

## A látás demokratizálása

### *A Nemzeti Alaptanterv vizuális kultúra műveltségterületének új tartalmi és módszerei*

*Mit tanítsunk? Azt, ami hasznára válik a tanulóknak; értékeset, érvényeset. Hogyan tanítsuk? Hatékonyan, élvezettel, magabiztosan. De hogyan tudunk rendet rakni heti egy órában abban a káprázatosan változó és hihetlenül gazdag látványvilágban, amit a legtöbb információt nyújtó érzékszervünkkel megszületésünk óta pillanatról pillanatra észlelünk? Csak ezeket a kérdéseket kell megoldania a tantervíróknak és rajztanároknak.*

Szemünk, ez az értelmes érzékszerv (1) több millió éves „tapasztalatával” siet segítségünkre, mert a beérkező ingereknek csak mintegy 15%-át továbbítja az agyba, de még ez is szinte feldolgozhatatlanul sok az érzékeny és gondolkodó ember számára. Nehezíti a helyzetet az a köztudott tény is, hogy az embert érő ingerek mintegy háromnegyede látvány, tehát a tömeges és alapvető információk érzékelésének és feldolgozásának feladatát kell megoldanunk. A látás és a képzetek kialakulásának ösztönös folyamata a terhek oroszlánrészét ugyan leveszi a vállunkról, de a maradék elvégzése is nehéz feladat mind a közoktatás, mind az egyes emberek számára.

Nem feladatunk a látható világ tételes számbavétele, de mégis utalnunk kell azokra a drámai változásokra, amelyek a vizuális környezetben az utóbbi évtizedekben bekövetkeztek, és főként arra, ami ránk vár! A posztmodern korban a természeti környezet mellett egyre nagyobb teret betöltő mesterséges világ – *Pethő Bertalan* szellemes hasonlatával élve (2) – tehát „a másodlagos információk falai mintegy fölének boltozódnak és jóformán megszűnik a közvetlen kapcsolatunk a természettel”. És ha az információtovábbítás jellegré vonatkozóan sokkoló hatású volt egykor *Marshall McLuhan* megállapítása a nyomtatott szöveg dominanciájának végéről, akkor ma biztos állíthatjuk, hogy az elektronikus információkezelés és főleg annak hálózatba kapcsolásának, az Internetnek a megjelenése a könyvnyomtatás feltalálásával vetekszik életformánkra gyakorolt várható hatásában.

A rajztanításra visszatérve, ahol a látható világ rendszerbe szedésén kívül, tehát az oktatási célok megvalósítása mellett még *nevelési* feladatokat is el kell látni, további régi és új követelményekkel találjuk szemben magunkat, úgy mint a humanizmus, a kultúra és a természet védelme, a demokratikus magatartás és tolerancia ösztönzése, az alkotó- és versenyképesség kialakítása, a tanulási képesség fejlesztése és így tovább.

#### Vázlat rajztanításunk elmúlt húsz-harminc évéről

A napjaink iskolai gyakorlatára jellemző 1978-as általános és középiskolai rajz tanterv megőrzi a korábbi bevált elveket, mint a képzőművészeti jellegű alkotást, a természetábrázolást, a magyarázó, közlő és műszaki rajzot, valamint a képzőművészeti és népművészeti alkotások elemzését a művészettörténet és műalkotások elemzése keretében. Tehát az oktatás középpontjában a képzőművészet áll, mint a mesterségesen létrehozott képek legösszetettebb, legmagasabb rendű, legértékesebb megjelenési formája. A másik nagy terület a rajzkészség fejlesztése a formai hasonlóságon alapuló képalkotás módjainak ta-

nításával, ahol az imitálás mellett szerepet kap az esztétikai értékek észrevétele a természeti környezetben. (3) A harmadik témakör a térábrázolási konvenciók, a vetületi ábrák és perspektivaszerkesztések, valamint a szintan, különösen néhány színkontraszt alkotó módon való elsajátítása. (4)

Az *értékközvetítés* elve tehát tartalmi szempontból csorbítatlanul érvényesülhet, hiszen az esztétikum leggazdagabb forrása a képzőművészet és a természet. A másik pillér, a rajzitanítás hagyományos módszere, az alkotóképességek fejlesztése bizonyítottan eredményes. Így hát csak két időszerű és alapvető kérdésre kell választ találnunk:

1. Napjaink vizuális környezetének megértéséhez, az információk közötti eligazodáshoz, a tájékozódáshoz, a fogyasztói döntésekhez, a bizonyos munkahelyek által megkívánt ízlésszint eléréséhez megfelelő *tartalmi* eligazítást ad-e a jelenlegi képzés?

2. A képzőművészet orientált rajzitanítás elég *hatékony* eszköz-e a környezet vizuálisan érzékelhető minőségeinek elsajátításához?

És itt tegyünk egy kis kitérőt, s vázoljuk fel annak a szociológusnak, *Pierre Bourdieu*-nek a kulturális jelenségek legitimitására vonatkozó, s a hatvanas években publikált gondolatait, (5) aki egyébként az 1990-es francia oktatási reform szellemi irányítója volt.

### Magaskultúra – tömegkultúra, (6) illetve a pedagógiai hatékonyság kérdése a tömegoktatásban

A társadalmi hierarchiához, a felső és az alsó osztályok elrendeződéséhez hasonlóan a kultúra világa is legitim, legitimálható és az önkényesség szférájába tartozó műfajokra osztható:

– A legitim szférába tartozik a zene, a festészet, szobrászat, az irodalom és a színház. A legitimitáció fontos eleme, hogy egyetemeken, akadémiákon tanítják e művészeti ágakat és normarendszerüket.

– A legitimálható szférába a mozi, a fénykép, a jazz és sanzon tartozik, amelyek a legitimitásért folytatott küzdelemben egymással vetekszenek és intézményrendszerük főként folyóiratokból, klubokból áll.

– Az önkényesség szférájába a kozmetikát, a divatot, a lakberendezést, a konyhaművészetet és az egyéb hétköznapi, esztétikai döntéseket is magukban hordozó tevékenységek sorolhatók. E tevékenységeknek az intézményi háttere a legkevésbé kiépített: reklámok, magazinok stb.

A *Bourdieu* írásának megjelenése óta eltelt harminc-negyven évben a legitimálódás folyamata bizonyos mértékben megtörtént: gondoljunk például a filmművészet, a jazz és a fotóművészet főiskolai oktatásának bevezetésére. A legitimitáció tulajdonképpen szalonképessé tette ezeket a műfajokat, elvileg lehetővé téve ezzel, hogy egyúttal a közoktatásnak is a részévé váljanak, amire azért lenne szükség, hogy e jelenségek természetét megismerve, a tanulóknak a világ mind nagyobb részének birtokbavételéhez adjunk kulcsot. A tartalmi szempontokon túl azonban a pedagógiai hatékonyság is e területek integrálása mellett szól.

*Bourdieu* gondolatát pedagógiai szempontból értelmezve, a vizuális kommunikáció tanításának egy lelkes német híve írja, hogy minél alacsonyabb egy műfaj legitimitációs szintje, annál nagyobb a *társadalmi befolyása*. (7) Vagyis míg minden további nélkül mindenki ki meri jelenteni, hogy például nem szereti a sületlen húst, egy fotóról valaki már óvatosabban, a hivatalos normarendszer kategóriáit elismerve („Ez csak egy amatőr útikép”) szólal meg, és hacsak nem tartozik a vajtfüllű elithez, nem mond véleményt, vagy csak feszengve nyilatkozik egy operaelőadás színvonaláról, értékeiről. A könnyű műfajok népszerűsége tehát rendkívüli módon hatékonyra teheti a vizuális nevelést, amennyiben azok a közoktatás részévé válnak. Nagy kérdés azonban, hogy milyen értéket közvetítenek?

A hazai iskolai zeneoktatás kitűnő példa erre a dilemmára: a három *b* (*Bach*, *Beethoven*, *Bartók*) mint az elitkultúra hordozója és a magyar népdalkincs mint „zenei

anyanyelv” a két pillére az oktatásnak, és – *Gonda János (8)* kitűnő elemzésének megjelenése ellenére – még ma sem lehet szó az egyébként mindenütt jelenlévő popzene iskolai feldolgozásáról, a beidegződésen túl pontosan azért, mert az énektanárok zöme értéktelennek tartja a nem népi popzenét. De nézzük, mi a helyzet a mi témánk, a vizuális kultúra tanításának terén?

### A mindennapi vizualitás megjelenése a nemzetközi és a hazai vizuális nevelésben

A magas művészetet képviselő képzőművészet mellett a 19. századi nemzeti mozgalmak eredményeként a népi kultúra bizonyos elemei, esetünkben a *népművészet*, főként a díszítőművészet már a múlt században helyet kapott a rajztanításban és a kézimunka tanításában, sőt bizonyos korszakokban, például a két háború közötti Magyarországon jellemzővé is vált az akkor még élő népművészet. A szocializmus idején, az internacionalista szellem reakciójaként az örökség, a juss visszakövetelését jelentették a nyolcvanas években a táncházmozgalom részeként a paraszti szellemű *kézműves tevékenység*: a szövés, fafaragás, bőrmunkák és fazekasság helyett az egyszerű agyagos munkák, illetve a kosárkötés, tehát többnyire az eszköz nélküli anyagalakítás munkaformái. (9) A kultúrházak előterében összetolt asztalokon folyó szakköri munka lassan belopakodott a pedagógus-továbbképzésekbe, majd a kilencvenes évek közepére a hivatalos közoktatás részévé vált, amikor már nem a mindennapi kultúrát képviselte – hiszen a népművészet a tradicionális társadalom megszűnésével immár történelemmé vált –, de jó alapot adott a *hétköznapi szellemű* anyagalakító tevékenységhez.

A *munkaoktatást* kezdeti kísérletei után sikerre vivő *Otto Salomon* nevével fémjelzett svéd szlőjd mozgalom, a korabeli német és nem utolsósorban magyar eredményekkel együtt, a 19. század végére az európai államokban a közoktatás részévé vált. Magyarországon az 1905-ös népiskolai törvény írta elő a kézimunka tanítását, amely természeténél fogva számos esztétikai elemet hordozott magában és az agyag-, papír-, fa-, textil-, és fémmunkák alakjában napjainkig szinte változatlan formában van jelen az elemi iskolai oktatásban. A középiskolákban (kb. 12–18 éves korosztály) a kézművesség-oktatás nagykorúvá válása a hatvanas években kezdődött meg Nagy-Britanniában, ahol a jól felszerelt műhelyekben a technológiai fogások gyakorlását felváltotta a tanulókat érdeklő tárgyak készítése. Az általunk is jól ismert „vaskocka reszelés” helyett játékok, sportszerek, munkaeszközök születtek a CDT (Craft, Design, Technology = kézművesség, tervezés, technika) elnevezésű tantárgy keretén belül. Bizonyos területeken, mint például a kerámia és a textil, csak a konkrét feladat készítése során lehetett eldönteni, hogy az a munkaoktatás vagy a művészeti nevelés hatáskörébe tartozik inkább, de szerencsére az iskolaszervezés rugalmassága nem állította választás elé a tanulókat, hanem lehetővé tette számukra a szabad alkotást. Hasonlóan napjaink holland művészeti neveléséhez, ahol például a rajzi érettségi során a tanuló választhat az autonóm és alkalmazott művészi, síkbeli vagy térbeli feladatok közül. A nyolcvanas évekre Angliában, továbbá a skandináv országokban és Hollandiában tehát kialakult az eszközkészítéstől az autonóm művészi tevékenységig ívelő társadalmi gyakorlat iskolai tükröképe és pedagógiai módszertana, gyakorlata. Mint azt a nemzetközi tapasztalatok bizonyítják, a tárgykultúra tanítása új és társadalmilag elismert, az iskolai gyakorlatban hiánypótló értékeket közvetít: a rendeltetésszerűséget (funkcionalitást) az anyag-szerkezet, a technológia, a gazdaságosság, a jelentés és a fogyasztói szempontok komplex együttesét. (10)

Hazánkban a *tárgykultúra tanítása* területén az egyéni erőfeszítések mellett néhány kutatásnak, fejlesztésnek (11) és az Iparművészeti Főiskolán folyó tanárképzésnek a nyolcvanas évek végére, a kilencvenes évek elejére sikerült áttörést elérnie: a nemzetközi gyakorlatból ismert és a hazai kezdeményezésből született tárgytervezési feladatokat

kipróbálták, rendszereztek és közismertté tették a hazai tantervírók és értékelési szakemberek számára, és ezzel megteremtették a széles körű elterjesztésük feltételeit.

Bár több országban, így az Amerikai Egyesült Államokban is történtek kezdeményezések, a legjellemzőbb mégis a volt Német Szövetségi Köztársaság művészeti nevelésén belül kialakult *vizuális kommunikáció* (Visuelle Kommunikation). A társadalmi problémák iránt fogékony, politikailag érzékeny tanárok, a múlt és a magas művészet tanulmányozása mellett az élő társadalmi kérdések feldolgozásával kezdtek foglalkozni. A hagyományos kifejezőeszközök, mint például a rajz és a festészet mellett a fotó és a video önmagát kínálta a riportok és felmérések készítésére, a tipográfia és az alkalmazott grafika pedig a plakátok, szórólapok adekvát megjelenési formájaként vult be a rajzórákra. A kitűnő szakmai szervezetek, a tanárképző intézetek és a szakmai folyóiratok révén elég gyorsan elterjedt a vizuális kommunikáció tanítása, amely a politikai töltet kihülése után is tovább él mint pedagógiai módszer. (12)

A vizuális kommunikációelmélet nemzetközi szakirodalma kis késéssel nálunk is elérhetővé vált és a magyar nyelvű elméleti tanulmányok is egymás után láttak napvilágot a hetvenes, majd a nyolcvanas években. Sajnos, a filozófia és az általános iskolai gyakorlat között nagy a szakadék, amit csak az elméletben jártas egyetemi oktatók és a közoktatásban dolgozó gyakorló tanárok közös munkájával lehet áthidalni, ahogyan a legjelentősebb helyszínen ez meg is történt:

– a törökbálinti kísérleti iskolában a mozgóképzés *Ragályi Elemér*, majd *Hartai László* vezetésével;

– a médiapedagógia-oktatás nemzetközi és hazai dokumentumainak gyűjtése a Magyar Médiapedagógiai Műhelyben *Boda Edit* munkájaként;

– a Magyar Mozgókép Alapítvány Közoktatási Bizottságában *Lányi András* vezetésével tanterv és tankönyvcsalád készült, majd tanárképzés indult a Színház és Filmművészeti Főiskolán;

– a fotó oktatása több helyszínen futott (Szeged, Gedó, Esztergom, Miskolc stb.), amelyek közül a módszertanilag legérettebb eredményt Győri Lajos érte el budapesti kisiskolában.

– végül a vizuális kommunikáció oktatásának több kísérletét kordinálta *Kárpáti Andrea* (13), például a Leonardo-programban.

A vizuális kommunikáció tanításának számos, mással nem helyettesíthető értéke van. Túl azon az evidencián, hogy az információs társadalom korában a vizuális információk feldolgozása is hozzátartozik az általános műveltséghez, a tanítás gyakorlati jellegéből és a téma népszerűségéből adódóan élményt nyújt, „örömtárgy”, ezért elég nagy esélye van a tanulók magatartásának formálására, személyiségének fejlesztésére. A mechanikus és elektronikus szöveg és képfeldolgozás megismerése és még inkább az információfeldol-

---

*A magas művészetet képviselő képzőművészet mellett a 19. századi nemzeti mozgalmak eredményeként a népi kultúra bizonyos elemei, esetünkben a népművészet, főként a díszítőművészet már a múlt században helyet kapott a rajztanításban és a kézimunka tanításában, sőt bizonyos korszakokban, például a két háború közötti Magyarországon jellemzővé is vált az akkor még élő népművészet. A szocializmus idején, az internacionalista szellem reakciójaként az örökség, a juss visszakövetelését jelentették a nyolcvanas években a táncházmozgalom részeként a paraszti szellemű kézműves tevékenység: a szövés, fafaragás, bőrmunkák és fazekasság helyett az egyszerű agyagos munkák, illetve a kosárkötés, tehát többnyire az eszköz nélküli anyagalakítás munkaformái.*

---

gozás módja, a tömegkommunikációs műsorok és reklámok szerkesztési elveinek elsajátítása érthetővé, kezelhetővé, természetessé, sőt otthonossá szelídíti a néhányunk számára ma igencsak idegen, átláthatatlan, „manipulációra” alkalmas médiaipart. (14)

A tárgy- és környezetkultúra, valamint a vizuális kommunikáció tanításának tehát van nemzetközi oktatási gyakorlata, s annak sikeres hazai kutatási eredményei, van tanárképzése, vannak elfogadott tantervei. Folyik és folytatódik a tanárok felkészítése a továbbképzéseken, kiadás alatt vannak a tankönyvei. Így annak a vizuális kultúra tantárgyon túlmutató kísérletnek vagyunk a tanúi, hogy sikerül-e – az adott mostoha körülmények között –, a sokak számára értékes mondandót a többség által elfogadott nyelven közvetítenünk, azaz végeredményben sikerül-e a rajz tantárgy modernizálása, sikerül-e egy demokratikusabb beszédmódot kialakítanunk, a vizuális kultúra tantárgy oktatása során.

### Jegyzet

- (1) GREGORY, RICHARD L.: *Az értelmes szem*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1973.
- (2) PETHŐ BERTALAN: *A posztmodern jelenség*. Előadás a Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete jubileumi konferenciáján. Vác 1996.
- (3) Egészen más kérdés, hogy Magyarországon Xantus Gyula, majd részben Balogh Jenő már-már panteisztikus emelkedettségi gondolatai, például a természeti formák rajzi analiziséről és azok „redukációjáról”, tehát valamilyen képi kifejezés érdekében történő átírásáról a mindennapi gyakorlatban néhol hogyan degradálódott fornyadt hagymacsendéletek, funkciójuktól megfosztott mázatlan tejfölösköcsögökbe állított mákgubók lerajzolásává és a félbevágott citrom dekoratív formájából komponált modoros kompozíciók kifestésévé.
- (4) Ezúttal az sem feladatunk, hogy egybevevessük az 1978-as rajz tanterv céljait és tevékenységrendszerét, ami ugyan szolgáltatathatna némi tanulságot a mai tantervirási lázban, csupán felhívjuk a figyelmet a témában készült kiváló tanulmányra: DALA MÁRIA: *Az általános iskola és a gimnázium irodalom-, ének-zene-, rajz-műelemzés 12. illetve 11 évre szóló tanterveinek strukturális elemzése*. Kézirat. Design Center, Bp. 1983, 1984.
- (5) BOURDIEU, PIERRE: *A legitimitások hierarchiája. = A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1978.
- (6) A téma iránt mélyebben érdeklődőknek hasznos olvasmány lehet az alábbi két alapmű: WALTER, BENJAMIN: *A műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korában. = Kommentár és prófécia*. Gondolat Könyvkiadó, Bp. 1969; ADORNO, THEODOR WIESENGRUND: *Fétiszkarakter a zenében és a zenehallgatás regressziója*. = Uő.: *Zene, filozófia, társadalom*. Gondolat Könyvkiadó, Bp., 1970.
- (7) BACKE, DIETER: *A boldogság szomorú látszata*. = Szerk.: EHMER, K.: *Visuelle Kommunikation*. Du Mont Buchverlag, Köln 1983. A magyar fordítást ld.: S. NAGY KATALIN: *Művészetszociológia II*. Tankönyvkiadó, Bp. 1990, 162. old.
- (8) GONDA JÁNOS: *A populáris zene antológiája*. FPI, Bp. 1992.
- (9) E mozgalom összefogója a Fiatalok Népművészeti Stúdiója volt, amelynek tagjai közül került ki a többkötetes Kaptár (Országos Közművelődési Központ, Budapest) sorozat szerzőgárdája: Kardos Mária, Landgráf Katalin, Lukovszki Ilona, Szittner Andrea és társaik.
- (10) GREEN, PETER: *Design Education*. BT Batsford Ltd., London 1978, 56. old.
- (11) GAUL EMIL: *Meglátni és megcsinálni. A Tervezzünk Tárgyakat pályamunkáiból*. Iskolakultúra, 1992. 15. sz.; TATAI ERZSÉBET és MÁRIA: *Környezetkultúra*. Tölglya Kiadó, Bp. 1993; *A környezetkultúra tanítása*. = Szerk.: KÁRPÁTI ANDREA: *A Leonardo-program*. Akadémiai Kiadó, Bp. 1992.
- (12) A német rajzpedagógiai folyóirat, a Kunst und Unterricht számaiban részletes leírások találhatóak. Magyar nyelven a vizuális kommunikáció tanításának elméletéről olvasható szöveggyűjtemény: S. NAGY KATALIN: *Művészetszociológia*, i. m.
- (13) Egy további, a témába vágó kiadvány: Szerk.: KÁRPÁTI ANDREA: *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp. 1995.
- (14) Aki nem akarja a kérdéssel kapcsolatos számos terjedelmes művet elolvasni a mozgókép, a fotó, a reklámgrafika és a számítógépes információs rendszerek társadalmi jelentőségéről, azoknak ajánljuk, hogy legalább egy három oldalas összefoglalásra szánják rá magukat.
- FLUSSER, VILÉM: *Képeink*. 2000, 1992. október, 60. old.