

TÁRSADALMI SZEREPEK A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ FOLYAMATAIBAN ÉS VIZUÁLIS NEVELÉS

Strohner József

Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Művészeti Intézet

„[A]z iskola feladata a személyiség építése, kompetenciáinak, képességeinek feltárása, fejlesztése, alkalmassá tétele mindarra, mire lehetőségei, adottságai alapján képes lehet. Komplex módon, a személyiség egészére vonatkozó és egymástól el nem különíthető rendszerben” (*Gajdics*, 2003. 4. o.).

Új pedagógiai teleosz van születőben, mert a társadalom átalakulásának irányváltása, az európai integrációhoz való csatlakozás a tudás fogalomkörének újfajta értelmezésére irányítja figyelmünket. A kilencvenes évek elejének paradigmaváltást kikövetelő társadalmi szituációjában a *comeniusi-herbarti* pedagógiai modellt, a tantárgyak konvencionálisan zárt rendszerének oldására műveltségi területek kijelölése tűnt a legalkalmasabb megoldásnak.

Miközben jelenünk pedagógiai gyakorlatában kitartóan munkálkodik a régi, „jól bevált” rendszer, miközben jó egy évszázada folynak alternatív iskolamodellek kialakításának elméleti és gyakorlati munkái (*Pukánszky és Németh*, 1994) és miközben kis csoportok, kutatóiskolák és megszállott magánzók kísérleteznek új szemléletű oktatással, keveset tudhatunk arról, mit is értsünk a tudás társadalmán. Ízlelgetjük ezt az új szóösszetételt és összehasonlításokat teszünk vélt tartalma és a valóság között, amelyben élünk. Érezzük, hogy az, amit keresünk, nem következik egyenesen abból, amilyen alapokon és ahogyan ma végezzük dolgunkat mi, pedagógusok. Az új feltételrendszer más, mert nem kötődik hozzá a társadalmi lét olyan szintű (ideológiai) determináltsága, mint a megelőző időszakéhoz. És más, mert pillanatnyilag nem igazán tudjuk, mi is az, ami valójában kötődik hozzá (*Trencényi*, 2005; *Hoffmann*, 2005; *Dobos*, 2005). Az az információs társadalom, amely ennek a paradigmaticusan új kultúrának a hordozója lehet, még csak szárnyait bontogatja.

A kérdéskört a vizuális nevelés nézőpontjából kívánom megvizsgálni, különös tekintettel az alkotói és befogadói szerepekre, a tudás kérdésére, a kommunikáció problematikájára, az alkotás, a kreativitás pedagógiai vonatkozásaira, valamint a nevelési folyamat szereplőinek kortárs értelmezésére. Az esztétikai nevelés vonatkozásában felvázolom egy komponensrendszer-elvű alternatív vizuálisnevelés-modell alapvonalait.

Az alkotói és befogadói szerepek társadalmi természete és leképeződése a vizuális nevelésben

„Napjainkban egyesek úgy vélhetik, hogy a festmények presztízssokokból, vagy kedvtelésből vásárolt áruk; más korokban és másutt esetleg mágikus jelentésű rituális tárgyak, megformált mítoszok és legendák, avagy a lelki elmélyülést elősegítő eszközök voltak; kifejezhettek elvágyódást [...] *Szent Bonaventura* számára a középkorban a kép olyasvalami volt, ami tanít, kegyes érzelmeket ébreszt és emlékeket kelt életre. [...] a 19. századi realista *Zola* számára a kép az egyéniségen átszűrt természet egy darabkája. [...] 1890-ben egy húszéves festő, *Maurice Denis* már azt a tételt fogalmazta meg, amelyet a következő, a 20. században olyan sokan vallanak majd (bár távolról sem mindenki): »a festmény – ábrázoljon bár csatamént, aktot, vagy jelenetet – elsősorban sík *felület*, melyet meghatározott rendben csoportosított színek fednek«” (*Piper*, 1984. 9. o.). Végtelen gazdagság vesz körül minket a művészet által. E gazdagság rendkívül finoman rétegzett és személyes. Ahány, az alkotásban megfogalmazódó *nézet* adhat hiteles képet emberről és világról, ugyanannyi hiteles *olvasata* lehet magának a műnek a szemlélő, műélvező (befogadó) oldaláról.

A képalkotó művészetek kaput tárnak egyfelől a különböző kultúrák, másfelől a tudományok (geometria, színtan, informatika stb.) irányába. A történeti távlatok képi nyelvezetének vertikális (kronológiai) és horizontális (esztétikai) értelmezésére, személyes dimenzióinak (kreativitás és elhivatottság) megértésére irányuló szándékok egységességével az objektivációk legteljesebb technikai diverzitása képes együtt élni. „Megfigyeltek, hogy azoknál a törzseknél, ahol az írásbeliség hordozója ma sem a papír és a gyermekeknek nincsenek rajzlapjaik és füzetek, homokba húzzák, földbe vésik vagy fa kérgebe karcolják ábrákat a gyermekek” (*Kárpáti*, 2001. 7. o.). Vagyis a folyamat már gyermekkorban a belső világmodellezési szükséglet és indíttatás, ugyanakkor az eszközfüggetlenség jegyében kezdődik el. Ennek a vizuális világ-megjelölési motívumnak legfőbb jellemzője és jellegzetessége a szabadság és a személyesség (mindkettő a kreativitás szubsztanciája). Ennek értelmében, ha vizuális nevelésről beszélünk, akkor a fenti szükségletek kielégítésének forrásait és a sematizáló technika-központúságtól való függetlenségét kell elsősorban feltárni és megteremteni.

A művészetek társadalmi megítélése, ahogyan arra *Bornstein Gardner* kettős vélekedésére utalva rámutat, különös, paradox képet mutat: „[...] ahhoz, hogy valaki művész legyen, nem szükséges hosszadalmas és gondosan kidolgozott kognitív fejlődés [...] a gyermekek, a »primitívek«, a visszamaradottak és még a csimpánzok is »művészetet« produkálnak [...] míg a művészet csak mint közönség számára férhető hozzá” (*Bornstein*, 1984. 331. o.).

Egyfelől a társadalmi konvenció értékítélete fogalmazódik meg művész és művészte, valamint együttesük megítélése vonatkozásában. Ennek gyökere és valódi tartalma a polgári értékrenddel történetileg szembe állított művészi léhaság és annak következményeként feltételezett sekélyesség és felszínesség. Ugyanakkor a művészetekhez érteni sikk. A műértők számára minden művészeti ággal és irányzattal kapcsolatos véleményformáláshoz társadalmilag hagyományozódott sémák kapcsolódnak. Ezek a sémák éppen

nem az alkotás folyamat-jellegének lépéseire, stációira, annak megértettségére utalnak és vonatkoznak, hanem a mű tematikájára és formai sajátosságaira. „A szakértő, aki csak az alakzatot keresi, ugyanúgy nem fogja fel a mű igaz valóját, mint az olyan laikus, akit csak a téma foglalkoztat. [...] Sem a formális alakzat, sem a téma nem végső tartalma a műnek” (Arnheim, 2004. 277. o.).

Ami a közönségszerepben és az alkotószerepben megjelenő ember attitűdbeli közeledését jelentheti, az az alkotás folyamat-jellegének tanuláson alapuló megértése lehet. Az elkészült alkotás, a mű mint objektíváció egyszeri, egyedi, komplex, totális. Megalkotásának folyamata induktív (akkor is, ha kiinduló premisszái, intuíciója az általánosból közzelít és levezető jellegű). Az alkotás mint építkezés szeriális jellegű.

Az észleleti befogadás dominánsan parallel jellegű. Rendszerint az összhatásból indul ki, jó esetben a részletek feltárásáig jut el; általában az ismert sémák felmutatásában elvesző dedukció. A képi, szeriális és induktív folyamatban született vizuális teljesség észleletének párhuzamos, dedukción alapuló kognitív feltárása, majd a nyelvi kommunikáció sémáiban való direkt és ismét szeriálisra váltó nyelvi transzformációja is egyben. Ezen a ponton válik a befogadás alapvetően intellektuális problematikává és nem annyira a kép iránti érzékenység, mint a fogalmi és nyelvi kompetenciák (itt: korlátok) azok, amelyek meghatározzák a képről elgondolható és elmondható. Ha tehát csak magáról az objektívációról van szó, a kognitív eljárás mindig a speciális szakmai területből megismert sémákra, tanult mintákra fog mutatni.

A vizualitás tanulásának ez a modell az alapja: gondosan kiválasztott és a tananyag szigorú belső logikáját követő tárgyi vagy jelenségminta, szemléleti analízis irányított viták vagy utasítások alapján (verbális megerősítés), vizuális analízis (részlettanulmányok) és újból verbális transzfer (szóbeli véleményalkotás). Ez a sokszoros fordítás *ab ovo* formálissá teszi a tanulási folyamatot. A vizuális feladatokon keresztüli befogadó-alkotó folyamat pedagógiai paradoxona éppen ez. „[F]ormális működések kialakulása ténylegesen a művészi fejlődés ellensége, minthogy az absztrakció, a feladat konformitása, [...] a szisztematikusság és megértés elmozdítja a gyermeket eredeti primitív kifejezőmódjától, saját természetes médiájától” (Bornstein, 1984. 331. o.). A formális működések technikáit, mintáit a társadalmi akarat juttatja el az emberekhez mind az iskolai képzésben, mind a közkeletű kultúrában (médiák). Így a vizualitás különféle *társadalmi szerepek* hordozójává válik. A róla általánosított szerepértelmezésben az *alkotóművész* spontán zseni, alig-alig tudatos ös-alkotó, míg *közönsége* kifinomult ízléssel, teljes tudományos rálátással kell, hogy rendelkezzen ahhoz, hogy ezt az őseredetiséget képes legyen befogadni, feldolgozni és – nem utolsósorban – magyarázni. Ez a paradoxon és a hozzá kötődő paradox helyzetek és ítélezések sora kíséri a képzőművészet és általában a művészetek történetét. A megosztottság alapvető okaként azt feltételezhetjük, hogy a különböző – alkotó és befogadó – szerepekben *más és más kompetenciák* más és más komponenseinek jellemző aktivitása szükséges a társadalmi szerepekben való megnyilvánuláshoz. Az alkotó különös adottságai, affektív beállítódása, sajátos világlátása és képessége az elvonatkoztatásra, szociális attitűdje és motívumai, valamint kimunkált speciális képességei révén alkotja műveit. A szemlélő leginkább és általában kognitív képességei (emlékező, absztrakciós, analógiai stb.) műveltsége mértékében értékeli. Ez a trend törvényszerűen vezet oda, hogy a műalkotásnak a szemlélő szempontjából szinte

kizárólag *formai* tulajdonságai lesznek. Ez közvetlenül is magyarázza talán a formát elhagyó művészeti irányzatokkal szembeni értetlenséget és sokszor indulatos elutasítást, jóllehet a befogadói attitűd megváltoztatására közel száz esztendő állt rendelkezésre a nevelés számára a *fin de siècle* vizuális forradalma óta.

A fentiekből következőleg hihetjük akár azt is, hogy a műalkotás létrehozásának szintén és legfőképpen strukturális – tehát a tiszta kogníción –, illetőleg a *forma* képalkotó szerepeinek értelmezésén alapuló törvényei vannak. Évszázadok művészetoktatása vallotta ezeket az elveket, és a makacsul túlélő *herbarti* oktatási modellbe kitűnően simult az ezzel kapcsolatos oktatási attitűd – miközben folyamatosan és egyre követelőkben fogalmazunk a személyességről, a kreativitásról, az affektív és konstruktív attitűdről és a vizuális kommunikációról (lásd NAT 1995; NAT 2003).

Mindent összevetve képszerűen azt is mondhatnánk: a társadalom elvesztette a fonalat a művészetekkel kapcsolatosan, hiszen a művészet szabadságfokának multiplifikálódása folytán félelmetes gyorsasággal sokasodnak (és avulnak el) azok az esztétikai, formai kategóriák, amelyekkel érteni lehetne akár csak a huszadik századi művészetet, így hát maradnak a szellemileg a reneszánszhoz, a tér, a forma, képi-kompozíciós minőségeihez kapcsolódó sztereotípiák és formalitások. Ha igaznak tételezzük fel mindezt, sokszorosán igazolva kell látnunk a jelenséget a *vizuális neveléssel* kapcsolatosan. „Sok rajztanár erőfeszítése ellenére ördögi körbe lépett az iskolai vizuális nevelés: a tanítás minőségének romlásával romlott a tantárgy megbecsültsége, ami tovább csökkentette a tanári munka hatékonyságát. Az alacsony óraszámok miatt a rajzórák ma már csak a szelekciót szolgálják: az »érdeklődő«, tehetségesnek ítélt tanulókat a gyorsan szaporodó tagozatos osztályokba vagy szakiskolákba irányítják. Ez nem csupán azért kedvezőtlen, mert a korai szelekció általában káros az egyén szempontjából: túlzottan korai beszűküléshez, – *Moholy-Nagy László* szavaival élve – »szület emberek« kialakulásához vezet.” (*Bodóczy István*, 2002. 3. o.). Az elvesztett fonat újra felvételére e trend láttán vajmi kevés az esély. Feltétlenül szükségesnek látszik tehát értékelni a társadalmi szerepek huszadik-huszonegyedik századi jellemzőit, mert a hagyományos alkotó és befogadó szerepek mint a társadalmi viselkedés kategóriái már nem kompatibilisek a korról és nem alkalmasak az új szerepű vizualitás kommunikációs folyamatainak integrálására.

A XXI. századra a kultúra *fogyasztóivá* váltunk. Ennek következtében egyrészt a minket ért hatások erőssége, másrészt reagáló, reflektáló képességeink szerint válunk egyre többlelkűvé. Nem is olyan régen kettős nevelésről beszéltünk. Mára ez hármas neveléssé bonyolódott: *családi* (mikroközösségi), *iskolai* (társadalmi, a köznevelés értelmében) és *mediális* (virtuális) neveléssé. Úgy is tekinthetnénk, mintha a *durkheimi család-haza-emberiség* modellszerű társadalmi kategóriái (*Durkheim*, 1922) modern utáni parafrázisával állnánk szemben egy planetáris koncepcióban. Csakhogy a modell csoportjaihoz rendelhető tartalmak és karakterisztikák az eltelt közel száz esztendőben gyökeresen átalakultak.

A *család* mint társadalmi alapegység válságjelenségei következtében a szocializáció legfontosabb, legdöntőbb pillanataiban nincs jelen kellő mértékben mint a leghathatósabb nevelési fórum, közvetlen mintaadás és szükségletépítés. Egyre szélesebb réteg esetében hiányzik tehát a motiváció alapvető készség-struktúrájának természetes közegben való szerveződése.

A második nevelést, az *iskolait* kvázi-társadalmiként lehet aposztrofálni: egyrészt teleosza és praxisa nagyon erősen szétválík, másrészt a haza-nemzet szubsztancia-fogalmainak erős relativizálását tapasztaljuk változékony társadalmi közegünkben, jóllehet a közelmúlt törvényerejű tantervi dokumentumai is a „Nemzeti” jelzöt kapták. Kívánatos pedagógiai konszenzusról nem beszélhetünk sem térben, sem az élethosszig való tanulás értelmében az időben.

A harmadik „nevelés”, a *média* kérdésköre, ha lehet, még az előzőeknél is problematikusabb, mert hatásait gyakorlatilag kontrollálatlanul és, ami még kritikusabb, társadalmi dimenzióban *fajsúlyos* versenytárs (pl. könyvtár, mozi, színház stb.) nélkül fejtí ki. Az emberformáló szerepükben főként a fiatalabb korosztályokra nagy hatású (és sok esetben tudatosan éppen e korosztályokat megcélzó) kereskedelmi médiumok többségükben (jó esetben) közömbösek a család, az iskola nevelési (proszociális, konstruktív, inkluzív stb.) törekvéseivel szemben. Különösen igaz ez a különféle szubkultúrák értékrendjét valló médiumokra. Miután a média sok szempontból és irányból differenciált (ami alapvetően jó), hatékonyságban látszólag behozhatatlan előnyre tett szert a fogyasztóvá nevelés konstruktív attitűdjei kialakításához rendelkezésre álló és sokszor differenciálatlan próbálkozásokkal szemben. Pedagógiai szempontból nem a piacra kerülő medializált információ sokféleségével van baj, hanem a létüket és egzisztenciájukat (tehát a piacot) meghatározó fogyasztói körök társadalmilag releváns (és törvényekben kodifikált) értékek szempontjából értelmezett differenciálatlanságával.

Gyermekeink XXI. századi szocializációjának egyre inkább fogyasztói magatartásokban megnyilvánuló jelenségei vannak és lesznek. A fogyasztói attitűd felépítése és formálása éppen e „határtalansági feltételek” (pl. értékrelativizmus) mellett paradigmátikusán más értelmű feladat, mint a zárt rendszerként túlélő *herbarti* pedagógiai gyakorlaté, amelyben „a tanárok többsége [...] elsősorban nem az új igényekhez igazodó differenciált tanításszervezési eszközöket, hanem a hagyományos pedagógiai módszereket ismeri és használja” (Imre és Nagy, 2003. 274. o.; lásd még Golnhofer és Szekszárdi, 2003; Bábosik, 2004).

A fogyasztói attitűd mint nevelési kérdés és az új képi világ

Az új képiség egy jellegzetesen felhasználói, alkalmazói (fogyasztói) attitűdnek a személyiségfejlesztés folyamataiban való markánsabb megjelenítésével válhat értelmezhetővé a vizuális nevelés szakemberei számára (Dobos, 2005). Ennek megértése és a pedagógiai programokba történő beépítése jelentheti egyszersmind kultúra(i)nk történelmünkbe kódolt értékeinek továbbélését is. Az, hogy befogadókénti szerepünk szükségszerűen konvencionálisabb (és konzervatívabb) és tartózkodóbb, mint a kortárs művészet progresszívnek tekintett alkotóié, természetes (Nyíri, 2000; Horányi, 1997). Nyilvánvaló, hogy a feltárt új képnyelvi lehetőségeket először meg kell ismernie és meg kell értenie a befogadónak. Ez azonban nem jelentheti, hogy a *befogadóvá nevelés* szükségszerűen konvencionális. Arra az esetre igaz ez, amikor pedagógiai kiindulásunk *maga a (vizuális) forma* (itt természetesen nem tárgyi értelemben) és annak hordozója, burkolata, a tan-

anyag. Amennyiben a fogyasztói magatartás befolyásolása a feladatunk, már a személyiség egészére irányuló konstruktív hatás lehet csak érvényes. Ezek a hatások természetesen a kultúra szellemi és tárgyi közegébe vannak csomagolva és, mint ilyenek, a személyiség alkalmasságainak szerveződéseire támaszkodó, tervszerűen strukturált fejlesztés tartalmi bázisát fogják adni: a tananyagból a kultúra négydimenziós terét (történeti, szociális, személyes, mentális) adó, a motivált aktivitás tárgyi relevanciáját. „Az iskolai nevelés feladata, hogy [...] a gyermekek vizuális élményszükségletének kielégítését folyamatosan tegye lehetővé, teremtsen meg a vizuális kultúra fejlesztő erejének érvényesítéséhez, elsajátításához, az *esztétikai döntésekhez és cselekvésekhez* szükséges feltételeket” (Nagy József, 2000. 267. o.; kiemelés az eredetiben). Mindezekből következőleg a pedagógus szerepét tekintve a jelen gyakorlatánál összehasonlíthatatlanul árnyaltabb képet kell, hogy alkossunk. Meggyőződésem, hogy az ötletek kora elvi-pedagógiai vonatkozásban lejárt.

A vizuális neveléssel kapcsolatosan a sokszor elhangzó laikus kritika a „művészkedést” veti a szemére a rajztanárnak, szakmai oldalról pedig az alkotásra fordítható idő korlátozottságából fakadó felszabadultság-hiánytól, illetve a más tudományterületek illusztrátorává válástól féltik (féljük) leginkább a tárgyat. A *formához* mint programhoz kötődő problémák logikus módon vonják maguk után a fenti szerep-értelmezési dichotómiát. Amennyiben a képességek működésének irányából közelítünk a közönségszerep és különösen a művész és közönség megkülönböztetése felé, annak alternatív megoldási lehetőségei talán könnyebben lennének megteremthetők a *vizuális tanulás* deduktív lépéseinek parallel jellegű bejárása mellett, a *vizuális alkotásra* vonatkozó esztétikai döntések és cselekvések szeriális, induktív irányú önálló projekciói révén. Mindezek mellett a saját vagy a társak vizuális alkotása önmagában is lehet további vizuális dedukciók kiindulópontja, vagyis a vizuálisan feltett kérdésre célszerű vizuális választ adni. Amivel természetesen nem azt akarom sugallni, hogy a vizuális nevelés műhelymunkáiból száműzendő a verbalitás, mindössze azt, hogy az annak transzfer vonatkozásaiból származó torzító és konformizáló hatásokat optimális szinten lehet tartani, egyszersmind így lehet *optimalizálni* a vizuális nevelésben a vizualitás szerepét. Az így keletkező, egységesnek tekinthető és valóban az alkotás mint kommunikáció irányából közelítő újszerű értelemben a megformáláshoz kötődő tudás egyben a (vizuális) kultúráltság relevanciáját is adná, hiszen: „az értő kritika és a műértőség [...] igénylik a formális működéseket” (Arnheim, 1979. 131. o.).

Jóllehet a vizuális kultúra törvényben megfogalmazott műveltségi területe (NAT, 1995; NAT, 2003) a képzőművészet, a tárgy- és környezetkultúra és a vizuális kommunikáció és vizuális nyelv tartalmi köreit integrálja, napjaink gyakorlati pedagógiája a *rajztanítás* többé-kevésbé szélesen értelmezett vonalát követi (Szalontay, 1994). Fontos dilemma érhető tetten ezen a ponton. A közfelfogásban, ahogyan azt korábban értelmeztük, a képzőművészekkel kapcsolatos általános vélekedés szerint az alkotó a legjobb esetben legalábbis excentrikus antipolgár, míg a befogadó művelt, e műveltségére büszke, ítéletalkotó *citoyen*: így hát ne művészt, hanem *műértőt* neveljünk. A „rajztanítás” lényegében csapdában vergődik: a „gyermek-művészt” elrontja a konvencionális alapján működő tanulás, mert az valójában nem alkotót, hanem befogadót nevel, tehát alkotó személyiségeket kell nevelnünk. Társadalmi méretekben azonban sokkal több a befoga-

dó, művészethasználó (pl. design stb.), mint az alkotó, tehát neveljük mégis inkább *citoyent*... Sajátos helyzetben találjuk magunkat, hiszen deklaráltan a kreativitás, tehát az alkotóképesség kialakítása, működtetése és fejlesztése a célunk. (Lásd még: NAT, 1995; NAT, 2003; Kárpáti, 1995a, 1995b; Bakos, Bálványos, Preisinger és Sándor, 2000; Zombori, 1995; Szalontai, 1994; Bodóczki István, 2002.)

Ezen a ponton érhető talán leginkább tetten a kutató és a gyakorlati szakember (oktató) egyetemleges célja és felelőssége: vajon a személyes őseredetit vagy a szociális konvencionálisat tegyük meg munkánk vezérfonalának? Fel kell tételeznünk, hogy létezik olyan átfogó, keret jellegű (pedagógiai-pszichológiai, kognitív idegtudományi, humán-etológiai, komputacionális, tudományos eredményeket rendszerező) összegző, de a mindennapok pedagógiai gyakorlata számára is érthető megoldás, amely mindkét, a vizuális alkotással kapcsolatos társadalmi szerepre képes felkészíteni a gyermeket – az emberi személyiség működésének megértésén keresztül.

A (vizuális) pedagógiai közéletben érezhető az aggodalom a „tiszta művészet” értékeinek elvesztésével kapcsolatosan. Mindazonáltal éreznünk kell ebben megfogalmazásban a *leszűkítő* trendet is. Azt, hogy a művészet értelmezésének az egész vizualitást a művészi léttel azonosító és azon keresztül értelmezni szándékozó attitűdje mennyire tisztán vezet a gyermek-művészi koncepció *romantikus* gondolatvilágához. És azt is, hogy az mennyire értelmezhetetlenné teszi a vizuális fogalmazások sokaságának kommunikációs tényeit, szándékait, mediális és intermediális és multimédiás sokféleségét.

Nézetem szerint művész abból lesz, aki számára a teljesség és az ember-világ viszonyrendszeréről alkotott mentális kép sajátosan, és csakis a művészet sajátosságos, választott eszközrendszerével projektálható. Az ösztönös ráérezés csak az alkotás aktív operációinak folyamatában elmélyült ember számára adatik meg, nem valósulhat meg igaz és releváns módon ismeretekkel végzett tiszta kognícióként, de annak teljes hiányában sem. *Pascallal* szólva: a véletlen a felkészült szellemet preferálja.

„Az, hogy a közoktatás és köznevelés, mint a társadalom legnagyobb közszolgáltatója, a személyiségre, hangsúlyozottan minden egyes személyiségre és képességeik kibontakozására összpontosítsa szellemi és anyagi energiáit, az korunk legnagyobb koncepcionális pedagógiai problémája és kihívása. Egyben a társadalmi egyenlőség feltétele is” (*Gajdics*, 2003. 3. o.). Valójában az ember csak akkor lesz képes olvasni a vizualitás különféle területeinek képi közléseiben, ha mint aktív és *motivált* résztvevő a képi kommunikáció módszerének, eljárásainak, technikáinak, modalitásainak és ténybeli ismereteinek birtokába kerül. Egyszerűbben szólva: szocializálódik a (vizuális) kultúrába. Információs társadalom felé igyekvő korunkban mi sem szemléltetheti ezt jobban, mint a számítógépes játékok képi világa, amelynek ikonográfiáját, szemantikai rendszerét meg kell tanulni ahhoz, hogy bánni tudjunk velük, eredményesek legyünk alkalmazásukban, De ez a tanulási folyamat az informatika képi világára vonatkozó motívumaiban és ismereteiben segítheti az alkalmazót abban is, hogy *értékek* mentén legyen képes választani a képdömping minőségi differenciálásával.

Paradigmaváltásról beszélünk. „A tudományág paradigmája nem egyszerűen az uralkodó, elfogadott elméletet jelöli. Annál többet, a gondolkodás rendszerező elvét határozza meg. Arról a keretről van szó, amelyen belül a tudományos kérdéseket felvetik, a válaszokat feldolgozzák” (*Végh*, 2002. 126. o.). Ha ez a keretrendszer megváltozik, a ben-

ne megfogalmazott és relevánsnak tartott viszonyok átalakulása gyökeres változásokat idéz, idézhet elő magában a hordozó szerkezetben is. Különösen igaz ez a bioszociális komponensrendszerekre (Nagy József, 2000), amelyek mint összetevők *szerveződésai* önmódosító és replikatív tulajdonsággal rendelkeznek, vagyis végtelen variabilitással képesek alkalmazkodni és az alkalmazkodás tartalmait a következő szinteken továbbadni, örökíteni. A paradigmaváltás célja éppen ennek az adaptivitásnak a külső feltételrendszer (itt: pedagógiai teleosz) viszonylatában való gyökeresen új megfogalmazása.

Nem prioritás-váltásról kell tehát beszélnünk, nem a hangsúlyok áthelyezéséről, hanem a (vizuális) kommunikáció szereplőinek a társadalomban elfoglalt helyéről és szerepük meghatározásáról, a médiumok jellemzői és funkciói feltárásáról, referenciáikról, hatásmechanizmusukról: valójában a teljes struktúra minden elemének az újra- és átértelmezéséről, átrendezéséről.

A gyermek szocializációja és a kulturális nyilvánosság

Az emberi kultúra megtartásának releváns tartalmai azok lesznek, amelyeket értékmegőrző tudatosságunkban és eltökéltségünkben az új generációk döntési és cselekvési területeiként kijelölünk. Amennyiben elfogadjuk, hogy az emberi minőséget a társas létre való személyes alkalmasságok adják – mint ahogy mindig is azok adták – el kell fogadnunk a személyiségnek a jogát a képességei teljes körű működtetéséhez és kiműveléséhez és kultúrája kommunikálásához.

Ezek a jogok új, reflektív pedagógusszerep (Tókos, 2006) és új összefüggések megértését, új kötelezettségeket kell, hogy jelentsenek a tanár számára, hiszen a paradigmaváltást nem csak a (vizuális) nevelés belső feszültségei, tartalmi vagy pedagógiai túlhaldottsága teszik elsősorban elkerülhetetlenné, hanem a kulturális köztér változásai és a belőlük következő társadalmi igény és elvárások átalakulása következtében keletkezett új feltételrendszer is (Brezsnyánszky, 2001).

A vizuális nevelés tekintetében a pedagógusnak olyan módon kell tehát szervezni és vezérelni a vizuális kommunikációs–művészeti folyamatokat, hogy a képanyelvi sajátosságok *felfedezése*, a *képzetgyűjtés* időigényessége, a konvenciók és tradíciók *feltérképezése*, a belső szükségletekből adódó és készletések által motivált *alkotás* és a kommunikáció médiumainak és technikáinak *megértése*, vagyis a *belső felkészülés* megtörténhesen. A világ valóságosságában való eligazodáshoz a kisgyermek számára nem elegendő az arról szóló szövegek vagy képek megismerése és megértése. *Feltétlenül* szükséges viszont az *ezek terében megélt aktív és tanulni vágyó lét*, a tájékozódás, kísérletezés, anyaggyűjtés. A folyamatnak természetesen feltétlenül része a fogalmakkal végzett absztrakció, az összetartozók összerendezése (kombinálás), a különbözők különválogatása (differenciálás), azok közreadása (kommunikáció), megvitatása (közvetlen interakciók) és felülvizsgálata (értékelés és önreflexió).

A motívumok által indított és a képességek komponensrendszerében irányított, tudatosan alkalmazott közvetlen és közvetett tapasztalatgyűjtés és a viszonyrendszerekből feltárt, megmutatott tanulságok együttese (ismeret) és az azokkal végzett műveletek

(praxis) belülről fakadó biztonsága válhat az emberi élet számára – így természetesen társadalmilag is – *releváns tudássá*. „A kompetencia a tudásnak arra a formájára utal, amelynek elsajátítása természetes közegben, *életszerű tapasztalatok* révén történik [...] Ebben a tekintetben a kompetencia az *értékes, érvényes, hasznosítható tudás* egyik kategóriája” (NAT, 2003. 168. o.).

A vizuális nevelés pedagógiai folyamatában mindezek a feltételek akkor valósulhatnak meg, ha közvetlenül az aktivitás folyamatát, az aktív cselekvést szervezzük és vezéreljük. A folyamat legfőbb értékhozójának a *motivumrendszer*t kell tekintenünk, lévén hogy a kívülről oktroyált folyamatindítások nem tartalmazzák azokat a belső érdekértékelési és érdekeltégi döntéshozó komponenseket (Nagy József, 2000) amelyek a személyes aktivitás ráirányulásához nélkülözhetetlenek. Ezek szükségleteken alapulnak, amelyek az alkotó aktivitásra készítő belső feszültség forrásai. A motiváltságban mint értékben gondolkodó projektumaik lehetőséget adnak a gyermek számára a személyes vizuális felkészülésre és az abból táplálkozó alkotásra. *Közvetett* hatásként pedig „a kreatív aktivitás önmagában is áttereli és átalakítja a destruktív vagy más készítetéseket konstruktív kifejezésekbe, illetve formákba” (Refsnes Kniazze, 1981. 354. o.). Így az a pszichés és szociális eredetű problémák megoldás felé tett lépések színtere is lehet egyben.

A vizuális kommunikáció nyelvi sajátosságainak beépítése az aktivitás folyamataiba lehetőséget ad a vizuális minőségek esztétikai kategóriáinak megtartva-megújítására. Ebben az értelemben beszélhetünk *érvényes ismeretekről*. Ezek a célszerű és átgondolt vizuális transzformáció eljárásaira, olyan üzenetek megfogalmazására készítenek fel, amelyek nem egy pusztán hipotetikus és esetleges néző, befogadó (vagy éppen a tanár) az üzenet egyetlen lehetséges olvasója számára érthetőek, hanem célzottan, akár személyre szabott vizuális fogalmazások, üzenetek, portfóliók elkészítésére is képessé tesznek.

Mindhhez a klasszikus és kortárs médiumok sokféle nyelve és technikája áll rendelkezésünkre: „a látás nyelvének szabályaira éppolyan nagy szükség van, mint valaha [...]. A gépek sohasem teszik feleslegesé az ecsetet, ahogyan a CD-ROM-ok sem a nyomtatott könyvet. A baj csak az lenne, ha az ecset nevében kiutasítanánk a gépet a rajzteremből ahelyett, hogy a vizuális kultúra klasszikus értékeit »kódolnánk be« az új médiumba” (Kárpáti, 1998. 3. o.).

A vizuális pedagógiai tervezőmunkában évtizedeken keresztül a művészeti diszciplína korcsoportos, kronologikus, és a tevékenységformák szervezésében az egyszerűbből a bonyolultabb felé vezető, valójában leginkább a formális logika szabályszerűségeinek megfelelő leosztását, újban tematizált strukturálását végeztük (l. *A vizuális kultúra tanterve, tematikus tanmenete*, 1998). Így, ha a gyermeket mint „művészt” értelmeztük, a következőket láttuk: „növekszik a kompetencia a megelőző állapotokhoz képest és egy fejlettebb állapot integrálja az előbbieket” (Bornstein, 1984/1997. 333. o.), vagyis fejlődés mutatható ki. Mindezt természetesen a művészet-oktatás akadémikus hagyományainak nézőpontjából és a formára irányított megismeréstől az alkotásnak valamilyen kódos megfogalmazású és valójában csak kevesek számára elérhető szintjéig húzódo lineáris elv szerint. Valójában a „mester” keze nyomát magán viselő művészeti „klónozás” kísérletei történtek (lásd még Bodóczky László, 1998). Értelmezésem szerint akkor beszélhe-

tünk valódi paradigmaváltásról a vizuális nevelés területén, ha a személyiség aktivitásának vizuális jellegzetességeit és kommunikációs folyamatait (Bálványos és Sántha, 1998; Kárpáti, 1995a, 1995b; Bakos, Bálványos, Preisinger és Sándor, 2000; Nagy József, 2000; Környeiné, 2001; 2002) leszünk képesek, az alapkutatások eredményeire támaszkodva, megérteni és rendszerré szervezni. Még pontosabban: ha a tevékenység tervezése nem a tananyagba szervezett ismeretek valamilyen szempontok szerint rendezett gondolat-sorainak logikáján, hanem az *elvégzéséhez szükséges és nélkülözhetetlen képesség-szerveződés meg- és felismerésén* alapul. Ebben az értelemben kell a hasznosíthatóság fogalomkörét értelmeznünk.

Alapelvünk, hogy a vizuális problematika kommunikációs, tény-, tárgy- és jelenségvilágát alkotó *összefüggéseket és összetevőket* kell integrálni a gyermeki személyiség adott státuszának (életkorának, személyes, kognitív, affektív, szociális) és az ezeket alkotó képességeinek rendszerébe.

Vizsgáljunk meg egy analógiát. A táncház a hagyományőrzés helye. Formailag: mozgássorok megtanulása, gyakorlása, átadás-átvétele. Tartalmilag ugyanakkor ismeretek összegyűjtése is az adott kultúráról, szövegek memorizálása, adomák, mesék, énekelt és hangszeres zene hallgatása és tanulása, esetenként viselet- és tárgykészítés stb. Ezek mind gazdagítják, *hitelesítik* az adott tánclépésekből lassan-lassan összeálló mozgássort. Ismeretek és alkalmazások ötvöződnek tudássá. A táncház emberi lényege azonban továbbra is *a tánc mint élmény és mint kultúra*, annak a sodró, átlényegítő közösségi, ugyanakkor rendkívül személyes ereje.

Ebből megérthető, hogy a vizuális nevelés *funkciója* nem műveltséganyag keretbe foglalása és eltökélt átszármaztatása. Az a gyermeki személyiségnek az egyetemes kultúra *teremtő-megőrző folyamataiba* való integrálása kell, hogy legyen. Lényegi mozzanata nem *valaminek* a megalkotása, hanem az alkotás *jelentéseinek a megértése*. Ez nem valósulhat meg alkalmazott ismeretek rendezett közege (tudás) nélkül, hiszen a vizuális-művészeti aktivitás *mentális teljesítmény*.

A vizualitás az emberi tanulás, kulturális kommunikáció releváns formája, feltétlenül szükséges ezért, hogy a *tanuló* személyiséggel kapcsolatos alapkutatások szolgálják és támogassák a vizuális önkifejezés formáinak feltárását. Ez adhat megfelelő teoretikus alapot ahhoz, hogy a vizuális nevelés metodikáját kutatók képesek legyenek minél szélesebb értelmezésben összekapcsolni a vizualitás speciális kommunikációs (művészeti) világát a szociális meghatározottságában élő ember köznapi (általános, vagy gyakorlati) kommunikációs elvárásaival és lehetőségeivel. A rajztanítási fázisból kilépő vizuális nevelés csak ezen az úton nyerheti el a XXI. század emberének mentális terében azt a ki-tüntetett helyet és kommunikációs szerepet, amelyet számára a valóság látása és vizuális felfogása gyorsaságban, tényszerűségben, ugyanakkor egyedül az emberre jellemző módon affektív vonatkozásban is magában hordoz.

Bizalmi légkör és cselekvő attitűd

Akik kisgyermek közelében élnek és dolgoznak, tudják, hogy mennyi bizalom él egy gyermekközösségben. Tudják, hogy milyen lendülettel és elszántsággal vállalkoznak a felnőtt számára legképtelenebbnek tűnő feladatok megoldására is, ha azt a bizalmukba fogadott személy (tanár) kéri. A bizalom tehát a konstruktív tanulási típus megvalósításának egyik nélkülözhetetlen feltétele. Az erre épített pedagógiai folyamat, mint választások és döntések nyújtotta sikerek és kudarcok sorozata, felkészítheti gyermekeket arra, amit a művészetekben *átéltségnek* nevezhetünk. Fel kell tudnunk építeni a motívumok rendszerét a személyiség működésének pedagógiai tervezésekor, mert ez az alapja és motorja az aktív cselekvésnek. A motiváció tehát nem mutatvány, hanem motivátor (indító inger), érték és emóció és akarat egymásra szerveződése, az érdekértékelés és döntés viszonyrendszere, valamint annak explicit formája (lásd. még erről: *Nagy József*, 2000; *Csányi*, 1994). A kreativitás az aktivitás kommunikatív folyamata működésének minőségi ismérve és egyben grádiense: a vizuálisan megragadható világ személyiségen való átszűrtségének releváns mutatója. A művészi-kommunikációs kreativitás folyamatában, amelyben jelentős mértékben jelen van a gyakorlatiasság, nyilvánvalóan nem képzelhető el (természetesen az életkorból adódó mértékben) kiművelt intellektus nélkül. Feltételei a következőkben fogalmazhatók meg:

- a kutató-alkotó aktivitáson keresztül (maga a kutatás is alkotó tevékenység) *alkotó befogadás* (át- vagy megélés) lehetősége;
- az *analógiákon* alapuló logikai és perceptuális metódusok beépíthetősége a személyiségfejlesztés pedagógiai komponensrendszerébe;
- a séma-átadás kötelezően választott jellegének átépítése a *belső fogalmi építkezés személyre szabottságává*;
- az ezekkel a tudásokkal különféle szocio-kommunikációs szituációkban való *kreatív és releváns argumentáció* képességei.

Ezek a zömében még kihasználatlan és még semmiképpen sem megfelelően koncentrált energiák adhatnak lökést az új paradigma megfogalmazásához (lásd még *Nagy Lászlóné*, 2000. 275–302. o.; *Csapó*, 2003).

Az esztétikum hagyományos átadása: szűk keresztmetszet

Stevan Harnad szerint: „érték-kritérium az esztétikai érték, amit néha érzelmi vagy affektív kritériumok formálnak át váratlanul intellektuális kreativitássá” (2001. 4. o.). A kreativitás tehát hajlamoktól és érzelmektől befolyásolt mentális tevékenység. Ennek az intellektus vezérelte aktivitásnak az objektivációit esztétikai értékítéleteknek vetjük alá. Ha kizárólag művészet-oktatásról beszélnénk, mindez igaz is lehetne. Sajátságos leszűkítése lenne azonban tevékenységünk céljának, ha eredményét, tanulságait kizárólag az esztétikum kritériumaival, ezek közül legfőképpen a szépség fogalmával íránk le. A vizuális nevelés mint kulturális komponensrendszer nyilvánvalóan több kell, hogy legyen ennél. Vissza kell, hogy kapja eredeti funkcióját a világ totalitása megértésének, leírásá-

nak, szimbolizálásának és kommunikációjának közösségi szerepű embernevelő közegében. Ha a vizuális kultúra–kommunikáció széles értelmét tekintjük elsődlegesnek munkánk, stratégiánk megfogalmazásakor, ki kell, hogy jelentsük: jelenlegi pedagógiai viszonyaink között az esztétikum mint *jelenlévőség* kritériuma az elkészült munka *formán* keresztüli értékelését jelenti. Ha az esztétika kategóriái a tárgyi reprezentációra, a formára vonatkoznak, belátható, hogy azok a percepció–kogníció–operáció leegyszerűsített modelljére vetítve sem lesznek képesek *az alkotó folyamatot, vagyis az alkotás módszerét értékelni*, hiszen csak annak tárgyiasulását, valamely állapotban befejezettnek nyilvánított stádiumát hivatottak minősíteni.

A forma a vizuális tanulásnak főként a technika, a *know-how* által közvetített területeként van jelen, mint feladatsorokban megfogalmazott alternatív koncepció. Ezekben a feladatsorokban minden feladat külön-külön probléma elé állítja a tanulót. Ez jellemzően a „mesterhez” kötött tanulási modell, amelynek személyiségfejlesztő hatása vitathatatlan a művészeti nevelés, a *művésszé nevelés* területén, de erősen szegregáló hatása miatt nem releváns a vizuális kommunikáció egészét átfogó, széles körben érvényes vizuális tapasztalatokkal gazdálkodó (köz)oktatásban. Lényegében még mindig ez tekinthető azonban a kortárs „vizuális óra” uralkodó irányának (Szalontay, 1998; Bodóczky László, 1998). Oka ennek egyfelől maga a *herbarti* oktatási konstrukció, másfelől a művészet-oktatásban meglévő, fentebb vázolt kettős szerepértelmezés.

Természetesen a modellhelyzetben lévő valóság primer jellegű közlések esetén is hordoz élményeket, ha a felfedeztetés valóban közös élményhelyzeten alapul és az ilyen tanulmányozási problémákat a tanulók várják is, mert azok valamilyen formában rezonálnak a belső érzékenységükkel, intuícióikkal. A tapasztalati személyiség komponensrendszerének kialakítása vonatkozásában ez a közeg nélkülözhetetlen. Nem a tanulmányrajzoltatás jelenlétével van tehát baj, hanem szinte-kizárólagosságával, a megismerés kizárólagos forrásaként való megjelölésével, illetve a *gyakorlaton és az értékelésen* eluralkodó szerepével. Ebben az esetben tanári munkánk és a tanuló gyermek tevékenységének eredményességét azonosítjuk a végeredménynek tekintett objektivációra vonatkoztatott spekulatív és relatív „esztétikai” (pl. „szép, tiszta nívós munka” stb.) sajátosságaival, kvalitásával – esetleg mennyiségével. Önálló entitásként értékeljük azt, következtetéseket vonunk le a minőséggel kapcsolatos elvárásaink, (sokszor szubjektívizmusba hajló) elveink viszonyrendszerében. Azután kivetítjük mindezt a tanuló személyére egy ötfokú skála közbeiktatásával. Adott pedagógiai struktúráinkban nincs más választásunk, mint-hogy a tárgy rögzült státuszában megfogalmazódó szakmai kételyeinket vagy lelkesedésünket az alkotóról kialakított képlettel azonosítsuk. Ez képezi azután a pedagógiai *értékelés* alapját. A személyiségfejlesztés azonban ennél több: a *képessé válás* lehetőség szerint személyre szabott megszervezése. Mégpedig úgy, hogy e szervezés nem kívülről oktrojált, teleologikusan meghatározott lépésekben zajlik, hanem maga a folyamat, a benne megfogalmazott *kritikus képesség-elemek* következtében és segítségével „önszabályozza” magát. A folyamatindítás az érvényesség, érték és hatékonyság rendszerszemléletű elvei szerint kell, hogy történjen. A személyiség egészének komponensrendszerei a mindenkori kihívásokhoz való viszonyulási stratégiáit és taktikáit jelentik. Ha a vizuális aktivitás folyamatában a *motiváltságon mint szűrőn* keresztül szemléljük a való világot, olyan komponenseket jelölhetünk meg, amelyek fontos hatással lehetnek döntése-

inkre és cselekedeteinkre. Ezek a képességkomponensek, szellemi és fizikai tevékenységek célirányos aktivitásának garanciái.

Gyakorlatilag mind az egyéni projekció lehetősége, mind a projekt módszer változatos típusai (Hegedűs, 2002) relevánsak lehetnek a vizualitás által a bejárható világ *tapasztalati tőkéjének felhalmozása*, a korosztályonként más- és más motívumkészlettel, iskolázottsággal való alkotó alkalmazása érdekében. Iskolázottságon ebben az esetben ennek a tapasztalati tőkének a motívumok és ismeretek komponensrendszerében, az érdekértékelések és érdekeltégi döntések megfogalmazásában való differenciáltságát kell értenünk. Ennek létrejötté előre megtervezendő feladat, projekció, a tanár által feltételezett és a várható *következmények* előrevetítése. Ez az építkezési mód tendenciáját tekintve irányítottan deduktív, míg az előbbi modell irányultságára nézve induktívnek tekinthető. Első esetben a tanuló elbátortalanodásának okai között említhetjük a (relatív) passzivitást és a folyamatos szembesülést a látszattal, a spekulatívval, amelyet egy végtelen hosszúságú tanulási spirálba irányítunk. A valóság szurrogátumát azután technikák precíz és „nívós” alkalmazásának rögzös és állandó ismétlőgyakorlatokat igénylő csapdájába zárjuk.

Hogy a tanuló próbálkozásaiban megélje a világot, tanára elindítja őt egyfajta cselekvésre való ösztönzéssel. Olyan kísérletek és kutatások indulnak meg ennek hatására, amelyek a *vizualitás* valamely problémájára irányulnak. Ezeknek a kísérleteknek tehát nem az az elsődleges célja, hogy a látott világról *tudhatókat* ismétlje és igazolja, hanem az, hogy az életkorhoz adekvát mélységű tapasztalat-feldolgozásokat tegyenek lehetővé. Így a tanulók információt, cselekvési módozatokat keresnek a tanár és kortársi interakcióik (vita, kölcsönös segítség, kölcsönös bírálat stb.) segítségével. Ennek következtében olyan portfólió keletkezik, amely megmutatja az eredeti problémával kapcsolatos eredeti állapot és a haladvány közötti különbséget. Ez a tudatosan meghatározott cselekvésforma készség- és képesség-komponenseinek strukturáltságában hordozza a személyiség fejlődésének lehetőségét. Olyan, önellenőrzésre is alkalmas rendszer alakulhat így ki, amely a kultúrát nem szegmenseiben, önkényesen összeválogatott elemeiben vizsgálja, hanem genezisében, fejlődésében. A vizsgálódásnak számtalan szintje adhat az adott életkorban releváns tanulást, illetve csak az adott életkorban biztosan megérthető és alkalmazható és alkalmazott ismereteket, vagyis: tudást.

Az így szerzett tapasztalatoknak meg kell jelennie az értékelés területén is. A vizuális aktivitás *eredménye* nem csak a vizuális forma, hanem, vele egyenértékűen, az azzal kapcsolatosan szerzett tapasztalat, tudás, nézet ismeret, gyakorlat és motívum. A formai tökéletesség és a művesség vagy a szépség kategóriáit az aktivitástól függetlenül, de nem elkülönítve kell tehát kezelni, hiszen azok mint esztétikai kategóriák egyfelől a forma minősítésére, másfelől az *alkotás módszerére* is kell, hogy vonatkozzanak. Jelenlegi értékelési-osztályozási módszerünkkel ugyanakkor a gyermek teljesítményének *egészét* mint tárgyi minőséget jellemezzük. Értenünk kell azonban, hogy a vizuális nevelésnek nem lehet egyedüli célja ismereteket a tárgyban objektívalni. Fordítva igen: a világ látáson keresztüli megtapasztalásának és megértésének eredményei (pl. fogalmak) megjelenhetnek tárgyasult vetületekben. De másban is: például kutatásokban, transzferekben, intermedialis megoldásokban stb. Az informatika segítségével az új képkalkoló rendszerek alkalmazásaiban, az új képi nyelv lényegéhez való eljutásban, az azon való egyre

autentikusabb nyelvhasználatig vezethet az út. Pedagógiai értékelési gyakorlatunk azonban mégis az előbbi nézetrendszerhez kapcsolódik; magam nagyon nehezen tudok elképzelni például egy *ötös osztályzattal* értékelt *honlaptervet*. A személyiségfejlesztő pedagógia számára az osztályzat ma már nem mondhat eleget a gyermekről és legfőképpen nem fejlődése *irányáról és jellegéről*. Fontos értenünk, hogy „az értékelés szempontjából meghatározó az a pedagógiai közeg, szellemiség, etikai rendszer, amely a tevékenységeket éveken át szervezi, motiválja” (Gajdics, 2003. 5. o.). Ha az osztályzattal a tárgyiasulást és a tárgyiasítót egyszerre helyettesítjük egy számmal, *ez a szám mint szurrogátum* nem képes leírni a motiváltság, a kogníció, az affektív elemek, a szociális érzékenység, a személyes sajátosságok (pl. tehetség) jellemzőit is, amelyek a *portfólió mint szurrogátum* megszületéséhez nélkülözhetetlenek voltak. Annál is kevésbé, miután az osztályozással értékelendő feladatkonstrukciókban sincsenek differenciálva és megfogalmazva ezek a jellemzők. Nem ismerjük ebben az esetben a pedagógiai munkánk hatását a személyiség egészére, annak képességstruktúrái működésére, aktivitása irányaira vonatkozó elemeit, holott (törvényben) deklarált célunk a személyiségfejlesztés. Magától értetődően idetartozónak tekintve a pedagógus önfejlesztését is: „a tanár gyakorlati kompetenciájához [...] személyiségén át vezet az út [...] alapja a reflektív tanítás megtanulása, mely alatt a pedagógiai tevékenységet tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot kell érteni, amely biztosítja a nevelő-oktató tevékenység folyamatos önellenőrzését és az ezen alapuló fejlesztést” (Tókos, 2006. 4. o.).

Ha esztétikai alapon értékelünk, olyan, tradíciókra vagy konvenciókra nézve objektív ismérvekkel rendelkező elv, filozófia, definíció szerint járunk el, amely az alkotásban tárgyiasul formai jegyeket egyben a tanulót személyében reprezentáló *tulajdonságként* ezen elveknek, filozófiának, vagy definíciónak teleologikusan megfelelteti. Amennyiben az aktivitás folyamatában megnyilvánuló és a személyiség adott diszpozícióját is jellemző ráirányulás mélységéről szeretnénk informálódni, *az érzékenységet* kell értelmeznünk. Ez nem a tárgyhoz mint célobjektumhoz, hanem annak *létrehozása folyamatához*, megalkotása műveltsoraihoz kapcsolódó és motívumaiban meghatározható viszonyrendszer. Ez a viszonyrendszer mint attitűd és mint a rendelkezésre álló rutinok, készségek és képességek komponensrendszere, valamint a kommunikációs stratégiák és taktikák alkalmazásának a mentálisan vezérelt összerendezettsége képes megmutatni a gyermek kultúrába való illeszkedésének személyes szerveződési szintjét. A gyakorlatban ennek azt kell jelentenie, hogy *kritériumok* mentén kell vizsgálnunk a pedagógiai folyamatra vonatkozóan azt, hogy a célkitűzéseinkben megfogalmazott képességműködések egyénenként és csoportosan miként teljesülnek, mi a viszonyuk a feltételezett optimális cselekvési stratégiához. Praktikusán: csak pedagógiai munkánk eredményességét értékelhetjük. Valójában sohasem a tanulót minősítjük, hanem saját pedagógiai eredményességünket. Az, hogy a pedagógus által generált folyamat tárgyiasulásokban végződik, az a tantárgyi struktúrából és a műveltségterület speciális sajátosságaiból következik (vannak tantárgyak, ahol ez az objektiváció egy felelet vagy esszé, esetleg egy tornagyakorlat). Minősége szignifikáns jellemzője a tanár előkészítő, inspirációs és óravezetési cselekvéseinek. És természetesen önreflexiójának; közvetve, de akár közvetlenül is. A korszerű pedagógiai teljesítményvizsgálatok sora áll a pedagógus rendelkezésre (pl. Kárpáti, 1995). Ezeket azonban akkor használja jól, ha következtetéseit saját teljesítményére nézve is levon-

ja. Valójában az egész kommunikációs folyamatot nem a tanuló indítja el és vezérli, hanem a pedagógus, tehát az értékelésben is tükröződnie kell a folyamat komplexitásának.

Amennyiben nyitni szeretnénk a vizualitás iskolai alkalmazásaiban a kortárs vizualitás, a „poszt” művészetek irányába, meg kell kísérelnünk azon a nyelven (nyelveken) beszélni, amelyen (amelyeken) az utóbbiak. A folyamat-jellegű művészetek korát éljük (a hagyományos művészeti területekkel, ágakkal és műfajokkal erős konkurenciában). Ami mégis hiányzik a vizuális nevelés jelenéből, az az *időszerű* médiumok és elemek megjelenítése nem csak objektívációkban, de a személyiség mérésében és értékelésében, értelmezésében is. Az új tárgyiasság, a *fluxus*, a *performance*, a *land-art*, vagy az *environment* és az *animáció* szabadkézi és számítógéppel segített változatai szinte kimeríthetetlen lehetőségeket adnak a vizuális nevelés alternatív megoldásai és transzferlehetőségei számára.

Vég nélküli felfedezések

A világ reprezentációinak bármely formájával való szembesülés minden, cselekvési szituációkban megfogalmazott formája a személyiség kompetenciáinak sajátos receptorait és operátorait mozgósítja (Strohner, 2006). Ezek bonyolult összekapcsolódási rendszerekben analizálják és szintetizálják a tapasztalatok vonatkozásában a mentális térben kódolódott *déja vu*-ket, *presque-vu*-ket, és *jamais-vu*-ket, amelyek valójában a személyiség cselekvéstörténetének (aktivitás-történetének) ujjlenyomat-rajzolatait adják. Ezek minden kétséget kizáróan és mindig személyesek. Az adott vizuális problematika által működtetett képességkapcsolatok aktivitási szintjében az adott személyiségre vonatkoztatva a konkrétan az optimálishoz való viszonyát kell keresnünk. Kompetencián ebben az értelmezésben valós hozzáértést kell értenünk, ami egy komponensrendszer elvű személyiségmodell szerveződésben a tapasztalati személyiség kialakulásának elsősorban perszonális és speciális komponenseit, az ezek körébe tartozó készségek kialakulását jelenti.

Minősítésünk vonatkoztatási rendszere legyen tehát a képességműködések optimumának az adott gyermek aktivitásában megnyilvánuló konkrétához való viszonya. Ebben az értelemben beszélhetünk a képességműködések *méréséhez és értékeléséhez* rendelhető *kritériumokról* (Nagy József, 2000, 2001a, 2001b, 2005).

Nekünk, tanároknak, kötelességünk valóban a kor szellemének megfelelő – és nem csak kor-szerű – programmal rendelkezni. A kommunikatív alkotás ne legyen tehát valamely eszme, totalitás illusztrációja és ne legyen a külső világ valamiféle egyenes fordítása, de az „élethosszig tartó tanulás” teleologikus módusza sem. „A tanár minden téves beavatkozása félreviheti a tanuló vizuális ítélkezését, vagy megfosztja a felfedezés lehetőségétől, noha a tanuló többet nyerne belőle, ha ő maga végzi a felfedezést” (Arnheim, 1979. 132. o.). A tanulás legyen a vég nélküli felfedezések lehetőségének a feltárt forrása: „[t]ermészetes a művész és a művészeti oktató számára az a gondolat, hogy területe önálló, öntörvényű és öncélú” (Arnheim, 1979. 135. o.). Ez utóbbi megjegyzés értelmezésében a személyesség elemének hangsúlyozott jelenlétére utal, ami nem mond ellent

semmiféle kommunikációs elvárásnak. Ez az alapja ugyanis az azonos tartalmak mentén elvárható különbözőségeknek; a szociális elvárásokon keresztüli integrálódásának ez egyénibe és megfordítva: az egyéniség hangsúlyozott jelenléte a szociálissal való kommunikációban.

A vizuális aktivitás mint a speciális kompetenciák egyik területe: egy lehetséges pedagógiai modell vázlata

Olyan vizuális nevelés modellt kívántam létrehozni, amely képes integrálni a személyiség komponensrendszerébe a vizuális kommunikáció által meghatározott viszonyrendszereket (kommunikációs szándékokat) mint komponenseket. Ennek értelmében készítettem el a vizuális nevelés egy lehetséges koncepcióját. „A vizuális aktivitás működése szempontjából releváns lehet olyan dinamikus modell feltételezése, amelyben az operációk valódi észleleti gazdagságot igényelnek, különféle szintű információkat, melyeknek köszönhetően a kognitív rendszer folyamatosan készíti ezekhez a különféle szintű reprezentációkat, amelyek eredményeként lehetővé válik egy-egy jelenség sajátos vizuális reprezentációja” (Strohner, 2006. 59. o.). Modellemben igyekeztem felrajzolni a személyiség kompetenciaterületei és a vizuálisan érzékelhető világ kapcsolatrendszerét.

Az első természet, a *valóság* forma és jelenségvilágát elsősorban azokkal a rutin- és készségkörökkel tartom feltárhatónak, amelyek speciálisan a vizuális művészetekben gyökereznek – elsősorban rajzolás, festés –, de amelyekre meghatározó befolyással van a *személyes* (perszonális) kompetenciaterület – adottságok, hajlamok stb. – és a *kognitív* kompetenciaterület – pl. a konvenciók alkalmazása.

A második természet, az emberi kultúra *tárgyakban* megfogalmazott világának alkotó folyamatait nézetem szerint elsősorban a *perszonális és szociális* kompetenciaterületek, valamint a *speciális* komponensek – pl. fazekasság, szobrászat, tárgyalkotás stb. – együttműködésével értelmezhetőek, attól függően, hogy azok a kollektív identitás, vagy a személyes tárgykultúra körében működnek.

A harmadik természet, a medializált, virtuális világ kommunikációs kapcsolatait, mint vizuális nyelvi jelenségeket értelmezve leginkább a kognitív és szociális kompetenciaterületek szervezését tartom elsődlegesnek (szemben a jelenlegi túlzottan identifikációs célokra használt média-alkotással és fogyasztással).

A modell segítségével megvalósíthatónak tartok egy olyan, kifejezetten a vizuális képességekre vonatkozó alapozó és építkező munkát, amely a speciális rajzi, plasztikai, színérzékelési stb. képességeket a gondolkodás, a szociális érzékenység és a személyes indíttatás önismereti rendszereinek hatása alatt képes működtetni.

Olyan rendszer megfogalmazásának lehetőségeit kerestem, amelyben a személyiség *kompetenciáinak* működése a vizuális nevelés folyamataiban, de tágabban értelmezve az oktatás tartalmi vonatkozásait leíró speciális kompetenciaterületekre is értelmezhető. „A kompetencia a személyiség motívum és tudásrendszere; az aktivitás, a döntés és kivitelezés egységes pszichikus feltétele, eszköze; a motívum és a tudás átfogó funkcionális

komponensrendszere [...] a motívumrendszer fejlődésének segítése [...] a nevelésnek, a tudásrendszer fejlesztése pedig az oktatásnak felel meg” (Nagy József, 2005. 13. o.).

A modell forrásait főként kortárs hazai, francia, és angol kutatók szaktudományos munkái jelentették (Csapó, 2001; Csányi, 1994; Báthory, 2002; Bodóczy István, 2002; Gabora, 1997; Harnad, 2001; Jacob és Jeannerod, 2001; Knausz, 2002; Kárpáti, 1995a, 1995b, 2001; Nagy József, 2000, 2001a, 2001b, 2005; Nánay, 2000; Nyíri, 2000a, 2000b, 2000c; Piaget, 1966; Pléh, 2001, 2002; Souza, 2000). Az értelmezési keretet Nagy József (2000, 2001a, 2001b, 2005) kompetenciaalapú személyiségfelfogása adja.

A személyiség komponensrendszere *alap-* és *speciális* funkciókra való alkalmasságcsoportok egymással és egymásért működése. Ennek az összehangoltságnak a dinamikája jelenti a személyiség világhoz való viszonyulásában a minőséget, harmóniát és az értékteremtő sokszínűséget.

Az embert aktív viszonyulásra alkalmassá tevő kompetenciái egymásba oldódóan és egymás kibontakozását erősítve együttesen működnek, jóllehet az egyes tevékenységekre lebontva indikálható egyes komponensek jól körülhatárolható irányító szerepe. Irányító, de nem egyeduralkodó szerepről van itt szó. A kognitív képességek dominanciájára építő pedagógiai folyamatban a verbalitás, a fogalmi műveltség a speciális (itt: vizuális) képességstruktúra rovására történik, hiszen elmondható az, amit képekben kellene és lehetne (akár képi vélemény formájában is) megfogalmazni. Blokkolhatja a pszichikus komponensrendszeren (Nagy József, 2005. 15. o.) belül személyes és szociális motívumok működését, sőt, annak megnyilvánulásait esetenként destruktívnak értelmezi és kiegyensúlyozatlan fejlődést eredményez. A kiegyensúlyozott fejlesztés egyetlen összetevőre nézve sem lehet statikus, mert nézetem szerint a személyiség komponensrendszere erős belső dinamikával, a hangsúlyok szinte mérhetetlenül gyors áthelyezési képességével kell, hogy rendelkezzen. Ebből következik, hogy ennek a gyors áthelyeződési képességnek a kiszolgálásához *érvényes* feladattartalmakat kell rendelni.

Az alábbiakban röviden tekintsük át azokat a jellegzetes területeket, amelyeket az egyes kompetenciák működései lefednek (értelemszerűen a rendszerükbe tartozó rutin, készség, képesség, valamint fogalom- és képzetstruktúráikkal, továbbá a működésük feltételeit és egyben színtereit is jelentő kontextusokkal és motívumokkal lásd Nagy, 2000).

Perszonális kompetencia: lényegében az öröklődés bázisán képződő és formálódó identitás finomszerkezete kialakításában játszik döntő szerepet. Pedagógiai fontossága a szocializálódó egyed (gyermek) *tudatos énné*, értelmező és önértelmezésre képes emberé formálásban van.

Szociális kompetencia: az emberi lét kontextusai mindig szociális tartalmúak. Az emberi identitás sajátossága és egyben paradoxona is, hogy csak valamilyen más emberi individuumokkal alkotott koegzisztenciájában képes emberként élni. Valójában az ember minden még emberinek nevezhető szinten képes szocializálódni; napi gyakorlatunkban a család, a közlekedés, a munkahely, a hivatalok, a média stb. hatásai alatt állunk és igyekszünk ezen hatásoknak megfelelni azzal, hogy adekvát módon *alkalmazkodunk*. Létünket a csoportok különféle méretű, akaratú és felkészültségű típusaiban éljük: alkalmazkodásunk dinamikája és az azzal párosuló komfortérzetünk nagymértékben függ a szociális közeg értékítéleteitől, és az egyénnel szemben megfogalmazott elvárásoktól, minőségétől.

Kognitív kompetencia: viszonyulásunk a világhoz a kimódoltság, a tervezettség és a következetesség gondolkodási műveleteinek bonyolult láncolataival történik. Szellemi erőfeszítésekkel, amelyek a világról szerzett tudás közvetítettségeinek folyamatos tanulásával, újratanulásával és alkotó alkalmazásukkal mennek végbe. A kogníció képessé tesz a realitások igazságainak felismerésére, ugyanakkor rejtélyes működései lehetővé teszik számunkra a transzcendens, vagy az irreális szellemi megragadását is, valamint a velük való operációt.

Speciális kompetenciák: Sajátos szakmai jellegű alkalmasságok. Ezek képesség- és ismeretrendszerei alkotják a személyiség komponensrendszerének negyedik csoportját.

Amennyiben a vizuális nevelés szakirodalmában (*Bálványos és Sántha, 1998; Bakos, Bálványos, Preisinger és Sándor, 2000*) és az ezen a téren elvégzett kutatások (*Környeyiné, 2001a, 2001b, 2001c, 2002*) publikációiban fellelhető képességfogalmak sokaságából tartalomelemzéssel a fenti elveknek megfelelő csoportokat a vizuális aktivitásra értelmezem, olyan képességstruktúrát kapok, amely lehetővé teszi a vizuális alkotás folyamatainak kompetencia-alapú differenciálását. Ez azt jelenti, hogy a vizuális kommunikáció közlésformáinak (primer, direkt, indirekt, személyes) tartalmi sajátosságaihoz hozzárendelhető az a képességstruktúra, amely a személyiségnek optimális lehetőséget biztosít adott szituációkban való adekvát és elmélyült aktivitásra.

A vizuális aktivitás komplex képességei tehát azokat az általam tartalomelemzéssel meghatározott képességcsoportokat jelölik, amelyeket a vizuális aktivitás irányultságaira és tartalmaira nézve egyértelműen életszerűnek tartok. Konceptiómban a *Vizuális Aktivitás Speciális Kompetencia* három komplex képességcsoport felületén jelenik meg. (A komplex képességek önmagukban nem hordoznak konkrét tevékenységre való alkalmasságokat, összefoglaló kategóriák, amelyek trendeket jelölnek: fogalmilag rendezik a vizuális aktivitás cselekményeinek irányultságait.)

1. Vizsgálódás – kísérletezés – képzetgyűjtés komplex képessége (VKK)

Ez a komplex képességcsoport tartalmát tekintve a perszonalizált kutatások a szintere. Célként megjelenhet mindhárom vizuális inger-modalitás (modulált, tárgyiasított, nem modulált).

Kritikus képességei:

1. a felismerés (kritikus) képessége
2. az azonosítás (kritikus) képessége
3. a tipizálás (hasonló jegyek realizálása) (kritikus) képessége
4. az analógiaképzés (kritikus) képessége

2. Megfeleltetés – megformálás – megvalósítás komplex képessége (MMM)

Képességei, rutinjai és készségei által e képességcsoport képessé tesz sajátosan vizuális válaszokra, amelyek természetesen lehetnek technikai-technológiai, kivitelezési stb. jellegűek, de a megfeleltetés vagy megvalósítás alatt értem a verbális projekciót is, vagyis a gondolati szinten művelt belső vizualitást.

Kritikus képességei:

1. a beleélés (kritikus) képessége
2. az elemzés (kritikus) képessége
3. az értelmezés (kritikus) képessége
4. a létrehozás (kritikus) képessége
5. a konvertálás (kritikus) képessége

3. Információkezelés, üzenetközvetítés és -fogadás komplex képessége (IKF)

Média-típusú képességcsoport, amelynek célja a kód sajátosságainak feltárása, (inter)kulturális meghatározottságainak megértése, a vizuális kommunikáció formáinak értelmezése, hagyományok és megállapodások értékelése.

Kritikus képességei

1. a tradíció-kezelés (kritikus) képessége
2. a konvenció-kezelés (kritikus) képessége
3. a kódolás (kritikus) képessége
4. a dekódolás (kritikus) képessége

A kritikus képességek feldolgozása kutatásom jelenlegi állapotában mintegy 180 elkülönített egyszerű képességkomponenst tartalmaz. Miután az elemzés a vizuális aktivítás tipikus folyamataiból indul ki, deduktív úton kell eljutni a részképességek, készségek, részkészségek és rutinok feltárásáig és elkülönítéséig a kompetenciaterületek és pszichikus működéseik összességére nézve. A képességek elkülönítését és kategorizálását tehát az adott közlésforma vizuális *cselekvéstípusaiban*, a vizuális operáció *kritikusként* kezelhető képességeinek komponensrendszerére nézve kell elvégezni. A kritériumok (kiépülési, bonyolultsági, szabályozási, tartóssági, használhatósági) teljesülése érdekében fel kell tárnunk a kritikus képességek, és kritikus ismeretek (Nagy József, 2005) valamint komponenseik konkrét cselekvéssorokkal kapcsolatos koegzisztenciájának funkcionális sajátosságait.

Mindezek megvalósítására olyan ötlépcsős *tantervi koncepciót* dolgoztam ki, amely a hétévestől tizennyolc éves korig egységes személyiségértelmezési elvek szerint *építkezik*. (A tantervi program fentiekben vázolt tartalmi rendszerezése, módszertani és mérésértékelési rendszereinek kidolgozása, első kísérleti alkalmazásai folyamatban vannak) A koncepció értelmében *kétéves* periódusokban foglalkozunk a tanulók a vizuális problematikák sajátos területeivel, feldolgozva a kommunikáció és vizuális világ fentebb vázolt jelenségeit.

A modell öt szinten, *négy zárt*, két évfolyamot felölelő és *egy nyitott ciklusban* tervez. Előnye, hogy nagyobb szabadságot ad a kritérium-feltételek teljesüléséhez és a tanári önértékeléshez, tárgyi értelemben a projektszerű gondolkodáshoz, tervezéshez és komplex portfóliók elkészítéséhez.

Összegzés

A világ értelmes *megélése* nem más, mint a jövőre irányuló adekvát képességműködés, a személyiségek komponensrendszereinek a külvilággal mint aktív lényel (mind szociális, mind természeti értelemben) fenntartott, összességében mindenkor harmóniára törekvő kapcsolata. A személyiség olyan replikatív hálózat, amely folyamatosan megújul, újjáépíti szerveződéseit (Csányi, 1994; Nagy, 2000), rendszereit. Már csak ezért sem folytathatunk olyan pedagógiai munkát, amely az egyformaság módszertanára épül. A komponensrendszerekben kialakuló szerveződések a komponensek tulajdonságai határozzák meg, pontosabban a komponensek azon tulajdonságai, amelyek az adott hierarchikus szerveződést (Nagy József, 2000) éppen lehetővé teszik. Ez azt jelenti, hogy a komponensek tulajdonságai és a belőlük kialakuló funkcionális hálózat kölcsönösen meghatározza és feltételezi egymást (Csányi, 1994). A képességek rendszerei, vagyis „az alapkomponeensek működtetése csak konkrét tartalmú tapasztalatokkal, ismeretekkel lehetséges [...] a személyiség bármiféle aktivitása lehetetlen információfeldolgozás, információhasznosítás nélkül” (Nagy József, 2000. 35. o.). Ezek körét *kritikus ismeretként* (Nagy József, 2005) kell kezelnünk és a (vizuális) pedagógiai tervezés során is az aktivitáson alapuló adekvát személyiségműködés egyik feltételeként kell tekintenünk.

Szeretném, ha a vizuális megismeréssel és a vizuális neveléssel kapcsolatos kutatásaim (Strohner, 2006) eredménnyel szolgálnák az oktatás –nevelés megújítását és részét képezhetnék „[...] az intézményes nevelés kompetenciaalapúvá fejlesztésének, kutató, fejlesztő, applikációs [...]” (Nagy József, 2005. 34. o.) munkálatainak.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy kortárs és hiteles vizuális nevelésről csak az alkotó személyiség komponensrendszere működéséről való átfogó tudás birtokában és feltételével, valamint a vizuális kommunikáció egészének az emberi vizuális befogadó és közlő szándékok és formák minden vonatkozása irányába kiterjedő ismeretében lehet és érdemes beszélnünk.

Irodalom

- Arnheim Rudolf (1979/2004): *A vizuális élmény*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Baranyai Lászlóné (1998, szerk.): *A vizuális kultúra tanterve, tematikus tanmenete 1–4. osztály. Tanítói segédlet. Vizuális Pedagógiai Műhely, Győr.*
- Bábosik István (2004): *Neveléstudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 10. sz. 9–19. 2006. 01. 06-i megtekintés, <http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-ta-Bathory-Valtozo.html>
- Bornstein, M. H. (1984/1997): A gyermek, mint művész és közönség. In: Farkas, András (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 325–341.
- Bodóczy László (1998): *Vizuális nevelés I.*, Helikon Kiadó, Budapest.

- Bodóczky István (2002): A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 10. sz. 59-72. 2006. 01. 05-i megtekintés, <http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00065/2002-11-hk-Bodoczky-Rajz.html>
- Breznysnyánszky László (2001): A 20. század iskolamodelljeinek politikai szocializációs hatásrendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 4. sz. 15–24. 2005. 04. 24-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-04-ta-breznysnyanszky-20>
- Csapó Benő (2003): A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 3. sz. 12–27.
- Csapó Benő (2001a): Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.
- Csányi Vilmos (1994): *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dobos Krisztina (2005): Néhány megjegyzés a tartalmi szabályozás kérdésében (Az intézményi státusz piacosodási folyamata). In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 59-69.
- Durkheim, E. (1922/1980): *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gabora, L. (1997): The origin and evolution of culture and creativity. *Journal of Memetics – Evolutionary Models of Information Transmission*, **1**. 1. sz. 29–57. 2005. 03. 25-i megtekintés, Manchester Metropolitan University Business School, Centre for Policy Modeling, <http://www.Cpm.mmu.ac.uk/jom-emit/vol1/gabora>
- Gajdics Sándor (2003): A személyiség szocializációja és az értékelés összefüggései. *Fejlesztő Pedagógia*, **13**. 2-3. sz. 41-47. <http://www.mentor-könyvesbolt.hu/site/fejlped/lap2002.2.3.interaktiv.htm>
- Golnhofer Erzsébet és Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 239–269.
- Harnad, S. (2001): Creativity: Method or Magic? 2004. 03. 25-i megtekintés, University of Southampton, Department of Electronics and Computer Science; Intelligence, Agents and Multimedia Group, Harnar E-Print Archives, <http://www.ecs.soton.ac.uk/~harnad/Papers/Harnad/harnad.creativity.html>
- Hegedűs Gábor (2002, szerk.): *Projektpedagógia*. KF, Kecskemét.
- Hoffmann Rózsa (2005): Tartalmi szabályozás – szabályok nélkül. In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 44-59.
- Horányi Özséb (1997): Az információs társadalom koncepciójától az információ kultúrája felé. 2006.09.13-i megtekintés, Magyar Elektronikus Könyvtár, <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/media/hozseb1/hozsb1.htm#f6>
- Imre Nóra és Nagy Mária (2003): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 273–305.
- Jacob, P. és Jeannerod, M. (1999): Quand voir, c'est faire, Working paper 99-01. 2004. 12. 17-i megtekintés, Centre National de la Recherche Scientifique és Université Claude Bernard Lyon 1, Institut des Sciences Cognitives, <http://www.isc.cnrs.fr/wp/wp07.htm>
- Kárpáti Andrea (1995a, szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1995b, szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák – a vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a kamaszkorig*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 11. sz. 3–8. 2006. 01. 05-i megtekintés, <http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-ta-Knausz-Muveltseg.html>
- Környeiné Gere Zsuzsa (2001): Látás és láttatás I., *Módszertani Lapok*, Vizuális Kultúra, **5**. 3. sz. 1–9.

- Környeiné Gere Zsuzsa (2001): Látás és láttatás II., *Módszertani Lapok*, Vizuális Kultúra, **5.** 4. sz. 1–23.
- Környeiné Gere Zsuzsa (2002): Látás és láttatás III., *Módszertani Lapok*, Vizuális Kultúra, **6.** 2. sz. 1–7.
- Nánay Bence (2000): *Elme és evolúció*. Kávé Kiadó. 2005. 12. 17-i megtekintés, <http://ist-socrates.berkeley.edu/nanay>
- Nemzeti Alaptanterv* (1995): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nemzeti Alaptanterv* (2003): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, **11.** 9. sz. 22–38.
- Nagy József (2005): A kompetenciaalapú tartalmi szabályozás problémái és lehetőségei. In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 9–36.
- Nagy Lászlóné (2000): Analógiák és analógiás gondolkodás a kognitív tudományok eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, **100.** 3. sz. 275–302.
- Nyíri Kristóf (2000): A 21. század filozófiája felé. Előadás: Filozófia az ezredfordulón konferencia, Kecskemét, 2000.03.26. 2005.09.06-i megtekintés, MTA Filozófiai Kutatóintézet, http://www.phil-inst.hu/projects/kecske.met/nyiri_21.htm
- Nyíri Kristóf (2000): A gondolkodás képelmélete. Előadás az ELTE BTK Filozófiai Intézete és Nyelvfilozófiai Kutatócsoportja Nyelv, megértés, interpretáció - A nyelv mint a kortárs filozófiai áramlatok közös problémája c. konferenciáján, 2000. 10. 5-6. 2006. 09. 06-i megtekintés, HUNFI Oktatás- és Tananyagfejlesztő Szolgáltató Kft., http://www.hunfi.hu/nyiri/ELTE_2000_conf.htm
- Nyíri Kristóf (2002): Képek mint eszközök Wittgenstein filozófiájában. *Világosság*, **41.** 1. sz. 5–21.
- Piper, D. (1984): *A művészet élvezete*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1966/1999): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2001): Új kommunikáció-új gondolkodás? Előadás: A nyelvek kultúrája Magyarországon szimpóziumon, 2001.01.15. 2006.01.14-i megtekintés, Szegedi Tudományegyetem, <http://www.staff.u-szeged.hu/~pleh/magyar/cikkek/ujkommunikacio.htm>
- Pléh Csaba (2002): Tudások az egyetemen. *Iskolakultúra*, **12.** 6–7. sz. 3–7.
- Refsnes Kniazze, C. (1981/1997): Képzőművészet-terápia. In: Farkas András (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 345–376.
- Rusbult, C. E. (1995): Visual thinking and visual-verbal communication. 2006.01.13-i megtekintés, American Scientific Affiliation, <http://www.asa3.org/asa/education/teach/visual.htm>
- Souza, B. C. (1998): Creativity and problem solving: elements for a model of creativity. 2006.01.12-i megtekintés, *CogPrints*, <http://cogprints.org/1426/00/creatmodel.htm>
- Strohner József (2006): A vizuális nevelésről. *Iskolakultúra*, **16.** 6. sz. 51–68.
- Szalontai György (1994): *Vizuális nevelés*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Tókos Katalin (2005): Az önismeret-jelenismeret tanítója, felfedezője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*, **55.** 12. sz. 65–71. 2006. 01. 12-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-12-ta-tokos-onismeret>
- Trencsényi László (2005): A tartalmi szabályozás hosszú története. Egy szemtanú magamensége. In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 37–44.
- Végh László (2002): *Természettudomány és vallás*. Kálvin Kiadó, Budapest.

ABSTRACT

JÓZSEF STROHNER: VISUAL EDUCATION AND SOCIAL ROLES IN THE PROCESSES OF VISUAL COMMUNICATION

As a result of a new understanding of the notion of knowledge, a new vision of education is in the making, due, a change in the direction of social transformations and the effects of European integration. This issue is examined from the point of view of visual education, with special emphasis on creative and interpretative roles, the problems of knowledge and communication, the pedagogical aspects of creation and creativity, as well as the contemporary understanding of the participants in the educational process. The outlines of a model of visual education are presented, in line with the principles of component systems. Consequently, the model is structured corresponding to the nature and contents of visual images and is based on a concept of personality that is appropriate for integrating special visual components. Not simply an instructional program, it is a representation of the characteristics of the visual key competence in the hierarchical system of the personality.

Sensibly experiencing the world requires the use of our abilities adequately, in a future-referenced manner. It is the relationship between the component systems of personalities and the world as an active being (both in the social and the natural sense), a constant thriving for harmony. Therefore no pedagogical endeavours are feasible that would be based on a methodology of uniformity. Organisations in a component system are defined by those characteristics of their components which make them possible. This means that the characteristics of the components and the functional network these create are mutually define and presuppose each other. Contemporary and creditable visual education is possible and worthwhile only when it is based on comprehensive knowledge of the operation of component system of the creative personality and of visual communication, including all intentions and forms of sending and receiving visual information.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 3. 283–305. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Művészeti Intézet, H–6000 Kecskemét, Kaszap u. 6–14.