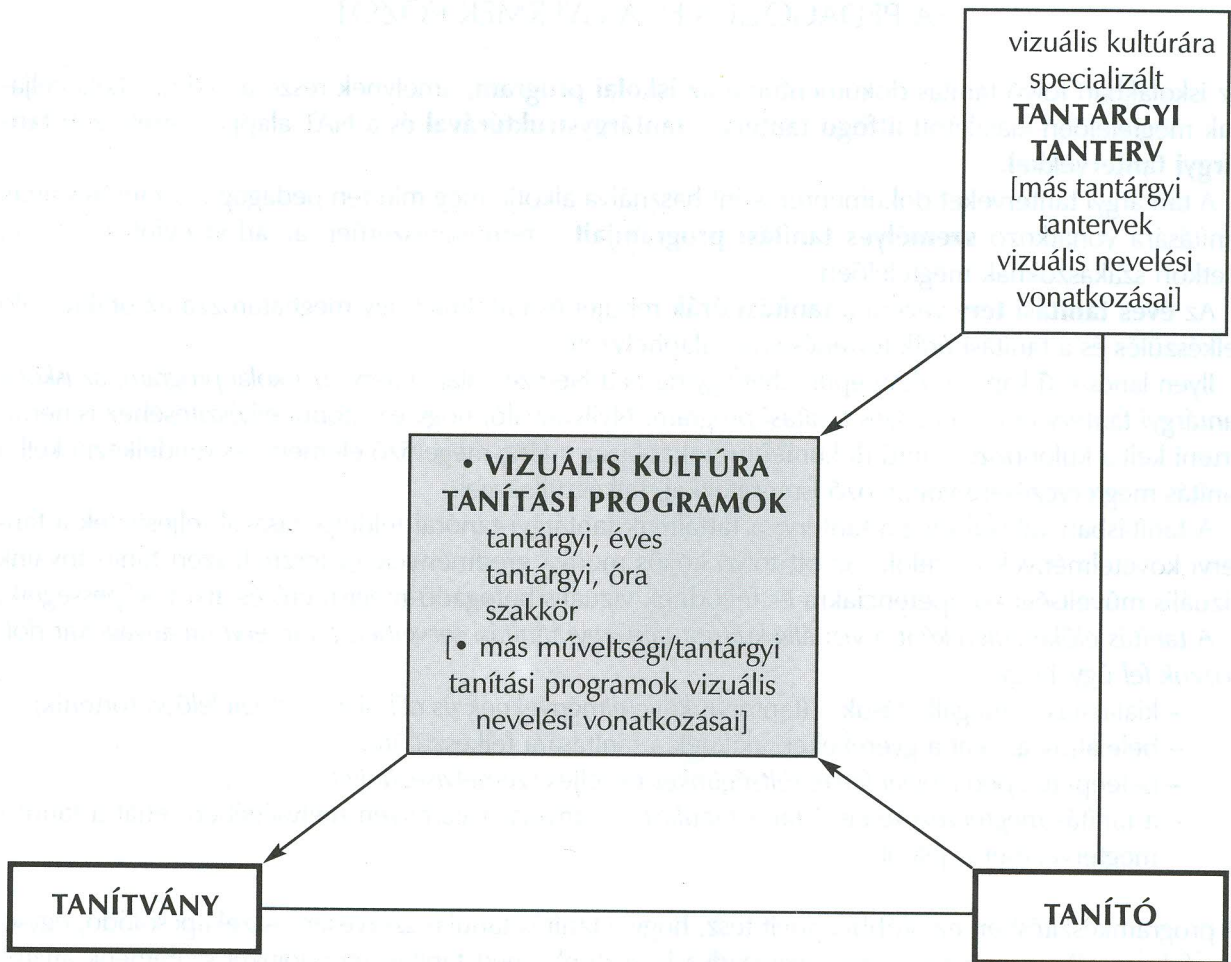
- kialakításuk-megalkotásuk a (tantervi) követelményeknek és cél(ok)nak megfelelően történik;
- belelátjuk azokat a gyerekeket, akiknek a tanítására felkészülünk;
- beleépítjük *pedagógiai felkészültségünket* és teljes *személyiségünket*;
- a tanítás megtervezése egyúttal a tanulást is irányítja, valamilyen mélységében tehát a tanulás megtervezését is jelenti.

A programkészítésben ez utóbbi annyit tesz, hogy a tanítás-tanulás szervesen összekapcsolódó, egységes folyamatához a tanítás szálát megragadva közelítünk, mert tanítási teendőinket szeretnénk átlátni. Minden mozzanatában ott van azonban a gyermek, akiért a tanítás folyik.

A saját tervezés biztonságát ad, és sokkal inkább sikert eredményez tanítónak és tanítványnak, mint az átvett tervek alapján történő, vagy a pusztán megérzésekre és rögtönzésekre hagyatkozó tanítás. A tervezetlen tanítás legtöbbször szétfolyik, szétesik vagy éppenséggel átláthatatlan káoszba torkollik. Aki pedig nem képes a tervezésre, vagy kényelemszeretetből használ mások által készített vizuális kultúra tanítási programokat, az hogyan várhatná el tanítványaitól, hogy egyedi elgondolásokkal, véleményekkel, netalán vitakészséggel bírjanak például a műelemzés során, hogy az alkotómunkában kreatívak legyenek, hogy feladatok átgondolására és döntésekre legyenek képesek, hogy a vizuális problémahelyzeteket egyéni látásmóddal oldják meg?

A következő oldalakon a tervezésre irányuló elvek kialakításához, illetve a konkrét tervekészítéshez kívánunk segítséget nyújtani.

Előbb azonban – prekoncepciószerűen – egy ábra segítségével foglaljuk össze a vizuális kultúra (és egyéb) tanítási tervek összekötő szerepét a gyermek, a (tantárgyi) tanterv(ek), és a pedagógus kapcsolatában a vizuális nevelés során.



MÁSODIK FEJEZET

A VIZUÁLIS KULTÚRA TANTERVI ELŐÍRÁSAI ÉS A PEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉGÉNEK TALÁLKOZÁSA A TERVKÉSZÍTÉSBEN

A tanítás gyakorlatában a tantervi dokumentum átlényegül, mert rajtam (vagyis Önön, kedves olvasó), azaz a pedagóguson keresztül kel életre, fejti ki hatását. És ebben az esetben nem véletlen ez a szóhasználó névmáshasználat: *a tanítási terv ugyanúgy a tanító személyére szóló, mint ahogyan személyes a tanítás maga*; természetes jellemzője, hogy tükrözi a pedagógus egyéniségét, egész valóját.

A második megfontolandó kérdés tehát a tantervi előírások és a pedagógus kapcsolatának feltárása a tervezés folyamatában.

1.

A pedagógus vizuális és művészeti műveltségének, vizuális pedagógiai felkészültségének és önszemléletének szerepe

A vizuális nevelést végző pedagógusnak széles körű szakterületi és szakpedagógiai műveltséggel (ismeretekkel és képességekkel) kell rendelkeznie. (Ezek megszerzését célozzák a legkülönbözőbb szakterületi tantárgyak és tanítási gyakorlatfajták.) Fontosságuk a tanítói létben, s hatásuk a tanítói hivatásra történő felkészülésben annyira evidens, hogy ennek bizonygatásával most nem foglalkozunk.

Nézzük meg azonban néhány gondolat erejéig egy másik személyiség-összetevő, az önszemlélet (az énkép) és a reális önismeret szerepét.

Az önismeret és ennek is három területe, az (ön)tudásfelmérés, a képességek átlátása és a beállítódás felbecsülése kihagyhatatlan tényezője a tanítás tervezésének (mint ahogyan szerves részei a tanításnak magának is). Ha meglátom a műveltségem, felkészültségem hiányait, akkor pótolni is tudom e hiányokat. Ha pedig átlátom az erősségeimet, akkor ezeken keresztül a tanítványaim vizuális képességeire széleskörűen tudok hatni.

Ha például úgy látom, hogy leginkább az információközlő vizuális kommunikáció területeiben vagyok otthon, és ezt kedvelem a legjobban, akkor elérhetem, hogy a tanítványaimban az informatív vizuális kommunikációs gyakorlatok, feladathelyzetek segítségével kiépített képességtartományok áthassanak más kultúraterületi tevékenységeikre is. Egyet azonban nem tehetek meg: nem taníthatok az egész tanévben csak jeleket, modell után tanulmányozó és elemző ábrázolást, magyarázó rajzokat stb., tehát csak olyasmit, ami ebbe a tárgykörbe tartozik.

A tanító felkészültségében kiemelt szerepet betöltő vizuális kultúra-elemek nem uralhatják tanítását. Szerepelhetnek erőteljesebben, súlyosabban, de csak addig, amíg nem veszélyeztetik a tantervi követelményeket és célokat, vagyis amíg a tanítás egésze a tanulók sokféle vizuális képességére hatást tud kifejteni.

A kérdéscsoport másik összetevője az ízlés. Egyfelől vitathatatlan, hogy szükséges a tanítói ízlésminták átadása a tanítás során, másfelől azonban tudnunk kell, hogy ez igen veszélyes terület. Az ízlésnek igen nagyfokú esztétikai érzékenységgel párosulva kell kialakulnia bennünk (ez biztosítja a tanító „jó” ízlését). A tanítási órákon az ízlésközvetítésnek igen nagy toleranciával kell párosulnia: a saját ízlést nem szabad erőltetni sem tudatosan-kimondottan, sem áttételes-kimondatlanul tanítványainkra. Alaposan meg kell fontolni azokat az eseteket és körülményegységeket is, amikor egyáltalán hangot adhatunk neki. (Nyilvánvaló, hogy például a realista műalkotásokat kedvelő tanító nem nyilatkozhat elítélően a nem realistákról, és nem teheti meg azt sem, hogy kizárólag ilyen alkotásokat tervez programjaiba, és tár a gyerekek elé.)

Saját személyiségjegyeinek elemző meglátása a pedagógus számára lehetővé teszi, hogy a tanításban az oktatás-nevelés hasznára kamatoztathassa önismeretét. A tanítási tervek egyedi jellegéből vagy

személytelen sőtárságából kiolvasható, hogy a terv készítője egyáltalán gondolkodott-e önmagáról... Mint ahogy a vizuális alkotómunka és a megismerés-befogadás széles területein jelen kell lennie a személységjegyeknek, ugyanúgy a vizuális nevelőmunka és a tanítás megtervezése sem nélkülözheti őket.

A vizuális nevelésre történő felkészülés műveltségtartalmai:

gyakorlat és elmélet a különböző vizuális nevelési tantárgyakban
(vizuális kultúra ismeretekkel, képalkotási és elemzési gyakorlatokkal magas szintű és széles körű műveltség megszerzése, amely szakterületi szempontból megalkozza a NAT szerinti tanítást is)



VIZUÁLIS ÉS MŰVÉSZETI MŰVELTSÉG
mint az általános műveltség része



elméleti-általános, módszertani-tantárgypedagógiai felkészülés
(a gyermek vizuális gondolkodásának, képalkotásának jellemzői; NAT és tantárgyi tanterv ismeret; általános vizuális nevelési módszertani elvek; a vizuális kultúra tanításának tervezési alapelvei; értelmezési-elemzési képességek)
gyakorlati-személyes, módszertani-tantárgypedagógiai felkészülés
tervezési gyakorlatok (éves tanítási terv, óraterv)
tanítási gyakorlatok (különböző válfajai)
(személyre szóló tervezés igénye, önálló tervezés képessége; jártasság a vizuális kultúra tanításának megszervezésében és a vizuális kultúra szakanyagainak tanításában)



VIZUÁLIS NEVELÉSI MÓDSZERTANI-TANTÁRGYPEDAGÓGIAI MŰVELTSÉG



**VIZUÁLIS NEVELŐI
(KOMMUNIKÁCIÓT OKTATÓ ÉS ESZTÉTIKAI NEVELŐ)
MŰVELTSÉG**

mint az általános tanítói műveltség része



Ő, A KISGYERMEK * ÉN, A PEDAGÓGUS

(vizuális) gondolkodásának jellemzői,
érdeklődési köre,
cselekedeteinek,
reakcióinak mozgatórugói

szemlélet
önismeret, önbecsülés
igényesség
felkészültség

A tantervi szakanyagok értelmezése és megértése

Szakmai szerkezet és a szakmai tartalmak értelmezése

A vizuális pedagógiai felkészülés lényeges összetevője a különféle szintű vizuáliskultúra-tantervek (NAT/vizuális kultúra, vizuális kultúra kerettantervek és tantárgyi tantervek) értése és a legkülönbélebb tantervfajták vizuális nevelési vonatkozásainak felismerése.

A vizuális nevelési vonatkozások ugyanúgy megjelennek a NAT különféle (lépcsőzetes) követelményszintjein (a műveltségterületek oktatásának közös követelményei, a műveltségi területek általános fejlesztési követelményei és részletes követelményei), mint ahogyan benne vannak a vizuális kultúrán kívüli igen sok műveltségi területben és a legkülönbélebb tantárgyi tantervekben is. A tanítónak látnia kell ezeket a vonatkozásokat, hogy a különböző tantárgyi programokban és a tanítás egészében fel tudja dolgozni őket. *Vagyis tudnia kell, hogy a vizuális kultúra tanításánál szélesebb körben mint (általában vett) vizuális nevelő (is) működik.*

Az alábbiakban csak a vizuális nevelésre célzott tantervekkel foglalkozunk (mint ahogyan a tervezés kérdését is a vizuális nevelésre célzott tantárgyra vagy tantárgyakra, tehát összességében a vizuális kultúra tanítására célzottan vizsgáljuk).

A különböző tantervféleségek megismeréséhez az értelmező-elemző közelítés segít hozzá bennünket. E munka legfontosabb állomásait a struktúra és a belső tartalmak vizsgálata jelenti, és mint viszonyulási metódus nem idegen tőle a kritika sem.

Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv vizuális kultúra műveltségi részterülete szakmai szerkezetének vizsgálatánál – többek között – a következő eredményre juthatunk:

vizuális nyelv	kifejezés, képzőművészet alkotás befogadás-megismerés technikák	vizuális kommunikáció alkotás befogadás-megismerés technikák	tárgy- és környezetkultúra alkotás befogadás-megismerés technikák
<p>a vizuális kultúra szellemi közege (az a nyelv, amellyel az alkotások, közlések elkészülnek, és amelynek megértésével ismeretek sajátíthatók el a tárgy- és jelenségvilágról s megérthetők a különféle információk).</p>	<p><i>főfejezetek:</i> a vizuális kultúra területei (nagyjából: 1. autonóm művészeti területek és általában a személyes képzőművészet, 2. praktikus célú vizuális közlések és az alkalmazott grafika, 3. tárgyak, környezet, díszítés; benne tárgykészítő művészetek, építészet, design)</p> <p><i>alfejezetek:</i> 1. gyakorlati tevékenység 2. befogadó-megismerő (praktikusan: elemző) tevékenység és ismeret, 3. technikák: a vizuális kultúra-objektívációk, kultúrákövetők és az alkotótevékenység fizikai közege.</p>		

vizuális nyelv	kifejezés, képzőművészet	vizuális kommunikáció	tárgy-és környezetkultúra	anyag, eszköz, technika,
szellemi közeg	a vizuális kultúra területei			fizikai közeg

És természetesen találunk a tantárgyi tantervek között olyanokat is, amelyek jelentősen vagy éppen séggel alapvetően eltérnek a NAT-beli vizuális kultúra felépítéstől. Ezek közé tartozik az ÉKP (Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program) vizuáliskultúra-tanterve is. Nézzük meg az 1. évfolyam szakmai szerkezetét (itt most egy konkrét évfolyamét, ugyanis ez ráadásul olyan tanterv, ahol a témák nem ismétlődnek, hanem a különböző évfolyamokon eltérőek):

<p>I. a vizuális kultúra nyelv- és eszközrendszerének tanulása</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. a kétdimenziós (grafikai) közlések nyelv- és eszközrendszere 2. a háromdimenziós (plasztikai) közlések nyelv- és eszközrendszere 3. a színes közlések nyelv- és eszközrendszere 	<p>II. a vizuális kultúra működési területeinek és használatának tanulása</p> <p>A) tárgy- és környezetkultúra</p> <p>A/1. az iskolai környezet</p> <p>A/2. a gyerekszoba</p> <p>B) vizuális kommunikáció</p> <p>B/1. iskolai tájékoztató képi jelek, feliratok</p> <p>B/2. személyes vizuális közlés, kifejezés</p>	<p>III. műalkotások elemzése, önművelés</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. műalkotások üzenete, elemei, technikája 2. képek, reprodukciók 3. kiállítások, tárlatok
<p>Döntően gyakorlati tevékenységek, amelyek</p> <p>a) a vizuális nyelvi minőségek (és viszonylatok) ábrázolását különféle technikákkal,</p> <p>b) különféle technikák lehetőségeinek próbálgatását vizuális jellemzőik megállapításával tartalmazzák.</p>	<p>A szerkezet címszavai szerinti életközeli területeken tartalmaz az életkorra szabott gyakorlati és elemző tevékenységeket (témarendszere – A és B – valamint a hozzájuk sorolt belső elemek azt mutatják, hogy szakszóhasználata is eltér NAT-belitől).</p>	<p>A művészi szférában a témacímek szerint egy-egy tevékenységi kört tartalmaz:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. műelemzés 2. gyűjtőmunka 3. kiállításlátogatás (minden vizuális művészeti terület beletartozik).

Az egyszerűség kedvéért itt egyik tanterv tartalmi leírásainak, konkrét szövegeinek értelmezésével sem foglalkozunk. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a tanítási programok készítéséhez egyértelműen és elhagyhatatlanul hozzátartozik az aktuális tantárgyi tanterv részletes értelmezése-elemzése.

A tantervek értésének **egyik feltétele tehát a szakmaiság (szakterületiség), azaz a szakmai szerkezet és a szakmai tartalmak vizsgálata.**

A tantervi szintek értelmezése

A tantárgyi tanterv struktúrájának vannak általános tantervelméleti összetevői is. Ezek egyike **a tantárgy tanításának megszervezését szolgáló tantervi szint** kérdése.

A tantárgyi tanterv kezdő eleme **a tanterv egészére vonatkozó leírás.**

Ezt követi az **évfolyamokra bontás** (természetesen nem feltétlenül szükséges egyesével megadott évfolyamokban gondolkodni), vagyis a tanterv egésze évfolyamok füzére: eljutottunk a második szintre. Minden évfolyamot nagyobb szerkezeti egységek alkotnak: nevezhetők például **témaköröknek, tan-**

évi fejezeteknek. Ezek a tanév időrendjétől függetlenül vagy éppen időrendben követik egymást, úgy, ahogyan a tanterv koncepciója megkívánja: eljutottunk a harmadik szintre.

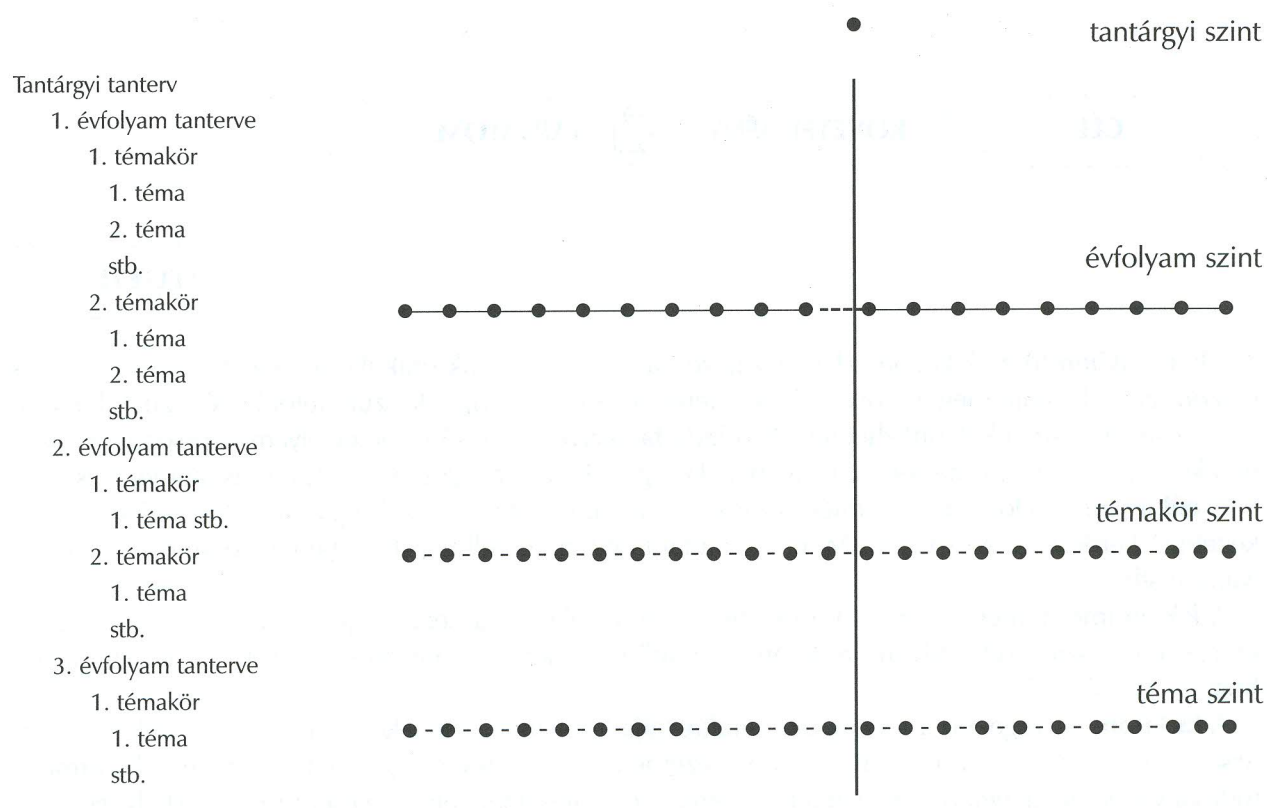
Attól függően, hogy mennyire részletező a tanterv kifejtése – végül is ez is koncepció kérdése –, a nagyobb elemek további részekre bontása is elképzelhető: ez a negyedik tantervi szint, avagy az **egyes témák** szintje. (A szakmai szerkezetben a tartalmak értelemszerűen a legalsó tantervi szinten kerülnek a legrészletesebben kibontásra.)

Az előző gondolatmenetben a tantervi összetevők rész – egész (a nagyobb egység és a nagyobbbat kitöltő, azt lefedő kisebbek) szerveződését vizsgáltuk meg.

A tantervi szintek magyarázata

a) *tartalomjegyzékszerű, lépcsős szerkezetben bemutatva:*

b) *az egyenrangú elemek szerint ábra segítségével kifejtve:*



A tanterv évfolyamszerkezetében a témakörök és témák lehetnek sorolódó vagy párhuzamos jellegűek. A sorolódás annyit tesz, hogy a különböző témák egymást követően (de, hacsak a tanterv elő nem írja, nem feltétlenül tantervi sorrendben), azaz időben elkülönülten kerülnek feldolgozásra a tanításban. Az ún. párhuzamos viszonyban lévő témák esetében valamely szakterületi szempont olyan tagolást kíván meg, amely különválasztottan kezeli a tanításban külön nem választható elemeket, azaz két vagy több témakör/téma, illetve a belőle való tananyag együtt, időben egyszerre tanítható és tanítandó. A NAT/vizuális kultúra vagy az előbbieken már vizsgált Tölgyfa tanterv annak karakteres példája, hogy a teljes rendszerben egyes témakörök sorosan kapcsolódnak, míg hozzájuk mások párhuzamosan. (A vizuális nyelvi és a technikai tananyagok önmagukban maradó tanítása életidegen lenne, kisgyerekeknek pedig túlságosan is absztrakt, ezért a tanításban kultúraterületi tevékenységekhez kapcsoljuk őket, azaz párhuzamosan tanítjuk. Míg személyes képalkotás és például magyarázó ábra nyilvánvalóan nem egyszerre, hanem egymást követően, azaz időben elkülönülve készül, a kultúraterületek tehát soros rendszerűek...)

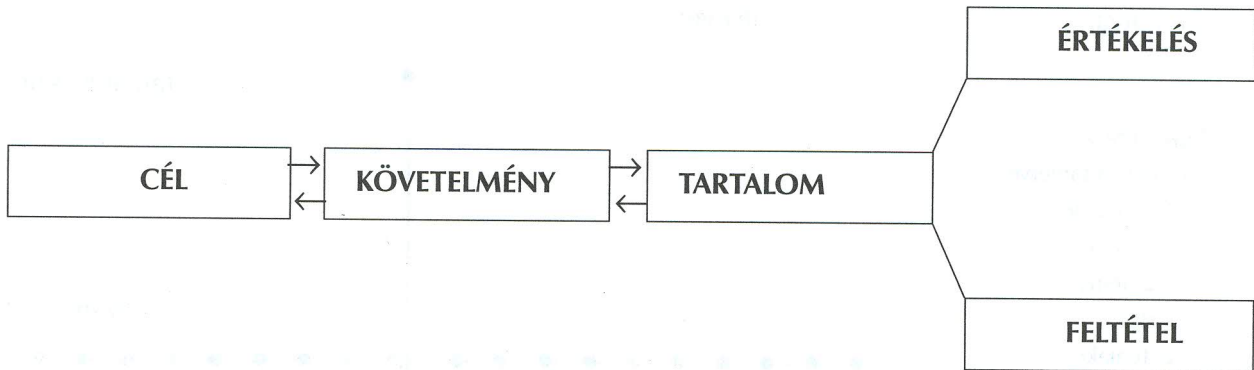
Tantervi rovatok értelmezése

A *tantárgyi tantervstruktúra általános tantervelméleti vizsgálatának* **másik** vonala a *tanítási kérdésekre választ adó pedagógiai szempontú szerkezet*.

A szerkezet ezen elemeit *tantervi rovatoknak* is nevezik. Az általában használatos teljes rendszert közülük, de belőlük kiemelve csak a pedagógiai szempontból meghatározókat magyarázzuk.

J	C	K	E	T	É	F
---	---	---	---	---	---	---

J = jellemzők C = cél K = követelmény E = előzmény T = tartalom É = értékelés F = feltétel



A **jellemzőkben** többek között adatféleségeket találunk, közöttük praktikusan a legfontosabb az éves órászám. Ez adja meg a tanítás időbeli kereteit. A NAT alapján készült különböző vizuáliskultúra-tantárgyak órászámai különbözhetnek. A Tölgyfa tantervben az első nyolc évfolyamon például 76 (azaz heti két) óra van, míg ismertek 38 (azaz heti 1) vagy 55 (azaz átlagosan heti 1,5) órás tantervek is.

A **cél** a „mire való? mire jó? miért szükséges tanítani? milyen műveltség tartalmakat kell kiemelten kezelni?” kérdésekre ad választ. (Mire jó ez a tantárgy; mire kell figyelni a tanítás során ezen az évfolyamon stb.)

A **követelmény** megfogalmazza a cél elérése érdekében szükséges teljesítményeket, képesség- és kompetencia-szinteket: milyen eredményeket kell produkálni és milyen szinten; mit kell tenni azért, hogy a cél teljesüljön.

A **tartalom** lényegében a *tananyagot* sorakoztatja fel: azokat a tevékenységeket, amelyek a személyiség formálódásával a követelményekhez vezetnek, és azt a tevékenységből és ismeretből származó tudanyagot, amelynek birtokában a követelmények teljesülnek. Nevezetesen: miket kell elvégezni és tudni, hogy a követelmények megvalósuljanak.

Az **értékelés** a tartalomra vonatkozó értékelési módokat és formákat írja le, és a követelmények teljesülésének vizsgálatára irányul, illetve a vizsgához való kapcsolódást mutatja meg.

A **feltétel** megnevezi azokat a személyi és tárgyi feltételeket, amelyek szükségesek a tanításhoz, amelyekkel feldolgozható a tartalom, amelyek segítségével elérhető a követelmény és a cél. Egy tantárgyi tanterv választása az iskolában azt is jelenti, hogy a feltétel rovatban szereplő minden összetevőt is választotta az iskola, azokat biztosítani kell, különben a tanterv szerint tanítani nem lehet. Az elmondottakat különösen fontos látnunk a vizuális kultúra tantárgyainál, hiszen ezt a nevelési területet az anyag- és eszközigényes gyakorlati tevékenység dominanciája és a tanári vizuális szemléltetés kiemelt kezelése jellemzi.

Látható tehát, hogy igen kötött, hierarchikus rendben függ a követelmény a céltől, a tartalom a követelménytől, következésképp a céltől is, valamint ugyanez az alá-fölérendeltségi viszony érvényes a többi tantervelméleti rovatra is.

Érdemes még néhány mondatot szólnunk a *cél*, a *követelmény* és a *tartalom jellemzőiről*, megfogalmazásuk különbségeiről. Az ilyen jellegű szakszövegek megalkotása ugyanis minden – a tantervkészítéssel egyébként nem foglalkozó – tanítóra vár akkor, amikor elkészíti személyes tanítási programjait.

A *cél* mindig általánosabb, a követelmény konkrétabb megfogalmazású.

A *követelmény* olyan jellegű szöveg, amely alapján a majdani értékelés tényszerűen elvégezhető. A követelmény szakszerű és pontos megfogalmazásában megnevezzük a tevékenységet (például: elkészítés, lerajzolás, megfigyelés, elemzés stb.), a tevékenységből születő eredményt (például: edény, szobor) vagy a tevékenység irányultságát, és hozzáfűzzük azt a körülményegyüttest, kritériumot, amelyben a tevékenység zajlik. (Példa egy megfelelően szabatos követelmény-szövegre: Képes a formakarakterek megjelenítésével kevésbé tagolt tárgyak lerajzolására modell alapján.) *Stílusában* többféle lehet: a tanulóra vonatkozó vagy semleges, illetve kijelentő vagy felszólító módban megfogalmazott – mindezek végső soron a tantervszerzőktől függenek. (Például: a vonalminőségek ismerete, avagy: ismerje a vonalminőségeket.)

A *tartalom* megfogalmazásai praktikusán akkor jók, ha a tevékenységet (gyakorlat vagy elemzés, pontosan mire vonatkozik) jól kiolvashatjuk belőlük. Leírása szintén különböző lehet: a választék a mondatok összekapcsolt megfogalmazásától egészen az ismereteket, fogalmakat megnevező szavak, szókapcsolatok szikár felsorolásáig terjedhet.

Nézzünk egy rövid példasort az elmondottakra (használjuk újra a Tölgyfa tantervet):

tantárgyi

Környezet esztétikai értékei iránt:

- A képzőművészet, az ember által alakított környezet, a vizuális kommunikáció, az új médiumok közlésformáinak, ezek sajátos és közös vonásainak megismertetése.
- Olyan tárgyi tudás közvetítése, amely a befogadás, az alkotás és a kommunikáció színvonalát, hatékonyságának növelését segíti, személyes utak bejárására bátorít.

3. évfolyamos

Cél

- a vizuális nyelvi elemek gazdagságának megismerése; a komponálóképesség erőteljes fejlesztése;
- a képzőművészeti alkotómunka folyamataiba való betekintés, a művészetihez hasonló munkafolyamatok tapasztalása; élményszerű helyzetek biztosításával találkozás többféle (korból, kultúrából való és tematikájú) képzőművészeti alkotással; a beleérező-beleélő képesség fejlesztése a kifejező típusú alkotómunka során;
- az első térértelmező próbálkozások megtétele elemzésben és ábrázolásban;
- a hétköznapi és a művészi tárgyalítás folyamatainak megtapasztalása;
- anyagok, eszközök, technikák, technológiák egyre szélesebb körű megismerése.

Követelmény:

- ábrázoló helyzetekben képes a tárgyak, élőlények, jelenségek (széles skálájának) felismerhető módon való megjelenítésére;
- jártas a szempont/ok által vezérelt irányított megfigyelésben;
- megadott szempontok alapján képes egymáshoz viszonyítani, összehasonlítani tárgyakat, műalkotásokat, vizuális nyelvi minőségeket;
- képes (legalább elemi szinten) vizuális minőséget a tárgytól/látványtól elvonatkoztatni és megítélni elemzésben és ábrázolás során a komponálásban;
- képes egyszerű történet fázisokra bontva ábrázolni;
- (legfeljebb kevés segítséggel) meg tudja választani a kifejező szándéknak megfelelő vizuális nyelvi eszközöket, anyagokat, technikákat;
- tájékozódni tud az építészeti, tárgyi környezetben.

[Megjegyzés: A követelmények részletező kifejtése a témaköröknél található.]

Követelmény:

- tud számára kedves, neki tetsző műalkotást választani és meg tudja fogalmazni a műélményét; el tudja mondani egy-két mondatban a véleményét a neki tetsző műalkotásokról;
- bekapcsolódik a műelemző beszélgetésekbe;
- személyes indíttatású képalkotásaiban önállóan kiválasztja a képmező formáját és állását, a választást indokolni tudja;
- felismer legalább 3-3 festményt és szobrot, ezeket szerző és cím szerint meg tudja nevezni;
- felismeri és meg tudja nevezni a következő képzőművészeti témacsoportokat: portré (arckép, mellszobor), csoportkép;
- ismeri és használja az alábbi (új) fogalmakat: a műalkotás szerzője, címe; a műalkotás témája.

Tartalom, tevékenység (gyakorlat, elemzés):

- művészeti (képzőművészet, szépirodalom, zene, tánc, színház, film) és személyes élmény vizuális kifejezése síkon és plasztikában;
- hangulatiság és érzelmek kifejezése színekkel, formákkal, faktúrával;
- átélt és elképzelt esemény, történet ábrázolása;
- emlék, elképzelés vizuális kifejezése;
- képsor készítése szépirodalmi alkotás felhasználásával és egyéni történetalkotással;
- természeti látványok szépségének szemlélése, véleményformálás;
- a műalkotásra vonatkozó egyéni érzések és tetszésítélet megfogalmazása, véleményformálás;
- műalkotások elemzése a téma olvasásával, a vizuális nyelv és a téma összefüggésének vizsgálatával;
- különböző műalkotások vizsgálata a vizuális nyelvi eszközök használatának összehasonlításával;
- az egyes témák, témacsoportok jellemzőinek és különbözőségeinek vizsgálata összehasonlító elemzési módszerrel;
- a tanulók (kifejező) alkotásainak elemzése a műalkotások elemzéseivel hasonlóan.

ismeret:

- az íves/kerek/gömbölyű és szögletes/szúrós/hegyes formák, a nagyon világos és nagyon sötét színcsoport eltérő hatása;
- egyes műalkotások szerzője és címe;
- képzőművészeti témacsoportok általános jellemzői és egyes témacsoportok neve: portré (arckép, fél- és egészalakos portréfestmény), mellszobor; csoportkép; a műalkotásnak nincs beazonosítható tárggyal megnevezhető témája;
- a szobor, a festmény és a grafika legfontosabb vizuális nyelvi jellemzői.

Az előzőekben taglalt szerkezetépítő elemek minden tantervi szint kifejtésében szerepelnek. Van óraszám az egész tantárgynak, az évfolyamoknak és lehetnek a tantervi témáknak is; valamely cél elérésére szerveződött az egész tantárgy, a tantárgyi cél teljesülését/megközelítését szolgálják az évfolyamok céljai, egy évfolyam céljának elérését eredményezi a tantervi témakörök céljainak teljesülése; az összefüggésrendszer kifejtése így folytatható tovább a többi tantervelméleti szerkezeti elemmel is.

A sorra vett elemekről tudni kell, hogy **a.** nem feltétlenül fordul elő mindegyikük minden tantervi szinten (például cél csak a tantárgyi és évfolyamszinten szükséges; vagy szélsőséges helyzetben elképzelhető – mert minden egyéb fölösleges –, hogy egy legalsó, 3–4. tantervi szinten már csak tartalomleírás szerepel); **b.** a különböző szinteken értelemszerűen átfogóbb vagy részletesebb a megfogalmazásuk.

Ahhoz, hogy egy tantárgyi tanterv alapján éves tanítási program készülhessen, a szerkezet értésén kívül minden benne szereplő leírás értelmezésére is képesnek kell lenni. A szakmai felkészülésbe beletartozik a NAT/vizuális kultúra (4. évfolyam végi) részletes követelményeinek elemzése, és meg kell győződnünk arról, hogy birtokában vagyunk-e a tantárgyi tanterv minden szakmai anyagának.

A pedagógusképzésben a minősített tantervek kínálatából szabadon választott vagy a gyakorló iskolá(k)ban használt vizuális kultúra tantárgyi tantervek elemzésével és felhasználásával gyakorolhatjuk a tervezői gondolkodást és a tervezési teendőket.

A VIZUÁLIS KULTÚRA TANÍTÁSI FOLYAMATAINAK
ÉS A FOLYAMATOK TERVEZÉSÉNEK JELLEMZŐI

A vizuáliskultúra-tanítás tervezésének **harmadik alapgondolata** és egyúttal kérdése: **a tervezés mikéntje.**

Vannak-e szabályai a tervezésnek, van-e célravezető módja? Van-e általánosan igaz szerkezete a vizuális kultúra tanítási folyamatainak? Mivel a tanítás egészen konkrét körülmények között zajlik, vajon mennyire lehet és kell konkrétnek lennie a tanítási tervnek? Avagy: vajon hol van az a határ, amely elkerüli a diktatórikus kimondásokat és megóv a végtelenen semmitmondó általánosságoktól is?

A tanítás időben zajló folyamat. Míg egy évfolyamra vagy életkori szakaszra vonatkozó tantervi leírás struktúrájában nem feltétlenül hordozza az időbeli egymásra épülést, addig a *tanítási terv – levétítve a tanítási gyakorlatot – időbeli folyamatokból épül fel.*

A tanítás akkor eredményes, ha strukturált, ha tanéves folyamatjellegének megőrzése mellett, illetve azzal együtt tagolt: *nagyobb egységekből épül fel*, ezek egymásutánisága lefed egy nagyobb időszakot (például egy időtömböt (epochát), egy tanévet vagy akár egy tanítási órát), ugyanakkor ezeket a *nagyobb egységeket kisebb folyamatok olyan sorozata hozza létre*, amelyet vagy a pedagógus tervez meg belső épülésében is, vagy a pedagógus kínálatából minden tanuló egyéni módon építi fel saját munkájának időbeliségét és a feldolgozandó tartalmak egymásutániságát. (Az előzőek indoklásától most eltekintünk, de megjegyezzük, hogy az ilyen jellegű gondolkodás az alapja az elmélyült és a tanítvány egyéniségének, önállóságának és sajátos haladási tempójának teret adó munkának.)

A *vizuális kultúra tanítási terve* – éppen a gyermekre figyelő vonásának megfelelően, illetve ezen sajátosságának egyfajta formai vetületeként – *bizonyos pontjain nyitott*. A *vizuális nevelő nem tervez meg minden mozzanatot, mert megtervezetten számít az egyes gyermekek választásaira, egyéni meglátásaira.* A pedagógus gondolkodásmódján (és tegyük hozzá, felkészültségén) múlik, hogy ezt milyen mélységben teszi. A vizuális nevelés egyes területein elképzelhető ugyanis olyan mértékű nyitottság is, amelyben a tananyag-feldolgozás is a gyermek választási körébe tartozó – és „működőképes” – lehet az ilyen rugalmas terv, ha a pedagógus ezzel együtt el tudja érni, hogy nem keletkezik zűrzavar és a tantervi követelmények teljesülnek. A minden pontjában megtervezett program és az ezt mozzanatról-mozzanatra megvalósító gyakorlat viszont már nem más, mint diktatórikus tanár-uralom.

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy a vizuális kultúra tanítási terve akkor jó, ha a tanítás egészének kereteit, ezen belül az egyes folyamatok karakterét és irányultságait határozza meg.

Vizuáliskultúra-tanítási terveinket évről-évre elkészítjük vagy legalábbis módosítjuk. Így tudunk reagálni életünk gyors változásaira, így tudunk minél jobban konkrét osztályokhoz alkalmazkodni, és így tudjuk az előző év tapasztalatait a legeredményesebben hasznosítani. Ugyanakkor a programok csak igen ideális helyzetben készülnek teljes, konkrét körülményegyüttesekre. De talán nincs is szükség rá, és nem is lehet ilyen végletes pontossággal dolgozni. Programjainkkal mindig kell lennie annyi mozgásterünknek, hogy különböző, a tanév során felmerülő helyzetekben és adódó viszonylatokra tudjuk alkalmazni őket.

A pedagóguslétre való felkészülésben a tanuló vagy gyakorló célú éves programot vagy óratervet konkrét választott településre, de feltételezett iskolai körülményekre, és – osztályismeret híján – évfolyamra célzottan dolgozzuk ki. Ugyanakkor az így készült terv is igen alkalmas lehet arra, hogy tanítási teendőnket átlássuk – amennyiben gyermek-érzékeny, ötletes és átgondolt.

A tantervi dokumentumok személytelensége, a tanterv és a tanítási terv lehetséges helyi karakterei

A NAT/vizuális kultúra szövegei erős sűrítmények. Egyrészt ezért, másrészt országos érvényességük miatt nem tartalmazhatnak helyi-települési sajátosságokat. A tantárgyi tantervek közül azok, amelyek az országos kínálat részeként, konkrét iskolától függetlenül születtek meg, ebből a szempontból a NAT-hoz hasonlatosak. A helyi értékek tanításba építésére utal a NAT is, az előbb említett tantervek némelyike pedig olyan mélyrehatóan tárgyalja a kérdést, hogy egyenesen előírja a felhasználó iskoláknak a környezeti vizuáliskultúra-értékek tantervbe illesztését (mint pl. a Szinva/vizuális kultúra). Ilyen esetekben az iskolának előbb a tanterv kiegészítését kell elvégeznie, csak ezt követően kerülhet sor a program-készítésre.

A helyi-környezeti vizuáliskultúra-tényezők tantervi előírásoktól függetlenül is befolyásolják a tanítást. Éppen ezért beillesztésük a tanítási programokba mindenképpen indokolt. A pedagógusnak jól felfogott érdeke, hogy a települési-földrajzi helyszín vizuáliskultúra-adottságainak felhasználásával tegye tanítását életszerűvé és tegye a tanítványokat ezen keresztül is érdekeltté a különféle feladatmegoldásokban. Az ilyen módon értelmessé és hasznossá tett alaphelyzetekről és a lehetséges átélésből, közvetlenségéből származó motiváló hatásról nem is beszélve...

Sorakoztassuk fel néhány mondatban a vizuális nevelésre specializált tantárgyhoz tartozó települési, művészeti, kulturális és természeti vonásokat.

Az adott építészeti környezet (épületfajták, építészeti szerkezeti megoldások, épület-együttesek) a település teljes vizuális arculatával (az utcabútoroktól a cégérekig) igen sok lehetőséget kínál a felmérésektől és a jegyzetkészítéstől az újratervezésig-átrendezésig és a makettek készítéséig. A történeti, szépművészeti, néprajzi múzeumok és az időszakos művészeti kiállítások anyagai a helyszínen végzett műelemzésekkel az eredeti műalkotással való találkozás becses alkalmait jelentik. A természeti tájban (vagy ezek imitációiban, a nagyvárosi parkokban) rejlő lehetőségek elemzési alkalmakat és ábrázolásmatemikai variációkat hordoznak (a táj tágasságától egészen egy falevél- vagy termésig). Ugyancsak a természeti tájhoz kapcsolódik mint adottság a természeti alpanyagokhoz (nád, sás, fűzfavessző stb.) való hozzájutás lehetősége (vagy éppenséggel ezek hiánya).

A tervezőmunkát befolyásolják a konkrét iskolai körülmények is. Egyfelől az iskolaépület vizuáliskultúra-tartalma használandó fel: maga az épület/együttes belső tereivel és berendezésével, valamint külső épített-gondozott környezetével együtt (egy-egy tanterv, mint például a korábban idézett ÉKP, egyenesen tananyagként írják elő az ilyesmit). Másfelől kihagyhatatlanok a tervezési gondolkodásból az iskola vizuális kultúra-tanítási vonatkozásai: szakteremben, műhelyben folyik-e a tanítás vagy sem, milyen eszközök állnak rendelkezésére (például van-e videolejátszó a teremben) stb. Ne feledjük azonban, hogy a választott tantárgyi tantervben a „feltételek” rovatba sorolt tárgyi háttérnek mindenképpen meg kell lennie az iskolában, vagyis a felszerelésre vonatkozó kiindulási alaphelyzetet a tanterv jelenti...

2.

Az időtényező vizuális kultúra vonatkozásai

A tanítási folyamatok időigényének kérdésével, folyamatjellegük kifejtésével a tanítási témakörök taglalásánál még részletesen fogunk foglalkozni.

Az időnek most olyan elemeit vizsgáljuk meg röviden, amelyek **a)** konkrét vizuális kultúra-tartalmakkal bírnak, **b)** a vizuális kultúra tanításának megszervezését befolyásolják. Ebben az értelemben az idővel kapcsolatban látnunk kell az évszakok, az időjárás és az ünnepek szerepét. Mindegyiküknek megvan