

Kárpáti Andrea

## Projekt rendszerű vizsga a vizuális nevelésben

**A Nemzeti alaptanterv bevezetését követően az általános iskola és a gimnázium „rajz” tantárgyát a „vizuális kultúra” műveltségterülete váltja fel. A tanulmány beszámol a vizuális nevelés teljes spektrumában alkalmazható új számonkérési rendszer kidolgozását célzó kutatásokról.**

A vizuális nevelés helyzete a Nemzeti alaptanterv bevezetése után lényegesen megváltozik. Az általános iskola nyolc tanévében és a három gimnáziumi osztályban kötelező tantárgyként oktatott rajzot a „vizuális kultúra” műveltségterülete váltja fel, amelyből tetszés szerint alkothat tantárgyat az iskola, de arra is lehetősége van, hogy más művészeti tárgyat iktasson az esztétikai nevelés órakeretében a tanulók tantervébe. Nemsokára kiderül, hányan szeretnének rajzot, művészettörténetet tanulni akkor is, ha ez nem kötelező. A külföldi tapasztalatok azt mutatják, a vizuális nevelés a legnépszerűbb a művészetpedagógia körébe sorolt alternatívák közül. Sokan választják, mert életközeli, fontos ismereteket közvetít. Másként fogalmazva: akkor választják, ha ilyen. A környezet- és tárgykultúra és a vizuális kommunikáció megjelenésével esély van rá, hogy a hagyományos képzőművészeti értékek és technikák közvetítésén túl a mindennapi élet vizuális megformálása is elsajátítható lesz az iskolában. Nem vitás, hogy ezt a tudást is számon kell majd kérni, és olyan vizsgarendszert kell kialakítani, amely nemcsak a művészeti felsőoktatásra készít fel. Jelenleg egyetlen központi vizsga van, amelyből kiderülhet, mennyire eredményes a rajztanítás: az érettségi. Itt ismertetendő kutatásaink célja nem ennek megváltoztatása, sokkal inkább a vizuális nevelés teljes spektrumában alkalmazható, a képességekutatások eredményeire épülő új számonkérési rendszer kidolgozása.

A gimnáziumban a vizuális nevelés tantárgyának neve „Rajz és műalkotások elemzése”, amely két, 1968-ig külön tantárgyként oktatott műveltségterület: a rajz és a művészettörténet összevonásával keletkezett. Alapóraszama jelenleg még a legtöbb 4 osztályos gimnáziumban a régi tanterv szerinti alakul: az I-III. osztályban heti 1 óra, amelyhez a III-IV. osztályban 2-4 óra fakultációs választható. Rajzból csak azok a tanulók érettségizhetnek, akik a fakultációs órakeretben is tanulják a tantárgyat. A rajzerettségi ötödik tantárgyként választható és két szinten – *alap- és emelt szinten* – ad ki központi és helyi feladatokat. A vizsga *központi része a zárthelyi rajz*, amelynek feladatanyagát az Országos Közoktatási Szolgáltató Iroda (OKSZI) rajzpedagógiai szakértője vezetésével munkacsoport állítja össze, a vizsgáztatás kezdete óta lényegében változatlan előírások alapján. A feladatokat kiadás előtt nagy mintán nem próbálják ki, a javítókulcs hasonló feladatok tapasztalatai alapján készül.

Az érettségi feladatok leírását a Művelődési Minisztérium „*Útmutató a gimnáziumi érettségi vizsgához – Rajz és műalkotások elemzése 1986*” című dokumentumához készült 1990-es korrekció alapján összegezzük.

**Írásbeli vizsga**

Az alábbi feladattípusokból egy, konkretizálva szerepel a központilag megküldött írásbeli feladatban.

A) típus: emelt szint, a „Képzőművészeti gyakorlatok” fakultáció részvevőinek

- Összetett térforma nagyméretű mértani testekből
- Adott vetületből rekonstrukciós rajz, fény-árnyék jelöléssel
- Csendélet drapériával; természeti és mesterséges formákkal
- Enteriőr figurával

B) típus: alapszint, a Művészettörténet fakultáció részvevőinek

- Csendélet természeti formákkal
- Csendélet mesterséges formákkal
- Nagyméretű mértani testek tanulmányrajza
- Adott vetület rekonstrukciója választott ábrázolási rendszerben, szerkesztéssel vagy szabadkézi rajzzal

**Szóbeli vizsga**

A szóbeli vizsga 20-25 kérdést tartalmazó tételsorában – amelyet a szaktanárok maguk állítanak össze, az útmutatóban felsoroltakból – minden tétel három részből áll:

- a) egy művészettörténeti korszak ismertetése
- b) egy műalkotás elemzése
- c) egy képzőművészeti technika ismertetése

Az útmutató előírja, hogy a tételben a három kérdés más és más művészettörténeti korra vonatkozzon, s köztük az egyetemes és magyar művészettörténetből egyaránt szerepeljenek kérdések.

A vizsga helyi része a *művészettörténet tételsor*, amelyet a rajztanárok maguk állítanak össze az ehhez készült központi útmutató alapján. (Ez 1990-ig a számon kért tudásanyag mélységét tekintve igen hasonlított az ELTE Művészettörténet Tanszéke I. és II. szigorlati tételsorához, majd – a rajztanárok tiltakozására – a korszakok és témák köre lényegesen szűkült.)

A rajzból tett érettségi eredménye jelenleg egyetlen felsőoktatási intézményben sem számít be a felvételi „hozott” pontszámába. Mivel az ábrázolás különböző rendszereinek magas szintű ismeretére és a művészettörténeti/műelemző tudásanyagra a felsőoktatás számos ágában szükség van, a rajzérlettségi reformja a vizuális nevelés egyik legfontosabb feladata. Különösen sürgető feladat ez a magyar vizuális nevelés történetének egyik leglényegesebb paradigmaváltása idején, amikor a hagyományosan képzőművészet-centrikus rajztanítás a Nemzeti alaptantervben foglaltak szerint új műveltségi területeket integrál: megkezdődik, illetve nagyobb teret nyer a környezetkultúra és a vizuális kommunikáció oktatása.

**1. A jelenlegi rajzérlettségről**

1992-ben 89 rajztanár véleményét rögzítettük az érettségi rendszerről, kérdőívvel, majd az egyes kérdések bővebb kifejtését kérő interjúval. A *jelenlegi érettségi előnyeit és hátrányait* a következőkben foglalták össze (1. táblázat):

## 1. táblázat — A jelenlegi rajzerettségi előnyei és hátrányai

	Előnyök	Hátrányok
Írásbeli	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Egyszerű javítási útmutató segítségével megbízhatóan értékelhető.</li> <li>2. A ceruzarajz és a pasztellrajz olyan technikák, amelyeket a tanulók mindegyike meg tanulhat a 4 tanév során.</li> <li>3. Számos fontos ábrázolási konvenció elsajátításának szintje világosan megmutatkozik.</li> <li>4. A térábrázolás, fény-árnyék viszonyok (plaszticitás) visszaadása, az arányok érzékeltetése, az átfedések érzékeltetése szerepel a feladatokban.</li> <li>5. A rajzerettségi nem tartozik a könnyű érettségi tárgyak közé.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Konvencionális, kevésbé kreatív feladatai a jó képességűeknek nem jelentenek igazi kihívást, de kitérésre alkalmasak sem.</li> <li>2. A vizuális nyelv igen szűk repertoárjának használatát igényli – jórészt olyan eszközökkel, amelyeket a mindennapi élet vizuális feladataiban általában nem használunk.</li> <li>3. Nem alkalmas az alkotófolyamat, a vizuális problémamegoldás nyomonkövetésére – a vizuális gondolkodás fejlettségét elfedi a technikai tudás hiánya.</li> <li>4. Nem fedi le a fontos vizuális képességek nagy részét – pl. egyáltalán nincs 3 dimenziós feladat (plasztika, tervezés).</li> <li>5. Kevésbé motiváló és unalmas feladatok – nem várható, hogy a vizuális pályára készülőknél kívül más is választja őket.</li> </ol>
Szövebeli	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lehetőség van az egész művészettörténeti műveltségi anyag áttekintésére.</li> <li>2. A tanulók összefüggő, illusztrált előadásban adhatnak számot élményeikről, véleményeikről, tudásukról. Az előadások a tantárgy mint humán műveltséget közvetítő, „komoly” diszciplína presztízsét növelik.</li> <li>3. A műelemzés és a művészettörténet, mint az érettségi része, fontos helyet kap a tananyagban.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Felületes összkép alakulhat ki a stílusok legszembevetőbb jegyeiről.</li> <li>2. A jó verbális képességekkel rendelkező tanulók szinte behozhatatlan előnyben vannak, hiszen a számon kért tudásanyag jóval kevésbé körvonalazott, mint pl. a magyar irodalom esetében.</li> <li>3. Amíg a kérdések évről évre változatlanul stílusorszakokat kérnek számon, nincs lehetőség a műelemzés más, nem kronologikus alapú módszerei (pl. az ikonográfia, stíluskritika, strukturálisa elemzés, kultúrtörténet, szemiotika) alkalmazásának számonkérésére – így megtanításuk is kétséges.</li> </ol>
Szövebeli	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Az egyetemes művészettörténet mellett jelentőségének megfelelő szerepet kap a magyar művészet emlékeinek megismerése.</li> <li>5. A szóbeli érettségi látványos eleme a képes tablókkel, diavetítéssel illusztrált rajzi felelet.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. A korszakbemutatók csak a legjelentősebb mesterek vázlatos ismertetésére adnak módot, sosem kerülhet sor életművek elemzésére és összehasonlítására.</li> <li>5. A szóbeli feladatok összeállítása nagy szakértelmet kíván és a kivitelezés is igen munkaigényes. (Az útmutató nem ajánl irodalmat, az ajánlott műveket sem annotálja.) A színes képtáblákat vagy képes feladatlapokat csak nyomdai úton lehetne megfelelő minőségben előállítani.</li> </ol>

A képességkutató számára a jelenlegi rajzerettségi további értékelési problémákat is felvet:

a) Minden eddigi vizsgálat szerint a vizuális alkotó és befogadó képességek külön rendszert alkotnak, semmi sem indokolja, hogy olyan komplex vizsga legyen

belőlük, ahol a két teljesítménynél azonos, igen magas szintet várunk el: az ötös érdemjegy követelményei a vizuális felsőoktatásban megkívánt ábrázolóképeségeket ötvözi a bölcsészettudományi karok felvételi vizsgáin elfogadható művészettörténeti tudással.

b) *Míg az ábrázoló feladatok viszonylag objektíven értékelhetők, ha képes javítókulcs áll rendelkezésre (ilyen még nincs, de előállítása nem különösebben nehéz), a művészettörténeti tudást mérő „házi tételSOROK” között igen jelentős különbségek lehetnek. Így az érettségi eredmények országosan nem vehetők egybe, nem alkalmasak sem az átlagos tudásszint megítélésére, sem az egyes tanulók alkotói és befogadói képességeinek összehasonlítására.*

c) Mivel a központi vizsgáról nincs visszajelzési kötelezettség, az egyes tanévek-re jellemző eredmények nem követhetők nyomon, a szükséges tantervi korrekciók nem kezdeményezhetők. *A vizsga tehát sem egy korosztály vizuális képességeit mérő, sem az oktatás színvonalát jelző funkciót nem lát el.*<sup>1</sup>

Kutatásunk megindulásakor, 1991-ben kb. 240 gimnázium közül 126-ban érettségiztek rajzból. Ez a szám a tantárgy feltételezett presztízséhez képest akár nagyok is tűnhet, de ha megnézzük, hány diák választja ezt a tárgyat az érettségire, már nem ilyen pozitív a kép. A 126 iskolában összesen 516 tanuló választotta az A) és 494 a B) rajzérettségit. A legtöbben Budapesten érettségiztek: 147-en az A) és 223-an a B) szinten. Somogyban senki sem érettségizett rajzból, Tolnában 3-an, Jász-Nagykun-Szolnok megyében és Komáromban összesen 14-en. Akár 47 tanuló érettségizik egy-egy tanárnál (1991-ben ez volt az országos maximum), akár csak egy, a szóbeli tételsort el kell készíteni, meg kell tanítani, az írásbelihez a modelleket le kell gyártani. Nem csoda, ha a megkérdezett rajztanárok legtöbbször egyáltalán nem idegenkedik egy központi érettségi feladatbank létrehozásától, és attól sem fél, hogy a háromféle műelemző tételSOR közös kidolgozása csorbítani fogja tanári önállóságát.

1988–1992 között „Leonardo Program” néven öt alternatív rajzpedagógiai programot dolgoztunk ki, három tanéven át kipróbáltuk, és eredményességét négyféle pszichológiai, illetve ötféle pedagógiai mérőeszközzel vizsgáltuk.<sup>2</sup> Eredményeink a rajzi vizsgák kidolgozására is jól felhasználhatók.

Célunk a *Rajzi Érettségi Munkacsoport* (a RÉM) létrehozásával az is volt, hogy egy olyan *továbbképzési fórumot* teremtsünk, ahol egyszerre végezhetjük el a középiskolás korosztálynak az értékeléshez, vizsgáztatáshoz nélkülözhetetlen képességvizsgálatait, és állíthatjuk össze a rajzi záróvizsgán felhasználható feladatok széles körét. A munkacsoport első feladata a Baranya Megyei Pedagógiai Intézetben koordinált „Standard érettségi projekt” véleményezése, majd átdolgozása volt.

<sup>1</sup> A központi rajzérettségiről a vizsgáztatás kezdetekor gyűjtötték eredményeket, de ezeket sohasem publikálták. A helyi művészettörténeti tételSOROK elkészítéséhez az érettségi segédfüzetén kívül semmiféle szakanyag nem készült. Az Országos Pedagógiai Intézet megszűntével a gimnáziumi tanárok számára nincs központi továbbképzés, s mivel egy-egy megyében nincs túl sok belőlük, általában helyi szaktanfolyam sincs. A gimnáziumokban rajzot oktatók jó része általános iskolai tanár, a Képzőművészeti Főiskola esti tagozatán szerzett kiegészítő diplomával vagy pedagógia szakos egyetemi képzéssel. A művészettörténetnek a központi irányelvek szerinti oktatására, az értékelői munkára egyik képzési forma sem készít fel.

<sup>2</sup> A Leonardo Programról és értékelési rendszeréről: *Kárpáti Andrea: Képek és ífű nézők. Általános iskolai tanulók műelemző képessége. „Közoktatási kutatások” sorozat. Akadémiai Kiadó, Budapest.*

*Kárpáti Andrea (szerk.) (1992): Leonardo Program – a vizuális nevelés öt modellje. „Közoktatási kutatások” sorozat. Akadémiai Kiadó, Budapest.*

*Kárpáti Andrea és Gyebnár Viktória (1995): A Leonardo Program értékelési rendszere. ELTE, Budapest.*

## 2. A „Standard érettségi projekt”

A Baranya Megyei Pedagógiai Intézetben *Bernáth József* vezetésével 1993 júniusában lezárult kutatás rajzi anyagát 1993 januárjában bírálatra, majd átdolgozásra megkaptuk. Az európai érettségi vizsgák megismerése után, elsősorban az angol GCSE és a CITO (Holland Tesztfejlesztési és Vizsgaközpont) módszereit tartottuk adaptálhatónak. A tervezetet azóta pedagógiai kutatók és rajztanárok – köztük az OKSZI munkatársa, *Pázmány Ágnes* is – kedvezően bírálta el, tehát érdemesnek látszik a továbbiakban is számon tartani az ott vázolt, a következőkben pontokba foglalt elképzeléseket.

a) A rajz- és a művészettörténet-érettségit különválasztottuk, és az utóbbiban nem adtunk ábrázoló feladatot, csak vizuális elemzést. A művészettörténet-érettségiben is szükség volt rajzolásra, festésre, plasztikai és konstruáló feladatok megoldására, hiszen *ábrázolóképeségeket mozgósító rajzos elemzéseket, alkotással társított műinterpretációkat* is kértünk.

b) Feladatrendszerünkben *otthon elkészítendő projektek* is szerepeltek, mint a holland, angol és német érettségiben. Ennek elfogadásával, a zárthelyi ábrázolás mellé, a rajztanárok vizsgáztatásra alkalmasnak ítélték a *kutatást, tervezést, vázlatok és alternatívák készítését igénylő projektmódszert*.

c) A művészettörténet írásbeli érettségiben *teszt és esszé* egyaránt szerepelt – mint ahogy az ábrázolóképeség szintjét mérő rajzvizsgán is megkívántuk bizonyos ábrázolási konvenciórendszerek „tétéles” ismeretét, de kreatív feladatokat is adtunk.

d) A rendelkezésünkre álló igen rövid idő – egy hónap – alatt elkezdtük a képes javítokulcshoz az anyaggyűjtést, az értékelési utasítás részeként jó, közepes és gyenge megoldásokat is közöltünk, amint ezt a holland és angol kollégák is tervezik.

e) A művészettörténet-érettségéhez 200 műből álló, teljesen annotált *képjegyzéket és ezek forrását feltüntető irodalomjegyzéket állítottunk össze* – ez tantárgyunk esetében megfelel a „kötelező olvasmányok” listájának, a *nemzeti és nemzetközi Panteonnak*. A magyar műalkotások és a nemzetközi művek arányát egyik bírálónk sem kifogásolta, pedig ez az eddigiekben nagy viták tárgya volt. Ez a jegyzék szolgálhat tárgyalási alapul egy művészettörténeti érettségi feladatbank kialakításakor.

## 3. A Holland Tesztfejlesztési és Vizsgaközpont (CITO) vizuális nevelési érettségi vizsgája

A CITO rajzerettségi munkacsoportja – amely 18 éve készít feladatsorokat rajz-művészettörténet, textilművészet, környezetkultúra (kézművesség, design és iparművészeti tervezés) tantárgyak számára – 1981 óta kapcsolatban van vizuálisképesség-kutató csoportunkkal. Az elméleti és gyakorlati feladatokat az elmúlt évtizedek során többször is alkalmunk nyílt véleményezni; az elméleti és gyakorlati feladatokat egyaránt tartalmazó vizsgát a nemzetközi rajzpedagógia a világ legjobb ilyen rendszereként tartja számon.

1993-ban a Művelődési és Köznevelési Minisztérium megbízásából, a holland-magyar államközi kulturális csereegyezmény keretében, az új érettségi rendszer kialakítását segítő kutatás indult a holland nemzeti vizsgaközpont (CITO) és az Országos Köznevelési Intézet részvételével. A kutatást *Mátrai Szusza* koordinálja,

aki az Új Pedagógiai Szemle 1995. 8. számában munkatársaival együtt bemutatta a CITO-t és a matematika és biológia tantárgyak magyar viszonyokra alkalmazott vizsgáztatási módszereit. A kutatásban a matematika, angol nyelv, anyanyelv, biológia és rajz tantárgyakat vonták be. Mivel a magyar és a holland kutatásvezetők lehetőséget adtak újabb programok csatlakozására, mód nyílt az anyanyelv és a rajz bekapcsolására is. A már működő Rajzi Érettségi Munkacsoport tagjait kértük fel, vegyenek részt a vizsgarendszer adaptálásában. Jelenleg az Egyesült Államok legjelentősebb innovációs és kutatóközpontja, a Getty Vizuális Nevelési Intézet, valamint a svéd és a finn rajzi záróvizsga tökéletesítésén dolgozó munkacsoport egyaránt a CITO érettségi rendszerének elemzését, a részbeni adaptálás lehetőségeinek vizsgálatát végzi – részben éppen Magyarországon, a RÉM rendezvényein. A magyar vizuális nevelési szakemberek így, a CITO-val való együttműködés révén, széles körű nemzetközi képességvizsgálati rendszerbe kapcsolódhatnak be.

Hollandiában a vizuális nevelés körébe tartozó *három tantárgyból* lehet vizsgáznni:

- a) Kétdimenziós alkotás (festés, grafika, fotó).
- b) Háromdimenziós alkotás (szobrászat, kerámia, tárgykészítés).
- c) Textilművészet (nyomott- és szövöttanyag-tervezés, viselettervezés és -készítés, hurkoló technikák).

Mindhárom tantárgyból van *írásbeli teszt, gyakorlati feladat és szóbeli érettség*. A CITO legjobb anyagai az elméleti (művészettörténeti és műelemző) tudást számon kérő, szellemes és igen szép kivitelű *műelemző tesztek*. Hollandiában ez az érettség egyik központi része, az érettségi osztályzat 25%-a.

A másik 25% a *központi ábrázoló feladatok* választéka: a tantárgyanként 6 feladattól a tanulók egyet választanak ki és *projekt* formában, január végétől áprilisig, összesen 28 tanórán, az iskolában, szaktanári felügyelet alatt, de segítség nélkül, önállóan oldanak meg. (A szaktanár tanácsaival nem segíthet a kidolgozásban, és nem is korrigál.)

A gyakorlati feladatokat és ezek értékelési utasításait is a CITO szakértői dolgozzák ki és küldik meg az iskoláknak. Hollandiában az ábrázoló vizsga hagyományosan nem zárthelyi, hanem a már említett projekt. A javítást egy iskolakörzet rajztanárai közösen végzik, központi előírások alapján. A két bíráló által adott jegyek átlaga lesz a javasolt osztályzat. A munkákat kerületi értékelő központokban újra megvizsgálják, esetleg korrigálják az értékelést. A gyakorlati feladatok eredményeit *kiállítás és munkanapló* formájában mutatják be a tanulók, az *értékelést* egy iskolakörzet két rajztanára közösen végzi, központi előírások alapján. A két bíráló által adott jegyek átlaga lesz a javasolt osztályzat. Vitás esetekben a tanuló saját tanárának véleménye dönt. A munkákat kerületi értékelő központokban szűrőpróba-szerűen újra megvizsgálják, esetleg korrigálják az értékelést.

A *központi elméleti vizsgafeladat* színes képes teszt, amely évente más témakörben tekinteti át a művészet történetének jelentős alkotásait és alkotóit. A kérdések nagy része a XIX–XX. századi művészetre épül. Hogy miért, arra a publikációk nem adnak választ, a teszttervezők szóbeli közlése szerint ez a legrelevánsabb tudásanyag, amivel egy kortárs műbefogadónak rendelkeznie kell.

#### 4. A Rajzi Érettségi Munkacsoport munkája az 1993/94-es és 1994/95-ös tanévben

A RÉM megbízása nem az érettségi korszerűsítésére vonatkozott. Csupán a holland tapasztalatok megismerésével és a projektmódszer, valamint az egy téma köré csoportosuló művészettörténeti-műkritikai teszt adaptálásával és kipróbálásával a vizuális nevelési vizsgarendszer megújítására kellett ajánlásokat készíteni. Javaslatunkban három vizuális érettségi tantárgy szerepel: az *ábrázolás* (grafika, festészet és a geometrikus leképező rendszerek, az ábrázoló geometria alapjai), a *művészettörténet* és a *környezetkultúra*. A két gyakorlati témából választani lehet. Az ábrázolás, illetve a környezetkultúra mellé kötelezően járul a művészettörténet-vizsgarész. Vizsgafeladatbankunkat 1993 februárjától a két előbbi tantárgyból építjük fel. A 36 főre bővült, számos egyetemi és főiskolai gyakorló gimnázium és művészeti szakiskola tanáraival gazdagodott munkacsoport feladata a holland érettségi kipróbálása és a tapasztalatok elemzésével *ajánlások* készítése egy, a *magyar hagyományokat a korszerű európai vizuális nevelési gyakorlattal ötvöző új érettségi vizsga* kialakítására.

1993 szeptemberében a CITO munkatársa vezetésével tréninget tartottunk Budapesten: „Projektrendszerű értékelés a vizuális nevelésben” címmel. A holland rajz- és környezetkultúra-óktatók bemutatlása után a tanárok pedagógiai programjaikba iktatták a CITO két- és háromdimenziós vizuális nevelési tantárgyakhoz a CITO szakértői által készített gyakorlati vizsgafeladatoknak kipróbálását. Az év végéig elkészültek a holland gyakorlati feladatok és tanári kézikönyvek fordításai, miskolci tréningünkön közösen elvégeztük a magyar rajzérettségi feladatainak és értékelési módszereinek elemzését. Ezen a tapasztalatcserén a jó, közepes és gyenge ábrázoló feladatokat, valamint a művészettörténeti tételsorokat mutattuk be, és az értékelési kritériumok kialakításánál egyeztetettük a képességkutatás és a pedagógia igényeit.

1994 februárjában kiadtuk a 12 holland projektfeladatot, és a magyar fiatalok a hollandokkal egy időben, azonos tartalmú gyakorlati vizsgát tettek. 21 iskola, 207 tanuló vállalkozott a kipróbálásra. 3 hónapig önállóan, de felügyelet alatt megoldottak egyet a 6 kétdimenziós (festészet, grafika, tervezés, fotó) vagy a 6 háromdimenziós (szobrászat, installáció, tárgykészítés) feladattól. Bár a technikai feltételek távolról sem voltak a holland viszonyokhoz hasonlíthatók, a magyar diákok óriási lelkesedéssel láttak a feladatok megoldásához. Sokan közülük több projektet is elkészítettek. A vizsgát véleményező kísérő lapjaikon indulatos szavakkal sürgették a vizsgamódszer „bevezetését”.

A *projekteket bemutató kiállításokat* az iskolák művészeti bemutatókra emlékeztető külsőségek között rendezték meg, pedig éppen ez a vizsgaforma lett az, amellyel – mindenki meglepetésére – igen sok olyan tanuló is megpróbálkozott, akiknek továbbtanulási tervei között nem szerepeltek a művészeti főiskolák. Az indoklás egyszerű: a szellemi izgalmat keltő feladattípusok, a szabadon választható technika, a kutatási anyagok, saját szövegek, fotók bemutatására is módot adó kiállítás olyan vizuális kifejezési formákat kínáltak, amelyek *esélyt adtak a kevésbé tehetséges érdeklődőknek is*. A vizsgakiállításokat a saját tanár és egy RÉM-csoporttag zsűrizte.

A Rajzi Érettségi Munkacsoport az 1994/95-ös tanévben tovább bővült: 36 tanár több mint 500 tanuló kísérleti vizsgáztatását végezte el. A III. és IV. osztályos diákok 1995 januárja és júniusa között mind a gyakorlati feladatokat,

mind a tesztet megoldották, és a hollandokkal azonos formájú és tartalmú vizsgát tettek. A IV. osztályosok többsége rajzból a hagyományos magyar érettségit is letette. 1994 szeptemberében és a tanév során még háromszor három napig intenzív szaktanfolyami keretben ismét vizsgáztatói tréninget tartottunk Budapesten a CITO munkatársával, *Diederik Schönauval*. A gyakorlati vizsga eredményeit összevetve a holland teljesítményekkel megállapíthattuk, hogy a magyar diákok alapos technikai felkészültsége jól kamatozott: a projektmódszerű vizsga sokkal jobban differenciált, mint a viszonylag egyszerű, hagyományos érettségi feladatok. A kiválóak főiskolai felvételi mappájukba illeszthették a projekteket, a más pályára készülőök is képesek voltak örömmel, saját szintjükön megoldani az érdeklődésüknek, képzettségüknek megfelelően kiválasztott feladatot.

1994 novemberében és 1995 áprilisában a RÉM-tagok hollandiai tanulmányúton vettek részt: középiskolákat és tanárképző intézményeket látogattak meg, és a tavaszi csoport megfigyelte az érettségi munkák elbírálását is. 1995 február–június: a holland érettségi vizsga kipróbálása. A projektfeladatokat 28 tanóra alatt, a tesztet – magyar kérdésekkel kiegészítve – a holland diákokkal egy időben, június első hetében írattuk meg.

A 2. és 3. táblázat ábrázolja, hogy milyen feladatokat választottak a magyar tanulók a gyakorlati vizsga lehetőségei közül.

2. táblázat — Témák és tanulói választások az 1993/94-es tanévben

Téma	Cím	Fiúk	Lányok	Összesen
2D/1	Arcok a ködben	8	43	51
2D/2	Furcsa vendégek	14	14	28
2D/3	A színek hangjai	1	6	7
2D/4	Művészeti fesztivál	1	17	18
2D/5	Falikép	5	10	15
2D/6	Képek fotósorozat alapján	1	10	11
2D-összes		30	100	130
3D/1	Az agyadból pattant ki	2	9	11
3D/2	Beékelődve	6	10	16
3D/3	A karok katedrális	3	4	7
3D/4	Primitív tánc, primitív maszk, primitív kultúra	6	13	19
3D/5	Szemüvegeretek	5	15	20
3D/6	Fotó alapján készült plasztika	0	2	2
3D-összes		22	53	75
Összesen		52	153	205

2D = kétdimenziós (grafikai, festői, tervezői)

3D = háromdimenziós (plasztikai, építő, konstruáló) feladatok

Természetes, hogy a tanulók többsége, amint azt a 2. táblázat tanúsítja, kétdimenziós témát választott, hiszen az iskolákban, a megfelelő műhely hiányában, de azért is, mert a legtöbb tanár művészi munkáját a festészet és grafika területén végzi, nemigen van mód háromdimenziós alkotások készítésére. Kellems meglepetés volt, hogy a 230 tanulóból 75 mégis megpróbálkozott a plasztikák, makettek, építmények és tárgyak elkészítésével. A három hónap alatt, amíg a projektek készültek, ezek a gimnazisták szabad idejükben kellett hogy megtanulják például a korongolást, gipszöntést, egyszerű szövési technikákat vagy a famegmunkálás alapjait. Szívesen tették, hiszen – kísérőlapjaik és munkafüzetük tanúsága szerint – azért választották a feladatot, mert már régóta szerettek volna megismerkedni a térbeli alkotás, a tárgykészítés módszereivel.

A képességkutatók bebizonyították, hogy vannak „lineáris” és „plasztikus” típusú alkotók. Az utóbbiak közül az átlagos képességűeknek nehezen megy és nem is okoz örömet a ceruzarajz, festés – a síkbeli ábrázolás. A jelenlegi oktatási keretek között ezek a tanulók unatkoznak a rajzórán, s ha lehetővé válik, minden bizonnyal kísértálnak a teremből – és a vizuális képzésből is. A projekt típusú érettségi lehetőséget nyújt arra, hogy párhuzamosan, választhatóan adjunk ki képző- és iparművészeti jellegű feladatokat, sőt, ahol erre lehetőség van, fotós, videós és számítógépes grafikával (is) megoldható feladatokat. Az sem kerül hátrányba, aki idegenkedik a gépek közvetítette látványtól, hiszen választhat hagyományos technikát is. Akinék viszont az új médiumok természetesebb kifejezőeszközök az ecsetnél és ceruzánál, illetve jövődöbéli szakmájához ezek elsajátítására van szükség, a rajzórán is alkothat ezekben a műfajokban, nemcsak a szakkörben, szabadidőben. Nem vitás, hogy a tantárgy népszerűsége a bőségesebb kínálattól csak növekedni fog. A *tanárképző és továbbképző programok* pedig, amelyek a Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tanszékén, illetve a nyíregyházi és az egri tanárképző főiskolákon zajlanak, felkészítenek a környezetkultúra és a vizuális kommunikáció oktatására.

A kétdimenziós feladatok közül igen népszerűnek bizonyult az *„Arcok a ködben”*, egy tipikus művészeti-önkifejező feladat, amelyhez néhány soros vers adott hangulati alapot. Mikor a munkát megkezdtek, sok rajztanár attól félt, hogy növendékei majd elkerülik az igényes ábrázolási problémákat, és egyszerű, látványos, „olcsó” megoldásokkal igyekeznek „megúszni” a vizsgát. Mivel nem volt tét, a gyerekekben fel sem merült ez a lehetőség. A zsűrizők jelentései éppen az ellenkezőjét igazolták: még azok is bonyolult ábrázolási megoldásokkal kísérleteztek, akiknek ehhez sem a képzettségük, sem a képességeik nem voltak megfelelőek. A jó feladat motivál – ezt mindig tudtuk. De hogy ennyire jelentősen hat a rajzi szintre, az e feladat értékelésekor bizonyosodott be. A ködbe vesző arcok, alakok csoportjainak megjelenítése alaposan próbára tette a 17-18 éveseket. Ehhez a feladathoz készült a legtöbb vázlat – átlagosan négyet találtunk a kiállítási anyagokban. A variánsok száma is magas volt – szinte mindenki készített legalább egy alternatív megoldást, amelyet ki is dolgozott, majd elégedetlenül elvetett vagy a „főmű” mellé sorolt.

A tanárok támogatását éppen ezzel nyerte el az új vizsgatípus: a vázlatok és variációk sorából kirajzolódott az a vizuális gondolkodási folyamat, amelyet a hagyományos vizsga egyetlen csendélet-rajza vagy műszaki ábrázolása semmiképp sem tudott érzékeltetni. Árnyaltabb értékelésre nyílt lehetőség, hiszen a tanulók többféle képi nyelven mutathatták be tudásukat. A jó komponálók akkor is *elismeréshez jutottak, ha a kidolgozás nem tartozott erényeik közé*. A „mesteremberek”: az aprólékos munkák készítői pedig rákényszerültek, hogy tervet készítsenek, ezt dokumentálják, majd végighaladjanak a kidolgozás minden fázisán. Kiállítási anyagot kellett produkálniuk, nem egyetlen művet csupán.

## 3. táblázat — Témák és tanulói választások az 1994/95-ös tanévben

Téma	Cím	Összesen
2D/1	„Rázzuk a rongyot”	14
2D/2	„Egy pillantás a végtelenbe”	36
2D/3	Alkotás vers alapján	35
2D/4	Tapétaminták tengerparti hotelbe	31
2D/5	Bélyegsorozat	15
2D/6	Alkotás fotó alapján	10
2D-összes		141
3D/1	A díszítmények harca	15
3D/2	Egy különleges pár, avagy: egy jó választás	22
3D/3	Hajlékonyság, rugalmasság	25
3D/4	Doboz, amelyet nehéz kinyitni	27
3D/5	Alkotás vers alapján	15
3D/6	Alkotás fotó alapján	7
3D-összes		111
T/1	„Használatra kész”	3
T/2	„Megrágták”	8
T/3	„Fekete lapok”	5
T/4	Alkotás vers alapján	2
T/5	Öltözéktervezése esti alkalomra	21
T/6	Alkotás fotó alapján	1
T-Összes		40
Mindösszesen		292

A Rajzi Érettségi Munkacsoport működésének második tanévében (1994/95-ös év) újabb iskolák és osztályok kapcsolódtak be a munkába. Ebben a tanévben 30 iskolában dolgoztunk. A fenti táblázat bemutatja azoknak a diákoknak a projekttema-választásait, akik művészettörténet-tesztet is készítettek, nemcsak a gyakorlati feladatokat oldották meg. A legnépszerűbb témák ebben a tanévben is a képzőművészeti, önkifejező jellegű feladatok. Az „Egy pillantás a végtelenbe” olyan népszerű témának bizonyult, hogy még azok is megtanulták a kedvéért a perspektivikus ábrázolás szabályait, akik eddig idegenkedtek ettől. Sokan próbálkoztak a tapétaminta tervezésével is. Itt nagy problémát jelentett, hogy kevés gyereknek volt tapasztalata arról, milyen is egy „tengerparti szálloda”. Kiderült, mennyire szűkség van a mindennapok vizuális problémáinak megbeszélésére, a közös tervezésre, illetve iparművészeti munkák elemzésére. Bármennyire szerették is ezt a témát a gimnazisták, igen nehezen birkóztak meg vele.

Nagy örömeinkre sokan dolgoztak textillel és fával. A varázsdoboz elkészítésével, amelynek nyitját nem árulhatja el az alkotó, lányok is szívesen próbálkoztak, és fiúk is terveztek, sőt, varrtak ruhát. A hagyományos tantervi struktúrában mereven különválasztott rajz és technika az érettségi munkák készülésekor természetes egységbe olvadt: mindkét műhelyt használták, mindkét szaktanárt megke-resték a tanulók. A környezetkultúra, ez a születőfélben levő új tantárgy oktatására és a vizsgáztatásra egyaránt jó módszerek tűnik a projektfeladat.

A „holland érettségi” első tapasztalatai igen kedvezőek. A tanulók óriási lelkesedéssel dolgoztak. Azok is, akik nem készülnek művészi pályára, szívesen vállalták ezt a megmérettetést. A kiállítási anyagokban szereplő tervek, vázlatok, tanulmányok hű képet adnak a tanulók ábrázolóképeségeinek fejlődéséről, a kész művek pedig számos médiumban tanúskodnak a tanulók technikai tudásáról,

kísérletező kedvéről, szorgalmáról, céltudatosságáról és nem utolsósorban  *kreativitásáról*. A tanárok és diákjaik elsősorban azért szeretik a *projekt-jellegű vizsgát*, mert ez valóban lehetőséget ad az alkotóképesség kibontakoztatására. A munkát záró *kiállítás*, amelyen a projekt készülésének fázisait (terveket, többé-kevésbé kidolgozott ötleteket, téma- és formavariációkat, a művészettörténeti vagy a társtudományok területére kalandozó kutatómunka eredményeit, fotókat, reprodukciókat) mutathatták be, a gimnázium – sok esetben az egész település – ünnepévé vált. A szülők és tanártársak, vezetők örömmel fogadták a rendhagyó, ötletes installációkat. Még a gyengébb képességűek anyagában is akadt figyelemreméltó vázlat vagy gondolat. A *vizuális nevelés fontosságát, sokoldalúságát* bizonyította a tanulók által használt képi nyelvek arzenálja, a művészi, tudományos és köznapis képi kommunikáció területén szerzett jártasság.

Jelenlegi véleményünk szerint a *projektfeladatnak alap- és emelt szinten egyaránt* helyet kell kapnia az új rajzérzettségiben, ahogyan jelen van az angol, amerikai, német és németalföldi vizsgarendszerekben és a Nemzetközi Érettségiben is. A *művészettörténeti teszt az emelt szint feladata lehet*, hiszen – amennyiben közösen állítjuk össze a vizuális felsőoktatás és a szaktudományok képviselőivel – felkészít a szakirányú továbbtanulásra. A tanár a tesztre készülve évente kapna más és más témában művészettörténeti szöveggyűjteményt és diasort, amely jól kiegészítené saját taneszközeit. A holland módszer legfontosabb előnye, hogy *folyamatos, magas szintű szakmai eszmecserére ad lehetőséget*. A feladatíró csapat egy éven át rendszeresen találkozik, a szaktanárok egymást zsűrizik, változó párosításban, s a kiállítások, ahol nemcsak szép „gyermekrajzokat” láthatunk, hanem alkotói folyamatok lenyomatát, évről évre bepillantást engednek az iskolákban folyó vizuális nevelési műhelymunkába.

A *Rajzi Érettségi Munkacsoport megalakításával célunk az is volt, hogy egy olyan konzultációs fórumot* hozunk létre, ahol a középiskolai tanárok megoszthatják egymással és a területükhöz kapcsolódó kutatókkal, felsőoktatási szakemberekkel oktatási tapasztalataikat, megismerhetik a vizuális képességkutatás eredményeit, a pedagógiai értékelés új módszereit, a művészeti felsőoktatás felvételi rendszereit és a kortárs nemzetközi törekvéseket. *Célunk<sup>3</sup> nem egy „idegen” vizsgarendszer átvétele, hanem hozzájárulás saját értékelési módszereink korszerűsítéséhez*. Kutatásunk, amely a gyakorlat és elmélet szakembereinek közös munkája, lehetőséget ad arra, hogy az ismételt oktatás életszerű közegében, egyszerre végezzük el a középiskolák korosztálynak az értékeléshez, vizsgáztatáshoz nélkülözhetetlen képességvizsgálatait és állítsuk össze a rajzi záróvizsgán felhasználható feladatok széles körét. Remélhetőleg a közeljövőben kézikönyvek és képességkutatási eredményeket közlő publikációk párhuzamosan jelennek majd meg erről a munkáról, amely egyszerre volt kutatás és innováció. A kísérlet igazi tárgyai mi voltunk: együttműködő kutatók, tanárok, művészek, kritikusok.

<sup>3</sup> A projekt típusú alkotások zsűrizési szempontjait kontrollált értékelési kísérletben optimalizáltuk. Norman Verhelst, a CITO statisztikai csoportjának vezetője elemzi az 57 munkát felvonultató 31 magyar és 6 külföldi zsűritag részvételével, 1995 júniusában azonos értékelési szempontok szerint lezajlott zsűrizés eredményeit. Erről a munkáról egy másik tanulmányban részletesen beszámolunk.