

# A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret

Kárpáti Andrea\* és Pataky Gabriella\*\*

*Az Európai Vizuális Műveltség Hálózat, a művészetpedagógusok, tantervírók, kutatók és tanárképző szakemberek csoportja 2010-ben alakult, s jelenleg több mint 50 tagja van, 11 országból. Céljük egy Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret kialakítása, a hasonló típusú nyelvi írástudási dokumentum mintájára. 2015 decemberében elkészült modelljünkben a vizuális kompetencia összetevői a képességek, attitűdök és tudáselemek mellett helyzeteket írnak le, amelyekben a 21. században egyre nagyobb szerephez jutó képi nyelvhasználat működik. A rendszerben befogadói és alkotói képességcsoportokat találunk, akárcsak a 2009-2011 között készült magyar Vizuális Képesség Keretrendszerben. Az európai modell újdonsága az affektív komponensek előtérbe helyezése. A kultúráközi tudatosság, az önismeret, a felelős állampolgári magatartás és a cselekvőképesség fejlesztendő kompetencia-elemek ebben az európai oktatási dokumentumban. A kompetencia működésének meghatározója a folyamatos (ön)reflexió, az empátia, a jövő prognosztizálása és a kísérletezés. A tanulmány bemutatja a referenciakeret kialakulására ható európai dokumentumokat, a modell tartalmát és szerkezetét, és azt is, hogyan alkalmazhatja ezt az oktatáspolitikus, a pedagógus, a tantervíró, a tankönyvszerző és a képzések, továbbképzések szervezője, oktatója.*

**Kulcsszavak:** vizuális nevelés, vizuális kompetencia keretrendszer, pedagógiai értékelés

## Az Európai Vizuális Műveltség Hálózat

### *Kompetencia alapú tanítás, nevelés, értékelés*

A 20. század második feléig a gyermekrajz kutatók többsége a képességfejlődést iskolai keretektől függetlenül vizsgálta és ezért a teszt jellegű mérőeszközeiket a pedagógusok nem használhatták munkájuk rendszeres értékelésére. A múlt század végén és napjainkban a tesztfeladatok egyre jobban megközelítették az iskolai gyakorlatot, egyszerre kínáltak művészi szempontból autentikus és pedagógiaileg fejlesztő feladatokat az értékeléshez (Schönauf, 2012). A vizuális képesség kutatásával foglalkozók a tevékenységek fejlődési szempontú leírása helyett ezek működését próbálták megragadni, kapcsolódva a századfordulón megerősödő kompetencia alapú értékelési modellhez. Az első, generatív szemléletű kompetencia-leírások az anyanyelv-használatról készültek, magát a szót David McLelland alkalmazta először 1973-ban, amikor egy képesség alkalmazását mutatta be valós élethelyzetekben (Klieme, 2008). A tesztelést felváltó, életszerű képességértékelés mindkét hagyományt követi: a PISA vizsgálatok nem pusztán a tudást, de annak alkalmazását is számon kérik különböző élethelyzetekben (Weinert, 1999). A kompetencia, mint helyzettől függő kognitív diszpozíció, akkor tekinthető fejlettnak, ha kevésbé függ a tartalomtól, és széles körben transzferálható, adaptálható. A kompetencia fejlődése nem gyarapodás, inkább erősödés jellegű. Az értékeléskor nem egy tantárgy tananyagát, hanem a kompetencia körébe vonható helyzetek megoldási módjait kell számon kérni (Klieme és Leutner, 2006). A múlt század hetvenes éveitől kezdve a vizuális nevelés képesség fogalma hasonló utat járt be. A konvenciókat és ezek mestermű példáit

\* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Természettudományi Kar, UNESCO Multimédiapedagógiai Központ, egyetemi tanár, e-mail: andrea.karpati@ttk.elte.hu

\*\* Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar, Vizuális nevelési Tanszék, adjunktus, e-mail: pataky.gabriella@vizu.hu

bemutató, normatív oktatástól eljutott a vizuális nyelv elsajátításának megfigyeléséig és a képi kifejezést és kommunikációt életszerű helyzetekben számon kérő értékelésig: a mintarajztól a portfólióig (*Boughton, 2004*).

A vizuális nevelés innovációjára törekvő kutatási közösség, az Európai Vizuális Műveltség Hálózat (European Network for Visual Literacy) 2010-ben az Élethosszig Tartó Tanulás Referenciakeret (European Reference Framework for Lifelong Learning) kulcskompetenciáit meghatározó kutatásokat vette alapul, amikor hozzálátott a korszerű vizuális műveltség fejlesztését megalapozó keretrendszer kidolgozásához (ERF, EU, 2007). Az EU nyolc kulcskompetenciája közül az utolsó vonatkozik közvetlenül a művészetpedagógiára. A meghatározásban tudás és attitűd, érzés és kifejezés egyaránt szerepel: „a kulturális tudatosság és kifejezőképesség, amely magában foglalja az elképzelések, élmények és érzések kreatív kifejezése fontosságának elismerését a különböző művészeti ágakban (a zenében, az előadóművészetben, az irodalomban és a képzőművészetben)”.<sup>1</sup> Az Európa Tanács 2012-ben, a kulcskompetenciák oktatási megjelenítését támogató, pedagógiai kísérletek sorát indította „a kulcskompetenciák fejlesztésének implementációját segítő hálózat az európai iskolákban” című projektben (European Policy Network on Key Competences in School Education, vö. KeyCoNet, 2014). A projekt résztvevői összegyűjtötték és elemezték az élethosszig tartó tanulás kulcskompetenciáit legjobban fejlesztő projekteket, és feltárták a transzverzális (több területet átfogó) képességek, mint a problémamegoldó gondolkodás és a kreativitás jelentőségét.

Az itt bemutatott kutatás célja KeyCoNet eredmények továbbfejlesztése egy speciális területen: a 21. században uralkodó kifejezési formává vált képi nyelv oktatásában. 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”), és 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, hogyan 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. A modellben használt kompetencia meghatározás: a képességek, tudás és attitűdök egy adott helyzetben aktivizálódó együttese, amely személyes jellemzőket, egyéni sajátosságokat mutat. Ez a komponens nem szerepel ilyen hangsúllyal az eddig elkészült anyanyelvi, digitális vagy matematikai referenciakeretekben, de kiemelése a művészetpedagógiában egyértelműen fontos. A képi kifejezés egyedisége és a sajátos, környezettől és egyéni sajátosságoktól egyaránt függő nyelvhasználat egyformán indokolja, hogy a személyes jellemzők fontos szerepet kapjanak a modellben, és a rá épülő képességkutatásokban is. A KEVMR kapcsolódik a nemzetközi képességrendszerekhez is. A 21. századi Képességek Konzorciuma<sup>2</sup> és az OECD kulcskompetencia definíciói és fejlesztési stratégiái (OECD, 1999, 2005) és a 21. századi képességek értékelése és tanítása projekt.<sup>3</sup> Ez utóbbi, angol rövidítéssel ATC21S-nek nevezett kutatás tíz, a minőségi élethez fontos képességet határoz meg, melyeket négy csoportra oszt ( *Binkley és mtsai., 2012*):

1. A kulcskompetenciák definícióinak magyar fordítása számos helyen hozzáférhető, ez az idézet az Európai Jogtár „Az egész életen át tartó tanúláshoz szükséges kulcskompetenciák” című közleményéből való. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090> Utolsó letöltés: 2016. 01. 25.
2. Partnership for 21. Century Skills, URL: [www.p21.org](http://www.p21.org) Utolsó letöltés: 2016. január 25.
3. Assessment and Teaching of 21st Century Skills, URL: [www.atc21s.org](http://www.atc21s.org) Utolsó letöltés: 2016. január 25.

- Gondolkodásformák (kreativitás és innováció; kritikai gondolkodás; problémamegoldás és döntéshozatal); a tanítás tanulása, metakogníció.
- Munkaformák (kommunikáció és együttműködés).
- Eszközök a munkához (információs írástudás, információs és kommunikációs technológiák alkalmazása.
- Élet a világban (helyi és globális állampolgárság; élet és karrier, személyes és társadalmi felelősségvállalás).

A KEVMR kompetencia fogalma mind a négy területre kiterjed (*Schönauf*, megjelenés alatt). A művészetpedagógia társadalmi megítéléséből fontos elméleti alapja a kreativitásfejlesztés és a vizuális műveltség különválasztása: míg a kreativitás transzverzális terület, amely minden tantárgyban fejleszhető, a vizuális műveltség speciális kompetencia, amelynek összetevőit: a képességeket és tudáselemeket elsősorban a vizuális nevelés során szerezzük meg, a kompetencia részét képező attitűdök az iskolában és az élet számos területén átélte benyomások hatására alakulnak ki. A KEVMR modellben a helyzetek (az angol nyelvű dokumentumban: Situations) nagyon fontosak – a tanterv nem más, mint ilyen, a képi nyelv használatára kialakított, egyszerre képesség- és személyiségfejlesztő problémahelyzetek megoldása.

A KEVMR értékelési rendszere szintén helyzetekre épül. A diáknak nemcsak arról kell számot adnia, hogyan képes integrálni a tudását, képességeit és hogy milyen attitűdökkel látja a feladat megoldásához, hanem azt is, hogyan képes kezelni a vizuális probléma megoldását kívánó helyzet személyes, társadalmi és szakmai oldalát. Nem elég a megismert sémák visszaadása, személyes élményeket, indulatokat és gondolatokat kell befoglalni a műbe. Például, ha egy iskolaudvar áttervezése a feladat, nemcsak arról van szó, képes-e jól kihasználható, esztétikus térrészeket kialakítani, ismeri-e a tervezés és modellezés technikáit, hanem arról is, tudja-e, mit szoktak csinálni itt a tanulócsoporthoz és tanárok, vagy hogyan lehet elkerülni, hogy a nagyok és kicsik zavarják egymást. Ha az iskolába más kultúrákból érkezettek is járnak, hogyan lehetne megjeleníteni az ő képi világukat, formát adni sajátos térigényüknek? Mindez így, együtt adja a vizuális kompetencia értékelendő képesség-együttesét. Hogy mikor, ki, mennyi idő alatt képes elvégezni egy ilyen feladatot, arra a KEVMR-t gyakorlattá váltó második kutatási szakasz fejlesztési és értékelési kísérletei adnak majd választ. Itt derül majd ki, mennyire lehet tantervi változások nélkül megvalósítani egy, a vizuális műveltséget sokoldalúan fejlesztő és média műfajokat tanító, vagy egyszerűen a hagyományos helyett digitális megjelenítési módokat választó oktatási programot. A KEVMR ugyanis komolyan veszi a 21. századi képességekkel kapcsolatos ajánlásokat, és kortárs, nem pedig klasszikus (akadémikus) képi hagyományok mentén képzelettel a Vizuális kultúra (más néven: rajz, vizuális nevelés, képzőművészet, vizuális és környezetkultúra) iskolai tantárgyak oktatását.

### *Az Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret tartalma*

Az Európai Vizuális Műveltség Hálózat (European Network for Visual Literacy, a továbbiakban: ENViL),<sup>4</sup> a vizuális nevelés (régies kifejezéssel: rajztanítás, a jelenlegi magyar Nemzeti alaptantervben: vizuális kultúra) szempontjából alapvető képességek rendszerbe foglalására vállalkozott. A hálózatban tizenegy európai ország (köztük hazánk) tizenegy intézményének ötvennél több kutatója és konzultációs partnerként a Nemzetközi Vizuális Nevelési Szövetség (International Association for Education through Art: InSEA) vesz részt. A hálózat 2010-ben alakult, koordinációját holland, magyar, német és osztrák szakemberek végzik.<sup>5</sup> A hálózat legfőbb célja az Európai Vizuális

4. Az ENViL honlapjának a projekt leírását tartalmazó oldala: <http://envil.eu/projekt/>

5. A magyar kutatócsoport vezetője és az ENViL vezetőségi tagja *Pataky Gabriella*, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Vizuális nevelési Tanszékének adjunktusa, tagja *Kárpáti Andrea*, az ELTE Természettudományi Karán működő UNESCO Multimédiapedagógiai Központ egyetemi tanára.

lis Műveltség Referenciakeret (European Visual Literacy Framework) kidolgozása és a modell hitelesítése pedagógiai bevalás vizsgálatokkal.

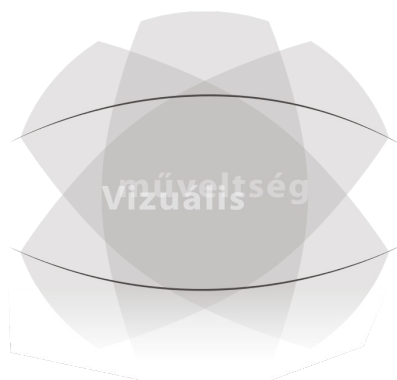
A modell három szinten határozza meg a vizuális műveltséget: oktatási célok, speciális kompetenciák és az ezek alkalmazására szolgáló helyzetek szintjén. A speciális vizuális kompetenciákat, tudáselemeket és tevékenységeket integráló kompetenciák, attitűdök és magatartásformák írják le, mindig utalva az ezek működését befolyásoló helyzetekre (vö. 1. ábra). A modell nem „esztétikai nevelésről” vagy „rajztanításról” beszél, hanem az ennél tágabb, a mindennapi és művészi nyelvhasználatot egyaránt magában foglaló vizuális műveltség (visual literacy) oktatását szeretné jobban tervezhetőbbé, pontosabban értékelhetővé, és tartalmilag korszerűbbé tenni. A kreativitás, kritikus gondolkodás, érzékenység a befogadásban és a képi kifejezésben való jártasság a legtöbb vizuális képességlista része. Ezekon felül számos új kompetencia is szerepel a referenciakeretben:

- interkulturális tudatosság: a többségi és kisebbségi kultúrák, a helyi, európai és nemzetközi vizuális nyelvek és művészi kifejezési formák tudomásul vétele, megismerése és beépítése a saját kultúrába;
- civil elkötelezettség (felelősségteljes állampolgári magatartás, az angol eredetiben: civil engagement): a vizuális kultúra alkotásainak és kifejezésmódjainak etikus használata, törekvés a művészeti emlékeknek és a képi örökség egyéb formáinak megőrzésére;
- cselekvőképesség: a két előző kompetencia megjelenítése tettekben, például egy kisebbségi kultúra művészeti értékeinek megismertetése az iskolában, vagy részvétel egy műemlék megóvására szervezett kampányban;
- tudatosság: a vizuális kultúra saját életünkre gyakorolt hatásának felismerése, például a képi kommunikációs formák (köztük a divat, a környezetalakítás) tudatos, hiteles alkalmazása.

## Vizuális műveltség

Képek/tárgyak alkotása és befogadása,  
reflektált alkotás és befogadás

Civil elkötelezettség      Interkulturális tudatosság  
Tudatosság      Kreativitás      Kíváncsiság  
Kulturális identitás      Kooperáció  
Cselekvőképesség      Kritikai gondolkodás  
Beleérző képesség      Művészi kifejezőképesség  
Élvezet



Helyzet      Helyzet      Helyzet  
Helyzet      Helyzet      Helyzet  
Helyzet      Helyzet      Helyzet

1. ábra: A vizuális műveltség modellje az Európai Vizuális Műveltség Referenciakeretben

A modell gyakorlatba ültetését a képességelemek struktúrája segíti (vö. 2. ábra). Az alkotói képességelemek mindegyikének része az (ön)reflexió vagy metakogníció, amely ebben a modellben a tevékenységek tartalmáról és értékéről, az alkotási folyamatokról és a megvalósult művekről való gondolkodást jelenti. A tevékenységeket mindig az alkotás és a befogadás kettős képességcsoportjában vizsgálják, minden alkotói képesség befogadói párjával is találkozunk ebben a hierarchiát nem, csak minőségeket jelző modellben.

## Vizuális műveltség



2. ábra: A vizuális kompetencia összetevői az Európai Vizuális Műveltség Referenciakeretben

A képességstruktúra szerkezete azonos a 2009–2011 között kidolgozott magyar Vizuális Képesség Keretrendszerrel (Kárpáti és Gaul, 2011; Pataky, 2012), amely szintén alkotói és befogadói képesség alrendszerekben fogalmazza meg a vizuális műveltség összetevőit. A Szegedi Tudományegyetem diagnosztikus mérési projektjének első szakaszában, 2009-2011 között a hazai vizuális nevelés értékelésében vezető szerepet játszó szakértők 12 fős csoportja összeállított egy keretrendszer (framework) jellegű, a vizuális képességrendszer lefedő hipotetikus struktúráját. A képességelemekhez 90 feladat készült, melyeket 2010-ben mintegy háromezer, 6-12 éves tanuló próbált ki (Kárpáti és Gaul, 2011; Pataky, 2012; Kárpáti, Babály és Simon, 2015). Az eredmények elemzése után a 19 képességelemből 12 releváns és jól definiálható részképesség maradt, melyek az alábbi négy klasztert alkotják:

1. Vizuális megismerés: észlelés, emlékezés, kép-értelmezés, a képi tanulás műveletei.
2. Ábrázolási konvenciók, technikák használata (pl.: térábrázolás, színezés, szerkezet megjelenítése).
3. Vizuális alkotó, kifejező képesség.
4. Vizuális kommunikáció: információk közlése jelekkel, ábrákkal, képekkel; szóbeli közlések képi kiegészítése.

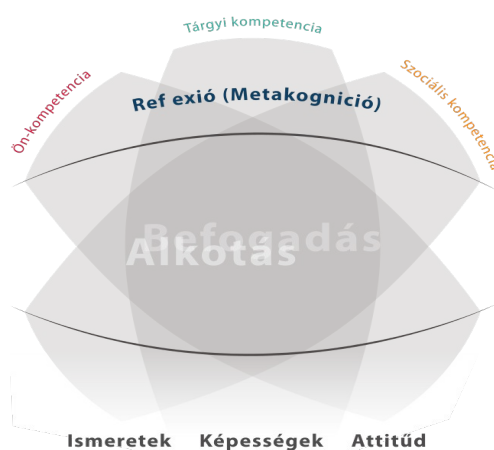
A KEVMR modell 2. ábrán feltüntetett kompetenciaelemeinek legtöbbje besorolható a négy klaszterbe. Jelentős újdonsága viszont, hogy a rajztervekből jól ismert tevékenységeken felül affektív képességeket is belefoglal rendszerébe:

- Jövőbe mutató elképzelés (envision): a már létező látványok és konstrukciókon túl, új funkciók, formák vagy szerkezeti megoldások elképzelése és rögzítése.
- Kísérletezés (experiment): a képi kifejezést nem csak ábrázolásra, a világ jelenségeinek leképezésére használjuk, hanem új látványok megalkotására, új képi nyelvek kialakítására is. Ennek a tevékenységnek a része a próbálkozás, megoldás-variációk készítése.
- Együttérzés (empathise): a képi üzenetek befogadása az érzelmek, attitűdök és motivációk síkján.

A 3. ábrán a kompetenciátípusok és a vizuális műveltség keretrendszerének kapcsolatát láthatjuk. A modell középpontjában az alkotói és befogadói képességek állnak, ezeket fogja össze a reflexió és az ezzel egyenértékűnek tartott metakogníció. A modell alapját a tudáselemek, képességek és attitűdök jelentik. Az ábra felső részén elhelyezkedő, a vizuális műveltség műveleteit magukban foglaló kompetenciák három csoportja: az egyénnel, a tantárgyra/műveltségterületre jellemző módszerekkel és a társadalmi érintkezéssel kapcsolatos kompetenciák.

## Vizuális műveltség

Képek/tárgyak alkotása és befogadása,  
reflektált alkotás és befogadás



3. ábra: Az Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret kompetencia-struktúra modellje

Ez a háromszintű szerkezet jelzi, hogy a modell túllép a vizuális (esztétikai) nevelés szokásos felosztásán és kísérletet tesz arra, hogy a területet örökre kiemelje a „készségtárgyak” közül. A CEFR-VL szerint a vizuális műveltség éppolyan alapvető, mint a hasonló verbális vagy matematikai rendszer: a pedagógiailag érett személyiséget működtető képességek és attitűdök, a társas képességek, és a világ megismerésére alkalmas, széles körű alkotói és befogadói módszerrepertoár egyaránt jelen van benne. Alább felsoroljuk a KEVMR fő tartalmi csomópontjait, melyeknek feltétlenül helyet kell kapniuk a 21. századi tantervekben. A témakörök jelzik, hogy a vizuális nevelés az alpműveltség részét képező tantárgy.

- A kulturális örökség megőrzése, amely különösen fontos oktatáspolitikai cél kell, hogy legyen azokban az országokban, amelyek nemzeti identitásának központi eleme az anyanyelv és az ország művészeti öröksége.
- A sokoldalúan fejlett, érett személyiség formálása, amely minden európai országban központi cél. Keretrendszerünk komponenseinek elemzése igazolja, hogy ez a cél különösen hatékonyan valósítható meg a műalkotások befogadása, értékelése, elemzése és a tág értelemben vett képalkotás, vizuális kifejezés változatos formáinak alkalmazása segítségével.
- A kultúráközi kommunikáció elősegítése, amely napjaink Európájában központi szerephez jutott. Az oktatáspolitikai tervezésnél érdemes figyelembe venni, milyen hatásos eszköz a megértés és elfogadás elősegítésében, az országokban hosszú ideje élő kisebbségek és az új betelepülők vizuális kultúrájának megismerése.
- A részvállalás társadalmi problémák megoldásából napjainkban különösen aktuális személyiségvonás, amely magában foglalja az előzékenységet (Höflichkeit), a probléma-érzékenységet, és a megoldás keresését egyaránt.
- A kritikai érzék fejlesztése a műalkotások és egyéb vizuális közlések elemző értékeléséhez szükséges tudás és kompetenciák kialakítását célozza.
- A felelősségteljes állampolgári magatartás kialakítása a társadalmi konfliktusok kezelésével, környezet-tudatossággal kapcsolatos pedagógiai dimenzió, amely a közösségi alkotásban való részvételre (a közösséget érintő problémák feldolgozására) készít fel. A tanár művészetpedagógiai eszközökkel érzékenyíti ezekre a tanulókat, akik elsajátítják a megoldási lehetőségek modellezését, a társadalmi cselekvés megtervezését, és lehetőségeik szerint részt is vesznek ilyen problémák megoldásában.

## *A keretrendszer alkalmazása a vizuális nevelés korszerűsítésére*

### *Oktatáspolitikai megfontolások*

Az oktatáspolitikus feladata meghatározni, milyen szerepet töltsön be a vizuális kultúra az egyes műveltségterületek, a köz- és felsőoktatás képzési struktúrájában. El kell döntenie, hogy a tanulónak mikor, milyen időkeretben és technikai feltételek között, mely részképességeket szükséges elsajátítania a pedagógiai értelemben vett nagykorúság, a tudatos állampolgári lét, a hatékony munkaerő-piaci jelenlét vagy éppen az igényes kultúrafogyasztás szempontjából. Egy-egy tartalmi döntésnek súlyos infrastrukturális konzekvenciái vannak: ha a digitális írástudást a képi kifejezéssel is erősítenénk, – ahogyan a KEVMR – akkor másféle számítógépekre és kiegészítőkre van szükség.

Az oktatáspolitikai a jelen oktatási szerkezete mellett jövőképet is felvázol. A KEVMR kompetencia struktúra-modellje (3. ábra) segíti az oktatáspolitikai mindhárom fő területét: a vízióformáló, tervező és szabályozó tevékenységet. A KEVMR keretrendszer a vizuális képességelemek meghatározásával segíti a tantervek fő oktatási

és nevelési céljait körvonalazó közoktatási dokumentumok elkészítését, a kompetenciák fejlődési modellje pedig meghatározza, hogy az oktatás szerkezetének kialakításakor milyen korosztályokban, hogyan kell biztosítani a hozzáférést a vizuális kultúra produktumaihoz, tudáselemeihez és tevékenységeihez. Az oktatáspolitikai tervezés nem szorítkozhat egy-egy művészeti ág iskolai jelenlétének szabályozására, hiszen egységes esztétikai nevelési koncepciót kell kialakítani. El kell dönten, hogyan támogathatja a 21. század domináns közlésmódja, a vizuális nyelv az oktatás és nevelés valamennyi területét. Hogyan segíti a művészetpedagógia a tudásszerzést, a művelődést vagy a kommunikációt, mivel gazdagítja a személyiséget, és mennyiben járul hozzá az ország oktatási rendszere képzési és nevelési céljainak megvalósításához. Az oktatáspolitikai megalapozását, a tervező munkát befolyásoló pedagógiai vízió és misszió megfogalmazását segítik az ENVIL csoport összehasonlító pedagógiai elemzése: a képességfejlesztés modelljeinek szemlézése, az Európai Unió oktatáspolitikai dokumentumainak elemzése a vizuális kultúra tanítása szempontjából, és az összehasonlító tantervelemzések. Napjaink oktatáspolitikájában kiemelt helyet kap az értékelés, a pedagógiai innováció és a hagyományos gyakorlat folyamatos monitorozása. Az oktatáspolitikus a KEVMR-hez kötődő tanulmánykötetben megtalálja a vizuális kultúrához kapcsolódó kompetenciák tantárgyakhoz kötött és azoktól független, interdiszciplináris értékelésének nemzetközi jó gyakorlatait is (*Schöna*, megjelenés alatt).

A KEVMR keretrendszer újdonsága, hogy szakít a tantárgy-centrikus szemlélettel és a rajztanítást (*Kunsterziehung*) az „Új Képkorszaknak” nevezett 21. században az élet minden területén dominánsan jelen lévő vizuális kultúra közvetítőjeként mutatja be. A keretrendszerben a személyiségfejlesztés területei összekapcsolódnak a vizuális képességek fejlesztésével. Az alkotás és befogadás alrendszerüként megjelenített vizuális kultúrát folyamatosan összekapcsolja:

- az éhhatékonyssággal (*Selbstkompetenz*), az önmegvalósításhoz, az érett személyiség kialakulásához szükséges alapkompentenciával;
- a társas hatékonysság alapjául szolgáló szociális kompetenciával (*Sozial-Kompetenz*),
- a vizuális kultúra alkalmazását elősegítő tárgyi (módszerek, technikák megválasztására és alkalmazására irányuló) kompetenciával (*Methodenkompetenz*).

Oktatáspolitikai szempontból ez azt jelenti, hogy a Rajz és formatervezés, Művészet, Vizuális kultúra vagy más hasonló neveken szereplő tantárgyakat nem lehet pusztán az esztétikai nevelési területhez kapcsolni, és ehhez mért szerény óraszámmal a tantervbe illeszteni.

A modell elsősorban nevelési célok (*Bildungsziele*), s csak másodsorban oktatási célok (*Lernziele*) rendszere. A fentebb ismertetett vezérgondolatokra épülő habitus a megőrzés és megújítás, az árnyalt közlés és értő figyelem, a kritika és alkotás a vizuális kultúra eszközeivel realizált tevékenységeivel vesz részt a társadalmi problémák megfogalmazásában és megoldások keresésében. Kiinduló pontja a kulturális örökség megőrzése, célja a multikulturális Európa vizuális nyelvének elsajátítása. A modell túllép a rajztanítás (*Kunsterziehung*) szokásos tantervi tartalmain, hiszen elsősorban gyakorlat-közeli, társadalmi célokat fogalmaz meg, hidat építve ezzel a munka világa, a magánélet és az iskolai tanulás között. Oktatási stratégiai szempontból új eleme az etikai dimenzió, a művészettel nevelés (*Erziehung durch Kunst*) erkölcsi nevelési aspektusainak hangsúlyozása. A modellre oktatáspolitikai vízió építhető, a vezérgondolatok tantervi célokká alakíthatók, és alkalmasak arra, hogy a művészetpedagógiai innováció ösztönzői legyenek. A vizuális kompetenciastruktúra modellünkre építhető oktatáspolitikai, tehát a művészetpedagógia társadalomformáló relevanciáját emeli ki.



## Tanterv-tervezés

A KEVMR keretrendszer a vizuális képességelemek meghatározásával segíti az alap- és kerettantervek elkészítését. A vizuális kompetencia összetevőit bemutató, 2. ábra meghatározza, milyen képességeket szükséges fejlesztenünk a 21. század vizuális nyelvének megértéséhez és kifejező, illetve kommunikatív használatához. A vizuális nevelés tantervei magukban foglalják a kompetencia alapú oktatásban és nevelésben az Európai Unió ajánlásai szerint központi szerepet játszó alapkompenciákat:

- énhatékonyság (Selbstkompetenz), az önmegvalósításhoz, az érett személyiség kialakulásához szükséges alapkompencia,
- szociális kompetencia (társas hatékonyság),
- szaktárgyi kompetencia (Methodenkompetenz), a vizuális kultúra elemeinek alkalmazását elősegítő szaktárgyi (módszerek, technikák, eljárások, műfajok megválasztására és alkalmazására irányuló) kompetencia.

A három kompetenciát a KEVMR összekapcsolja a vizuális műveltség alkotói és befogadói tevékenységeivel, és meghatározza azokat az ismereteket, készségeket és attitűdöket, illetve magatartásformákat (Kenntnisse, Fähigkeiten, Haltungen) amelyekkel ezek a tevékenységek megvalósíthatók. Fő tartalmi csomópontok, amelyeknek feltétlenül helyet kell kapniuk a 21. századi tantervekben:

- a kulturális örökség megőrzése;
- a sokoldalúan fejlett, érett személyiség formálása a műalkotások befogadása, értékelése, elemzése és a képi kifejezés változatos formáinak alkalmazása segítségével;
- a kultúraközi kommunikáció elősegítése;
- részvállalás társadalmi problémák megoldásából;
- a kritikai érzék fejlesztése;
- felelősségteljes állampolgári magatartás kialakítása.

A tanterveknek a pedagógusok számára talán legrelevánsabb, a napi oktatási gyakorlatot leginkább befolyásoló része a követelményrendszer, amelyhez könyvünk 4. fejezete nyújt segítséget. A kompetenciák szerkezeti modellje (Kompetenzstrukturmodell) az alaptantervek modernizálásakor alkalmazható hatásosan, hiszen felvázolja a vizuális képességrendszer részei közötti kapcsolatokat. A 4. fejezetben több helyütt megjelenő operátorok (Operatoren) segítenek meghatározni, hogyan működnek a vizuális képességek a gyakorlatban. Ugyanebben a részben található a kompetenciák fejlődési modellje (Kompetenzniveaumodell), amely a kerettantervek tervezését segíti, hiszen részletesen leírja az egyes képességelemek fejlődését.

A tantervi tervezésnél fontos figyelembe venni a tantárgyközi kapcsolatokat. A KEVMR itt fontos új, bármely tantárgy oktatása számára releváns tevékenységeket vezet be: a reflexió és a metakogníció fogalmait. A rajztervek legtöbbször csak a vizuális alkotói és befogadói képességek fejlesztését hangsúlyozza, ám a KEVMR kiemeli: mind az alkotás, mind a befogadás tevékenységeinél alapvető fontosságú az átgondolt cselekvés, az (ön)reflexió. Ez a kognitív és metakognitív elemeket egyaránt tartalmazó, az alkotó folyamatot segítő, mert folyamatos visszacsatolással a korrekció lehetőségeit hordozó tevékenység különösen fontos tantervi cél lehet a 21. században, a gyors és könnyű képelőállítás és gyors képbefogadás kontextusában. A vizualizációk előállításának és befogadásának ez az átgondolt, az egyéni élettapasztalatokat, érzéseket és gondolatokat tudáselemekkel ötvöző módja mintát adhat a képi információk feldolgozásához más tantárgyakban is. Ezek a célok számos európai ország tantervében szerepelnek, de megvalósításukat nehezíti, hogy nem mindig köthetők konkrét oktatási tartalmakhoz. A KEVMR kifejtésekor tehát nem pusztán a képességelemeket határozzuk meg, hanem

segítjük a tanterv tervezőt ezek gyakorlatba ültetésében: a vezérgondolatok és oktatási célok (Leitideen und Bildungsziele) műveltségterülethez kapcsolt követelményeit írjuk le (Fachkompetenzen), majd azt, hogyan alkalmazhatók ezek az iskolai gyakorlatban megjelenő pedagógiai helyzetekre (Situationen).

Tanterv tervezési szempontból alapvetően fontos, hogy a KEVMR modell komplex tartalom-tervezést javasol, amelynek magában kell foglalnia a pedagógiai és személyes, alkotói célokat; a környezet kialakítását; az időkeretek meghatározását; a közreműködők, illetve az alkotás témájával kapcsolatba hozható személyek megjelölését; a megvalósítás technikai feltételeit (pl. eszköz és anyag, médium, műfaj, kivitelezési mód). Szerepelniük kell a tantervben az alkotással kapcsolatos etikai és morális megfontolásoknak is, amelyek szinte sohasem voltak részei az általunk elemzett tanterveknek. A KEVMR keretrendszer képességmodelljei alapján tehát értelmezhető az alaptanterv cél- és feladatrendszere; megfogalmazhatók, illetve pontosíthatók a kerettantervben szereplő bemeneti és a kimenti követelmények; meghatározhatók a követelmények teljesítését lehetővé tevő tananyag-tartalmak; megtervezhetők a pedagógiai értékelés tartalmi és módszerei.

## *A keretrendszer alkalmazása az iskolai oktatásban*

A KEVMR kompetencia-modell a hagyományos tantárgyakhoz köthető műveltségi tartalmak helyett, a legújabb pedagógiai trendeknek megfelelően, a vizuális műveltséghez köthető kompetenciák mentén ajánl keretrendszert az iskolai oktató/nevelő munkához. Ez az újfajta megközelítés a tananyag témák köré rendezését teszi lehetővé, komplex tanulási helyzetet teremtve: információk átadása helyett életszerű, a tanulók számára motiváló mozgásteret nyújt a cselekedtetésen, tapasztalatszerzésen alapuló iskolai létben. A hatékony tanári tervezés alapja a fejlesztési célok meghatározása. A modell elsősorban a nevelési célok rendszere, melyhez az oktatási célokat, mint ezek tartalmait lehet hozzárendelni.

A Struktúramodell vezérgondolatok rétege (Leitideen) a vizuális műveltség tükrében sorolja fel a nevelési célokat (Bildungsziele), melyeket mindennapi helyzetek végtelen sora helyez kontextusba. A lehetséges helyzetek köre (Billmayer, 2016. megjelenés alatt) a kompetencia dimenziók legfontosabb csomópontjait tartalmazza. A lista túlmutat a művészetpedagógia lehetőségein és bármilyen műveltségterületen alkalmazható komplex személyiségfejlesztésre, kompetenciaalapú feladatok megalkotására. Ez új megközelítésre teremt lehetőséget: a tananyag hagyományos elsajátítása helyett a mindennapi életből vett témák, helyzetek mentén kínál lehetőséget oktatásra, nevelésre, képzésre, tudásszerzésre, művelődésre, kommunikációra.

Az iskolai munka legtöbbször feladatokhoz köthető. A kompetencia alapú feladatok komplex személyiségfejlesztést tesznek lehetővé. A modell alapján ez a fejlesztés összekapcsolható a vizuális képességek fejlesztésével. A gyakorló pedagógusok tanítványaik ismeretében azok adaptív, optimális fejlesztési irányait tartják szem előtt. Ezeknek a kompetencia elemeknek gyűjteményét kínálja a modell képességlistája, mely a pedagógiai tervezés (tanítási óra, projekt, témahét stb.) kiindulópontja. A személyes adottságok, a fejlődéslélektan törvényszerűségei és az oktatásirányítási dokumentumok ajánlásai alapján a tanárok feladatokat alkotnak. A feladatíráshoz ad konkrét segítséget a vizuális műveltség elemeinek lehetséges helyzetekbe, kontextusba helyezésével, a szituációk ellenőrző listája:

- Műfajok (dokumentáció, művészet, tudósítás, rítus, ünnep, dekoráció, képregény, csendélet, tájkép, portré, szatíra, karikatúra, reklám, újságírás, üdvözlőlap, műemlék, történetmesélés, használati utasítás).
- Jog, erkölcs, etika, udvariasság (szerzői jogok, jog saját alkotáshoz, rágalmozás, intim szféra, ökológia, befogadás- / kirekesztés, kulturális hagyományok, vallási érzület).

- Célok, problémák, lehetőségek (kommunikáció, mások meggyőzése, bizonyítás, dekorálás, mások/ önmagunk informálása, mások/ önmagunk szórakoztatása, ajándékozás, dokumentálás, kifejezés, figyelemfelkeltés, emlékezés).
- Helyszínek (saját szoba, lakás, iskola, jármű, múzeum, nyilvános tér, hivatal, város, vidék, üzlet, természet, kórház, kert, étterem, mozi, sportpálya, vallási terek, játszótér).
- Idő/alkalom (családi ünnepek, ünnepélyek, évszakok, üdülés, kiállítás látogatás, életkorok (gyerekkor, iskoláskor, nyugdíjas kor), foglalkozás, szünidő, szabadidő, napszak, istentisztelet, előadás, vizsga, időtartam).
- Személyek (az alkotó maga, partner, család, barátok, kollégák, idegenek, üzlettársak, nyilvánosság, hivatalnokok, egyesületi tagok, tanárok).
- Forrás, eszköz, médium, technika, kivitelezés, gondosság (pl. fotó, rajz, video, berendezés, építészet, produktum, grafika, DTP (dokumentumok számítógép segítségével való létrehozásának folyamata), okostelefon, festészet, modellezés, internet, kerámia, papír, talált képek, CAD (Computer-aided design), képmegmunkálás, 3D-nyomtató, prezentációs szoftverek, gondolattérkép, táblázatok, diagramok).
- Módszerek (direkt módszerek: dokumentáció, használati utasítás; indirekt módszerek: szatíra, művészet, reklám, fikció, fantázia, játék, kísérlet, szórakoztatás).

A fenti gyűjtemény elemei nem állnak egymással hierarchikus rendszerben, a hívószavak mellé rendelt fogalmak köre nem teljes. A tanárok helyi adottságaikhoz alkalmazkodva variálhatják, kiegészíthetik, személyre szabhatják ezeket. Igény szerint a modell elemei az értékelés céljaihoz rendelhetők: az aktív tanulás kísérője a formatív értékelés, az állandó önreflexió. A modell képesség- és tevékenységlistája megadja a formatív értékelés kereteit. A diagnosztikus értékelést is megkönnyíti, amely a tantermi helyzetek feltárását, optimalizálását és a problémák felszámolását szolgálja. A KEVMR fejlődésmodell (Comenius-ENViL CEFR-VL Entwicklungsmodell) segít a tanároknak a vizuális kultúrához kapcsolható tantárgyakon átívelő (transzdiszciplináris) értékelésben is.

### *A keretrendszer alkalmazása a tanárképzésben és a továbbképzésben*

Az Európai Unió országainak 65%-a rendelkezik tanárképzéssel és pedagógus továbbképzéssel kapcsolatos stratégiával. Ennek része az élethosszig tartó tanulásra és a pedagógiai kutatásra való felkészítés is. Ez a két terület a továbbképzésben válik igazán fontossá, hiszen a pályán eltöltött 5-10 év után a fiatal pedagógus motivált és képes is arra, hogy oktatási-nevelési innovációkat befogadjon, illetve kezdeményezzen. A szakmai élet második, harmadik évtizedében pedig a továbbképzések során gyakran kell egészen új módszertani repertoárt kialakítanunk. A továbbképzésbe lépő, nagy tapasztalatú tanárt meg kell nyernünk az új, hagyományos vagy digitális oktatási eszközök számára, hogy ezeket elsajátítva és tapasztalataira építve, korszerű és hatásos tananyagokat készítsen. A KEVMR modell segíti a továbbképzések tervezőit a képzési tartalmak kiválasztásában, hiszen összehasonlító tantervi elemzésekkel és feladatsorokkal illusztrálja, hogyan értelmezhető a vizuális nevelés új, az Európai Unió ajánlásait figyelembe vevő és ezért széles körben alkalmazható kompetenciastruktúrája és hogyan alakítható ki egy, a kompetenciaszinteket fejlesztő és értékelő oktatási program. A pedagógus továbbképzések nem szorítkozhatnak kizárólag az új tananyagrészek és oktatási módszerek bemutatására. A képzésbe lépő pedagógusnak nemcsak a tudását, hanem személyiségét is fejleszteniük kell. A pedagógusok képességfejlesztését a KEVMR modell a három, valamennyi tantárgy oktatásában alapvető kompetenciaterületre javasolja alapozni, hogy a továbbképzések résztvevői ezeket később a tanulóknál is képesek legyenek fejleszteni.

Az önhatékonyság, az önmegvalósításhoz, az érett személyiség kialakulásához szükséges alapkompétencia. A pedagógus hatékony működésének forrása az önbizalom és az árnyalt önértékelés. Ezek fejlesztéséért egy, az önmegismerésre vizuális eszközökkel (például a művészetterápia módszereivel) dolgozó továbbképzés igen sokat tehet.

A szociális kompetencia (társas hatékonyság) együttműködésen alapuló képzési módszerekkel javítható. A továbbképzések résztvevői, akik rajz és design pedagógusként többnyire egyéni alkotómunkát végeznek az iskolai tanítás mellett, amely legtöbbször szintén egyéni feladat, ezért minden bizonnyal szükséges és érdemes is fejlődniük az együttműködő tudásépítésben, az interaktív tudásátadásban és a vizuális nevelésben alkalmazható páros és csoport tevékenységen alapuló közösségi alkotás megszervezésében.

A CEFR-VL-ben szereplő harmadik alapelem, a vizuális nevelésre vonatkozó szaktárgyi kompetencia (Methodenkompetenz), egyéni és csoportos kreatív feladatokkal egyaránt fejleszthető. Itt a továbbképzés a módszerek repertoárjának bővítésével tehet sokat, például a két kulturális véglet: az ősi, népi eredetű kézműves technikák és a kortárs, multimediális alkotó módszerek saját élményen alapuló megismertetésével.

Az UNESCO információs és kommunikációs technológiákkal (IKT) kapcsolatos írástudás modelljében (digital literacy model) hangsúlyosan megjelenített digitális kreativitás támogatása fontos szerepet kell, hogy kapjon a pedagógusok továbbképzéseinek tervezésénél. A média tartalmak és technikák megismerésével csökkenthető az anyagi világban gyökerező képző- és iparművészetet, építészetet és környezetkultúrát oktató pedagógus el-lenszerve a virtuális alkotás iránt. Ez az érzékenyítés igen fontos a 21. század első évtizedeiben, amikor a multi-média és intermédia a kortárs képzőművészetben domináns alkotó módszerekké váltak. A tervezésben a géppel segített képkalkoló eljárások, a tudományban pedig az infografika és a tudományos vizualizáció nemcsak a kommunikáció, hanem a világmegismerés eszközei is lettek.

A tanítóknak és tanároknak szervezendő továbbképzéseken a tárgyi kompetencia gazdagításakor a tényleges képességfejlesztésnek, (a kísérletezést és alkotást egyaránt magában foglaló műhelymunkának) és az attitűdök, szándékok formálásának egyaránt teret kell adni. A vizuális nevelésben a KEVMR alkotói szerint az általános és speciális kompetenciákat egyaránt fejlesztünk. Ez a megközelítés megfelel az Európai Unió tantárgyak helyett műveltségterületekre koncentráló módszertani iránymutatásainak. A modellben szereplő vezérgondolatokra korszerű és sokoldalú továbbképzési programokra alapozhatunk, ha pedagógus kompetenciaként határozzuk meg őket.

*A kulturális örökség megismertetése és védelme:* napjaink társadalmi diskurzusaiban központi szerepet kapott a nemzeti, európai és világörökség megismerése saját személyes és csoportidentitásunk kialakításához. Ennek az örökségnek a megóvását és gyarapítását igen hatásosan szolgálhatja a vizuális nevelés, ezért került a vezérgondolatok közül az élre ez a tanártovábbképzésben is alapvető fontosságú terület.

*Teljes körűen fejlett, érett személyiség kialakítása:* az agykutatások eredményei szerint a művészetekkel való foglalkozás kedvezően hat a kognitív fejlődésre. A műalkotások, mint összetett és katartikus társadalmi üzenetek, a személyiségfejlesztés fontos segítői. A továbbképzéseken a KEVMR modell szellemében a nevelésnek (Bildung) kell előtérbe kerülnie, míg a tanítás (Unterricht) az érett személyiség kialakításában a támogató szerepét játssza. *Kreativitás fejlesztés:* a rajzolás-tanítástól (Zeichenunterricht) a vizuális kultúra teljes spektrumát felölelő művészetpedagógiáig mintegy másfél százados, alapvető tartalmi és módszertani változásokon áthaladó út vezetett. Egy komponens azonban hagyományosan része volt és mindig is része marad tantárgyunk oktatásának: ez az alkotóképesség kibontakoztatása. A mesterségtudás és pedagógiai tudás kettősségében megfogalmazott EU irányelvek mentén, nem elég, ha új módszertant adunk át, a továbbképzéseken a pedagógusok kreativitását is fejleszteni kell.

*Interkulturális párbeszéd:* napjainkban alapvető fontosságú, hogy a műalkotások befogadásakor és a kreatív kifejezés iskolai alkalmain kialakítsuk álláspontunkat a nemzet, európaiság és nemzetköziség fogalmaival és a hozzájuk kapcsolódó értékekkel és viselkedésmódokkal kapcsolatban. A rajztanár továbbképzésbe beépítendő az idegen kultúrák megértésével kapcsolatos ismeretek és az elfogadás készségei is.

*Részvétel, részvállalás társadalmi problémák megoldásában:* ehhez a működésmódhoz kapcsolódik kritikai képesség fejlesztése, amely előfeltétele a tudatos, hatásos részvételnek és a felelős állampolgári magatartás, amelyek etikai dimenziókkal ruházzák fel az iskolai művészetpedagógiai programokat. Nincs olyan pedagógus, aki ne értene egyet ezekkel a napjainkban egyre fontosabbá váló célokkal, viszont kevesen jutnak el a nevelésméleti konstrukciótól az oktatásban felhasználható, operatív modellig. A továbbképzés feladta, hogy jó gyakorlatok bemutatásával – amelyekben könyvünk 6. és 7. fejezetében találkozhat az olvasó, – elősegítse az aktív, probléma érzékeny és cselekvőképes rajzpedagógus magatartás kialakítását.

*Pedagógiai értelemben vett nagykorúság:* a továbbképzéseken meg kell valósítani a vizuális nevelésben immár két évtizede tapasztalható empirikus fordulatot, amely a képességkutatások eredményeire alapozva, az egyes pedagógiai módszereket hatásvizsgálattal értékelve és korrigálva fejleszti a tanulók vizuális alkotó és befogadó kompetenciáját.

A továbbképzések megtervezésekor saját országunk oktatási és kulturális hagyományainak és kihívásainak ismeretében el kell döntenünk, milyen módszerekkel disszeminálható az új kompetenciastruktúra modell, amely továbbképzések alapja is lehet. A legfontosabb kérdés: melyek azok a kompetenciák, amelyeket ki kell fejleszteni a tanároknak, mivel ezekkel még nem vagy nem a megfelelő színvonalon rendelkeznek. A nemzeti és nemzetközi tanár-vizsgálatok segítenek megválaszolni ezeket a kérdéseket, a KEVMR pedig abban segít, hogy a hiányzó pedagógus kompetenciákat a szakmai életben eltöltött évek gyakorlatára építve alakítsa ki és fejlessze tovább.

## *A keretrendszer alkalmazása a tananyag- és tankönyvírásban*

A művészeti nevelést sokáig a „szépre neveléssel”, ízlésneveléssel azonosították. Mértékadó alkotásokban vélték megtalálni az esztétikai normákat, amikhez igazodni illett. A művészeti nevelés célja ezek minél jobb utánpótlása, reprodukálása, vagy interpretálása volt. A tankönyvek nagyobb része a magas művészet, a művészettörténet nagyjainak munkáit mutatta be képi formában, melyekhez idővel egyre hosszabb elemzéseket csatoltak. A múlt század fordulóján az egymást rövid időn belül követő-váltó izmusok azonban olyan rövid időre villantak csak fel, ami már nem volt elegendő ahhoz, hogy a következő megjelenése előtt bekerülhessenek az oktatásba, a tankönyvekről nem is beszélve. A művészeti nevelés lemaradt ebben a versenyfutásban. A posztmodern szellemében számos egymás mellett ható irányzat jelent meg, ami végképp lehetetlenné tette a művészetoktatás korábbi gyakorlatát (Bodóczy, 2000). Idáig a manuális készségeknek, a megfigyelésnek, ma, a „képek korában” az eredetiségnek, a gyors alkalmazkodásnak jut nagyobb szerep, mely új kihívások elé állítja a tankönyvkiadást. A tankönyvpiacra is jellemző ez a késleltetett ütemezési minta: a hasonló piacokhoz képest lassan működik, egy új termék elkészítéséhez két-három évre van szükség, felfuttatásához pedig további három-négy évre. A KEVMR kompetenciamodell alkalmazásával új utak nyílnak meg. A vizuális nyelv, a vizuális kommunikáció, a tárgy- és környezetkultúra tantervbe foglalása mérföldkő volt a művészeti nevelés sokrétűségének elfogadtatásában. Ez a tankönyvkiadás változásain is lemérhető. Ma már cselekedtetésen, kreatív feladatmegoldásokon, gondolkodtató gyakorlatokon keresztül egyértelműen körülhatárolható fejlesztési célok jelennek meg a munkatankönyvekben, melyek alapot adnak az objektív értékeléshez. A tankönyvtervezés szempontjából ma meghatározók az alapműveltség sarokpontjai. Ezek a KEVMR kompetenciamodell (2. ábra) szerint a következők: a kulturális örök-

ség megismerése és megőrzése, nyitottság interkulturális párbeszédre, kultúrák közötti kommunikáció elősegítésével, társadalmi érzékenységgel, konfliktusok kezelésével, környezettudatosság kialakítása, a fejlett kritikai érzékkel rendelkező, kreatív, teljes körűen képzett személyiség formálása érdekében.

Fentiek fejlesztéséhez a modell a művészeti tankönyvekben is számos lehetőséget teremt, például a tanulói önértékelésre, egy témakör feldolgozása után az ismeretek elsajátításának ellenőrzésére, vagy az alkotó feladatokhoz kapcsolódó önreflexióra. Az egyre szűkösebb iskolai időkeret egyik áldozata az óra végi közös értékelés. (Ilyenkor az összes munkát egymás mellett megnézheti, méltathatja, megvitathatja az egész osztály.) A tankönyvek témaköreit, feladatait követően tematikus egységek létrehozásával segíthető ez az értékes pedagógiai folyamat. Az oktatás céljainak tudatosításán, a visszacsatoláson túl ez a kommunikációs készségek, a vitakultúra fejlesztését is szolgálja, melyhez a munkatankönyvek, munkafüzetek nyújthatnak a modell szerint inspirációt (Pataky, 2009). A modell újfajta megközelítése a tananyag témák köré rendezését teszi lehetővé, komplex tanulási helyzetet teremtve. Ezzel a modell tantárgyakon átívelő (tanszdiszciplináris), több műveltségi terület esetében közösen használható könyvek alapját teremtheti meg. A KEVMR alapján a fejlesztési célok meghatározása egyszerre mutat irányt a tankönyvek használóinak, fő fogyasztóinak, a tanulóknak és a megrendelőknek, a tanároknak. A hagyományos tankönyvek forrásfeldolgozásra épülő rendszere mellett a modell alkalmazásával a kompetenciafejlesztésre kerül a hangsúly, ami korunk kihívásaiban a személyiségfejlesztés szolgálatába állítható alternatívaként erősíti a tankönyvfejlesztést, az alkalmazkodóképességre, problémamegoldásra építve, válaszul korunk állandóan változó viszonyaira. Ez a tankönyvi minta az oktatásszervezés korszerűsítését is lehetővé teszi: feltételezi a széleskörű differenciálást és az adaptivitást. Mindezek tudatosítása a tankönyvrendelést koordináló iskola, a tankönyvfelelősök számára is megkönnyíti a tájékozódást.

Az e-tananyagok fejlesztése világszerte egyre nagyobb mértékű térhódítása zajlik. A digitális tananyagok terjedése a művészeti nevelésben szükségszerűen jelen lévő színes nyomdai megoldások magas költségeit enyhítik. A modell elemei digitális adatbázis alapját képezve kereshetővé teszik a vizuális műveltség alapegységeit. Ez megkönnyíti az oktatás, nevelés (tanuló, pedagógus, tanterv- és tankönyvfejlesztő) összes szereplőjének munkaszervezését, alkotó és befogadó feladatainak továbbfejlesztését, az UNESCO információs és kommunikációs technológiákra (IKT-Digital Literacy Modell) vonatkozó célkitűzéseit figyelembe véve (Kárpáti, 2011).

A modell egyes elemei rugalmasabb kivitelezést tesznek lehetővé: a művészettörténet hagyományos és viszonylagos állandóságot képviselő példái mellett a kortárs példák megjelenésének folyamatát gyorsítja, életszerű, a tanulók számára motiváló tartalmait pedig a modell minden helyzetre kiterjedő kontextus listája (Situationskreis) strukturálja. A tankönyvek által támogatott, hatékony tanári tervezés alapja a fejlesztési célok meghatározása. A modell elsősorban a nevelési célok (Bildungsziele) rendszere, melyhez az oktatási célokat (Lernziele), mint ezek tartalmait lehet hozzárendelni. Online anyagok, fénymásolható, tovább fejleszthető feladatlapok pedagógiai tervezéséhez ad biztos alapot a kompetenciaelemek gyűjteménye, a képességlista. A lista túlmutat a művészetpedagógia lehetőségein és bármilyen műveltségterületen alkalmazható komplex személyiségfejlesztéshez, kompetenciaalapú feladatok megalkotásához ad segítséget. Ez új megközelítésre teremt lehetőséget: a tananyag hagyományos elsajátítása helyett a mindennapi életből vett témák, helyzetek mentén kínál lehetőséget oktatásra, nevelésre, képzésre, tudásszerzésre, művelődésre és kommunikációra.

### *Köszönetnyilvánítás*

Ez a tanulmány a 'Common European Framework of Reference in Visual Literacy - CEFR-VL' című Comenius 538568-LLP-2013-COMENIUS-CMP/2013-4643. sz. projektje támogatásával készült. A szerzők az European Network for Visual Literacy nevű kutatóközösség tagjai.

## Szakirodalom

---

1. Billmeyer (2016. megjelenés alatt): Visual literacy and 21st century skills. Schönau, D. and Wagner, E. eds.: *The European Framework of Reference for Visual Literacy*. In: Visual literacy and 21st century skills. Waxmann Verlag, Münster.
2. Binkley, M., Erstad, O, Herman, et al. (2012): Defining Twenty-First century Skills. In: Patrick Griffin, Barry McGraw and Esther Care. *Assessment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills*. Springer, Dordrecht. 17–66.
3. Birkner, C. und Zapp, K. (2014): Kunst und Können in der Kompetenzdebatte. In: Oliver Jahraus et al. (Hg.), *Gestalten und Erkennen: ästhetische Bildung und Kompetenz*. Waxmann, Münster. 135–154.
4. Boughton, D. (2004): Assessing Art Learning in Changing Contexts. In: Eisner, E., Day, M. (eds.) *Handbook of Research and Policy in Art Education and Evaluation*. Laurence Erlbaum Associates, New York.
5. Bodóczy István (2000): Az értékelés problémái a vizuális nevelésben. *Iskolakultúra*. 6–7. 15–25.
6. Council of Europe (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
7. European Communities (2007): *The Key Competencies for Lifelong Learning. A European Framework*. European Communities, Luxemburg.
8. Kárpáti Andrea és Gaul Emil (2011): A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 41–82.
9. Kárpáti Andrea, Babály Bernadett és Simon Tünde (2015): Az eDia online tesztrendszer pilot kísérletei a Térszemlélet és Vizuális kommunikáció területén. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Oktatókutatató és Fejlesztő intézet, Budapest. 29–58.
10. Kárpáti, A. (2011): *Digital Literacy Policy Brief*. UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow.
11. KeyCoNet (2014): *KeyCoNet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Final report*. European Schoolnet, Brussels.
12. Klieme, E., Hartig, J. and Rauch, D. (2008): The Concept of Competence in Educational Contexts. In: J. Hartig, E. Klieme, and D. Leutner (Eds.). *Assessment of Competencies in Educational Contexts*. Cambridge MA and Göttingen, Hogrefe.
13. Klieme, E. (2003). *Bildungsforschungsband 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. BMBF, Bonn/Berlin.
14. Klieme, E. und Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 10., Sonderheft 8., 11–29.
15. Klieme, E. and Leutner, D. (2006): Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. Beschreibung eines neu eingerichteten Schwerpunktprogramms bei der DFG. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52., 876–903.
16. O'Farrell, L., Schonmann, S. and Wagner, E. (2014): *International Yearbook for Research in Arts Education – Vol. 2*, Münster. New York.
17. OECD (1997): *Prepared for life? How to measure cross-curricular competencies*. OECD, Paris.
18. OECD (2005): *Definition and selection of key competencies*. Executive Summary. <http://www.oecd.org/edu/statistics/deseco> Utolsó letöltés: 2016. március 22.
19. Pataky Gabriella (2009): A portfólió a vizuális nevelésben. Értékelési alternatíva az alsófokú oktatási-nevelési intézmények pedagógusainak képzésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6. [www.https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-portfolio-a-vizualis-nevelésben-ertekelesi-alternativa-az-alsofoku-oktatasi](http://www.https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-portfolio-a-vizualis-nevelésben-ertekelesi-alternativa-az-alsofoku-oktatasi) Utolsó letöltés: 2016. március 22.
20. Pataky Gabriella (2012): Vizuális képességek fejlődése 6-12 éves korban, a tárgykultúra tanításának területén. ELTE TÓK. Budapest.

21. Schönau, D. W. (2012): Towards developmental self-assessment in the visual arts: Supporting new ways of artistic learning in schools. *International Journal of Education Through Art*, 1, 49–58.
22. Schönau, D. W. (megjelenés alatt): Visual literacy and 21st century skills. In: Schönau, D. and Wagner, E. (ed.): *The European Framework of Reference for Visual Literacy*. Waxmann Verlag, Münster.
23. Weinert, F. E. (1999): *Concepts of competence*. Max Planck Institut für Psychologische Forschung, München.