

Sándor Zsuzsa

A vizuális kommunikáció a tanítóképzésben

A problémafelismerés, a problémamegoldás és a szintér felértékelődött szerepe a vizuális kultúra tantárgyban

A dolgozat első felében a szerző a vizuális nevelés sajátosságaival foglalkozik a tanítóképzésben: a képzőművészettől az informatív kommunikációig terjedő, széles körű műveltség-alapozással és az egyes tantárgyak fölé helyezett vizuális nevelési módszertani képzéssel. A továbbiakban a téma kifejtése a tudományos eredmények közös elméleti keretbe illesztésén – történetesen a projektpedagógia és a participációs kommunikáció összetalálkoztatásán – és az ehhez kapcsolt saját pedagógiai gyakorlaton alapszik. A szerző úgy látja, hogy az élethelyzeteket tematikai keretül használó, a társadalmi kommunikációs szinterek vizuális feldolgozását célzó komplex (vagy még inkább transzdiszciplináris) vizuális nevelési irány (vagy szemlélet) bontakozik ki manapság. Ez azonban nem zárványként jelentkezik, hanem a projektpedagógia (amellyel a vizuális nevelés egyébként is affinitást mutat) magyarországi terjedésének és a kommunikáció paradigmatis jelenségeinek természetes velejárója.

BEVEZETŐ

Szükségesnek tartom, hogy témaválasztásomat átfogóan indokoljam, és a kifejtés érdekében néhány fogalmat megmagyarázzak.

Pedagóguskörökben általában és vizuális nevelési szakmai összejöveleken tapasztalom, hogy a mai tanítóképzésről kevesen rendelkeznek releváns információkkal. Adatokkal és példákkal kívánom e pedagógusképzési forma vizuális nevelését jellemezni, miközben szándékomban áll egy nyilvánvaló szemléletváltásra irányítani a figyelmet. Ez utóbbit nemcsak a kommunikáció paradigmaváltó szerepe, vagy ha úgy tetszik, fogalmának divatos volta miatt teszem. Be kell látnom, hogy nem tudom célzott kutatásra hivatkozva magyarázni a szemléletváltást. Kifejtésem a pedagógia- és kommunikációtudományi eredmények közös elméleti keretbe illesztésén – történetesen a projektpedagógia és a participációs kommunikáció összetalálkoztatásán –, illetve saját pedagógiai gyakorlatomon és néhány más főiskola vizuális nevelési tapasztalatán alapszik, nem országos felméréseken.

Úgy látom, hogy az élethelyzeteket tematikai keretül használó, a társadalmi kommunikációs szinterek vizuális feldolgozását célzó komplex (vagy még inkább transzdiszciplináris) vizuális nevelési irány (szemlélet) bontakozik ki napjainkban.

A kommunikáció participációs felfogását más (pl. interaktív, tranzaktív) felfogásoktól megkülönbözteti – Horányi Özséb szavaival –, hogy „az egymással kommunikációban álló ágenseknek felkészültségeikben (tudásokban, hiedelmekben, szokásokban és más ezekhez hasonlóknak) való kölcsönös részesedéséről érdemes gondolkodnunk, amelyek a sikeres (emberi) problémamegoldás szükséges feltételeként mutatkoznak meg”. (HORÁNYI 2007) Eszerint a kommunikáció egyfelől *problémamegoldásra törekvés*, másfelől a kommunikáció szereplőinek *felkészültségét mozgósítja*, továbbá a résztvevők *közös tudásalapján* nyugszik, és valamilyen *színtérben* (kontextusban, szituációban, környezetben, helyzetben) zajlik.

Induljunk ki most ebből a szellemi környezetből!

Kommunikáció és kultúra szorosan összefüggenek, egymás nélkül nem létező kategóriák. Tegyük az előzőekhez – a sokféle kultúra-definíció helyett – W. J. T. Mitchell vizuális kultúrára vonatkozó gondolatait. Mitchell – a „növekvő számú diszciplína” közepette – a vizuális kultúrát „hibrid interdiszciplínának” nevezi (miközben egy eszme-futtatásban a „nem diszciplínáltság” is taglalja, majd *tendenciájában* a vizuális kultúrát is *nem diszciplínálnak* minősíti. Megállapítja, „hogyan a vizualitás a kulturális kifejezés és az emberi kommunikáció éppoly alapvető és elterjedt módja, mint a nyelv. Ráadásul a vizualitás nem redukálható a nyelvre, és nem is magyarázható abból.” A vizuális kultúra körébe tartozónak mond minden látható, ember alkotta formációt, illetve másfelől a társadalmisított nézést/látást magát, vagyis a vizuális kultúrának „nemcsak a képek értelmezésén kell alapulnia, hanem annak a társadalmi mezőnek a leírásán, amely magában foglalja a tekintetet, a szubjektum, az identitás, a vágy, az emlékezet és a képzelet konstrukcióit is”. (MITCHELL 1995)

A vizuális kommunikációban részt vevő személy/ek (kultúrafüggő) látás, az ábrázolási és kifejezési konvenciók közös tudását használva egy kommunikációs színtér céljainak megfelelően vizuális szemlélő-, elemző- és alkotótevékenységeket végez/nek valamely (alapvetően) a vizuális kultúrához kötődő problémahelyzet megoldása érdekében.

Ezzel a megfogalmazási kísérlettel párhuzamosan megpróbálom a vizuális kommunikáció tranzaktív és interaktív felfogásától (SÁNDOR 2003a) elszakadni.

A vizuális nevelést – az elmondottakkal összefüggésben – most a következő egyszerű megközelítéssel értelmezzük: a vizuális kultúra tanulása/tanítása, vizuális képességek és kompetenciák célzott fejlődése/fejlesztése; a kommunikatív aspektust hangsúlyozva pedig: vizuális kommunikációs problémák felismerésére és megoldására vonatkozó eljárások, módszerek elsajátítása a kommunikációs színterek felhasználásával. (Előzetesen máris megállapíthatjuk, hogy ez utóbbi megfogalmazás a projekt szemléletű vizuális nevelést takarja.)

VIZUÁLIS ÉS VIZUÁLIS PEDAGÓGIAI MŰVELTSÉGSZERZÉS JELLEMZŐ KETTŐSSÉGE A TANÍTÓKÉPZÉSben

A tanítóképzős hallgatók tanulmányaik során egyrészt vizuális és művészeti műveltségszerzésnek (vagy ilyen műveltség szélesítésének, elmélyítésének) részesei, másrészt a kisiskolások vizuális nevelésére való területi tantárgy-pedagógiai és módszertani felkészülést végveznek.

Körülbelül az 1980-as évek végéig egyetlen tantárgy szolgálta mindezt, vizuális nevelés és tantárgy-pedagógiája elnevezéssel. A négyévvessé vált tanítóképzésben már tantárgyak sora dolgozza fel a (közben) széles körűvé vált tartalmakat¹ (A négyéves tanító szak programja, 1995).

A vizuális és művészeti műveltséget szolgáló kurzusok egyúttal megalapozzák a tanítóvá válás vizuális kultúrában/kommunikációban gyökerező műveltségértékeit is – azaz a szakterületi tananyagok kisiskolásoknak történő tanításához nyújtanak biztonságos hátteret. A vizuális nevelési tantárgy-pedagógiai és módszertani műveltség megszerzését szolgáló kurzusok közvetlenül készítik fel a leendő tanítókat a nevelési területet illető tantárgy tanítására és a minden tantárgyban, illetve tantárgyaktól függetlenül folyó vizuális nevelésre.

A pedagógiai felkészülés az általános iskola 1–4. évfolyamára vonatkozik az úgynevezett *alapképzést* illetően, e mellett minden hallgató egy *választott műveltségi területen*² az 5–6. évfolyam tanítására szerez képesítést.

A tanítóképzős vizuális nevelési tantárgyi szerkezetet – számadatokban – a következők jellemzik: alapképzésben 4–8, ennek óraszámát 180; választott műveltségi területen 8–15 tantárgy, ennek óraszámát 450. (Csak viszonyításként: a képzés teljes óraszámát 3 ezres nagyságrendű.)

Az 1. táblázatban az ME CTFK-n 2007-ben érvényes tantervi hálónak pillanthatunk bele, amelyhez hasonló tantárgyszerkezeteket találunk országsszerte.³

A tantárgyak közül most csak a *műveltségterület széles körű voltát* és a *módszertani felkészülést* emelem ki, mivel úgy vélem, hogy ebben a tanítóképzés tanárképzéstől eltérő, igen fontos sajátossága ragadható meg.

A tantárgyak a köznapi vizuális kommunikációtól a (képzőművészeti) műelemzésen át a tárgykultúráig terjednek, ilyen módon tehát a vizuális kultúra (képi világának) teljes lefedésére törekcsenek. Az alkotó- és az intellektuális-elemző tevékenységekben történő tapasztalatszerzés egyfajta – tevékenységeken, kommunikációelméleti szóhasználatokkal *aktusokon* alapuló – vizuális kommunikációs kompetenciakészlet megszerzését is eredményezi.

A módszertan átnyúlik a tantárgyi határokon, mert kinyilvánítottan tantárgyfüggetlen, azaz a tanító által az általános iskolában tanítandó összes tantárgyra vonatkozik; a megszerzett vizuális nevelési módszertani ismeretek és képességek minden tantárgyban használhatóak. Különösen erősek a vizuális nevelési lehetőségek a környezetismeret (természetismeret), a technika, a matematika (nem csak a geometria) és az irodalom területén. A vizuális nevelés módszertani kérdései közül elsősorban a *nevelési karakterek* (köznapi, tudományos, informatív vizuális kommunikáció oktatása; esztétikai-művészeti nevelés) ismervei és pedagógiai képességtára épülnek be más tantárgyakba is, valamint a vizuális szemléltetésre vonatkozó módszertani tanulmányok. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy

1 A vizuális nevelés területének tantervi leírása Bálványos Huba szakmai vezetésével készült el.

2 A műveltségi terület fogalma lényegében megegyezik a NAT-ban használttal, azaz pl. matematika, ének-zene, vizuális nevelés.

3 A tanítóképzők (és általában a pedagógusképzők) vizuális nevelési tantárgyi rendszereiben való tájékozódáshoz jó alap a Felsőoktatási Vizuális Nevelési Kollégium honlapja: <http://www.vnk.hu/dokumen.html#kep>

a nevelési karakterek előző értelemben vett tárgyalása ma már az általános pedagógiában⁴ is elfogadott. Legjobb hivatkozásunk a Nagy József által kidolgozott személyiségfejlesztés lehet, amely a tanítványok képességeinek fejlesztése irányából tükrözi az objektivitásra és a szubjektivitásra épülő, ember alkotta képi világ kétféleségét. Mindezeket személyes és kognitív kompetenciaként az egységes egésznek tekintett személyiségfejlesztés keretébe illeszti (NAGY 2000).

1. TÁBLÁZAT: A vizuális nevelés tantárgyi struktúrája a sárospataki főiskolán											
	kr	zárás	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	
VIZUÁLIS NEVELÉS – ALAPKÉPZÉS											
Ábrázolás	2	gyak. j.	o/2								
Vizuális megismerés	2	gyak. j.		o/2							
Alkotási gyakorlat	1	gyak. j.			o/1						
Vizuális nevelés tantárgy-pedagógia	1	koll.			o/1						
Vizuális nevelés módszertan	2	gyak. j.				o/2					
Tárgykultúra	2	gyak. j.					o/2				
Műelemzés	1	gyak. j.						o/1			
Vizuális kommunikáció	1	gyak. j.						o/1			
VIZUÁLIS NEVELÉS – VMT											
Térábrázolás	2	gyak. j.			o/2						
Rajzolás-festés 1	2	gyak. j.			o/2						
Rajzolás-festés 2	2	gyak. j.				o/2					
Vizuális nevelés tantárgy-pedagógia	1	gyak. j.				o/1					
Művészettörténet 1	1	min. ai.				o/1					
Művészettörténet 2	1	koll.					o/1				
Kortárs képzőművészet	1	gyak. j.					o/1				
Sokszorosító grafika	3	gyak. j.					o/3				
Plasztika	3	gyak. j.						o/3			
Festészet	3	gyak. j.							o/3		
Képi információ 1	1	min. ai.							o/1		
Képi információ 2	1	gyak. j.								o/2	
Környezetesztétika	2	gyak. j.								o/4	
Vizuális nevelés műveltség-területi szigorlat	-	szig.	szig.								

⁴ Ebben az esetben a területi pedagógiában elért eredmények épültek be az általános pedagógia elméletébe.

A MAI DIFFERENCIÁLÓDÓ TARTALMAK IGÉNYELTE KOMPLEX KEZELÉSI MÓDOK

A múlt század második felét a pedagógiában a vizuális nevelés tartalmainak különválasztásra irányuló feltárása jellemezte. A korábbi öt-hat fajta ábrázolási terület (önmagáért való leképező ábrázolás, semmit sem díszítő sor- és terülőrítmusok, plakátok, meghívók, a műszaki ábrázolás „alapjai” és a „tematikus képek”) helyett a vizuális kultúra karakteres területein (kifejezés, képzőművészet; köznapi-informatív vizuális kommunikáció; tárgy- és környezetkultúra) előforduló megszámlálhatatlan képalkotási fajta került a tananyagba, (tranzakciós) kommunikatív irányból pedig az alkotó- és a befogadótevékenységek hangsúlyozása. Részben a vizuális nevelési tantervek tananyagstruktúrája és képváltozatokat sorakoztató leírásai keltették fel az eligazodás iránti igényt, ezzel kapcsolatban pedig a strukturált áttekintés és a komplexitás vizsgálatának szándékát (SÁNDOR 2003a).

A vizuális kultúra területi karaktereinek és a képváltozatoknak a jellemzők szerinti kategorizálásával szinte egy időben⁵ kezdtek el kifejlődni a *komplex feldolgozási módszerek*, a többféle ábrázolást egymáshoz fűző *feladatsor* és a *projekt módszer*. A projekt módszeren alapuló vizuáliskultúra-projektek (mint tanulási-tanítási témaköri tervek) első alkalmazói között ott vannak a rajztanárok és a tanítók. Gondoljunk csak az országos középiskolai rajzversenyek komplexitására, az Iparművészeti Egyetemen a tanárképzéshez kapcsolódóan megjelentetett némely szakirodalomra vagy a kecskeméti, illetve a sárospataki tanítóképző évtizedek óta végzett ez irányú tevékenységére (KÁRPÁTI 1997; ZOMBORI 2002; BODÓCZKY 2002, 2003; SÁNDOR 2003b).

A projekt módszer alkalmazása a vizuális nevelésben – a képfajták szempontjából – nem jelent mást, mint a képi világ élethelyzetekben, színtereken megfigyelhető komplexitásának, társadalmi kontextusok által vezérelt együttállásainak felhasználását. A vizuális nevelésben ma a legkülönbébb iskolai változatokban megfigyelhető a *komplexitásra*, egy kicsit még találóbbról és még inkább a mának megfelelő kifejezéssel élve a *transzdiszciplinaritásra*⁶ törekvés.

5 A párhuzamos változás okát két tényezőben látom: így nyílt lehetőség a sokféle képfajta – sajátosságosan szervezett, válogatott – tanítására, egyébként a számbavétel fizikai képtelenség; a pedagógiában pedig megfigyelhető lett egy életre nevelő, pragmatikus vonal kialakulása.

6 A kifejezést ebben az összefüggésben először Bodóczy Istvántól hallottam a Felsőoktatási Vizuális Nevelési Kollégium által szervezett szakmai program témájának felvázolásakor, 2009-ben.

A (TÁRSADALMI) KOMMUNIKÁCIÓS SZÍNTEREK SZERVEZTE SOKFÉLE KÖZLÉSVÁLTOZAT

Tételként jelenthetjük ki: a (társadalmi) kommunikációs szinterek a legkülönfélébb közlésváltozatokat szervezik egybe. A komplex képi együttállásoknak nagyon szép példáit szolgáltatja a kereskedelmi forgalomba kerülő tárgyi világ. Az ilyen együttesben a jobban szembetűnők általában a következők: maga a tárgy, védőcsomagolás dobozzal/tokkal, ismertető könyvecske ábrákkal, jelek (cégjel, márkajel, utasítások jelei), szerkezeti rajz, használati ábrásor, reklámfotó (sokszor érzelmi alapállású személyes hangvétellel).

De ugyanígy komplex szinterek a tudományos kutatómunka vagy az egyes tudományágak; a művészeti élet vagy a művészeti ágakhoz, alkotásokhoz kapcsolódó társadalmi helyek és tevékenységek; a hétköznapi ember élettevékenységei, mint pl. az étkezés, a bevásárlás, az utazás vagy az ünneplés és így tovább.

A fentebbiekről lépten-nyomon meggyőződhetünk (bár általában nem tudatosan benünk). Az elemző gondolkodás illusztrálására újabb dolgozataimban leírom egy tudományos ismeretterjesztő könyv és egy műelemző eljárás példáját. Mindkettőben a tárgydokumentáló fotótól a személyes hangot sem nélkülöző ábrázolásokon át az elvont ábrákig, illetve alap- vagy éppenséggel térképrajzokig a téma által együvé szervezeten található a legkülönfélébb ábrázolások (SÁNDOR 2008a, b).

Maguk a sajtósági kommunikációs szinterek bontakoznak ki a képegyüttesek szerveztségében. A vizuális kultúra tanításában ez egy újfajta szemléleti megközelítést eredményez: minden képalkotó tevékenység a többi aktivitási forma és a szintér egésze viszonylatában kap értelmet. Kicsit költőien azt is mondhatjuk, hogy nem diszciplínák szervezik a vizuális nevelést, hanem az élet maga.

A kisgyermek – játékkal átítatott – tevékenységeiben az életet, az élet kommunikációs szituációit modellezi. Automatikusan komplexitás jellemzi tehát alkotótevékenységét is. Az elkészült élményrajz egyben ajándéktárgy is, a homokvárra magától értődő természetességgel zászlót tűz, házat (makettet) illeszt és azonnal be is rendezi, sőt babával, állatokkal „belakja”. Vagy éppen könyvet készít, mint a következő példában (1. ábra). Azaz illusztrációt rajzol, de ezt egyből szöveggel társítva teszi, így könyvoldalt komponál, végül pedig tárgyat konstruál (de megfordítva igazabb: a tárgy életre hívásának célja a szervezőerő).



1. ábra: Plébán Gréta, 9 és fél éves kislány otthon készített alkotása: képes-szöveges könyvecske borítóval, 6 lappal (Első közlés, a szerző engedélyével.)

A MODELL UTÁNI ÁBRÁZOLÁS VÁLTOZÁSÁNAK VIZSGÁLATA A TANÍTÁSBAN

A modell utáni ábrázolás tanításban végbement változásának vizsgálata egy példa lehet a kommunikációs színtér szerepére és vizuális nevelésbe történő beépítésére.

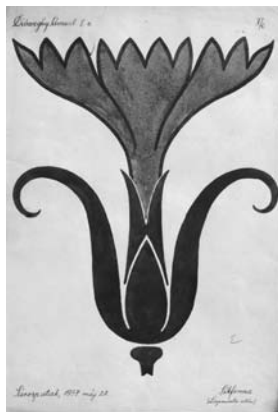
a) A modell utáni ábrázolást az iskolákban évtizedeken (vagy évszázadokon?) át a naturalista leképezés jellemezte. Annál jobb a rajz, minél hűségesebben, minél nagyobb formai precizitással követi a modellt. Jó esetben gyönyörűséges ábrázolások, amelyekben minden látványösszetevő azonos hangsúllyal szerepel: pontos-precíz rajzok kifestve.

A látvány vizuális hangsúlyok nélküli, „egyenletes” leképezése történik itt, egyfajta naturalista igénygel.

Ezek az ábrázolások kifejezetten és csupán iskolai rajzóra gyakorlatok. A rajztanárok számos ilyen példát tudnak felidézni az 1960-as évek Xantus-féle kézikönyveiből vagy éppen a saját gyakorlatukból. Az alábbi képanyag még korábbi évtizedekből, a sárospataki tanítóképző archív gyűjteményéből⁷ származik. A rajzok beállított modellek szemlélésével készültek, illetve a mintarajzok másolásának⁸ speciális válfaját képviselik (2. ábra).

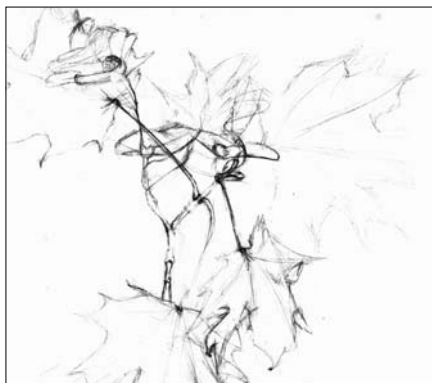
7 Az MECTFK Művészeti Nevelési Tanszékén (és feltehetően más hasonló tanszékeken is) több száz darabos, részben rendszerezett gyűjteményt őrzünk hallgatók munkáiból. Remélhetően valamikor majd tudományos feldolgozásukra is kedvet kap valaki.

8 A másolandó lapon lévő nyomtatott rajz kb. másfél méteres, melyen jól láthatók a tanár krétarajzos magyarázó vonalai is.



2. ábra: Modell utáni ábrázolások a sárospataki tanítóképző 1920–1940-es éveiből (A mintalap és a róla készült ábrázolás első közlésű.)

b) Az 1970-es évektől a modell utáni ábrázolás „vizuális nyelvi” tanulmány szerepében jelenik meg, és ez a változat sokfelé ma is használatos. A cél a vizuális nyelv iskolai gyakorlatként történő tanulmányozása, illetve „azért ábrázolunk, mert az a feladat, hogy gyakoroljunk egy előírt ábrázolási fajtát”. A feladat vonalas rajz, tónusos ábrázolás vagy színtanulmány; a vizuális nyelvi tanulmány valamely látványösszetevőt hangsúlyosan kezel. A leképezés tehát hangsúlyeltolódással, erőteljes vizuális szelekcióval történik (3. ábra).



3. ábra: Vizuális nyelvi célzatú vonalas és színtanulmány (Orosz Anikó elsőéves főiskolai hallgató, 2007. Közlés a szerző engedélyével; pedagógiai célú saját festmény az 1980-es évekből.)

c) A mai pedagógiai gyakorlatban terjed egy másfajta felfogás a modell utáni ábrázolás területén. Ez pedig az életből (a kommunikációs színterekről) ellesett/átvett célokat szolgáló ábrázolás.

Különbféle élethelyzetek igénylik a modell utáni ábrázolást. Vegyük sorra a legismertebbeket, amelyek mindegyike valamely *kommunikációs színtérre* célzott *iskolai feladat* lehet.

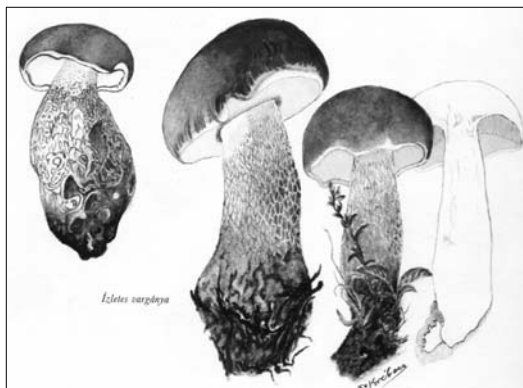
Természettudományos cél: pl. biológiai határozó célú, modell utáni ábrázolás (növényhatározás, gombahatározás, madárhatározás).

Ez az ábrázolástípus úgy képezi le a modelltárgyat, hogy az *egyedin keresztül a típus* legyen nyilvánvaló; tudatosan szelektál; pl. gomba élőhelyén, természetes közegében, de egyes környezeti elemek elhagyása, egyes gombajellemzők (pl. felület) hangsúlyos ábrázolása; szükség szerint a „természetes” helyzetű tárgy mellé odakerül egy talajból kifordított vagy egy elmetszett példány is (4. ábra).

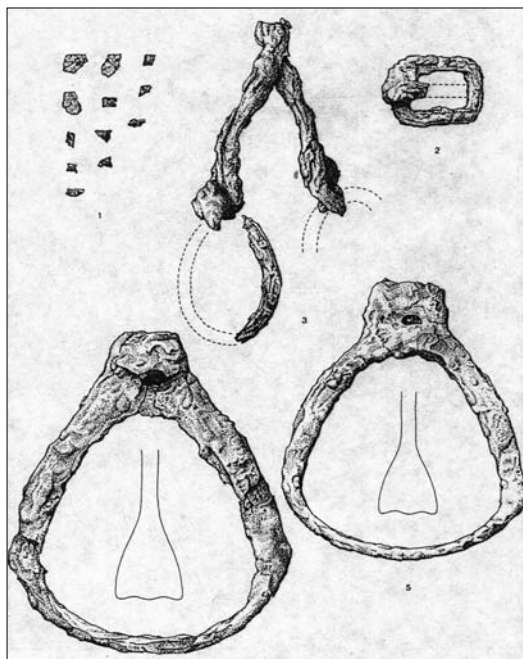
Régészettudományi cél: dokumentálás célú, modell utáni ábrázolás, ahol az állapottrögzítés, az archiválás a kiemelt feladat.

Ez az ábrázolásfajta úgy képezi le a modelltárgyat, hogy az *egyedi, a különös* legyen *a típuson belül* a nyilvánvaló. Ennek szellemében tudatosan kiemel pl. egy törést, egy hiányt vagy egy felületi jellemzőt (5. ábra).

Az ábrázolási célok szempontjából érdemes mindkét előző változatot összevetnünk a fotó lehetőségeivel. Megállapíthatjuk, hogy a manipulálatlan pillanatképfotó nem tudja azt, amit a szabadkézi rajz; különféle előzetes (a modelltárgyra vonatkozó) és utólagos (pl. digitális) manipulációval sem képes a rajzos ábrázolás kiváltására.



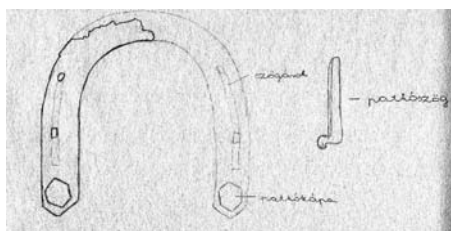
4. ábra: Biológiai határozó (azonosító) célú ábrázolás. Dr. Krébecz Jenő rajza gombahatározójából (Forrás: Dr. Krébecz Jenő: Gombaatlász. Pallas Lap- és Könyvkiadó Vállalat, Budapest, 1988, 143.)



5. ábra: Régészeti ábrázolás (Forrás: A magyar honfoglalás korának régészeti emlékei. Herman Ottó Múzeum, Miskolc, 1996, 85.)



6. ábra: Dürer anyja. 1514, szénrajz
(Forrás: Fenyő Iván: Dürer; Leonardo a festészet-
ről. Corvina Kiadó, Budapest, 1973, 92. kép)



7. ábra: Sáropataki tanítóképzős főiskolai hall-
gató régészeti projektje (Részletek, 1990-es évek
közepe; első közlés.)

Képzőművészeti célú, modell utáni ábrázolás: ez a típus úgy ábrázolja a modelltárgyat, ahogyan a kor, az iskola (alkotó személyén át-
szűrődő) hatása és az egyéni művészi felfogás megkívánja. A modellhez kötődő személyes vi-
lágot tükröző szelektív ábrázolásnak nevezhetjük (6. ábra).

A MODELL UTÁNI ÁBRÁZOLÁS MINT A PROJEKTFELADAT EGYIK RÉSZÉ A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

A modell utáni ábrázolás nem önállóan, hanem a projektfeladat feldolgozásának részeként épül bele a projektmódszerű vizuális nevelésbe. Az iskolában a modell utáni ábrázolás élethelyzetek-
hez kötődik, mivel a tanulás nem egy közlésfajta-
rányul, hanem a kommunikációs színtér komplex vizuális tanulmányozására. A tárgyról és a tá-
gabb témáról azonnal természetesen más-
féle ábrázolások is készülnek: nézet- és metszet-
rajzok, térképrajzok, rajzos magyarázatok és hasonlóak.

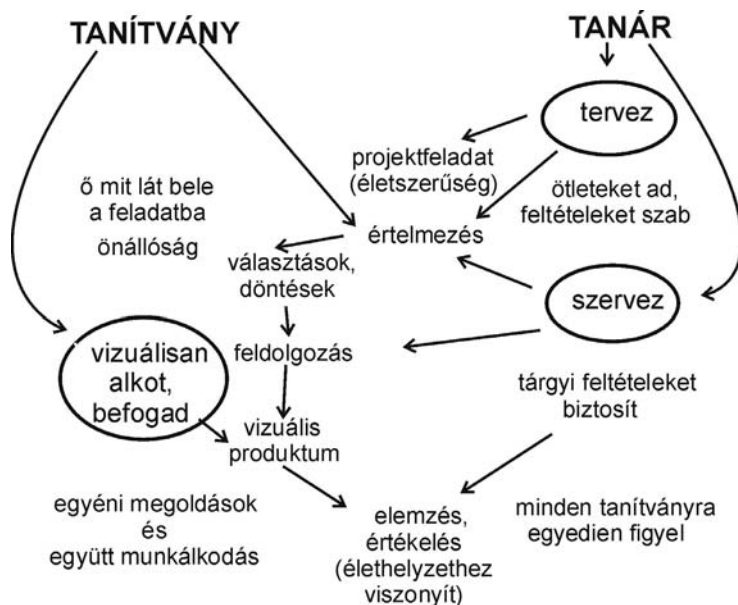
Nézzünk meg egy példát tanító szakos első-
éveseknek szóló tanítási programból az ábrázolás
elnevezésű tantárgyban!

Projektfeladat: Egy tárgyöredék vagy de-
formálódott tárgy régészeti és múzeumi célú fel-
dolgozása. Ábrázoljuk legalább a következőket:
a megtalált tárgy jelenlegi és eredeti állapota
(vagy elképzelhető állapotváltozatai), a felta-
lálás helyszíne. Elkészülhet még többek között:
a) a tárgy téri rekonstrukciója (eredeti méretű
vagy kicsinyített makettként); b) a tárgy mú-
zeumi kiállítási installációs terve és a kiállítási
makett; c) ismeretterjesztő feladatokat is ellá-
tó múzeumi tárgyismertető (1-2 oldalas szóró-
anyagként) (7. ábra).

PROJEKTEK A VIZUÁLIS NEVELÉSBEN

A projektek a vizuális nevelésben olyan feladathelyzetek, melyek nagyfokú önállóságot, döntési kompetenciákat, kutatómunkát, kapcsolatrendszerek átgondolását, feltárását igénylik. A projektfeladatok feldolgozása életszerű vagy azt imitáló helyzetekben történik.

A vizuális kommunikációs projektekben való munkálkodás legfontosabb lépései: téma-választás (döntés), a téma ismereti és képi háttérének kutatása, helyszín/körülmények felmérése/dokumentálása rajzban/fotóval, alkotás – tervezés, elkészítés, megjelenítés: rajzban, makettben stb. (8. ábra).

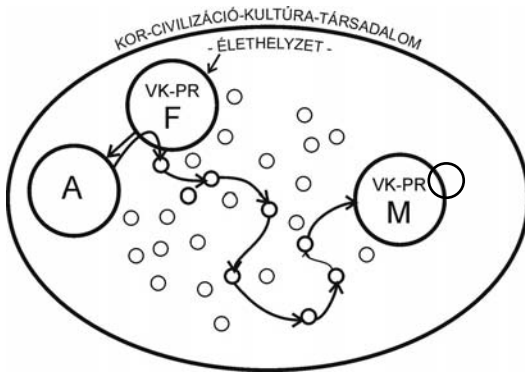


8. ábra: A tanító és a tanítvány jellegzetes tevékenységei a projektmódszerrel folyó tanításban-tanulásban

A projektekben a kommunikatív aspektus mindig valamilyen kommunikációs színtérre irányul, és az élet valamely problémájára keres megoldást.

A vizuális nevelés az 1970–80-as évek táján legalább két évtizeden keresztül hangsúlyozta a vizuális problémákban történő tanítást, és közben mintha elfelejtettük volna a lényegét: a vizualitást és a kommunikációt az élethelyzetek, az élet problémái generálják.

Ezt a komplex (vagy transzdiszciplináris) vizuális kompetenciafejlesztést alapvetően jellemzi, hogy az élethelyzetek (amelyek nem mások, mint kommunikációs színterek) és a problémamegoldás révén mélyen és szervesen a (társadalmi) kommunikációba ágyazódik (9. ábra).



9. ábra: A projektszemléletű vizuális nevelés kommunikatív környezete (Eredetileg egyik doktori iskolai dolgozatomból, első közlésű ábra.)

A jelek értelmezése:

A = a tanítvány, a projektfeladat feldolgozója, aki a probléma megoldója (másként: a kommunikáció ágens)

VK-PRF = vizuális kommunikációra célzott, problémamegoldást váró projektfeladat

VK-PRM = a projektfeladat egy lehetséges megoldása

○ = az elképzelhető, választható tevékenységek (előkészíthetik a projektfeladat megoldását, vagy közülük kerülnek ki annak megoldásai)

→ = a tanítvány által (célrányosan) választott tevékenységek sora, egy tanítvány által bejárt egyedi út (egyéni tanulás)

A tanítóképzésben a tantárgy-pedagógiai felkészülés során a kurzus része a *projektmódszerrel és a projekt típusú témaköri tervezés elméleti háttérével való ismerkedés*. A módszertani tantárgyban pedig minden hallgató gyakorlati alaphelyzetből (konkrét tantervi háttérrel) *el is készíti több témakörből álló, esetleg egész tanévet befedő kisiskolás tanítási programját*. Ennek jellemzője az is – összefüggésben az elmondottakkal –, hogy egyéni elgondolásokat tükröz. Alapelv tehát, hogy *a tanító korszerű módszertani alapokról legyen képes megtervezni saját tanítását*. A 8. félévben végzett külső tanítási gyakorlatokból azonban egyelőre csak elvéve hozzák hírét a különféle iskolákban folyó hasonló szemléletű vizuális nevelésnek.

ZÁRSZÓ

Úgy gondolom, a tanítóképzésben napjainkban zajló szemléletváltozást legjobban az jellemzi, hogy a *vizuális nevelés és a vizuális kultúra tanítására való felkészítés közeledik ahhoz, ahogyan a mai kor embere az életét éli, megéli*.

Így a kulcsszavak sem mások, mint amelyek a mai társadalmat és a társadalmi embert jellemzik: kommunikatív helyzetek és kommunikációs képességek, a képdömpingben való eligazodás, mobilizálhatóság, döntések és választások, a változtatás képességei, kapcsolódások és összefüggések érzékeny meglátása, átlátása.

IRODALOM

A négyéves tanító szak programja. Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, Budapest, 1995, 423–485.

BODÓCZKY ISTVÁN (2002): *Vizuális művészeti projektek az oktatásban*. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.

BODÓCZKY ISTVÁN (2003): *Vizuális nevelés*. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.

- HORÁNYI ÖZSÉB (2007): Bevezetés. In Horányi Özséb (szerk.): *A kommunikáció mint participáció*. Typotex Kiadó, Budapest, 14.
- KÁRPÁTI ANDREA (1997): *Vizuális nevelés: vizsga és projektmódszer*. Középiskolai feladatbankok II. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- MITCHELL, W. J. T. (1995): *Interdiszciplinaritás és vizuáliskultúra-kutatás*. Ford.: Hornyik Sándor. <http://magyarepitolomuveszet.mm-art.hu/hu/vizkult.php?id=168> [2008. március 20.]
- NAGY JÓZSEF (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest, 35, 264–265.
- SÁNDOR ZSUZSA (2003/A): *A vizuális nyelv képi világa*. Miskolci Egyetemi Kiadó, Sárospatak, 7–10; 52–69.
- SÁNDOR ZSUZSA (2003/B): *Vizuális kommunikációs projektek*. In Sándor Zsuzsa (szerk.): *Vizuális kommunikációs projektek (A vizuális kultúra tanításának tervezése)* MECTFK, Sárospatak, 7–21.
- SÁNDOR ZSUZSA (2008A): *Művészeti komplexitás, vizuális kommunikációs projektek*. In Györgyiné Koncz Judit (szerk.): *Kompetencia – fejlesztés – érték*. Károli Egyetemi kiadó, Budapest, 153–171.
- SÁNDOR ZSUZSA (2008B): *Vizuális kultúra és művészet, vizuális nevelés és művészeti nevelés*. In Sallai Éva (szerk.): *Művészetek szerepe a személyiségfejlesztésben*. Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác, 289–313.
- ZOMBORI BÉLA (2002): *Képek, tárgyak, fiatalok*. In Hegedűs Gábor – Szécsi Gábor – Mayer Ágnes – Zombori Béla: *Projektpedagógia*. Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, 164–172.