

EGY LEHETSÉGES ÚT: A VIZUÁLIS NYELV

(A) „Elered az eső. A helikopterem bátran száll tova a tömeg fölött. Az emberek előveszik az esernyőiket és kinyitják. Van ott mindenféle szín: sárga, kék, lilás még fekete is. Az eső nagy cseppekben hull és lepereg az esernyőkről. Az ernyők hullámzanak, ahogy lépnek az emberek. Hirtelen eláll az eső, kisüt a fényes nap. Az ernyők összecsukódnak. Az emberek lerázzák róluk a vizet és továbbsietnek.”

(B) „Amikor az eső elered, a hullámozó tömeg fölött gombákként jelennek meg az ernyők. Halványzöld, barna csíkos, rózsás... én egy narancssárga ernyőre figyelek. Olyan kecsesen lebeg, hogy arra gondolok, biztos egy fiatal lány lépked alatta. Követem a többi közt. A többi már nem is érdekel. Próbálok kitalálni, milyen lehet az a lány. Szőke, barna? Milyen a járása? A ruhája? Az eső hirtelen eláll, a narancssárga ernyő összecsukódik. Egy otromba pasast látok az ernyő helyén.”

A figyelmes elemzés lényeges eltéréseket mutathat ki a két szöveg között. Az (A) szöveg másolás, könnyen szétbontható olyan szerkezeti egységekre, amelyek különböző élethelyzetek megfogalmazásai. A szöveg szerzője más alkalommal már kidolgozott, „kész” mondatokat, mondat sorokat rakott össze. Ezzel szemben a (B) szöveg „alkotás”. A szavak, mondatok a bemutatott szituációhoz rendelődnek, a szövegnek van rendező elve. Mindkét szöveget ugyanaz a tanuló írta a hatodik osztály elején, illetve a végén. A két szöveg megírása közti időben tizenöt társával együtt egy olyan kísérletben vett részt, amely a vizuális nyelv elmélete és a kreativitásemélet eredményeit hasznosítva próbált módosítani a jelenlegi merev fogalmazás-tanítási gyakorlaton. Ezt a tanévet olyan kísérlet töltötte ki, amelynek sok vonatkozását – hibáját és eredményét egyaránt – csak utólag, az alaposabb elméleti tájékozódás után tudom felvázolni és rendszerbe illeszteni. Éppen ezért nem is annyira az év folyamán végzett munkát igyekszem leírni, hanem inkább az utólag megfogalmazódó összefüggéseket, azokat az

elvi szempontokat és gyakorlati megfigyeléseket, amelyek a kísérlet hátterét képezték. Ezek sokkal több pro és kontra véleményre, továbbgondolásra szolgáltatnak alapot, mint a munka menetének tényleges leírása. Úgy vélem, hogy pillanatnyilag ez a fontosabb.

VIZUÁLIS KÖRNYEZETÜNK

„A technikai találmányok kitágították és megváltoztatták világunkat. Vizuális környezetünk részben a világ átépítésével, részben pedig annak következtében változott meg, hogy olyan vizuális eszközök kerültek a kezünkbe, amelyek a látható világ új területeit tették hozzáférhetővé: azokat a szférákat, amelyek korábban túl kicsik, túl gyorsak vagy túl lassúak voltak ahhoz, hogy felfoghassuk őket.” Kepes György 1944-ben megfogalmazott gondolatai (Kepes 1979) számunkra ma hangsúlyozottan érvényesek. Elég, ha egy pillantást vetünk azoknak a kutatásoknak az eredményeire, amelyek az ember és a környezet kapcsolatát elemzik. A teljes információs anyagnak több mint 80%-a érkezik hozzánk vizuális úton, a befogadás mennyiségét véve alapul a szemünk jóval „fontosabb”, mint a fülünk (11%) vagy az orrunk (3,5%). Nem is beszélve az ízlésről és a tapintásról, amelyek révén csupán 2–2,5%-nyi részt fogunk be a minket érő információk halmazából. Persze ez nem értékrangsor, fontosságuk ranglétráján nem éppen ilyen nagy a szem és a többi érzékszerv közti különbség. A számadatok arra utalnak, hogy a látvány lassan a szó helyére kerül (Wald 1980), egyre több információ érkezik az emberhez pusztán vizuális úton. Ennek az állításnak az igazolására elegendő, ha a gyors ütemű urbanizációt vagy a vizuális tömegkommunikáció térhódítását hozzuk fel példának. Egy-egy új város vagy városrész önmagában is egy új vizuális formavilág. A sajtó, tévé, film, plakátok által közvetített képanyag sokszorosa annak, amit egy ember befogadni képes. Nem túlzás, ha azt állítjuk, hogy újra meg kell tanul-

nunk látni, értelmezni ezeket az új képi formákat, meg kell tanulnunk dolgozni velük.

Ez a képanyag ugyanis két okból is új. Elsősorban azért, mert eddig nem észlelt formákat mutat fel. (Erre utalt a Kepes-idézet is.) Másodsorban azért – és ez az igazi, problémát is okozó újdonság –, mert alapjaiban módosítja a vizuális nyelvet. Képletesen szólva, az ábécé megmarad, de a már ismert betűkkel olyan mondatokat, szavakat hozhatunk létre, amilyenekre eddig nem volt példa. Az egyedi ember pedig nem képes megtanulni minden szót és minden mondatot. Ehelyett a létrehozás (generálás) képességét kell elsajátítania, azt az eljárást, amellyel meg tudja fejteni a vizuális nyelv szövegeit, esetleg ő maga is képes lesz arra, hogy szövegeket hozzon létre.

Elhagyva most már a nyelvi párhuzamot, megkockáztathatjuk azt a kijelentést, hogy napjainkban a látás (látni tudás) lassan hatalommá válik. Ezt azonban akkor érzékeljük igazán, amikor a látni tudás hiányával kerülünk szembe. Ma már egyre több felmérés igazolja, hogy az ingerszegény környezetben nevelkedett gyermekek az iskolában (és nemcsak ott) hátrányos helyzetbe kerülnek. Ennek kialakításában pedig más tényezők mellett fontos szerep jut a vizuális ingerszegénységnek és/vagy a vizuális formákkal való bánni tudás hiányának is. A vizuális ingerszegénység oka elsősorban a környezet, a közvetlen élettér milyenségében keresendő. Csóregh Éva vizsgálatai arra utalnak (Csóregh 1978; 1979 a, b; 1980), hogy urbanizációnk is kétélű dolog: egyrészt új vizuális formákat teremt, másrészt pedig az új lakótelepeken szinte vég nélkül ismétli ezeket az új formákat. Így a környezet gyorsan elveszíti potenciális értékét (újdonságát), vizuális szempontból monotonná, sterillé, sivárrá válik. Ez a megfigyelés fontosnak tűnik, hisz gyerekek százai, ezrei napjainkban ilyen környezetben alakítják ki vizuális anyanyelvüket.

A vizuális formákkal való bánni tudás hiánya nemcsak azokat jellemzi, akik egyhangú, sivár környezetbe nőnek bele (hangsúlyozom: vizuális sivárságról van

szó), hanem azokat is, akik viszonylag zárt, vizuális szempontból jól strukturált környezetben nevelkednek, és szinte egyik napról a másikra kerülnek merőben új környezetbe. Erre jó példa azoké a falusi gyermekeké, akik a nyolcadik osztály elvégzése után városra kerülnek. Erről a kérdésről a későbbiekben részletesebben is szó esik majd. Egyelőre álljunk meg a számunkra fontos tények számbavételénél.

A vizuális nyelv (= a vizuális jelek rendszere és a vizuális szövegalkotás szabályainak összessége; Bakk 1979) nagy szerepet játszik a környezet értelmezésében. A vizuális értelmezés lehetővé teszi a tér feletti uralmat, nem csupán a tárgyi, hanem az emberi szférában való tájékozódást is elősegíti. Vizuális nyelvünk (ha így, birtokos személyranggal említjük, akkor már vizuális anyanyelvünket értjük rajta) alapvetően meghatározza a környezetünkkel való kapcsolatunkat. A meghatározottság azonban fordítva is áll: a hátrányos helyzettel foglalkozó kutatások meggyőzően igazolják, hogy a környezet milyensége alakítja a vizuális nyelvet. Ha a környezet rövid idő alatt változik meg (a vizuális információk ugrásszerű növekedése, más környezetbe kerülés stb.), a vizuális anyanyelv nem tud lépést tartani a gyors változással. Igény és adottság között áthidalhatatlan szakadék keletkezik. A következményekkel még nemigen vetett számot senki, már csak azért sem, mert nem is olyan régen indult meg a vizuális nyelv kérdéskörének vizsgálata. Ez egyfelől a vizuális élmény mibenlétét, ennek kapcsán a vizuális nyelv természetét igyekszik meghatározni, másfelől pedig a vizuális nyelv működését, a mindennapi életben betöltött szerepét. Ebből különösen egy mozzanat tűnik fontosnak, amelyet jól lehetne hasznosítani az anyanyelvi nevelésben, különösen a fogalmazástanítás területén. Ez pedig nem más, mint a vizuális információ érzékelésének és a vizuális élmény kifejezésének Arnheim-féle értelmezése.

Mielőtt tovább mennénk, a továbbiakban gyakran előforduló két fogalom értelmezését kell tisztáznunk. Azt a vizuális információt, amelyet az egyén befogad, tehát értelmez és értékkel, észleletnek nevezzük, ennek

az észleletnek kifejezését, mások számára is érthetővé, befogadhatóvá tételét pedig megjelenítésnek. A két fogalmat Arnheim már idézett, művéből vettem át, és részletesebb értelmezésüktől azért tekintettem el, mert operacionális fogalomként használom őket és a jelen tanulmányban érvényes, értelmezésüket menet közben találja majd meg az olvasó.

HOGYAN LÁTUNK ÉS HOGYAN ÁBRÁZOLUNK?

Ez a megnyugtató módon soha meg nem válaszolt kérdés akkor tevődik fel élesen, amikor a gyermekrajzokat vagy az úgynevezett primitív rajzokat vesszük szemügyre. Már csak azért is kényes ez a témakör, mert a saját „felnőtt” rajzainkat és a „magas” (értsd: művészi) rajzokat állítólag meg tudjuk magyarázni, míg a vizuális megjelenítés első lépcsőfokának nyelvezetét mind a mai napig nem tudjuk megfejteni. Holott ezek első látásra igen egyszerűeknek tűnnek, alig néhány pontból és vonalból állnak csupán. Egy máig is ható és ma is sok hívet számláló elmélet pontosan ebből az egyszerűségből próbálja levezetni a képkalkotás menetét. Az ún. intellektuális teóriáról van szó, amelyet Arnheim is részletesen elemez (Arnheim 1979. 72–74.). Nem érdektelen röviden szólni erről a felfogásról.

Kiindulópontja az, hogy a gyermekrajzok nem közvetlenül vizuális forrásból táplálkoznak, hanem absztrakt fogalmakból. Más szóval: a rajz nem észleleti, hanem elvonatkoztatott jellegű tudás (az egyes észleletekből elvonatkoztatott tudás) kivetítése. Ész szerint a gyermek nem azt rajzolja le, amit lát, hanem amit tud. A tétel arra az előfeltevésre alapozódik, hogy az emberi észlelet csak különös, egyedi esetekre vonatkozik, például egy bizonyos fára, egy bizonyos levélre vagy – Arnheim példájánál maradva – egy bizonyos háromszögre. Ha ez így van, akkor a fának, a levélnek, a háromszögnek a képzete (amit rajzban a gyermek kivetít) elvonatkoztatás eredménye. A lerajzolt dolog

tehát eleve nem származhat közvetlenül a perceptuális forrásból.

Ez a teória támadható további számonkéréssel is, mert semmit nem mond arról a folyamatról, amelynek során az egyedi, különös észleletekből kialakulnak a dolgok, jelenségek absztrakt képzetei. Az utóbbi két évtized lélektani kutatásai azonban sokkal elegánsabban oldották meg a kritikát. Kísérletek sorával bebizonyították, hogy az absztrakciónak hitt „háromszögűség” elsődleges észlelet, nem pedig elvonatkoztatás eredménye. Más szóval: a gyermekek előbb látják meg a háromszögben a háromszögűséget, mint az egyedi, specifikus háromszöget. A megjelenítés (esetünkben a rajzolás) síkján ez annyit jelent, hogy a gyermek nem egyedi háromszöget rajzol, hanem „háromszögűséget”. Eleve nem utánzásról, másolásról van szó, hanem valami másról. Ez a más pedig a felfedezés.

Mit fedez fel a gyermek? Azt, ami szerinte kifejezi a háromszögűséget, amit az eléje tett háromszögben lát. A rajzolás ebben az esetben egy műveletsor, amelynek során a gyermek megkeresi azokat az egyenértékeket, amelyek szerinte az elkészült képen kifejezik a háromszögűséget, a „levélséget” stb. A megjelenítés – esetünkben a képi ábrázolás – választás. Választás, ha van észlelet – esetünkben vizuális élmény –, amiből választani lehet. Arnheim egy másik példáját idézve: ha a fa leveleit kell ábrázolnunk, akkor nem lemásoljuk a levelek természetes zöld színét (ez gyakorlatilag lehetetlen is, hisz rengeteg színárnyalat van), hanem kiválasztjuk azt az árnyalatot, amely szerintünk mint egyenérték kifejezi a falevél színét. Tehát a modellt, amit ábrázolnunk kell, nem lemásoljuk, hanem egyenértékek felfedezése révén megjelenítjük (Arnheim 1979. 190). Arnheim nézeteivel azért foglalkoztam ilyen hosszasan, mert a képi ábrázolásnak az eddig leírt mechanizmusa sok szállal kapcsolódik az anyanyelv használatához. Kepes György írja a vizuális tapasztalatról: „A vizuális tapasztalat többet jelent, mint tisztán érzéki minőségek észlelését. Át meg át van szöve az emlékezet lerakódásaival. Minden látható struktúrának van jelentéstartalma, aszso-

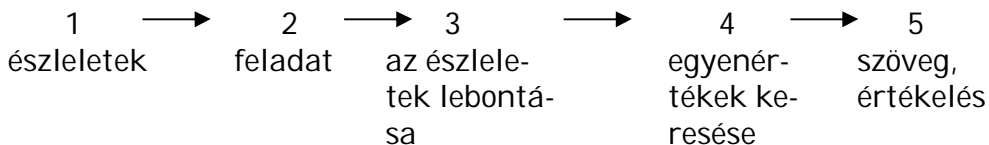
ciációkat ébreszt, amelyek dolgokat és eseményeket idéznek, emocionális és tudati reakciókat váltanak ki" (Kepes 1979. 277).

Túl a vizualitás és az anyanyelvhasználat közti kapcsolat általános szintű jelzésén, nem érdektelen felhívni a figyelmet a vizuális nyelv és a beszélt nyelv közti analógiára. Mindkettő nagy szerepet játszik a környezet értelmezésében, nyelv mivoltuk az elemi kifejező jelekhez kapcsolódó fogalomtársító (asszociációs), analógiás és érzelmi (pszichikai) hatásban rejlik (Bakk 1977). Mindkettőnek az elemeire jellemző, hogy valamit közölnek, ami közvetlenül nem látható, nincs jelen. Magának a közlésnek a mechanizmusa (ahogy azt az utóbbi másfél évtized sokat vitatott beszédaktus-elmélete igazolja) beszéd közben is olyanformán megy végbe, mint a vizuális nyelv használatakor. Az „olyanformán”-nál arra szeretnék utalni, hogy ha a két „nyelven” egy-egy szöveget hozunk létre (például egy képet rajzolunk és elmesélünk egy történetet), a létrehozás (megjelenítés) mechanizmusa a két esetben analóg. Állításomat a következőkben úgy próbálom igazolni, hogy először fölvezetem a beszédaktus-elmélet nyomán kialakult közlés-felfogást. Gondolatmenetem főként J. L. Austin és J. R. Searle nézeteire alapozódik. A jelzett analógia bizonyításával (és általában a a vizuális nyelv és a beszélt nyelv közti kapcsolat hangsúlyozásával) a vizuális nyelvnek az anyanyelvi nevelésben való hasznosíthatóságát – kissé meredeken fogalmazva: nélkülözhetetlenségét – szeretném igazolni. Az egyszerűség kedvéért az anyanyelvi közlés mechanizmusát a vizuális közlés, megjelenítés már bevezetett fogalmaival írom le. Anyanyelven a beszélt nyelvet (annak minden kellékével egyetemben!), illetve annak írott változatát értem.

A SZÖVEGALKOTÁS MIKÉNTJE

Mivel nevelésről (anyanyelvi nevelésről) van szó, és a nevelésről (sajnos) ma még sokaknak csak az iskola jut eszébe, vegyünk kiindulópontul egy iskolai esetet.

Nevezetesen azt, hogy a tanár felkéri a tanulókat egy szöveg létrehozására. Ez a szöveg lehet egy fogalmazás szóban vagy írásban, lehet egy párbeszéd felidézése vagy kitalálása, lehet az adott helyzet egyenesben való közvetítése. A szöveg létrejöttét a már ismert fogalmakkal így ábrázolhatjuk:



Lássuk röviden az öt mozzanat jelentését. Az észleletek (1) figyelembevételéül túlmutat ugyan a megjelölt iskolai alaphelyzeten, manapság nem is nagyon szokás velük törődni, mégis úgy vélem, hogy alaposabb elemzésük nélkül nem mehetünk sokra. Az észleletekkel való számvetés az egyes tanulók szocio-kulturális környezetének tekintetbe vételét is jelenti: tisztázzuk a tanulókat ért információk természetét, az anyanyelv szavainak általa ismert és gyakorolt jelentését. Az anyanyelvvél is az a helyzet, mint a vizuális nyelvvel: a környezettől függően „több” anyanyelv van, és ezeket még intézményes formában sem könnyű közös nevezőre hozni. Különösen ha az intézményes forma (jelen esetben az oktatás) nem vet számot az anyanyelv többszólamúságával, és olyan felettes nyelvet „termel”, amely nemhogy nem aknázza ki az egyes szocio-kulturálisan meghatározott anyanyelvekben rejlő lehetőségeket, hanem egyenesen szembehelyezkedik velük. Egyelőre álljunk meg az észleletek szerepének általános jelzésénél, s legalább ilyen terjedelemben írjuk körül a többi mozzanatot is. A feladat kijelölése (2) nem csupán annyit jelent, hogy felírjuk a táblára a létrehozandó szöveg címét és néhány szóval utalunk a megoldás mikéntjére, hanem ennél bonyolultabb művelet. Mivel azonban a mai gyakorlat többnyire ennyiben merül ki, ezt is a részletesebb elemzés során fejtjük ki. A harmadik mozzanat – a szükséges észleletek számbavétele – azoknak az észleleteknek az előtérbe állítását jelenti, amelyeket az észleletek halmazából a tanuló kiválaszt mint számba jöhető elemeket a megírandó, elmondandó szöveg számára. Ezután

következik az egyenértékek keresése (4), amiről már szó esett. Egy szituációhoz, amelyet a feladat szerint bele kell foglalni a szövegbe, az egyénben egy sor asszociáció, érzelm kapcsolódik. Ahhoz, hogy a szöveg létrejöhesse, meg kell keresni azokat a szavakat, szókapcsolatokat, elhelyezési formákat, amelyek kifejezik az egyénnek a szituációhoz való viszonyát. A szöveg létrehozása tehát olyan egyenértékek keresése, amelyek az anyanyelv vagy a vizuális nyelv síkján kifejezik a valóságbeli egyén–szituáció viszonyt. Az utolsó mozzanat (szöveg, értékelés) a kép vagy a szöveg létrejöttét jelöli, amikor az maga is a környezet egy elemévé válik, és ez a környezetté válás feltételezi azt, hogy a megjelenítés objektivációja (a létrejött kép vagy szöveg) maga is lehet egy szituáció, amelyhez egy sor érzelm, asszociáció kötődhet, következésképpen róla is egy további kép vagy szöveg készíthető. A megjelenítés objektivációjának ez az „eltávolodása”, a környezetbe való belehelyezkedése feltételezi az értékelés tényét. Ebből pedig az következik, hogy nem a tanár az egyedüli, aki értékkel, valójában nem is ő az igazi értékelő. A mai gyakorlatban az értékelés a tanár joga és csakis az övé.

Az alapfogalmak bemutatása után vegyük szemügyre magát a szöveg létrehozásának a folyamatát. Ennek keretében szólni kell a ma általános gyakorlatról is, de fő célom a vizuális nyelv hasznosíthatóságának a tárgyalása lesz. Elemzésem egyszerre elméleti és módszertani vázlat. Kiinduló (és végeredményben egyetlen) hipotézisem az, hogy a vizuális nyelv által kínált lehetőségek felhasználásával az iskolában folyó anyanyelvi nevelés számára hasznosítani tudjuk a szocio-kulturálisan meghatározott „anyanyelvek” ma még teljesen kiaknázatlan energiáit. Ez a hipotézis pedig azt jelenti, hogy átléphetőnek tartom az egyes tanulók személyiségfejlődése során jelentkező, szocio-kulturálisan meghatározott nyelvi akadályokat. Többek között Basil Bernstein, a nyelvi hátrányos helyzet kérdésének egyik legnagyobb szaktekintélye utal írásaiban nemegyszer arra, hogy a korlátozott kód használóiiban óriási „nyelvi energia” rejtőzik, csakhogy ennek hasz-

nosítása az egyén számára nem tűnik célszerűnek, mert ezt az energiát nem tudja a kidolgozott kód törvényszerűségei szerint hasznosítani. Hipotézisem szerint a vizuális nyelvnek az anyanyelvi nevelés rendszerébe való bevezetése kimozdulást jelenthet a Bernstein és mások által is jelzett holtpontról. Mivel ezt a hipotézist különböző formában már mások is megfogalmazták (Deme 1978, Csóregyh 1979 a stb.), a hipotézisalkotás gyakorlatától eltekintve állításom igazolásának szentelek nagyobb teret.

1. Észleletek

Az észlelet feldolgozott információ, amelyet nem csupán érzékszervi szinten regisztráltunk (meghallottunk, megláttunk), hanem el is helyeztünk. Az elhelyezés annyit jelent, hogy tisztázzuk az adott információhoz való viszonyunkat, tehát: válaszolunk rá. A válasz itt nem azt jelenti, hogy visszajeleztünk, úgymond feleltünk az információt felénk küldő valakinek, hanem azt, hogy valamilyen jelentést tulajdonítunk a hozzánk érkező információnak. Asszociációkat, érzelmeket rendelünk hozzá. Az elhelyezéssel kapcsolatban két dolog tűnik nagyon fontosnak. Először is: csak azt helyezhetjük el, csak abból válhat számunkra észlelet, ami a környezetünkben valamilyen formában létezik. Másodsor (és ez a fontosabb): van egy olyan belső programunk, amely meghatározza, hogy mit érdemes elhelyezni és mit nem, illetve azt is, hogy miképpen kell a kapott információt elhelyezni, más szóval, hogy milyen asszociációkat, érzelmeket rendeljünk automatikusan és/vagy tudatosan a felfogott információhoz. Ha egy tanulóknak én irodalomórán magasztalom az avantgarde-ot, és az ő programja (amit közvetlen környezete alakított ki) úgy szól, hogy Petőfi és Jókain innen nincs irodalom, akkor az általam közvetített információ észleletté válhat ugyan, de teljesen más természetű észleletté, mint amelyet én kialakítani szándékoztam. Így áll a dolog a kevésbé tudatos észleletek esetében is.

Miért is fontos mindez? Elsősorban azért, mert a mai iskolai gyakorlat eleve nem vesz tudomást arról,

hogyan az egyes információk teljesen más előjellel vagy legalábbis lényeges árnyalati különbségekkel szerepelhetnek észleletként a tanulók tudatában, mint ahogy azt mi elképzeljük. Sőt a szövegek létrehozásakor eleve arra kényszerítjük őket, hogy zárójelbe tegyék saját észleleteiket, mint olyasmit, amire most nincs szükség. Még a jobbik eset az, amikor a megjelölt témánál (a téma jellegéből adódóan) fel sem használhatják azokat, így nem kell háttérbe szorításukkal vesződniük. Mentségünkre (mármint a tanárokéra, tankönyvírókéra) szolgálhat, hogy nem is igen tudunk a létezésükről, s ha igen is, nem tartjuk az iskolai oktatás rendszerébe integrálhatónak. Ehelyett mi magunk adunk az iskolai évek során a gyerekek kezébe olyan egyenértékeket, amelyekkel ki lehet (jobban mondva ki kell) fejezni az ábrázolandó szituációkat. Ilyen kikristályosodott, minden évjárat által jól ismert egyenérték rengeteg van. Minden iskolás gyerek tudja például – s most szándékosan a legártatlanabb példánál maradok –, hogy kirándulásakor a fű üdező, esetleg harmatos, az erdő hűs és árnya pihentető, benne néha eliramlik egy-egy őzike, a virágok bólogatnak, a szirmaik kékek, pirosak vagy fehérek (soha nem jelenik meg egy természetesebb színárnyalat), a madarak hangosan csicseregnek stb.

Nem az általunk tált egyenértékek természete ellen (semantikusság, erőltettség, néha egyenesen giccses jelleg, valótlanág) kell itt kifogást emelni, hanem a táltás ténye ellen. Ha valamivel árnyaltabb és valódibb egyenértéket táltunk (és mi másra törekszünk a folytonos tankönyv-foltozgatással, ha nem erre?), azal gyakorlatilag semmit sem változtatunk a dolgok állásán. Ehelyett azt a nézetet kellene elfogadtatni, hogy az ábrázolandó dolgokat illetően az egyes tanulók észleletei – azon túl, hogy mások, mint amit az iskolai gyakorlat feltételez – egyénenként is eltérőek lehetnek, és a különböző társadalmi csoportokhoz, rétegekhez tartozó tanulók észleletei is különböznek egymástól. A második különbség felismerése azért lényeges, mert tudomásul nem vétele teljesen megtorpedóztatja munkánkat: a tanulóknál két nyelvhasználat alakul ki,

amelyek közül az egyik (az iskolai) csak addig tart, ameddig az iskolába járás, vagy még addig sem, és ott sem érvényes.

A jelzett különbségek felismerése után az egyes szocio-kulturálisan releváns csoportok észleleteiről kellene információt szerezni. A pillanatnyi helyzet (az életforma viszonylag gyors módosulása) az elemzés számára kedvező helyzetet teremt. A vizuális környezet vonatkozásában el kell különítenünk egy úgynevezett primér információhalmazt, amelynek elemei észleleteket alakítanak ki. Ebbe a halmazba azok az információk tartoznak, amelyeknek elhelyezési, értelmezési programja a csoport tagjai számára elő van írva. Szekundér információk pedig azok, amelyek elhelyezésére nincsen biztos program, és az esetek többségében ennek híján csak fiziológiai regisztrálás játszódik le, a befogadók nem rendelnek hozzájuk érzelmi, asszociációs tudattartalmakat. Az első csoportba (primér információk) tartoznak például a mindennapi tevékenységet kísérő vizuális információk. Itt már jogosult vizuális szövegekről is beszélni, mert ezek a közvetlen környezetet alkotó vizuális információk nem egyenként, hanem egymással szoros kapcsolatban, szöveggént hatnak az egyénre. Egy falu esetében például a környezet konstans formái, színvariációi. A második csoportba (szekundér vagy közvetített információk) sorolhatók a sajtó, plakát, film, tévé által közvetített vizuális szövegek, a közlekedési eszközök és terek, esetleg maga a közlekedés is, ezenkívül a formatervezett tárgyak, épületek stb., amelyek szintén közvetített információként működnek. A falu vizuális nyelvén nevelkedett egyén ezeket az információkat nehezen tudja elhelyezni, értelmezni. Itt a „falu” megjelölés nem értékelés, hanem egy sajátos vizuális nyelvhasználat létére utal. A faluról városba került tanulók nagyon sok szekundér információt kénytelenek érzékszervileg rögzíteni (még akkor is, ha nem nagyvárosról van szó), mert egyfelől mint új dolog érdekli is őket, másfelől pedig mert nincsenek „kibúvó” stratégiáik. Arról azonban, hogy ebből a nagy vizuális információanyagból mit tudnak ténylegesen értelmezni is, csak homályos sej-

téseink vannak. Sejtéseink szerint pedig nem sokat. Annyit rajzórán is megfigyelhetünk, hogy a szekundér információkból összeállított szituációt elég kínosan és egyenetlenül alakítják át szöveggé, ami arra utal, hogy az egyenértékek keresése körül valami nincs rendben. Mindegyre egy-egy olyan formát, színt ugratnak ki (használnak központi egyenértékként), amely mögött primér információ áll, és amely nem kapcsolódik közvetlenül a megjelölt szituációhoz. Ez azonban csak megfigyelés, és nem általánosítható. A szekundér információk tényleges befogadását nehezíti, hogy az információk közvetítői nem nagyon fáradoznak azon, hogy a célbavett befogadók vizuális nyelvére alapozva, abból kiindulva formálják meg az üzenetet. Nekik az a céljuk, hogy eladják az információikat, és nem is akárhogyan, hanem úgy, hogy a legközelebbi alkalommal, amikor ismét eladásra kerül sor, ismét biztosra mehessenek. Természetesen nekik is csak akkor sikerülhet az eladás, ha a befogadó az információjukat átalakítja valamilyen észleletté. De vajon létrejönnek-e tényleges vizuális észleletek a tévéműsorok, filmek nézése során?

Említettem már, hogy a befogadónak rendszerint nincs programja a szekundér információ elhelyezésére. Ezt a közvetítők is tudják, és (sajnos) azt is, hogy az ilyen programok kialakítása (ami a tényleges vizuális nevelést jelentené) roppant időigényes valami. Éppen ezért a közvetítő valamilyen manipulatív eljáráshoz folyamodik, amivel a befogadást biztosítani tudja. Úgy állítja össze a vizuális szöveget, hogy valamilyen különös, váratlan elem bevetésével a befogadóból érzelmi viszonyulást csikarjon ki. Ilyen eljárás például: bizonyos színek vagy formák dominanciája (egy szem a vetítévásznon, kinyújtott, fegyvert tartó kar a plakáton, sebek premier plánban, óriás falfelületek stb.), az ál-vizualitás (amikor a szöveg alkotója egy akciót állít a vizuális szöveg középpontjába, ami feltétlenül kivált valamilyen erős érzelmi reakciót, és nem vizuális elem segítségével, így a vizuális szöveg eladhatóvá válik).

A szekundér információk elvben nem megfejthetetlenek. Akinek megvan az a képessége, hogy kiváló-

gassa a számára fontosakat, és azokra elhelyezési stratégiákat tud kidolgozni (tehát a számára fontosakat tényleges észleletté tudja átalakítani), annak számára ezek az információk előbb-utóbb primér információkká válnak, beépülnek az egyén által kisajátított (jelentéssel felruházott) és beélt környezetbe. A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy a faluról városba kerülteknek nincs meg ez a programalkotó képességük. Tehát ha a szekundér információk ki váltanak is valamilyen érzelmi hatást, ez egyáltalán nem jelenti azt, hogy befolyásolták volna a befogadók vizuális nyelvhasználatát. Sőt még az sem biztos, hogy egyáltalán vizuális észleletet hoztak létre. Tapasztalataim szerint a gyermekek nem tudnak ezekhez az emotív vizuális szövegekhez asszociációkat rendelni, a nagyfokú érzelmi intenzitással megszervezett vizuális információk körükben egyszerű nyelvi verbalizmusként élnek tovább. Ez a gondolat sor tovább is folytatható. Elemezni lehetne a szekundér információs anyag megosztását, közülük egyeseknek a tényleges működését. A felvázolt jelenségek azonban már lehetőséget nyújtanak egypár következtetésre.

A falusi és a faluról városba bekerült tanulóknál az információk természetétől függően alakulnak ki vagy nem alakulnak ki az észleletek. Nem minden információ válik észleletté, és hogy melyik nem válik azzá, arra következtetni lehet. Ha nyelv- vagy irodalomórán színekre, formákra való hivatkozással akarunk élményeket, asszociációkat feleleveníteni, akkor körülbelül tudnunk kell azt, hogy a választott vizuális információval (mint ingerrel) milyen meglévő észleletekre apellálhatunk. Legalább azzal tisztában kellene lennünk, hogy az általunk közölt vagy felidézett információk kapcsán az adott környezetben (intézményi keret, hatalmi helyzet a tanár és a tanuló között, az iskola elvárásrendszerének működése stb.) egyáltalán milyen észleletek jöhetnek számításba, illetve a tanulók milyen észleleteket tartanak érdekesnek (célszerűnek!) a felidézésre. Ha ezzel számot tudunk vetni, akkor már lehetőségünk nyílik arra is, hogy megfelelő módszerekkel kiiktassuk a környezet már jelzett akadályait,

és több eltakart vagy eltakartatott észleletet hozassunk felszínre. Minél több van belőlük, annál jobb, mert, mint látni fogjuk, az egyénértékek keresésének alapvető követelménye a felhasználható észleletek minél nagyobb száma. Előbb azonban van egy másik feladatunk, amit végre kell hajtánunk, ez pedig szintén kényes művelet, és megfelelő elvégzéséhez legalább annyi előítélettel kell leszámolnunk, mint az észleletek figyelembevételénél. Ez a kényes művelet pedig nem más, mint a világ legegyszerűbbnek tűnő dolga: a feladat kijelölése.

2. A feladat

A feladat megjelölése tulajdonképpen azt jelenti, hogy meghatározzuk az ábrázolandó szituációt. Visszatérve iskolai példánkhoz: felírjuk a táblára a címet, és elvárjuk a tanulóktól, hogy az általunk meghatározott szituációról (pl. A kirándulás, A legjobb barátom, Az iskola, János vitéz Óriásországban stb.) egyedi szöveget készítsenek, egyedül azt értve, hogy a szöveg tükrözze a szöveg alkotója és a megjelenített szituáció viszonyát. Ez a típusú gyakorlat több szempontból is vitatható. Nem az észleletek, hanem az absztrakt fogalmak felhasználása útján akar egyedi szövegeket létrehozni. Egyszerűen fel sem teszi magának a kérdést, hogy a feladat kijelölése milyen szituációt hoz előtérbe az egyes tanulóknál. Ha feltenné ezt a kérdést, akkor rögtön másképp fogalmazná meg a feladatot. Miről is van itt szó? A feladatok mindig egy általános viszonyt jelölnek meg, az egyén–környezet kapcsolat egyik tipikus elemét. Ez a viszony több egyén lehetséges viszonyából elvonatkoztatott típus (pl. a kirándulás kellemes, az iskola mindannyiunknak hasznos, János vitéz hősként viselkedik, védjük a közvagyonot stb.), és mint tudattartalom nem észleleti jellegű tudás. Érdekes, hogy a még kimondottan leíró jellegű fogalmazásoknál is fogalmi (nem észleleti) jellegű tudást kérünk számon. Következésképpen az ábrázolandó szituáció sem valóságos szituáció lesz, hanem virtuális, megkonstruált szituáció. A végeredmény pedig nem egy valós helyzet megjelenítése lesz, hanem a többé-ke-

vésbé elsajátított absztrakt tudás felmondása. Ebben a helyzetben az egyedinek nevezett szövegrészek is tulajdonképpen absztrakciók, és gyakorlatilag semmi sem származik észleleti jellegű tudásból. Holott gyakran egyes szóképeket hajlamosak vagyunk – mint tanári munkánk eredményét – észleleti tudásként elkönyvelni. Ilyen például az, hogy a tanulók a menyasszonyt virágzó fához hasonlítják. Ennek a szóképnek valóban van valamelyes érzéki intenzitása, a fő szépséghibája viszont az, hogy használata egyszerűen csak divat. Valaki elkezdi, a többiek felkapják, és azontúl minden „jobb” fogalmazásban fellelhetjük akkor is, ha éppen nem illik oda.

Az észleleti jellegű tudás két okból űzetik ki a szövegekből. Először is mert a feladat olyan általános szituációt jelöl meg, amely az egyén számára lehetlenné teszi az élményhez, a tapasztalathoz fordulást. Ehelyett a szöveg megalkotója azzal küszködik, hogy a túl általános szituáció megjelölésén mit is értsen. Így aztán nem az egyenértékek keresésével, hanem az ábrázolandó szituáció megkeresésével foglalatoskodik. A szövegekben ez úgy jelentkezik, hogy ha éppen az iskoláról van szó, akkor írnak két-három mondatot az épületről, aztán néhány mondat erejéig áttérnek a berendezésre, végül pedig az egészet a kötelezettségek felsorolásával fejezik be. Persze ennek a kapkodó szövegalkotásnak még sok formája lehetséges, de az özszevisszaság, a meg nem komponáltság mindenikben ugyanúgy érvényesül. Másfelől pedig azért sem lehet szó az észleleti jellegű tudás felhasználásáról, mert az ábrázolandó szituációk az iskolai évek folyamán átváltak szép lassan szövegekké, könyv nélkül ismert szókapcsolatokká, mondatsorokká, s mivel idő sincs bajlódni a valóságos szituációkkal, a legkönnyebb és leghálásabb megoldás a levegőben lógó, hallgatólagosan elvárt szövegek reprodukálása.

Az eddig bemutatott gyakorlattal ellentétben a feladatot úgy kellene kijelölni, hogy a szövegek létrehozásában szerepet kapjon az észleleti jellegű tudás is. Induljunk ki abból, hogy észleleti tudás csak tapasztalat útján, magában a konkrét szituációban alakul ki.

Az általános témákhoz sokféle élethelyzet rendelhető, következésképpen sokféle, gyakran egymást kizáró érzelem, asszociáció is. Általános témánál a ténylegesen megjelenítendő szituáció kiválasztása válhat gondná, ezt kell mindenáron elkerülnünk. Olyan „elemi” szituációkat kell a feladatban megjelölni, amelyek (mint információk) nyomán különösebb választási nehézség nélkül aktivizálódik egy észlelet vagy észleletsor. Ha például a kirándulásról akarunk szöveget készíttetni, akkor olyan szituációt kell ábrázolandóként megjelölni, amely a tanuló számára valószínű szituáció volt, és elég sajátos számára ahhoz, hogy ne okozzon felismerési problémákat. Ilyen lehet például az erdő nyomasztó némaságának a hatása, az erdőben hallható hangok vagy egy hang ezek közül, a megkönnyebbülés érzése az erdőből kilépve, a képzelet játéka az erdőben stb. Persze ezekre a példákra lehet azt mondani, hogy a tanulók képtelenek ilyen szövegeket írni, hisz még magáról az erdőről általában sem tudnak kapásból összefüggő szöveget produkálni.

Aki így érvel, azt részben az eddig elmondottakkal, részben pedig Arnheim már egyszer idézett megfigyeléseivel győzhetjük meg állítása ellenkezőjéről. Az előbbi példákban felsorolt élethelyzetek ugyanis nem „egyediek”. Nem egyediek abban az értelemben, hogy a történet hőse ezekben a helyzetekben nem a pillanatnyilag adott félelmet, barna színt vagy megkönnyebbülést látja meg, hanem az ilyen típusú helyzetekre jellemző „félést”, „barnaságot” vagy „megkönnyebbülést”. Lehet, hogy hasonló észleletei teljesen más témakörből is származnak. Nem a szituációk külső osztályozása a fontos, hanem az, hogy az egyén a környezettel való kapcsolattípusai szerint hogyan sorol egymás mellé látszólag különböző élethelyzeteket. Az észlelet mint olyan „általános” jellegű, és arra jó, hogy a különböző élethelyzetek azonos vonásait megragadjuk, elhelyezzük vele. Az egyén számára tehát a különböző szituációkat nem fizikai ismérvek hozzák közel egymáshoz, hanem a feldolgozásukat, értelmezésüket koordináló észlelet. Így az erdő „némaságába” vagy „barnaságába” még sok, a kívülálló számára is-

meretlen élethelyzet játszik bele. Nem kell tehát attól félni, hogy a megjelölt szituáció túl jelentéktelennek, túl kicsinek bizonyul egy fogalmazáshoz. Ha csakugyan nem tudnak ilyen „apró” témákról írni, akkor annak a magyarázata máshol keresendő. Mint a továbbiakban látni fogjuk, a különböző szituációknak ez a láthatatlan együvé tartozása hasznos módszertani megoldásokra nyújt lehetőséget. Az eddig elmondottak végrehajtása nem kíván a tanár részéről olyan munkát, amit az órán kellene elvégezni. Ezzel a munkával a következő két pontban foglalkozom.

3. Az észlelet lebontása

Ha a feladatot az előző pontban kifejtettek szerint jelöljük ki, akkor elérhetjük azt, hogy a tanulók számukra nem közömbös, valós élethelyzeteket válasszanak ábrázolás tárgyául. A tanár tényleges munkája azonban csak most kezdődik. Tulajdonképpen a szövegalkotás egyfajta előkészítéséről van szó, de nem abban az értelemben, ahogyan a fogalmazásokat manapság elő szoktuk készíteni. Már csak azért sem, mert ha alaposabban áttanulmányozzuk a tankönyveket és a tantervet, akkor azt tapasztaljuk, hogy előkészítés címén olyan egyenértékeket találunk fel a tanulóknak, amelyekkel a szöveget „jól fel lehet (kell!) építeni”. Ezzel ellentétben Arnheim nézetei nyomán mi egyenértékek kereséséről beszélünk. A kérdés az, hogy miképpen lehet megteremteni az egyenértékek keresésének igényét és feltételeit. A válaszhoz a tanulók nyelvhasználata a kiindulópontunk.

Az iskolai nyelvhasználat vizsgálatának eredményei nem jogosítanak fel túl sok optimizmusra. A szavak használati szabályai első látásra nyilvánvalóak. A szóhasználat síkján egyfajta fordított helyzet áll fenn: a szavak használata szüli a szituációkat, és nem a szituációkkal való találkozások a szavak jelentéseit. A használt szavak üresek, hiányzik belőlük az érzelmi/ideológiai töltet. Valahogy az egész iskolai nyelvhasználatról az a benyomásunk, hogy túl racionális, túl „át-tetsző”, túl gépies. Az iskolán kívüli nyelvhasználatot elemezve azt állapíthatjuk meg, hogy itt a szavak nem

ürültek ki olyan nagy mértékben; mintha „természetesebben” működné itt a nyelv. Ezt a kettősséget valahogy át kell hidalnunk, lehetőséget kell teremtenünk arra, hogy az intézményi keretben használt szavak is „feltöltődjenek”, nyerjék vissza érzéki intenzitásukat. A feltöltést a vizuális nyelv felhasználásától remélhetjük. Arra az előző pontban kifejtett megfigyelésre alapozhatunk, hogy a tanulók az ábrázolásra kijelölt szituációt egy olyan általános észlelet (lásd: háromszögűség, barnaság, némaság) révén értelmezik, amellyel még más szituációkat is megoldanak. Ha ez így van, akkor le kell bontanunk a szituációra jellemző észleletet vagy észleletsort, és minél több olyan környezeti elemet (színárnyalatot, formát, ezek kompozícióit, hangot, érzést, tapintási ingert stb.) kell felidézniük, amelyek valamilyen kapcsolatban lehetnek az észlelettel. Más szóval: minél több olyan, látszólag jelentéktelen apró információval kell a tárgyalt szituációt bővíteni, amely az egyén számára jelenthet „valamit”. A nem éppen tudományos kifejezés (valami) azt próbálja érzékeltetni, hogy ez a lebontás próbálkozás. Hiszen nem tudhatjuk, hogy ezzel a sok apró információval sikerül-e „eltalálni” a környezet azon elemét, amelynek felelevenítésére a tanuló tudatában érzelmi/asszociációs folyamatok indulnak be. Emellett lehet, hogy egyik tanulónál sikerül ez az aktivizálás, a másikinál pedig nem. A munka sikere egyfelől a gyermekek élményvilágának (és észleleteinek) minél alaposabb ismeretén, másfelől pedig az „ingerlő” információk kiválasztásán múlik. A feladat nyilván nem könnyű, mert a tanulók megszoktak arról (vagy rá sem szoktak), hogy élményeik érzelmi/asszociációs oldalát leírják. Éppen ezért elég sok információt kell vesztegetnünk arra, hogy a megjelölt szituációt egyáltalán merészeljék felidézni. Mindez azt a célt szolgálja, hogy az ábrázolandó élethelyzetet szervező észleletet elemeire bontsuk le, minél több megjelenési formáját vegyük számba. Minél több érzelmi/asszociációs elemet tudunk feleleveníteni az adott szituációval és észlelettel kapcsolatban, annál inkább lehetőség nyílik arra, hogy a tanulók a bemutatandó szituációt jellemző alapvető észleleten (típusész-

leleten) túl meglássák a helyzet és az észlelet specifikus, egyedi oldalait is.

Vegyünk egy már emlegetett példát, az erdő „némaságát”. A feladatot V–VI. osztályos szinten a következőképpen fogalmazzuk meg. „Bizonyára mindannyian jártatok erdőben, ha nem egyedül, akkor másvalaki társaságában. No meg biztosan olvastatok is az erdőről. (Itt lehet képet vetíteni, rövid beszámolót meghallgatni.) Sokan mondják, hogy a nagy erdő – főleg éjszaka, de nappal is, ha egyedül vagyunk – félelemmel tölti el az embert. Nos, próbáljátok leírni ezt a félelmet! A történet lehet valóságban megtörtént vagy képzeletbeli. Előbb azonban beszéljünk egy kicsit az erdőről, a félelemről.”

A követhetőség kedvéért itt egy rövid kitérőt kell tennünk. Meg kell határoznunk ugyanis, hogy jelen esetben mit értünk szituáción és észleleten, illetve ezen belül a típuszituáció és típusészlelet, specifikus szituáció és specifikus észlelet fogalmán. (A megadott értelmezések a jelen tanulmány keretében érvényesek.)

A szituáció ez esetben az erdőben levés és a félés összekapcsolásából adódik, ahol a félés elsődleges funkciója nem az, hogy értelmezze, körülírja az erdőben levés egy a esetét, hanem hogy egy lélektani mozzanat beiktatásával megteremtse az eseményjellegét. A szituáció nem elemek halmaza, hanem egy viszony, egy történés. Esetünkben a félés: az erdő (a környezet) és az erdőben levő személy viszonya, közös történése. Az észleletek pedig: a történés értelmeződése, tagolódása a szituáció alanyának a tudatában. Ha az előbb bemutatott utasítás végén a tanulókat egyből írásra szólítjuk fel, akkor nagy a valószínűsége annak, hogy azonos jellegű, hasonló szövegek keletkezzenek, olyanok, ahol a szituáció a népmesék és a tankönyvek until ismert és ismételt elemeiből épül fel (a viszony, a történés tipikus), az egész szituációnak az értelmezése pedig az „én féltem – én nem féltem” hangoztatásában merül ki (típusészlelet). Ezzel szemben minket az érdekel, ami ezen túl van: az egyénre méretezett szituáció és észlelet, ami az ábrázolás technikájában mutathat valamelyes azonosságot mások szituációival és észleletei-

vel, de ezeken az életkorból és képzettségi szintből adódó azonosságokon túl – ha jól dolgozunk – ki kell érződnie az egyedi jellegnek, a mással meg nem történtnek is.

E rövid kitérő után folytatjuk példánkat. Következő feladatunk az észlelet lebontása, a szituációra jellemző észlelet alkotóelemeinek a számbavétele, felidézése. Mielőtt rátérnénk a szituáció felelevenítésére, előbb annak csupán egyik összetevőjét, a környezetet vesszük bonckés alá. A környezet példánkban az erdő, de be kell vonnunk más környezeteket is, amelyek a központi észlelettel kapcsolatba hozhatók: éjszaka, az egyedüllét különböző esetei, idegen terek, élőlények stb. Ezeket a környezeteket azért vehetjük analógnak, mert rendszerint a féléssel tagoljuk, értelmezzük őket. Az analóg környezetek számbavétele után térünk rá a minket közelebről érintő környezet (erdő) és a szituáció (az erdőben levés és a félés) elemzésére. Az elemek felsorolása rengeteg észlelet megfogalmazására, felidezésére nyújt alkalmat. Ezeket felírjuk a táblára, a szituáció elemeit úgyszintén. Itt azonban van még egy fontos szempont. Mivel az egyes tanulók élményvilágát nem ismerjük, kívülállóként kell megfogalmaznunk azokat az információkat, amelyekkel a szituációt és a hozzá tartozó észleleteket fel kívánjuk eleveníteni. Azt azonban tudhatjuk, hogy az osztály tanulói milyen fizikai és szociális környezetben nevelkedtek, és ezzel a tudással nagyrészt megoldhatjuk az ingerek kiválasztásának kérdését.

A félés esetében a következőképpen járhatunk el (a kérdést a tanár teszi fel, a válaszokat ő és a gyermekek adják, a válaszok nagy része felkerül a táblára):

1. Hogyan jelentkezik rajtunk a félelem?
 - megremeg a térdünk, összekoccan a fogunk, elhagy az erő, összeszorul a torkunk stb.
2. Mi kelt félelmet?
 - a bizonytalanság, a csend, a védtelenség, ágroppanás, valami lehull és koppan a földön, a fák susogása, az árnyékok elmozdulása, képzelődések stb.

3. Milyen a csend?

- dermesztő, fojtó, hatalmas, szívszorító, az üresség érzetét kelti, halálos stb.

4. A félhomály színárnyalatai:

- mintha szitán keresztül látnánk mindent, a levegő ólomszürke, a színek egybefolynak valami szürkésbe stb.

5. A sötét:

- fekete, koromsötét, vakvilág, éjfélete, degenyegsötét stb.

A példák szinte vég nélkül sorolhatók. Arra kell törekednünk, hogy minél nagyobb szerepet kapjon bennük a látvány. A példák kiválasztásánál csupán arra kell figyelniük, hogy kérdéseink kapcsolatban legyenek a féléssel, illetve annak tartozékaival. Ha jól kérdezzük, akkor nagyon sok érzelmi/asszociációs mozzanatot hozhatunk felszínre. Munkánk eredményét lemérhetjük azon, hogy a keletkezett szövegekben a félés megfogalmazásán túl vannak-e olyan hangulatok, érzések – főként a szavak, mondatok mögött –, amelyek csak egy fogalmazásban fordulnak elő. Ezt a célt nem könnyű elérni, mert a gyermekeknek rendszerint nagy gyakorlatuk van a sztereotip klisék használatában, és kezdetben sokan választják azt az utat is, hogy egyszerűen „összerakják” a táblára felírt szavakat. Ennek azonban a jól irányított kérdezéssel és megfelelőképpen végzett értékeléssel elejét lehet venni. Tapasztalataim szerint a tanulók többsége egy-két hónapnyi következetes gyakorlás után már képes „egyedi” részleteket produkálni.

A példával kissé előreugrottunk, ezidáig nem beszélünk ugyanis arról, hogy a tanár által felelevenített élményanyag hogyan alakul(hat) át egyedi szöveggé. Mint látni fogjuk, a szöveggé alakulás feltételezi, mintegy előírja az észleletek minél alaposabb számbavételét. Végezetül még csak annyit jegyeznek meg itt, hogy a vizuális szemléltetőeszközök (elsősorban a színes felvételek) nagy segítséget nyújthatnak, akárcsak a jól megszervezett közös megfigyelés, de ezek hiányában a jól megmozgatott képzelet is megteszi a magáét.

4. Egyenértékek keresése

Az előbbi pontban leírt gyakorlat kétélű játék. Mint utaltam rá, nagyon gyakran megtörténik, főleg próbálkozásaink kezdetén, hogy a tanulók a táblára felírt szavakból, szókapcsolatokból egyszerűen összeállítanak egy szöveget, amely nemhogy nem egyedi alkotás, hanem még fogalmazásnak sem nevezhető. Bár nem lenne érdektelen ezt a jelenséget is megvizsgálni, most csak azzal a változattal foglalkozom, amikor az egyedi szöveg létrehozása sikerül.

Ha az észleletek számbavételét jól oldottuk meg, akkor a tanulók többségénél két dolgot értünk el: az ábrázolandó szituáció tipikusságának felismerésén túl a tanulók megállapodnak külön-külön egy egyedi szituáció mellett, és maga a szituáció egyedisége olyan mértékben elevenítődik fel, hogy megjelenítés esetén ez az egyediség a külső szemlélő számára dekódolható, megérthető. Ezzel szembe lehet helyezni egy gyakran hangoztatott, „tapasztalati megfigyelésnek” címkézett elvi kifogást: hiába a legalaposabb előkészítés, mert egyedi szöveget úgysem tud minden tanuló létrehozni, az egyedi szöveg létrehozásához különleges képességek kellene (tehetség!). Ez a nézet pedig olyan gyakorlathoz vezet, hogy valamirevaló szöveget csak a jó tanulóktól várunk el, a kevésbé jóktól pedig csak olyat, hogy lehetőleg ne sértse a nyelvhasználat alapvető törvényeit (pl. nagybetűk használata, pont és vessző kitétele, beszélt szövegeknél a szövegek hallható kiejtése stb.) és a leírt mondatoknak „legyen értelme”. Nem célom ennek a gyakorlatnak az elemzése vagy bírálata. Csupán arra szeretnék utalni, hogy amit elmarasztalhatunk, az nem annyira a tényleges tanári gyakorlat (amely elméletileg egykettőre felcserélhető valami mással), hanem az a szemlélet, az az „elméleti” háttér, amely az „egyedi” létrehozásának képességét kevesek kiváltságának tartva mintegy megteoretizálja és ezzel szentesíti a jelenlegi gyakorlatot.

Az ellenérvek felsorakoztatását elméleti síkon kezdem. A kreativitásemélet újabb eredményei alapján arra szeretnék rámutatni, hogy mindenki képes egyedi

szövegeket létrehozni. Ezután pedig az egyenértékek keresését mint a szöveg születésének folyamatát mutatombé.

Abból a sokszor hangoztatott felosztásból indulhatunk ki, miszerint az ember művészi tevékenysége háromféle lehet, úgymint: passzív (befogadó), reprodukív (előadó, visszaadó) és kreatív (alkotó). Mivel esetünkben ábrázolásról, egy adott szituáció megjelenítéséről van szó, az első típus nem jöhet számításba. Marad a másik kettő, a reprodukív és a kreatív. Ez ugyan elméleti kettősségnek tűnik, de hogy mire épül, miből vonatkoztatták el, azt nem nehéz kitalálni. Nagyon leegyszerűsítve a kérdést: a kreativitással kapcsolatban ma két alapelv dívik. Az első szerint vannak kreatív és nem-kreatív egyének, a második szerint pedig a kreativitás pedagógiai eszközökkel fejleszthető. Mivel fejlesztésről csak ott lehet szó, ahol valami van, ide kívánczok egy harmadik – pedagógiai – alapelv is, amelyet ugyan nem hangoztatunk, de gyakorlati érvényesülése senki számára nem titok. Ez valahogy úgy fogalmazható meg, hogy: a kreatív egyének kis száma folytán a mindennapi nevelési gyakorlatban nem jut hely a kreativitásra való nevelésnek. Ehelyett az ismeretek átadására és ellenőrzésére koncentrálunk (a fogalmazástanítás területén a reprodukív jellegről, a megismert és elsajátított információk visszaadásának begyakoroltatásáról van szó), ami pedig a mai kreativitásra nevelést illeti, arról Vitányi Iván gondolatmenetét idézve (Vitányi 1979. 85) azt kell mondanunk, hogy a társadalmi tényezőket mintegy zárójelbe helyezi, központi gondolata a személyiség fejlesztése, a szellemi kultúra viszonylag szűkebb körén belül marad. E megállapítás igazolása nem nehéz, elegendő, ha a zenei és képzőművészeti „tehetségek” nevelésének gyakorlatára gondolunk.

A kreatív–nem-kreatív felosztás ilyen kategorikusan csak a köztudatban és a pedagógiai gyakorlatban él. Az utóbbi évtizedek kreativitásemeléletei sokkal árnyaltabban tárgyalják ezt a kérdést. Az egyes elméletek – amellet hogy sokszor szöges ellentétben állnak egymással – abban az egyben megállapodnak, hogy a

kreativitásnak több szintje, fokozata van, és a kreatív–nem-kreatív felosztást nem tanácsos két ellentétes pólusnak felfogni, hanem inkább csak két elméleti határesetnek, melyek között számtalan átmenet, fokozat lehetséges. Sőt az egyes ember bizonyos élethelyzetekben kreatív, másokban kevésbé kreatív vagy egyáltalán nem az. A merev kategóriapárok elvetésére és a kreativitás fokozatainak körülírására irányuló törekvések a tehetségnevelés helyett a kreativitás kérdéskörének szociális vetületét helyezték előtérbe. Ez a törekvés azért tűnik fontosnak, mert megpróbálja körvonalazni a kreatív tevékenység helyét és szerepkörét a társadalmi szerepek elsajátításában (szocializációs folyamat) és eljátszásában (önkifejezés). Abból indul ki (a továbbiakban főként Vitányi és munkatársai írásaira támaszkodom: Vitányi 1972; 1979; Sági 1979), hogy a már jelzett három alkotótevékenységen kívül, illetve ezek keresztmetszeteként van egy negyedik is, az úgynevezett generatív alkotókészség, ami potenciálisan minden embernek sajátja. Maga a „generatív” kifejezés Chomsky sokat idézett fogalma, és arra utal, hogy véges számú nyelvi elemből véges számú szabály segítségével végtelen számú mondatot lehet létrehozni (generálni). A létrehozott mondatoknak megvan az a tulajdonságuk, hogy közülük mindegyik lehet egyedi, soha nem hallott. Ez azt jelenti, hogy a tevékenység elemi szintjein is hozhat létre „újat” az ember. Vitányi és munkatársai a nyelvi tevékenységnek ezt az elvét általánosítják minden emberi alkotótevékenységre. Nézzük meg, hogy esetünkben hogyan is értendő mindez.

A Chomsky-féle kategóriáknál maradva, a tanulók élményvilága (a környezet meghódított, értelmezett része) képezi az elemek véges számú halmazát, a környezet elemeihez való viszonyulás szociális szabályai pedig a szabályok véges számú halmazát. A generatív jelleg érvényesülése azt feltételezi, hogy a gyermek választ: az általa kiválasztott elemeket az általa kiválasztott szabályokkal értelmezi, definiálja. A szöveg ebben az értelemben variáció, egyedisége a választás mozzanatában érhető tetten. A gyakorlatban akkor

beszélhetünk a generatív alkotókészség érvényre jutásáról, tehát egyedi szövegről, ha a szövegben mások számára dekódolhatóan megjelenik az egyén és a szituáció közti egyedi viszony. A szöveg létrehozása tehát választás, keresés: elemek és szabályok kiválasztása és egymáshoz rendelése. A tanulmány elején bevezetett fogalommal élve: egyenértékek keresése. Térjünk csak vissza már ismert példánkhoz, a falomb zöldjének kifejezéséhez. A természetes szín a nyelv segítségével egy az egyhez alapon ábrázolhatatlan. Ez nem jelenti azt, hogy a falomb zöld színéről kialakított vizuális élmény ne lenne a nyelv síkján is megfogalmazható. Arnheim elméletével ezt már igazoltuk. A tanár feladata az egyenérték megtalálásának elősegítése olyanformán, hogy a választást tegye lehetővé. A választás folyamata „fekete doboz”, amibe nem tudunk beletekinteni, de a bemenő és kijövő információk elemzése hozzásegíthet a választás mechanizmusának megértéséhez. A tanár munkája nem más, mint a választás körülményeinek optimalizálása. Tapasztalataim szerint a generatív jelleg érvényesülése elengedhetetlen feltétel ahhoz, hogy a feladat végrehajtója megtalálja a számára fontos egyenértékeket. Ez még a mai gyakorlatban is így van, csak az a különbség, hogy a tanár az esetek döntő hányadában nem optimalizálja, hanem egyenesen akadályozza a választási folyamatot, esetleg teljesen kiiktatja.

Persze a falomb zöldje nagyon egyszerű példa. Az egyedi szövegek nem csupán egymás mellé helyezik az egyenértékeket, azok összetevőit, hanem meg is szervezik azok hierarchiáját. Ebben a hierarchiában a kijelölt hely, a többihez való viszony is egyenérték-jelleggel bír. Ennek nyomon követése azonban már meghaladja e tanulmány kereteit. Még értelmeznünk kell az utolsó mozzanatot, magát a kész szöveget és a hozzá kapcsolódó értékelést.

5. Szöveg, értékelés

Közismert, hogy egyetlen jól bevált visszacsatolási rendszerünk van, az osztályozás. A tanulmányban felvázolt út végére azonban az osztályozás nemigen il-

leszhető oda. Már csak azért sem, mert minden szöveg csak önmagához mérhető és nem a másik szöveghez. A megszokott értékelési gyakorlatot olyan megfontolások teszik kérdésessé, amelyeneket ma nem szokás emlegetni. Felmerülhet például az, hogy a megjelölt téma a tanulók egy részének nem információ, nem idéz fel semmilyen szituációt. Vagy egyszerűen a tanár nem jól végzi feladatát, és nem sikerül aktivizálni a célba vett észleleteket. Ám van ezeknél egy furcsább akadály is: ha elérjük, hogy a tanulók egyedi szövegeket hozzanak létre, akkor az egyén-környezet viszony olyan elemei is megfogalmazódhatnak, amelyek az iskola értékrendszerében egyszerűen deviánsnak minősülnek. Ezekre ugyebár nem lehet jó jegyet adni. És csak egyszer kell rossznak minősítenünk egy egyébként őszinte fogalmazást, máris kezdhetjük előről a meggyőzés aprómunkáját. Csak egy példát vegyünk, a lehető legártatlanabbat. Módosul a helyes szöveg fogalma, ha a négy pontban leírtakat követjük. Jelentése lehet egy félbehagyott mondatnak, szónak, megjelenhetnek fölös számban tájnyelvi elemek, a szöveg egésze fontosabb lesz, mint az egyes mondatok értelmes vagy nem értelmes voltának eldöntése stb.

A felsorolt buktatók ellenére értékelni kötelező. A kérdés az, hogy milyen formában lehet megoldani. Bármilyen formát választunk is, alapvető követelmény az lesz, hogy a választott értékelési forma segítse és ne akadályozza az 1–4 mozzanatokat, szervesen épüljön be az egész folyamatba. Ezt csak úgy érhetjük el, ha a végzett munka valamely paraméterét választjuk ki értékelési szempontnak. Előbb azonban a végeredményt, a szöveget is értelmeznünk kell.

Ha azt mondjuk, hogy a szövegek létrehozása nem más, mint kifejezés, akkor ebből a megállapításból húzhatunk valamelyes hasznat az értékelés szempontjainak meghatározásához. A kifejezés közlés, tehát kommunikáció kezdeményezéséről van szó. Ezt a kijelentést alátámasztja a tanár gyakorlata is, hiszen az előkészítés során információkkal igyekeztünk „inge-

relni", közlésre készíteni a tanulókat. Ha a szövegek létrehozóit az elmondottak alapján közlőnek vesszük, magát a szöveget pedig közleménynek, akkor értékelői státusunk elvben egyszerű: befogadókká kell válnunk. Ebből két következtetés adódik. Először is: jó szöveg az, amely lehetőséget teremt a kapcsolatfelvételre, lehetővé teszi a befogadónak, hogy megértse a szövegbe foglaltakat. Visszatérve eddigi terminológiánkhoz: nyelvileg kifejtetté teszi az egyénnek a szituációhoz való viszonyát, tehát a szöveg érzelmi/ideológiai mozzanatok is hordoz. Másodszor pedig: ha a szöveget meg akarjuk érteni, akkor „be kell szállnunk” a közlemény által hordozott szituációba, és tudomásul kell vennünk, hogy nem rendelhetünk az ábrázolt szituációhoz külső értékelési szempontokat. Ha „szakértőként” nem teszünk egyebet, csak katedrai hatalmunknál fogva az általunk megszabott normát kérjük számon és nyesegetjük az elhajlásokat, akkor egyértelműen és rövid úton termeljük a nyelvi hátrányos helyzetet, amit részletesen e kötet első tanulmányában fejtettem ki. A gyerek szituációjába rendkívül nehéz belehelyezkedni, mert a tanár egy sor oknál fogva nem ismeri alaposan a gyermekek élményanyagát és a kommunikációjuk természetét meghatározó szocio-kulturális teret.

Az elmondottak függvényében jegyet adni csak egyes szövegekhez rendelhető befogadói álláspontból lehet, nem valami felettes mérce vagy egy önkényesen kiválasztott szöveg alapján. A kapott szövegek egyéni és csoportos megbeszélése pedig egyenesen elkerülhetetlen. Persze megbeszéléseken nem a jó és a rossz dolgok felsorakoztatását, hanem a téma felelevenítését, további árnyalását értve. Jól megszervezett munka esetén két-három hónap elteltével a tanulók többségénél a közlés már nem kényszer, szívesen vállalkoznak rá. Ez pedig a legtöbb, amit a munka kezdetén célul tűzhetünk ki magunk elé, ugyanakkor az első lépcsőfok a felsorolt értékelési alapelvek érvényesítésének útján.

*

A vizuális nyelv felhasználása kapcsán szokás arra hivatkozni – magam is ezt tettem többször –, hogy a szavak elveszítették érzéki intenzitásukat, és a vizuális élmény bevetésével legalább az iskola szintjén talán gátat lehet vetni ennek a kiüresedésnek. Ez így is van, mégis csínján kell bánnunk a megfogalmazással, mert kimondatlanul ugyan, de azt sugallja, hogy a vizualitás felhasználása egyfajta mankó, amellyel ideig-óráig mentjük a menthetőt. Ugyancsak mankószerű reformot sejtet az a megállapítás is, miszerint a vizualitás felhasználásával a nyelvi hátrány jelentős része felszámolható.

Úgy vélem, hogy a vizuális nyelv bevetése valamivel több, mint mankószerű, a bajokat elodázó reform. Ha ugyanis következetesen ragaszkodunk a leírtakhoz, akkor a gyakorlat széttöri az óra hagyományos szerkezetét. A tanár kénytelen „leszállni” a katedráról és kommunikációs partnerré válni. Az elsajátítandó tananyag fogalma átértékelődik, mert maga a szituációba való behelyezkedés, a szituációs játék alapos megszervezése és lebonyolítása sokkal fontosabb a kifejezés szempontjából, mint az, hogy előre milyen tudásanyagot jelölünk ki mint elsajátítandó információhalmazt. A didaktikai cél ugyanis maga a kifejezés. Nem a kész szöveg, hanem maga a megismerési és tükrözési folyamat, a szituáció kisajátítása és ábrázolása.

Hogy ez a dolog sikerülhet, arra két adunk van. Az első annak fölismerése, hogy a vizuális élményre való hivatkozással kapcsolatot tudunk teremteni mindenkivel, mégpedig nem is akármilyen kapcsolatot, hanem olyan kommunikációs viszonyt, amelyben a partnerek egyenrangúak. Ez annyit jelent, hogy a tanulót nem hatalmi helyzetből is közlésre tudjuk bírni, mégpedig olyan közlésre, amelyben nincsenek előírva a használati szabályok. Sőt az egyenértékek kerestetésével a sikeres kifejezés föltételévé lép elő a jelek használati szabályának az egyén általi kiválasztása és/vagy megalkotása. Második adunk a vizuális nyelv már jelzett átstrukturálódásából adódik. Környezetünk egyre több eleme csak a vizuális nyelv révén válik

elérhetővé, csak a vizualitás síkján artikulálódik. A sok példából csupán kettőt idézek fel.

A közvetített képanyag nagyon sokszor textúrákat (textúra – a struktúra szervesen keletkezett zárófelülete) és faktúrákat (faktúra–a külső behatásra megváltozott anyag felülete, például egy víztükör, amelyet fényképen vagy filmen abban a pillanatban örökítünk meg, amikor egy tárgyat beleejtünk, és a víz fodrozik) ábrázol. Sok esetben pedig a kép ki van vágva megszokott vonatkoztatási keretéből (Kepes 1979. 168). A környezet ezen elemeit csak vizuálisan lehet megragadni, és ilyen elem egyre több van. A textúrákat, faktúrákat és a vonatkoztatási keretükből kiemelt elemeket nem lehet úgy szemlélni, ahogyan megszokott közvetlen környezetünket szemléljük. Megszoktuk ugyanis, hogy a nagyságviszonyokat a szemléelőre vonatkoztatjuk, s azt is, hogy számunkra a teret az árnyékolással modellált vizuális forma tagolja (Kepes 1979. 164). Megszokott értelmezési manővereink az új vizuális információk nagy részénél nem alkalmazhatók, újakat kell kialakítanunk, és ezeknek az új értelmezési, tagolási manővereknek a kialakításához, egyúttal ennek az új vizuális formavilágnak a megnyugtató birtokba vételéhez egy út vezet: a szituációs játék, a kifejezés középpontba állítása.

E két adun kívül talán vannak még mások is, ez a kettő azonban már eléggé meggyőzően érvel amellelt, hogy a vizuális nyelv következetes felhasználása nem javíthatás, hanem – bizonyos szempontból – a nevelési gyakorlat újragondolása.