

Kárpáti Andrea

Budapesti Corvinus Egyetem, Marketing- és Kommunikációtudományi Intézet

tanulmány

Képességfejlesztő vizuális nevelés: Nagy József művészetpedagógiai öröksége

Nagy József felismerte a vizuális kultúra egyre növekvő jelentőségét, hangsúlyozta szerepét a személyes és kommunikatív kompetencia fejlesztésében és esélyteremtő erejét a szociális hátránnyal élők tanításában. Sosem használta ezt a csak magyarul létező, értelmetlen kifejezést: készsége tárgy, viszont támogatta a területen folytatott képességkutatásokat.

Bevezetés: kognitív fordulat a vizuális nevelésben

A számítógéppel segített, digitális képalkotás mindennapivá válásával beléptünk a posztfotografikus korba. Az interaktív, képalapú művészeti formák az oktatás és a médiabeszéd természetes részei, a szimuláció az 1990-es évek óta az alkotás, kutatás és játék fontos eszköze. A Képi Fordulat (*Pictorial Turn*, Mitchell, 1994, 2007), az írott és mondott szövegből a látványba forduló kommunikációmédium-váltás alapvetően átalakította a képmás fogalmát és jelentőségét. Új Képkorszak kezdődött (Peternák, 1989), amelyben nem szorult háttérbe a verbalitás, viszont egyenrangúvá váltak a képi közlés egyre összetettebb, a digitális és hagyományos műfajok határait átlépő formái. A képmások létrehozását és használatát immár nemcsak a művészettörténet és a műkritika, hanem a szemiotika és a kommunikációelmélet eszköztárát is alkalmazó, önálló tudománygá váló vizuális tanulmányok és vizuális kultúrakutatás (*Visual Studies*, *Visual Culture Studies*) is vizsgálja.

A nem művészi célú, bár gyakran esztétikus mindennapi képek készítését és megértését, a testfestéstől a tárgyakkal megjelenített szubkulturákon át a közösségimédia-művekig, egyre fontosabbnak tartja a vizuális nevelés is. Ez a kibővült képnyelvi repertoár egyáltalán nem jelenti a műalkotások megismerésének háttérbe szorulását, sőt: a közhasználatú vizuális nyelv mint a kultúra része segít megérteni a társadalmi érzékenységgel kortárs és klasszikus alkotókat. A tantárgy bővülve megújuló tartalmát jól kifejezi elnevezése: Rajz és vizuális kultúra. A művészi mellett a köznapi képi nyelv elsajátítására ösztönző, a művészi alkotást a hétköznapi képhasználattal egyenrangúnak tekintő pedagógiai irányzat a 21. század első évtizedében a formális és informális oktatásban egyaránt vezető szerepet kapott világszerte (Freedman és mtsai, 2013).

Nagy József hasonlóan tág keretben gondolkodott, amikor körvonalazta a vizuális nevelés tartalmi köreit:

„A vizuális kultúra rendkívüli gazdagsága, a különböző tudományágak és a sokféle gyakorlat eredményeinek, tapasztalatainak gyarapodása kínálja magát a pedagógiai hasznosításra. A hagyományos pedagógia rajztanítással, a vizuális neveléssel, a több

évszázados hagyományokkal rendelkező szemléltetéssel, a múlt század utolsó harmadában kibontakozó tudástechnológiával (annak vizuális témakörével) járul hozzá a vizuális kultúra alapjainak átszármasztatásához. [...] Ha azt keressük, hogy a vizuális kultúrában mi az a központi pszichikus komponens, amely minden személy operációs rendszerét képezi, képezheti, akkor a képolvasó képességhez és e képességet aktiváló, működtető, a személyt élményben/ismeretben részesítő vizuális motívumrendszerhez juthatunk el.” (Nagy, 2020. 274.)

Amit ő vizuális motívumrendszernek nevezett, közel áll a szakterületen használt vizuális hatásrendszer fogalmához, kutatása pedig egyszerre alkalmazza a nevelés- és művészettudomány eszköztárát. *A vizuális nevelés kognitív fordulata a tehetség-gondozástól a képességfejlesztés felé tartó irányváltás.* A tehetségek felismerése és gondozása változatlanul fontos cél, de emellett, azonos súllyal, megjelenik a vizuális nyelvet mindennapi életében és munkájában, nem művészi céllal használó képalkotó és képolvasó fejlesztése és képességszintjeinek megismerése is. A nemzetközi rajzpedagógia, amely az értékelésben először a művészeti akadémiák minősítő módszereit, majd a pszichológia képességvizsgáló eszköztárát alkalmazta, a 20. század nyolcvanas éveitől kezdve saját kutatómódszertant fejlesztett ki a vizuális nyelv elsajátítási szintjeinek megismerésére (Boughton, 2013). A képességkutatások eredményei teszik lehetővé ezen a területen is a kutatásalapú oktatásfejlesztést a *képességvizsgálatokra építő tanterv-tervezés* megvalósítására. Az Európai Vizuális Műveltség Hálózat (*European Network for Visual Literacy*) 2013-as megalakulása is ezt a folyamatot támogatta. A 11 ország 19 felsőoktatási és kutatóintézetének együttműködésével létrejött kutatócsoport munkájában az alapítástól, 2013-tól kezdve részt vesznek magyar kutatók is. A *Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret (Common European Framework of Visual Literacy)* a hasonló írástudási dokumentumok mintájára, 2016-ban, 21 európai rajzterv és a képességkutatási szakirodalom elemzése alapján készült el (vö. <https://envil.eu/common-european-framework-for-visual-literacy/>; Wagner és Schönau, 2016; Kárpáti és Pataky, 2016). Beválasztvizsgálatok és a referenciakeretre épülő tantervek megvalósítási tapasztalatai alapján az alkotói és befogadói képességsoporból álló képességrendszer elemeinek vizsgálata folyamatosan zajlik (Schönau és Kárpáti, 2019.).

Nagy József bátorította és az Alapműveltségi Vizsga programban (Nagy, 1997) iránymutatásaival segítette a hazai vizuális képességkutatást. Ez a vizsga tekinthető az első nagyszabású, országos empirikus vizsgálatnak, amely a rajztanítás területén Magyarországon lezajlott. A feladatokat Zele János vezetésével kiváló rajztanárok készítették, az eredmények megalapozták a magyar Vizuális Képesség Keretrendszert és a hozzá kapcsolódó fejlesztő vizsgálatokat (Kárpáti és Gaul, 2013, Kárpáti, 2019). A kutatások ma is párhuzamosan folynak a vizuális alkotó és befogadó képességrendszer elemei fejlődésének megismerésére. A képi közlésekről szólva, hasonlóan a hazai és nemzetközi vizuális nevelési kutatásokhoz, Nagy József is két alapvető képességsoporra osztja a képi nyelv használatában szerephez jutó képességeket.



1. ábra. A vizuális kompetencia befogadás és alkotás összetevői

a Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeretben

(Forrás: az Európai Vizuális Műveltség Hálózat [European Network of Visual Literacy] honlapja, <http://envil.eu>). A magyar nyelvű ábrát Bíró Ildikó készítette.

„A képi kommunikáció két képességgel: ábrázoló és képolvasó képességgel működik, valósul meg. Az ábrázoló képesség (rajzolás, festés, szoboralkotás, tárgyak, építmények képi megjelenítése, ábrák, vizuális modellek, egyszóval képek, képi ismeretek rögzítő közlése, képolvasásra felkínálása, a képolvasás lehetővé tétele) lényegét tekintve a speciális/szakmai kompetenciák képessége (sokféle változatú készség- és ismeretrendszerrel). Ez nem azt jelenti, hogy az óvodákban, az általános képző iskolákban mellőzhető az ábrázolás. Erre nemcsak azért van szükség és lehetőség, mert a gyerekek nagyon szeretnek rajzolni, festeni, gyurmázni, építő, konstruáló játékokkal képeket (tárgyakat, mint képeket) alkotni, hanem azért is, mert a képolvasó képesség és motívumrendszerének fejlődését tevékeny tanulással, vagyis ábrázolással, képalkotással lehet hatékonyan segíteni.” (Nagy, 2020. 274.)

A vizuális nyelv tanulássegítő hatásának felismerése fontos, és az oktatáspolitikában sajnos még teret nem nyert gondolat. A vizuális műfajokban végzett elmélyült munka képességfejlesztő hatásának vizsgálatához az ELTE Vizuális Képességkutató Csoportja 2009–2015 között kidolgozta és 6–12 évesek körében mérésekkel alátámasztotta a korábban már említett magyar Vizuális Képesség Keretrendszert. A képességstruktúra fejlődésének vizsgálatára 12 vezető magyar rajzpedagógiai szakértő 90 feladatával, a 6–14 évesek körében végzett értékelés alapján a vizuális képességrendszer tevékenységei négy fő klaszterben írhatók le: (1) vizuális megismerés (észlelés, emlékezés, értelmezés) / tanulási képességek; (2) képi problémamegoldás; (3) vizuális (ön)kifejezés, közlés; (4) vizuális kommunikációs képesség (Kárpáti és Gaul, 2013; Kárpáti, 2013). Ezeket a tevékenységcsoportokat jelenítették meg mérőeszközökben a kutatócsoport további, 2016–2020 között megvalósított, fejlesztéssel kísért képességkutatásai, amelyeket – hasonló hazai kezdeményezésekkel együtt – röviden bemutatunk a cikk további részeiben.

Vizuális kommunikáció

Nagy József fontos szerepet tulajdonít a vizuális kommunikációnak, melyet a többi közlésmóddal együtt, pedagógiai jelentőségüket kiemelve mutat be:

A kommunikáció alapfunkciója információk közlése és közölt információk vétele. [...] Pedagógiai szempontból az érzelmi, a mozgásszervi, a képi, a szóbeli és az írásbeli kommunikációt emelem ki. Az érzelmi és a mozgásszervi kommunikáció dominánsan szociális kommunikáció. A képi és a nyelvi/fogalmi (a szóbeli és az írásbeli) kommunikáció dominánsan információközlő, információvevő és ebben az esetben az információ ismeret, vagyis ez a fajta kommunikáció ismeretközlő és ismeretvevő aktivitás. [...] A domináns kölcsönhatás a tudásszerzéssel és a tanulással valósul meg (erről a további fejezetekben lesz szó). Ezek a kölcsönhatások pedagógiai szempontból is rendkívül fontosak. [...]

A képi kommunikáció képességei (az ábrázolás és a képolvasás képessége) a rögzítő ismeretközlő ábrázolással, ábrázoló képességgel (például rajzolással, fényképezéssel, ábrakészítéssel) valósul meg, amely létrehozza a képet, mint rögzített ismeretet. A kép, mint rögzített ismeret a vevő félben képolvasással, képolvasó képességgel aktiválja a megfelelő, hasonló képze(ke)t. Ha nincs ilyen, akkor agyunk módosult vagy új képze(ke)t konstruál. (A kép, a képolvasás gyűjtőfogalmainak, sokféle változata létezik: rajz, festmény, fénykép, szobor, ábra stb.) A közvetlen alapmotívumok a vizuális közlési/alkotási vágy/örömforrás (gondoljon az olvasó például a gyerekek élvezettel végzett rajzolási/ábrázolási tevékenységére). A képolvasás alapmotívuma az explorációs készletetés, a kíváncsiság, az élményvágy. (Nagy, 2020. 273.)

Nagy József a képi közlést nemcsak egy oktatási tartalomnak, hanem a tanítás és tanulás fontos eszközének tekinti. Nem választja le a kommunikációs kompetenciáról, nem korlátozza az önkifejezésre, hanem integrálja a lényeges közlésmódok közé, és kiemeli, mennyire motiváló egy érdekes kép, vagy más, felfedezésre váró vizuális tartalom. A vizuális kommunikációval kapcsolatos pedagógiai kutatásokban a képességsoport vizsgálatának fókuszában, hasonló gondolatok mentén, nemcsak a képzőművészet,

Nagy József a képi közlést nemcsak egy oktatási tartalomnak, hanem a tanítás és tanulás fontos eszközének tekinti. Nem választja le a kommunikációs kompetenciáról, nem korlátozza az önkifejezésre, hanem integrálja a lényeges közlésmódok közé, és kiemeli, mennyire motiváló egy érdekes kép, vagy más, felfedezésre váró vizuális tartalom. A vizuális kommunikációval kapcsolatos pedagógiai kutatásokban a képességsoport vizsgálatának fókuszában, hasonló gondolatok mentén, nemcsak a képzőművészet, építészet, design és iparművészet, hanem a teljes látható világ észlelése és értelmezése, megjelenítése és képi kifejezése áll. Az észlelés a látvány tudomásul vétele, az értelmezés a látvány megértése korábbi képi és más tapasztalatok, élmények felidézésével.

építészet, design és iparművészet, hanem a teljes látható világ észlelése és értelmezése, megjelenítése és képi kifejezése áll. Az észlelés a látvány tudomásul vétele, az értelmezés a látvány megértése korábbi képi és más tapasztalatok, élmények felidézésével. A *vizuális befogadás* a hétköznapi tárgyaktól a természeten és az ember alkotta környezeten át a látható jelek, jelképek és műalkotások értelmezéséig terjed. A *vizuális alkotás* a mindennapi és tudományos ábrázolástól a műalkotások létrehozásáig a képi nyelv sokféle idiómáját alkalmazza.

A vizuális kommunikáció, akárcsak a vizuális műveltség többi területe, befogadói és alkotói alrendszerre tagozódik. Biró Ildikó (Biró és Kárpáti, 2020), Simon Tünde (Simon és mtsai, 2022) és Tóth Alisa (Tóth és mtsai, 2019, 2021) kutatásai nyomán képességvizsgálati adatokra támaszkodva fejleszthetjük a képi közlések alkotásának és befogadásának műveleteit.

A vizuális kommunikáció *befogadói részképességei*:

Vizuális felismerés

- szín- és formafelismerés, képrészletek és különböző médiumokon történt ábrázolások felismerése

Vizuális értelmezés

- cselekvéseket, tárgyakat, absztrakt formákat tartalmazó alkotások értelmezése
- modalitásváltás: pl. dallamvonal vagy szöveg és vizuális információ megfeleltetése
- képi kapcsolatok felismerése és értékelése

Vizuális elemzés és értékelés

1. képelemek sajátosságai
2. képelemek összefüggései
3. forma- és színanalógiák
4. a kompozíció értelmezése: szimbolizáció, absztrakció, modalitásváltás

A vizuális kommunikáció *alkotói részképességei*:

1. *Kétdimenziós komponálás*: képelemek létrehozása és kifejező elrendezése; színezés
2. *Képi szimbólumok alkotása*: jelek, jelképek, allegóriák, metaforák és metonimiák létrehozása
3. Absztrakció:
 1. vizuális alakzatok és formák létrehozása kiemeléssel, egyszerűsítéssel
 2. jelentésteli formák létrehozása
 3. ábrázolási és / vagy jelölési konvenciókat követő jelek és képek alkotása
 4. arányrendszerek alkalmazása
 5. valódi és képzelte kapcsolatok megjelenítése
 6. az idő és a mozgás ábrázolása
4. vizuális ötletek létrehozása, kísérletezés
5. képkötéshez kapcsolódó kutatás
6. saját alkotások bemutatása: hatásos megosztás, érthető gondolatközlés

A befogadói és alkotói képességsoport a Közös Európai Vizuális Műveltség Referencia-akeret szellemében összekapcsolható az énkompetenciával, a módszertani kompetenciával és a szociális kompetenciával, amelyek meghatározzák, milyen stílusban, mely módszerekkel és a társadalmi környezethez mennyire illeszkedve születnek meg a vizuális kommunikációs művek, és hogyan hatnak.

A vizuális kommunikációs képesség jól fejleszthető, és a tanulók motivációja az egyre újabb, álló és mozgó képeken alapuló közösségi média használatával jelentősen nő. Am

ez nem az a terület, amelyen a rendszeres és hosszú ideig tartó spontán alkotás jelentős fejlődéshez vezet. A képekkel való közlés és a képek értelmezése konvenciók és technikák ismeretét feltételezi, a hagyományos európai ikonográfiától a TikTok-videókban alkalmazandó, hatásos és a mondandót pontosan kifejező kameraállásokig. Az MTA-ELTE Vizuális Kultúra Kutatócsoportja (2016–2020, kézikönyvek, tudományos közlemények itt: <https://vizualiskultura.elte.hu/>) ezért választotta négy moduláris tananyaga közül kettő témájaként a vizuális kommunikációt és ennek speciális területét, a vizuális média- kommunikációt (Kárpáti, 2021; Tóth, 2021). A fejlesztés hatását validitás- és reliabilitásvizsgálaton átesett, pilot mérésekben kipróbált, az eDIA interaktív, digitális tesztrendszerébe illesztett tesztekkel és portfólióelemzéssel vizsgáltuk (Simon, előkészületben; Babály, 2021; Kárpáti és Babály, 2021; Simon és mtsai, 2022; Tóth és mtsai, 2019). A kutatás legfontosabb eredménye a moduláris tananyagfejlesztés hatásosságának igazolása. A műfajok, technikák és művészettörténeti, műelemzési tudásanyagok széles körét magában foglaló Rajz és Vizuális kultúra tanterv a jelenlegi óraszámokkal megvalósíthatatlan, hiszen a tananyag egyes elemeire jutó idő csak bemutatásra elég, fejlesztésre nem. A moduláris, egy témakört alaposan feldolgozó programokból épülő, kevesebb tananyagot mélyebben megismertető vizuális nevelés viszont a jelenlegi órákeretben is kimutatható képességfejlesztő hatással bír.

„Dizájn gondolkodás”: a tárgyalakotástól a környezetkultúráig

Nagy József sosem redukálta festésre, rajzolásra a képességrendszerébe foglalt vizuális nyelvet. Didaktikai alapműveiben nem a bájos és az életévekkel tovatűnő „gyermekrajzról” írt, hanem olyan képességről, amely a tudásszerzésben és az énkompetencia és a szociális kompetencia fejlesztésében egyaránt részt vesz.

A vizuális önkifejező képesség a vizuális ábrázolás képességrendszerébe, a vizuális nyelv ismeretére, valamint a tárgykultúra változatos technikai készségrendszerébe épül. Ezek folyamatos elsajátítása, gyakorlása a vizuális kifejezőképesség fejlődésének feltétele és eszköze. [...] A személyesség motívumainak érvényre juttatása látványból, belső képből kiinduló képalakításban és plasztikában. [...] Kialakítandók a saját beállítódások (a látvány utáni vagy emlékezetből való alkotásra, műfajra, technikára). Kifejlesztendő a szemléletmódot kifejező stílusjegyek karaktere. (Nagy, 2000. 270–271.)

A tárgyformálás és a környezetalakítás a személyes vizuális nyelvhasználat talán legfontosabb, életünket közvetlenül befolyásoló területei. A Moholy-Nagy Művészeti Egyetem (MOME) kutatói szerint a formatervezésben megszületett, de ma már a közgazdaságtól az oktatásig sokfelé használt dizájn gondolkodást meg kell honosítani a közoktatásban (*Design Thinking*, elméletét ld. Brown, 2008, lépéseit ld. Dorley és mtsai, 2018). Kiváló kísérleti programjuk a természettudományos és művészeti tudást és munkamódszereket ötvöző *Be STEAM! Budapest*¹, amelynek célja egy, a közoktatásba integrálható, szabadon elérhető pedagógiai módszertár fejlesztése a STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics*) modell alapján (a modellről pl. Klima és Kárpáti, 2018). A *Be STEAM!*-foglalkozások célja a digitális kompetencia és a kreativitás összehangolt fejlesztése. A dizájn gondolkodás és az élménypedagógia modelljeit ötvöző foglalkozások fejlesztik a térszemléletet, és segítik a digitális és analóg tervező és tárgyalakotó eszközök használatának elsajátítását. A komplex feladatsorok sokféle tantárgy elemeit

¹ <https://web.mome.hu/hu/h%C3%ADrek/1707-be-steam-budapest>

ötvözik, és bemutatják, majd alapszinten meg is tanítják a hagyományos és új technológiákat alkalmazó tárgykészítés lépéseit.

Szintén a MOME dizájnpedagógusainak munkája a tanár-továbbképzéssel kísért iskolai kísérletekben megvalósított *Designgondolkodás az iskolában* program (Csernátóny és mtsai, 2021). Módszere a projektalapú oktatás, amely a gyakorlatban, a a tanítás-tanulás helyzeteire alkalmazva sajátítja el a tervezői gondolkodás lépéseit. A módszer épít a tantárgyak közötti együttműködésre, és életszerű, komplex problémahelyzetek köré szervezi a tananyagot. A módszer rövidítése HEAD (Holisztikus Együttműködés Alapú Design), amelynek legfontosabb eredménye a gondolkodás fejlesztése. A tudásátadás beépül a kreatív képességfejlesztésbe, a változatos alkotó technikák növelik a motivációt (Csernátóny és mtsai, 2021; <https://designakozoktatásban.mome.hu/>).

Ez a két pedagógiai program, és más, integrált környezetkultúra- és dizájnoktatási innovációk (pl. Mészáros, 2022; Póczos, 2022) jól kapcsolhatók Nagy József gondolataihoz a *produktumkészítő képességekről*, hiszen ezt a képességet alapozza meg és fejleszti tovább a tervezői gondolkodás oktatása.

A hagyományos pedagógia a produktumkészítő részkészségek, készségek és készségrendszerek megszerzésének, elsajátításának segítségét feladatának tekinti: speciális tantárgyakat működtet (például Magyarországon a „technika és életvitel”, valamint a „rajz és vizuális kultúra” nevű tantárgyakat). A reformpedagógiai irányzatok a különböző tantárgyak részeként, tanórán kívüli foglalkozásokként sokféle produktumkészítő módszert dolgoztak ki.

Ma is vannak olyan iskolák, amelyekben élnek a produktumkészítő készségek megszerzésének működtetésével, mert eközben a tanulók megtapasztalva érthetik meg és sajátíthatják el a különböző tantárgyak erre alkalmas tartalmait. A produktumkészítő készségek a szakképzésben válnak meghatározó jelentőségűvé. A közoktatás az előkészítésben fontos szerepet játszhat. A hagyományos pedagógia tartalmi szempontból kiválasztott produktum készítésekkel foglalkozik, nem a szükséges készségek, készségrendszerek szempontjából. A véletlenül múlik, hogy a tanulók milyen produktumkészítő készségrendszerrel hagyják el az általánosan képző iskolákat. (Nagy, 2020. 300.)

A produktumkészítő képességrendszer szoros kapcsolatban van a környezetkultúra tanításával. A *Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása* című kutatási programban, híven a névadó, a Bauhaus ipari és művészeti akadémia magyar mesterének pedagógiai gondolataihoz (Moholy-Nagy, 1972), a környezetkultúra modulban a téri képességek sokoldalú fejlesztését valósította meg (Gaul, 2021). A környezetkultúra modul célja, hogy elmélyítse az anyagi kultúra megismerését, felhívja a figyelmet a benne rejlő tudásra és szépségre, és ezáltal élhetővé és otthonossá tegye az ember alkotta környezetet. A modul célja *az érdeklődés felkeltése olyan problémák iránt, amelyeknek a megoldása egy tárgy*.

Nagy József erről a területről így írt: „A tárgyformálásban a kézzel végzett tevékenység sikeréből fakadó önbizalom sokféle konkrét feladathelyzetben motivál, ez nyitottságot jelent és bátorságot ad a változtatásra. A tárgyak készítése fejlesztheti a célszerűség és a szépség egységének igényét.” (Nagy, 2020. 146.) A tárgyak és terek megtervezése, elkészítése és használata: mindaz a tudás, ami az alkotáshoz és a környezet szakszerű használatához kell. A Moholy-Nagy Vizuális Modulok tervezésekor a környezetformálás tananyaga több szakterület együttműködésével jön létre. A környezetkultúra tanítása és tanulása is közösségi tevékenység, amely fejleszti a kooperációs készséget és az empátiát. A modul szerepmoddellje a tervező: mérnök, designer vagy építész, ő képviseli ezt a mindennapi életünk szempontjából oly fontos területet (Gaul és mtsai, 2018).

Ez a pedagógiai program problémamegoldás életszerű környezetben. Fontos szerepe van a tervszerű gondolkodás fejlesztésében, az *operacionális* – eljárás jellegű és nem tudatosított – tudás kialakításában és a tapasztalati megismerésben (Nagy, 1998). A fejlesztésben nagy szerepet kaphatnak a projektek, amelyekben egy adott élethelyzetben kell felismerni a problémát, majd megoldást találni rá.

A tárgykultúra, az épített és természeti környezet megformálása áll az egyik legnagyobb múltú informális művészetpedagógiai közösség, a GYIK Műhely (Gyermek -és Ifjúsági Képzőművészeti Műhely) munkájának középpontjában is. A műhelyt 1976-ban alapította Szabados Árpád és Várnagy Ildikó, és pedagógiája a kreatív, autonóm művésztanárok (képző- és iparművészek, építészek, tájépítészek) munkája nyomán ma is a szabad kísérletezésen és alkotó játékon alapul. Módszertani könyveiket inspirációnak, gondolatébresztőnek szánják az alkotó pedagógusok számára, hogy azok továbbgondolhassák, beépíthessék saját kreatív gyakorlatukba a GYIK Műhelyben született ötleteket (Varga, 2022; Eplényi és mtsai, 2018; www.gyikmuhely.hu).

A környezetkultúra és dizájn területén a téri képességek különösen fontosak. Feladatokat tervezni csak az egyes korosztályok térszemlélete és térbeli alkotóképessége ismeretében lehet. Babály Bernadett kutatásaiban feltárta a képességrendszer fejlődését, és az eDIA interaktív, online értékelési környezetbe fejlesztett mérőeszközeit hazai és nemzetközi vizsgálatokban egyaránt alkalmazták (Babály, 2021; Babály és Kárpáti, 2015; Frick és mtsai, 2020). Eredményei alapján a téri képességek rendszere *elemi és összetett mentális műveleteket igénylő tevékenységekből áll*. A magánélet és a munka világában egyaránt nélkülözhetetlen képességrendszer elemeinek fejlődési adataira építhető csak hatásos fejlesztő program. Ez a képességcsoport integratív oktatási formában, például a matematika és a rajz – vizuális kultúra egyes tananyagainak összehangolt megvalósításával különösen hatásosan fejleszthető.

1. *Térérzékelés*: téri kapcsolatok észlelése felismerése és értelmezés. Ez a rész-képesség játszik szerepet a mentális képek (képzetek) létrehozásában, rögzítésében, a térbeli tájékozódásban.
2. *Térbeli kapcsolatok képi kifejezése*: bonyolult, több lépésből álló téri művelet, amelyben fontos az optimális stratégiák kiválasztása, és az ezek közötti gyors váltás. Ide soroljuk a mentális transzformációkat és a mozgatást (pl. tükrözés, csavarás, hajtogatás). Ez a rész-képesség is szerepet játszik a mentális képek létrehozásában, és ezt használja az egyszerű magyarázó rajz, a tudományos ábra vagy a művészi alkotás készítője is.

Nagy József erről a területről így írt: „A tárgyformálásban a kézzel végzett tevékenység sikeréből fakadó önbizalom sokféle konkrét feladathelyzetben motivál, ez nyitottságot jelent és bátorságot ad a változtatásra. A tárgyak készítése fejlesztheti a célszerűség és a szépség egységének igényét.” (Nagy, 2020. 146.)

A tárgyak és terek megtervezése, elkészítése és használata: mindaz a tudás, ami az alkotáshoz és a környezet szakszerű használatához kell. A Moholy-Nagy Vizuális Modulok tervezésekor a környezetformálás tananyaga több szakterület együttműködésével jön létre. A környezetkultúra tanítása és tanulása is közösségi tevékenység, amely fejleszti a kooperációs készséget és az empátiát.

3. *Mentális forgatás*: két- és háromdimenziós formák képzeletben történő elmozdítása, ahol a tárgy egészében fordul el. A mentális transzformációtól abban különbözik, hogy annál a műveletnél csak a tárgy egyes részei mozognak a térben. (Ezt a képességet használjuk pl. a lakberendezésnél, amikor képzeletben, többféle módon rendezzük el egy szoba bútorait, vagy eldöntjük, befér-e egy új tárgy a meglévők közé.)
4. *Térbeli tájékozódás*: míg a mentális forgatásnál az objektum helyzete változik a térben, addig a téri orientációnál a környezetünkben lévő objektumok helyzete nem, csak a saját nézőpontunk változik (pl. egy idegen városban, térkép vagy jellegzetes épületek alapján keressük a jó irányt). Itt már térbeli viszonylatokban gondolkodunk: értelmezünk kell a térbeli elrendezéseket, és követni az abban bekövetkezett változásokat (pl. a forgalomban vagy parkoláskor a saját és a többi gépkocsi helyzetét).

A téri gondolkodás kialakulásának kezdeti szakaszában a mozgás, a cselekvés, a taktilis és más érzékszervi tapasztalatok határozzák meg a fejlődést (Pataky, 2018). Később egyre fontosabb szerepe lesz a szimbolikus megismerésnek, például a téri viszonylatokat közlő jelrendszerek: nyelv, a gesztusok, a térképek és a modellek megismerésének. Ezek a tanult téri reprezentációk teszik lehetővé, hogy meghaladjuk a közvetlen tapasztalatokból kinyerhető információk mennyiségét (Pataky, 2017). A térinformatikai rendszerek (pl. GPS) hatással lehetnek a térszemléletünkre, de csak segítik, nem pótolják azt. A téri képességrendszer tehát csak célzott, rendszeres és hosszan tartó fejlesztés során alakul ki, és 14 éves kortól fejleszthető igazán hatásosan. Ha – mint Magyarországon – nem szerepel a Rajz és vizuális kultúra tantárgy a 17-18 éves középiskolások tantervében, akkor mindenki a saját kárán fejlődik tovább. Ha áttekintjük, milyen műveletekhez nélkülözhetetlen a térszemlélet, kiderül, milyen problémákat okoz a hiánya például egy autóvezető, építőmunkás vagy sebész életében.

Segítő művészetpedagógia

Nagy József írásai közül nemcsak azok jelentenek fontos elméleti alapot a kortárs művészetpedagógia útkeresésében, amelyek közvetlenül szólnak a vizuális nevelésről. *Segítés és pedagógia* című tanulmánya (Nagy, 1995) alcíme szerint kísérlet a nevelés újraértelmezésére, s ebben fontos szerepet kap a művészetek szerepe a személyes kompetencia – „...önmagunk fenntartását, stabilizálását, védelmét, ellátását, fejlődését szolgáló motívumok, képességek és az éntudat készleteinek rendszere” (Nagy, 2015. 187.) – megalapozásában és fejlesztésében. Különösen fontos a művészi élmény személyiségfejlesztő hatása azoknak, akik emberpróbáló szociális körülmények között élnek, és egy verbalításra alapozott iskolarendszerben próbálnak boldogulni.

„A személyes kompetencia önmagunk fenntartását, stabilizálását, védelmét, ellátását, fejlődését szolgáló motívumok, képességek és az éntudat készleteinek rendszere. A személyes kompetencia motivációs alapja a biológiai szükségletek, a mozgásszükséglet, az élményszükséglet, az önállósulási, öntevékenységi vágy. Ezekből jöhetnek létre a tanult motívumok: a szükséglet-kielégítés szokásai, attitűdjei, a mozgásszükségletből a testedzés és a sport szeretete, az élményszükségletből a zeneszeretet, az olvasászeretet, a vizuális művészetek iránti érdeklődés, az önállósulási és a öntevékenységi vágy önbizalommá, önbecsüléssé, egészséges ambíciókká, reális életprogramokká fejlődhet. A személyes kompetencia képességbeli alapja az önkiszolgálás, az érdekértékelés, az esztétikai értékelés, az önreflexió,

az önértékelés képessége, a testi képességek, a művészeti befogadói, alkotói képességek.” (Nagy, 1955. 187–188.)

Nagy József számára nem csupán a katartikus és tanulságos művészeti élmény fontos. A segítő, esélyteremtő nevelésről írva az önkifejezés örömén túl felhívja a figyelmet a képi megjelenítés gondolkodásfejlesztő szerepére is. Ez az a gondolat, amelyet esélyteremtő programjain tervezésekor nem szabad figyelmen kívül hagynunk.

„Egy képzet (kognitív kép, ikonikus reprezentáció, tanult mintázat stb.) például specifikus felismerési mechanizmus, amelynek köszönhetően az általa leképezett dolgot azonosítani tudjuk, ugyanakkor aktiválhat egy kapcsolódó attitűdöt, amely akcióra készítő érzelmekben nyilvánulhat meg, ez pedig beavatkozó mechanizmusokat hozhat működésbe és így tovább, illetve kapcsolódhat más képzetekhez, verbális szimbólumok mechanizmusaihoz stb.” (Nagy, 1995. 179.)

A képkötés digitális technikáinak fejlődésével egyre magasabb szintű kifejezési formává váló tudományos vizualizáció képekben jelenít meg fogalmakat és ezek kapcsolatait, folyamatokat és ezek eredményét. Így teremt lehetőséget a természettudományok és a matematika megértésére azok számára is, akiknek a szavak keveset mondanak. Az infografika, folyamatábra, szerkezetelemző rajz a szó szoros értelmében belátásokhoz vezet, amelyek fogalmakhoz és képletekhez kapcsolva tudássá szerveződnek. A vizuális nyelvet a verbálissal egyenrangúan alkalmazó tudásszerzés nem zárja ki Nagy József művészetpedagógiájának egyik központi fogalmát, az esztétikai töltetű élményszükségletet (Nagy, 2020. 145.). David McCandless, az infografika mint alkalmazott művészeti műfaj egyik megteremtője könyvének címe: *Az információ gyönyörű*. A grafikusművész pedagógiai programot is ad: tartalmas és megnyerő képi megjelenítésre van szükség a hiteles és hatásos tudásreprezentációhoz (McCandless, 2010.).

A művészetpedagógia képességfejlesztő hatása szociális támogató programokba ágyazva felerősödik. A hazai művészetpedagógiában évtizedek óta működő kiváló példa erre L. Ritók Nóra és munkatársai Igazgyöngy Alapítványának tehetséggondozó, tanulás-támogató, művészettel nevelő programja (ld. pl. L. Ritók, 2010). Ez a családokat is segítő, életmódváltásra ösztönző komplex fejlesztő program a nemzetközi művészetpedagógiában is igen ritka, hiszen a legtöbb kezdeményezés megmarad az iskola vagy az informális művészeti oktatást nyújtó intézmények területén. A kortárs vizuális művészetek társadalmi érzékenységét pedagógiai programokká fordító nemzetközi projektek (pl. Shin, 2017) jelzik, mennyire hatásos a művészettel nevelés a társadalmi esélyegyenlőtlenségek csökkentésében, és hol húzódnak a beavatkozások határai. Ezeket a határokat feszegeti az Európai Unió HORIZON programjának (a *Társadalmi-gazdasági és kulturális átalakulás a negyedik ipari forradalom környezetében*, angolul: *Socioeconomic and Cultural Transformations in the Context of the Fourth Industrial Revolution*) egyik témája, a „Társadalmi kihívások és a művészetek” (*Societal challenges and the arts*). Ebben a keretben valósult meg a *Művészetpedagógia a társadalom perifériájára sodródottakért – A művészet mint társadalmi alkotás* (*Acting on the Margins: Arts as Social Sculpture*, rövidítve AMASS) projekt, a finn Lappföldi Egyetem által vezetett, hét ország felsőoktatási és művészeti intézményeit tömörítő kutatói közösség.

A területen 2010-2020 között európai szerzőktől született mintegy tízezer tanulmány, kutatási jelentés és egyéb nyilvános dokumentum és a projektben részt vevő országokban megvalósult 86 projekt elemzésével a kutatók számba vették a művészetalapú társadalmi integráció formáit, módszereit, értékelési módjait (Lindström és mtsai, 2021). A megismert projektek túlnyomó részét nem kísérte hatásvizsgálat, nem zajlott

pedagógus-továbbképzés, és a megvalósult oktatási programok szerzői sem tárták a pedagógusközösség elé részletes módszertani leírással, megismételhetően, hogyan hat a művészi alkotás a személyiségre. Jórészt a megosztott információk hiányában, a kutatási-fejlesztési támogatások végén a programok nem folytatódtak.

Az AMASS projekt a szakirodalom-elemzés tapasztalatai alapján átlátható, értékeléssel kísért és részletesen dokumentált programok megtervezésére és kipróbálására vállalkozott. A hét részt vevő országban öt-öt, képességkutatással és a mentorok és oktatók képzésével kísért, iskolai és iskolán kívüli, fiataloknak és fiatal felnőtteknek szóló művészeti projekteket szerveztünk. A kutatók az iskolai, múzeumi és közösségi terekben a kulturális és szociális integráció hatásos és fenntartható formáit keresték, amelyek bemutatják a vizuális (média-) művészetek és a dráma személyiségformáló, képességfejlesztő és integratív hatását. Magyarországon a képértelmezést és -elemzést, a vizuális és médiakommunikációs képességsoportot, a térszemléletet és a kreativitást fejlesztő, pedagógus-továbbképzéssel támogatott foglalkozássorozatok valósultak meg a Budapesti Corvinus Egyetemen, a GYIK Gyermek- és Ifjúsági Képzőművészeti Műhelyben, a Magyar Nemzeti Galériában, a Ludwig Múzeumban és a Jászberényi Szent István Sport Általános Iskola és Gimnáziumban. A hét országban született esélyteremtő vizuális nevelési és drámapedagógiai programok legfontosabb tanulsága, hogy a művészetpedagógia hatása több és más, mint szabad, gáttalan és parttalan önkifejezés: sokoldalúan fejleszt és esélyt teremt (Kárpáti, megjelenés alatt, szerk.).

A Rajz és vizuális kultúra tantárgy hazai óraszámai nem tükrözik a Képi Fordulatot, amelyet megélünk. Talán ezért használják oktatáspolitikai vitákban olyan gyakran a más nyelvre lefordíthatatlan „készségtárgy” kifejezést, amely azt sugallja, a vizuális nyelv csak annak fontos, akinek sajátos „készségei” vannak ezen a területen. A művészettörténet klasszikus korszakaiban talán igaz lehetett ez az állítás. Am a 21. században, amikor immár két évtizede tízmilliók használják naponta többször a vizuális közlőnyelvet, hiszen a digitális képalkotás a fényképezésnél nagyságrendekkel többek „népművészete” lett, érthetetlen és tarthatatlan a „készségtárgy” besorolás.

Összegzés

Nagy József munkásságának kis részét képezik csak a művészetpedagógiával kapcsolatos gondolatok, a szakterület számára mégis igen fontosak. Nemcsak felismerte a művészi alkotás és előadás jelentőségét, hanem korunk legkorszerűbb irányzataihoz kapcsolódva, fontosnak tartotta szerepüket a gondolkodás fejlődésében, a mély és hatékony tudásszerzésben. A vizuális kultúra tanításában a mindennapi és tudományos képalkotást, képolvasást éppen olyan fontosnak tartotta, mint a műalkotások megismerését és a kreatív alkotást. A kompetenciaterületek leírásakor mindig szerepeltette a vizuális képességrendszer egy-egy elemét. A rajztanítást sosem tekintette különleges „készségekkel” rendelkező kevesek képzési terepének, hanem egy fontos tantárgynak, amelyen az eredmények éppolyan pontosan értékelhetők, mint bármely más területen.

A Rajz és vizuális kultúra tantárgy hazai óraszámai nem tükrözik a Képi Fordulatot, amelyet megélünk. Talán ezért használják oktatáspolitikai vitákban olyan gyakran a más nyelvre lefordíthatatlan „készségtárgy” kifejezést, amely azt sugallja, a vizuális nyelv csak annak fontos, akinek sajátos „készségei” vannak ezen a területen. A művészettörténet klasszikus korszakaiban talán igaz lehetett ez az állítás. Ám a 21. században, amikor immár két évtizede tízmilliók használják naponta többször a vizuális közlőnyelvet, hiszen a digitális képalkotás a fényképezésnél nagyságrendekkel többek „népművészete” lett, érthetetlen és tarthatatlan a „készségtárgy” besorolás. Nagy József nem is használta soha. Arra bátorított, hogy a képeket és tárgyakat élethelyzetek megoldására, indulatok és gondolatok érzékletes és inspiráló kifejezésére használjuk fel az iskolában éppúgy, mint a mindennapi életben és később, a munka világában. A vizuális kommunikáció nem valamiféle nehezen definiálható „készség” tehát, hanem egy európai keretrendszerben leírt, folyamatosan vizsgált képességstruktúra és ennek működtetéséhez szükséges élmény- és tudásanyag, technikai ismerettár és nyitott, rugalmas műbefogadó magatartás.

A különböző oktatási kultúrájú országokban vannak eltérések a vizuális nevelés tanterveinek tartalmával és módszereivel kapcsolatban, de egy vonatkozásban, úgy látszik, mindenki egyet ért: *az eredményeket értékelni kell, hogy a tantárgy jelentős szerepe a kompetenciaalapú oktatásban mindenki számára világos legyen* – az oktatáspolitikusok, iskolavezetők és a többi tantárgy oktatói számára is. Az értékelés nem idegen a művészetpedagógiától, hiszen a képzőművészet, dizájn vagy építészet szakmai közösségei immár több mint másfél évszázada zsűrizéses rendszerben döntenek ösztöndíjakról, kiállításokról vagy kiadványokról. Az iskolai vizuális nevelésben tehát értékelni kell a pedagógiai programot és módszereket, az alap- és kerettanterveken át az iskolák tanítási-tanulási programjáig. Képességfejlesztési adatok alapján kell eldöntenünk, hogy melyik mire jó, kinek és milyen célra hasznos, mennyire megvalósítható és milyen szellemi és anyagi infrastruktúra szükséges hozzá. Ha elmarad a tantervek, tankönyvek és egyéb taneszközök bevalásvizsgálata, a következő közoktatási dokumentum nem építhet az előző sikereire, és nem tanulhat kudarcaiból. Ezt a folyamatot segíti az Európai Vizuális Műveltség Hálózat, ezt szolgálják az itt említett képességkutatások és fejlesztő programok, és sok más, amelyről most nem eshetett szó. A cél az, hogy a vizuális nevelés sajátos, szaktárgyi kompetenciáit, minden műveltségterületen releváns általános képességfejlesztő hatását és személyiségfejlesztő szerepét bemutassák. Művészet és pedagógia határán, kettős szakértelemmel kell megterveznünk, hogyan készítsük fel a fiatalokat az Új Képkorszakban való sikeres működésre és hagyományaink bővítve megőrzésére egyaránt.

Nagy József az Új Képkorszak neveléstudósaként támogatott és ha indokolt volt, bírált bennünket. Annnyira becsülte a Rajz és vizuális kultúra tantárgyat, amennyire olyan országokban szokás, ahol nincs szakterületi rangsor, amely ellehetetleníti a művészettel nevelést. Emlékét mi, a tanítványai, hatását a közleményeink őrizik és örökítik tovább.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A tanulmány részben kapcsolódik a HORIZON 2020, SC6-TRANSFORMATIONS-2018-2019-2020 kutatási programban megvalósuló Acting on the Margins: Arts as Social Sculpture (AMASS) című kutatáshoz, pályázati szám: 870621.

Irodalom

- Babály, B. (2021). A térszemlélet fejlődésének vizsgálata a vizuális nevelés szemszögéből: mérőeszközök, fejlődési korszakok és pedagógiai javaslatok. *PhD értekezés*. https://ppk.elte.hu/dstore/document/621/Babaly_Bernadett_disszertacio.pdf
- Babály, B. & Kárpáti, A. (2015): Téri képességek vizsgálata papír alapú és online tesztekkel. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 67–92. DOI: 10.17670/MPed.2015.2.67
- Biró, I. & Kárpáti, A. (2020). An assessment tool for visual communication skills: a case study of school children aged 11–14. *The International Journal of Arts Education*, 18(2), 84–111.
- Boughton, D. (2013): Assessment of performance in the visual arts: What, how and why? In: Kárpáti, A. & Gaul, E. (szerk.), *From Child Art to Visual Culture of Youth. New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education*. Intellect Publishers. 119–142.
- Brown, T. (2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, June. <https://readings.design/PDF/Tim%20Brown,%20Design%20Thinking.pdf>
- Csernátóny, F., Pais, P., Lipták, I., Bényei, J. & Illés, A. (2021). *Designgondolkodás az iskolában*. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem.
- Doorley, S., Holcomb, S., Klebahn, P., Segovia, K. & Utley, J. (2018). *Design Thinking Bootleg*. Stanford School of Design. <https://dschool.stanford.edu/resources/design-thinking-bootleg>
- Eplényi, A., Schmidt, G., Szentandrás, D. & Terbe, R. (2018). *Táj-tér-tár: Térlátás-fejlesztő alkotások*. GYIK Műhely.
- Frick, U., Rakoczy, K., Tallon, M., Weiß, S. & Wagner, E. (2020) „Ich sehe was, was du nicht siehst!“-Erste Bausteine zur Messung von Bildkompetenz bei Schüler*innen der 9. und 10. Jahrgangsstufe. In Timm, S., Costa, J., Kühn, C. & Scheunpflug, A. (szerk.), *Kulturelle Bildung. Theoretische Perspektiven, methodologische Herausforderungen und empirische Befunde*. Waxmann Verlag. 379–399.
- Gaul, E. (2021, szerk.). *Kézikönyv a környezetkultúra tanításához*. Moholy-Nagy Vizuális Modulok 1. MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport.
- Gaul, E., Havasi, T., Nagy, I. & Sándor, Zs. (2018). A 21. század képi nyelvének tanítása a Bauhaus magyar mestereinek pedagógiai öröksége nyomán. *Magyar Tudomány*, 2018(6). DOI: 10.1556/2065.179.2018.6.5
- Kárpáti, A. (megjelenés alatt, szerk.). *Arts-Based Interventions and Social Change in Europe*. Routledge.
- Kárpáti, A. (2019). *A gyermekrajztól a fiatalok vizuális nyelvéig: fejlődés, fejlesztés, értékelés*. Akadémiai Kiadó. DOI: 10.1556/9789634543626
- Kárpáti, A. (2013). „Gyermekrajz” a 21. században: egy új fejlődésemélet felé. In: Molnár, Gy. és Korom, E. (szerk.), *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt. 105–122. http://pedagogus.edia.hu/sites/default/files/iskolai_sikeressaget_befolyasolo_tenyezok_2013.pdf
- Kárpáti, A. (2021, szerk.). *Kézikönyv a vizuális kultúra tanításához*. Moholy-Nagy Vizuális Modulok 2. MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport. https://vizualiskultura.elte.hu/sites/default/files/announcement/karpati_szerk_2021_vizualis_kommunikacio_moholy_modulok_1.pdf
- Kárpáti, A. & Babály, B. (2021). Development of spatial skills through the Moholy-Nagy Visual Modules: A longitudinal study. In Baylen, D. M. (szerk.), *Crossing boundaries and disciplines: the book of selected readings 2019*. International Visual Literacy Association (IVLA). 24–43. <https://ivla.org/wp-content/uploads/2021/04/C2-FINAL-TBSR-2019-KARPATI-BABALY-FINAL.pdf>
- Kárpáti, A. & Pataky, G. (2016). A Közös Európai Vizuális Műveltség Referenciakeret. *Neveléstudomány*, (1), 6–21. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2016/04/a-kozos-europai-vizualis-muveltség-referenciakeret/>
- Kárpáti, A. & Gaul, E. (2013). The Hungarian Visual Skills Assessment Study. In Kárpáti, A. & Gaul, E. (szerk.), *From Child Art to Visual Language of Youth – New Models and Tools for Assessment of Learning and Creation in Art Education*. Intellect Publishers. 75–100.
- Klima, G. & Kárpáti, A. (2018): A vizuális nevelés és a médiapedagógia szinergiája – problémák és lehetőségek. *Iskolakultúra*, 28(8–9), 63–71. https://epa.oszk.hu/00000/00011/00217/pdf/EPA00011_iskolakultura_2018_08-09_063-071.pdf DOI: 10.14232/ISKKULT.2018.8-9.63
- L. Ritók, N. (2010). *Kompetenciafejlesztés a művészetek eszközeivel*. Prolog Kiadó.
- Lindström-Sol, S., Nethans, G., Gustren, C., Eklund, J. & Blomgren, R. (2021). *Mapping research on the social impact of the arts: what characterises the field?* Open Research Europe. <https://open-research-europe.ec.europa.eu/articles/1-124/v1> DOI: 10.12688/openreseurope.14147.2
- McCandless, D. (2010). *Az információ gyönyörű – Infögráfika*. Typotex Elektronikus Kiadó.
- Mészáros, Zs. (2022). *Vizuális kultúra 11. és 12. osztályos feladatgyűjtemények*. Oktatási Hivatal.
- Mitchell, J. W. T. (1994). *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. University of Chicago Press.

- Mitchell, J. W. T. (2007). A képi fordulat. *Balkon*, 10(11–12), 2–6. http://balkon.art/1998-2007/2007/2007_11_12/01fordulat.html
- Nagy, J. (1995). Segítés és pedagógia. Kísérlet a nevelés mibenlétének újraértelmezésére. *Magyar Pedagógia*, 95(3–4), 157–200. http://www.magyarpedagogia.hu/document/NagyJozsef_MP9534.pdf
- Nagy, J. (1998). A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, 28(10), 3–21. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00020/pdf/9810.pdf>
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2020). *Megújuló pedagógia*. Mozaik Kiadó. <http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjzoz/megujulo-pedagogia.html>
- Nagy, J. (1997). Az alpműveltségi vizsga rendszere és általános követelményei – Szakmai javaslatok az alpműveltségi vizsgaszabályzat elkészítéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, (5), 4–17. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00005/1997-05-av-Nagy-Alpamuveltségi.html>
- Pataky, G. (2017). Plasztikai képességek fejlődése 3–7 éves korban. *Gyermeknevelés*, 5(1), 171–187. DOI: 10.31074/gyntf.2017.1.171.187_
- Pataky, G. (2018). *Vizuális kompetencia-fejlesztés óvodás korban – plasztikai képességektől az épített környezeti nevelésig*. Eötvös Kiadó.
- Peternák, M. (1989). *Új képkorszak határán – a számítógépes grafika és animáció kezdetei*. SZÁMALK Kiadó.
- Póczos, V. (2022). Designkultúra modulok oktatási segédanyagainak fejlesztése 1–12. osztályig. *Vizuális Kultúra*, 2(2), 52–58. <http://vizualiskulturaujsag.hu/2022/07/28/designkultura-modulok-oktatasi-segedanyagainak-fejlesztese-1-12-osztalyig/>
- Schönau, D. & Kárpáti, A. (2019, szerk.). Special issue: The European Framework of Visual Literacy. *International Journal of Education through Art*, 15(1). <https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/eta/2019/00000015/00000001.jsessionid=13e4z-movhqrqv.x-ic-live-03>
- Shin, R. (2017, szerk.). *Convergence of Contemporary Art, Visual Culture, and Global Civic Engagement*. Advances in Media, Entertainment, and the Arts sorozat. IGI Global Publishers. DOI: 10.4018/978-1-5225-1665-1
- Simon, T. (előkészületben). A vizuális kommunikációs képesség fejlődése és mérése 5–12. évfolyamban. *Magyar Pedagógia*.
- Simon, T., Biró, I. & Kárpáti, A. (2022). Developmental assessment of visual communication skills in primary education. *Journal of Intelligence*, 10(3), DOI: 10.3390/jintelligence10030045
- Stokrocki, M. (2014, szerk.). *Explorations in Virtual Worlds: New Digital Multi-Literacy Investigations for Art Education*. National Art Education Association.
- Tóth, A., Molnár, G. & Kárpáti, A. (2021). Teaching about colour – the legacy of the Bauhaus Masters. *International Journal of Art and Design Education*, 40(1), 108–125. DOI: 10.1111/jade.12338
- Tóth, A., Kárpáti, A. & Molnár, Gy. (2019). A színpercepció és színértelmezés mérése 7–9 éves diákok körében. *Iskolakultúra*, 29(1), 17–28. DOI: 10.14232/ISKKULT.2019.1.17
- Tóth Tibor (2021, szerk.). Kézikönyvek a vizuális médiakommunikáció tanításához. I. Általános iskola. II.: 9–11. osztály. Moholy-Nagy Vizuális Modulok 3–4. Budapest: MTA-ELTE Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoport. I. kötet: https://vizualiskultura.elte.hu/sites/default/files/announcement/toth_szerk_2021a_vizualis_mediakomm_alt_isk_media_moholy_modulok_2.pdf II. kötet: https://vizualiskultura.elte.hu/sites/default/files/announcement/3_vizualis_mediakomm_kozep_media_2.pdf
- Varga, V. (2022). GYIK táruk és útítársak. Inspirációk, témák, anyaghasználat bátraknak a GYIK Műhely kamrájából – kiadványok a GYIK Műhely 47 éves történetéből. *Vizuális Kultúra*, 2(2), 14–19.
- Vass, Z. (2021). *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai. Projekció, kifejezés, mintázatok*. Flaccus Kiadó.
- Wagner, E. & Schönau, D. (2016, szerk.). Common European Framework for Visual Literacy – a Prototype. *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp*. Waxmann Verlag.

Absztrakt

Ez a Nagy József munkássága előtt tisztelgő írás művészetpedagógiai gondolatainak aktualitását a vizuális nevelés területén mutatja be. Nyomon követve a rajztanításból a kortárs és klasszikus képi nyelv sokoldalú elsajátítását segítő tantárggyá vált területet, Nagy József felismerte a vizuális kultúra egyre növekvő jelentőségét, hangsúlyozta szerepét a személyes és kommunikatív kompetencia fejlesztésében és esélyteremtő erejét a szociális hátránnyal élők tanításában. Sosem használta ezt a csak magyarul létező, értelmetlen kifejezést: készségi tárgy, viszont támogatta a területen zajló képességkutatásokat. Gondolatainak hatása a vizuális kommunikáció, a környezetkultúra és a művészettel nevelés esélyteremtő, társadalmi érzékenységi programjai tükrében tisztán látható.

Kulcsszavak: vizuális kompetencia, vizuális képességrendszer, fejlesztő értékelés, kutatáson alapuló fejlesztés