

Anyanyelvhasználat — vizuális környezet

„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, túl nagyok vagy túl lassúak voltak ahhoz, hogy felfoghassuk őket.” Kepes György 1944-ben keltezett sorai számunkra ma hangsúlyozottan érvényesek. A gyors ütemű urbanizációs folyamat városok sorát hozta létre. Mindegyik egy új vizuális formavilág. A tömegkommunikációs eszközök (sajtó, tévé, plakát, film) szintén eddig nem tapasztalt ütemben árasztanak el vizuális információkkal. Nem túlzás, ha azt állítjuk, hogy újra meg kell tanulnunk látni, meg kell tanulnunk értelmezni ezeket az új formákat, meg kell tanulnunk „dolgozni” velük. Ez az új vizuális formavilág új követelményt fogalmaz meg: a mai kor emberének ki kell alakítania egy olyan képességet, amelynek révén hatékonyan, gyorsan tudja rendezni és feldolgozni a számára fontos képi információkat. A látás (látni tudás) lassan hatalommá válik. Mindezt azonban akkor érzékeljük igazán, ha a látni tudás hiányával kerülünk szembe. Ma már egyre több kutatási eredmény igazolja, hogy az ingerszegény környezetben nevelkedett gyerekek egész iskolai pályafutásukat befolyásoló művelődési hátránnyal rendelkeznek. E művelődési hátrány hátterében pedig — egyéb tényezők mellett — fontos szerepe van a vizuális ingerszegénységnek, a vizuális formákkal bánti tudás hiányának. A kutatások mai állása szerint vizuális ingerszegénység elsősorban a lakótelepi gyermekeket jellemzi. Oka a környezet egyhangúságában, a vizuális formák sematikus voltában stb. keresendő. A falusi környezetben nevelkedett gyerekek jó részét pedig az új vizuális formákkal való bánti tudás hiánya jellemzi.

Mit mondanak ezek a tények?

Utaltunk már arra, hogy a vizuális információk száma rohamosan növekszik (az összinformációs anyagnak körülbelül 80%-a), emellett azonban „értékük” is nő: egyre több információ érkezik az emberhez pusztán vizuális úton. Talán mondanunk sem kell, hogy ez az információhalmaz rendezetlen, és abban a formában, ahogy — úgy mond — „elárasztja” a befogadót, csak megnehezíti a befogadást. Ahhoz, hogy az egyén feldolgozhassa ezeket az információkat, valamilyen saját osztályozási rendszerre van szüksége, amelynek segítségével meg tudja különböztetni a számára hasznosat a fölöslegetől, nem törődik az ismétlésekkel, vagy előnyben részesíti a fontosabbat. A vizuális információk befogadása és feldolgozása esetében tulajdonképpen ez az osztályozási rendszer az egyén látáskultúrájának színvonalával jellemezhető: milyen vizuális formákat tett személyes élménnyé, hogyan tud ezekkel különböző műveleteket végezni, mennyire tudja velük kifejezni mondanivalóját (tud-e kommunikálni) stb.

A látás és a megismerés bonyolult kapcsolatából ragadjunk ki csupán egyetlen összefüggést: az anyanyelvhasználat és a vizuális nyelv viszonyát. Ami közös bennük: mindkettőnek az alakítása, fejlesztése az iskolai oktatás egyik célja, és manapság szokás mindkettőről úgy beszélni, mint amivel sok baj van. Az anyanyelvhasználat fontossága nem új felismerés; a vizuális nyelvhasználat iskolai vonatkozásaival az utóbbi években kezdtek rendszeresen foglalkozni. Nyilván fontos külön-külön is tárgyalni ezeket a kérdésköröket. Az okok vizsgálata viszont arra utal, hogy a vizuális kultúra és az anyanyelv területén jelentkező problémák közös gyökerei. Az anyanyelvhasználatban jelentkező zavarok (itt nem helyesírási hibákról, hanem a közlés képességéről van szó) akadályozzák a vizuális nyelv fejlődését, és fordítva. Célszerű tehát a kettőt együtt elemezni és (ha mód van rá) egy-

szerre fejleszteni. Mielőtt azonban a két terület kapcsolatának elemzésére rátérnénk, nézzük meg, mit tapasztalhatunk a vizuális oktatás vonatkozásában.

Művészet avagy technika?

Vizuális oktatás három síkon folyik. Ezekből a legkevésbé kihasznált terület a teljesen *nyílt oktatási forma*: alkotótáborok, múzeum- és képtárlátogatás, kirándulások stb. Az ilyen jellegű tevékenységek száma az utóbbi években örvendetesen növekedett. Nagy előnye az, hogy a tanulók gazdag kép- és formaanyaggal találkozhatnak, sokkal gazdagabban, mint amilyent a szaktanár a tanórán nyújtani tud, bármennyire igyekszik is igénybe venni a modern vizuális eszközöket. Sajnálatos hátránya ennek a tevékenységi formának, hogy megfelelő módszertanok híján nemigen kerül sor az így szerzett, rendkívül gazdag képanyag értelmezésére, feldolgozására. Egy olyan utasítás, hogy „Írjatok fogalmazást a legutóbbi kirándulásról!” vagy „Rajzoljatok (fessetek) valamit egy kirándulással kapcsolatban!” nem jelent sem értelmezést, sem feldolgozást.

Valamivel hatékonyabbnak tűnik a *félig nyílt oktatási forma*, amely az órákon kívüli iskolai tevékenységeket foglalja magába. Jellemző példa a szakkör. Ahol megfelelő szakember irányítja az iskolai szakköröket, ott nagyon sok csodálművelő gyermekrajz és más munka születhet. Ez esetben viszont felvetődik az a probléma, hogy a szakkörökben csupán a kreatív képességgel rendelkező gyermekek dolgoznak. Számuk az összlétszámhoz viszonyítva elég csekély. Az oktatásnak ez a formája nem jelent „tömegmozgalmat”, mivel a nem kreatív vagy esetleg kreatív, de félnélkebb gyerekek eleve kiszorulnak ebből a „sikerese” körből. Ugyancsak az iskolai alkotókörök esetében figyelhetjük meg, hogy nem megfelelő irányítás esetén egyedül az eredmény, a termék válik fontossá (kiállításokon való részvétel, alkotások száma stb.), ez pedig óhatatlanul a „kreatív” jelleg háttérbe szorulásához vezet. Végezetül, a harmadik forma a tanóra. Nem ismeretlen senki számára az a tény, hogy rajzóra címén többnyire „technikatanítás” folyik. Megtanítjuk a gyereket a rajzolás és a festégetés alapvető szabályaira. A tanórákon a reprodukív jelleget helyezük előtérbe (Tessék lerajzolni/lefesteni ezt vagy amazt!). A vizuális kultúra tudatos és módszeres fejlesztéséről tehát ebben az esetben sincs szó.

Van a felsoroltakon kívül egy „be nem vett” módszer is, amely különösen fiatal képzőművész-tanárok körében terjed, de egyelőre elég ritka jelenség. Ez pedig nem más, mint a „természetes generatív-hajlamok” (Szentágothai János) érvényre juttatása az oktatási gyakorlatban. Elvben ez a módszer sem új, de gyakorlati alkalmazásával csak az utóbbi időben találkozhattunk. Céljában és módszerében egyaránt eltér az ismert gyakorlattól. Nem tekinteli célnak a formák reprodukálását, ugyanakkor nem hajszolja az eredetiséget sem. A cél kettős. Egyrészt az, hogy a gyerekek minél több formával, formakompozícióval, színnel ismerkedjenek meg, és minél több ilyen elemi vizuális forma váljon számukra személyes élménnyé. Jussanak el odáig, hogy vizuális környezetük egyes elemeit ne csak észreveggyék, hanem használják ki a vizuális formák azon tulajdonságát, hogy velük gondolatokat, érzelmeket lehet kifejezni. Másfelől a cél az, hogy a gyerek a már ismert, általa személyes élménnyé tett vizuális elemekből (tehát „kész” elemekből) alkosson, jobban mondva „generáljon” saját használati szabályait szerint egy képet, rajzot, szobrot stb. Az ilyen rajz, szobor vagy festmény nem hoz ugyan semmi „újat”, de igen magas fokon lehet egyéni. És ez nagyon fontos, hisz megajándékozza a gyermeket az alkotás örömeivel. Egyediesül maga a cselekvés, és mint ilyen, élményt jelent. Ennek a törekvésnek a fontosságát mi sem érzékelteti jobban annál a ténynél, hogy mai oktatási gyakorlatunkban igen nagy szükség van élményszerű iskolai tevékenységekre. Ez a fajta célkitűzés természetesen új módszertani elképzelésekhez is vezetett. A módszer síkján a lényeg abban áll, hogy az oktató nem a technikai fogások ismertetésére és begyakoroltatására fekteti a hangsúlyt, hanem a vizuális nyelv alapelemeivel, „szavaival” való műveleteket helyezi előtérbe, elsősorban szín- és formavariációs gyakorlatok végeztetése révén. Ezeknek a gyakorlatoknak egyrészt az a szerepük, hogy aktivizálják a gyerek meglévő élményanyagát, másrészt pedig, hogy gazdagítsák. És mindehhez nemritkán az anyanyelvet hívják segítségül.

Lehetőségeiben ez a felfogás és módszer célravezető, hisz a kimondottan reprodukív és a kimondottan kreatív oktatással ellentétben gyakorlatilag az osztály minden tagját cselekvésre bírja, ugyanakkor a kreatív képességgel rendelkező gyerekeket sem fogja vissza. Mindez egyelőre csak lehetőség a vizuális oktatásban. Mind a célkitűzés, mind a módszer azonban kitűnő, és igen megszívlelendő példát nyújt azok számára is, akiknek az anyanyelv tanítása a feladatuk.

Vegyük sorra a lehetőségeket.

Anyanyelv és képiség

Először néhány elvi szempont.

Ugyancsak Kepes György utal rá, hogy a látás (látni tudás) nem csupán a tárgyi, hanem az emberi szférában való tájékozódni tudást is jelenti. Ez nem kíván különösebb bizonyítást, hisz mindannyian értelmezzük embertársaink azon „mondanivalóját” is, amelyet öltözettel, gesztusokkal, arcjátékkal, cselekedetekkel közvetítenek. A vizuális formákat nagyfokú érzelmi intenzitás jellemzi. Ez az érzelmi intenzitás fokozza a képzelet működését, elősegíti az asszociációs láncreakció beindulását, s a képzetársítások révén új képzetek keletkezését. Mindez a személyiség természetesen adottsága.

Az anyanyelv esetében nem épp ez a helyzet. Szavainkat jellemzi ugyan bizonyos érzelmi intenzitás, de az iskolai (és különösen a tankönyvbeli) nyelvhasználat sematikussága, a sok ismétlés, a megszokottság lefokozza, egyes szavak esetében teljesen megszünteti az érzelmi intenzitást. Erről tanúskodnak aztán a lélektelen, untilg hallott mondatokból, szókapcsolatokból álló fogalmazások, feleletek stb. Ez ellen megróbbal minden pedagógus hadakozni. Manapság minden eszközt megmozgatunk (lásd különösen a tanárképző intézmények keretében folyó gyakorló órákat, vizsgatanításokat), hogy a tanár, tanító valamilyen vizuális szemléltető anyagot vigyen be órára. Ez — úgymond — hallgatolagos követelmény, főleg ha ellenőrzés van. Hatékonyságuk azonban elég csekély, lévén hogy maga a szemléltetés sem kap teret következetesen minden órán, és azért is, mert a szemléltetés szerves beépítéséhez szükség volna bizonyos módszertani újításokra. A „képszerűség” felhasználása valóban a nyelvoktatás megújításának nagy lehetőségét jelenti. Ez a megújítás azonban nem csupán szemléltető ábrák pusztá mutogatásából áll. Ehelyett arra kellene törekedni, hogy a személyiség szín-, forma- és térélményeit a lehető legjobban aktivizáljuk. Ehhez pedig színekkel, formákkal, terekkel kell alapműveleteket végezni: megnevezés, jellemzés, sorok alkotása például egy szín variánsaiból, kontrasztok, téri viszonyok, ritmikai viszonyok tisztázása stb. Mindezt a színek, a formák és az anyanyelv szavaival egyaránt lehet végezni. Ilyenszerű alapműveletek segítségével egyrészt felfrissíthetünk egy sor személyes élményt, másrészt a vizuális formák érzelmi volta serkenti a fantázia működését. Az eredmény (például a fogalmazástani területén) olyan fogalmazás, amely az egyedi élmények beépítése révén (és jobb esetben a képzelet működése jóvoltából) „egyéni”-nek nevezhető. Ez pedig nem lebecsülendő dolog. Abszolút értékben ez az eset jobb annál, mintha tanulónk, jól elsajátítva egy típusfogalmazás technikáját, e technikai tudásra alapozva akárhány típuszöveget írna. Ez utóbbi reprodukció, míg az előbbi „generálás”, ami egy sor olyan megismerő jellegű gondolkodási műveletet is feltételez, amelyek kedvező irányban befolyásolják az anyanyelvhasználat alakulását. A „generálás” azonban — mint utaltam rá — csak abszolút értékben jobb, mivel a gyakorlatban többnyire a technika alkalmazását értékeljük, arra adjuk a jó vagy rossz jegyet.

Végezetül: dilemmák

Manapság szokás a vizuális oktatás, az anyanyelvi nevelés gyenge oldalairól értekezni. Sokszor jogos a kifogás, a bírálat. Kedvezőtlenebb helyzetben a nyelvoktató van. A rajztanár az anyanyelvet úgy használja az óráján (ha tényleg használja), mint természetes, eleve adott valamit. Ezzel szemben a nyelvoktatónak meg kell/kellene tanulnia a vizuális nyelv „nyelvtanát” ahhoz, hogy óráin módszeresen és hatékonyan ki tudja használni a vizuálisban rejlő lehetőségeket. Nehezebb helyzetben van a nyelvoktató azért is, mert egyidőben anyanyelvi és vizuális nevelést is kell folytatnia, ha eredményt akar elérni. Látni is tanít, rá van szorulva erre, mert pillanatnyilag ezt a munkát helyette senki sem végzi el. Helyzete nyilván paradox helyzet: óráira beviszi a vizuális anyagot, mert tudja, hogy az hasznos (legalábbis elvben). De ha jobban utánanézi, rájön, hogy nincs sok eredménye, mert a „látást” tanítania kell. Ez pedig már meghaladja feladatkörét és az esetek többségében felkészültségét, munkabírását is.

A vizuális nevelés házatáján értelmezésekre, módszertani tisztázásokra lenne szükség. A nyelvoktatás mellett ennek nagy hasznát látnák a reáltárgyak is. Arról, hogy a reáltárgyak oktatásában milyen hátrányt jelent a tanulók vizuális nyelvének nem megfelelő fejlettségi szintje, tudtommal még nem készült vizsgálat. Az összefüggés azonban kézenfekvő.

Bíró Zoltán