

Klíma Gábor¹ – Kárpáti Andrea²

¹ ELTE, Neveléstudományi Doktori Iskola, PhD hallgató

² ELTE TTK, Természettudományi Kommunikáció és UNESCO Multimédia-pedagógia Központ

A vizuális nevelés és a médiapedagógia szinergiája – problémák és lehetőségek

Írásunkban nemzetközi források alapján áttekintem a vizuális kultúra és a vizuális média oktatásba integrálásának lehetőségeit. Mielőtt az oktatási problémákra rátérek, érdemes meghatározni, miről szól a két műveltségterület szinergiája: mit jelent ma a digitális és az újmédia fogalma?

Az „újmédia” fogalmára Forgó Sándor (2008) ad meghatározást: „Az újmédia a digitális hálózati kommunikáció révén létrejövő médiatípus átfogó neve. Az új média fogalma magába foglalja a multimédia és interaktív média jellegű tartalmakat, az újszerű egyéni és közösségi cselekvési formákat egyaránt.”

Bevezetés

Az „újmédia” megjelenése az oktatásban nem csak a hagyományos rajztanítás kapcsán vet fel érdekes kérdéseket, hanem az oktatási rendszerek egészét illetően. Az alább idézett tanulmányok fókuszai a rajztanár pedagógiai státusza, az intézmény kapcsolatai és stratégiái az új/digitális média alkalmazását illetően, illetve a jó tanári gyakorlatok a média és rajz összefüggésében. A források alapján világosan látszik, hogy a közoktatás reagálása és válasza a 21. század kihívásaira globális problémát jelentenek. A digitális média megjelenése az iskolákban egyszerre lehetőség a fejlődésre/fejlesztésre, de megjelenhet a tanítás-tanulás minőségének rombolójaként is. (Érdekes adalék a témához a mobileszközök kitiltása a francia közoktatási intézményekből 14 éves kor alatt. A törvény hatalmas társadalmi vitát generált, amelynek egyelőre nem látszik megnyugtató lezárása).

A források betekintést nyújtanak elsősorban az Egyesült Államokbeli és észak-európai oktatási intézmények pedagógiai gyakorlataiba, illetve általánosságban foglalkoznak a rajzoktatás és a digitális média kapcsolatával, valamint ezeknek az oktatási rendszeren és tágabb értelemben a társadalmon belüli helyével, szerepével.

A vizuális kultúra és művészetek oktatása számos országban összekapcsolódik a tudatos állampolgárrá neveléssel, a társadalmilag érzékeny problémák képi megjelenítésével. Különösen igaz ez a vizuális kommunikáció műveltségterületre, amely a digitális technika elterjedésével domináns közlési formává és fontos oktatási tartalomává vált. A vizuális nevelést a felelősségvállalás és tudatosságra nevelés eszközeként definiálja tanulmányában Elizabeth M. Delacruz (2009). Felvetése szerint a globális társadalom

(avagy globális civil társadalom) olyan értéközösség, amelyben demokratikus elvek és ideák érvényesülnek, az általános jólét, az emberi értékek, a tudás és technológia szabad áramlása feltételek nélkül biztosított. Ennek megteremtésének egyik eszköze/segitője lehet egy olyan új tantárgyi paradigma, ami magába foglalja a digitális média, a virtuális valóság és a művészetoktatás technikai, pedagógiai eredményeit.

A művészetoktatás, szűkebb értelemben a rajz- és vizuális kultúra, valamint a médiaoktatás társadalmi felelőssége olyan téma, amely más tanulmányokban is előjön, itt azonban az írás fő fókuszát jelenti. Delacruz kiemeli a digitális média tantárgyi integrációjának nehézségét, amelyet többek között arra a jelenségre vezet vissza, hogy a tanulók tudásukban és felhasználási szokásaikban többnyire tanáraik és iskoláik előtt járnak, ha az új/digitális médiáról van szó. Ezt a tanári tudáshiány (*knowledge gap*) által keletkezett űrt hivatott betölteni a rajztanár, aki hídként szolgálhat az oktatási intézmény és a digitális, virtuális valóság között, minden esetben a diákok közreműködésével.

Szintén ezt a jelenséget vizsgálják írásukban Pamela G. Taylor és B. Stephen Carpenter (2007). Arra keresik a választ, hogy milyen kihívásoknak kell megfelelnie a tanárnak a digitális nemzedékekkel szemben. Felhívják a figyelmet a rohamosan változó és folyamatosan alakuló virtuális környezet által támasztott vizuális nevelési kihívásokra. A képpel megjelenített információkat a digitális eszközhasználatban felnőtt fiatal gyakrabban és magasabb szinten használja, mint a hagyományos technikák használatában szocializálódott rajztanára. Ez a jelenség gyakran okoz pedagógiai nehézségeket az oktatási gyakorlatokban. A pedagógiai érték itt is a felelős felhasználásban és fogyasztásban keresendő. Taylor és társa a digitális médiát, mint tanulható nyelvet írják le, amit minden művésztanárnak (*art educators*) meg kell tanulnia. Ez azért elengedhetetlen, hogy dekódolni tudják azokat a szimbólumokat és jelrendszereket, amelyeket diákjaik használnak alkotásaik létrehozása során, és amelyek segítségével világukat és személyiségüket is megteremtik. Kathleen A. Unrath és Melissa A. Mudd (2011) cikkében már konkrétan vizsgálja a „digitális gyerekek” által jelentett pedagógiai kihívásokat és problémákat. Felsorolják az iKids néhány főbb jellemzőjét:

- technológiai motiváltság
- alternatív írástudás és multimodularitás (kép és szöveg egyidejű befogadása, feldolgozása és átadása)
- egyidejű befogadás és alkotás, azaz (média)tartalomfogyasztás és -létrehozás
- a társadalmi folyamatokhoz (termelés, fogyasztás, kommunikáció) való virtuális kapcsolódás a valós, fizikai kapcsolat helyett
- a hagyományos tantermi környezet helyett egy ingerdúsabb, aktívabb környezet előnyben részesítése

A digitális írástudást fejlesztő pedagógus a különböző területek közötti szintézis megteremtésére törekszik. Ezeket a képességeket a cikkírók speciális 21. századi képességekként írják le, és hangsúlyozzák, hogy a tanárnak magának is el kell sajátítania őket, hogy be tudjon lépni a tanulók megváltozott világába. A szerzők a rajztanárt képességei és a képi kommunikációt tanító iskolai szerepe alapján erre alkalmasnak tartják, és új, vezető pozíciót ajánlanak neki az *iKids* világának megértésében és kommunikálásában, a tantárgyat pedig modellnek tekintik más tantárgyak számára.

Kreativitás és jó gyakorlatok a digitális alkotásban

Pedagógusok a kreativitásról

A kreativitás elméleti és gyakorlati megjelenése a pedagógiai gyakorlatokban megke-
rülhetetlen téma, ha művészetoktatásról van szó. Különösen érdekes ez a terület, ha a
digitális eszközök alkotó használatát tanítjuk. Bereczki és Kárpáti (2018) több mint 300
pedagógus kutatásról beszámoló közleményt elemezve ezeket a pedagógusokat a kreati-
vításra neveléssel kapcsolatban leginkább foglalkoztató kérdéseket tárta fel.

A hatalmas tanulmány alapján úgy tűnik, hogy a kreativitás alapvetően három külön-
böző aspektusban van jelen a tanári gondolkodásban:

- a kreativitás természete
- a kreatív környezet
- kreatív egyének/individuumok

Ezek az egységek természetesen tovább bonthatók. A tanítás kreativitása, vagy a kreati-
vítás tanítása, kreatív tanár, vagy kreatív tanuló stb. A tanulmány figyelemre méltó abból
a szempontból is, hogy rendkívüli alapossággal írja le az adatfeldolgozás és -elemzés
munkamódszerét.

Az általam áttekintett művészetpedagógiai írások közül több is foglalkozik a krea-
tivitással, annak fogalmi, elméleti hátterével és gyakorlati megjelenésével. Az alkotás
kreatív folyamatként történő értelmezése minden szerző számára egyértelmű. Michelle
Tillander (2011) írásában a technológia, a pedagógia és a kreativitás összefüggéseit
keresi. Véleménye szerint a kreativitásra nevelés és a már létrehozott alkotások meg-
ismerése, a kultúráközvetítés nem állhat meg a tantermek ajtajában, hanem kapcsolatot
kell keresnie és találnia a hétköznapi élettel. Ebben a kontextusban a technológia is
részét képezi a hétköznapi életnek, tehát folyamatos kapcsolatban kell állnia az oktatási
rendszerekkel, és inspiráló, megújító hatással kell lennie rá. Ez a hatás kreatív pedagógiai
folyamatokban ölt testet. A művésztanár nemcsak meg kell, hogy értse az új technológi-
ákat és azok történeti, társadalmi kontextusát, hanem tudnia kell azokat kreatív módon
importálni az oktatás keretei közé.

Egy másik írásban Joanna Black és Kathy Browning (2011) a tantermi kreatív folyama-
tok technológiai hátterét és a pedagógus felkészültségét vizsgálták. A rendelkezésre álló
digitális eszközök túlnyomórészt prezentációs célokat töltenek be, és nem az alkotás esz-
közei. Hiányzik az a felismerés a tanárok részéről, hogy a digitális eszközök és az internet a
tanulók önkifejezésének alapvető eszközeivé váltak. Véleményük szerint az is probléma,
hogy a digitális médiák megismerése és alkalmazása nagyon lassan halad az oktatásban, és
nem ritkán a pedagógusok ellenállásán bukik el. Hiányzik a kurrens szoftverek ismerete,
de még ha rendelkezésre is állnak ilyen szoftverek, akkor gyakran a technikai környezet
(eszközök, internetkapcsolat sebessége) nem megfelelő, vagy csak a pedagógus nem haj-
landó elhagyni komfortzónáját. A digitális média és általában a technológia integrációja
az oktatásba és azon belül is a vizuális kultúra és média oktatásába tehát lassan halad, a
kreativitás terepe egyelőre inkább a hagyományos médiumokra korlátozódik.

Vajon felkészültek-e a pedagógusok a digitális eszközökkel végzett kreativitás fejlesz-
tésre? Bequette és Brennan (2008) észak-amerikai minták alapján többek között erre a
kérdésre keresik a választ. Az Egyesült Államok első médiaoktatási standardja Minnesota
államban készült el, és azóta is iránymutatónak számít az USA közoktatásában. Ez alapján
vizsgálják a médiatanárok felkészültségét és a vizuális média oktatásának helyzetét az
államban. Az írás ajánlásokat is megfogalmaz, és felveti a tanártovábbképzés szükségességé-
gét a területen, amit a vizuális oktatás modernizációjának nehézségével indokol.

A tanárok továbbképzésével médiaelméleti és médiatechnológiai területen bővebben Ryan M. Patton és Melanie L. Buffington (2016) foglalkozik. Az írás elsősorban az amerikai vizuálmédia-oktatás helyzetével foglalkozik a felsőoktatás kontextusában. Szemléli a jelenlegi amerikai szabályozásokat és tanterveket, majd ajánlást fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogy a vizuális média és kommunikáció egységét hivatalos formában is érdemes lenne megteremteni. Elsősorban technológiai érvekre hivatkozik, a művésztanárok képzettségére és felszereltségére, de nem vitatja a tanártovábbképzés szükségességét sem ezen a terén.

A digitális kreativitás fejlesztése a vizuális nevelésben?

A kreativitás és a technológia összefüggései, illetve a technológia jelenléte több forrásban is előkerül. A média és a rajzoktatás kapcsolata gyakran csupán technológiai területen történik meg, amely több kérdést is nyitva hagy. A legfontosabb ezek közül a média előállításának (tartalomgyártás – kreatív folyamat) és a média fogyasztásának különválasztása (Marner, 2013). Az első terület integrálása a vizuális kultúrába viszonylag könnyen megoldható (itt érvényesül a technológiai fókusz). Az elmélet beépítése a vizuális művészetek tanításába azonban nehezebb terület. Erre is találunk különböző jó gyakorlatokat a források között. Általában elmondható, hogy igazán ott érhető el sikeres integráció, ahol a médiafogyasztást és -gyártást elméleti síkon nem választjuk külön. A *social media* és működése erre talán a legjobb példa, ahol párhuzamosan fogyasztunk és állítunk elő tartalmat (Redmond, Considine, 2012).

A technológiai fejlesztések, a vizuális média és vizuális kultúra oktatásának szintézisére, valamint a rajztanár pedagógiai pozíciójára egészen konkrét példát és leírást is találunk, jó gyakorlatokkal illusztrálva. Ching Chiu Lin (2011) írásában egy rajztanár pedagógiai és közösségi munkáján keresztül mutatja be, hogyan lehetséges szinkronba hozni a digitális média, a technológia és a hagyományos rajzoktatás hármasságát. A mintaprogram helyszíne a Newark Community High School, Chicago, Illinois, Egyesült Államok. Az írás egy olyan ideális állapotot vizsgál, amelyben rendelkezésre áll a technológia (a vizuális nevelés szolgálatába állított számítógépterem), a támogató iskolai környezet és iskolai vezetés, valamint a technológia és az új médiák használata

A technológia jelenléte a vizuális oktatásban felvet egy olyan kérdést, amelynek általános megoldása nem látszik. Ez a szoftverek használata. Eltekintve a jogtiszt szoftverek jelentette anyagi megterheléstől az iskolák számára, figyelembe kell venni azt a tényt is, hogy kezelésük és oktatási célú felhasználásuk elsajátítása és begyakorlása némi időt vesz igénybe, nem is beszélve a tanári motiváltság kérdéséről. Erre kínál stratégiákat írásában Sherry Mayo (2007). A cikk egyik alapvető gondolata, hogy a szoftverhasználatot nem kell alaposan megtanulnia a sem a tanárnak, sem a diáknak. A szerző véleménye szerint különbséget kell tenni egy szoftverfelhasználást oktató tanóra, és a projekt alapú szoftverhasználat között, ahol a program csak eszköz a tanár és diák kezében arra, hogy belépjen a kreatív folyamatba. Kérdéses persze, hogy hol húzódik a határ az elégséges és elégtelen programnyelvismeret között.

íránt elkötelezett pedagógus. Egy ilyen helyzetben a rajztanár könnyedén válhat az iskola technológiai-pedagógiai fejlesztéseinek motorjává és vezetőjévé.

A művésztanár válik a közvetítő médiummá, akin keresztül az iskola és közvetve a közösség is megújul, fejlődik. A pedagógus a közösség digitális képzésének vezetője lesz, a művészetoktatásban használt kreatív, jó gyakorlatok szemlélete pedig ezáltal hat az egész intézményre. A szerző a tantárgy és a pedagógusi pozíció presztízsemelésének kiváló lehetőségét látja a digitális innováció rajztanári felkarolásában.

Érdekes kontextus a digitális média egyetemi oktatása. Trebor Scholz (2006) írásában a kritikai gondolkodás és társadalmi érzékenység erősítését sürgeti a médiaoktatásban. A technológiai nehézségekre azonban ő is felhívja a figyelmet.

A médiaoktatás szociális kontextusai egy másik írás fókuszában is jelen vannak. Egy olyan egyetemi kurzus példáján keresztül (ahol a *social media* és képalkotás összefüggéseit vizsgálták) világít rá a szerző a kritikai médiafelhasználás és az ebből következő képalkotás jelentőségére és társadalmi hatásaira (Knochell, 2013).

Összegezve tehát a kreativitásfejlesztés és a digitális média kapcsolata a vizuális nevelésben létező és fejlesztendő terület. Az intézmény technológiai fejlettségének szintje, illetve a pedagógusi hozzáállás azonban nagyban befolyásolja a pedagógiai siker mértékét. A terület iránt érdeklődő és a digitális technológiák megismerése iránt elkötelezett művészetpedagógus könnyen válhat az intézmény digitális és technológiai megújulásának motorjává, ezzel tágitva ki a rajztanár hagyományos intézményi pozícióját.

A vizuális média és vizuális kultúra szintézise: jó példák

A digitális média és a vizuális kultúra szintézisére egészen konkrét leírásokat is találni. Remek forrás az a svéd tanulmány, amely egy pedagógusi gyakorlaton keresztül mutatja be, hogy milyen lehet egy olyan új tantárgy, ahol megvalósul a két terület szintézise (Marner, 2013). A cikk alapjául szolgáló kutatás során interjúkat készítettek a tanárral és diákjaival, amelyekben feltérképezték az iskolai és az iskolán kívül médiahasználatukat. A tanulmány kiemeli, hogy az intézményi környezet kifejezetten támogatja a digitális fejlesztéseket és a művészetoktatás projektalapúságát. A digitális média használatát két irányból vizsgálták. Egyrészt mint prezentációs és dokumentációs technikát, másrészt mint a kreatív, alkotói folyamatok eszközeit. A cikk egy másik érdekes megállapítása, hogy a digitális média használata „demokratizálta” a tanórát. A diákok és a tanár közösen vettek részt a tanítási-tanulási folyamatban, a pedagógia hierarchikus struktúrája pedig átalakult egyfajta horizontális elrendezéssé (Marner, 2013). A diákok egymást és tanárukat is inspirálva haladtak előre a folyamatban, a csoport pedig elkezdett hasonlítani egy tanulóközösségre. Ez a médiahasználat demokratizáló jellegét támasztja alá. A lezárásban a szerző rámutat, hogy a digitális és vizuális média rendkívül erős és hatékony eszköz lehet a pedagógusok kezében az egész oktatás karakterének megváltoztatására.

A kutatás folytatásaként egy elméleti írás is foglalkozik a feltárt jelenségekkel (Marner és Örtgran, 2013). A hagyományos rajzóra eszköztárát hasonlítja össze azokkal a tanórákkal, ahol megjelent már a digitális média mint a tantárgyat támogató tényező. A vizsgált iskolák pedagógiai gyakorlatai alapján a szerzők arra jutottak, hogy gyakran maga a tanár az, aki az új médiák órai használatának akadályozója. A hagyományos rajzóra eszközei (a tanulmány szerint: rajzlap, ceruza, ecset, festék) egyfajta emelkedett princípiumként jelennek meg a kreatív eszme szolgálatában (a cikkben erre angol kifejezéssel „the sacred”-ként hivatkoznak). Az ilyen gyakorlatokban a média kifejezetten rossz, ártalmas elemként van jelen („the profane”).

A hazai gyakorlatokhoz képest fontos különbségnek tűnik, hogy a rajzterem (*art room*) és a számítógépterem (*computer room*) nem alkot két külön egységet azokban az

intézményekben, ahol megvalósult a tantárgyi szintézis. A számítógép egyenrangú eszközként jelenik meg a rajzlap és a ceruza mellett. Ehhez az is kellett, hogy a hagyományos számítógépterem koncepcióját elvessék (ahol 20-30 gép sorakozik egymás mellett, amit a szerzők meglehetősen életidegen helyzetnek tartanak), és a számítógépet egyszerű eszközként – megfosztva kiemelt jellegétől – bevezessék a rajzterembe.

A vizuális tanulóközösségek működéséről és gyakorlatairól remek nemzetközi példákul szolgál két tanulmány. A formális oktatási rendszeren kívüli vizuáliskultúra-tanuló közösségek pedagógus mentor nélkül jutnak el a hierarchikus struktúrától a horizontálisig (Freedman, Hejnen, Kallio-Tavin, Kárpáti, Papp, 2013). A tagok egymástól tanulva, egymást inspirálva fejlődnek, céljaikat közösen határozzák meg, egymást folyamatosan segítve sajátítják el a vizuális készségeket. Ezáltal jó gyakorlati modellként szolgálnak a vizuális kultúra és digitális média formális intézményi keretek között történő oktatásához (Kárpáti, Heijnen, Kallio-Tavin, Castro, 2016).

Érdekes és jó gyakorlatokat ismertet Theresa Redmond írása. A média mint tantárgy helyzetét vizsgálták meg egy amerikai középiskolában három médiatanár pedagógiai gyakorlatain keresztül (Redmond, 2012). A tanulmány azzal kezdődik, hogy a terület igen kevésbé kutatott, és a médiaoktatás gyakorlata (*classroom-based studies*) nem igazán ismert a kutatók és általában az egész pedagógiai mező előtt (ezzel hazai szempontból is csak egyetérteni tudunk).

A szerzők a médiaoktatás három különböző pozícióját különböztetik meg:

1. A védelmező attitűd a tanárt olyan pozícióba helyezi, ahol ő áll a diák és a veszélyes külvilág között. Ebben az értelmezésben a média az a mező, ahol a diák egyedül veszélyben van, mert nem érti, nem tudja használni, vagy rosszul használja (értsd: fogyasztja) a médiát. Itt a média létrehozása/gyártása háttérbe szorul a helyes, vagy helyesnek vélt fogyasztási szokások kialakítása mögött.
2. A második gyakorlat a helyes fogyasztási szokások mellett egyfajta kritikai attitűd kialakítására törekszik. Itt a hangsúly már nem azon van, hogy „mit”, hanem „hogyan”.
3. A harmadik gyakorlat a fogyasztás mellett/helyett a média/tartalom létrehozására helyezi a hangsúlyt. Ebben a kontextusban a média művészetként jelenik meg, a vizuális művészet oktatásának részeként. A kritikai attitűd itt is jelen

A vizuális média és vizuális kultúra tantárgyi szintézisére egészen konkrét kutatások is iránynak. A Magyar Tudományos Akadémia és az Eötvös Loránd Tudományegyetem Vizuális Kultúra Szakmódszertani Kutatócsoportja Moholy-Nagy Vizuális Modulok – a 21. század képi nyelvének tanítása című tantervi innovációs projektjében olyan új tananyagokat fejleszt és próbál ki, amelyekben az új- és digitális médiák tanítása szerves egységet alkot a vizuális kultúra tantárgy tanításával. Az iskolai rajzoktatás modernizációja, az utóbbi két-három évtizedben megjelent technológiák iskolai környezetbe történő bevezetése nemcsak a művészetoktatás, de tágabb értelemben az egész oktatási rendszer egyik legaktuálisabb kérdése/problémája. A kutatásban résztvevő pedagógusok országszerte különböző oktatási intézményekben fejlesztik és tesztelik a tananyagokat, eltérő intézményi környezetben.

van, de inkább az alkotás részeként. Fotó, videó és film formájában bevezeti a médiát a vizuális kultúra tantárgyba.

Jó magyar gyakorlatok

A vizuális nevelés és médiapedagógia szinergiájára természetesen hazai gyakorlatokat is találhatunk. Kárpáti és Papp (2012) tanulmányában olyan vizuális tanulóközösségeket ismertetnek, ahol a média kreatív használata a közös alkotás motorja. A közösség jó mintákkal szolgálhat a formális oktatási intézmények tantárgyi struktúrájának átalakításához is. A fotó, videó, valamint az új- és digitális médiák használata a vizuális kultúra oktatásában és a kreativitás fejlesztésében intézményi kereteken kívül, tanulóközösségekben történő megvalósulása egy új tantárgyi paradigma képét vetíti előre.

Számos kérdés merül fel a tananyagokkal kapcsolatban, ezek közül az egyik legérdekesebb a számítástechnika és a kurrens digitális technológiák megjelenése a vizuális kultúra tantárgy tanmenetében. A technológiai környezet, a pedagógusi innovációs kedv, az intézményi támogatói környezet mind olyan faktorok, amelyek konkrét esetekben befolyásolhatják a digitális és újmédiák megjelenésének mértékét a vizuális kultúra tantárgy tanmenetében.

Lezárás

Írásomban nemzetközi források alapján áttekintettem a vizuális kultúra és az új/digitális médiák szinergiájának kérdéskörét. Ezek alapján a digitális média és vizuális kultúra területei, illetve az ezen területekkel összefüggő kreativitásfejlesztés különböző aspektusokból foglalkoztatják a cikkek szerzőit.

A pedagógus intézményben betöltött szerepe és a digitális technológiai innováció kapcsolata több tanulmányban is visszatérő téma (Ching Chiu Lin, 2011; Bequette és Brennan, 2008). A terület erőteljes technológiafüggősége problémaként jelenhet meg a tanári gyakorlatok és általában véve az intézményi fejlettség miatt. A digitális kreativitást fejlesztő feladatok iskolán kívüli projektként történő értelmezése lehetséges megoldásnak látszik ilyen esetekben. Ez azonban felveti az iskolai tanóra tananyagának kérdését, illetve a média vagy vizuális kultúra szerepének kérdését az oktatási rendszerben. Láttunk rá nemzetközi és hazai példát, hogy milyen jól tud működni egy formális intézményi kereten kívüli vizuáliskultúra-tanulócsoport (Kárpáti, Heijnen, Kallio-Tavin és Castro, 2016). Ugyanakkor a tantárgyi szinergia pozitív iskolai gyakorlatai is megjelennek, méghozzá azzal az érdekes következménnyel, hogy magát a tanórát mozdítják el a hierarchikus pedagógiai struktúrából a horizontális felé (Marner, 2013).

Ez egyértelműen a vizuális kultúra és digitális kreativitásfejlesztés iskolai demokratizáló hatását támasztja alá. A pedagógus ebben a kontextusban kilép a hagyományos iskolai szerepéből, és a tanuló közösség egyenrangú tagjaként jelenik meg a kreatív folyamatban (Marner, 2013; Marner és Örtégran, 2013).

A pedagógus szerepe mellett több tanulmányban felmerül a tantárgy iskolai szerepe, helyzete is. A szerzők általában egyetértenek abban, hogy a vizuális kultúra és vizuális média tantárgyak digitális technológiai jelenléte és fejlesztése az iskolán belül hozzájárulhat a tantárgy presztízsének erősítéséhez (Bequette és Brennan, 2008; Delacruz, 2009). A vizuális kultúra és digitális kreativitásfejlesztés pedagógiai fejlesztése érdekében szükségesnek látják a pedagógus-továbbképzések szervezését is.

Több cikkben is felmerül a digitális nemzedék tanításának kérdésköre (Taylor és Carpenter, 2007; Unrath és Mudd, 2011). Vagyis a „mit” és a „hogyan?”. A közösségi médiák használata, a képmegosztó oldalak, de akár a kép- vagy mozgóképszerkesztő

szoftverek ismerete és használata, vagy az okos eszközök használata mind-mind olyan terület, ahol a tanulók naprakész ismeretekkel rendelkeznek. Problémát jelent ebben a helyzetben a pedagógusi pozíció őrzése. Visszatérő jelenség, hogy hiába lehet felkészültebb a tanár ezeken a területeken diákjainál, nehezen fogadják el őt, mint a tudás hordozóját, aminek a generációs és kommunikációs különbségek lehetnek az okai (Knochell, 2013; Scholz, 2006). Érdekes kontextusa ennek a kérdéskörnek a tanári pozíció átalakulása és elmozdulása horizontálisabb irányba.

A tanulmányokból tehát világosan kitűnnek a vizuális kultúra és vizuális média oktatása jelentette kihívások aktuális kérdései. A tantárgy és a pedagógus intézményen belüli pozíciója és a digitális kreatívásfejlesztés további kutatásra és újragondolásra érdemes területek. A tantárgyi színergia, a vizuális nevelés és médiapedagógia egysége olyan új utakat és lehetőségeket nyithat meg, ahol a 21. század vizuális nyelvének tanítása és taníthatósága egy új tantárgyi paradigmaként jelenik meg a közoktatásban. A hagyományos rajzóra és eszközhasználat kiszélesítése, a vizuális nevelés találkozása az új médiákkal javarészt felfedezésre váró terület, de pozitív hatásai a tantárgyra és tágabb kontextusban az oktatási rendszerre elvitathatatlank.

Irodalom

- Bequette, J. W. & Brennan, C. (2008). Advancing „Media Arts” Education in „Visual Arts” Classrooms: Addressing Policy Ambiguities and Gaps in Art Teacher Preparation. *Studies in Art Education*, 49(4), 328–342. DOI: [10.1080/00393541.2008.11518745](https://doi.org/10.1080/00393541.2008.11518745)
- Bereczki, E. O. & Kárpáti, A. (2018). Teachers’ beliefs about creativity and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25–56. DOI: [10.1016/j.edurev.2017.10.003](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.10.003)
- Black, J. & Browning, K. (2011). Creativity in Digital Art Education Teaching Practices. *Art Education*, 64(5), 19–24. DOI: [10.1080/00043125.2011.11519140](https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519140)
- Ching, C. L. (2011). A Learning Ecology Perspective: School Systems Sustaining Art Teaching with Technology. *Art Education*, 64(4), 12–17. DOI: [10.1080/00043125.2011.11519131](https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519131)
- Delacruz, E. M. (2009). Art Education Aims in the Age of New Media: Moving Toward Global Civil Society. *Art Education*, 62(5), 13–18. DOI: [10.1080/00043125.2009.11519032](https://doi.org/10.1080/00043125.2009.11519032)
- Forgó, S. (2009). Az újmédia és az elektronikus tanulás. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9, 91–96.
- Freedman, K., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M., Kárpáti, A. & Papp, L. (2013). Visual Culture Learning Communities: How and What Students Come to Know in Informal Art Groups, *Studies in Art Education*. *A Journal of Issues and Research*, 54(2), 103–115. DOI: [10.1080/00393541.2013.11518886](https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518886)
- Kárpáti, A., Heijnen, E., Kallio-Tavin, M. & Castro J. C. (2017). Collaboration in Visual Culture Learning Communities: Towards a Synergy of Individual and collective Creative Practice. *International Journal of Art & Design Education*, 36(2), 164–175. DOI: [10.1111/jade.12099](https://doi.org/10.1111/jade.12099)
- Kárpáti A. & Papp L. (2012). Vizuális tanuló közösségek. In Kozma T. & Perjés I. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 61–69.
- Knochell, A. D. (2013). Assembling Visuality: Social Media, Everyday Imaging, and Critical Thinking in Digital Visual Culture. *Visual Arts Research*, 39(2), 13–27. DOI: [10.5406/visuartsrese.39.2.0013](https://doi.org/10.5406/visuartsrese.39.2.0013)
- Marner, A. (2013). Digital Media Embedded in Swedish Art Education – A case study. *Education Inquiry*, 4(2), 355–373. DOI: [10.3402/edui.v4i2.22078](https://doi.org/10.3402/edui.v4i2.22078)
- Marner, A. & Öртеgran, H. (2013). Four Approaches to Implementing Digital Media in Art Education. *Education Inquiry*, 4(4), 23–27. DOI: [10.3402/edui.v4i4.23217](https://doi.org/10.3402/edui.v4i4.23217)
- Mayo, S. (2007). Implications for Art Education in the Third Millenia: Art Technology Integration. *Art Education*, 60(3), 4551. DOI: [10.1080/00043125.2007.11651644](https://doi.org/10.1080/00043125.2007.11651644)
- Patton, R. M. & Buffington, M. L. (2016). Keeping Up With Our Students: The Evolution of Technology and Standards in Art Education. *Arts Education Policy Review*, 117(3), 1–9. DOI: [10.1080/10632913.2014.944961](https://doi.org/10.1080/10632913.2014.944961)
- Redmond, Th. (2012). The Pedagogy of Critical Enjoyment: Teaching and Reaching the Hearts and Minds of Adolescent Learners Through Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*, 4(2), 106–120.
- Scholz, T. (2006). New-Media Art Education and it’s Discontents, *Art Journal*, 64(1), 95–108. DOI: [10.2307/20068369](https://doi.org/10.2307/20068369)
- Taylor, P. G. & Carpenter, S. B (2007). Mediating Art Education: Digital Kids, Art, and Technology. *Visual Arts Research*, 33(2), 84–95. doi: 20715451

Tillander, M. (2011). Creativity, Technology, Art, and Pedagogical Practices. *Art Education*, 64(1), 40–46. DOI: [10.1080/00043125.2011.11519110](https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519110)

Unrath, K. A. & Mudd, M. (2011). Signs of Change: Art Education in the Age of the iKid. *Art Education*, 64(4), 6–11. DOI: [10.1080/00043125.2011.11519130](https://doi.org/10.1080/00043125.2011.11519130)

A közlemény alapját képező kutatás az MTA-ELTE Vizuális kultúra szakmódszertani kutatócsoport, „Moholy-Nagy Vizuális Modulok - a 21. század képi nyelvének tanítása” projekthez (is) kapcsolódik. A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Tantárgypedagógiai Kutatási Programja támogatta.

A vizuális nevelés és a médiapedagógia szinergiája – problémák és lehetőségek

Ebben az írásban áttekintjük a vizuális nevelés és médiapedagógia metszéspontjait, párhuzamait és esetenként ellentéteit. Nemzetközi források szemlélésével jó gyakorlatokra kerestünk példákat, a területet érintő elméleti írásokat sem mellőzve. A hazai és nemzetközi oktatás egyik legfontosabb és egyben legaktuálisabb kérdése az új- és digitális médiák jelentette kihívás, valamint a technológiai környezet gyors változása. Olyan példákat kerestünk, ahol a tanítási gyakorlat és a tanmenet érzékenyen, értő módon és aktívan reagál ezekre a jelenségekre, a vizuális kultúra és vizuális média eszköztárát segítségül hívva. A források alapján úgy tűnik, hogy a technika és technológia iskolai jelenléte gyakran jelent kihívást vagy problémát a tanítási gyakorlatok szempontjából. A rajz- vagy média tanár „digitális érzékenysége” szintén döntő fontosságú az új technológiák iskolai integrációja szempontjából. A vizuális média mint tantárgy a források alapján meglehetősen változatos képet mutat. Különböző értelmezési lehetőségei időnként mintha ellentmondásba keverednének a tantárgy szerepét és helyét illetően. A média tantárgy hazai „mostoha sora” tehát nemzetközi jelenségnek tűnik, azonban a vizuális kultúra tantárgy tanmenetébe integrálva olyan új dimenziókkal gazdagítja a hagyományos rajzoktatást, ami jó gyakorlatok számtalan lehetősége felé nyithat utat. Írásunk tehát a nemzetközi források bemutatásával arra tesz kísérletet, hogy átfogó képet nyújtson a vizuális kultúra és média tantárgyak előtt álló kihívásokról és kérdésekről.