

Strohner József

Vizuális nevelés: kép, kreativitás, motiváció

A világ értelmes megélése olyan jövőre irányuló adekvát személyiségműködés, amely hosszú távon az elvárásaink szerint kívánatos life long learning képesség-rendszereinek alapfeltétele. A külvilággal mint aktív lénnel (mind szociális, mind természeti értelemben) fenntartott, összességében mindenkor harmóniára törekvő kapcsolatában a személyiség olyan hálózat, amely folyamatosan újjáépíti szerveződéseit, rendszereit. Már csak ezért sem folytathatunk olyan pedagógiai munkát, amely az egyformaság módszertanára épül. A képességek rendszereinek aktivitása a motívumok minőségétől és intenzitásától függ. Ezek körét és fejlesztését elsődleges fontosságúnak kell tekintenünk, tehát a vizuális pedagógiai tervezés során az aktivitáson alapuló adekvát személyiségműködés egyik feltételeként kell kezelnünk őket.

KÉP ÉS KOMMUNIKÁCIÓ

W. J. T. Mitchell, a University of Chicago professzora, aki a vizuáliskultúra-kutatás hangzatos nevű vizuális praxis társadalmi konstrukciójának tanulmányozása interdiszciplináris területén tevékenykedik, dolgozatában a vizuális kultúra meghatározása helyett kérdések sorával szembesít a fogalom ismertségével/ismeretlenségével kapcsolatban: „De mi a ’vizuális kultúra’, ez az új hibrid interdiszciplína, amely összeköti a művészettörténetet az irodalomtudománnyal, a filozófiával, a filmelmélettel, a médiatudománnyal, a szociológiával és az antropológiával? A kritikai kultúrakutatás vizuális frontvonala? Új scientizmus, amely reményei szerint kidolgozza a vizualitás egészének lingvisztikáját vagy szemiotikáját? Új esztéticizmus, amely elmozdítja a kritikai kultúrakutatást a jelektől és a jelentésektől az érzetek, az érzékek, az érzések és az affektusok felé? Lehet esetleg egy válasz a ’képi fordulat’ popularizálódásával összhangban arra a brutális tényre (vagy ez csak egy elsajátított idea?), hogy a vizualitás annyira meghatározza világunkat, mint még soha? Az akadémia lepaktál vagy éppen szembefordul a ’látvány’ és a ’felügyelet’ társadalmával? Hol húzódnak a vizualitás politikumainak határai? Kiterjesztheti-e a művészettörténet a maga horizontját nem csupán a műalkotás szféráján, hanem a képeken és a vizuális tárgyakon is túlra a vizualitás praxisáig, a nézés és a nézettség különféle módozataiig, amelyekből összeáll az emberi vizualitás világa? Vizuális kultúrakutatássá válhat a művészettörténet?”¹

1 MITCHELL, W. J. T.: Interdiszciplinaritás és vizuáliskultúra-kutatás. Ford.: Hornyik Sándor. Magyar Építőművészet, 1994. 9. sz. <http://www.magyarerepituveszet.hu/vizkult.php> (2006. 09. 06-i megtekintés).

Fontosnak tartom a kissé terjedelmes kérdéssort a szakterület kutatójától maradéktalanul idézni, mert rámutat a vizuális kultúra értelmezéseinek sokszor közhelyes, sokszor miszticizmusba hajló értelmezései természetére. Az ősi, egykor olyan megbízható vizuális közegben való tájékozódás a modern és a modern utáni kor embere számára lassan a kognitív szféra labirintusává válik. Ez a totalitás a vizuális kommunikáció legkülönbözőbb közlésformáival bombázza képi-fogalmi rendszereinket. „A képi kultúra a kultúra egyik szférája, látó része. A vizuális észlelés és befogadás révén felfogott makro- és mikrokörnyezet (tárgyak, jelek), a képalkotó tudat, a vizuális jelenségvilág használatáról valló képességek, magatartások, szokások, normák, értékrendszerek együttese (vizuális kommunikáció). A vizuális kultúra a vizuálisan észlelhető dolgok (városkép, épület, belső tér, berendezés, öltözék, dísz tárgy, festmény stb.) és a vizuálisan észlelhető tevékenységek (emberi test mozgása, színház, formatervezés stb.) összessége. A vizuális kultúra a vizuális nyelv segítségével válik érzékelhetővé, értelmezhetővé. Konvencionizált jelrendszer, időben egyre differenciáltabbá váló jelkészlet (vizualitás). Beletartozik a vizuális információk minden forrása, a vizuális-optikai információközlő berendezések és jelrendszerek és az információkkal való élni tudás, a vizuális információk felfogásának, értelmezésének és felhasználásának módja. A látvány, a láthatóság, a vizuális jelek, szimbólumok, a vizuális közlés érzéki és formai minőségekben informál az érzékileg megfogható világról.”² Mitchell kérdéseinek jó részére válaszolnak a fenti meghatározás sorai. Ha tárgyunkhoz, a vizuális neveléshez közelítjük a vizuális kultúra ilyen széles értelmezését, az kommunikációs és diszciplináris szempontból világossá teheti, hogy a pedagógiai szándékú kortárs értelmezés csak interdiszciplináris összefüggésekben, multimediális attitűddel és felületeken adható meg.

A nevelés vizuális értelemben tehát mindazon érintkezési felületekre és mentális szférákra – nevezhetjük mentális térnek vagy „mentális architektúrájának”³ – vonatkozik, amelyekkel a látható világ kultúrája kommunikálni képes az emberrel. Az ilyen felületeken a külső, látható természet tárgyai és jelenségei, valamint az emberre jellemző belső képi reprezentációk valamilyen virtuális vagy valós kép- és tárgyalakotó módszerrel, technikával történő felfogása és tárgyasítása, valamint ezek látás útján történő együttes érzékelése és a velük való mentális, valamint gyakorlati műveletvégzés történik. Nyíri Kristóf idézi Ludwig Wittgensteint, aki rámutat: „...ahhoz, hogy a kép mondjon számomra valamit, nem szükséges, hogy reá tekintve szavak jussanak eszembe. Mert hiszen a képnek kellene a közvetlenebb nyelvnek lennie.”⁴

Biztosak lehetünk abban, hogy a képi üzenetek az idők legmélyéből is értelmes tartalmakat hordoznak, legfeljebb egzakt, szituatív jelentésüket nem képesek már közvetíteni.

2 S. Nagy Katalin: szócikk. In Pedagógiai Lexikon Online.

3 PLÉH CSABA: Új kommunikáció – új gondolkodás? Előadás „A nyelvek kultúrája Magyarországon” című szimpóziumon, Szegedi Tudományegyetem, 2001. 01. 15. <http://www.staff.u-szeged.hu/~pleh/magyar/cikkek/ujkommunikacio.htm> (2006.01.14-i megtekintés).

4 WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Bemerkungen, a Schriften 2. köteteként. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1964. In Nyíri Kristóf: Képek mint eszközök Wittgenstein filozófiájában. *Világosság*, 2002. 1. sz. <http://vilago201.gxd> (2005. 08. 12-i megtekintés).

Vizuális nyelvi kódolásuk módszere, eszköze azonban megérthető: rajzok, festmények, karcok és nyomatok stb. Úgy is fogalmazhatunk, hogy szemiotikailag jelen, szemantikailag, szintaktikailag és pragmatikailag múlt idejűek ezek az üzenetek. Bár a dekódolás releváns módszere kiveszett, mégsem mondhatjuk, hogy az általuk akkumulált szellemi javak is kivesztek volna, hiszen azokat sajátos kulturális-kommunikációs közegekben (tradíciók, konvenciók, szokások, késztetések, de tárgyformák, használati módok vagy skanzenek, múzeumok stb.), illetve megújított nyelvi forma- és kódrendszerbe építve viszi tovább a túlélő közösség. „A mentális világot, a készségek világát a tárgyakban megtestesülő tudások alakítják, mint már *Vigotszkij* is hirdette.”⁵ A vizuális üzenetek tehát tárgyba égetett kódok, az elszálló szavak és összefüggések képbe írott reprezentációi.

A sommás vélemények által a varázslás és mágia fogalomkörébe sorolt képesség valójában az emberi teremtőképeség szinte egyetlen, mai eszünkkel is szinte teljességében felfogható ősi mentális teljesítménye. Ilyen értelemben a képi reprezentációk a legkorábbi emberi történelem kezdeteinél megfogalmazták a külső memória szükségességét és lehetőségét. Természetüket tekintve ezek a háttértárak egyben az írásbeliség felé mutató fejlődés evolúciós fokozatainak is tekinthetők. A bennük megfogalmazódó közös cselekvési attitűd vitathatatlan. Tehát az, amit hordoznak, nem más, mint maga a tradíció. *Edward Shilsre* (1958) hivatkozva írja *Nyíri Kristóf*: „...a hagyományt olyan szokásként vagy – általánosabban – intézményként határozta meg, amely nemzedékek egymást követő során át, tudatosan múltba tekintően, kétélyek nélküli természetességgel elfogadásra talál... a hagyomány elfogadásával közösség jön létre magunk és elmúlt erők között: s ez egyenértékű a magunk s a jelen társadalom között létrejövő közösséggel.”⁶ A kulturális múlt üzenetei ilyenformán valós időben hordozzák kulturális tartalmaikat, még az előbbieken jelzett, konkrét esetre vonatkozó megfejtési bizonytalanságuk ellenére is. Mondhatnánk, hogy valójában pusztán formákkal állunk szemben, pattintott kódarabokkal, kavicsokra karcolt jelekkel, barlangok és folyómedrek sziklafalaira rajzolt ákombákomokkal, és mégis azonnal a megfejtést keressük, a forma hordozta tartalmat, a közlés értelmét és szándékát. Meg vagyok győződve arról, hogy az elénk kerülő tárgyi-vizuális emlékeket vizuálisan jól értjük. Ami problémát okozhat, az a kontextus kortárs verbális fogalmakkal való leírása. „*Nietzschénél* ez végül az írott nyelv leleplezéséhez vezetett: itt talált alapot a hagyományos metafizika destrukciójához, amely az írás fogalmiságában gyökerezik, amely a maga absztraktságával, kauzális struktúráival megszüntette a szóbeli nyelvhasználat szervességét, a nyelv képi alapjait pedig a felismerhetetlenségig háttérbe szorította.”⁷

5 PLÉH CSABA: Előadás a VIII. MAKOG (Magyar Kognitív Tudományi) Kongresszuson. Szeged, 2000. február 4. www.cogsci.bme.hu/csaba/docs/magyar/evolucios%20pszich/memek.doc (2005. 12. 03-i megtekintés).

6 NYÍRI KRISTÓF: *A gondolkodás képelmélete*. Előadás az ELTE BTK Filozófiai Intézete és Nyelvfilozófiai Kutatócsoportja Nyelv, megértés, interpretáció – A nyelv mint a kortárs filozófiai áramlatok közös problémája című konferenciáján, 2000. 10. 5–6. http://www.hunfi.hu/nyiri/ELTE_2000_conf.htm (2006. 09. 06-i megtekintés).

7 FEHÉR KATALIN: *Kép, nyelv, nyelvi kép*. *Médiakutató*, 2005, tél. http://www.mediakutato.hu/cikk/2005_04_tel/06-kep (2006. 11. 14-i megtekintés).

A filozófiai viták egyik jelentős kérdésköre tehát a kép és a megismerés⁸ viszonya. Michel Butor, René Magritte nevezetes 'Ceci n'est pas une pipe' című képe (1929) kapcsán beszél a „képek árulásáról”. „Valóban, első látásra bármennyire hasonlítson is ez a kép a pipához ahhoz a sztereotípiához, amely beszédünkben a pipát helyettesíti, ha valódi pipát teszünk mellé, azonnal szembeszökővé válnak az eltérések és az árulás.”⁹ Úgy is értelmezhetjük mindezt, hogy a képi nyelv árulásában közreműködő művész, művészet maga is segít még bonyolultabbá tenni azt az egyszerűnek tűnő kérdést, hogy vajon hihetünk-e saját szemünknek. Vagy higgyünk inkább annak, amit tudunk, vagy amit mondanak nekünk a műalkotásról, hiszen: „...bármennyire sikerül is ahhoz hasonló képet rajzolnom, amit ábrázolnia kell, még mindig lehet valami másnak a képe.”¹⁰

„Az agykutatás hozta el a megoldást, amikor újabb eredményei igazolták, hogy a nagyagykéreg bizonyos látásért felelős területei *térbelileg képeznek le*, vagyis bizonyítást nyert a mentális képi reprezentációk agyi megfelelőinek önálló, tényleges megléte. Ezzel tulajdonképpen lehetővé vált, hogy feltegyük, létezik az emberi kogníciónak olyan szintje, amelyre a vizuális képi tapasztalat és a metaforikus *élmény* egyaránt hatni képesek. De mindettől eltekintve is hivatkozhatunk arra a mindennapi intuitív tapasztalatra, hogy egyes metaforák megértése gyakran sokkal inkább képi megjelenítésre támaszkodik, s nem nyelvi referenciák megragadásra.”¹¹ A kép értelmezésének megmerevedését valószínűsíthető módon az írásbeliséggel kapcsolatos platóni attitűd, a jelhasználat szemléletmódja okozta. Erwin Panofsky az arányok vizsgálatával kapcsolatosan éppen a szóbeliség belemagyarázó attitűdjét teszi felelőssé a műalkotás megítélésének szubjektivizmusáért: „...az arányok kutatása túlságosan gyakran enged a csábításnak, hogy azt olvassa ki a tárgyakból, amit éppen ő rakott beléjük; ...a modern szubjektív szemlélet az, amely a műalkotást alapjaiban valami irracionálisnak tekinti.”¹² Rendkívül fontos problémára mutat rá Panofsky: verbalizált világunk fél a többértelműség lehetőségétől, a személyes véleményvállalás felelőségétől.

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

8 HORNYIK SÁNDOR: Vizuális kultúrák I–II. Magyar Építőművészet, 2005. 9. sz. <http://www.magyairepitolmuveszet.hu/vizkult.php> (2005. 08. 24-i megtekintés).

9 BUTOR, MICHEL: *A szavak a festészetben*. Corvina Kiadó, Budapest, 1986, 38.

10 WITTGENSTEIN, L.: Philosophische Bemerkungen, a Schriften 2. köteteként. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1964. In Nyíri Kristóf: *Képek mint eszközök Wittgenstein filozófiájában. Világosság*, 2002. 1. sz. <http://vilago201.gxd> (2005. 08. 12-i megtekintés).

11 BORNSTEIN, M. H. (1984): Psychology and its allied disciplines. Vol. 1., Psychology and the humanities. Lawrence Erlbaum, Hillsdale, 1–40. In Farkas András (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997, 9., 141–142.

12 PANOFSKY, E.: *Az emberi arányok stílustörténete*. Magvető Kiadó, Budapest, 1976, 21.

„Az írásbeliség előtti nyelv merőben metaforikus, képekből táplálkozik, s képeket táplál; az írásbeliség kibontakozásával nemcsak a szóbeli nyelv, hanem a képek is alárendelt helyzetbe kerülnek.”¹³ A kép tehát mint entitás és mint kifejezőmód másodlagos szerepbe kényszerült az írásba mint külső memóriába való beágyazódásával. Pedagógiai kitekintéssel megállapíthatjuk, hogy szinte elképzelhetetlen manapság egy vizuális órán a *teljeséggel vizuális* problémafelvetés, gesztusokkal, bemutatással, szemléltetéssel és szemléletességgel. Enyhe képzavarral: csakis a verbális „talaj-előkészítés” következményeként érezzük biztonságban kifejlődőnek „képi termésünket”. „A természet egyetlen rögzített megfigyelési pontból történő, betű szerinti utánzása szétrombolta a műalkotást mint képi organizmust”, amit azután a modern művészet tudott ismét megtalálni. „A tárgy nélküli művészet rávilágított a képi mű strukturális törvényeire. Visszaadta a képnek eredeti szerepét: azt a dinamikus élményt, ami érzékeink tulajdonságain és ezek képi megszervezésén alapul.”¹⁴ A képi reprezentációk *virtuális* világainak értelmezési kulcsfogalma ugyanaz a dinamizmus lesz, amely a folyamatos mozgás, változás valós világában mindig is jelen van.

A képiség 'reconquistájának' éppen a kép és szöveg megismerésbeli differenciált tudása adhat értelmes társadalmi szerepet. Fontos az a felismerés, hogy a háttértárak információi a kognitív funkciók más és más területeit aktiválják. Így belső dinamizmusuk végső soron a megértés és tisztánlátás záloga lehet. A dinamikus kép szöveggel ötvözve az emberiség eddigi története során a leginkább racionális gondolkodásra és legradikálisabb felvilágosításra adhat lehetőséget. Ugyanakkor a kép erősebben és közvetlenebbül hat az érzelmekre, az egyes egyének közötti intenzívebb kommunikációt és kölcsönös azonosulást inkább lehetővé teszi, mint a pusztán szöveg. Az interaktív multimediális közegben közösségiség és racionalitás optimális viszonya valósulhat meg.

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

KREATIVITÁS

„...az énefejlődés és az önreflektív képességek kifejlődését, az éntudat (személyes, a szociális éntudat és összetevőik) önismereteinek, önmotívumainak gyarapodását pozitív irányú hierarchikus rendszerré szerveződését, valamint a személyiség komplexitásának, kreativitásának, adaptivitásának növekedését jelenti.”¹⁵ Az alkotó emberi működésről van tehát szó, mindarról, amit közkeletűen *kreativitásnak* nevezünk, és amit előszeretettel tűzünk pedagógiai zászlónkra is. Az alkotó embert jellemzően az élet kihívásaihoz mint *problémamegoldáshoz* való viszonya határozhatja meg.

13 NYÍRI KRISTÓF: *A 21. század filozófiája felé*. A Kecskeméten, 2000. 03. 26-án elhangzott előadás anyaga. <http://www.phil-inst.hu> (2006. 09. 06-i megtekintés).

14 KEPES GYÖRGY: *A látás nyelve*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1979, 227.

15 NAGY JÓZSEF: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest, 2000, 232. (kiemelés az eredeti szövegben).

E viszony éltető eleme a személyiség adaptációs potenciálja, amely nem más, mint alkalmazkodás a világról tudottak ismeretében a világról még nem tudottakhoz. Ez a viszonyulás lehet passzív és aktív. Passzív, ha az esetek túlnyomó többségében a „járt út” törvényei mozgatják az alanyt, és aktív, ha tudása helyzetfelismerések eszköztárává képes válni.

„A kreativitás olyan módszerek összességén alapszik, amelyek lehetővé teszik a folyamatok invenciózus, de kockázatos szisztematizálását.”¹⁶ Jelenkori pedagógiai munkánkban talán éppen ezzel a kockázatvállalással számolunk legkevésbé, amikor kreativitásról beszélünk. Ezért a fogalomnak inkább valamiféle kedves önfeledtséget, „jópofaságot”, néhány, általában nekünk kedves személyhez kötődő különállással kapcsolatos jelentést kapcsolunk. Mai pedagógiai munkánk igyekszik kerülni a kockázatot. Általános tapasztalatom, hogy a rajztanár azt kéri a tanulóktól, hogy konkrét témákkal kapcsolatban készítsenek konkrét rajzokat vagy más, például plasztikai munkákat. Joggal tehetjük fel a fentiek alapján a kérdést: vajon miért nem azt kéri a gyermekektől, hogy egy adott témával kapcsolatosan készítsék el a lehetséges legtöbb vizuális feldolgozási lehetőséget? Itt természetesen a lineáris építkezés eszméjéről van szó, amely a kreativitás gondolatát a tanár/tanító kreativitására koncentrálja azzal, hogy az minél „izgalmasabb, érdekesebb” feladatokat legyen képes a tanulók számára kitalálni. A végeredmény ismert: a „színvonalas, szép, tiszta, rendezett, befejezett”¹⁷ gyermekmű, amely akár kiállítási tárgy is lehet. Az aktív problémálatás körülményei között viszont az *invenciózusság*, „sugalmazottság” azt jelentheti, hogy a tanár/tanító felől áramló erős és vonzó hatású erőter indukálja a problémában megfogalmazódó megoldási lehetőségek felé való mozgások belső energiáit a gyerekekben. Az invenciózus módon (szótári jelentései: leleményes, találékony, ötletgazdag) felvetett problémának tehát a tanár/tanító átélt hitelességéből kell fakadnia, olyan természetűnek kell lennie, amely a tanuló részéről számos, sokféle területet bekapcsoló tapasztalati elemet tartalmaz, hiszen a már látottak magabiztosságot, fogódzót adnak, és elindítják a megoldások keresésének mechanizmusait. Ekkor beszélhetünk a tanuló oldalán *motiváltságról* (szótári jelentései: indoklás, hajtóerő, ösztönzés, megokolás, igazolás), amelyben a *motivum*, az *indítóok* a már ismertből való bátorságmerítés lehet. Ezek alapján vallom, hogy tanuló gyermeket közvetlenül motiválni nem, „csak” szellemi megindulásában *inspirálni* lehet és kell (szótári jelentései: sugalmaz, ihlet, ösztönöz), esetleg *stimulálni* (szótári jelentései: élénkít, serkent, felajz, fokoz, növel, ösztönöz, ösztökél, lelkesít, sarkall, készlet).

Az ihletett, ösztönzött (tehát inspirált) cselekvés motivál, vagyis lehet a cselekedetek indoka és igazolása (motivum). E fogalmi tisztázatlanságok sokszor tragikomikus félreértésekhez vezetnek a pedagógia napi gyakorlatában, amikor a tanár/tanító a tanórak témaexpoziójában különféle produkciókkal motiválni (vagyis: igazolni, megokolni) akar, ahelyett, hogy inspirálna, vagyis ihletne. Ezek a produkciók nézetem szerint leginkább időrabló modorosságok, amelyek az aktivizálás nehézségeit és a kutatásra bátorításhoz

16 Vö.: COLE, M. – COLE, SH. R.: *Fejlődéslelektan*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.

17 JACOB, P. – JEANNEROD, M.: *Quand voir, c'est faire*. Working paper 99–01, Institut des Sciences Cognitives, 1999. <http://www.isc.cnrs.fr/wp/wp07.htm> (2005. november 20-i megtekintés).

szükséges szakmai-módszertani ismeretek hiányát hivatottak elkendőzni. Mindezek forrása természetesen maga a pedagógiai közeg, a struktúra. A 21. század tanárának/tanítójának is kötelessége, hogy a kor szellemének megfelelő és nemcsak kor-szerű pedagógiai-módszertani tudással rendelkezék.

Azt kell elérnünk a fentiek alapján, hogy a kommunikatív vizuális alkotás ne legyen/lehesen valamely eszme, totalitás illusztrációja, és ne legyen/lehesen a külső világ valami-féle egyenes fordítása, de az „élethosszig tartó tanulás” teleologikus módusza sem. „A tanár minden téves beavatkozása félreviheti a tanuló vizuális ítélezését, vagy megfosztja a felfedezés lehetőségétől, noha a tanuló többet nyerne belőle, ha ő maga végzi a felfedezést.”¹⁸ Legyen/lehesen inkább a vég nélküli felfedezések lehetőségének a feltárt forrása. „Természetes a művész és a művészeti oktató számára az a gondolat, hogy területe önálló, öntörvényű és öncélú.”¹⁹ Ez az „öntörvényűség és öncélúság” – természetesen nem köznapi, pejoratív értelemben – az alapja az azonos tartalmak mentén elvárható különbözőségeknek; a szociális elvárások integrálódásának az egyénibe és megfordítva: a személyiség hangsúlyozott, egyéniségben megfogalmazódó jelenlétére a szociálissal való kommunikációban.

„A kreativitással kapcsolatos kutatások abból a hiányérzetből fakadtak, hogy az intelligenciatesztelő mozgalom egy dimenzióra redukálja az embert, és így a kognitív képességek más dimenziói rejtve maradnak. Sokan hisznek abban, hogy a kreativitás az intelligenciához hasonlóan mérhető.”²⁰ Howard Gardner azon kifogásának ad hangot, hogy az intelligenciatesztek éppen a pillanatnyi lelki állapotra vagy a motiváltságra nézve nem adnak semmiféle információt.²¹ Hozzátehetjük: hasonlatosan a mi öt jegyből való osztályzatainkhoz, amelyek ilyen értelemben sajátos teszteknek tekinthetők, és szintén nem adnak semmilyen értelmes információt a személyiség státuszáról.

A kreativitás mérésére kidolgozta a „Szokatlan használat”-tesztet. Egy-egy tárgy használatának szokványos módjától való elszakadás képességét, a divergens szemléletet, a kreativitást méri. Vizsgálata szerint a konvergens és a divergens gondolkodás egyformán eredményes az iskolában. A kreatívabbak viselkedése kevésbé konvencionális, jobb a humorérzékük, és kevésbé tűrik a kötöttségeket. A kreativitás *guilfordi* meghatározása komplementer viszonyt feltételez az intelligencia és a kreativitás között. Idézzük fel a kulcsfogalmakat!

- **Divergens gondolkodás:** arra tesz képessé, hogy az asszociációk útján újabb és újabb lehetőségekhez jussunk el.
- **Elágazó (hálózatos) gondolkodás:** asszociatív hálózatokat alkot, egy-egy fogalomtól sokféle út vezet a másikig. (A vertikális gondolkodás a fogalmakat hierarchikusan

18 ARNHEIM, R.: *A vizuális élmény*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1979/2004, 132.

19 Uo. 135.

20 Lásd még erről: GÁSPÁR MIHÁLY: A kreativitás kutatási irányjai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. 10. sz.; KNAUSZ IMRE: Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 11. sz. 3–8. <http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-ta-Knausz-muveltség.html> (2006. 01. 05-i megtekintés).

21 GARDNER, H.: *The arts and human development: A psychological study of the artistic process*. Wiley, New York. In Farkas András (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997, 341.

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

- **Originalitás:** a kreatív gondolkodás fontos sajátossága, hogy eredeti, mások megoldásaitól különböző válaszokat tud adni a problémákra.
- **Hipotézisalkotó gondolkodás:** az alkotó intuíciót állítja a középpontba. (Míg a hipotézisek ellenőrzéséhez konvergens gondolkodásra van szükség, addig a hipotézisek felállításhoz intuíción alapuló ötletekre.)
- A **fluencia** és a **flexibilitás** a kreativitásban az originalitás, az egyediség összetevőiként megfogalmazódó egyéni jellegzetességek, amelyek feltárása és „hasznosítása” az alkotó pedagógus nélkülözhetetlen, személyre szóló nevelési eszköze kellene hogy legyen.

Fontos megemlítenünk a határtudományok nézeteit is a kreativitás fogalomkörével kapcsolatosan, amelyek szemléletbeli sajátosságait *Pléh Csaba* a következőképpen fogalmazza meg: „...a biológiai és filozofikus kitágítások közben a kognitív szemlélet ma úgy találja meg újra helyét, hogy nem adja fel a belső reprezentációk világának elvét, csak ezt kétfelé, az agy és a társas élet felé lehorgonyozva eredeteti valahonnan.”²²

Az intuíciót, a kreativitás sokak által titokzatosnak beállított mozzanatát hazánkban *Barkóczy Ilona* kísérleti megközelítésben igyekszik átláthatóvá tenni. *Barkóczy* a Gestalt-hagyományokból kiindulva, a belátásos problémamegoldás kísérleti modelljét alkalmazza. Ilyen helyzetekben a kreatív és nem kreatív személyek információfelhasználási jellegzetességeit hasonlítja össze. Megállapítja, hogy a kreatív személyek a rendelkezésre álló információk szélesebb körét hasznosítják, és hogy ez a hasznosítás nem feltétlenül tudatos.²³

Ward és *Smith* (1992)²⁴ nézete szerint két fázisban, egy *alkotó* és egy *felderítő* mozzanatban érhető tetten a kreatív momentum. Az alkotó periódusban az alany előzetes struktúrát konstruál a mentális reprezentációban, amely a felfedezés folytatásának egy kelléke. A második, a felderítő periódusban e kellék használatával születik meg a *kreatív ötlet*.²⁵

A hagyományos comeniusi–herbarti iskola a normatív, konvergens, vertikális, hipotézisellenőrző gondolkodást preferálja, amelynek nincs igazi megoldása a kreatív személyiség originalitásának kezelésére. Paradigmatikus jelentőségű lehet a jövőre nézve a reformpedagógiák tapasztalatainak, a kognitív idegtudományi megállapításoknak az integrálása egy kompetencia alapú pedagógiai modellben a kreatív személyiség konstruktív modelljének kialakítására és fejlesztésére, annál is inkább, mert ez a NAT (2007) keresztntantervi struktúrájának is meghatározó eleme.

22 PLÉH CSABA: Előadás a VIII. MAKOG (Magyar Kognitív Tudományi) Kongresszuson. Szeged, 2000. február 4. www.cogsci.bme.hu/csaba/docs/magyar/evolocios%zopszich/memek.doc (2005. 12. 03-i megtekintés).

23 GÁSPÁR MIHÁLY: i. m.

24 In JACOB, P. – JEANNEROD, M.: i. m.

25 Lásd erről még: LAKI JÁNOS: *Receptivitás és kreativitás*. 2002. <http://www.zeus.phil-inst.hu/receptio/htm/1/102.belso.htm> (2005. 09. 12-i megtekintés).

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

PSZICHÉS MOTÍVUMOK, MOTIVÁCIÓ

Ahogy az az előzőekben is láttuk, a motiváció a pedagógiai munka jelentős és sok esetben félreértett gyakorlati kérdésköre. A 17. századtól kezdve egyre határozottabban fogalmazódik meg a nevelés és az oktatás feladatainak differenciálódása iránti társadalmi igény (Comenius, Apáczai stb. munkássága). A hangsúlyok elhelyezése strukturális kérdés: iskolakoncepciók és kísérleti elképzelések épülnek az oktatás vagy a nevelés társadalmi szükségességének értelmezésére.²⁶ A nevelési szempontok differenciálódásával a személyiség szerepének egyre hangsúlyosabb megfogalmazásával megkerülhetetlen kérdéssé vált a gyakorlat számára a motiváció, a motívumok szerepének át- és újraértelmezése. A közelmúlt motiváció-, motívumkutatásainak néhány jellemző irányát áttekintve látni fogjuk, hogy a tudományos kutatás töretlen lendülettel igyekszik feltárni a még rejtett összefüggéseket, irányokat és tényezőket. Aki azonban ismeri a napi gyakorlat pedagógiai megalapozottságát, az tudja, hogy a nagyszámú kutatási eredmény ellenére ezekből a nagyon is gyakorlatorientált megállapításokból vajmi kevés származik át a képzés bármely szintjére. Tehát ez esetben (is) az elmélet és a gyakorlat diszkrépanciájával állunk szemben. Pedig a személyiség pszichikus működése leírásának elengedhetetlen feltétele a cselekedetek mozgatóerőinek feltárása és megértése, vagyis „a motívumrendszer fejlődésének segítése (...) a nevelésnek (...) felel meg”.²⁷

26 PUKÁNSZKY BÉLA – NÉMETH ANDRÁS: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.

27 NAGY JÓZSEF: A kompetencia alapú tartalmi szabályozás problémái és lehetőségei. In Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Az Országos Köznevelési Tanács jelentése. OM–OKNT, Budapest, 9–36.

Minden célirányos viselkedést célszerű motivált viselkedésnek tekintenünk. Cselekvéseink alapvető indítékai azok a késztetések, amelyeket valamely szükséglet jelentkezése hoz létre. Leegyszerűsítve: ezek a késztetések a *motivumok*. Clark L. Hull *drive-redukció* elmélete²⁸ értelmében az élettani állapotok szükségletként jelentkeznek és reprezentálódnak az agyban. Ha ez automatikusan vezérelt testi működéssel nem szüntethető meg, akkor az idegrendszerben cselekvésre késztető *feszültségi állapot*, hajtóerő, *drive* jön létre. Ez az állapot addig marad fenn, amíg a feszültséget célirányos viselkedés nem csökkenti. A cselekvésre késztető erő tehát a magas feszültségállapot redukálása. A *drive* erőssége nemcsak a szervezet állapotától, hanem a környezettől is függ. Ha a *drive-redukció* sikeres, az egyben a hozzá vezető cselekvéssor megerősítését, ismétlődésének esetén megtanulását jelenti. Az 1940-es, 1950-es évek pszichológiai elméletei úgy tartották, hogy az összes alapvető *motivum* a *drive-redukció* alapján működik; vagyis: a *motivumok* arra irányulnak, hogy redukálják a személy által feszültségként átélt pszichikus állapotot, és a feszültség (*drive*) csökkenése örömet szerez. Az *arousalszint-szabályozás* elve az 1960-as évektől foglalkoztatja a kutatókat. Az érzelmek kéttényezős elmélete (Schachter és Singer; Hebb)²⁹ az érzelmekben a vegetatív aktivációs állapot, az *arousal* kognitív magyarázatát tételezi fel úgy, hogy az érzelmek az általános vegetatív aktivációs szint megváltozásával járnak, és minőségüket az határozza meg, hogy hogyan magyarázzuk, értelmezzük ezt a változást. Az elmélet feltételezi, hogy az *arousal* magyarázati igényt indukál, de ha ilyen nincs, akkor a környezetben keressük az *arousalemelkedés* okát.

R. W. White az *effektancia* fogalmán a kompetencia *motivációs* aspektusát érti mint a környezettel való hatékony interakció képességének feltételét: „az *effektanciakésztetés* nem más, mint amit a neuromuszkuláris rendszer csinálni akar, ha egyébként nem elfoglalt, vagy a környezet enyhén stimulálja.”³⁰

A különféle elméletek egyfelől külső, másfelől belső tényezőkből vezetik le a *motiváció* jelenségét, lényegi jegyeit. A külső kényszerítő hatásokra adott reakcióit írják le a következő folyamatok: a *magatartás megerősítése* a helyes magatartás jutalmazásával, illetve a helytelen magatartás meggátolása a megerősítés megvonásával. A *szükségletek teóriája*: Maslow az embereket mozgató szükségleteket öt, hierarchikus szerkezetű kategóriába sorolja. A *célok teóriája* (Ford) rámutat, hogy az emberek gyakran *proaktív* módon reagálnak arra, hogy mit akarnak tenni, és miért akarják az tenni.³¹

A *belső motiváció teóriája*: Csíkszentmihályi Mihály az „áramlat”, *flow*³² fogalmával határozta meg a *motiváció* működéseit: „...vannak alkalmak, amikor az ember elmélyül valamiben, (...) amikor úgy tűnik, hogy a boldogság tényleg elérhető. Ezek azok a pillanatok, amelyeket

28 Hivatkozik rá: NAGY JÓZSEF: XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest, 2000, 128–145.

29 In JACOB, P. – JEANNEROD, M.: i. m.

30 JÓZSA KRISZTIÁN: Az elsajátítási *motiváció* szerepe a kritériumorientált pedagógiában. Új Pedagógiai Szemle, 2000. 10. sz.

31 Leírás: ATKINSON, R. L. et al. (szerk., 1993): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 1997.

32 CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY: *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2001.

én „flow”-nak neveztem el, mert amikor az emberek arról beszélnek, hogyan érznek, amikor az életük a legizgalmasabb, a legélvezetesebb, gyakran úgy írják azt le, mint egy spontán, erőfeszítés nélküli mozgást, mint egy folyó áramlását.”³³ A tevékenység tehát világos célokat vonultat fel, és azonnali visszacsatolással (*feed back*) szolgál a válasz hatékonyságáról.

Pedagógiai szempontból talán a legjelentősebb kortárs kutatási irány az *elsajátítási motiváció*, a *mastery motivation* vizsgálata. „Elsajátítási motiváció alatt azt értjük, mely bizonyos feltételek fennállása esetén elvezethet egy készség teljes, optimális elsajátításához, begyakorlottságához. Az elsajátítási motívumok öröklött alapokon állnak. Működnek, működtethetők csecsemő-, óvodás-, iskoláskorú gyerekeknél, sőt felnőtteknél is.”³⁴ Az elsajátítási motiváció olyan „pszichológiai mozgatóerő, amely arra ösztönzi az egyént, hogy önállóan, koncentráltan és kitartóan próbálkozzon olyan probléma, feladat megoldásán, készség elsajátításán, ami legalább kismértékben kihívást jelent számára”.³⁵

Dolgozatunk szempontjából lényeges idéznünk Nagy József meghatározását a *mastery motivation*nel kapcsolatosan: „az elsajátítási motiváció önmódosuló/önfejődő komponensrendszer. Az *elsajátítási motívumok* az elsajátítási motiváció működésének folyamatában az érdekértékelés és érdekeltégi döntés *viszonyítási alapjai*.”³⁶ E meghatározásnak talán az a legfontosabb üzenete, hogy az alany (tanuló) különbséget kell tudnia tenni a cél és a célhoz vezető cselekvés között. Az elsajátítási motiváció kutatásainak fontos felismerése, hogy a motiváció akkor működik teljes energiával, ha van cél és feladat, vagyis ha nem közömbös és közhelyes a (pedagógiai) szituáció.

A szükségletek mint motivációs tényezők tehát olyan értéktermészetű indíttatásokat tartalmaznak, amelyek egyben a cselekedetek motívumaiként, *drive*-ként, *flow*-ként vagy *elsajátítási motívációként* belső hajtóerőt „termelnek”. Tervezett nevelési struktúrában nevesített módon, egyfajta céloksággként jelenhetnek meg, hiszen mint alapvető motívumok a viselkedés azon meghatározó tényezői lesznek, amelyek a szervezetben bekövetkezett élettani (pszichés) változásokkal közvetlenül kapcsolatosak. Ugyanakkor a biológiai tényezők mellett a társadalmi és kulturális tényezők szerepe is jelentős. Ezek részint szociális, részint kognitív, részint személyes természetűek.

Pedagógiai tekintetben a következő összefoglalást tehetjük a motívumok értéktermészetével kapcsolatosan: motívumok azok a belső hajtóerők, amelyek a társadalom egésze vagy annak értékközvetítő csoportjai által közvetített eszmények, érték tartalmak megszerzésének vagy megvalósításának készletéből fakadnak. A motívum mint érték és mint közvetett (közvetítő) tudáshordozó *biogén*, *szociogén* és *pszichogén* szükségletek komponensrendszere, amely az ismeret és a kompetencia viszonyrendszerében „...az értékes, érvényes, hasznosítható tudás egyik kategóriája”.³⁷

33 Uo. 7.

34 JÓZSA KRISZTIÁN: i. m. 1–2.

35 Uo. 9.

36 NAGY JÓZSEF: XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest, 2000, 151. (Kiemelés: Strohner József.)

37 NAT 2003. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2003, 161.

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

ÖSSZEGZÉS

Ebben a rövid áttekintésben a vizuális nevelés néhány elemének felsorolásszerű bemutatására volt lehetőség. Mindazonáltal fontosnak tartom a horizont kinyitását olyan elméleti megállapítások felé, amelyek lehetővé tehetik a pedagógus számára a (vizuális) nevelés folyamatainak jobb megértését egyfelől vizuális-szakmai, másfelől társtudományi irányokból. Ezeken keresztül talán lehetővé válik értelmes, 21. századi alternatívák megfogalmazása a gyakorlat számára is.