

Ignoti nulla cupido. (Amit nem ismerünk, az után nem vágyunk.)

Vizuális kultúra: kommunikáció és kép

W.J.T. *Mitchell*, a University of Chicago professzora, aki a vizuáliskultúra–kutatás hangzatos nevű *vizuális praxis társadalmi konstrukciójának tanulmányozása* interdiszciplináris területén tevékenykedik, a vizuális kultúra meghatározása helyett dolgozatában kérdések sorával szembesít a fogalom ismerten is ismeretlenségével: „De mi a „vizuális kultúra”, ez az új hibrid interdiszciplína, amely összeköti a művészettörténetet az irodalomtudománnyal, a filozófiával, a filmelmélettel, a médiatudománnyal, a szociológiával és az antropológiával? A kritikai kultúrakutatás vizuális frontvonala? Új szcientizmus, amely reményei szerint kidolgozza a vizualitás egészének lingvisztikáját vagy szemiotikáját? Új esztéticizmus, amely elmozdítja a kritikai kultúrakutatást a jelektől és a jelentésektől az érzetek, az érzékek, az érzések és az affektusok felé? Lehet esetleg egy válasz a „képi fordulat” popularizálódásával összhangban arra a brutális tényre (vagy ez csak egy elsajátított idea?), hogy a vizualitás annyira meghatározza világunkat, mint még soha? Az akadémia lepaktál vagy éppen szembefordul a „látvány” és a „felügyelet” társadalmával? Hol húzódnak a vizualitás politikumainak határai? Kiterjesztheti-e a művészettörténet a maga horizontját nem csupán a műalkotás szféráján, hanem a képeken és a vizuális tárgyakon is túlra a vizualitás praxisáig, a nézés és a nézettség különféle módozataiig, amelyekből összeáll az emberi vizualitás világa? Vizuális kultúrakutatássá válhat a művészettörténet?” (*Mitchell*, 1994, 2-3. o.)

Fontosnak tartom a kissé terjedelmes kérdéssort a szakterület kutatójától maradéktalanul idézni, mert rámutat a vizuális kultúra értelmezéseinek sokszor közhelyes, sokszor miszticizmusba hajló értelmezései természetére. Az ősi, egykor olyan megbízható vizuális közegünkben való tájékozódás a modern és a modern utáni kor embere számára lassan a kognitív szféra labirintusává válik. Az emberiség egész története során a világ vizuális tudása és az abban gyökerező reprezentációkban megfogalmazott képisége mindig a teljesség felmutatására törekedett, és ezt a virtualításban megragadható totalitást napjainkra a vizuális kommunikációban soha nem látott méretekben kiterjeszteni volt képes. „A képi kultúra a kultúra egyik szférája, látó része. A vizuális észlelés és befogadás révén felfogott makro- és mikrokörnyezet (tárgyak, jelek), a képalkotó tudat, a vizuális jelenségvilág használatáról valló képességek, magatartások, szokások, normák, értékrendszerek együttese (vizuális kommunikáció). A vizuális kultúra a vizuálisan észlelhető dolgok (városkép, épület, belső tér, berendezés, öltözék, dísz tárgy, festmény stb.) és a vizuálisan észlelhető tevékenységek (emberi

test mozgása, színház, formatervezés stb.) összessége. A vizuális kultúra a vizuális nyelv segítségével válik érzékelhetővé, értelmezhetővé. Konvencionalizált jelrendszer, időben egyre differenciáltabbá váló jelkészlet (vizualitás). Beletartozik a vizuális információk minden forrása, a vizuális-optikai információközlő berendezések és jelrendszerek és az információkkal való élni tudás, a vizuális információk felfogásának, értelmezésének és felhasználásának módja. A látvány, a láthatóság, a vizuális jelek, szimbólumok, a vizuális közlés érzéki és formai minőségekben informál az érzékileg megfogható világról” (S. Nagy, Pedagógiai Lexikon Online). *Mitchell* kérdéseinek jórésztére válaszolnak a fenti meghatározás sorai. Ha tárgyunkhoz, a vizuális neveléshez közelítjük a vizuális kultúra ilyen széles értelmezését, az kommunikációs és diszciplináris szempontból világossá teheti, hogy a pedagógiai szándékú kortárs értelmezés csak interdiszciplináris összefüggésekben és multimediális attitűddel és felületeken adható meg.

A nevelés vizuális értelemben tehát mindazon érintkezési felületekre és mentális szférákra - nevezhetjük mentális térnek vagy „mentális architektúrának” (*Pléh*, 2000, 2001a, 2001b) - vonatkozik, amelyekkel a látható világ kultúrája kommunikálni képes az emberrel. Ezeken a felületeken a külső, látható természeti objektívációk, valamint az emberre jellemző belső képi reprezentációk valamely, az ember által felfedezett virtuális vagy valós kép- és tárgyalkotó visszaadási és átadási módszerrel, technikával történő projekciója és tárgyiasítása, valamint ezek látás útján történő együttes érzékelése és a velük való mentális valamint gyakorlati operáció történik. *Nyíri Kristóf* idézi *Ludwig Wittgensteint* (1958), aki rámutat: „[...] ahhoz, hogy a kép mondjon számomra valamit, nem szükséges, hogy reá tekintve szavak jussanak eszembe. Mert hiszen a képnek kellene a közvetlenebb nyelvnek lennie:” (*Nyíri*, 2003. 3. o.). Biztosak lehetünk abban, hogy a képi üzenetek az idők legmélyéből is értelmes tartalmakat hordoznak - legfeljebb egzakt, szituatív jelentésüket (a verbális szintaxist) nem képesek közvetíteni. Vizuális nyelvi kódolásuk módszere, eszköze azonban megérthető: rajzok, festmények, karcok és nyomatok stb. Úgy is fogalmazhatunk, hogy szemiotikailag jelen szemantikailag, szintaktikailag és pragmatikailag múlt idejűek ezek az üzenetek. Feltehetjük a kérdést tehát: az üzenet formája vajon leválik a tartalomról?

A kihalt nyelvek (*L. az előző fejezetben a háttérrel kapcsolatosan*) sokasága azt mutatja, hogy az üzenetek eredeti szintaxisa elmosódott, szemiotikai értelemben azonban jelen van a folyvástólágos kultúrában. Példaként említhetjük a latin vagy ógörög nyelvet, de vizuális értelemben ide sorolható az összes történelem előtti és írott történelem óta kialakult képző- és iparművészeti korszak vizuális nyelve, amely a követő történelmi korokban a kultúrába alkotóelemei kisebb-nagyobb egységeivel integrálódva tovább él, illetve motívumaiban ismét

értelmezést kap, mint például az ornamentika. Nem mondhatjuk tehát, hogy nincsenek halott nyelvek, csak azt, hogy vannak; önálló entitáskénti kihalásukat az okozta, hogy elfogytak használói. Hogy mégis felfedezhetjük nyomaikat a jelen műveltségeiben, az a kultúrák egymásba itatottságával magyarázható. A dekódolás releváns módszere már kiveszett, mégsem mondhatjuk hogy az általuk akkumulált szellemi javak is kivesztek volna, hiszen azokat sajátos kulturális-kommunikációs közegekben (tradíciók, konvenciók, szokások, készletések, de tárgyformák, használati módok, vagy skanzenek, múzeumok stb.), illetve megújított nyelvi forma és kódrendszerbe építve viszi tovább a túlélő közösség. „A mentális világot, a készségek világát a tárgyokban megtestesül tudások alakítják, mint már Vigotszkij is hirdette”(*Pléh* 2000b, 7. o.). A vizuális üzenetek tehát tárgyba égetett kódok, az elszálló szavak és összefüggések képbe írott reprezentációi.

A sommás vélemények által a varázslás és mágia fogalomkörébe sorolt képiség valójában az emberi teremtőképesség szinte egyetlen, mai eszünkkel is szinte teljességében felfogható ősi mentális teljesítménye. Ilyen értelemben a képi reprezentációk a legkorábbi emberi történelem kezdeténél megfogalmazták a külső memória szükségességét és lehetőségét. Ezek a háttértárak, természetüket tekintve evolúciós fokozatai az írásbeliség felé mutató fejlődésnek. Közös cselekvési attitűdjük vitathatatlan. Semmi esetre sem állíthatjuk tehát, hogy, csak azért mert az őket létrehozó civilizációk kihaltak vagy asszimilálódtak, a tárgyakra foglalt üzenetek nem létező tartalmakat hordoznak. Amit hordoznak, az nem más mint a tradíció. *Edward Shils* (1958) hivatkozva írja *Nyíri Kristóf*: „[...] a hagyományt olyan szokásként vagy - általánosabban - intézményként határoztam meg, amely nemzedékek egymást követő során át, tudatosan múltba-tekintően, kételyek nélküli természetességgel elfogadásra talál. Aláhúztam [...] *Shils* megfogalmazását, miszerint „a hagyomány elfogadásával közösség jön létre magunk és elmúlt erők között: s ez egyenértékű a magunk s a jelen társadalom között létrejövő közösséggel” (kiemelés az eredeti szövegben: *Nyíri*, 2000b. 2. o.). A kulturális múlt üzenetei ilyenformán valós időben hordozzák kulturális tartalmaikat, még az előbbieken jelzett, konkrét esetre vonatkozó megfajtaési bizonytalanságuk ellenére is. Mondhatnánk, hogy valójában pusztán formákkal állunk szemben, pattintott kódarabokkal, kavicsokra karcolt jelekkel, barlangok és folyómedrek sziklafalaira rajzolt ákombákomokkal, és mégis azonnal a megfajtaést keressük, a forma hordozta tartalmat, a közlés értelmét és szándékát. Meg vagyok győződve arról, hogy az elénk kerülő tárgyi-vizuális emlékeket *vizuálisan jól értjük*. Ami problémát okozhat, az a kontextus kortárs verbális fogalmakkal való leírása, vagyis a szurrogátum szurrogátumának a konceptualizálása. „ *Nietzschenél* ez végül az írott nyelv leleplezéséhez vezetett: itt talált alapot a hagyományos metafizika destrukciójához, amely az

írás fogalmiságában gyökerezik, amely a maga absztraktságával, kauzális struktúráival megszüntette a szóbeli nyelvhasználat szervességét, a nyelv képi alapjait pedig a felismerhetetlenségig háttérbe szorította” (*Fehér*, 2005. 1. o.)

A filozófiai viták egyik jelentős kérdésköre tehát a képi, illetőleg propozicionális megismerés (*Hornyik*, 2002) viszonya. Az tehát, hogy létezhet-e egy teljességgel fogalomalkotás-mentes képi észlelés, vagy az csak fogalmi magyarázatával, értelmezésével (propozicionálisan) együtt funkcionál. *Michel Butor*, *René Magritte* nevezetes 'Ceci n'est pas une pipe'-című képe (1929) kapcsán beszél a „képek árulásáról”: „ Valóban, első látásra bármennyire hasonlítson is ez a kép a pipához [1. szurrogátum], ahhoz a sztereotípiához, amely beszédünkben a pipát helyettesíti [2.szurrogátum], ha valódi pipát teszünk mellé, azonnal szembeszökővé válnak az eltérések és az árulás” (zárójeles beszúrárok: *Strohner* in: *Butor*, 1986. 38. o.). Úgy is értelmeztetjük mindezt, hogy a képi nyelv árulásában közreműködő művész, a művészet maga is segít még bonyolultabbá tenni azt az egyszerűnek tűnő kérdést, hogy vajon hihetünk-e saját szemünknek, vagy higgyünk annak, amit tudunk, vagy amit mondanak nekünk a műalkotásról, hiszen: „ [...] bármennyire sikerül is ahhoz hasonló képet rajzolnom, amit ábrázolnia kell, még mindig lehet valami másnak a képe” (*Wittgenstein*, 1992. 176. o.).

„Az agykutatás hozta el a megoldást, amikor újabb eredményei igazolták, hogy a nagyagykéreg bizonyos látásért felelős területei *térbelileg képeznek le*, vagyis bizonyítást nyert a mentális képi reprezentációk agyi megfelelőinek önálló, tényleges megléte. Ezzel tulajdonképpen lehetővé vált, hogy feltegyük, létezik az emberi kogníciónak olyan szintje, amelyre a vizuális képi tapasztalat és a metaforikus *élmény* egyaránt hatni képesek. De mindettől eltekintve is hivatkozhatunk arra a mindennapi intuitív tapasztalatra, hogy egyes metaforák megértése gyakran sokkal inkább képi megjelenítésre támaszkodik, s nem nyelvi referenciák megragadásra.” (dőlt betűs kiemelések : *Strohner*, in: *McCormac*, 1985, 141-142. o.) A kép értelmezésének megmerevedését valószínűsíthető módon az írásbeliséggel kapcsolatos platóni attitűd, a jelhasználat szemléletmódja okozta. *Erwin Panofsky* az arányok vizsgálatával kapcsolatosan éppen a szóbeliségnek ezt a belemagyarázó attitűdjét teszi felelőssé a műalkotás megítélésének szubjektivizmusáért:„[...] az arányok kutatása túlságosan gyakran enged a csábításnak, hogy azt olvassa ki a tárgyakból, amit éppen ő rakott beléjük;[...] a modern szubjektív szemlélet az, amely a műalkotást alapjaiban valami irracionálisnak tekinti” (*Panofsky*, 1976, 21. o.). Rendkívül fontos problémára mutat itt rá *Panofsky*: arra ugyanis, hogy verbalizált világunk fél a többértelműség lehetőségétől, a személyes véleményvállalás felelősségétől.

Nem túlzás talán azt állítani, hogy a modern utáni ember egyetlen menedékét a betű és szó szerinti sémakövetésben képes megtalálni. Valójában a kép igazi misztikus kapcsolatrendszere számolódott fel; a kép, bár *jól működik*, befogadójából kiveszett a látott világ tartalomrétegeihez kapcsolódó közvetlen (implicit) érzékenység, helyette a verbális szurrogátum explicit deklarációi adnak eligazítást. Így valójában korunkban mindkettő csak kvázi érvényességet kaphat, vagyis relativizálódik, hiszen a globális élményt annak valamilyen parciális szegmentuma behelyettesítésével kíséreljük meg igazolni.

„Az írásbeliség előtti nyelv merőben metaforikus, képekből táplálkozik, s képeket táplál; az írásbeliség kibontakozásával nemcsak a szóbeli nyelv, hanem a képek is alárendelt helyzetbe kerülnek.”(Nyíri, 2000. 3. o.). A kép tehát mint entitás és mint kifejezőmód másodlagos szerepbe kényszerült az írásba, mint a külső memóriába való beágyazódásával.(Rövid pedagógiai kitekintéssel megállapíthatjuk, hogy szinte elképzelhetetlen manapság egy vizuális nevelés órán a *teljeséggel vizuális* problémafelvetés, gesztusokkal, bemutatással, szemléltetéssel és szemléletességgel. Enyhe képzavarral: csakis a verbális „talajelőkészítés” következményeként érezzük biztonságban kifejlődőnek „képi termésünket”). „A természet egyetlen rögzített megfigyelési pontból történő, betű szerinti utánzása szétrombolta a műalkotást, mint képi organizmust”, amit azután a modern művészet tudott ismét megtalálni: „A tárgy nélküli művészet rávilágított a képi mű strukturális törvényeire. Visszaadta a képnek eredeti szerepét: azt a dinamikus élményt, ami érzékeink tulajdonságain és ezek képi megszervezésén alapul.” (Kepes, 1979, 227. o.) A kép értelmezésének kulcsfogalma ismét az a dinamizmus, a folyamatos mozgás, változás, amely egy képet mindig jellemez, és amely minden hozzáfordulásban más értelemadást tesz lehetővé.

Az új képiség vizuális reconquistájának éppen a kép és szöveg megismerésbeli differenciált *tudása* adhat releváns társadalmi szerepet. Az a felismerés, hogy a háttértárak információi a kognitív funkciók más és más területeit aktiválják, és így belső dinamizmusuk végső soron a megértés és tisztán látás záloga lehet, hiszen a dinamikus kép szöveggel ötvözve azt a közeget alkotja, amely - híradásban, narrációban, politikai és tudományos érvelésben – az emberiség eddigi története során a leginkább racionális gondolkodásra és legradikálisabb felvilágosításra ad lehetőséget. Ugyanakkor a kép erősebben és közvetlenebbül hat az érzelmekre, az egyes egyének közötti intenzívebb kommunikációt és kölcsönös azonosulást inkább lehetővé teszi, mint a puszta szöveg. Az interaktív multimedialis közegben közösségiség és racionalitás optimális viszonya valósulhat meg.

A vizuális szenzualitás számára adott mediális, tárgyi és jelenségvilág vizsgálatai felmutatják a vizuálisan érzékelhető információk jellegzetességeit, viszonyrendszerét a gondolkodás és a

cselekvés dinamikájában. A látáskutatás felismerései a személyiségműködés egészének kontextusába helyezve a jövőben tárgyát képezhetik a (vizuális) nevelés új paradigmája megfogalmazásának.

kreativitás

„ [...] az éneklődés és az önreflektív képességek kifejlődését, az éntudat (személyes, a szociális éntudat és összetevőik) önismereteinek, önmotívumainak gyarapodását pozitív irányú hierarchikus rendszerré szerveződését, valamint a személyiség komplexitásának, kreativitásának, adaptivitásának növekedését jelenti.” (kiemelés az eredeti szövegben: *Nagy József*, 2000. 232. o.). Az alkotó emberi működésről van tehát szó, mindarról, amit közkeletűen kreativitásnak nevezünk, és amit előszeretettel tűzünk pedagógiai zászlónkra is, de amelynek mibenlétével kapcsolatosan a pedagógiai munka mindennapi gyakorlatában sajnos csöppet sem árnyalt megfogalmazásokat hallhatunk. Ahogyan, többek között, *Guilford*, *Barron* vagy *Cropley* nézeteiből néhány sorral fentebb kitűnhetett, az alkotó embert jellemzően az élet kihívásaihoz, mint problémamegoldáshoz való viszonya határozhatja meg. Ennek a viszonynak az éltető eleme a személyiség adaptációs potenciálja, amely nem más, mint alkalmazkodás a világról tudottak ismeretében a világról még nem tudottakhoz. Ez a viszonyulás lehet passzív és aktív. Passzív, ha az esetek túlnyomó többségében a „járt út” törvényei mozgatják az alanyt, és aktív, ha, és amennyiben tudása helyzetfelismerések eszköztárává képes válni.

„ A kreativitás olyan módszerek összességén alapszik, melyek lehetővé teszik a folyamatok invenciózus, de kockázatos szisztematizálását” (*Jacobés Jeannerod*, 1999. 11. o.). Jelenkori pedagógiai munkánkban talán éppen ezzel a kockázatvállalással számolunk legkevésbé akkor, amikor kreativitásról beszélünk. Ezért a fogalomnak inkább valamiféle kedves önfeledtséget, „jópofaságot”, néhány, általában nekünk kedves személyhez kötődő különállással kapcsolatos jelentést kapcsolunk. Mai pedagógiai munkánk igyekszik kerülni a kockázatot (nemegyszer a tankönyvírók tevőleges közreműködésével). Konkrét esetben: általános tapasztalatom, hogy a rajztanár azt kéri a tanulóktól, hogy *konkrét* témákkal kapcsolatban készítsenek *konkrét* rajzokat, vagy más, pl. plasztikai munkákat. Joggal tehetjük fel a fentiek alapján azt a kérdést, hogy vajon miért nem azt kéri a gyermekektől, hogy egy adott témával kapcsolatban készítsék el a lehetséges legtöbb vizuális feldolgozási lehetőséget? Itt természetesen a feladatsoros és a projekt jellegű feldolgozás módszertaninak tekintett problematikájáról van

szó, abban is mindenképp felett a lineáris építkezés eszméjéről, amely a kreativitás gondolatát a tanár/tanító kreativitására koncentrálja azzal, hogy az minél „izgalmasabb, érdekesebb” feladatokat legyen képes a tanulók számára prezentálni. A végeredmény ismert: a „színvonalas, szép, tiszta, rendezett, befejezett” gyermekmű, amely akár kiállítási tárgy is lehet. Az aktív problémalátás körülményei között viszont az invenciózusság, „sugalmazottság” azt jelentheti, hogy egy, a tanár/tanító felől áramló erős és vonzó hatású erőteret indukálja a problémában megfogalmazódó megoldási lehetőségek felé való mozgások belső energiáit a gyermekekben. Az invenciózus módon (szótári jelentései: leleményes, találékony, ötletgazdag) felvetett problémának tehát a tanár/tanító átélt hitelességéből kell fakadnia, olyan természetűnek kell lennie, amely a tanuló részéről számos, sokféle területet bekapcsoló „déja vu”-elemet tartalmaz, hiszen a már látottak egyfelől egyfajta magabiztosságot, fogódzót adnak, és elindítják a megoldások keresésének mechanizmusait. Ekkor beszélhetünk a tanuló oldalán motiváltságról (szótári jelentései: indoklás, hajtóerő, ösztönzés, megokolás, igazolás), amelyben a motívum, az *indítóok* a már ismertből való bátorság-merítés lehet. Ezek alapján vallom, hogy tanuló gyermeket közvetlenül motiválni nem, „csak”szellemi megindulásában inspirálni lehet és kell (szótári jelentései : sugalmaz, ihlet, ösztönöz), esetleg stimulálni (szótári jelentései: élénkít, serkent, felajz, fokoz, növel, ösztönöz, ösztökél, lelkesít, sarkall, készlet).

Az ihletett, ösztönzött (tehát inspirált) cselekvés motivál, vagyis lehet a cselekedetek indoka és igazolása (motívum). E fogalmi tisztázatlanságok sokszor tragikomikus félreértésekhez vezetnek a pedagógia napi gyakorlatában akkor, amikor a tanár/tanító a tanórák téma-expozíciójában különféle produkciókkal motiválni (vagyis: igazolni, megokolni) akar ahelyett, hogy inspirálna vagyis ihletne. Ezek a produkciók nézetem szerint leginkább időrabló modorosságok, amelyek az aktivizálás nehézségeit és a kutatásra bátorításhoz szükséges szakmai-módszertani ismeretek hiányát hívatottak elkendőzni. Mindezek forrása természetesen maga a pedagógiai közeg, a struktúra.

A huszonegyedik század tanárának/tanítójának kötelessége a kor szellemének megfelelő és nemcsak kor-*szertű* programmal rendelkeznie. A kommunikatív vizuális alkotás ne legyen 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 ítéltetését, vagy megfosztja a felfedezés lehetőségétől, noha a tanuló többet nyerne belőle, ha ő maga végzi a felfedezést.” (Arnheim, 1979. 132. o.). Legyen a vég nélküli felfedezések lehetőségének a feltárt forrása.

„Természetes a művész és a művészeti oktató számára az a gondolat, hogy területe önálló, öntörvényű és öncélú” (Arnheim,1979.135.o.). Ez az „öntörvényűség és öncélúság” – természetesen nem a köznapi, pejoratív értelemben- az alapja az azonos tartalmak mentén elvárható különbözőségeknek; a szociális elvárások integrálódásának az egyénibe és megfordítva: a személyiség hangsúlyozott, egyéniségben megfogalmazódó jelenlétére a szociálissal való kommunikációban.

„A kreativitással kapcsolatos kutatások (L. még erről: Gáspár, 2003) abból a hiányérzetből fakadtak, hogy az intelligenciatesztelő mozgalom egy dimenzióra redukálja az embert, és így a kognitív képességek más dimenziói rejtve maradnak. Sokan hisznek abban, hogy a kreativitás az intelligenciához hasonlóan mérhető”. (zárójeles beszúrás: Strohner, in: Knausz, 2005. 2. o.) A személyiségelméletek kapcsán korábban említettük Guilford, Barron és Cropley kreativitással kapcsolatos felfogását (48.o.). Howard Gardner (1973) azon kifogásának ad hangot, hogy az intelligenciatesztek éppen a pillanatnyi lelki állapotra, vagy a motiváltságra nézve nem adnak semmiféle információt. Hozzá tehetjük: hasonlóan a mi öt jegyből való osztályzatainkhoz, amelyek ilyen értelemben sajátos teszteknek tekinthetők és amelyek szintén nem adnak semmilyen érdemleges információt a személyiség státuszáról.

Guilford (1950, 1967) modelljének fontos vonása a konvergens (összetartó, egy irányba ható) és divergens (elágazó) gondolkodásmód. Az alkotás létrejötte egy bizonyos szint felett véleménye szerint nem magyarázható az IQ szinttel.

A kreativitás mérésére kidolgozta a „Szokatlan használat”- tesztet. Egy-egy tárgy használatának szokványos módjától való elszakadás képességét, a divergens szemléletet, a kreativitást méri. Vizsgálata szerint a konvergens és a divergens gondolkodás egyformán eredményes az iskolában. A kreatívabbak viselkedése kevésbé konvencionális, jobb a humorérzékük és kevésbé túrik a kötöttségeket. Barron (1963) a kreativitást az intelligenciával és az agresszivitással hozta összefüggésbe, míg Cropley (1967, 1973, 1978) az alkotó ember főbb jellemzőit változásra törekvésben, merészségben, impulzivitásban, a fegyelmezetlenségre való hajlamban, de az elérni kívánt cél érdekében azonban nagy önfegyelemben határozta meg.

A kreativitás *guilfordi* meghatározása komplementer viszonyt föltételez az intelligencia és a kreativitás között. Idézzük fel a kulcsfogalmakat:

Divergens gondolkodás: arra tesz képessé, hogy az asszociációk útján újabb és újabb lehetőségekhez jussunk el.

Elágazó (hálózatos) gondolkodás: asszociatív hálózatokat alkot, egy-egy fogalomtól sokféle út vezet a másigig. (A vertikális gondolkodás a fogalmakat hierarchikusan rendezi el, és az

egyik fogalomtól a másikig, az egyik gondolattól a másikig ezeken a hierarchikus pályákon át jutunk el.)

Originalitás: a kreatív gondolkodás fontos sajátossága, hogy eredeti, mások megoldásaitól különböző válaszokat tud adni a problémákra.

Hipotézisalkotó gondolkodás: az alkotó intuíciót állítja a középpontba.(míg a hipotézisek ellenőrzéséhez konvergens gondolkodásra van szükség, addig a hipotézisek felállításához intuíción alapuló ötletekre.)

A fluencia és a flexibilitás a kreativitásban az originalitás, az egyediség összetevőiként megfogalmazódó egyéni jellegzetességek, amelyeknek feltárása és „hasznosítása” az alkotó pedagógus nélkülözhetetlen, személyre szóló nevelési eszköze kellene, hogy legyen.

Fontos megemlítenünk a határtudományok nézeteit is a kreativitás fogalmkörével kapcsolatosan, amelyek szemléletbeli sajátosságait *Pléh Csaba* a következőképpen fogalmazza meg: „[...] a biológiai és filozofikus kitérítések közben a kognitív szemlélet ma úgy találja meg újra helyét, hogy nem adja fel a belső reprezentációk világának elvét, csak ezt kétfelé, az agy és a társas élet felé lehorgonyozva eredezteti valahonnan.”(*Pléh*, 2000b, 34. o.)

„Az intuíciót, a kreativitás sokak által titokzatosnak beállított mozzanatát, hazánkban *Barkóczi Iona* (1990, 1991, 1994, 1999) kísérleti megközelítésben igyekszik átláthatóvá tenni. *Barkóczi* a Gestalt hagyományokból kiindulva, a belátásos problémamegoldás kísérleti modelljét alkalmazza. Ilyen helyzetekben a kreatív és nem kreatív személyek információfelhasználási jellegzetességeit hasonlítja össze. Megállapítja, hogy a kreatív személyek a rendelkezésre álló információk szélesebb körét hasznosítják, és hogy ez a hasznosítás nem feltétlenül tudatos (*Gáspár*, 2003, 39. o.)

Ward és *Smith* (1992) nézete szerint két fázisban, egy alkotó és egy felderítő mozzanatban érhető tetten a kreatív momentum. Az alkotó periódusban az alany előzetes struktúrát konstruál a mentális reprezentációban, amely egy kelléke a felfedezés folytatásának. A második, a felderítő periódusban ennek a kelléknek a használatával születik meg a kreatív ötlet. (L. még : *Laki*, 2002)

A hagyományos comeniusi-herbarti iskola a konvergens, vertikális, hipotézisellenőrző gondolkodást preferálja, amelynek nincs igazi megoldása a kreatív személyiség originalitásának kezelésére. Paradigmatikus jelentőségű lehet a jövőre nézve a reformpedagógiák tapasztalatainak, a kognitív idegtudományi megállapításoknak egy kompetenciaalapú pedagógiai modellben való integrálása a kreatív személyiség konstruktív modelljének kialakítására és fejlesztésére, annál is inkább, mert ez a NAT (2003) kereshittantervi struktúrájának is meghatározó eleme.

A kreativitás az adaptív viselkedéshez szükséges képességcsoport. A kreativitás el- és felismerése nem azt jelenti, hogy minden megoldás jó, és minden koncepció elfogadható, hanem azt, hogy a problémáknak többféle megoldásuk lehet, sőt maga a problémafelvetés is többféle lehet. A kreativitás alapvető emberi tulajdonság: komponensei mindenkiben megvannak, a nevelés feladata ezek feltárása, értelmezése, fejlesztése és nyomon követése. A gyermeknek meg kell tanulnia nyitottan és előítéletek nélkül tájékozódni a természeti és szociális külvilágban, a lehetséges megközelítési módok mérlegelését, asszociációk fölidőzését az adott problémára korábbi tapasztalataiból, az új probléma kapcsolatba hozását más problémákkal és ezen feltételek együttes átélését. Ennek legfontosabb feltétele kell, hogy legyen az önálló gondolkodásra, és az új gondolatokkal szembeni toleranciára való nevelés. Így a kreativitásra nevelés legfontosabb elveinek kell tekintenünk az önálló, ösztönzött tanulás, a saját kezdeményezés, a(z) (ön)tudatosság feltételeinek megteremtését, amelyek vonatkozásában fontos transzferhatásokat érvényesíthetünk. A kreativitás fontos eszköze a művészeti nevelés, amelynek sikertartalmai, mint motívumok, átvihetők a személyiségfejlesztés más területeire is.

Pszichés motívumok, motiváció

Ahogy ezt az előző fejezetben is láttuk (57. o.), a motiváció jelentős és sok esetben félreértett gyakorlati kérdésköre a pedagógiai munkának. A 17. századtól kezdve egyre határozottabban fogalmazódik meg a nevelés és az oktatás feladatainak differenciálódása iránti társadalmi igény (*Comenius, Apáczai munkássága*). Előbbi pszichológiai és szociális utóbbi diszciplináris tartalmakat hordoz. A hangsúlyok elhelyezése strukturális kérdés: iskolakoncepciók és kísérleti elképzelések épülnek az oktatás vagy a nevelés társadalmi szükségességének értelmezésére. (*L. Pukánszky és Németh, 1994, VI.*). A nevelési szempontok differenciálódásával a személyiség szerepének egyre hangsúlyosabb megfogalmazásával megkerülhetetlen kérdéssé vált a gyakorlat számára a motiváció, a motívumok szerepének át- és újraértelmezése. A közelmúlt motiváció-motívumkutatásait röviden áttekintve, látni fogjuk, hogy a tudományos kutatás töretlen lendülettel igyekszik feltárni a még rejtett összefüggéseket, irányokat és tényezőket. Aki azonban ismeri a napi gyakorlat pedagógiai megalapozottságát, az tudja, hogy, dacára a publikált nagyszámú kutatási eredménynek, ezekből az éppen hogy nagyon is gyakorlatorientált megállapításokból vajmi kevés származik át a képzés szinte bármely szintjén. Tehát ez esetben (is) az elmélet és a gyakorlat diszkrpanciájával állunk szemben. Pedig a

személyiség pszichikus működései leírásának elengedhetetlen feltétele a cselekedetek mozgatóerőinek feltárása és megértése, vagyis „a motívumrendszer fejlődésének segítése [...] a nevelésnek [...] felel meg.”(Nagy József, 2005. 13. o.).

Elméleti háttér

Jere Brophy nézete szerint a motívum: „olyan teoretikus alkotás, amelyet arra használnak, hogy megmagyarázza a magatartás(forma) kezdetét, irányítását, intenzitását és tartósságát, különös tekintettel a célra irányuló magatartásnak” (Brophy, 2003, 29.). Minden célirányos viselkedést motivált viselkedésnek nevezünk. Cselekvéseink alapvető indítékai azok a késztetések, amelyeket valamely szükséglet jelentkezése hoz létre. Ezek a késztetések a motívumok. Szükségletek tehát az ideális értéktől való fiziológiai eltérések. Clark L. Hull (1943, 1953) driveredukció elmélete értelmében az élettani állapotok szükségletként jelentkeznek és reprezentálódnak az agyban. Ha ez automatikusan vezérelt testi működéssel nem szüntethető meg, akkor az idegrendszerben cselekvésre készítő feszültségi állapot, hajtóerő, a drive jön létre. Ez az állapot addig marad fenn, amíg a feszültséget célirányos viselkedés nem csökkenti. A cselekvésre készítő erő tehát a magas feszültségállapot redukálása. A drive erőssége nemcsak a szervezet állapotától, hanem a környezettől is függ. Azt az erőt, amely hozzájárul a viselkedés irányának és energiájának meghatározásához, incentív, jelentéssel bíró értéknek nevezik.

Amennyiben a drive-redukció sikeres, az egyben a hozzá vezető cselekvéssor megerősítését, ismétlődésének esetén pedig megtanulását jelenti. Az 1940-es, 1950-es évek pszichológiai elméletei úgy tartották, hogy az összes alapvető motívum a drive-redukció alapján működik; vagyis: a motívumok arra irányulnak, hogy redukálják a személy által feszültségként átélt pszichikus állapotot, és a feszültség (drive) csökkenése örömet okoz. Napjainkra a drive-redukcióval mellett megjelent a drive-indukció, vagyis a feszültségemelkedés motivációs hatásainak elméleti és gyakorlati vizsgálatával szemben inkább az arousalszint szabályozás elvét részesítik előnyben a kutatók. Az érzelem kéttényezős elmélete (Schachter és Singer, 1962; Hebb, 1955/1994) az érzelmekben a vegetatív aktivációs állapot, az arousal kognitív magyarázatát tételezi fel olyan értelemben, hogy az érzelmek az általános vegetatív aktivációs szint megváltozásával járnak, és minőségüket az határozza meg, hogy hogyan magyarázzuk, értelmezzük ezt a változást. A magyarázatban szerepet kapnak az aktuális helyzet jellemzői és a korábbi tapasztalatok egyaránt. Az elmélet feltételezi, hogy az arousal magyarázati igényt indukál, de ha ilyen nincs, akkor a környezetben keressük az arousal-emelkedés okát.

A szükségleti kielégítésnek természetesen környezeti feltételei is vannak, és a kielégítés módjában szerepet játszanak az élőlény korábbi tapasztalatai is. R.W. White (1959) az effektancia fogalmán a kompetenciának motivációs aspektusát érti, mint a környezettel való hatékony interakció képességének feltételét: „az effektancia készítés nem más, mint amit a neuromuszkuláris rendszer csinálni akar, ha egyébként nem elfoglalt, vagy a környezet enyhén stimulálja” (White, 1959, in: Józsa, 2002, 4. o). Vagyis az *effektanciában a motívum* neurogén eredetű, idegrendszeri stimuláció eredményeként alakul ki. „Ez egyben azt is jelenti, hogy nem valamiféle hiányállapotból, deficitből, vagy külső készítésből eredezteti ezt a motívumot. Az effektancia motivációban a külső ingereknek is fontos szerepet tulajdonít ugyan, de a „energia” szempontjából ezeket csak másodlagosnak tekinti.” (Józsa, 2002, 3–4.o.)

A különféle elméletek egyfelől külső, másfelől belső tényezőkből vezetik le a motiváció jelenségét, lényegi jegyeit. A külső kényszerítő hatásokra adott reakcióit írják le a következő folyamatok: a magatartás megerősítése: a helyes magatartás juttalmazása, illetve a helytelen magatartásnak a megerősítés megvonásával történő meggátlása. A szükségletek teóriája: ahogyan azt az előző fejezetben Maslow-nál (1962/1970) láthattuk, az embereket mozgó szükségletek öt, hierarchikus szerkezetű kategóriába sorolhatók. A célok teóriája (Ford, 1992); rámutat, hogy az emberek gyakran proaktív módon reagálnak arra, hogy mit akarnak tenni, és miért akarják az tenni.

A belső motiváció teóriája; Csíkszentmihályi Mihály az „áramlat”, flow fogalmával határozta meg a motiváció működéseit: „[...] vannak alkalmak, amikor az ember elmélyül valamiben [...] amikor úgy tűnik, hogy a boldogság tényleg elérhető. Ezek azok a pillanatok, amelyeket én „flow”-nak neveztem el, mert amikor az emberek arról beszélnek, hogyan érznek, amikor az életük a legizgalmasabb, a legélvezetesebb, gyakran úgy írják azt le, mint egy spontán, erőfeszítés nélküli mozgást, mint egy folyó áramlását. [...] a flow annyi fontos lehetőséget nyit meg az ember számára: azt mondja nekünk, hogy a jó élet utáni törekvésünk során nem kell az anyagi javakra vagy a passzív szórakozásra korlátoznunk magunkat: ha megértjük hogyan működik szellemünk, a flow életünk minden fontos történésének része lehet.” (Csíkszentmihályi, 2001, 7.o.). A tevékenység tehát világos célokat vonultat fel, és azonnali visszacsatolással (*feed back*) szolgál a válasz hatékonyságáról.

Pedagógiai szempontból a legjelentősebb kortárs kutatási irány az elsajátítási motiváció, a mastery motivation vizsgálata, tehát feltétlenül részét kell, hogy képezze a motivációs elméletek felsorolásának. „Elsajátítási motiváció alatt olyan motivációt értünk, mely bizonyos feltételek fennállása esetén elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához,

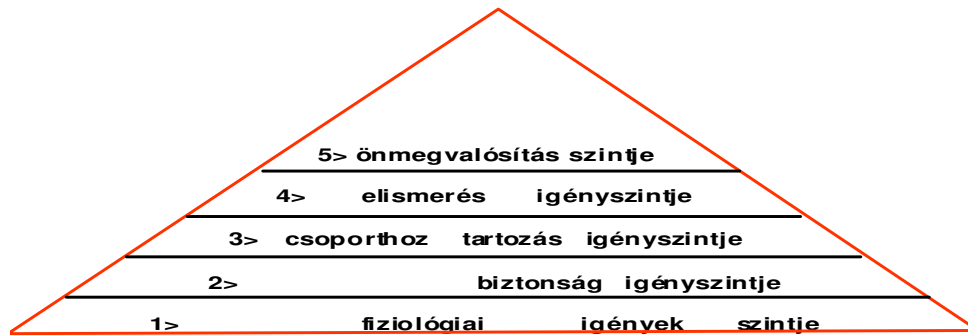
begyakorlottságához. Az elsajátítási motívumok öröklött alapokon állnak. Működnek, működtethetők csecsemő-, óvodás-, iskoláskorú gyerekeknél, sőt felnőtteknél is” (Józsa 2002. 1. o.) Az elmélet a drive-redukciós és indukciós teóriákra, az effektancia *white-i* elveire és J. Hunt (1961, 1963) intrinzik motiváció fogalmára építkeznek. „[...]az elsajátítási motiváció első egzakt meghatározása George A. Morgantól és munkatársaitól származik (1990). Tanulmányukban az elsajátítási motiváció olyan „pszichológiai mozgatóerő, ami arra ösztönzi az egyént, hogy önállóan, koncentráltan és kitartóan próbálkozzon olyan probléma, feladat megoldásán, készség elsajátításán, ami legalább kismértékben kihívást jelent számára” (Józsa 2002, 9. o.).

Dolgozatunk szempontjából lényeges idéznünk Nagy József meghatározását a mastery motivationnal kapcsolatosan: „az elsajátítási motiváció önmódosuló/önfejődő komponensrendszer. Az *elsajátítási motívumok* az elsajátítási motiváció működésének folyamatában az érdekértékelés és érdekeltségi döntés *viszonyítási alapjai*.” (kiemelés: Strohner, in: Nagy József, 2000a, 151 o.). Ennek a meghatározásnak talán az a legfontosabb üzenete, hogy az alany (tanuló) különbséget kell tudni tennie a cél és a célhoz vezető cselekvés között. (L. még a tárgyban: Józsa, 2002, Nagy József, 2000a,b, 2005). Az elsajátítási motiváció kutatásainak fontos felismerése, hogy a motiváció akkor működik teljes energiával, ha van cél és feladat, vagyis ha nem közömbös és közhelyes a (pedagógiai) szituáció. Más szavakkal: amiben még találunk felfedezni (tanulni) valót, az motiválóló hat, tehát „amikor a tevékenység során az elsajátítás érzete fennáll, [...] *a feladat, a cél optimális kihívó erővel bír*” (Józsa, 2000. 2. o.)

Különösen fontos az elsajátítási motiváció jelentőségének megértése a kritériumorientált pedagógia Nagy József által megfogalmazott személyiségfejlesztő koncepciója (2000, 2003, 2005 stb.) szempontjából, amely, mint elvi modell, a jelen disszertációban empirikusan vizsgált vizuális nevelési alternatíva elméleti alapját is képezi.

A motívum mint érték

a meg akarjuk vizsgálni, hogy az emberi motívumok milyen értéktartalmakat hordoznak, a fenti hierarchikus szerveződés figyelembevételével célszerűnek látszik a szükségletek természetének feltárását elvégeznünk. Ehhez Maslow szükségletpiramisának felidézése tűnik a legmegfelelőbbnek:

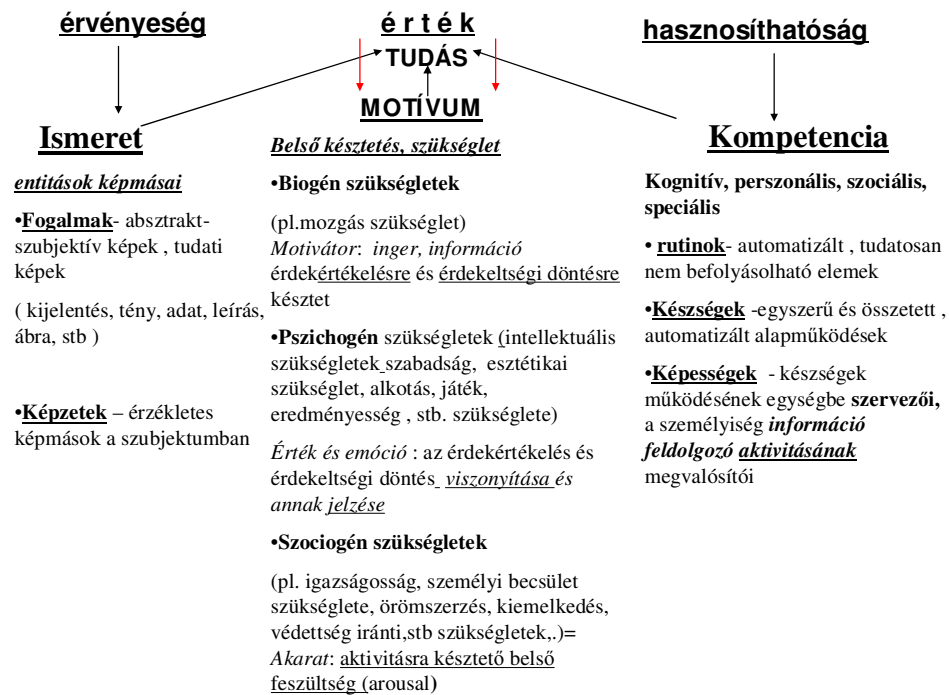


A szükségletpiramis egyes szintjei olyan értéktermészetű indíttatásokat, szükségleteket tartalmaznak, amelyek egyben a cselekedetek motívumaiként, *drive-ként*, *flow-ként* vagy *elsajátítási motivációként* belső hajtóerőt „termelnek”. Tervezett nevelési struktúrában nevesített módon, egyfajta céloksággként jelenhetnek meg, hiszen mint alapvető motívumok a viselkedés azon meghatározó tényezői lesznek, amelyek a szervezetben bekövetkezett élettani (pszichés) változásokkal közvetlenül kapcsolatosak. Ugyanakkor a biológiai tényezők mellett a társadalmi és kulturális tényezők szerepe is jelentős. Ezek részint szociális, részint kognitív, részint személyes természetűek. Példaként: a kompetenciamotívum (White1959/1988) késztetés a környezettel való hatékony viselkedés elsajátítására, amely teljesítménymotivációvá is lényegülhet egyben, mint a sikerek elérésére, a teljesítmény állandó emelésére, mások teljesítményének meghaladására vonatkozó késztetés.

Az igényszint, amely a feladat teljesítésére vonatkozó előzetes célkitűzés arra nézve, hogy mit várunk el magunktól, míg a siker és a kudarcc, a közösségi léttel való szembesülés orientációs bázisai. Pedagógiai tekintetben a következő összefoglalást tehetjük a motívumok értéktermészetével kapcsolatosan: motívumok azok a belső hajtóerők, amelyek a társadalom egésze vagy annak érték közvetítő csoportjai által közvetített eszmények, értéktartalmak megszerzésének vagy megvalósításának késztetéséből fakadnak. A motívum mint érték és mint közvetett (közvetítő) tudáshordozó biogén, szociogén és pszichogén szükségletek komponensrendszere, amely az ismeret és a kompetencia viszonyrendszerében „[...]az értékes, érvényes, hasznosítható tudás egyik kategóriája” (NAT, 2003. 161. o) (9. táblázat).

Véleményem szerint ebben az összefüggésben a motívumot joggal rendelhetjük a pedagógiai folyamat érték kategóriája alá, annál is inkább, mert ezek kiépülése, aktivitása, vagyis a motívumok belső szükségletekből fakadó hajtóereje nélkül az élethosszig tartó tanulás teleosza nem vethető fel.

A tudás komponensrendszere



Forrás: Nagy József 2000; Bábosik, 2004; első közlése: Strohner, 2005. 30. o.

A tanulás folyamatát illetően *Knausz Imre* (2001b) felosztásában a tanuló közvetlen motívumai a következők:

- Kíváncsiság (a megismerés vágya), amelynek legegyszerűbb változata az odafordulás (orientáció).
- Érdeklődés: a kíváncsiság valamely állandó tárgyra irányul, visszatérően a dolgok ugyanazon osztályára vagyunk kíváncsiak. Fontos komponense: a környezet földelítésének az igénye (exploráció).
- Törekvés az ellentmondások kiküszöbölésére: az új tudástól azt reméljük, hogy segít meglévő tudásunkat ellentmondásmentes egységekbe integrálni.
- Kognitív motívumok (tartalmi kapcsolatban állnak az elsajátítandó tudással).
- Kompetencia: egy-egy feladat megoldása örömet tud szerezni akkor is, ha nem jár érte külön jutalom.

A közvetett pedagógiai motívumok közül a legfontosabbak a családi háttérrel összefüggő motívumok, amelyek egyik része a követelés, elvárás, a másik összetevője a jutalmazás és

büntetés, amely kívánatos esetben az érzelmi kapcsolat és empátia csatornáin keresztül érvényesül. Fontos a család mintaadó szerepe a tudással kapcsolatos attitűdje vonatkozásában.

A kompetencia

A kompetens szó latin eredetije: *com petere*, annyit tesz: együtt keresni, *compeo* változata alkalmas, illetékes jelentésű. Tartalmilag tehát mindenképpen közös irányulású, a modus vivendi alkalmas megoldás keresését érthetjük alatta. Ebből következőleg a kompetens személy az, aki mások által is elfogadott és elfogadható megoldások birtokában van. Köznapi értelemben: a valamilyen feladat ellátására alkalmas személy.

Csapó Benő a társadalmi gyakorlat, az alkalmazható tudás minőségi ismérveinek megfogalmazásához szükségesnek tartja a szakértelem, a műveltség és a kompetencia differenciált értelmezését. Olyan tudásszervező elvek manifesztációi ezek, amelyek a társadalmi lét három fontos pillérét jelentik: a szakterület, a kultúra és a pszichikum együttműködését (lásd még: *Csapó*, 2003, 92. o.). „A szakértelem az adott szakterület által meghatározott konkrét ismeretek, készségek és képességek együttese, [...] a műveltség olyan tudás, amely hatékonyan segíti az egyéni fejlődést, a személyes boldogulást, a másokkal való kapcsolattartást, a társadalmi munkamegosztásban való részvételt.” (*Csapó*, 2002, 4.– 5. o.). A (fejlődő) személyiség társadalomba való integrálódásának és aktív részvételének alapfeltételeit jelentik ezek a fogalmak. Jelenlegi pedagógiai közegünkben – jórészt még hagyományos értelemben– társadalmi teleoszként is működnek, vagyis a társadalmilag relevánsnak tekintett tudás fokmérői. A harmadik fogalomkör, a kompetencia, főként a praktikumban specializálódott kulcskompetencia pedagógiailag hasznosítható tudományos értelmezése az utóbbi évtized kutatásainak meghatározó területévé vált.

„A kompetencia esetében [...] pszichológiailag meghatározott rendszerről beszélünk, amikor a tanulás módjai, a fejlődés és a fejlesztés lehetőségei nagyrészt öröklött sémákon alapulnak. A képességek, készségek sajátos rendszerbe szervezéséről van szó, amikor viszonylag kevés elemből az elemeknek nagyon változatos, sokféle kombinációja jöhet létre (*Csapó*, 2002, 8. o.). A kompetenciafogalom mögött tehát azokat a veleszületett alapokon kiépülő és a tudatos nevelőmunkával kiépített pszichés rendszereket kell értenünk, amelyek lényege a változatosság mögött álló és az azt biztosító stabilitás. A kompetenciákat egyéni sajátosságokként kell kezelnünk és formálnunk, jóllehet értéküket a társadalmi szerveződés preferenciái adják és határozzák meg. Ezek mindeddig hagyományosan kognitív preferenciát mutattak.

A fentiekből következőleg azonban széles értelemben kell integrálnunk a nevelés folyamataiba a nem jellemzően kognitív kompetenciaterületeket is: „[...] a jövőben még többet kellene tudnunk arról, hogy a mostani oktatás miként befolyásolja az élethez szükséges készségek megtanulását a különféle oktatási szinteken és intézménytípusokban, és hogy mit lehet tenni azért, hogy a személyes és személyek közötti készségek egyértelműen bekerüljenek a kötelező és a kötelező utáni oktatás eredményei közé.” (Mihály, 2002. 7. o.)

Változékony és a változások aktív követését igénylő korunkban ezen tulajdonságok tervezése és szervezése a korábbiaktól gyökeresen különböző feladatot ró a nevelésre. Az egyéni és kollektív identitás érintkezési és határfelületein olyan alkalmasságoknak kell megjelenniük, amelyek a szakértelem egyéni műveltségbe ágyazott szerveződését a személyiség perspektivikus létstratégiájává képesek tenni. Annál is jelentősebb és sürgetőbb ennek a stratégiai gondolkodásnak a kialakítása, mert, mint *Molnár Péter* jövőképpel kapcsolatos felmérések eredményeit elemezve utal rá, hazánkban a fiatal generációk vizsgálata tendenciaként mutat arra, hogy: „Az egyén nem talál olyan csatlakozási pontokat, amelyekkel befolyásolhatja a társadalmi összefüggéseket, saját identitásának kiépítése során nem tudja felhasználni a társadalomkép elemeit, következésképpen saját világának olyan értelmet próbál adni, amelyet lehetőleg nem zavarnak meg a társadalmi hatások” (Molnár, 2006. 8. o.). Így a kompetencia kérdésköre társadalmi szélességű problematikává válik, hiszen, mint ahogyan *Philippe Perrenoud*-ra (1984) hivatkozva *Mihály Ildikó* megállapítja: „[...] a kompetenciafogalom, ahogyan azt a pszichológia, a nyelvtudomány és a kognitív szociológia vagy az antropológia meghatározza, tulajdonképpen annak a függvénye, hogy az emberiségnek és a társadalomnak az önmagáról alkotott látomása erős-e vagy gyenge” (Mihály, 2002. 4. o.s).

Ebből a megállapításból az a sajtóságos konklúzió vonható le, hogy, jóllehet az egyéni képességek mércéjeként határozzuk meg a kompetencia fogalmát, annak érvényessége csakis szociális közegben jelölhető ki (Az OECD Miniszteri Tanácsa javaslata nyomán 1996-ban elvégzett kutatás egyik jelentős megállapítása volt, hogy „[...] a kompetenciák [...] soha nem statikusak, ha egyik-másik el is veszíti társadalmi jelentőségét, mindig vannak és lesznek mások, amiket az új szükségletek előhívnak” (Mihály, 2002. 4.o) Valójában tehát olyan rugalmas tulajdonságcsopotról van szó, amely az egyre gyorsuló tempóban változó humán erőforrásigényeknek képes megfelelni.

Közkeletű újabb értelmezésében kompetencia alatt a munka világába kerülő ember olyan piacképes személyiség-sajátosságait véljük érteni és állásinterjúkban keresni, amelyek az adott szituációban a jelölt számára egyedi jellegzetességeiből adódó versenyelőnyt biztosítanak. A

sokféle meghatározás között válogatva fontos beszélnünk a nyilvános kompetenciáról és a kulcskompetenciákról. Előbbi a képzettségünkről dokumentáltságához, vagyis olyan igazolásokhoz, bizonyítványokhoz, diplomákhoz kapcsolódik, amelyek bizonyítják, hogy elsajátítottuk az adott terület tudásanyagát, és esetenként azok gyakorlati alkalmazási képességeit is igazolják és minősítik. Utóbbiak, a kulcskompetenciák praktikus manifesztációk: a szociális létben való személyes működés képességrendszer. Olyan sajátos komponensekkel, mint a kreativitás, a tanulási képesség, a kommunikációs készség, konfliktuskezelő képesség vagy a munkához való viszony. *White* (1959) tanulmányában a környezettel való hatékony interakció képességeként a kompetencia fogalmát határozta meg. *Marco Siegrist* (1997) megállapítása szerint három fő kategória írja le a kulcskompetenciát: a problémamegoldás, a konfliktuskezelés és az együttműködés. Jellemzői: rugalmasság, a csoportmunkában való részvétel képessége, az összefüggésekben és a rendszerekben való gondolkodás, a felelősség a tárgyi értékek, a munkatársak és a környezet iránt, a minőség iránti érzék, a tanulási készség.

„A kompetencia elemei között megtalálható a személy önismerete, saját magával szembeni elvárásai, az ezeket meghatározó önbizalom, a pozitív szemléletmód, a másokkal szembeni viselkedés, például a tolerancia, a fejlett kommunikáció. Mindezek kiérlelése érdekében az egyénnek reális képet kell kialakítania önmagáról és környezetéről, a társadalom fejlesztésében tudatosan kell részt vennie, felelősségteljes, környezettudatos magatartást kell gyakorolnia. Elérhető célokat kell meghatároznia, ezek megvalósítása előtt cselekvési terveket kell készítenie és megvalósítania, kitartóan kell dolgoznia céljai elérése érdekében, kellő időben kell döntéseket hoznia”. (*Dancsó*, 2005, 1. o) Mindezek megszerzése nyilvánvalóan az oktatás folyamatain keresztül történhet, ami a fentiekből következően egyben azt is kell, hogy jelentse, hogy olyan dinamizmus mentén képzelhető csak el a nevelés századunkban, amelynek homlokterében a személyiség, és annak szerkezete áll.

A személyiség újfajta szemléletű vizsgálata, a kompetencia-kutatás a 20. század utolsó harmadának jellegzetesen a globalizáció előretörésével összefüggő kutatási folyamata. Egyik legbefolyásosabb elméletében *Naom Chomsky* a kompetenciafogalmat kiterjesztette a szociális kompetenciák, illetve az érzelmi kompetenciák területére is. Az ő kompetencia/teljesítmény megközelítéséből fejlesztették aztán ki a követők azt a kompetencia-közvetítő-teljesítmény modellt, amely szerint a kompetencia és a teljesítmény közötti viszonyt egyéb tényezők is befolyásolják, például az emlékezet teljesítménye vagy másfajta személyes változók.

Rendkívül fontos felismerés volt a kognitív kompetenciák és a motiváció cselekvési stratégiákat meghatározó tendenciái közötti szoros összefüggés kimutatása, valamint a környezet és a személyiség közvetlen interakciója jelentőségének megértése. „Sokféle önmeghatározó modell helyezhető el egyébként a kompetencia elsősorban kognitív és jellemzően motivációs definíciója között; ezek a modellek pedig a tudást és a hiedelmeket az egyén saját tanulásával és teljesítményével hozzák összefüggésbe. Vannak hierarchikus modellek, amelyek az általánosítás szintjei szerint különböztethetők meg egymástól, és vannak olyan konstrukciók is, amelyek a személyes kompetenciák szubjektív tapasztalatait jelenítik meg.” (Mihály, 2002. 3. o.)

Hazánkban a Nemzeti Alaptanterv felülvizsgált és 2003-ban érvénybe lépett koncepciója a társadalom növekvő szerepét és felelősségét hangsúlyozza, valamint „[...] az iskolákban közvetítendő intelligens, eszközjellegű és alkalmazható tudást (Vass, 2003)” (hivatkozás az eredeti szövegben: Dancsó, 2005, 3. o.)

Mindez felveti és egyben szükségessé teszi a művészetek, így a vizuális nevelés területén a lehetséges alternatívák megfogalmazását.