

Educatio 27 (2), pp. 278–290 (2018)

DOI: 10.1556/2063.27.2018.2.9

# INNOVÁCIÓ A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN A BAUHAUS-PEDAGÓGIA ALAPJÁN

GAUL EMIL<sup>a</sup> – KÁRPÁTI ANDREA<sup>b,\*</sup><sup>a</sup>MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport<sup>b</sup>ELTE TTK és MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport

Az ipari társadalom modernizációs folyamatának fontos része volt a formatervezett termékek tömeges előállítás. A formatervezés alapjai a Bauhaus ipari-művészeti főiskolán születtek meg 1919 és 1933 között. A tömegtermelés új technológiai vezettek el „a világ új képéhez” (*Kepes 1956/1979*), amit aztán a formatervezés is továbbalakított. Az új világkép új látásmódot követelt, ennek kialakításán dolgoztak a múlt század elejének művészetpedagógusai, élükön Moholy-Nagy Lászlóval, a Bauhaus egyik magyar oktatójával. A tanulmányban rövid áttekintést adunk a kortárs vizuális nevelési irányzatokról, a Bauhaus ma is érvényes pedagógiai örökségéről és bemutatjuk az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoportja „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” című, a Bauhaus-örökségre épülő kutatását is. Ez a pedagógiai innováció a 20. század elejéről és végéről áthúzódó, a látás modernizálásával kapcsolatos kutatómunka folytatása.

**Kulcsszavak:** Bauhaus-pedagógia, vizuális nevelés, moduláris tanterv, kutatás alapú fejlesztés

Mass production of designed objects was an important part of the modernisation movement of the industrial society. The foundations of modern design were established by the Bauhaus college of art, crafts and design between 1919 and 1933. New technologies of mass production resulted in the “New Landscape in Art and Science” (*Kepes 1956/1979*) shaped by industrial designers. The new visual culture needed new perspectives of education that were formulated by innovative artist-educators of the first half of the 20<sup>th</sup> century, especially László Moholy-Nagy, one of the Hungarian Bauhaus masters. This study offers a brief overview of innovative trends in art and design education, the actuality of the educational heritage of the Bauhaus, and the “Moholy-Nagy Visual Modules – teaching the visual language of the 21<sup>st</sup> century” – a project of the MTA-ELTE Visual Culture Research Group, based on this tradition. This innovation effort continues the movement launched at the beginning of the 20<sup>th</sup> century for the modernisation of vision.

---

\* Levelező szerző: Kárpáti Andrea, ELTE TTK, 1117 Budapest, Pázmány Péter sétány 1/A, A épület.

E-mail: andrea.karpati@ttk.elte.hu

**Keywords:** Bauhaus pedagogy, art education, modular curriculum, research based development

## Innováció a vizuális nevelésben – nemzetközi irányzatok

Napjainkban az immár idézőjelbe kívánkozó „művészetoktatás” messze túlmegy a „szépművészetek” egyre rugalmasabbá váló keretein is. Tananyagába emeli a köznapit és közönséget, a hasznosat és önmagáért valót, a géppel készített képmást és a nyomtatott másolatot éppúgy, mint az egyszeri és tárgyá nem váló művészi gesztust és az utca „outsider” művészetét (Freedman 2003). Az „Új Képkorszak” (Peternák 1994) egyben „gép-kép-korszak”, amelyben megváltozott a képmás fogalma, alapvetően átalakult a kép és a valóság viszonya. A számítógéppel segített képalkotás mindennapivá válásával beléptünk a *posztfotografikus korba*, ahol az interaktív művészeti formák természetesekek, a szimuláció bevett része a játéknak, alkotásnak, kutatásnak és a *homo faber* egyúttal *homo digitalis* illetve *homo interneticus* is.” (Kárpáti 2011: 1058). A 20–21. század fordulóján megjelent művészeti irányzatok mára meghatározó szerepet töltenek be a pedagógiai innovációban. Immár nem az új technikák és a velük kapcsolatban megjelenő műfajok tantervi tartalomává alakítása az újdonság, hanem az *alkotás tartalmi és az alkotás keretei* (Tavin–Kushins–Elniski 2007; Kárpáti 2015).

Minissale (2013) szerint nyolc új szellemi irányzat jellemzi a kortárs művészetet, s ezek jól összekapcsolhatók napjaink új művészetpedagógiai irányzataival.

1. Sokkoló, a társadalmi problémákat és egyéni élethelyzeteket szélsőségesen bemutató témák dominálnak (pl. Gilbert és George, Andres Serrano vagy Damien Hirst műveiben).
2. A társadalmi kataklizmák, a megoldatlan konfliktusok és az emberi élet nagy sorsfordulói a művek kiemelt témáivá váltak.
3. A *konceptuális irányzatok*: a képeket és szavakat ötvöző, egy-egy fogalom (át)értelmezésére vállalkozó komplex művek, melyek meghatározták a 2. világháborút követő európai és amerikai művészeti életet, újra fontossá válnak (pl. Jasper Johns, Joseph Kosuth, Bruce Nauman művein).

Az Egyesült Államokban a nyolcvanas évek óta „vizuális kultúra” néven szereplő tantárgy oktatásakor készült művek gyakran társadalmi problémákat dolgoznak fel, ezért nevezik ezt az oktatási modellt a társadalmi elkötelezettség (*social engagement*) művészetpedagógiájának (Chapman 2005; Freedman 2010). A Németországból az 1960-as években kiindult „*Visuelle Kommunikation*” irányzat, amely erős társadalomkritikát öltöztetett a konceptuális művészet meghökkentő formanyelvébe, a 21. század elején újra megjelent, hogy felhívja a figyelmet a máig megoldatlan közéleti feszültségócokra (Hartwig 2012; a magyar interpretációról: Strohner 2005).

Az európai és az észak-amerikai vizuális nevelési programokban hagyományosnak számít a konceptuális megközelítés – itt az innovációt a multikulturális formanyelv beépítése jelenti. Egy kirekesztett vagy gazdasági okokból marginalizálódott társadalmi csoport vizuális kultúrájának megismerése értékeik felmutatását is jelenti. A közösségi műfajok gyakorlásával, a közösséget foglalkoztató témák megismerésével a fiatalok

megtanulják elfogadni, sőt, tisztelettel és megértően segíteni a hátrányt szenvedőket (Freedman et al. 2013; Kárpáti et al. 2016).

4. Az alkotókban feszültséget kelt az *innovatív szellemiséggel ellentétes, sosem múló közönségigény a hagyományos technikák és műfajok iránt* (pl. Jeff Koons a hagyományos stílusokat idézőjelbe tevő alkotásai vagy Ai Wei Wei klasszikus kínai építményekből szerkesztett kortárs térkonstrukciói).
5. *Multimediális, sokműfajú alkotások* készülnek, melyek hidakat építenek művészeti ágak és műfajok, alkotó módszerek és technikák között (pl. Catherine Opie, Cindy Sherman, Ai Wei Wei művein).

A klasszikus művészeti hagyományok megismertetését az innovatív pedagógiai programok mindig összekapcsolják ezek kortárs interpretációival, hogy élményszerűvé, aktuálissá tegyék a történeti témát és stílust. (Saccardi, 2006; Burnham–Kai-Kee 2011; a klasszikus művek kortárs átíratain alapuló műelemzési módszer: Geisbühl 2009.) A művészeti örökség megismerése változatlanul fontos, de ennél lényegesebb a kortárs relevancia, a műalkotásokban rejlő üzenet értelmezése és beépítése a világról alkotott tapasztalatok közé.

A hagyományos és új műfajok közötti határok elmosódása a 21. századi vizuális művészeti nyelv talán legfontosabb sajátossága (Clark 2008). Talán ennek tudható be, hogy egyre több országban jelenik meg a mozgókép és a digitális média a vizuális nevelés tanterveiben, és a rajztermek nélkülözhetetlen kellékeivé váltak a géppel segített képalkotás eszközei. A hagyományosan kézművességre épülő és a géppel segített alkotói kultúra találkozása nem nélkülözi a konfliktusokat (pl. Gude 2004; Erixon et al. 2012), de úgy tűnik, a művészetpedagógiai innováció egyik legfontosabb irányzata a kétféle kreativitás harmonizálása (Marner–Örtegren 2013).

Alapvetően megváltozott a pedagógusok véleménye is a kreativitás jelentőségéről és fejlesztési lehetőségeiről. A korábban a művészi tehetséggel azonosított fogalom immár a kortárs vizuális nyelv érthető, érzékletes és egyéni kifejezését is jelenti. A digitális kultúra immár elfogadott módja mind az alkotásnak, mind a fejlesztésnek (Steers 2009; Bereczki–Kárpáti 2018). Az új képi nyelvre alapozó művészetpedagógia jelentősen hozzájárulhat a kortárs médiavilág humanizálásához, a számítógépek, telefonok kreatív képalkotó lehetőségeinek a 20. század második felét meghatározó tömeges fényképezéshez hasonlóan, a „digitális népművészet” kialakulásához.

6. *Az alkotások kilépnek a múzeumi közegből a mindennapi életterbe.* Újra gyakori a performance és happening, a művész jelenléte a műben és közvetlen kapcsolata a nézővel (példa erre Banksy és Marina Abramovitz egyszerre személyes és közösségi művészete).
7. *A néző részese lehet az alkotó folyamatnak,* maga is befolyásolhatja a mű aktuális állapotát (például Norma Jeane vagy Allan Kaprow műveiben).

Ahogy az iskolában az egyéni produkció mellett egyre jelentősebbé válik a közösségi kreativitás, úgy lesz egyre gyakoribb a páros és csoportmunkában fejlesztett kreatív projekt. (Számos jó példa erre: Mészáros é. n.; Tóth 2017.) Ahogyan újra a konceptuális irányzatok dominálnak a kiállítótermekben, úgy válik egyre fontosabbá a társadalmi környezet problémáinak megfogalmazása a rajzórán (például az Igazgyöngy Alapítvány munkáiban, melyek egyszerre beavatnak és fejlesztenek, szociá-

lis normákat közvetítenek és kulturális értékeket mutatnak fel). (Lásd: Ritoók é. n.; Innwood 2008.)

8. *A műalkotások témája gyakran az emberi test, a létezés közvetlen megtapasztalása* (pl. Marina Abramović, Ron Athey, Gina Pane műveiben).

Az emberi test és ennek művészeti megjelenési formái mindig jelen voltak a vizuális nevelésben, de a 21. században a test, mint a műalkotás megjelenési formája, a több műfajú, performansz elemeket is tartalmazó alkotásokban egyre fontosabb szerephez jut (Pembleton–LaJevi 2015). Az emberi test megjelenítéseinek művészi és kereskedelmi módjait szembeállító, a vizuális tömegkultúra kritikus befogadására nevelő pedagógiai programok jelentős helyet kapnak a tantervekben, hiszen alapvető szerepük van a tudatos választásokra képes állampolgárrá nevelésben (Duncum–Springgay 2007).

Amint a fenti rövid összefoglalóból látható, a kortárs vizuális nevelés érzékenyen követi a művészeti jelenségeket, az innovatív irányzatok párhuzamosan mozognak a képző- és iparművészek, valamint a formatervezők törekvéseivel. *A kortárs vizuális nevelés elsősorban reflektál, kifejez, értelmez, s csak másodsorban bemutat és ábrázol.* A személyes üzeneteknek az alkotó számára hiteles megfogalmazása azért is fontosabb, mint az „uralkodó művészeti kánon” megjelenítése, mert a nemzeti emlékezet részévé váló művek, a vizuális nyelvhasználatban fontos technikák és ábrázolásmódok kijelölésekor nem hagyatkozhatunk már a közmegegyezésre. A szöveg egyenértékű a képpel, és a digitális alkotás éppoly természetes része az óráknak, mint a hazai kézműves technika. Napjaink művész pedagógusa úgy innovál, hogy a hagyományos kulturális értékek közvetítésétől némileg elszakadva, erőteljes lépéseket tesz a kortárs vizuális és ifjúsági kultúra integrálása felé.

### Moholy-Nagy pedagógiai elveiről és gyakorlatáról

A Bauhaus művészeti iskola a huszadik század talán legjelentősebb művészetoktatási modernizációs kísérlete, aminek eredményei megjelenésétől számított 20–40 évvel később világszerte elterjedtek a művészeti felsőoktatásban, főként a designer- és építész-képzésben (Dockery–Quinn 2006). Ugyanakkor a közoktatás sem maradt érintetlen a hatásától, a nyugati általános és középiskolai vizuális nevelés, művészetoktatás számos pedagógiai elvét és módszerét ültetette át a gyakorlatába (Cunliffe 1993). A számtalan újítás jelentős része a Bauhaus előkészítő tanfolyamán (Vorkurs) állt össze, amit Moholy-Nagy László vezetett 1921–1927 között. A Bauhaus elméletét és gyakorlatát jól jelzi a *Bauhausbücher* címmel 1925–1930 között megjelent könyvsorozat 14 kötete, amelyek közül utolsóként, 1929-ben látott napvilágot Moholy-Nagy László *Az anyagtól az építészig (Von Material zu Architektur)* című, pedagógiai munkáját összefoglaló könyve, ami egy évvel később már angolul is olvasható volt *The New Vision: from material to architecture* címmel. (Magyar kiadás: *Moholy-Nagy* 1972.) A könyv címe megfogalmazza a 20. századi művészetpedagógia alapkérdését: mit is értsünk az „új látás” alatt, és miként fejleszthető ki ez az új látásmód.

Az új látás egyik eleme a világ változó képe. A technika jóvoltából a szokásos nézőpontot kiegészíti a repülőről látható felülnézet, a mikroszkóppal és a távcsővel, sőt röntgensugárral láthatóvá tett tárgyak, a nagyvárosok fényei és a fotó, film sajátos világa. Az új jelenségek meglátását meg kell tanulni, és ehhez új nevelési módszerek is kellenek. Az új

képzőművész pedig az új világ láttatására képes alkotó (*Moholy-Nagy 1947, 1996; Kepes 1956/1979*).

A Bauhaus előtt a gyári, reklámtervezői feladatokat képzőművészek oldották meg, akik akadémiai képzésük során festői térképzést tanultak, vagyis leegyszerűsítve a térbeli modell utáni festést. A térbeli modellt, például egy csendélet látványát egységben ragadták meg, ami nem segítette elő például a téralkotás, térhatás egyes elemeinek önálló megértését. Végeredményben a reneszánsz látásmódot tanulták, azaz ábrázolást egy nézőpontból, egy időpillanatban, a vonalak, a szín és a méretperspektíva eszközeinek felhasználásával. Ezzel szemben a Bauhaus főiskolai kurzusain a látvány és a képalkotás valamennyi összetevőjét különállóan is elemezték. A színek és színkontrasztok hatását Johannes Itten színrendszere alapján ismerték meg. Megtanulták a színek fajtáit (alapszínek – kiegészítő színek, hideg színek stb.), az alapvető színkontrasztokat (hideg-meleg, komplementer stb.), példákat kerestek rá a természetben és a művészetben, majd tanulmányokat festettek, később pedig képeket. A pont, vonal, folt, tulajdonságait a látványtól és műalkotástól függetlenül is megvizsgálták, például úgy, hogy csak vonallal ábrázoltak egy tárgyat, elvont vonalkompozíciót rajzoltak, drótból alkottak meg térbeli tárgyat, és



**1. ábra:** Marianne Brandt: *Tempo, tempo* 1927. Példa a szövegből és fotóból álló montázsra

mindig tudatosították az elért hatást. Az elért tudás birtokában a vonal kifejező erejére alapozva készítettek alkotást. Jellegzetes szerkesztési módszerük volt a montázs, ahol a kép egészének már nem kellett valószerű hatást keltenie. Csak festői eszközzel alkotott képelemeket raktak össze, fotók felhasználásával, képek és szövegek együttesével kísérleteztek.

Hasonló elvek szerint kezelték a tárgyalakotást is. Nem láttak hozzá rögtön a tárgy elkészítéséhez, hanem az alkotó részek tulajdonságait, a bennük rejlő lehetőségeket tárták fel először. Talán a legjellemzőbb anyagkísérlet a papírhajtogatás volt Josef Albers irányítása mentén. Az íves és egyenes törésekkel, hajtásokkal megdolgozott lapnak megtapasztalták a szerkezeti tulajdonságait (merevség, rugalmasság), és átélték a formai hatását is. A tanulatokat közvetlenül fel tudták használni például a vasbeton lemezművek (tetők)



2. ábra: A munkák értékelése Joseph Albers előkészítő tanfolyamán 1928–1929-ben

kialakításánál vagy az egyéni csomagolódobozok tervezésénél, műszerek lemezburkolatának elkészítésénél.

A Bauhaus főiskolai képzése során, az első tanévben valamennyi növendék számára kötelező Előkészítő tanfolyam „az érzékek, valamint az érzelem és gondolatvilág fejlesztését és érlelését szolgálta” írja Moholy-Nagy László (1972: 18), aki 1921–1927 között volt az Előkészítő tanfolyam vezetője. Mivel a tér megragadásához több érzékszerv kell, ezért az ösztönös élesítették (Moholy-Nagy 1972: 246), hogy a hallgatók képesek legyenek „a dolgok szimultán megragadására” (Moholy-Nagy 1996: 153).

A tér újszerű látásához a hallgatók modern, főként kubista művészek alkotásait elemezték. (Nagyon leegyszerűsítve ebben a stílusirányzatban a festők arra tettek kísérletet, hogy egy tárgyat ne csak egy pillanatban és egy nézőpontból, hanem több nézőpontból és több időpontban ábrázoljanak egy képen. Ebből az elvből következően a korábbihoz képest furcsa, töredezett hatású képek születtek, amelyek azonban kétségtelenül közelebb állnak a mozgásban kialakuló látványhoz.) A kubista festők megfigyelték a tárgyat, kiválasztották a jellemző nézeteket és azokat egy képpé szerkesztették össze. Az új látásmód tehát valami olyasmi, mint a kubista felfogás, amennyiben



**3. ábra:** Egy kubista ábra. Pablo Picasso: *Portrait de Ambroise Vollard* 1910 (olaj, vászon, 92 × 65 cm, Puskin Múzeum, Moszkva)

mozgásban, a korra jellemző dinamikával ragadja meg a látványt. A képeken a Bauhaus hallgatói a szerkezetet és a vizuális hatást vizsgálták, ezen belül különösen a transzparenciát, az egymásba hatást, a sűrítést, az átfedést, a végződéseket és a feszültséget (Moholy-Nagy 1972: 35).

A Bauhaus egyik célkitűzése az volt, hogy hallgatóit felkészítse a gyári termelésben készülő termékek megformálására, azaz a formatervezői tevékenységre. Ellentmondásosnak tűnik, hogy ez miként egyeztethető össze a tantervben szereplő kézművesség oktatásával. A magyarázat az, hogy kézműves tevékenység során lehet leghatékonyabban áttekinteni, birtokba venni, megtapasztalni egy tárgy elkészítésének folyamatát, tehát magát a technológiát. A ma joggal fontosnak tartott szociális kompetenciák fejlesztése okán alakították ki az iskolában a „valódi munkaközösségeket”, amelyekben nem a versengés, hanem az együttműködés vezérelte a tagokat (Moholy-Nagy 1996: 4). A felfedezési tanulás előfutára volt, arra adott lehetőséget, hogy a hallgató „az anyaggal való kísérletezéssel maga fedezze fel önmaga számára a tényeket” (Moholy-Nagy 1996: 3). Az új látásmód a látvány elemzésével, a szerkezeti anyagok tulajdonságainak megtapasztala-

lásával, és a tárgy és tэрalkotással alakítható ki. Moholy-Nagy a korabeli elitista akadémiai felfogással ellentétes pedagógiai elvet hirdetett a „Mindenki tehetséges” jelszóval (Moholy-Nagy 1972: 246), ami a hallgató fejlődésének megelőlegezésével, az úgynevezett Pygmalion-effektus miatt valóban csodás eredménnyel járt. A térszemlélet fejlesztésének elemző-alkotó eszköze Moholy-Nagy felfogása szerint hasznos a művésznek készülőknek, de ugyanúgy hasznos az építészek, designerek, iparosok számára is. Sőt – és itt a saját meggyőződésünket valljuk meg – az általános műveltséghez is hozzá tud adni, ilyenformán helye van a közoktatásban, az iskolai vizuális nevelésben. Jóllehet Moholy-Nagy egyetemi szakképzésben dolgozta ki módszereit, azok jelentős része érvényes a közoktatásbeli művészeti nevelésben is.

### Hogyan épült be a Bauhaus szelleme a magyar vizuális nevelésbe?

Magyarországon a háború utáni helyzet, majd az ötvenes évek diktatórikus szelleme nem kedvezett a Bauhaus nevelési elvek terjedésének, annak ellenére, hogy azok alapvetően szocialista szelleműek voltak. A hatvanas években folytatódott az évekre megszakadt modernizációs folyamat, aminek részeként több fontos gondolat jelent meg a hazai tantervekben (1978-as tanterv), tankönyvekben és az elméleti diskurzusban. A korszak vizuális nevelésének legbefolyásosabb személyisége, Balogh Jenő könyveiben (1969) fogalmazta meg az új gondolatokat. Mint a Képzőművészeti Főiskola Vizuális Nevelési Tanszékének vezetője, számos tanártovábbképzést hirdetett és vezetett, ahol rajztanárok százai ismerkedtek meg vizuális nevelési gondolataival, és terjesztette azokat tovább saját iskolájában. Balogh megőrizte a rajztanítás jó hagyományát, a tevékenység alapú tanulást, a rajzolás, festést. Az élmény alapú alkotást kiegészítette a természeti formák rajzos elemző megismerésével, ami a tankönyvekben a korfestő csiga és mákgubó rajzolás feladataként köszönt vissza. A szintan elméleti oktatását a képek szín- és kontrasztemlézése



4. ábra: Lantos Ferenc: *Formációk* (piros és fekete) 1979



és színtanulmányok festése fejlesztette tovább, majd erre épült a színek kifejező erejét felhasználó expresszív alkotás. Felfogása a képelemzésre és képalakításra koncentrált, és továbbra is jelentős területet hagyott a festői látásmódnak és művészi jellegű kifejezésnek (Balogh 1969). Külön foglalkozott a pontnak, a vonalnak és a foltnak a látványban, valamint a képalakításban betöltött szerepével. Rendszerét Környeiné Gere Zsuzsa fejlesztette tovább (Környeiné–Reegné 1997).

A kortárs vizuális nyelv alapjaira épülő pedagógiai rendszer továbbépítője és legjelentősebb megvalósítója Lantos Ferenc volt (1972–79). Lantos festészetében és tanítási gyakorlatában egyaránt a síkábrázolás alapelemeinek (folt, pont, vonal, vonalkapcsolatok, ezek egymáshoz való viszonya) fogalmi meghatározásával, más vizuális kategóriákkal (méret, karakter, tónus- és színérték, átmenet) való összefüggéseivel kezdte. A látványtanulmányozás két fő típusának (látványból, illetve tárgyból kiinduló) bemutatásával, a forma szerkezetének (tükrözési szimmetria, forgási, sugaras, kétoldali szimmetria, inverzió, aszimmetria, aranymetszés stb.) vizsgálatával jutott el a vizuális szerkesztőjatekókig, amelyek a megismert törvényszerűségek, összefüggések birtokában szinte korlátlan kreativitást, ábrázolási lehetőséget nyújtanak – tanár és diák számára egyaránt (1994).

A politikai változások vezettek a Nemzeti Alaptanterv kiadásához (1995), amiben a szakmai szempontok már döntő szerepet játszottak. A NAT Vizuális kultúra fejezetének kialakításában számos szakember vett részt a készítés öt éves folyamatában. A végző formát az Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tanszékének munkatársai, Bodóczky István, Gaul Emil és Tatai Erzsébet fogalmazták meg. A tartalom mentén felépített tantervben a kifejező, képzőművészeti jellegű alkotás mellett új területek nyíltak meg, úgymint vizuális nyelv, vizuális kommunikáció, tárgy- és környezetkultúra. A vizuális nyelv a Bauhaus szellemének és gyakorlatának megfelelő fejezet, a képi kifejezés mindenki által használt alapelemeivel foglalkozik, és a hazai oktatási gyakorlatot rögzíti egy jogszabály mellékletében. A tárgy- és környezetkultúra a Bauhaus-designer szemléletének tükörképe, a vizuális kommunikáció pedig többek között a metakommunikációt, írott sajtót, köztéri jeleket tartalmazza, olyanokat, amiket Moholy a világ új képéhez sorolt. Az utóbbi két terület újszerű volt a hazai vizuális nevelésben. Az Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tanszékén a médiapedagógia, a tárgykultúra, a vizuális kommunikáció témájával foglalkozó továbbképzések zajlottak 1994–2008 között, ahol a mintegy 500 hallgató az új tartalmakkal és szemlélettel ismerkedett meg (Gaul–Köves–Németh 2007).

Ha a hagyományos képzőművészetnek a festőművész a szerepmodellje, akkor a médiának és a tárgykultúrának a designer, a tervező (Kárpáti 2011). Mivel a rajztanárok hagyományosan tanárképző főiskolák rajz tanszékein végeztek, ahol festőművészek a tanárok, és természetesen a festészet szeretetére nevelték tanítványaikat, így érthető módon a hallgatóik is festői identitással kerültek ki a főiskolákról. Mivel a rajztanárok elsősorban a festészetet, a grafikát és a szobrászatot művelték, így ennek tanításában voltak hitelesek az iskolákban, ez kapott a többi területhez képest nagyobb hangsúlyt az oktatásban. Hiába készült el a modernizált tanterv, tankönyvek, továbbképzések, az identitás és a belőle fakadó szemlélet nem változott meg máról holnapra. Ezért állapíthatjuk meg az első, a vizuális nevelésben korszerű célokat és tartalmakat megfogalmazó Nemzeti Alaptanterv (NAT) kibocsátása után több mint húsz évvel, hogy a média és főként a tárgyi környezet világára nevelés még egyáltalán nem általános az iskolákban. Ez a tény

is indokolta, hogy megalakult az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, amely az MTA Szakmódszertani pályázata (2016–2020) keretében kísérletet tesz a magyar vizuális nevelés értékes öröksége, a Bauhaus, és elsősorban ennek magyar művész-pedagógusai, Moholy-Nagy László és Kepes György pedagógiai munkásságának korszerű továbbörökítésére.

### A Moholy-Nagy Vizuális Modulok innovatív elemei

A 20. századi művészeti nevelésnek a hazai közoktatásban még fel nem dolgozott öröksége, a Bauhaus magyar mestereinek pedagógiai elvei és gyakorlata alapján olyan tantervbe építhető modulprogramok kidolgozására vállalkozunk, amelyek

- *egy-egy művészeti területre, témakörre fókuszálva*, elmélyülten mutatják be a képzőművészet, iparművészet és design, építészet és népművészet klasszikus és kortárs műfajait, képi nyelvét, technikáit és tartalmait;
- *az anyagokkal, technikákkal, műfajokkal való kísérletezésre épül*, ezáltal nemcsak a művészeti kifejezést segíti, hanem a természettudományok és a technika oktatását is;
- *szakítva az egyéni alkotásra és fejlesztésre épülő művészetpedagógiai gyakorlattal, a páros és csoportos munkaformák gyakran szerepelnek*, a pedagógusok és a tanulók műhelyszellemben dolgoznak együtt;
- *digitális és hagyományos módszerekkel egyaránt* dolgoznak a tanulók, modellezve ezzel a kortárs művészeti tervező és alkotó közösségeket éppúgy, mint a munka világát.

A Moholy-Nagy Vizuális Modulok a jelenleg érvényes, 2012-ben kiadott Nemzeti Alaptantervben meghatározott követelmények és tartalmak lefedésére alkalmas oktatási koncepciót dolgoztunk ki a Vizuális kultúra (korábbi nevén Rajz) tantárgy számára. A program az időkeret felében a tanterv szerinti bontásban tárgyalja a tananyagot, míg az időkeret másik felében a tanár habitusának megfelelő formájú interpretációt tesz lehetővé. Meggyőződésünk, hogy a szaktanárt a bizalom felbátorítja és lelkesedéssel, egyben hitelesen fog saját felfogásában tanítani. A tantervi modulok az elmúlt évtizedek hazai művészetpedagógiai innovációira és az Európai Vizuális Műveltség Keretrendszerre építenek (Wagner–Schönau 2016; magyar összefoglaló: Kárpáti–Pataky 2016). Ez a moduláris tervezés teret enged a gyermekközösségek és a pedagógusok, illetve az iskola és a település sajátos hagyományainak, igényeinek megjelenítésére.

A pedagógiai koncepciók alapoznak az elmúlt évtizedek képességkutatásaira, és teret engednek a gyerekközösség és a pedagógusok, az iskola és a település sajátos hagyományainak, igényeinek megjelenítésére is:

- *Vizuális kommunikáció* hagyományos és digitális képi eszközökkel, az 1–4. és az 5–8. osztályok számára;
- *Vizuális média*: a médiakompetencia és informatikai kompetencia integrált fejlesztése, az 5–8. és a 9–12. osztályok számára;
- *Környezetkultúra*: közösségi tervezés és konstruálás, az 5–8. és a 9–12. osztályok számára;
- *A kortárs vizuális művészet* tanítása és felhasználása az alkotási folyamatban, az 5–8. és a 9–12. osztályok számára.

- *Kutatás alapú fejlesztést végzünk:* a képességkutatás eredményeit a tanárok képességtérületenként és osztályonként részletes visszajelzések formájában megkapják, módszereiket az eredményekhez igazítva fejlesztik.

Az egyes tanévek tananyagának mintegy felét kitevő modulprogramok egyenként vagy kombinálva, a NAT egyéb tartalmaival kiegészítve is használhatók. Modul programjaink alapelve, hogy meg kell őrizni a hagyományos rajz tantárgy értékét, a manualitást és a közvetlen érzéki tapasztalatszerzést, illetve a kreativitás fejlesztésének kialakult és bevált formáit. Ugyanakkor *hidakat kell építenünk az Informatika és a Mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyak felé*, hiszen a médiakultúra oktatása 2012 óta jelentős részben a Vizuális kultúra tantárgy oktatóira hárul. Második modulunk országos hiányt pótol, mivel ezt az integratív tananyagot dolgozza ki, de másik három modulunkba is beépülnek a digitális média műfajai és technikái.

Az innovációs munka eredményeit évente közreadjuk, partner iskoláink azonnal megkezdik a kísérleti osztályokban kipróbált programok adaptálását (*Moholy-Nagy Vizuális Modulok* é. n.). A kutató rajztanárok és tanítók immár három éve működő csoportjában, a Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete és a kutatócsoportunk szervezésében működő Vizuális Mesterpedagógus Műhelyben szintén bemutatjuk, megvitatjuk modulprogramjainkat. Jövőre, 2019-ben ünnepeljük a Bauhaus művészeti iskola megalapításának 100. évfordulóját. Hogy mennyire aktuális és korszerű az iskola szelleme, azt reményeink szerint kutatócsoportunk munkája igazolja majd.

### Köszönetnyilvánítás

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez kapcsolódik. A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

### IRODALOM

- BALOGH J. & XANTUS GY. (1969) *A vizuális nevelés pedagógiája I–II*. Budapest, Tankönyvkiadó Vállalat.
- BERECZKI, E. & KÁRPÁTI, A. (2018) Teachers’ Beliefs about Creativity and Its Nurture: A Systematic Review of the Recent Research Literature. *Educational Research Review*, Vol. 23. No. February 2018. pp. 25–56.
- BODÓCZKY I. (2003) A vizuális nevelés megújítása, új paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, Nos 7–8. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&cod=2003-07-ta-bodoczky-vizualis> [Letöltve: 2018. 03. 10.]
- BURNHAM, R. & KAI-KEE, E. (2011) *Teaching in the Art Museum: Interpretation as Experience*. San Francisco, Getty Publications.
- CHAPMAN, L. (2005) No Child Left behind in Art? *Art Education*, Vol. 58. No. 1. pp. 6–16.
- CLARK, TH. (2008) Art History in an Age of Image-Machines. *EURAMERICA*, Vol. 38. No. 1. (March) pp. 1–30.
- CUNLIFFE, HARRY (1993) Basic Design Teaching into Secondary Art Education: James Bradley at Sidcot School. *Journal of Art & Design Education*, Vol 12. No. 2. pp. 195–214.

- DOCKERY, C. & QUINN, R. D. (2006) Finding Balance in Contemporary Foundations Programs. *FATE in Review*, Vol. 28. No. pp. 39–50.
- DUNCUM, P. & SPRINGGAY, S. (2007) Extreme Bodies: The Body as Represented and Experienced through Critical and Popular Visual Culture. In: BRESLER, L. (ed.) *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer International Handbook of Research in Arts Education, vol 16. Dordrecht, Springer.
- ERIXON, P.-O., MARNER, A., SCHEID, M., STRANDBERG, T. & ÖRTEGREN, H. (2012) School Subject Paradigms and Teaching Practice in the Screen Culture: Art, Music and the Mother Tongue (Swedish) under Pressure. *European Educational Research Journal*, Vol. 11. No. 2. [http://www.wvwords.eu/eeerj/content/pdfs/11/issue11\\_2.asp](http://www.wvwords.eu/eeerj/content/pdfs/11/issue11_2.asp) [Letöltve: 2018. 03. 07.]
- FREEDMAN, K. (2003) *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics, and the Social Life of Art*. New York, Teachers College Press.
- FREEDMAN, K., HEJNEN, E., KALLIO-TAVIN, M., KÁRPÁTI, A., & PAPP, L. (2013) Visual Culture Networks for Learning: How and What Students Come to Know in Informal Art Groups. *Studies in Art Education*, Vol. 54. No. 2. pp. 103–115.
- GAUL E. (2014) *Fiatalok tárgyai*. Nyíregyháza, Bessenyei Kiadó.
- GAUL E. (2015) ed. *A fiatalok digitális képi világa*. Nyíregyháza, Bessenyei Kiadó.
- GAUL E., KÖVES SZ. & NÉMETH M. (eds 2007) *20 éves a tanárképzés. 1986–2006*. Budapest, Vizuális és Környezetkultúra Fejlesztéséért Alapítvány.
- GEISBÜHL T. (2009) Gondolatok egy alapfokú művészeti iskola tehetséggondozási gyakorlatairól. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 59. Nos 5–6. pp. 132–144.
- GUDE, O. (2004) Postmodern Principles: In Search of a 21st Century Art Education. *Art Education*, Vol. 57. No. 1. pp. 6–14.
- HARTWIG, H. (2012) *Visuelle Kommunikation im Kraftfeld des Zeitgeistes*. Oldenburg, Universität Oldenburg.
- INNWOOD, H. (2008) Mapping Eco Art Education. *Canadian Review of Art Education*, Vol. 38. pp. 57–73. <http://www.learningcreations.org/wiki/images/a/aa/Inwood.pdf> [Letöltve: 2018. 03. 10.]
- KÁRPÁTI A. (2011) Esztétikai nevelés az új képkorszakban a gyermekrajztól a vizuális nyelvig. *Magyar Tudomány*, Vol. 172. No. 9. <http://www.matud.iif.hu/2011/09/05.htm> [Letöltve: 2018. 03. 09.]
- KÁRPÁTI A. (2015) Vizuális nevelési modellek. In: BODNÁR G. & SZENTGYÖRGYI R. (eds) *Szakpedagógiai körkép III. Művészetpedagógiai tanulmányok*. Budapest, ELTE BTK Szakmódszertani Központ. pp. 149–168. [http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP\\_BTK\\_BMK\\_4.pdf](http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_4.pdf) [Letöltve: 2018. 03. 09.]
- KÁRPÁTI, A., FREEDMAN, K., HEIJNEN, E., KALLIO-TAVIN, M. & CASTRO, J. C. (2016) Collaboration in Visual Culture Learning Communities: Towards a Synergy of Individual and Collective Creative Practice. *International Journal of Art & Design Education*. DOI: 10.1111/jade.12099.
- KÁRPÁTI A. & PATAKY G. (2016) A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret. *Neveléstudomány*, No. 1. pp. 6–21. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2016/04/akozos-europai-vizualis-muveltség-referenciakeret/> [Letöltve: 2018. 03. 02.]
- KEPES GY. (1956, 1979) *A világ új képe a művészetben és a tudományban*. Budapest, Corvina Kiadó.
- KÖRNYEINÉ GERE ZS. & REEGNNÉ KUNTNER T. (1997) *Tér-forma-szín. Rajz az általános iskola 5–8. osztálya számára*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- LANTOS F. (1972–79) *Természet, látás, alkotás I–IV*. Pécs, Janus Pannonius Múzeum.

- LANTOS F. (1994) *Képekben a világ*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- L. RITOÓK N. (é. n.) A Holokauszt művészetpedagógiai megközelítése. Budapest: Jad Vasem Intézet. <http://www.yadvashem.org/yv/en/education/languages/hungarian/initiatives/ritoknora.asp> [Letöltve: 2018. 03. 10.]
- MARNER, A. & ÖRTEGREN, H. (2013) Four Approaches to Implementing Digital Media in Art Education. *Education Inquiry*, Vol. 4. No. 4. pp. 671–688. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.3402/edui.v4i4.23217> [Letöltve: 2018. 03. 10.]
- MÉSZÁROS Zs. (é. n.) Designped blog. <https://designped.com/category/feladatok/> [Letöltve: 2018. 03. 10.]
- MINISSALE, G. (2013) Eight Major Trends in Contemporary Art. In: *The Psychology of contemporary Art*. Cambridge, Cambridge University Press. pp. xxv–xxxvi. <https://pdfs.semanticscholar.org/d748/40701b0481aec7d5c049bbe6e3cda22acee7.pdf> [Letöltve: 2018. 03. 11.]
- MOHOLY-NAGY, L. (1937) The New Bauhaus and Space Relationship. *American Architect and Architecture*, Vol. 151. No. 12. (December) pp. 23–28.
- MOHOLY-NAGY L. (1947, 1996) *Látás, mozgásban*. Budapest, Műcsarnok, Intermédia.
- MOHOLY-NAGY L. (1972) *Az anyagtól az építészetig*. Budapest, Corvina Kiadó.
- MOHOLY-NAGY VIZUÁLIS MODULOK – a 21. század képi nyelvének tanítása. Az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoportja oktatási portálja. <http://vizualiskultura.elte.hu> [Letöltve: 2018. 03. 10.]
- PEMBLETON, M. & LAJEVIC, L. (2015) Living Sculptures: Performance Art in the Classroom. *Art Education*, Vol. 67. No. 4. pp. 40–46.
- PETERNÁK M. (1993) *Új képfajtákról*. Budapest, Balassi Kiadó.
- PETERNÁK M. (ed. 1994) *Új képkorszak határán. – A számítógépes grafika és animáció kezdeti Magyarországon*. Budapest, SZTAKI.
- READ, HERBERT-et idézi Beke László. In: MOHOLY-NAGY LÁSZLÓ (1996) *Látás, mozgásban*.
- SACCARDI, M. (2006) *Art in Story: Teaching Art History to Elementary School Children*. Westport, Greenwood Publishing Group.
- STEERS, J. (2009) Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges. *International Journal of Art and Design Education*, Vol. 28. No. 2. pp. 126–138.
- STROHNER J. (2005) Társadalmi szerepek a vizuális kommunikáció folyamataiban és vizuális nevelés. *Magyar Pedagógia*, Vol. 105. No. 3. pp. 283–307.
- TAVIN, K., KUSHINS, J. & ELNISKI, J. (2007) Shaking the Foundations of Postsecondary Art(ist) Education in Visual Culture. *Art Education*, Vol. 60. No. 5. (Sep.) pp. 13–19.
- TÓTH E. (ed. 2017) *Épített környezeti nevelés a felsőoktatásban*. Pécs, KultúrAktív Egyesület. <http://kulturaktiv.hu/wp-content/uploads/2017/10/%C3%89KN-konferenciak%C3%B6tet-01.pdf> [Letöltve: 2018. 03. 10.]
- WAGNER, E. & SCHÖNAU, D. (eds 2016) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Münster–New York, Waxmann Verlag.