

Ország László

Három plusz egy...



Dolgozatomban arra vállalkozom, hogy a rajzoktatás klasszikusnak nevezhető három irányzata mellé egy negyediket illesszek, amely reményeim szerint új nézőpontot kínál, így érzékenyebben reagál a vizuális nevelést érő kihívásokra, mint a korábbiak.¹

Természetesen itt csak vázlatról lehet szó, és még azt sem mondhatom, hogy eredeti megállapításokról (hiszen a szakirodalomban többnyire megtaláljuk az eredetit), inkább a forrásokban megjelölt eredeti gondolatok kombinációjában remélem munkám hasznát. Hasonlatosan az asztalozóhoz, aki összeállít egy új bútor darabot, szekrényt vagy polcrendszert, bízva abban, hogy a sokféle holmi szétválogatva a helyére kerülhet. Ezt a polcrendszert – a „plusz egyet” – nevezem kommunikáció szemléletű vizuális nevelésnek.

Mielőtt azonban erre sor kerülne, ha csak utalás-szerűen is, tekintsük át a fentebb már említett irányzatokat. Nem közömbös ugyanis, hogy a pedagógia milyen utakat kínál fel a vizuális nevelés számára.

Mint mindenfajta nevelés gyakorlatát – így a vizuális nevelését is – legalább két dolog határozza meg: egyrészt az oktatásra kerülő vizuális tartalmak természete, másrészt a nevelési célokban realizálódó általános pedagógiai elvek.

A három irányzat...

A vizualitás művelése intézményes formában a rajzoktatás tárgyához kapcsolódik.² Ennek történetében a pedagógiai irodalom három fő irányzatot különböztet meg:

- szenzualista irányzat, amely az érzékelés elsőbbségét hangsúlyozza;
- a racionalista irányzat a „mérési ismeretek és a gépies begyakorlás előtérbe helyezésével” alakítja ki koncepcióját;
- a naturalista irányzat alapelve, hogy a gyermek „természetes” fejlődését pedagógiai beavatkozással nem szabad megzavarni.³

Szenzualista irányzat

Forrásvidékét Bacon (1561–1626) filozófiai gondolataiban találjuk. Bacon az „...egész emberiség hatalmát és erejét szeretné a mindenségre kiterjeszteni...”⁴ „Hasznos találmányok” segítségével akarja javítani az ember életfeltételeit. Mivel minden a természetből származtatható, erre csak olyan mesterségek és tudomány révén tehet szert, amelyek a természet igaz ismeretén alapulnak. „A természetnek ugyanis csak az parancsolhat, aki engedelmeskedik neki.”⁵ – írja. Ezért központi kérdés számára a világ megismerése „...úgy amint van, és nem ahogyan ki-ki a saját feje szerint elképze-”⁶

A megismerés előítéletektől, „ködképektől” mentes módszerét igyekszik kialakítani. A világot „bonckés alá” kell tenni, majd az ily módon szerzett tapasztalatok segítségével „igazi indukció útján” lehet a fogalmakat és axiómákat megalkotni. A természet rejti a dolgok lényegét, de az ember – ha jó módszert választ – ezeket kikutathatja. Megállapításaink igazságát kísérletekkel igazolhatjuk. Bacon gondolatait követve az egyén számára egy utat tarthatunk kívánatosnak. Mivel a világ megismerhető – jó módszer birtokában – igaz tapasztalásra tehet szert kutatója.

Racionalista irányzat

Míg a szenzualizmus az érzéki tapasztalásra építi a tudományt, addig a racionalizmus az énré, a gondolkodásra irányítja a figyelmet, mint a megismerés másik forrására. Az irányzat Descartes (1596–1650) gondolataival veszi kezdetét. A józan ész, vagyis „...a helyes ítélet, az igazságnak a tévedéstől való megkülönböztetésének képessége egyenlő mértékben van meg minden emberben...”⁷ – írja. Ezért mindenki igaz felismerésekre juthat, a lényeg, hogy jó módszert alkalmazzon.

Módszerének lényegét a következőkben summázza: „...nem tehetek jobbat, minthogy egyszer amúgy igazán hozzálátok, hogy kivessem őket (ti. minden addigi nézetét) avégből, hogy ezután vagy másokat, jobbakat tegyek a helyükre, vagy pedig ugyancsak őket, miután az ész előtt igazoltam.”⁸ Kiindulása tehát a kételkedés: „...mindent hibásnak akartam tartani”, és csak azt elfogadni, „...amit egész tisztán s világosan átlátok...”. Így jut az első nyilvánvaló igazságra: „...gondolkodom, tehát vagyok...”⁹

Az érzékelés igazságát mint bizonyítékot elégtelennek tartja: „...se képzeletünk, se érzékeink nem tudnak bennünket bármiről is biztosakká tenni, ha az értelem nem jó segítségükre. Az értelemben nemcsak érzékeléssel kerülhetnek dolgok, mert például „...Isten s a lélek fogalma bizonyosan nem volt soha az érzékekben.”¹⁰ Mindez az empirizmus kritikáját is jelenti.

Descartes módszere – a gondolkodás sajátossága révén – konkrét egyénhez kötött; az embernek egyedül kell ítélnie, ahogy Sartre Descartesre utalva írja: „Senki sem gondolkodhat helyettem.”¹¹

Az emberek közötti különözés, hogy mit gondolunk (cselekszünk), arra vezethető vissza, hogy „...különbözö utak jár az eszünk, s nem ugyanazt a dolgot nézi.”¹² A különözö utak azonban minözségileg is eltéröek, közölük egy az igazi, mivel „...minden dologról csak egy igazság van...”¹³ Ezt megtalálni gondolkodás révén lehet, ha szigorú logikával a felismert törvényszerüségek mentén haladunk.

Naturalista irányzat

Az irányzat Rousseau nevével fonódik össze. Az „Értekezés...”-ben fejti ki először társadalomkritikáját.

„Lelkünk abban a mértékben romlott meg, ahogy a tudományok és a művészet közeledtek a tökély állapota felé.”¹⁴ Ez a tökéletesedés szerinte az „emberi gögből” táplálkozik, csak „cicoma”, amely nem összeegyeztethető az érényvel. A nevelés is ilyen szellemben zajlik: „Kora gyermekkorunktól fogva észtelen neve-

lésben részesölünk, értelemeinket fölcicomázza és megrontja ítéletünket.”¹⁵

A nevelés céljának azt tekinti, hogy a „természet adta nevelés”, a „dolgok nyújtotta nevelés” és az „embertől kapott nevelés” összhangban legyen, mégpedig a természet adta nevelés útmutatása szerint, mivel ezzel szemben „tehetetlenül állunk.”¹⁶ Embert és nem polgárt akar nevelni. Embert, nem mások – a köteleesség – számára,

hanem embert önmagának, hajlamainak, természetes szükségleteinek megfelelően. „A természetes ember teljesen önmagáé.” – írja. Csak ő az egész „...a társadalom embere csak törtegység, amely a nevező függvénye...”¹⁷ Élni kell megtanítani az embert: „Élni annyi, mint cselekedni, használni szerveinket, érzékeinket, képességeinket, önmagunk minden porcikáját, amely létezésünk érzését kelti bennünk.”¹⁸

A gyermek természete, érdeklődése mutatja meg nevelőjének teendőit. Hiszen az ember jónak születik,¹⁹ és természetes állapotában megtartva jó is marad. „Ne tanítsa más, mint a tapasztalás!”²⁰ Úgy kell nevelni, hogy a „dolgoktól függjön”, és idejekorán szokja meg, hogy „...kívánságait erejéhez kell szabnia, s alig érzi majd, hogy nélkülözi azt, ami nem áll hatalmában.”²¹

A vizualitás Rousseau-nál a – természetesség elve szerint – külső természet látszati törvényeinek való megjelentetést jelenti elsősorban, valamint az érzékelés szervének kimunkálását, és nem annyira a gyermek természetét, a belső természetnek való megfelelést. Ezért rajzolással kapcsolatos módszereit – amelyek korának gyakorlatát messze meghaladták²² – itt nem érintjük, pedagógiai elvei azonban a személyközpontúság gondolatának forrását jelentik.

Rousseau hatása jelentős a filantropisták törekvéseiben, a neohumanista irányzat képviselői is támaszkodtak rá, de munkája a reformpedagógiák számára is meghatározó jelentőségű.

Az irányzatok elkülönítése csak elméletileg oldható meg, a gyakorlatban ezek összemosódnak, és inkább csak egyik vagy másik túlsúlyáról beszélhetünk.

A plusz egy...

A dolgozat elején utaltam az oktatott tartalmak természetére és a nevelési gyakorlat összefüggésére.

Ezt a „természetet” a különböző irányzatok különböző dolgokban látják. A kommunikációs szemléletű modell mindezekről jelentősen eltér, hiszen a nyelvi lehetőségekre helyezi a hangsúlyt, az ember alkotói és befogadói aspektusával is számol a vizuális kultúra területén. Mindenekelőtt azonban jelöljük meg műveltségi területünket: mit is értünk, érthetünk vizuális kultúrán? Az egyes megfogalmazások közül a NAT értelmezését emelem ki:

„A vizuális kultúra a teljes látható és láthatóvá tett tárgy- és jelenségvilág (a természet, a mesterséges környezet és a képzelet világa) használata és alakítása.

A vizuális nevelés feladata azoknak a képességeknek és készségeknek a fejlesztése és ismereteknek az átadása, amelyek a látható világ használatához, alakításához szükségesek.”²³ (Megjegyezhető – mivel a megfogalmazás explicit módon nem teszi –, hogy a vizuális kultúrába, nevelésbe természetesen a vizuális dolgokról való beszéd is beletartozik.) A megfogalmazással összecseng például Mirzoeff megközelítése is, mely szerint a vizuális kultúra nem egyszerűen része a mindennapi életnek, „...hanem maga a mindennapi élet.”²⁴

A meghatározás a használatra és alakításra helyezi a hangsúlyt, tehát a cselekvésekre, a folyamatokra, melyben minden mozzanatnak ön-

magában is értéke lehet, nem csak a végeredmény érdekes, ugyanakkor teljes világról beszél, mindennapi életről kifejezve és megelőlegezve azt a komplex szemléletet, amely életszerűvé teszi mindezt.

A „használattal” kapcsolatosan – a személyközpontú megközelítésből következően is – a felelősség, a megalapozottság igénye kihangsúlyozható. Ennek a kíváncságnak csak akkor tudunk megfelelni, ha az alakítás igényével létrehozott produkcióink, alkotásaink kellően előkészítettek, „szakszerűen” megoldottak, vagyis megfelelő módon strukturáltak.

Felelősséggel alakítani igazán csak azt tudjuk, amit ismerünk, amely alakítás hatásával is számolunk.

Tevékenységünk az érzéletes kapcsolatból, a megismerésből indulhat. Innen nyerhetjük a késztetést is az alkotásra, hiszen amit alaposan ismerünk, ahhoz személyes viszony alakul ki: tetszik, vagy nem tetszik. Érvelni tudunk mellette, ellene, vagyis kialakul a dolog személyes jelentősége. Ez alapvető jelentőségű, mivel e viszonyítás eredményezheti azt a motíváltságot, amely munkánk motorja lesz. Ekkor tudom úgy megfogalmazni a problémát, hogy a hozzá való viszonyom is világos legyen, és az alakításra irányuló késztetések is kiderüljenek. Ebből a helyzetből természetesen következik a megoldási variációk kigondolása, az alakítás útjainak, lehetőségeinek feltérképezése. Ezen a szinten különösen felértékelődnek a kreatív képességek.

A lehetőségek, tervek, variációk közül választva, mérlegelve születik meg a kivitelezés

terve. Ez jelenti aztán azt a programot, amelyet az alkotás következő fázisában realizálok. Később aztán nem feledkezhetek el a hatásvizsgálatról sem, ez jelent visszacsatolást eredeti szándékaimhoz mérten.

A folyamat több szinten zajlik tehát, és mindegyik szint sajátos ismereteket és képességeket igényel.

Ezzel a szemlélettel rokonítható megközelítést találunk például a Hesseni Alaptantervi Rendszerben.²⁵ E tanterv a vizuális kommunikációnak mint tantárgynak négy funkcióját és a hozzájuk kapcsolódó nevelési feladatokat határozza meg.

1. Kritikai funkció: megítélés és vitakészség kialakítása.
2. Regeneratív (hedonisztikus) funkció: az esztétikai élvezet, a művekkel való kapcsolat teremtés, szociális érzékenység, a szeretetre, megőrzésre való készségek, képességek.
3. Kreatív (utópisztikus) funkció: a fantázia, az alkotóképesség, a találékonyság és az anticipáció képességei.
4. Kommunikatív (pragmatikus) funkció: közlési kompetencia, artikulált kifejezés, végrehajtási képességek.²⁶

A fentiekben említett kommunikációs szemlélet olyan megközelítést kínál, amely képes lefedni nevelési-oktatási feladatainkat, hiszen – ahogy Lázár Judit az antropológiai megközelítéssel foglalkozó kutatókat idézve (például Watzlawik) írja – „Nem lehet nem kommunikálni.”²⁷

Ugyancsak ő írja Dewey szemléletére utalva: „A társadalmi élet csak az organikus rendszerben áramló, közzétett információk kényszerítő erejének köszönhetően működhet.

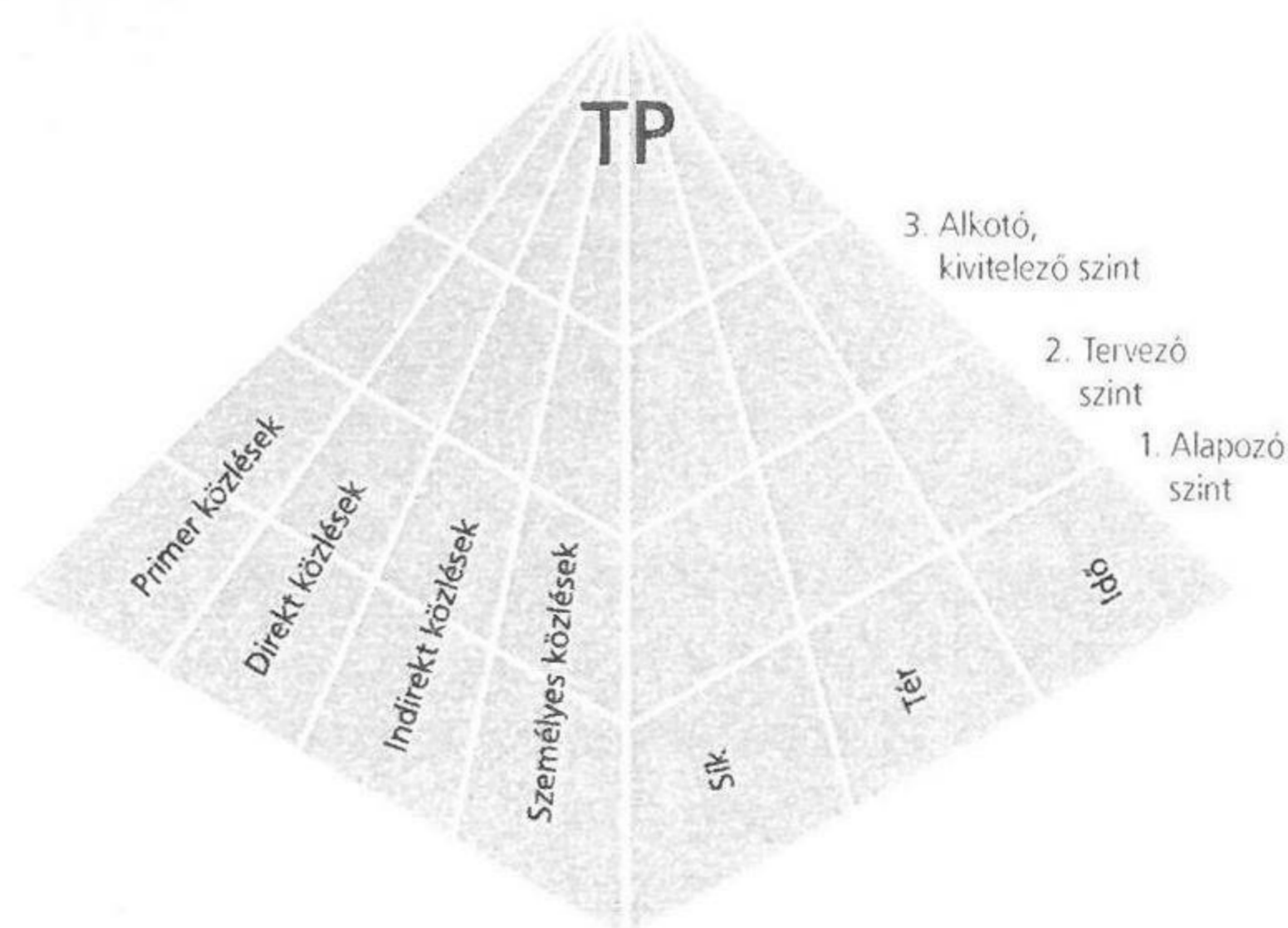
Részvétele következtében az egyének lehetősége van arra, hogy az élethelehetőségek fölötti ellenőrzést megszerezze és gyakorolja.”²⁸

A kommunikációs szemlélet az „üzenet”-et helyezi a középpontba, a megformált információt, amelyhez alkotóként és befogadóként visszanyúlhatunk.²⁹ Létrehozhatunk alkotást, valamilyen produkciót (a kommunikációt adó és üzenet viszonylatában működő) expreszív funkciója, de alkotásomnak befogadója is lehetek, más is nézheti, használhatja, más produkcióját én is elemezhetem, használhatom (az üzenet és a vevő viszonylatában jelentkező retorikai funkció). Az üzenet létrehozása, értelmezése a „kód” használatának közösségén nyugszik, innen nyeri az üzenet „sikerességét.” Alkotómunkánk egyik rendezőelve éppen a vizuális nyelv lehet.

Amikor a vizuális nevelés lehetőségét a kommunikáció felől közelítjük, természetesen nem a Kerettanterv vagy a NAT által használatos – leszűkített mozgásterű – vizuális kommunikációértelmezést vesszük alapul, hanem tágabb megközelítést, amely a kommunikációs szituációban gyakorlatilag mindenfajta produkcióról azonos jelentőséggel feltételez alkotói és befogadói aspektust.

Ezt követően megkísérlem megformálni azt a modellt, amely a vizuális nevelés kommunikációs szemléletű egy lehetséges ábrája. Azt is remélve, hogy ez a modell összhangban van a vizuális kultúra tárgyának természetével.

Az ábrában szerepeltetett közlések³⁰ mint a különböző funkcionális típusú vizuális üzenetek kerültek felsorolásra, a „sík”, „tér”, „idő”



a vizuális nyelv dimenzióit jeleníti meg. Síkon, térben és időben létrehozott alkotások vizuális nyelvi (ikonikus kód) sajátosságai, sajátos eszközkészlete, amely tehát a nyelvre (tartalomra), nem pedig a hordozó közegre (médiumra) utal.

A köztük lévő szaggatott vonal elválaszt, de az átjárhatóságot is jelez. (Például, ha egy síkfelületen dolgozom, eszközkészletemet a pont, vonal, folt kombinációi, viszonylatai alkotják. Amennyiben ez a sík térbeli forma része, számításba kell vennem a harmadik dimenzióból következő sajátosságokat, ha mindez mozgásban is van, egyebek mellett a hangeffektusok lehetőségét sem hagyhatom figyelmen kívül.). A tér „nyelve” tehát magába foglalja a sík eszközeit is, ugyanúgy az idő a teret. Az elkülönülésre hasonló módon találhatunk példát, akár egy festmény, egy szobor és egy film egymás mellé állításával. Az átjárhatóságnál, együttes használatnál nem hagyhatjuk figyelmen kívül a multimédia lehetőségét sem.

1. Alapozó szint, és az itt megvalósítandó nevelési feladatok:

- kapcsolatteremtés vizuális helyzetekkel;
- elemzési képességek és technikák megismerése, fejlesztése, gyakorlása, megfelelő „szakmai” tényanyagra épülő érvelés, vitakészség;
- kódismeret, vizuális nyelv, kifejező-ábrázoló eszközkészlet;
- anyag- és eszközismeret, technikák, technológiák ismerete;
- a vizuális probléma megfogalmazása és a hozzá kapcsolódó személyes viszony kialakulása (kialakítása).

2. Tervező szint:

- megoldási, feldolgozási ötletek, variációk megfogalmazása, gyűjtése, rendezése;
- a kivitelezésre szánt megoldás konkretizálása;
- a tervezési technikák, eljárások ismerete, gyakorlása;
- az „ötletgyűjtés” különböző technikái, forrásai;
- döntési, választási helyzetek.

3. Alkotó, kivitelező szint:

- a kiválasztott megoldás realizálása;
- gyakorlati-technikai képességek, szervezési és végrehajtási jártasságok;
- hatékonyságmérés, önellenőrzés, értékelés.

A piramis csúcsán szereplő „Tp” a tantárgypedagógiára, szakmódszertanra utal. Arra a felkészültségre, amellyel a vizuális nevelést végző pedagógusnak rendelkeznie kell, hogy mindezeket a szinteket ismerve, járva, művelve, személyében integrálja a tanításhoz szükséges képességeket, ismereteket.

A rendszerből következően természetes módon lesz a nevelés anyaga napjaink vizuális nyelvhasználata, objektivációja, nem pedig „szívességéből” vagy kényszerítve, mint általában a kronológiát, az úgynevezett „letisztult” értékeket érdemesítő hagyományos szemléletűnek nevezhető rajzoktatás esetében.

E rövid írásban a vizuális nevelés kommunikációs szemléletű modelljét igyekeztem vázolni. A térbeli forma lehetőséget kínál az egyes vizuális közlésformák és szintjeik funkcionális azonosítására a piramis „belsejében” is. A közlésekhez hozzárendeződik a megformálásukhoz (és értelmezésükhöz) szükséges kifejező (vizuális nyelvi) eszközkészlet, ezzel mind az alkotói, mind a befogadói viszonyulás tisztább, racionálisabb lehet. A modell vertikális és horizontális tagolása olyan összefüggésekre irányíthatja a figyelmet, amely mind a képzési programok összeállításánál, mind a hétköznapi gyakorlatában hasznosulhat.

Jegyzetek:

- ¹ A kihívásokról, problémákról egy vizsgálat kapcsán részletesen olvashatunk Bodóczky István tanulmányában. Bodóczky István: A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai = Új Pedagógiai Szemle 2002. LII. évfolyam, november p. 59–72.
- ² Módszeres rajzoktatásról Comenius: Orbis Sensualium Pictus 1658-ban megjelent művétől beszélhetünk.
- ³ Pedagógiai Lexikon IV. kötet. R–Z. Budapest: Akadémiai Kiadó, 1979. p. 10.
- ⁴ Bacon: Novum Organum = Filozófiai szöveggyűjtemény I. kötet. Bp.: Tankönyvkiadó, 1962. p. 182.
- ⁵ Uo. p. 182.
- ⁶ Uo. p. 180.
- ⁷ Descartes, René: Értekezés a módszerről. Bp.: Kossuth Könyvkiadó. Tekintet Alapítvány. 1991. p. 20.
- ⁸ Uo. p. 48–50.
- ⁹ Uo. p. 49.
- ¹⁰ Uo. p. 53.
- ¹¹ Sartre, Jean-Paul: A szabadságról. Bp.: Kossuth Könyvkiadó. 1992. p. 21.
- ¹² Descartes i. m. p. 30.
- ¹³ Uo. p. 30.
- ¹⁴ Rousseau, Jean-Jacques: Értekezés... Javított-e az erkölcsön a tudományok és művészetek újraéledése? = Uő: Értekezések és filozófiai levelek. Magyar Helikon, 1978. p. 15.
- ¹⁵ Uo. p. 13.
- ¹⁶ Uő: Emil vagy a nevelésről. Budapest: Tankönyvkiadó, 1965. p. 18.
- ¹⁷ Uo. p. 14.
- ¹⁸ Uo. p. 18.
- ¹⁹ „Minden jó, amidőn kilép a dolgok alkotójának kezéből, de minden elfajul az ember kezei között.” – kezdi az „Emil” első könyvét, külön nyomtatékot adva ennek a gondolatnak. Uo. p. 11.
- ²⁰ Uo. p. 75.
- ²¹ Uo. p. 49.
- ²² Csak példaként említve a természet utáni rajzolás gondolatát.
- ²³ Nemzeti Alaptanterv. Magyar Közlöny 1995/91. szám
- ²⁴ Nicholas Mirzoeff: Mi a vizuális kultúra? = Ex Symposion, 2000. 32–33. szám p. 27.
- ²⁵ Idézi Kárpáti Andrea: A vizuális kommunikáció, mint tantárgy. = Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításába. Szerk.: Kárpáti Andrea. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995 p. 140–149.
- ²⁶ Uo.: p. 147.
- ²⁷ Lázár Judit: A kommunikáció tudománya. Bp.: Balassi Kiadó, 2001. p. 41. Em Griffin: Bevezetés a kommunikációelméletbe című munkájában a tétel kritikájáról is olvashatunk, melyben a non-verbális viselkedést inkább informatívnak, mint kommunikatívnak írta le. p. 166.
- ²⁸ Uo. p. 14.
- ²⁹ Ez a hármasság minden kommunikációs modell alapja. Szemléletesen jeleníti ezt meg a sikeres kommunikáció feltételeire is utalva pl. a Jakobson-féle modell. Miklós Pál: Vázlat egy vizuális szemiotikához = Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításába. I. m. p. 60–73.
- ³⁰ A vizuális közlések forrása: Bálványos Huba – Sánta László: Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció. Bp.: Balassi Kiadó, 1997. p. 103–125, illetve: Bálványos Huba: A vizuális nevelés rendszere a NAT-tól a tanmenetek felé. = Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításába i. m. p. 113–124. A különböző közléseket lényegében, a forrásokkal megegyező tartalommal szerepeltetem a dolgozatban.