

Strohner József :

A vizuális nevelés problematikája a XXI. század elejének pedagógiai jövőképében

1.

(Megint)új NAT-ot élünk.

A hetvenes-nyolcvanas évek tantervi reformjai sok mindenben próbálták feszegetni a comeniusi-herbarti rendszer korlátait. Az alapvető áttörés azért nem mehetett végbe, mert az oktató-nevelő munka alapvető célkitűzései (teleosz) nem változtak, vagyis a „mindenoldalúan fejlett /.../ embertípus” kialakítása maradt a cél. Ez alól csak az úgynevezett reformpedagógiák bújhattak ki - ideig-óráig- a tömegoktatásban változatlanul, mint direktíva dominált. Ennek a teleologikus rendszernek az egyformaságon belüli differenciálás lehetne a legmegfelelőbb jelzője: valamiféle fából vaskarika.

A rendszerváltozás óta folyamatosan viták keresztüztüében áll a nevelés nagyrendszereinek átalakítása, reformja. Hol ez, hol az. A hagyományos, comeniusi-herbarti modell ismeretátadásra-átvételre irányuló attitűdje valódi akadály ma már a személyiség képességeit messzemenően figyelembe vevő korszerű oktatás-nevelésnek. (lásd még: VASTAGH, 1994.) Az ezt felváltani képes (alkalmazható és nem kísérleti) modell, vagy modellek megjelenése azonban késik; valójában csak halványan látszik körvonalazódni a személyiség egységes felfogásának és pedagógiai alkalmazásának metodológiája. A személyiség és annak képességműködései több, paradigmatis elmélet mentén értelmezettek (lásd: CSAPÓ, 2003., DEPAEPE, 2000.) Valójában a gyakorlat oldaláról tekintve a legnagyobb hiányosság az egységesen értelmezhető, tehát konvencionálisan elfogadott , a gyakorlati pedagógiában (hiszen minden elméleti pedagógiai kutatás végső célja a gyakorlattal való szembesülés kell, hogy legyen) személyiség-értelmezés és modell hiánya. „Az, hogy a közoktatás és a köznevelés, mint a társadalom legnagyobb közszolgáltatója, a személyiségre, hangsúlyozottan minden egyes személyiségre és képességeik kibontakoztatására összpontosítsa szellemi és anyagi energiáit, az korunk legnagyobb koncepcionális pedagógiai problémája és kihívása.” (GAJDICS,2003.9.) Napjainkra oly módon alakult át a társadalmi igény a különböző szintű oktatási formákkal kapcsolatosan, hogy egyre differenciáltabb és egyre pontosabban körülhatárolt kompetenciák meglétét feltételezi az oktatás újabb szintjeire való át- és bemenet kritériumaként, illetve a társadalmi gyakorlatba való beilleszkedés feltételeként. Ennek az igénynek megfelelni egyre nehezebb és a jövőben egyre lehetetlenebb lesz a hagyományos (a mai hazai pedagógia gyakorlatának nagyobb részét jellemző) pedagógiai elvek alapján.

A tradicionális modell alapvető problémája, de egyben jól alkalmazható egyszerűsége is a pedagógiai tervezés teleologizáltsága: a pedagógiai munka célja: *egyfajta személyiség-típus előállítás*. A tantervi koncepció által tételesen megköötött direktívák alapján, éves tanmeneteinkből napra készen meg tudjuk mondani, milyen feltételeknek fogunk eleget tenni az oktató munkában a tanév bármely napján. Ez egy tananyag- és ismeret orientált rendszerben rendben lévő is – volt -, valójában szigorúan embernevelési szempontból nonszensz. A tananyag átadásának módszertani kavalkádjában csak arra marad energiánk, hogy végső soron rábizzuk a tanulóra, hogy az eléje állított feladatoknak - leginkább a saját erejére utalva – valamilyen

szinten feleljen meg. (A különféle nemzetközi megmértetések mutatják, hogy ez a ma mennyire eredményes...) És, ha arra vagyunk kíváncsiak, hogy milyen szinten és egyénenként milyen mélységig hatottak pedagógiai módszereink, csak érdemjegyeket és átlagokat tudunk felmutatni. Holott „az értékelés folyamatos kapcsolat a tanuló személyisége, tevékenységének minősége, a társak és a tevékenységet vezérlő pedagógus között” (GAJDICS,2003.1.). Sietve megjegyzem, hogy semmilyen vonatkozásban nem vagyok ismeretközvetítés és tananyagellenes. Mindösszesen azt szeretném érzékeltetni, hogy az, hogy generációk sora nőtt fel és szocializálódott a hagyományos comeniusi-herbarti rendszer, vagyis a frontális osztálymunkán, mint legfőbb „szocializációs” elven alapuló pedagógiai gyakorlat valamilyen reformnak kikiáltott változatában, még nem elegendő érv a kor elvárásainak megfelelő, a gyermeki személyiség sajátosságait messzemenően figyelembe vevő és nem utolsó sorban a pedagógusi munkát tartalmasabbá és eredményesebbé tévő pedagógiai fordulat halogatásához.

Az új pedagógiai dokumentumok egy új, rendszerszemléletű, -jellemzően- kimenet orientált tantervi követelményrendszert állítottak fel az alapkutatások eredményeinek figyelembe vételével. A szándék és az elképzelés jó és korszerű. Mindazonáltal nem történt meg az oktatási rendszer átállítása az ismeret átadás és a hozzá kapcsolódó teleosz követelményeiről az új, személyiség fejlesztő koncepció alapvetően új, szemléletmódjára. *A gyakorlat azt mutatja, hogy a tervezés ma is ugyanúgy a tananyag szervezését jelenti, mint huszonöt évvel ezelőtt.*

A személyiség fejlesztés nem a tananyag-átadás valamiféle új módszertanát kell, hogy jelentse, hanem a személyiség értelmezésének, autonómiájának és szociális meghatározottságának *tudását*. Márpedig a személyiség értelmezésével kapcsolatosan az új pedagógiai dokumentum (új NAT) vajmi kevés konkrét eligazítást ad. Pedig ahhoz, hogy a pedagógusok értelmezni tudják a kimenet- és folyamatvezérelt rendszerek működését (ráadásul esetünkben a rendszer még bemenet-vezérelt is!) ráadásul a kompetencia irányok mentén pedagógiai folyamatot is tudjanak tervezni és szervezni - nos ahhoz sokkal több és mélyebb előkészítésre lett volna - tehát: van- szükség. Ugyanis nem a tananyag tartalmi hordozzák a fejlesztés lehetőségeit, hanem annak a természetes aktivitásnak a szervezése, mellyen keresztül a kompetenciák perszonális, kognitív, szociális és speciális összetevői összműködésükben hatnak vissza az egyénre, és amit összességében nevelésnek nevezhetünk. Az a műhely-jellegű kulturális közeg, mely normákat és affektív viszonyulásokat kell, hogy transzferáljon, a normaszövegek és illusztrációk helyett. Másként: a tananyag apropó a személyiség adekvát működtetéséhez. A gyermek nem „belenő” a felnőttek civilizációjába, hanem szocializálódik abba. Ez annyit jelent, hogy a kulturális közeg, melybe belekerül, mint komponensrendszer, folyamatosan változik, alakul és alakítja önmagát. Minden átalakulás viszonylagos; a megújuló struktúra alapvetően a részt vevők személyes hozzáadott értékeivel különbözik elődjétől, így egy meghatározó részében azonos is azzal; az eredmény: új minőség.

Ha azt szeretnénk, hogy a szocializáció során értékek mentén és azok megtartásával történjen az átalakulás,- ami a generációk egymást váltásának törvényszerű hozadéka – nem szabad abszolutizálni a szocializáció pillanatnyi, vagy tradicionálisan ránk hagyományozott struktúráját. Olyan elvek szerint kell megfogalmazni a nevelés mi-benlétét, hogy értelme legyen minden korosztály számára annak, hogy az iskolai életet erőpróbanak tekintse és ne a személyes szabadság korlátozásának. ” A saját

cselekvésből eredő erőpróbák, sikerek és kudarcok válnak (legalábbis tendenciaszerűen) a képzés fő tartalmi komponenseivé.” (ZRINSZKY, 2003.3.)

A fentiek értelmében a tananyag nem ismerethalmaz, hanem olyan kultúra-összetevők felépített rendszere, mely a tanulók személyiségének más és más kompetenciáin, azokon belül más és más rutinjain, készségein és képességein keresztül *hat*.

A problémát jelenleg az okozza, hogy a pedagógiai folyamat alapstruktúrájaként továbbra is a tananyag ismeretrendszerének mátrixát tekintjük és ebbe a rendszerbe illesztjük, életkori csoportonként a gyermekeket. E tananyag összeállítását minden esetben valamilyen tudományos, a természettudományok logikáján alapuló lineáris egymásra épülés elve vezérli, mely elv a tudósé és nem a *tudásé*. A felnőtt ember tananyagszervező logikája szerinti elsajátítás és befogadás megtörténhet az ismeretek *ismeretére* koncentrált tanítási-ellenőrzési-értékelési rendszerrel, de a fentebb megfogalmazottak alapján itt véget is ér a folyamat. Az ismeret, természetét tekintve mindig szimbolikus. Az ismeret a forma. Leíróvá, vagyis konkréttá, tehát tartalommal - a benne rejlő *viszonylatok* alkalmazó - alkotó feltárásával válik. A kultúra (melynek önkényesen összeválogatott – lásd: politikai- rendszerfüggőség - részleteit a tananyagtartalmak hordoznák) ugyanis befejezetlen múlt, de a kontinuitás csak abban az esetben marad fenn, értékei csak akkor lesznek élők (tehát ön-megújításra képesek), ha azokat az alanyok – felnövekvő, tehát a kultúrát *újra-elevenítő*, átélő generációk- *kultúraként használják!* ” A tartalmi irányválasztás további alapvető kérdése, hogy milyen tágas, mennyire nyitott a képzés a különféle paradigmák irányában, mennyire ösztönöz egymástól eltérő pedagógiai koncepciók megismerésére, megértésére” (ZRINSZKY, 2003.6.)

Paradigmatikus változást hozna, ha alapstruktúráként a kompetenciákat kialakító rutin-készség-képesség csoportok egymásra rétegződéséből kialakítható, működtethető modelljét alakítanánk ki, mely ebben a formájában már nem egy merev mátrix, hanem funkcionális komponensrendszer. Meg kell fogalmazni a rendszer kritériumok általi vezérelhetőségének elveit és gyakorlatát, ami, természetesen a műveltségi területek kultúráinak tartalmain, mint a gyakorlatba integrált tudás hordozóin nyugszik.

Amennyiben a tananyagot kulturális érték-hordozónak tekintjük, de az oktatásban nem első sorban, mint tényszerű összefüggések halmazát, hanem mint a szocializáció általános forrását és színterét értelmezzük, olyan rendszert kell, hogy kapjunk, amely megválogatott *hatásmechanizmusai* által pontosan körülhatárolt kompetenciák területein, a rutin-készség és képesség struktúra pontosan mérhető és értelmezhető működéseit generálják. Méginkább: a személyiség perszonális, kognitív, szociális, valamint speciális kompetencia-együttese, pillanatnyi státusa (amely fejlődéslélektani, egyéni és szociális „helyzetek” összessége) vonatkozásában optimálisan megválasztott tartalmak mentén és mélységében kell, hogy működjön, mégpedig elsődlegesen a gyermeki személyiség fenti struktúrájának működési jellegzetességeit tekintve és nem a tananyag belső, tudományos időrendjét és szervezési logikáját követő módon. Metodikailag ez esetben a különböző kritériumteljesítési szinten lévő tanulók csoportjainak projekt-jellegű tanulás szervezéséről van szó. Mindez „...az énefejlődés és az önreflektív képességek kifejlődését, az éntudat (személyes, a szociális éntudat és összetevőik) önismereteinek, önmotivációinak gyarapodását pozitív irányú hierarchikus rendszerré szerveződését, valamint a személyiség komplexitásának, *kreativitásának*, adaptivitásának növekedését jelenti.” (NAGY, 2000.315.).

2.

A vizuális- művészeti nevelésnek az iskolai gyakorlat integráns részét kell képeznie, mint a gyermekek aktív, tudatos társadalmi szereplővé formálása alapvető dimenziójának. Nem csak azért, mert az ember lényegében vizuálisan tanul - hiszen az emberi egyedet érő információk közel 90%-a a látáson keresztül fogható fel, képről képre, a primer információtól a kép képéig, mely sok esetben vizuális eredetijének sajátos kódrendszerbe másolt mentális tartalma. Annál is inkább, mert az élet gyakorlati színtere maga a téridőben megélt világ, vagyis mindaz, ami a szemünk előtt zajlik.

”A verbális információ, amely az egyes szavak jelentéstartalmaira és grammatikában megfogalmazott viszonyrendszerükre épül, a tételes szimbolikus reprezentáció mentális felépítésére szolgál, amely azután, mint mentális modell használható. A vizuális képletek lehetővé teszik a mentális modell többirányú közvetlen építkezését úgy, hogy információt hordoznak belső analógiáik által a rajz bizonyos téri karakterisztikái, illetve a tartalom karakterisztikái között, amelyeket leírnak” (RUSBULT, 1995.,6.). Azért is, mert az élet gyakorlati színtere maga a téridőben megélt világ, vagyis mindaz, ami a szemünk előtt zajlik. Eképpen „szöveg és grafika kiegészítő forrásai az információnak olyan mértékben, amilyenben hozzá járulnak különféle útjaikon a mentális modell építéséhez.” (SCHNOTZ, 1993, 183 .)¹

A vizualitás így a tények és a róluk alkotott nézetek (sic!) bonyolult kombinációi és kommunikációja: szabadság és kötöttség szervesülése. Az ember a tárgyi világról alkotott térképén, annak sajátosan kódolt virtuális belső képrendszerében tájékozódik, kérdez, dönt és operál a történelem színpadán való megjelenése kezdetétől. ”

A világ (különösen az emberi környezet) a képi információk változatait óriási számban és igen eltérő minőségben zúdítja az egyénre...E művi és tökéletesített képi világ hatásosan és nyomasztólag telepszik szemlélőire. Ebben a tolakodóan vizuális világban *létkérdés a vizuális információ-formák elkülönítése, értelmezése és alkotása* ” (BAKOS-BÁLVÁNYOS-PREISINGER- SÁNDOR ,2000.32.)

Szociális fejlődése a biológiai evolúciótól a kulturális evolúció mai meghatározottságáig a kommunikáció képességének sorozatos paradigmatis átalakulásainak történeti rendje. A képekben megélt világ információ-értékének felismerése, megértése, és az információval való operacionális műveletek technikáinak kialakulása jelzi e folyamatot. Az e téren felmutatott gyorsaság maga a túlélés, minősége a túlélés esélye.

Ebben az esélyben a vizuálisan felfogható és az emberre való vonatkozása szempontjából közömbös világ jelenségeinek fontossá válása, jelentősége, *jelzéssé*, majd

¹ idézi: RUSBULT, C. (1995),in: Visual thinkng and visual -verbal communication, ,[http://www.Asa3.org/ASA/education/rusbult/htm\(ford.:StrohnerJózsef, 2005\) 5.p](http://www.Asa3.org/ASA/education/rusbult/htm(ford.:StrohnerJózsef, 2005) 5.p)

jelentéssé válása és felhívó szerepű szignállá, *jellé* sűrűsödése. Az operacionális technikák egyre tökéletesebb formái szükségszerűen hordozzák magukban a befogadható és a befogadandó információk mennyiségének ugrásszerű növekedésének lehetőségét és szükségszerűségét.

Fontossá válásuk, felismert egymásra vonatkozásaik és hatásaik, (lényegében: összefüggéseik) rendszerre alakulása viszont a feldolgozási technikák forradalmi változásait generálják: olyan tömörítési szisztémák kiépítését, melyekkel a bonyolult képszerű leírások „digitalizált”, korlátozott elemszámú változó alkalmazásával működő feldolgozási és alkalmazási módozatokat tettek lehetővé és szükségessé. A trend fokozatosan gyorsuló tendenciát mutat, melyet jelen világunk változásai tökéletesen szemléltetnek. A történeti idők generációról-generációra szinte „szabad szemmel” láthatatlanul lassú változásai, módosulásai napjainkra már az egyes ember életszakaszaiban is mérhető változásokban jelentkeznek, ami nem mellékesen jelen világunk identitás- zavaros mentális állapotát is hitelesen indikálja.

A különböző modalitásokban tömörített információ-feldolgozási rendszerek (beszéd, kép-írás, írás) és alkalmazásaik a *konvencionális* jelleg irányából (vagyis az alkalmi jellegű megállapodások felől) egyre inkább *tradicionálissá* (vagyis hagyományyá, az eredeti megállapodások generatív összefüggésein felül emelkedett alkalmazássá) módosultak. Így a fogalmi tartalmak eredeti képi szövedéke nem minden esetben fejthető már fel.

Napjainkra „az írott szövegekkel történő pontos(szabatos) kommunikáció a szöveg által tömörített verbális szimbólumok jelentéseiről az alkotó és az olvasók egymás közötti hasonló értelmezések beállításától függ. Hasonlóan, a vizuális kommunikáció minősége a vizuális szimbólumoknak az alkotó művész és a néző közötti megosztásán múlik. Az értelmezések megosztása a szimbólumok jelentésére vonatkozólag - beleértve a szimbólumok szótárát, benne individuális szimbólumokkal, „nyelv-tani szabályokkal” és különböző módokon egymással kombinálható szimbólumokkal- vonatkozhat egy kulturálisan szerkesztett nyelvre, mely nyelv minden körülmények között vagy verbális, vagy vizuális szimbólumokra építkezik. (RUSBULT, 1995.,4.). A kódolások sajátos, egyre önállóbb formanyelvi sajátosságai és autonómiája azt az érzetet keltheti bennünk, minthogyha az ezek működtetéséhez szükséges organikus apparátus és *fogalmi gondolkodási* képesség tette volna elsődlegesen alkalmassá az embert az emberi – kulturális – minőség megalkotására. „A ...formák, melyek vizuális argumentumokon keresztül hordozzák tartalmukat, képesek előidézni a kognitív folyamat használatát, melyek maguk „vizuálisak” valamilyen úton-módon” (RUSBULT, 1995.,7.). Jogosnak látszik a feltételezés, hogy a mentálisan sémaként rögzült képi reprezentációból lesz fogalom, és nem fordítva.

„a nyelvi kommunikáció valószínűleg csak akkor jelent meg, amikor az ember már képessé vált bizonyos cselekvések végrehajtására és kategorizálására, valamint arra, hogy tárgyakról, kapcsolatokról tudatában *képzeteket* alkosson és ezeket rendezze.” (SZÉCSI, 2003)²

Tehát az embert a valós és virtuális kép által hordozott mágikus erejű hasonlatosságához (mint az élet és halál, tehát a létezés alapélménye) és annak enigmatikusságához való erős vonzalma kényszeríti e kötődés sokféle modalításban való megjelenítésére, identifikálására. Mai szóhasználatunkban is, arra az emberre, aki valamit ért, valamivel tisztában van, azt mondjuk: *képben van*.

² kiemelés: S. J.

Valójában az emberiség történetének legfontosabb pillanataiban mindig visszatér a kép - tulajdonképpen folyamatosan jelen van – és megfellebbezhetlenné, egyértelművé teszi – természetesen a kor konvencionális szintjén- a másfajta kódolások két-, vagy többértelműségét. A barlangi képektől a digitális fotográfiáig az út egyértelmű és töretlen. Egyetlen valóban planetáris és internacionális nyelv létezik: a képi nyelv.

3.

A „bioszociális rendszerekben” (NAGY J. 2000.23.) való fejlődés- az antropikus elvek értelmezésével (HAWKING, 1998) kacérkodva – azért alakulhatott úgy, ahogy alakult, mert *egyedül ezen a módon* lehet, egy belsővé vált szemiotikai feltételrendszerben, vagyis a közvetlen kísérletezés kockázatait elkerülve, az analógiák rejtekútjain a világ várható reakcióit modellezni, referenciákba tömöríteni és sikerrel kommunikálni.

Ez a modellezési képesség a történeti fejlődés folyamán a konkrétól az egyre elvontabb, a nagy elemszámú elszigetelt információtól az egyre kisebb elemszámú, de végtelen variabilitásával a valóság leképezési szükségszerűségeinek egyre gyorsabban és szintetikusabban megfeleltethető módszer felismerése és alkalmazása felé mutat.

Ez a folyamat egyben a világról való vélekedés megfogalmazását is lehetővé és szükségessé teszi, hiszen az üzenet nem csak dokumentál, hanem a *tárgyáról való vélekedést*, a vele kapcsolatos viszonyulást is kifejezi! (SZÉCSI, 2003.)

A képzőművészet története sajátosan példázza ezt a trendet: a leképezés konkrét tartalmaitól a kép ikonikus és a transzcendenssel kapcsolatot kereső, formailag azonban sokáig mégis a konkrétéhoz kötődő folyamata az analitikus tendenciák megjelenésével, a vizualitás önálló nyelvtanával operáló jelbeszéddé válik. A *személyes* hozzáadott értékével értékeli a jelenség mögött meghúzódó jelentést, ami nem más, mint az előbbihez való vélt, vagy valós kapcsolat, vélekedés és értelmezés - valójában visszaköszön benne a vizualitás őstörténete és egész evolúciója. ” A képi hatásmechanizmusok eltérő információértékei ellentmondásos megjelenésekben öltenek testet. ... Olyan erő ez, melyben minden igyekszik egymás fölé nőni, és értéktelen, kevésbé jelentős részek tolakszanak a fontosabb elemek elé.... Hatalmas formák, ragyogó színek piciny tartalmakat rejtenek, de az apró, elfutó jelenségek értelmezése viszont sorsdöntővé válhat.” (BAKOS-BÁLVÁNYOS-PREISINGER-SÁNDOR ,2000. 33.)

E fogalmazásban is benne foglaltatik a vizuális kultúra egész jelenének- oktatásának – problematikája: jel és beszéd, vagyis kép és leképezett viszonya az emberhez, prioritásai a kultúra értelmezésében, a művészetek helyének meghatározásában és annak a személyiség fejlesztésében elfoglalt helyével kapcsolatosan; az érzékeken keresztül is hatni szándékozó „humanista” és a túlnyomóan az elvont gondolkodás eszköztárával operáló „racionalista” személyiségmodell preferenciájának dilemmája. „ Az a tény, hogy a 20. században a hiteles műalkotás alapvető jellegzetessége az újszerűség, az egyéni vonás, a művészetoktatásban is jelentős változásokhoz vezetett. Míg korábban a tanítás célja az volt, hogy a tanítvány olyan „produkciót” hoz-

zon létre, amely a mestert (a mintát) tükrözi, teljesítményének minőségét egy eszményhez való hasonlósága fokában mérték, addig a 20. században a produkció értékét a növendék személyiségével hozták kapcsolatba. Annál értékesebbnek tartották a produkciót, minél inkább különbözött másokétól, minél személyesebb, minél eredetibb volt” (BÓDÓCZKY, 2004.65.)

Elképzelhető, hogy a világ túlbonyolítása, túlbonyolódása a leírt beszéd megjelenéséve hozható összefüggésbe (SZÉCSI, 2003.). Ugyanis az írás paradox módon lehetővé teszi,- és időbeni korlátozás nélkül teszi lehetővé!- a téridőben megtörtétek egyszeri és megismételhetetlen elemeinek újra felidézését, magyarázatát és (át)értelmezését. Vagyis a tények szabad interpretációját, akár történeti idegenkezűséget is. ”Csoda-e..., ha ez a nyugalom és harmónia, a maga büszke megközelíthetlenségében, izgatta „a fecsegő utókor” kíváncsiságát, s titkokat keresvén titkokat magyarázott belé?” (VÁRKONYI, 1972. ,204.)

4.

A világot a fogalmak szintetikus jelrendszereiben le lehet írni. Ahány nyelv, annyi-féle módon. A festett - faragott kép is ilyen írásbeliség. Azonban, míg a beszéd nyelvi struktúrái elszigetelten rögzültek és így ez a szegregáció inkább elválaszt, addig a képi nyelv egyetemesnek megmaradt írásbelisége inkább összeköt. Olyan tömör, lényegre törő, összefogott, a lét szféráit egyszerre, egyetlen tárgyiasult gesztusban összefoglaló, tárgyszerűen és/vagy személyesen, téren és időn átívelő lenyomatként felmutatni, mint ahogyan a műalkotások, - vagy akár a gyermekrajzok is- megteszik, semmilyen konvenció-rendszerben a közös érthetőség emberi elvárásainak feltétele szerint nem lehetséges. „Egészen bizonyos, hogy a kisgyermek a történelmi korokban is ugyanolyan szívesen firkáltak, mint a maiak, hiszen a rajzolás a felnövekvő ember életében alapvetően fontos: izgalmas játék, lehetőség a kísérletezésre és az első közlő nyelv egyszerre”³ (KÁRPÁTI, 2001.7.) A tények ikonikus interpretációja téridő-lenyomat: autentikus *faximile*. A kép: időtlenné transzponált kontinuum, vagy síkra redukált tér: tény.

E tények *funkcionális* azonosítási stratégiája fogalmazódik meg az esztétika képről alkotott filozófiai tartalmaiban. E tárgyiasult tények értelmezésének, értékelésének, támogatásának, vagy éppen eliminálásának oka sohasem elsődlegesen a képalkotás esztétikai minősítésének szándéka volt, hanem a képiség mágiája mögé felsorakoztatott szegregált létértelmezési tartalmak, filozófiák hatalomgyakorlási tényezőkké való transzformálása.(WITTGENSTEIN,1958, 1964.)

És miután a kommunikáció nagy folyamatában a létstratégiák között az információvá transzformálás gyorsasága a legfontosabb elemmé válik, a kép—tér virtuális dimenziói is felbomlanak.(NYÍRI, 2002, SZÉCSI, 2003.) Síkká feszített összetevőiből olyan szemiotikailag érvényes elemek jönnek létre, melyek felidézésre és operációra bármikor alkalmazható entitások (gondoljunk csak a gesztusokra, mimikára, vagy akár a zenei szolmizációs jelekre!).

³ kiemelés : S. J.

Tényszerűségük azonban így sem változik, csak éppen az eredeti ikon – dekódolási technikák alakulnak át a közlő szándék megértésének érdekében: „...egy kommunikatív aktust akkor tekinthetünk eredményesnek, ha az aktus vevője képes ezt a mentális folyamatot az üzenet értelmezésekor reprodukálni” (SZÉCSI, 2003. 71.)

Másképpen kell dekódolni a formára, a jelenségre, a jelentésre, a tárgyra és díszítményére, vagy éppen az autonóm műtárgy jelentésviszonyaira vonatkozó eredeti létrehozói szándékot és kódrendszert.

A kép tehát nem folyamat- csak a létrehozása és a vele kapcsolatos kommunikáció az – hanem állapot. Ideális esetben az idők végezetéig lehetne az. *Ars longa, vita brevis...*

Ennek az állapot-jellegnek a megteremtésére vállalkozik a vizuálisan kommunikáló ember, szándékai szerint határozva meg az időtlenbe fagyasztottság paramétereit.

5.

Jelenünkben a vizualitás újfajta reneszánsza tapasztalható. Okként feltételezhetjük a befogadás gyorsaságának felismerésében rejlő gazdasági lehetőségek megértését, valamely, sajtóságosan látáshoz kötődő kompetenciarendszer létének feltételezésével együtt, ami, szemben a fogalmi operáció beszéddel történő kikényszerítése mentális erőfeszítéseivel könnyed és közel azonnali megértést tesz lehetővé.

Medializált és nem utolsó sorban planetáris orientációjú világunk ma egy –a fentiekben ismertetett – platóni ösképiség mentén operál. Természetesen ilyen képiség a reklámok vizuális nyelve is. Neve egyes nyelvekben *konzequenzen publicité, public relations*, stb. Vagyis: közösségi, közöst érintő, közös vonatkozásokra utaló, esetenként: közönséges.

Párhuzamosan e közkeletű képiséggel azonban ott él a folyamatos jelenidejűségbe vizualizált egész kultúrtörténet is. A kétféle nyelvi közegben jószerevével csak a látáson keresztüli érvényesülés és hatás közös. Ahhoz, hogy értékközvetítőként élhesük meg mindegyiket, feltétlenül szükséges a közös és a különböző jegyek felmutatása, az értésükhöz - és létrehozásukhoz - szükséges kompetenciák megfogalmazása. E színes, kaotikus látványvilág egyben az egyik motiválója is a feléje irányuló megismerési késztetéseknek, mely viszont könnyen kialszik és passzív befogadássá válhat, ha „...a személy hamar rájön, nincs birtokában azoknak a kommunikációs lehetőségeknek, eszközöknek és képességeknek, melyek e látványvilág alakítójává tennék.” (BAKOS-BÁLVÁNYOS-PREISINGER- SÁNDOR ,2000. 33.)

A kommunikációs szándékok mentén való differenciálás elkerülhetetlen: a pedagógus számára ma már kötelező. Ennek érdekében lényegét érintő változásoknak kellene történnie a vizuális nevelés területén is. Fontosságának és eredményességének záloga az a felismerés kell, hogy legyen, hogy „... a tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök, a motiváció, az énkép, az attribúciók, a tanuláshoz való viszony, a pályaválasztási szándék, az életcélok külön-külön, vagy együttesen is erős befolyást gyakorolhatnak arra, hogy egyes tantárgyakból, egy szűkebb, vagy tágabb tudományterületen milyen eredményeket érnek el a tanulók”(CSAPÓ, 2000.343.). Vagyis szélesre kell nyitni az ollót a vizualitás alkalmazásai felé, hogy társadalmi jelentőségének megfelelő súllyal szerepelhessen nevelésügyünkben.

A képi közlendők a *gyermeknek, mint befogadónak* más kompetencia területeit érinthetik, mint *a gyermeknek, mint alkotónak* a vonatkozásában. Ahogyan az elő-

zókban már utaltam rá, az új médiumok megjelenésével és jelentőségének növekedésével egyre nagyobb jelentőséget kell tulajdonítanunk ennek a ténynek. ” A művészet társadalmi produktum, a mű létrehozásában a nézőnek, a befogadónak is szerepe van, ezért, ha vizuális művészeti nevelés megújításáról beszélünk, azon egyaránt értjük a művészképzést és a közoktatás keretében megvalósuló művészeti nevelést”(BODÓCZKY,2004.1.). A fenti duális értelemben a személyiség ,a vizuális aktivitás által érintett kompetencia-területei más és más képesség- struktúrák mentén működnek és működtetendők.

Az új médiumok pedagógia felé támasztott követelményeit tehát egyszerűen nem lehet megkerülni: vagy értelmes és élményt újító tevékenységek során keresztül megtartjuk a vizualitás, mint prioritást élvező szocializációs lehetőség számára a tanulót, vagy hagyjuk, hogy spontán módon „ belevesszen” a NET világába. Hiszen tudnunk kell, hogy a napjainkra felnövekvő generáció már anyanyelvi szinten „cyber” , amiből egyenesen következnek a az új technikai és kifejezésbeli potenciál szocializációs folyamatba való beépítésének szükségessége és lehetősége.

A vizuális nevelésben a hagyományosnak az újba való integrálása – és vice versa - ennek a kritériumnak a megfogalmazásával képzelhető el csak valódi paradigmaként. ” A kamaszoktól nem várhatunk édes, idilli gyermekrajzokat. A fiatalok géppel készült képei és tervei, honlapjai és névjegyei, iskolaújságjai és szórólapja azonban éppolyan spontán, változatos és kifejező alkotások, mint a kisebbek festményei és gyurmafigurái.”(KÁRPÁTI, 1998.2.). Ennek felismerése elengedhetetlenül szükséges a gyermeki személyiség, mint entitás harmonikus építése, valamint ezen keresztül, mint a kulturális evolúció résztvevőjének széles értelemben vett műveltsége(és művelése!) szempontjából is !

Irodalom

- BODÓCZKY, I.,2004.: A rajz, vizuális kultúra tantárgy helye és fejlesztési feladatai. Iskolakultúra, 2004.3. 65-72.p
- CSAPÓ, B.,2003.:A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése. Akadémiai kiadó, Bp.13-42.
- CSAPÓ, B.,2000.:A Tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései, Magyar Pedagógia, 100. 3-4.,343-365.
- DEPAEPE, M.,2000.: A kísérleti pedagógia, reformpedagógia és a pedagógiai gyakorlat. Magyar Pedagógia, 100./1.,17-32.
- GAJDICS, S.,2003.,: Interaktív iskola. A személyiség szocializációja és az értékelés összefüggései,Új Pedagógiai Szemle, www.UPSZ.hu
- KÁRPÁTI, A., 2001: Firkák, formák, figurák – a vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a kamaszkorig. Dialóg Campus Kiadó, Bp.
- KÁRPÁTI, A., 1998.: „Gyermek(gép)rajzok: multimédia és vizuális nevelés, UPSZ,1998.7.-8.
- HAWKING, S,1998.:Az idő rövid története, Maecenas Könyvkiadó,Bp.,129-139.p
- NAGY, J.,2000.: XX. Század és nevelés.Osiris Kiadó,Bp., 315.
- NYÍRI, K.,(2002, Képek, mint eszközök Wittgenstein filozófiájában; Budapest, Világosság 2002 -[http:// vilag0201.gxd](http://vilag0201.gxd).
- RUSBULT, C.,: Visual thinking and visual -verbal communication, 1995,[http://www. Asa3.org/ASA/education/rusbult/htm](http://www.Asa3.org/ASA/education/rusbult/htm)(ford.:StrohnerJózsef, 2005.)
- SZÉCSI, G.2003.: A kommunikatív elme, Áron Kiadó, Bp., 79-88.p
- ZRINSZKY, I. 2003.: A hazai egyetemi tanárképzés pedagógiai tartalmai. In:Pedagógusképzés, 2003.3-4-, 3-16.
- VASTAGH, Z.1994, Az alternativitás kérdése a neveléstudományban. Magyar Pedagógia, 3-4., 349-353.
- WITTGENSTEIN, L.: (1964) Philosophische Bemerkungen, a Schriften 2. köteteként, Frankfurt am Main, Suhrkamp, in.: Nyíri, K(2002). : Képek, mint eszközök Wittgenstein filozófiájában; Budapest, Világosság 2002 -[http:// vilag0201.gxd](http://vilag0201.gxd). 9 .p
- WITTGENSTEIN, L: (1958) , Preliminary Studies for the „ Philosophical Investigations”. Generally known as the Blue and Brown Books.Oxford , Basil Blackwell, 46.p, in.: Nyíri, K(2002). : Képek, mint eszközök Wittgenstein filozófiájában; Budapest, Világosság 2002 -[http:// vilag0201.gxd](http://vilag0201.gxd) 11.p

