

Nyelvjátékok, vizuális eszközökkel

A vizuális kommunikáció paradigmái az írásbeliség tükrében

A tanítás–tanulás folyamatának eredményessége nagyban függ attól, hogy milyen kommunikációs technikákat vesz igénybe. Elfogadott az az előfeltevés is, miszerint „a kommunikáció eszközei általában meghatározzák a kommunikáció tartalmát”. (Haverlock, 1998:58) Ezek szerint a kultúraelsajátítás (szocializáció) módjának vizsgálata közben – még ha ennek egyik szűk területéről, az iskolai nevelésről van is szó – tekintettel kell lennünk az épp aktuálisan használt kommunikációs technikák sajátosságaira.

Itt érdemes megnéznünk az információátadás módjának néhány változatát, melyek szorosan hozzátartoznak a kommunikációs technikák, illetve az ezekhez kapcsolódó technológiák – szóbeliség/írásbeliség; könyvnyomtatás/elektronikus kommunikáció – változásaihoz, fordulópontjaihoz, „ugrásaihoz”.

Nyíri Kristóf megállapítása szerint az emberi kommunikáció technikájának története négy nagy korszakra osztható. Ezek a következők:

Az elsődleges szóbeliség korszaka, melyben a kollektív tudásnak a szójhagyomány által segített egyéni emlékezetten kívül még nincs más hordozója. Az ilyen keretben való gondolkodás szükségképpen formulákkal dolgozik, mitikus, antropomorf – valójában „prelogikus”. (1)

Ehhez képest az írásbeliség az a technika, amely már lehetővé teszi a különböző szövegek egybevetését. (2) Ez a kritikus–racionális gondolkodás kialakulását eredményezi. Hajnal István szerint „(az írás) múltat és jelent, mind az egyéni, mind közösségi életben, összekapcsolva, okszerű gondolkodásra ösztönöz, komplikált gondolatépítést tesz lehetővé” Ez az írásbeliség korszaka.

A kézírás technikája, mindazonáltal nem elegendő ahhoz, hogy a szóbeliség uralmát veszélyeztesse. Az írás hatása csak a könyvnyomtatással teljeseedik ki. Ennek következménye az egységes tudománynak és egyáltalán a kumulatív tudás lehetőségének, ezzel pedig a történeti tudat kibontakozásának, a haladás eszméjének megjelenése. (3) E korszakot „Gutenberg-galaxis” metaforával illetjük.

Az információrobbanás korszakaként nevezett időszak, a másodlagos szóbeliség beköszöntését, a „Gutenberg-galaxis” végét eredményezte. A „minden egész eltörött” tapasztalata a zárt/egységes világgép tudatos felmondásához vezetett. Az új korszak információs technológiája az elektronikus adatfeldolgozáson alapszik. (4)

Kérdésként merül fel tehát, hogy egy-egy pedagógiai program milyen típusú kommunikációs gyakorlatot részesít előnyben; tekintettel arra, hogy maga az információátadás eszköze is behatárolja az átnyújtandó tudást, meghatározza az ismeretek struktúráját...

A legtöbb tankönyv, a legáltalánosabban használt tantervek, a tanítási gyakorlat döntő része normatív ismerethalmazt tartalmaz, akár impliciten, akár explicit módon a kumulatív tudás lehetőségére, a tudományosság kizárólagosságára épül.

Elég, ha a nyelvkönyvek vizuális eszközeinek sablonjaira gondolunk: lehet, hogy a memorizálást megkönnyítik e „fogasok”, de szegényes vizualitásról árulkodnak. Felépítésük a tartalmi (lexikai) kivonat didaktikus illusztrációja. Mivel a vizuális kifejezés másfajta kifejezési lehetőségeket is magában rejt, nem látszik szerencsésnek az írott nyelv analógiájára szerkesztett vizuális megjelenítés. Az illusztrációk elhelyezése a felületen

is a szöveg szervező elve szerint épül fel: az egyszerű mellérendeléssel, azonos kompozíciós séma szerint felépített képsorokat láthatunk. (1. sz. melléklet) Szükségszerű igény ezekkel kapcsolatban a narrativitás. A képek narrativitása a képregényszerű elrendezéssel valósul meg: ez eredményezi a kirakatokra jellemző telítettséget. (5) Egy utazást bemutató ábra szükségszerűen tartalmazza az összes utazási eszközt, a repülőtől a kerékpárig. Sokszor az ábra magát a szót helyettesíti, esetenként táblázatba foglalva. (2. sz. melléklet)

17.A. Lesson Seventeen A.

I Live in a New Flat

A. Repeat the new words after your teacher and learn them :

[aʊ]	[i]	[ɛ]
house [haʊs]	cock [kɒk]	seventeen ['sevn'ti:n]
house [haʊs]	bedroom ['bedrʊm]	street [stri:t]
town [taʊn]	bedroom ['bedrʊm]	
[ɪ]	[æ]	[ə]
there is [ðeə'z]	flat [flæt]	there are [ðeə'ɑ:]
live [lɪv]	block of flats [blɒk əv 'flæts]	number ['nʌmbə]

B. Look at the pictures and read the sentences :



There are many houses in my street. I live in this house.



There are many blocks of flats in my town. I live in this block of flats.



There are two bedrooms in our flat. I sleep in this bedroom.



There is a bathroom in our flat. I wash in the bathroom.



There is a dining-room in our flat. We eat in the dining-room.



There is a kitchen in our flat. We help Mother in the kitchen.

Ha összevetjük e sémákat a *Jack Goody* által felállított, a nyelvi adatok (dekontextualizált) térbeli elrendezéseire vonatkozó típusokkal („melyek az írás története során alakultak ki, és az írásbeli megnyilatkozás eszközeit képezik”), a következőket tapasztalhatjuk: a szóban forgó grafikus megjelenítés módjai az elkülönített szó, betű, illetve szám, amelyet skatulyába vagy rubrikába zárt önálló ‘logogramként’ foghatunk fel. Egy hasonló típust alkotnak a listák, illetve a táblázatok, vagyis azok a feljegyzések, melyek akárcsak a (kiemelt) szavak, információkat osztályozó struktúráit, a verbális felidézést segítő szisztemát alkothatnak. (6) Ezek kiemelik, rögzítik és összegzik a tapasztalat egészébe ágyazott információkat, és ezáltal lehetővé teszik ezek reorganizációját, újrendezését. Altaluk új rend alkotható: gondoljunk az aritmetikai műveletekre vagy *Linné* növényrendszerére.

Az írásbeli megnyilatkozások analógiájára szerkesztett képi kifejezés, e tankönyvek esetében nem él önálló, sajátlagos eszközeinek lehetőségeivel. A vizualitásnak a nyelv szerint meghatározott skatulyákba kényszerítése egy fajta textuálitást eredményez. Erre vall az az erőltetett narrativitás, a prezentációs kényszer, amit megfigyelhetünk. Világos tehát, hogy ez a fajta vizualitás magán viseli az írásbeliség által kitermelt megnyilvánulások ismérveit.

Az a tanítási gyakorlat is ezt bizonyítja, mellyel nemrég találkoztam terepünkám során. A nyelvórán kiadott házi feladatot az képezte, hogy a tanult szavakat le kellett rajzolni. A szükséges mintákat a tankönyv szolgáltatta, mivel „nem várható el egy 10 éves gyerektől, hogy ‘tökéletesen’ rajzoljon.”

5 Instantanés

Övzsin				
Övzsin				
Övzsin				
Övzsin				
Övzsin				
Övzsin				

11	12
DESCRIPTION	POINT DE VUE
La seule chose vraie, qu'est-ce que c'est ?	1. Réponds les formes de cette lettre. Pourquoi pouvons parler de
- Une collection de lettres-clés ?	2. Pourquoi est-ce la seule ?
- Un jeu basé sur les lettres ?	3. Don le ordre des lettres simples et don le code
- Une machine ? Un plan ?	4. Pourquoi ?
- Un appareil ? Un jeu d'écriture ?	5. Ce qui est une machine la plus intéressante et la plus pratique.
13	14
MICRO DE VUE	À VOIR AVEC
Comment décrire avec les lettres ? Accordez-vous de	Donc le 4e caractère, quel autre, quelle est la règle, l'apparence
l'écriture, le nombre de ? Justifiez votre choix.	pourquoi, votre vue, que ?

Láthattuk, hogy az írás révén a nyelv egy vizuális–térbeli dimenzióhoz jut. A formalizált, grafikus elrendezések egyféleképpen kiemelik, összegzik és elrendezik az információkat, és lehetőséget nyújtanak ezek reorganizációjára. Mindezt oly módon teszik, ahogy az a tisztán orális kontextusban lehetetlen lett volna. Létezik olyan képalkotási gyakorlat, mely ezen szabályszerűségek fölhasználásán alapszik. Ebből adódik egy ’egycsatornás’ kommunikációs helyzet. Azért nevezzük – sarkítva – egycsatornásnak, mert annak ellenére, hogy több érzékszerv közvetítését veszi igénybe, azonos modellt követ. Ez az írott nyelv mintájára alkotott képi kifejezés sablonosságát/szegényességét eredményezi. Az erre épülő tanítási gyakorlat elveszi annak lehetőségét, hogy kialakuljon egy, a kor kihívásainak jobban megfelelő kifejezőmód. A vizuális anyanyelvnek ez az iskolákban tanított változata ’ábrázolás központú’.

A Budapesti Tanítóképző Főiskola „Vizuális nevelés tantervé”-ben, a „Kommunikációs és szemléltetési stúdiumokban” megvalósítandó feladatként a következők szerepelnek: „megismertetni, megtanítani és gyakoroltatni a vizuális kommunikáció nyelvi elemeinek sajátosságait, a különböző funkciókban működő (esetenként specializálódott) ábrázolási

és jelkonvenciókat”. (Vizuális Nevelés Tanterve, 43. old.) A ’Tantárgypedagógia’ blokk feladata az, hogy „a hallgatónak átfogóan és részleteiben meg kell ismernie a vizuális nevelés kereteit, törvényeit”. (U. o. 75. old.) Az ’Alapozó vizuális stúdiumok’ során el kell sajátítania az „ábrázolási konvenciókat”, Ismernie kell a „közlési szükségletek, helyzetek által követelt ábrákat, sémákat, jeleket és szimbólumokat”. (U. o. 18–19. oldal)

Ez a típusú képzés nyilvánvalóan a ’vizuális szöveg’ létrehozásának, az ehhez szükséges készségnek a kialakítására irányul. A „képi közlés egyezményes kódjai” és az „általános konvenciók rendszere” nyilvánvalóan az írásbeliség grafikus elemei által definiált összefüggésből sarjadnak. Ezt támasztják alá a tanterv követelményei szerint

Ha összevetjük e sémákat a Jack Goody által felállított, a nyelvi adatok (dekontextualizált) térbeli elrendezéseire vonatkozó típusokkal („melyek az írás története során alakultak ki, és az írásbeli megnyilatkozás eszközeit képezik”), a következőket tapasztalhatjuk: a szóban forgó grafikus megjelenítés módjai az elkülönített szó, betű, illetve szám, amelyet skatulyába vagy rubrikába zárt önálló ’logogramként’ foghatunk fel.

elvégezendő gyakorlati feladatok is: az ábrázolás célja itt nem más, mint ezen konvenciók alkalmazása a ’természet utáni’ rajzban, vizuális analízis (látvány, makett) készítésében.

Bár találunk utalást arra, hogy a „vizuális nevelés nem csupán az erre specializálódott órák feladata”, és hogy a „vizualitás áthatja a megismerést”, ennek ellenére mindig alárendelt viszonyba kerül más tantárgyakhoz képest. Segédeszközként szolgál a tanítás „szemléletesség” tételére úgy, hogy annak „szolgálóleánya” marad.

Az integratív tanítási programok középpontjában nem az ismeret, hanem az élmény áll. Ebből adódóan – bár lehet integrációs tengelye – nincs kényszerítő ereje. A vizualitás az eszköze, nem pedig segédeszköze az iskolai nevelésnek. Az esztergomi Vitéz János Tanítóképző Főiskola integratív esztétikai nevelési kísérletének keretében az integratív tevékenység rendszer és a kultúraelsajátítás egyik legtisztább modelljét a néphagyományban jelölték ki. (7) A néphagyomány-ismeret nem mint az utánzás tárgya, hanem mint példányértékű lehetőség kapott szerepet. Nem a megtanulása volt a cél, hanem a megtapasztalása. „A recepció és a produkció egyensúlyát és egyenrangúságát biztosítandó megkíséreljük kiterjeszteni a zene, szövegalkotás és a mozgás területére is” – írja *Kaposi Endre*. Egyes művészeti ágak autonómiája elfogadott tény. Különálló törvényeik kiegészítik egymást. (8) Az integratív esztétikai nevelés szakkollégium tematikája leszögezi: „a tantárgy oktatásá-

nak célja, hogy a hallgatók megismerkedjenek az integratív esztétikai nevelés értelmezési lehetőségeivel, a főiskolánkon kidolgozott és kipróbált modell elveivel és gyakorlatával.” A tantárgyakra darabolt tantervek a tudományosság megmaradt relikviáivá váltak...

A hetvenes évek akcionista művészetpedagógiájának formanyelve a performance, az akció és a happening vizualitására épül. (9) A közösségi terek képezik az oktatás helyszínét. A szociálpedagógiájának is nevezett program, a tanuló saját értékeit, hétköznapi környezetét, nemzeti, etnikai szubkultúráját beépítve, érdeklődésének irányát követve tanulni segít és nem „civilizál”. (Kárpáti, 1995:144)

A politikai–szociális rajztanítás is a mindennapi problémákból merít. Fő műfaja a plakát és a dokumentumfotó. (10) A hagyományos képzőművészeti technikák lényegében nem bírnak nagyobb jelentőséggel e körön belül: „önmagáért való anyag- és formakísérletek” csupán. A ’viuális kommunikáció’ (ez esetben egy pedagógiai irányzat is) ellenzői szerint még a következő hibában vétkes: elhanyagolja a vizuális képességek fejlesztését a verbálisak javára (11) (Kárpáti, 1995:148)

A verbális megnyilatkozás elektronikus transzformációja egyszerre mélyítette el a szónak az írással megkezdődő és a nyomtatással erősödő térhez kötöttségét és vezette át a tudatot a másodlagos szóbeliség új korszakába. A másodlagos szóbeliség belső koherenciáját, közösségtudattól átitatott jellegét jól bizonyítja a médiák nézettsége, illetve hallgatóik magas száma. A másodlagos szóbeliség annyiban hasonlít az elsődleges szóbeliséghez, hogy mindkét kommunikációs technika előfeltételezi a hallgatóságot (közösséget). A vizualitás mostani hordozói, „kérészetlenségük”-ből adódóan többnyire szintén közösségi jellegűek. Bár a közösségek nagyon is különböznek egymástól, az írásbeliség előtti szóbeli kultúrák tagjait nem programatikus csoport-orientáció jellemezte, mint a másodlagos szóbeli kultúra tagjait.

A számítógép-hálózatok következtében létrejött virtuális közösségek is kialakították saját rítusaikat, nyelvezetüket, mítoszaikat és saját irodalmukat is, egyfajta szubkultúrát alkotnak tehát. Intézményesített oktatási rendszerük a virtuális egyetem. (12) Itt a kapcsolattartás, a „könyvtározás”, a számonkérés és a szemináriumi munka – az egyetemi munka megannyi kelleke – számítógép-hálózaton (interneten) keresztül történik. Bár felfoghatjuk ezt az organizációt mint a hagyományos egyetemi rendszer új technikai háttérét – mely a régi analógiájára jött létre, másolva azt –, mindenképp meg kell jegyeznünk, hogy jelentős változásokat eredményezett/eredményez az „egyetem” kommunikációs gyakorlatában. Ilyen a többszörösen hangsúlyozott multimedialitás útján végbemenő szinkron és/vagy aszinkron kommunikációs modell.

Ha a kommunikáció folyamata előfeltételez egy közösséget, mely sajátos kommunikációs eszközök kialakítása/használatára révén létezik, elengedhetetlen, hogy az oktatás szervezésében, a tananyagválogatás szempontjainak összeállításának folyamatában, s egyáltalán az oktatás célrendszerének meghatározásánál figyelembe ne vegyük ennek meghatározó elemét: a közösségi tényezőt.

A másodlagos szóbeliség belső koherenciáját, közösségtudattól átitatott jellegét jól bizonyítja a médiák nézettsége, illetve hallgatóik magas száma. A másodlagos szóbeliség annyiban hasonlít az elsődleges szóbeliséghez, hogy mindkét kommunikációs technika előfeltételezi a hallgatóságot (közösséget). A vizualitás mostani hordozói, „kérészetlenségük”-ből adódóan többnyire szintén közösségi jellegűek. Bár a közösségek nagyon is különböznek egymástól, az írásbeliség előtti szóbeli kultúrák tagjait nem programatikus csoport-orientáció jellemezte, mint a másodlagos szóbeli kultúra tagjait.

A közösség szerepe a kommunikációs technikák változásaival együtt változott az oktatás történetében: a közösségi alapon szervezett társadalmak tanulási gyakorlatát már eleve a mindenki által birtokolt szokásrendszer, a társadalmilag nyilvános, ritualizált tudás elsajátítási módja, a szóbeli közlés határozta meg. A vizualitás jelrendszere itt autonóm módon a társadalmi diskurzus eszköze volt: reprezentációs célokat szolgált.

Az írásbeliség kialakulásával a vizualitás új szerephez jut: a tudás rögzítésének eszközévé válik, lehetővé téve az információátvitel új technikáját. A vizuális eszközök szerepe alárendelődik az írásbeliségnek: „a kép az az írástudatlanoknak, mint a könyv az írástudóknak”. (13) A képek illusztratív jellege kétségtelen.

Ez a technika, a könyvnyomtatás elterjedésével a Gutenberg-galaxis kialakulásához vezetett: a vizuálisan rögzített beszéd új kognitív készség kialakulását eredményezte. Egyre nagyobb jelentőségre tett szert a magyarázó, szemléltető rajz. Demonstratív/értelmező ábrákról beszélhetünk. A tudományos közösségek képhasználatára ez.

A másodlagos szóbeliség korszakában a textuális rögzítettség megszűnt: a hipertext, a sokszorosítási technikák, szekvenciák merőben más viszonyt kívánnak a szöveghez. Maga a szöveg a vizualitás sajátosságai szerint viselkedik: a multimedialitás sajátosságával bír. Ez a típusú vizualitás a virtuális közösségekre jellemző leginkább.

Az ókor és a középkor tanítási rendszereiben a tanítás lényege az ismeretek egyoldalú közvetítése volt. Ez a tanulásfelfogás „a tanulót passzívnak, befogadónak tételezte”. A befogadói szemléletnek nem kellett törődnie a befogadó milyenségével, csak a közvetített tartalom logikusságával, érvényességével. A modern tudományosság kezdetén fontossá válik a tanuló befogadóképessége, de nem számolnak a tanulás-tanítás keretét szolgáló kommunikációs aktus legfontosabb elemével: a kommunikáció közösségi meghatározottságával. Kivételt csupán az alternatív pedagógiai programok képeznek – nevezük integratív nevelésnek; rituális egyetemnek, s ez a vizualitás használatán keresztül is megmutatkozik.

Jegyzet

- (1) A szóbeli kommunikáció aktusának közvetlensége kétségtelen. Goody és Watt szerint ennek „benső természete jelentősen befolyásolja a kulturális repertoár tartalmát és közvetítését is. Mindenekelőtt a jel és jelentett közötti kapcsolat közvetlenségét eredményezi.” (Goody–Watt, 1998:113)
- (2) Amint Eric Havelock megjegyzi: „Homérosztól Platónig az információátvitel módja megváltozott; az információ alfabetikussá vált, s a szem közvetkezésként fölváltotta a fület...” (Havelock, 1998:89)
- (3) Lyotard: a „nagy elbeszélések korának” nevezi. A könyvnyomtatás szociológiai hatásairól lásd Hajnal, 1982.
- (4) Lyotard: „kis elbeszélések kora”; a posztmodern állapot.
- (5) Számtalan példát találhatunk a képregényekre. Kedvelt eszköze a nyelvkönyvek illusztrátorainak.
- (6) A lodagaa nyelvben nincs a 'szó'-nak megfelelő kifejezés, csak a meghatározatlan hosszúságú beszéd 'darabja' az, amit külön terminus jelük. Ugyanez igaz a valí nyelvre is – idézi Goody, Schribnert és Colet. (Goody, 1998:206)
- (7) A szakirodalom az esztetizációs modellként tartja számon. A Leonardo program része. Lásd még: Kárpáti Andrea: A Leonardo program. Előzményeként mindenképp megemlítendő a hatvanas évek nyugatnémet Asthetische Erziehung (Esztétikai Nevelés) rajztanításának ma is élő irányzata. (Kárpáti, 1995:142)
- (8) „A programnak ... minden komponense egyenértékű és feloldja az egyes művészeti ágak autonómiáit”. (Kaposi, 1990:7)
- (9) Aktionistische Kunstpädagogik.
- (10) Politisch-soziale Kunstunterricht.
- (11) Visuelle Kommunikation. Ide vonatkozó irodalom: Helmuth Hartwig, Heino R. Möller írásai, in: Kárpáti (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*.
- (12) A legismertebb programcsomagok: TopClass, LearnLinc, CyberProf. Egyetemi projektek: Phoenix University Virtual Campus, Clyde Virtual University.
- (13) A középkori templomok falát borító képek, falfestmények közkeletű elnevezése: Biblia Pauperum. Találó kifejezés...

Irodalom

- GOODY, JACKS: *Nyelv és írás*. In: Nyíri Kristóf–Szécsi Gábor (szerk.) *Szóbeliség. A kommunikációs technológiák történetét Homérosztól Heideggerig*. Áron Kiadó, Bp., 1998., 189–225. old.
- GOODY, J.–WATT, IAN: *Az írásbeliség következményei*. In: Nyíri–Szécsi (szerk.) *Szóbeliség és írásbeliség...*, 111–129. old.
- HAJNAL ISTVÁN: *Írásbeliség, intellektuális réteg és európai fejlődés*. In: *Medvetánc*. 1982/2–3. szám.
- HAVELOCK, ERIC A.: *A görög igazságosság-fogalom: Homéroszi árnyvonalától a platóni főszerepéig*. In: Nyíri–Szécsi (szerk.) u. o. 57–89. old.
- KAPOSI ENDRE: *Az integratív esztétikai nevelési kísérlet*. Esztergomi Vitéz János Tanítóképző Főiskola, 1990.
- KÁRPÁTI ANDREA: *A vizuális kommunikáció mint tantárgy*. In: Kárpáti (szerk.) *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp., 1995., 140–150. old.
- NAHALKA ISTVÁN: *Az oktatás tartalma*. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1998., 190–219. old.
- NYÍRI KRISTÓF: *Ausztria, avagy a posztmodern keletkezése*. In: *A hagyomány filozófiája*. T-Twins Kiadó, Lukács Archivum. Bp., 1994., 65–83. old.
- ONG, WALTER: *Nyomatás, tér, lezárás*. In: Nyíri–Szécsi (szerk.) u. o., 245–269. old.
- TURI LÁSZLÓ: *Az internet oktatási alkalmazása az egyetemen*. In: *Replika*. 1998/33–34. szám, 293–300. old. *A vizuális nevelés tanterve a 4 éves tanítóképzésben*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, 1990.