

# A vizuális kommunikáció mint tantárgy

KÁRPÁTI ANDREA

*„Kedves Lányok és Fiúk! Ha anélkül kezdenétek hozzá ennek a tankönyvnek a feldolgozásához, hogy tudnátok, mindez mire való, bizonyára nem sok jó sülné ki a dologból. Ezt a könyvet ezért úgy állítottuk össze, hogy minden egyes témánál lehetőségetek legyen eldönteni, megéri-e nektek foglalkozni az adott anyag-résszel. Úgy képzeljük a dolgot, hogy a tanáraitokkal együtt nézitek át a könyvet, és közösen döntötök arról, mit és hogyan fogtok tanulni, hiszen ki tudná nálatok jobban, mi érdekel benneteket, mire képes az osztályotok és mennyi idő alatt?” (1)*

Kedves kolléga, most egy pillanatra feledkezz el írásom címéről, és próbáld elfogulatlanul megállapítani, vajon melyik általános iskolai tantárgy „imázsához” illik legjobban az alábbi idézet? Valószínűleg a társadalomismereti tárgyak jutnak először eszedbe, változó világnézetünk át- meg átírt „alapjai”, esetleg egy irodalomtanítási kísérlet, az életmód-táborok, olvasókörök szellemében fogant, elszántan gyermekcentrikus vállalkozás? Vagy nem is találgatsz, mert a pedagógus szakma ellen elkövetett merényletnek tartod, ha egy tankönyv bevallottan a diákot tekinti a metodikai bölcsességek legfőbb forrásának? Hiszen honnan is tudhatja az a gyerek, mire képes, mikor és miért... A gyerek kezdetben tényleg nem tudta, mit is akarnak tőle, és alaposan meglepődtek a szülei is, amikor 1978 szeptemberében több ezer német 12-14 éves diák először vitte haza új rajz-tankönyvét. A címlapon a megszokott „Művészet” (Kunst) szó mellett – ami, bár szebben hangzik, pontosan azt fedi, amit nálunk a hagyományos tantárgynév: a rajzot – három rejtélyes szót is látott: Vizuális Kommunikáció és Design. A tartalomjegyzék így kezdődött:

„ 1. rész: Szempontok a rajztanítás megítéléséhez

- 1) Miért jártok iskolába?
- 2) Mik azok az 'érdekek'?
- 3) Az iskolabajlás mely indokai felelnek meg a Ti érdekeiteknek?
- 4) A rajztanítás mely céljai szolgálják a Ti érdekeiteket?

2. rész: A művészet és az élvezet

- 1) Mi segíthet abban, hogy jobban élvezzétek az életet?
- 2) Létezik-e 'értékes' és 'értéktelen' szórakozás?" (2)

És így tovább: a négy vékony, fekete-fehér képekkel illusztrált, politikai brossúrára emlékeztető – a német rajzpedagógiát hagyományosan jellemző veretes szövegű, igényes kiállítású és ennek megfelelően drága tankönyveivel minden rokonságot megtagadó – műből a tizenéves olvasók megtudhatták, melyek a jó és rossz ízlés kritériumai, mit lehet tanulni a képzőművészet, építészet és tárgykultúra alkotásaiból, hogyan vált a művészet státusszimbólummá – és mit tehetünk ez ellen. Végül a tankönyvszerző – a göttingai egyetem legfiatalabb professzora, az 1968-as egyetemi barrikádharok hőse, népszerű kritikus és képzőművész – arra is megtanítja egyenrangú partnerként kezelt ifjú közönségét, hogyan tehetik saját rajztanulásukat élvezetesebbé és egyáltalán: magát a művészetekkel való foglalkozást értelmesebbé. Ha a vizuális kommunikáció kerül szóba, a *köznapiból a művészetpedagógiai régióba emelt műfajokat és technikákat* szokás em-

legetni; a képi közlés modern csatornáit: a videoklipeket és reklámfilmeket, képregényeket és óriásplakátokat, a dolgok villódzó felszínét és vonzó, de gyakran hamis csomagolását. Valóban fontos, hogy mindez: a hétköznapi banális és kirívó, a művészi izléssel ellenkező, majd abba integrálódó jelenségek utat találtak a vizuális nevelésbe. De ugyanilyen fontos, ha ugyan nem még sokkal jelentősebb számunkra az a *pedagógiai paradigmaváltás*, amely az irányzat legnépszerűbb tankönyvévé vált, fent ismertetett műben öltött testet. A rajztanár és növendéke *a mester és tanítvány évezredes hagyományokkal terhelt viszonyából nézőtársi, alkotópartneri, sőt: küzdőtársi kapcsolatba lépett*.

A vizuális kommunikáció mint rajztanítási irányzat színrelépése alapvetően különbözött szelidebb és szolidabb elődeiétől – gyökerei nem művészeti, de nem is lélektani vagy neveléstudományi mozgalmakban keresendők. Nem először – és a két német állam egyesítésével járó iskolai történéseket figyelve, minden bizonnyal nem is utoljára – változott meg a világ a rajzórakon társadalmi indíttatásra a hetvenes évek elején. A nyugatnémet rajzpedagógia külön története 1945-tel kezdődik. (3) Míg az ország keleti felén az újjáépítést és a felszabadító szovjet seregeket dicsőítő „gyermekrajzok”, feliratok és szobrocskák születtek – szükségszerűen abban a modorban, amit az iskolások ismertek (tehát a hitleri nemzetiszocialista propaganda rajzpedagógiájának könnyfakasztóra megkomponált, de hideg precizitással kivitelezett, ősgermán mitológiai és folklorisztikus motívumokban bővelkedő modorában) –, nyugaton a rajztanárok a háború okozta megrázó kódtatásokat a „*múzsai neveléshez*” („*Musische Erziehung*”) *való visszatéréssel* kívánták enyhíteni. Képzeljünk el egy félig rommá lőtt iskolát, ahol az egyetlen épen marad helyiségben, petróleumlámpa fényénél, furulyázik egy rajztanár. (Valamilyen hangszeren a múzsai nevelés pedagógusképző helyein minden művészeti ág oktatójának meg kellett tanulnia játszani...) Körülötte lódenkabátba és liszteszsákba öltözött, vegyes életkorú túlélők hada absztrakt képeket fest, Klee és Kandinszkij modorában. Reneszánszát éli a színelmélet, a szín-hang-hangulat megfeleltetések megannyi költői rendszere, a dekorativitás és a nonfiguratív formatanulmányokból kiolvasható vizuális törvényszerűségek elemzése. Természetesen készülnek figurális alkotások is, melyeken romok, lótetemek és hullák láthatók, de a téma itt is felemel és messze röpít a modelltől, vagyis a kéznyújtásnyira lévő valóságtól. Gyermeki-realista módon ábrázolt (tehát meghökkentően, háborzongatóan valóságos) pusztulás közepén a trójai falovat láthatjuk, a Küzdelem Géniusát vagy éppen a Diadalmaskodó Erényt. Amilyen sikeresen kondicionált a háborúra néhány évvel korábban az ágyúmakettek, repülőmodelleket gyártó, agitációs plakátokat vagy a hátországi élet idilljét ábrázoló tananyag, most ugyanolyan szuggesztíven magyarázza: a művészet több és jobb, mint az élet, menedék és esély egy humánusabb világ megalkotására. (4)

A nyugatnémet rajztanításban honoló idillt igazolta az élet – az újjáépítés minden képzeletet felülmúló üteme, a gazdaság talpra állításának sikerei, a gyorsan normalizálódó, majd érezhetően javuló körülmények. A tantárgy lassan levetkezte a múzsai nevelés naiv romantikáját és elszántan látott hozzá a kiskorú lakosság civilizálásához. A hatvanas években megszületett, ma is az egyik alapvető tendenciának számító irányzata, az „*Esztétikai Nevelés*” („*Ästhetische Erziehung*”) tananyagában és követelményrendszerében a művészeti akadémiák és tudományegyetemek igényesség találkozott: megalapozott, tiszta elméleti rendszer párosult magas színvonalú művészeti gyakorlattal. Mint később sokan vezéralakjainak a szemére vetették, polgári ez a pedagógia, a szó jó és rossz értelmében egyaránt. Hagyományörző, hiszen gerincét a művészettörténet nagy korszakainak megismerése adja, és hagyományalkotó, hiszen kezdetben az új német állam polgári identitásának kialakításán munkálkodott. Mecénások, nem pedig fogyasztók – ábrázolók, és nem önkifejezők nevelésére vállalkozott, s ezt magas színvonalon meg is valósította. Az „*Esztétikai Nevelés*” elkötelezettje örömmel, de higgadtan szemlélte a gyermekrajzokat – nem vitte múzeumba, de nem is dobta félre őket. Míg Amerikában a gyermekművészet kultusza, a skandináv államokban a népművészeti gyökerű, kiváló nemzeti formatervezési kultúrát eredményező praktikus rajzpedagógia volt divatban, Európa keleti felén a természeti és mesterséges formákat reneszánsz pictor doctus-ként vizsgáló, szigorú rajzi feladatsorok váltakoztak az ünnepélyek és kortárs hősök sematikus

ábrázolásaival. A nyugatnémet iskolások számára viszont ugyanekkor a művészet és élet egyre távolabb került egymástól, s az előbbi írták nagybetűvel.

Az 1966/67-es gazdasági válságot a német társadalom számos rétege – elsősorban a diákok és progresszív tanáraik – a kapitalizmus legitimációs válságaként élték át. A hatvanas évek a szociológia, szociálpszichológia és az antiautoriter pedagógia fellendülését hozták. Dúlt a lakbérháború – Berlinben professzorok is beköltöztek a lebontásra ítélt olcsó bérű lakásokat feltörő és elfoglaló diákok kommunáiba. Akárcsak Nyugat-Európa és az Egyesült Államok többi részén, itt is zajlott a kikövetelt egyetemi reform, s a diákönkormányzatok, a „tanulócentrikus” tananyagok, programok és módszerek bevezetésének igénye hamarosan áttért az alsóbb fokú iskolákra is. A múzsai elveken nevelkedett, esztétikai ideálokat közvetítő, halkszavú esztéta-rajztanár egyre anakronisztikusabb figurává vált. A változások első jele a *szakmai folyóiratok újjáalakulása* volt: 1968-ban megújult a „Kunst und Unterricht” (Művészet és Nevelés) – a küllemében és tartalmában egyaránt szerény kivitelű szakácskönyvre emlékeztető orgánumból nívós társadalomtudományi elemzéseket, a kortárs művészeti életet elemző esszéket, publicisztikai jellegű, a nemzetközi kitekintést biztosító írásokat és „odamondogató” pedagógiai vitákat, karikatúrákat és pamfleteteket egyaránt közlő magazin lett. A pedagógiai irányt a művészetelmélettel cserélte fel, de megmaradt az igényes rajztanárok lapjának is az 1970-ben újrarendelt „Ästhetik und Kommunikation”. Mindkét orgánomot a széles nyilvánosságot kapott viták tették közismertté, melyek elsősorban a mindennapi élet, a politika és a művészet kapcsolatrendszerét értékelték újra. (5)

Mielőtt visszatérnénk tulajdonképpeni témánkhoz, a vizuális kommunikáció pedagógiájához, fontos áttekintenünk, milyen környezetben jelent meg, milyen *párhuzamos irányzatok* jellemezték a hetvenes évek nyugatnémet rajztanítását. (Annál is érdekesebb ez a körkép, hiszen az irányzatok máig élnek – némileg átalakulva, de napjainkban is az történik a rajzórán, ami a hetvenes években, botrányos újításként, a rebellis ifjú művész-tanárok fogalmazták meg.) Az, hogy egyszerre több irányzatról is számot adhatunk, maga is új jelenség: nemcsak a művészetben, hanem annak iskolai másában is lejárt a homogén korstílusok ideje – nincsenek már élő klasszikusok, akiknek szavára ezrek hájtják sutba az egyik eszközt vagy oktatási modellt, s húzzák elő a másikat. Egy-két évtizede még az egész osztály együtt, azonos ütemre emelte fel és lendítette a papíron a ceruzát... Hasonlóképpen a tanáraik is, szoros hierarchiában, egyszerre tértek át a hazafiasról a világpolgári tematikára, a realistáról az absztrakt ábrázolásmódra, a lineáris gyakorlatokról a színekkel való kötetlenebb játékokra. A hetvenes évek elején nemcsak a tanulók „szabadultak fel”, hanem mestereik is – a lázadás előbb lehetőség lett, majd divat, végül kötelesség – a modern vizuális nevelés legfőbb ismertetőjegye.

Persze nem csak és főleg nem a pedagógiai elvek és művészeti eszmények ellen folyt a harc. Az *akcionista művészetpedagógia* (Aktionistische Kunstpädagogik) képviselői például a kispolgári életmód és értékrend ellen szervezték demonstrációikat. Ennek az irányzatnak a szellemi ősei a diáklázadások, a hippy- és provo-mozgalmak, művészeti előzményei pedig a happening, a performance és az akció voltak. A nevelésben erre az irányzatra rímelenek a tekintélyvel alapuló, porosz szellemű iskola ellen lázadó magániskolai kezdemények (*Waldorf, Montessori, Jena-Plan*) és az új, lakóközösségi alapon szerveződő óvodák mozgalma, a „Kinderladen-bewegung”. Az akcionista pedagógia sajátos iskolamodelleket és működési formákat is kialakított (6), és a művészetoktatás számára új területeket hódított meg: az utcát, a bérházak közösségi tereit, a játszótereket, parkokat. Az akcionista rajztanítás tulajdonképpen a *szociálpedagógia és a kultúrpedagógia* elveit fordította le a művészet nyelvére. A tanuló saját értékeit, hétköznapi környezetét, nemzeti-etnikai szubkultúráját beépítve, érdeklődésének irányát követve tanulni segít, nem „civilizál”. Döntő szerepe van a bevándorlók, a nemzeti kisebbségek, az elmaradott települések és városrészek gyermekeinek integrálásában a német kultúra világába. Az „akcionista” címke azt sugallja talán, hogy valami spontán, rendetlen „antipedagógiáról” van szó, pedig a rajztanárok ezt is németes alaposággal művelik: az irányzat bölcsőjénél megjelent és egyre újabb tankönyvek, segédkönyvek és más taneszközök a legrigorózusabb szaktanácsadót is kielégítenék. (7) Ezekben a könyvekben a legvadabb játék is pontosan tervezett és célirányos, bár a változás, fejlődés, kiszámíthatat-

lanság éppúgy belefér a tantervbe, mint a feltétlenül közvetítendő információ és érték. Lényegét tekintve az akcionista rajzpedagógia azonban végül is iskolaellenes: szétfeszíti a rajzórák szűkre szabott kereteit, téma- és tantárgyközi együttműködést feltételez, nagy a műhelyigénye – tehát főként a tanórán, illetve iskolán kívüli szférában élt tovább. Mára úgy tűnik, megtalálta állandó kereteit: része a szabadidős kínálatnak, de jelen van az ifjúság politikai fórumain, a fiatalok művészetterápiás csoportjaiban, önismereti köreiben, tehát az élet számos területén.

A *Politikai-Szociális Rajztanítás* (politisch-soziale Kunstunterricht) irányzata társadalmi érzékenységét tekintve rokon az akcionizmussal, műfajai közül sok megtalálható a Vizuális Kommunikáció repertoárjában is, de a művésztől távolabb, a mindennapi élet problémáihoz közelebb áll. Míg a Vizuális Kommunikáció bírálja a tömegműveket, ez a rajzpedagógia új orgánumokat teremt: fő műfaja a plakát, újság és a dokumentumfotó. Megismerni, bemutatni, ráébreszteni – s talán megváltoztatni: olyan célok ezek, melyekhez a vizuális kifejezés csak eszköz, igaz, igen hatásos. A tanulók megrázó élményeket szereznek például a hajléktalanok menhelyein, a természeti katasztrófák sújtotta területeken, a giccs fellegváraiban vagy egy különös vallási szekta összejövetelén. Benyomásaikat képekben rögzítik, de csak azt ábrázolják, amit tapasztaltak, s csak azt nézik, ami tapasztalataik körébe vonható. A képzőművészet lényegében kívül marad ezen a körön, s vele a dokumentációra alkalmatlan, műves technikák, az „önmagukért való” anyag- és formakísérletek, a természetanulmányok. Az irányzat hívei az embert tanulmányozzák – álhatatosan és elkötelezetten. – Azt hihetnők, ez sem „rajzói” irányzat, pedig az: ma is sok száz iskolában ilyen szellemben telnek az órák, bár nem mindig a falakon belül. Kirándulni nemcsak a műemlékekhez lehet – a nyomornegyedek épp olyan közel vagy távol esnek...

Természetesen a hagyományos vizuális nevelési területek sem maradhattak ki az iskolai programokból. Sok ezer rajztanárnak az évszázados technikák, témák és művek jelentik az állandóságot, a művészi-tanári lét kereteit. A szép forma, műves munka a forrása a művész-kézműves öntudatnak, a „szakma” kontinuitásába vetett hitnek. A művészettörténet tanítása és a műalkotások elemzése területén is a hetvenes évek elején tűnt fel egy új irányzat, a *Kritischer Kunstunterricht (Kritikai Rajzpedagógia)*. A kulturális örökség megismerése mindig fontos része volt a német vizuális nevelésnek, most azonban jelentősen bővült a megismerendő alkotások köre: a múzeumi műtárgyak mellett megjelentek a köztéri szobrok, emlékművek, az utcaképet alkotó feliratok és tárgyak, s az eddiginél nagyobb hangsúlyt kapott az építészet és a megformált környezet tanulmányozása. Az „Eszztétikai Nevelés” irányzatában a tanuló ízlésének nevelésére remekműveket mutatnak be – a Kritikai Rajzpedagógia művelője az egyes korokat jellemző közízlés, művészetkép, mecenatúra megismertetésével elsősorban a mű és a társadalom változó viszonyrendszerét elemzi. A tanár vitaindító, nem pedig a műből egyértelműen kiolvasható eszmei mondanivaló ihletett tolmácsolója. Növendékeivel együtt maga is keresi még a választ olyan alapkérdésekre, mint a művészet funkciója napjaink valóságában, a műalkotás formai és tartalmi kritériumai (milyen tárgy, ábra vagy jelenség számít még vagy már esztétikai értéknek, és miért). Alapos művészettörténeti ismeretanyaggal és példatárral vérteti fel növendékeit, de nem elsősorban a klasszikus értékek tiszteletére, hanem az újak felfedezésére készít fel: megmutatja, hogyan fogadjuk be az új műfajokban születő közléseket, s beszélni is megtanít ezeken az új vizuális nyelveken. (8)

Bár az eddig ismertettek mind megtalálhatók napjaink német iskolájában, ám a hetvenes évek legfontosabb eredménye, a legnagyobb hatású, nemzetközi pedagógiai stílussá vált német eredetű irányzat mindenképpen a *vizuális kommunikáció*. Az irányzat első dokumentumai jelzik: itt a művészeti, pedagógiai, sőt, az általánosan vett művészeti fogyasztási hagyományokkal való gyökeres szakításról van szó:

„1. tétel:

A jelenlegi művészeti oktatás elméleti megalapozását a polgári-idealista motívumok bizonytalan és homályos recepciója jellemzi, miközben e motívumokat kiszakítják a maguk eredeti, konzisztens összefüggésrendszeréből. [...]

## 7. tétel:

A művészeti oktatást a mai formájában meg kell szüntetni. A helyébe nem valami technokrata szellemben megreformált szaktantárgy lép, hanem a „vizuális kommunikáció”, mint társadalomkritikai szak, mely ama teljesítményével legitimálja önmagát, mellyel a társadalom egészére kitekintő változásokhoz hozzájárul.” (9)

Az új tantárgy radikális elméleti alapjaira a lehető legprecízebben kidolgozott tananyagrendszer épült, amely a következő területekkel gazdagította a hagyományosan képzőművészetre és építészetre koncentrált rajzpedagógiát: *fényképezés, video, reklámgrafika és -film, képesújság, a televízió vizuális világa, képregény, díszlet-jelmez, maszk, smink, öltözködés, hétköznapi használati tárgyak, pop-kultúra (a zenét és ifjúsági irodalmat övező vizuális jelenségek világa), és a politikai mozgalmak képi rendszerei.* (10) Az új művészettelfogásból adódó tananyagrendszer oktatási-nevelési célokra lefordítva a következőképpen hangzik:

„A Vizuális Kommunikáció négy funkciója a Hesseni Alaptantervi Rendszer szerint:

1) *Kritikai funkció:* itt az oktatási cél a kritikai képességek: a megítélés, vitakészség, emancipált és racionális érvelés képességének kialakítása.

2) *Regeneratív (hedonisztikus) funkció:* célja az esztétikai jelenségekben való gyönyörködés, a művekkel való kapcsolatteremtés, a szociális érzékenység, a szeretetre és megőrzésre való készség fejlesztése.

3) *Kreatív (utópisztikus) funkció:* a hozzá tartozó oktatási-nevelési célok a fantázia, az alkotóképesség, a produktivitás, a találékonyság, és az anticipáció képességeinek kialakítása és fejlesztése.

4) *Kommunikatív (pragmatikus) funkció:* az artikulált kifejezés, a közlési kompetencia fejlesztése, az ezekhez szükséges gyakorlati-technikai készségek kialakítása, a szervezési és végrehajtási képesség nevelése.”

(11)

A Vizuális Kommunikáció népszerűségének csúcspontja a hetvenes évek végére esett. A nyolcvanas évek már újra a konsolidáció, a gazdasági fellendülés és az ezt kísérő társadalmi elégedettség időszaka – ekkorra már „hivatalos irányzat”, iskolai bizonyítványokban szerepel, mint elfogadott rajz tantárgyi alternatíva. Főiskolák által meghirdetett speciális tanári szak, amelyet immár számos pamflet és szakkönyv bírál mint megcsontosodott, a további fejlődést gátló rendszert. (12) Ellenzői szerint az irányzat a következő pedagógiai hibákban vétkes:

– elhanyagolja a vizuális képességek fejlesztését a verbálisak javára (érvelni megtanít, rajzolni nem)

– csak a kortárs művészetre és köznapi vizuális kultúrára koncentrálnak, s teljesen háttérbe szorítja a klasszikus művészeti örökség megismertetését (vajon értékesebb-e egy képregény, mint egy *Rubens*?)

– a művek képi értékeit háttérbe szorítva azok társadalmi üzenetére koncentrálnak (a szép formát észre sem véve az esetleg mögé bújtatott tartalmi manipulációt kutatja). (13)

A bírálatokban, ahogyan az már lenni szokott, van némi igazság. A Vizuális Kommunikáció legelszántabb hívei kétségtelenül arra törekedtek, hogy programjuk mássága nyilvánvaló legyen. Talán ezért száműzték a rajzteremből mindazt, ami a leghalványabbban is emlékeztetett a korábbi évtizedek oktatására. Mégis, az irányzat óriási értékeket halmozott fel: kipróbált és iskolai gyakorlatra alkalmazott egy sor olyan technikát, amelyet erre addig alkalmatlannak ítélték. Például napi munkaeszközzé tette a videokamerát, a számítógépet, a sokszorosító és nyomtató eszközöket és berendezéseket. Segédkönyvek tucatjai jelentek meg, amelyekből kiderült, nem szükségesek méregdrága berendezések, a vizuális nyelv új műfajai a hagyományos technikákkal is megvalósíthatók. Az alkalmazott grafika kelléktárát a hagyományos képzőművészeti kifejezőeszközökkel társítva olyan nyelvet adott a gyerekek kezébe, amellyel immár nemcsak álmaikat és érzelmeiket, de gondolataikat és indulataikat is érthető, közölhető, terjeszthető formába tudták önteni. A képi kifejezést az iskola, sőt a lakókörzet mindennapi kifejezési formájává tette, átformálta a közlés csatornáit és az üzeneteket egyaránt, s a rajztanításnak eddig nem

is remélt társadalmi súlyt és rangot adott. Végső soron, az új pedagógiát megvalósító rajztanár volt az, aki lehetőséget adott egy tinédzser-nemzedéknek: a „hatvannyolcasok” kisöccseinek és később a gyermekeinek is arra, hogy megszólaljon egy olyan tantárgy keretében, ahol hagyományosan a csodáló-befogadó és a szorgalmas utánczó passzív szerepeire kényszerült.

A Vizuális Kommunikáció megjelenésével a német rajzpedagógiában új tanárgeneráció lépett a színre: a XIX. század végének pedáns iskolamestere, a XX. századelő bohém művésze, a Bauhaus tudósa vagy technokratája, a hitleri évtized elvakult patriótája és a háború utáni, világtól elvonult idill szelíd őre után a hetvenes években a *politikus-tanár* lendületes, fiatalos alakja jelenik meg az újjárendezett, műteremből műhelyé alakított rajzteremben. A kellemes hangulat, a kikapcsolódás, elgyönyörködés és egyéni alkotás óráit a rácsodálkozás, szenvedélyes vita, csoportos munka váltja fel. Műemléktűrák helyett jólismert környékbeli helyszínekre vezet az út, de a felismerések ugyanolyan fontosak, a megrendülés nem marad el. Most Magyarországon is aktuálissá vált, választható alternatíva lett a Vizuális Kommunikáció. (14) Az időzítés szerencsésebb nem is lehetne, a német tananyagok és tanulságok megismerhetők, a zsákutcák elkerülhetők.

## JEGYZET

- (1) *Giffhorn Hans*: Kunst, Visuelle Kommunikation, Design. (Művészet, vizuális kommunikáció, design). Tankönyv a középiskolák számára, a 7. osztálytól. J.B. Metzler, Stuttgart, 1978. 1. p.
- (2) I.m. III.-IV. p.
- (3) A nyugatnémet rajztanítás történetének 100 évét: az 1872-es népiskolai kezdetektől 1972-ig, a vizuális kommunikáció irányzatának megjelenéséig terjedő időszakot bemutató nagyszabású gyermekrajz- és fotókiállításához kapcsolódó dokumentumkötetek gazdagon illusztrált, rövid és szellemes kommentárokkal ellátott áttekintést nyújtanak a társadalmi események és rajzpedagógiai történések kapcsolatairól: *Dunkel Ole és Kerbs Diethardt (szerk.): „Kind und Kunst. Geschichte des Zeichnen- und Kunstunterrichts.”* (A gyermek és a művészet. A rajzolás- és képzőművészettanítás története.) Bund des Deutschen Kunstzieher (BDK), Hannover, 1980.
- (4) A *háború és béke* témája a rajztanítás német elméletirői szemében mindmáig központi kérdés – a múlttal való szembenézés egy sajátos formája. 1984-1987 között nemzetközi munkacsoport dolgozta fel, hogyan jelentkeznek ez a sajátos „tematika” nyolc európai ország XX. századi vizuális nevelésében, s milyen tanulságok vonhatók le mindebből a kortárs manipulációk felfedésére. A rajzpedagógusok világszervezete, az INSEA 1987-es, hamburgi konferenciáján bemutatott nemzetközi kiállítási anyagot tanulmánykötet dolgozta fel: *Scholz Otfried és Schirmer Eva (szerk.): „Krieg und Frieden in der Kunstpädagogik”* (Háború és béke a művészetpedagógiában.) Berlin, Hochschule der Künste, 1988
- (5) Néhány jelentősebb vitacikk-sorozat a hetvenes évek elejéről: „A képzőművészetek funkcióváltása a mai társadalomban”; „Az áru-esztétika kritikája”; „Áru-e a művészet?”; „Esztétikai nevelés = politikai nevelés?”
- (6) A legismertebb, a nevelési céllal tervezett közösségi akciók elvén alapuló és máig működő (bár támogatás híján állandó veszélyben forgó program a „Stadt-als-Schule” (A város, mint iskola) hálózat. Módszerének lényege, hogy hagyományos tanterv és iskolaépület nélkül, a településen adódó, a fiatalok számára érdekes helyszíneken tanulási alkalmakat biztosít (pl.: kézműves mester műhelye, gyár, mezőgazdasági üzem stb. igénybevétele oktatásra), és közös cselekvési lehetőségeket (pl. búcsú, környezetvédelmi megmozdulás, kulturális rendezvény) kihasználva életközeli oktatási programot biztosít zömmel a reguláris oktatásból kirekedt fiatalok számára. Az ilyen iskolákban reguláris rajztanítás nincs, de a tanulóknak számos lehetősége van rá, hogy foglalkozzanak a vizuális önkifejezés különféle formáival, mesterségeket gyakoroljanak vagy képi üzeneteket fogalmazzanak meg. A program magyar változatainak kidolgozása folyamatban van.
- (7) A legtöbb könyvet ehhez az irányzathoz a müncheni Pädagogische Aktion (PA) adta ki. Talán a legjobb módszertani sorozatuk a *Mayerhofer Hans – Zacharias Wolfgang (szerk.): Kulturpädagogisches Lesebuch I.-IV.*, 1989-1992, München, PA. A gyerekeknek is készítenek könyveket és szóróanyagokat, közülük „történelmi jelentőségű” a fenti szerzőpár Fernseh-Spiel-Buch (TV-Játék-Könyv), Parabel Verlag, 1970 című munkája, amely sokak szerint a legelső olyan német rajztankönyv, amely kizárólag a TV esztétikájáról és képcsínálási, képnézési fortélyairól szól. Kulturpädagogik – Berichte aus der Praxis (Kulturpedagógia-jelentések a gyakorlatból) címmel az aachnei „Aber Hallo” Társaság is rendszeresen ad ki füzeteket.

- (8) Az irányzat klasszikus műveit *Gunter Otto* esztéta és neveléstudományi szakember írta, aki a Hamburgi Egyetemen megalapította a német vizuális nevelés egyetlen, tudományegyetemen működő oktató- és kutatóbázisát. 1978-ban először kiadott, s azóta is rendszeresen újrafolytatott alapművei: *Didaktik der Ästhetischer Erziehung* (Az esztétikai nevelés módszertana) és *Texte zur Ästhetischer Erziehung* (Szövegek az esztétikai neveléshez). *Georg Westermann Verlag, Braunschweig, 1978.*  
Legutóbbi munkája a műelemzéselmélet és -tanítás nemzetközi irányzatainak szintézise: *Otto, Gunter – Otto, Maria: Perzepte.* (Kb.: Perceptumok. A műalkotások befogadási modelljei.) *Friedrich Verlag, Hamburg, 1987*
- (9) *Adhoc-Gruppe Visuelle Kommunikation (IKAE Frankfurt): Vizuális kommunikáció. Tételek egy tantárgy társadalmi megalapozásához.* In: *S. Nagy Katalin* (szerk.): *Művészet-szociológiai Szöveggyűjtemény II.* Tankönyvkiadó, 1990, id. old. 350.
- (10) A tantervkészítés elméleti alapjairól magyarul: *R. Möller, Heino: Művészeti oktatás és vizuális kommunikáció.* In: *S. Nagy* (szerk.) I.m., 345-348. p.
- (11) A Hesseni Művelődési Minisztérium által 1971-ben kiadott tanterv idézett részletét közli: *Dunkel és Kerbs* (szerk.) I.m. 89. p.
- (12) A legnagyobb hatású ellen-művek természetesen azt vallják, hogy a bennük foglaltak valójában a Vizuális Kommunikáció legigazibb megvalósulásai. A hagyományos látásnevelés: a természettanulmányokon és művészettörténeti elemzéseken alapuló klasszikus rajzpedagógia újabb alapműve például ezen a címen jelenik meg:  
*Helmut, Hartwig* (szerk.): *Sehen lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation.* (Látni tanulni. A Vizuális Kommunikáció kritikája és továbbfejlesztése.) *Verlag M. Dumont Schauberg, Köln, 1976.*
- (13) A hatvanas és hetvenes évek német művészetpedagógiájának bőséges irodalomjegyzékkel és érdekes, bár igen tendenciózusan válogatott idézetgyűjteménnyel ellátott bírálata:  
*Giffhorn, Hans: Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung.* (A rajzpedagógia kritikája. Az esztétikai nevelés esélyei és veszélyei.) *DuMont Buchverlag, Köln, 1976.*
- (14) A Vizuális Kommunikáció, mint rajzpedagógiai irányzat elméleti alapjairól és gyakorlati megvalósításairól a Magyar Iparművészeti Főiskola könyvsorozatát jelentet meg. Ennek első kötete: *Kárpáti Andrea* (szerk.): *Bevezetés a Vizuális Kommunikáció elméletébe.* Szöveggyűjtemény. Tervezett megjelenés: 1993.