

7. A KRITIKAI TUDATOSSÁG KIALAKÍTÁSA

A médiaoktatás célját gyakran úgy határozták meg, mint a diákok kritikai készségének fejlesztését, sőt megfogalmazódott az is, hogy a médiaoktatás legfőbb célja a „kritikai tudatosság” kialakítása. A kritikai elemzésen keresztül a médiaoktatás eszerint hatalmat ad a diákok kezébe és felszabadítja őket a média által rájuk kényszerített értékek és ideológiák alól. Len Masterman (1985:25) egyenesen úgy fogalmaz: „Mindenfajta médiaoktatás lakmuszpróbája az, mennyire kritikusak a diákok a médiával, illetve saját médiahasználatukkal szemben akkor, amikor a tanár nincs jelen. Az elsődleges cél nem egyszerűen a kritikai tudatosság, hanem a kritikai autonómia.”

De mit jelent valójában a „kritikai” jelző ezekben a kijelentésekben? Miben különbözik egy „kritikus” megközelítés egy „kritikátlantól”? Arról nem szólva, hogy ki határozhatja meg, mi számít „kritikai tudatosságnak”? Mint Lawrence Grossberg (1987) megállapítja, a kifejezésnek ez a használata veszélyes arroganciához vezethet. Amikor amellet érvelünk, hogy mi magunk aztán képesek vagyunk „kritikai tudatossággal” viszonyulni valamihez, mindig letesszük a garast saját tekintélyünk mellett is. Továbbá, amikor mi „kritizálunk”, akkor azok, akik nem osztják nézeteinket, vajon tudatlanok, félre vannak vezetve, netán szántszándékkal igyekeznek elfedni a valóságot?

Tévedés ne essék: a kritikus hangvételnek ez a fajta hangsúlyozása nemcsak a politikai baloldal sajátja. Számos jobboldali politikus például erőteljesen kritizálja azt, amit ő a média baloldali elfogultságaként érzékel. Az irodalomoktatásnak az a levisi hagyománya, amelyet a médiatanárok egyébként gyakran elítélnek, egyik legfontosabb feladatának tartja a „kritikai tudatosság” fejlesztését, különös tekintettel a populáris médiára. Nyilvánvaló továbbá, hogy még a hagyományos tanítási módszerek legelszántabb védelmezői sem állítják magukról, hogy kifejezetten kritikátlanná akarnák tenni a diákokat.

Ezzel együtt a „kritikai” jelző, például az olyan szóösszetételekben, mint „kritikai kutatás” vagy „pedagógia”, gyakran egyfajta kódolási eljárássá válik a politikai baloldal nyelvhasználatában, mivel semleges megfogalmazásban fejezi ki azt, aminek a nyílt kimondása politikailag vállalhatatlan. Mint Grossberg (1987) kifejti, a „kritikai” kutatók gyakran megkülönböztetik magukat az „al-

kalmazott”
társadalmi n
kisajátítják a
és misztifik
nem látnak
egy mára ön
dítás eszköze
mottak néző
hogy eldönt
amint úgy n
kalmazni. (L

A médiaok
pont különö
Jól tetten ér
amelyet az
zásában a m
„láthatóvá te
ideológiai fu
által nyújtott
ni olyan ide
ikkal. Az „ob
napvilágra ké
kat itt, ha kin
tehetetlenül k
jelentek meg,
képesek őket
megfogalmaz
lamiféle „meg
nek, tudatoss
szolgáltatott
médiához. Rö

A kritikai
diaoktatás ter
idő. Számos o
hetővé teszik,
szerzés során.
az órán mind
a tanáré. Ebb
közelítésnek
elemzési mode

kalmazott” vagy „adminisztratív” kutatóktól, akik szerintük mindig a fennálló társadalmi rend szolgálatában működnek. A „kritikai” kutatók ezzel szemben kisajátítják a „kritikai tudatosságot”; ők azok, akik leleplezik az elnyomásnak és misztifikációnak azokat a mechanizmusait, amelyet az egyszerű emberek nem látnak át. Hasonlóképpen a „kritikai pedagógia” támogatói létrehozta-
egy mára önfenntartóvá vált nagyszabású narratívát, amely a politikai felszaba-
dítás eszközének tekinti az oktatást. Noha azt állítják magukról, hogy az elnyo-
mottak nézőpontjából beszélnek, ezek a szerzők fenntartják maguknak a jogot,
hogy eldöntsék, mi a jó másoknak – és ráadásul nem sok mondanivalójuk van,
amint úgy merül fel a kérdés, hogyan kellene javaslataikat a gyakorlatban al-
kalmazni. (Lásd Buckingham, 1996b; Gore, 1993; Luke–Gore, 1992.)

A médiaoktatás területén ez a fajta meglehetősen nagyképű „kritikai” állás-
pont különösen a hetvenes-nyolcvanas évek során volt szinte egyeduralkodó.
Jól tetten érhető például a „demisztifikációnak” abban a retorikai használatában,
amelyet az 1. fejezetben ismertettem röviden. Masterman (1980) megfogalma-
zásában a médiaoktatás egy demitizálási folyamat, amelynek az a célja, hogy
„láthatóvá tegye” az ideológiát, és ezáltal leleplezze a médiaszövegek „rejtett
ideológiai funkcióját”. E mögött az az elképzelés húzódott meg, hogy a média
által nyújtott öröme és illúziók hatására a diákok hagyták magukat meggyőző-
ni olyan ideológiai tartalmakról, amelyek ellentétesek voltak „valódi” érdeke-
ikkel. Az „objektív elemzés” módszere azonban felfedi az „igazságot”, ha pedig
napvilágra kerül az igazság, akkor azt mindenki azonnal el is fogadja. A diáko-
kat itt, ha kimondatlanul is, de megint egy tömeg tagjaiként azonosították, akik
tehetetlenül ki vannak szolgáltatva a média agyimosásának, míg a tanárok úgy
jelentek meg, mint egyfajta „kritikai” élcsapat tagjai, akik (és kizárólag csak ők)
képesek őket felszabadítani. (Lásd Buckingham, 1986.) Mint Morgan (1998a)
megfogalmazza, a folyamat lassan már egészen olyan színben tűnik fel, mint va-
lamiféle „megtérés”. Az elemzés hatalmánál fogva a diákok öntudatra ébred-
nek, tudatossá válnak, nem lesznek többé a testi öröme és érzelmi reakciók ki-
szolgáltatott játékszerei, hanem racionálisan és szkeptikusan viszonyulnak a
médiához. Röviden: „kritikátlanból” valóban „kritikussá” válnak.

A kritikai médiaelemzésnek ez a változata máig jelentős hatással bír a mé-
diaoktatás területén, bár ma már sok szempontból úgy tűnhet, eljárt fölötte az
idő. Számos olyan analitikus eszközt ad a diákok kezébe, amelyek valóban le-
hetővé teszik, hogy távolságot tartsanak a médiával kapcsolatos tapasztalat-
szerzés során. Sajnos azonban a gyakorlatban ez sokszor úgy valósul meg, hogy
az órán mindössze *egyetlen* valóban „kritikai” olvasat juthat szóhoz – többnyire
a tanaré. Ebben a fejezetben át szeretném tekinteni, miben látom ennek a meg-
közelítésnek a gyengeségeit, illetve érvelni szeretnék egy átfogóbb kritikai
elemzési modell használatával mellett.

A KRITIKA TÁRSAS-TÁRSADALMI SZEREPE

Mint a 3. fejezetben már jeleztem, a gyerekek a médiával kapcsolatos mindennapos tapasztalatszerzés során elkerülhetetlenül is megismerkednek egyes kritikai perspektívákkal is. A legtöbb néző például, amikor kedvenc tévéműsoráról beszél, egyúttal arról is ítéletet alkot, mennyire tartja „valószerűnek” a látottakat. Bizonyos mértékig ezt a gyerekek általános kognitív fejlődésének részeként is értelmezhetjük: amikor például a gyerekek egyre inkább ráébrednek a reklámok mögött meghúzódó meggyőzőési szándékra, az segíti őket előrelépni azon az úton, amit a fejlődéslelektan „decentrálásnak” nevez, amelynek során a gyerekek megtanulják mások szemszögéből nézni a világot. (Young, 1990) Ezen felül azonban, mint már láthattuk, az ilyen típusú kritikus megjegyzéseknek társas-társadalmi funkciója is van. Lehetővé teszik, hogy a gyerekek kifinomult tévénézőnek állítsák be magukat, akik átlátnak a szitán, és ezzel megkülönböztethetik magukat azoktól, akik (ezek szerint) erre nem képesek. A televízióra vonatkozó kritikus hangvételű beszélgetések ilyen módon az identitás alakulásának és kifejezésének fontos terepét is jelentik, ahol a segítségükkel magasabb presztízsű identitásokra lehet jogot formálni.

Saját kutatásaim tapasztalatai alapján ez különösen igaz az életkor és a társadalmi réteg kategóriáinak esetében. A gyerekek teljes meggyőződéssel állítják például, hogy ők maguk már remekül meg tudják különböztetni a tévé világot és a valóságot, de a náluk kisebbek erre nem képesek, és ezért sokkal inkább ki vannak téve a televízió befolyásának. A középosztálybeli gyerekek némelyikének kritikus hangvételű megnyilvánulásaiban hasonlóképpen érezhető volt az a törekvés, hogy megkülönböztessék magukat azoktól a „másoktól”, akik, legalábbis kimondatlanul, naiv és ártatlan módon „bevesznek” mindent, amit a média mond, és ezért veszélynek vannak kitéve.

Gyakran előfordult például, hogy az interjúhelyzet során a középosztálybeli gyerekek (főleg a fiúk) arra használták a populáris televíziózás leszólását, hogy társaik előtti tekintélyüket növeljék. (Pl. Buckingham, 1993a, 2000b.) Itt időnként egészen komoly versengés is kialakult abban, ki tudja a legszellemesebben leszólni a szájalmas tévés vetélkedőket, vagy ki tudja a legélethűbben parodizálni a szappanoperák rettenetes színészi játékát. Ebben a légkörben annak elismerése, hogy valakinek ebből bármi tetszik – leszámítva talán a felnőtteknek szóló filmeket –, sokkal nagyobb lelkiert és bátorságot igényel. Sokszor ezek a gyerekek csak úgy ismerik be, hogy maguk is nézik ezeket a műsorokat, hogy gyorsan hozzá is teszik, „csak az szórakoztatja őket bennük, mennyire ostobák” – amellet, hogy sokszor éppen annyit tudnak ezekről a műsorokról, mint azok, akik bevallottan a rajongótáborukhoz tartoznak. Ebben a kontextusban a gyengeség vagy butaság jelének számít, ha valaki örömet leli az ilyen műsorokban, amit legfeljebb jókora adag iróniával lehet felvállalni.

Noha ez a fajta kritikai diskurzus ritkán tartalmaz explicit utalást társadalmi osztályokra vagy rétegekre, nyilvánvaló, hogy igen vékony a határvonal a populáris kultúra iránti megvetés és közönségének lenézése között. A tömegkultúrát kritizáló diskurzus értékes kulturális tőkének számít, és a beszélő jól tudja a segítségével érzékeltetni társadalmi státusát. (Vö.: Bourdieu, 1984.) A kritikus hangvétel tehát lehetővé teszi a középosztálybeli gyermekek számára, hogy elhatárolódjanak a „másoktól”, és ezzel beleszocializálódnak saját társadalmi osztályukba.

Ezek a kutatási eredmények felvetnek bizonyos kényes kérdéseket a média-tanárok számára. Akár még azt is mondhatnánk, hogy a médiaoktatás nem-hogy „elismerné” a populáris kultúrát, de élen jár a társadalmi különbségek bebetonozásában, amennyiben arra oktatja a diákokat, hogyan kell „kifinomulttan beszélni a tömegkultúráról”. Véleményem szerint fennáll a valós veszélye annak, hogy a populáris kultúráról szóló művelt diskurzus csak a kulturális tőke újabb formájává válik – újabb eszközzé a középosztály kezében arra, hogy kulturális és szellemi fölényüket fitogtassák, mindezt olyan bikkfanyelven, amely éppen azokat zárja ki a diskurzusból, akik ezt a kultúrát a magukénak vallják. Ebben a tekintetben a vizsgálódás tárgyának egyszerű megváltoztatása – ha Madonnát tanulmányozzuk Milton helyett, vagy a Spice Girlst Shakespeare helyett – minden, csak nem eredendően felforgató gesztus. Sőt, vezethet akár oda is, hogy megerősíti a fennálló társadalmi hierarchiát, nem pedig megkérdőjelezi vagy aláássa.

Talán az itt felsorakoztatott érvek túlságosan is cinikusan hangzanak, de talán sikerült általuk rámutatni, milyen korlátai vannak a pusztán kritikus hozzáállásnak, amennyiben az kizárólag negatív állításokban hajlandó fogalmazni. Mint az eddigiekben is igyekeztem kifejteni, hiba lenne azt gondolni, a médiaoktatás fő feladata az, hogy felhívja a figyelmet a média hibáira és hiányosságaira, legyenek ezek erkölcsi, ideológiai vagy esztétikai kategóriákban megfogalmazva. Ellenkezőleg, arra kell bátorítania a diákokat, hogy ismerjék fel a médiához fűződő kapcsolatuk sokrétűségét és azt, hogy mindenfajta értékítéletnek (így saját ízlésbeli ítéleteiknek is) társas-társadalmi alapjai is vannak.

KRITIKAI NYELVI JÁTÉKOK

Az iskolai kontextusban a fent felvetett kérdések még nyilvánvalóbb formában merülnek fel. Mint már megjegyeztem, a gyerekek által mondottakra nagy hatással volt az is, mennyire tekintették „oktatási” típusú helyzetnek az interjú-szituációt – minél inkább annak tekintették, annál kritikusabban beszéltek a médiáról. Szemlátomást sokan közülük úgy vélték, hogy az elvárt viselkedésmód a média kritizálása, nem pedig az előző esti film legizgalmasabb részeinek felidézése. Ebben a kontextusban a média kritizálása egyfajta nyelvi játékká vált,

egyfajta rituális párbeszéddé, amelynek során megerősítést nyernek a korábban kialakított pozíciók – ebben az esetben az, ki a „jó tanuló”.

Jól tükrözi ezt az is, milyen kitüntetett szerephez jut a médiaképzésben a reklámok használata. (Morgan, 1998a) A reklámok rábeszélő retorikájának vizsgálata értékes lehetőséget jelent a demisztifikáló megközelítés híveinek, hogy rámutassanak a média rejtett ideológiai tartalmaira. A legtöbb reklám persze jól adja is magát az ilyenfajta bánásmódnak, mivel nagy műgonddal és teljesen vállaltan „meg van csinálva”, és sok esetben a vizuális és verbális jelek bonyolult kombinációjára hagyatkozik. A reklámokat az is különösen alkalmasá teszi az órai felhasználásra, hogy aránylag rövidek, így különösen jó alapnyai a filmnyelvi fogalmak illusztrálásának is. A reklámok médiaórán történő használata mögött azonban gyakran általánosabb megfontolások is meghúzódnak. A reklámok retorikájának, azoknak a technikáknak a feltárása, ahogyan fogalmakat társít bizonyos termékekhez, gyakran annak eszközeként tűnik fel, hogy a diákokat sikerüljön kivonni a reklámok ideológiai befolyása alól.

Ezzel a megközelítéssel az az egyik probléma, hogy egybeesik a hétköznapi cinizmusnak egy olyan formájával, amelyet a gyerekek is jól ismernek. A reklámokat kritizálók hagyományosan egyfajta „rábeszélőgépként” jellemezték őket, amely „hamis igényeket” generál olyan termékek iránt, amelyekre valójában semmi szükség, sőt adott esetben károsak – vagy általában véve a fogyasztási javak iránt. Mint a média sok más területe esetében, itt is a gyerekeket látják elsősorban veszélyeztetve: a hirdető, kihasználva hiszékenységüket, úgy mond becsapják őket, és ezáltal a „fogyasztói”, „materialista” értékrendet terjesztik. A kutatások azonban azt mutatják, hogy ezek az aggodalmak igencsak túlzók. (Young, 1990) A reklámok tényleges fogyasztásra gyakorolt hatása nem sok összefüggést mutat az életkorral – míg az egészen kicsi gyerekek talán még bizonytalanok, hétéves koruk körül általában már megértik, hogy a reklám célja a meggyőzés, és kifejlesztenek egy sor olyan „kognitív védekezőeszközt”, amelyek segítségével ellen tudnak állni a rábeszélésnek.

Sok más kutatóhoz hasonlóan én is azt tapasztaltam, hogy a gyerekek ebben az életkorban már nagyon cinikusak tudnak lenni a reklámokkal kapcsolatban. Noha szemlátomást örömeiket lelik a szlogenek ismételtetésében és a reklámdalocskák felidézésében, gyakran ki is gúnyolják a reklámokat, amiért azok nem hitelesek, vagy nyilvánvalóan hazudnak. (Buckingham, 1993a) Szó sincs arról, hogy a reklámok valamiféle hipnotikus erővel hatnának ártatlan gyermeki gondolkodásukra – a legtöbb gyerek olyan múltó élvezetforrásnak tekinti a reklámokat, amelyhez nem kötődik túlságosan. Természetesen ez nem jelenti egy az egyben azt, hogy a reklámoknak nincs hatásuk a gyerekekre (és a felnőttekre). Lehet, hogy az általuk mutatott cinizmus csak felszínes, vagy hogy az interjúhelyzetben mutatott elhatárolódás a való életben nem érvényesül.

t nyerne a korábban
7.
a médiaoktatásban a
beszélő retorikájának
egközelítés híveinek,
a. A legtöbb reklám
nagy műgonddal és
uális és verbális jelek
is különösen alkal-
így különösen jó ala-
k médiaórán történő
olások is meghúzó-
a feltárása, ahogyan
szközékként tűnik fel,
befolyása alól.

gybeesik a hétköznapi
ól ismernek. A reklá-
ént” jellemezték őket,
amelyekre valójában
an véve a fogyasztási
a gyerekeket látják el-
nyességüket, úgymond
értékrendet terjesztik.
nak igencsak túlzók.
rolt hatása nem sok
gyerekek talán még bi-
t, hogy a reklám célja
ezeszközt”, amelyek

ogy a gyerekek ebben
mokkal kapcsolatban.
etésében és a reklám-
kat, amiért azok nem
993a) Szó sincs arról,
rtatlan gyermeki gon-
nak tekinti a reklámo-
em jelenti egy az egy-
s a felnőttekre). Lehet,
y az interjúhelyzetben

Mindez azonban mégis felvet bizonyos ellentmondásokat az oktatás területén. A reklámok kritikusai szerint a tanár feladata ebben a folyamatban rendkívül egyszerű – és, tegyük hozzá, ismerős is: figyelmeztetnie kell a gyerekeket a veszélyre, és ezáltal lehetővé tenni, hogy megvédjék magukat. A kutatás során több gyerek is felidézte, hogyan kerül elő ez az üzenet újra meg újra iskolai éveik folyamán, akár olyan projektfeladat formájában is, hogy levelet kellett írniuk valamilyen szabályozó testületnek a reklámok hazug tartalmával kapcsolatban. Még ha a tanár nem is vallja magáénak ezeket a nézeteket, nehéz elkerülni, hogy a gyerekek úgy érezzék, hogy igen. Másrészt viszont, mint azt már jeleztem, a gyerekeknek több okból is érdeke úgy feltűnni, mint akik képesek átlátni a szitán és ellenállni a reklámok csáberejének. A „racionális, körültekintő vásárló” szerepe meglehetősen magas státussal jár, úgy a tanár, mint a kortársak szemében, és ezt a szerepet ráadásul a legtöbb gyerek számára nem is jelent túl nagy nehézséget eljátszani. Ez pedig azt a médiaoktatásban oly gyakori helyzetet eredményezheti, hogy a tanár olyasvalamit próbál megtanítani a gyerekeknek, amiről ők azt gondolják, hogy már tudják.

Ezek az ellentmondások már abban a korai kutatásban nyilvánvalóvá váltak, amely során 11–12 éves gyerekeket vizsgáltunk. (Buckingham–Fraser–Mayman, 1990) Ennek keretében egy sor olyan órát terveztünk, amelyek kritikai szöveg-elemzéssel indultak, amely aztán átvezetett szituációs játékokba, amelyeken a gyerekek kis csoportokban önállóan dolgoztak. Noha a feladatok középpontjában a média nyelve állt, fel szerettünk volna vetni bizonyos kérdéseket a reklámokban tapasztalható reprezentációval – főleg a nemek reprezentációjával – kapcsolatban is.

Az elemzési feladatok nagyjából az 5. fejezetben ismertetett forgatókönyvhöz igazodtak. Néhány újságból kivágott reklámot adtunk a diákoknak, egy sor elemzési kérdés kíséretében, amelyet kisebb csoportokban kellett megvitatniuk, majd pedig egyetlen tévéreklámot elemeztünk közösen az egész osztállyal, képkockáról képkockára. Mindkét esetben igyekeztünk a „leíró jellegű” kérdésekkel indítani (denotáció), és utána áttérni arra, milyen asszociációkat ébresztenek az egyes képek és szavak (konnotáció), és csak ezután megbeszélni az ideológiai jelentéseket. (Lásd Masterman, 1980.)

A valóság azonban ennél lényegesen kaotikusabbnak bizonyult. Mind a csoportokban, mind a frontális osztálymunka során komoly pozícióharcok alakultak ki. Ezek leggyakrabban alkalmazott fegyvere az egyes reklámok egy az egyben történő leszólása vagy célközönségük kigúnyolása volt, különösen, ha ezt egy adag cinikus humor segítségével lehetett megtenni. Mint szintén nem ritka, az elemzés gyakran a „találjuk ki, mit akar hallani a tanár” szintjére süllyedt, különösen a frontális feladat során. A tanárok – minden ellenkező igyekezetük ellenére – folyton elismételték és megerősítették a „helyes” válaszokat, vagy azokat, amelyek a kívánatos irányba vezettek, míg figyelmen kívül hagyták vagy meg-

kérdőjelezték azokat, amelyek nem. Noha mi magunk is ismételten hangsúlyoztuk, hogy nincsenek helyes és helytelen válaszok, nyilvánvaló hogy mégiscsak voltak, és egyébként ezek a válaszok (illetve az általuk felvetett általánosabb kérdések) szolgáltak az alapjául annak, ahogyan a reklámokat kiválogattuk ehhez a feladathoz. A diákok számára az egyik lehetőség az volt, hogy engedelmesen belemennek a játékba, de megtehették azt is, hogy szellemeskedő megjegyzésekkel, obszcén tréfákkal inkább felforgatni próbálják azt – a fiúk közül némelyek számára az utóbbi lehetőség tűnt vonzóbbnak.

Ennél a feladatnál is megfigyelhető volt, hogy a középosztálybeli diákok kritikusabban viszonyultak a reklámokhoz, mint a munkásosztálybeliek, bár ez sokkal egyértelműbben kirajzolódott a frontális munka során (amikor a tanár is hallotta őket, és neki igyekeztek a kedvére tenni), mint amikor maguk között voltak. Bizonyos tekintetben azonban valamennyi diák túl könnyűnek találta az elemzési feladatokat, mintha kizárólag a nyilvánvaló dolgok kimondását várták volna tőlük. Mindemellett azok a reprezentációra vonatkozó kérdések, amelyek a mi elvárásaink szerint szépen fokozatosan bontakoztak volna ki a beszélgetés során, már rögtön a kezdet kezdetén egyértelműek voltak néhány diák számára, olyannyira, hogy rögtön ki is lehetett őket gúnyolni.

Sok tekintetben a kutatás legizgalmasabb része a diákok önálló médiaszöveg-alkotása volt. Az általuk készített reklámok olyan kifinomult paródiáját nyújtják a létező konvencióknak, amely a reklámok nyelvének alapos ismeretéről tanúskodik. A kreatív feladat azonban szemlátomást érzelmileg biztonságos terepnek is bizonyult, ahol még az olyan, potenciálisan „nehéz” témákat is kellő távolítással és ártalmatlan módon fel lehet vetni, mint mondjuk a szexualitás. Ami azonban a diákok számára a feladat legjelentősebb elemének bizonyult, az nem a fogalmi problémák felvetése (például a nemek reprezentációjának kérdése) volt, hanem a munka társas, interperszonális aspektusai, illetve a belőlük fakadó élvezet. Még amikor olyan formában merült is fel a kérdés, hogy mit tanultak a feladatból, nyilvánvaló volt, hogy a médiaformákkal és konvenciókkal való játék volt az, ami jobban megfogta őket, mint a mi racionálisabb célkitűzéseink. (Ezekkel a kérdésekkel részletesebben a 8. és a 10. fejezetben foglalkozom.)

Míg a diákok tökéletesen tudatában voltak annak, hogy a reklámok célja a meggyőzés, néhányan jóval kevésbé voltak tájékozottak abban a kérdésben, mi a reklámok gazdasági szerepe a médiaiparban – ezzel a kérdéssel a médiaórákon kevésbé foglalkoztunk. Végző soron azonban nehéz elkerülni, hogy arra a következtetésre jussunk, hogy – legalábbis a kritikai elemzés során – csupa olyan dolgot mondtunk el a diákoknak, amiket már tudtak. Ez persze nem jelenti azt, hogy ne tanultak volna semmit: szemlátomást újdonságnak számított, hogy fegyelmезetten és alaposan meg kellett vizsgálniuk a szövegeknek olyan elemeit, amelyeket máskor figyelmen kívül hagynak – ez olyasmi, amit nyilvánvalóan hosszabb távon fejleszteni kell és lehet. Ez a kutatás is azt mutatta

azonban,
tekinteni
nek megh
álló hatal

Ho

Az eddig t
központi t
ismertetet
1981-es ci
sor olyan
(Lásd Turn
Nehéz idő
amikor a t
hogy határ
nyei a cirk
előállni, ne
növényevő
litikus tud
más, mint
giai jelenté
személyes

William
egyetemi o
labbb diáko
„Média és
rákat és a
csak meger
lanságáról
egyik fiatal
ideológiája
nőknek ig
megint arra
tetésére sz
neme és tá
akik számá
nem juthat

Mint W
hogy megv

azonban, hogy a kritikai elemzést nem lehet semleges vagy objektív eszköznek tekinteni. Ellenkezőleg, valóságos csatatérré alakulhat, ahol a szöveg jelentésének meghatározásáért folytatott harc mindig tükrözi a résztvevők között fennálló hatalmi viszonyokat is.

HOGYAN NYÚLJUNK AZ „IDEOLOGIÁHOZ”

Az eddig tárgyalt nehézségek közül jó néhány előtérbe kerül, amikor az elemzés központi témája a reprezentáció (vagy ahogy a British Film Institute korábban ismertetett modelljében nevezik, az „üzenetek és értékek”). Judith Williamson 1981-es cikke (How does Girl Number Twenty understand ideology?) felvet egy sor olyan kérdést, amelyek azóta is teljesen relevánsak a médiatanárok számára. (Lásd Turnbull, 1998.) A „húszas számú lány” nem más, mint Sissy Jupe, Dickens *Nehéz idők* című regényéből, Williamson pedig konkrétan arra a jelenetre utal, amikor a tekintélyelvű és racionalista Mr Gradgrind azt az utasítást adja neki, hogy határozza meg, mi az, hogy „ló”. Sissy, akinek a lovakkal kapcsolatos élményei a cirkusból származnak, ahol lakik, nem tud számára kielégítő definícióval előállni, nem úgy, mint Billy Bitzer, akinek a szótárszagú definíciója – „négy lábú növényevő” – már megfelel neki. Williamson számára a központi kérdés az analitikus tudás és a személyes tapasztalat közötti kapcsolat, felvetése pedig nem más, mint hogy Gradgrind „ténymániájához” hasonlóan a médiatanárok ideológiai jelentések utáni megszállott hajszája sem képes kapcsolódni a diákok megélt, személyes tapasztalatahoz, és így többnyire nem is igen köti le őket.

Williamson felvetései saját tanítási tapasztalataiból származnak, amelyeket egyetemi oktatóként szerzett, de olyan kérdéseket vetnek fel, amelyek fiatalabb diákok esetében is megállják a helyüket. Leírja például, hogy amikor a „Média és kommunikáció” szeminárium keretében elsőévesekkel szappanoperákat és a népszerű sajtót vizsgálták, végig az volt a benyomása, hogy az órák csak megerősítik a mindenkiben szilárdan élő meggyőződést a „tömegek tudatlanságáról”. Ráadásul a „Nők ábrázolása a médiában” szeminárium során az egyik fiatalember kitartóan és megsemmisítő módon kritizálta a női magazinok ideológiáját, amely mintha csak megerősítette volna azt az elképzelést, hogy a nőknek igen korlátoltnak kell lenniük, ha örömeiket lelik az ilyesmiben. Ez megint arra példa, amikor a kritikai diskurzus a társadalmi különbségek érzékelésére szolgál, amikor a beszélő elhatárolódik az „ostoba tömegtől”, részben neme és társadalmi osztályhovatartozása alapján. Mindeközben azok a diákok, akik számára esetleg több érzelmi töltettel bírtak ugyanezek a reprezentációk, nem juthattak szóhoz.

Mint Williamson megállapítja, az elemzés önmagában még kevés ahhoz, hogy megváltoztassa a diákok attitűdjeit. A médiatermékek ideológiai tartalmának

feltárása üres elméleti zsonglőrködés marad a diákok számára mindaddig, amíg nem tudják összekötni saját identitásukkal és tapasztalataikkal: éppúgy kipipálják a „nők ábrázolása a médiában” témát, ahogyan irodalomból a középkori költészetet vagy történelemből a Tudor uralkodókat. Közben ráadásul könnyen arra a következtetésre juthatnak, hogy „az ideológia az, amit mások gondolnak, és az egyetlen magyarázat arra, hogyan képesek bedőlni az efféle »hazugságoknak« és »propagandának« az, hogy ostobák”.

Williamson cikke számos nyugtalanító kérdést vet föl, amelyeknek nem mindegyikét válaszolja meg (ennek bővebb kifejtését lásd Buckingham, 1986; Lusted, 1986; Richards, 1990; Turnbull, 1998). Kétségtelen az is, hogy amikor én magam próbáltam ezek némelyikének végére járni az iskolai munka során, az távolról sem volt problémamentes. Ha például a „nők ábrázolása” helyett a „férfiak ábrázolására” irányította volna a figyelmet az említett szemináriumon, az esetleg kihúzta volna a talajt a kötözködő fiatalember lába alól, a gyakorlatban azonban a fiúk számára (és jómagam mint férfitanár számára) sokkalta biztonságosabbnak tűnik egy ironikus távolságtartás kialakítása. Arról nem szólva, hogy annak a kérdésnek a tárgyalása, hogy a férfitest közszemlére tétele mennyiben tekinthető homoerotikus vágyak megjelenítődésének, izgalmas témája lehet egy egyetemi szemináriumnak, míg mondjuk kamasz fiúkkal megtárgyalni ugyanezt (a legenyhébben szólva is) megfélemlítőnek ígérkezik. Mint a következő fejezetben bővebben is kifejtem, a kreatív feladatok az ilyen kérdések feldolgozásának is biztonságosabb terepei lehetnek.

Bizonyos tekintetben a Williamson által leírt folyamatok a „politikai korrektség” megnyilvánulásának, sőt esetleg „a balos tanár átkának” is tekinthetők. Az után, hogy a diákok felismerték, mit akar hallani az ilyen tanár (ami általában nem túl nehéz feladat), két lehetőségük van. Vagy belemennek a játékba és onnantól fogva az órák a „politikailag korrekt” álláspontok pusztá ismételtetésévé válnak, vagy nem hajlandók belemenni – nem feltétlenül azért, mert elutasítják a tanár álláspontját, hanem pusztán tekintélyét akarják megingatni, és ilyen módon szórakozáshoz jutni. Tapasztalatom szerint a választást befolyásolhatja a felek társadalmi státusa is. Az a középosztálybeli tanár, aki megpróbál „politikailag korrekt” nézeteket rákényszeríteni munkásosztálybeli tanítványaira, nagy valószínűséggel ellenállásba fog ütközni, nem feltétlenül azért, mert a diákok tudatosan és vállaltan más nézeteket vallanak, hanem azért, mert esetleg úgy érzékelik a folyamatot, hogy már megint a trendi, jólfészült középosztálybeli tanár akarja nekik megmondani, mit gondoljanak. (Buckingham, 1986)

Sue Turnbull (1998) hasonló ellentmondásokról ad számot, amikor egy kisebbségi háttérű diákokból álló osztály médiaóráit elemzi egy ausztrál középiskolában. Tapasztalata szerint a tanárok nem nézték jó szemmel, hogy a diáklányok szívesen olvasták a népszerű romantikus regényeket, férfi popsztárokért rajongtak, szappanoperákat néztek stb. A tanárok nézeteiben egyrészt megjelent

addig, amíg
púgy kipipál-
a középkori
lásul könnyen
k gondolnak,
hazugságok-

eknek nem
gham, 1986;
hogy amikor
nunka során,
isa” helyett a
mináriumon,
a gyakorlat-
sokkalta biz-
nem szólva,
tétele meny-
almas témája
megtárgyalni
mint a követ-
kérdések fel-

politikai kor-
tekinthetők.
(ami általa-
a játékba és
ismételgeté-
, mert eluta-
egingatni, és
t befolyásol-
i megpróbál
tanítványai-
zért, mert a
mert esetleg
éposztálybeli
986)
ikor egy ki-
trál közép-
hogy a diák-
psztárokért
zt megjelent

a „nők tárgyasításának” feminista kritikája, másrészt az a gyakorlati megfontolás, hogy a lányoknak inkább az iskolai előmenetelre és a karrierépítésre kellene koncentrálniuk, nem a párkapcsolatokra és a korai házasság reményére. A lányok azonban korántsem egyszerűen lenyelték a média antifeminista retorikáját (ahogy a tanárok feltételezték), hanem sokkal összetettebb attitűdökkel bírtak ezekben a kérdésekben. Noha időnként maguk is kigúnyolták a romantikus regényeket, ugyanakkor kedvelték is őket, mivel azok úgy szólították meg őket, mint szexuális élettel bíró felnőtt embereket, nem pedig mint (ahogy az iskola) gyerekeket. Szerették őket azért is, mert olvasásuk függetlenedési gesztust jelentett a szüleik által elrendezett házasságok világához képest. Mint Turnbull ennek nyomán felveti, ezeket a diákokat nem úgy kellett volna tekinteni, mint eltévelyedett báránycákat, akiket a tanároknak kell visszaterelni a helyes útra, hanem fel kellett volna ismerni, hogy médiahasználatuk tükrözi saját társadalmi tapasztalataik összes „eleven ellentmondását”.

Természetesen annak is megvannak a maga korlátai, amikor a diákok bele-
mennek a játékba. Saját felsőoktatási médiatanári tapasztalataim alapján azt
mondhatom, hogy – szándékaim ellenére – az ideológiai elemzés sajnos gyak-
ran egyfajta politikai versennyé silányul. Ebben az esetben azt a vehemenciát,
amivel a tanár kikel a szöveg általa rasszistának vagy szexistának értelmezett
tartalmait ellen, saját politikai álláspontja kinyilvánításának tekintik. Ebben a
nyelvi játékban az eltérő véleményt hangoztatókat reménytelen liberálisnak
könyvelik el. Ez a fajta „egymásra licitálás” azonban csak arra jó, hogy meg-
akadályozza, a diákok valóban alaposan megvizsgálják saját álláspontjukat vagy
saját olvasataik összetettségét.

Julian Sefton-Green beszámolója saját tapasztalatairól, abból az időből, ami-
kor médiaismeretet tanított egyes etnikai háttérrel rendelkező londoni közép-
iskolásoknak a nyolcvanas évek végén, jól mutatja, hogyan jelenik meg ugyan-
ez a folyamat fiatalabb diákok körében – megint, a tanár szándékai ellenére.
(Sefton-Green, 1990) Mint leírja, egy 14–15 éves diákoknak tartott óráját gy-
akorlatilag teljesen eltérítette az a két fekete diáklány, akik egész órán csak arról
voltak hajlandók beszélni, amit ő „a médiarasszizmus monolitikus elméleté-
nek” nevez. A két lány kiterjedt kritikával illette a televízióműsorokat általá-
ban, amiért nincsenek bennük „realisztikus” fekete szereplők, aminek szerin-
tük az volt az egyik hatása, hogy megerősítette a fehér közönség rasszista
attitűdjeit. Mint Sefton-Green rámutat, érveik teljesen koherensek és jól felépí-
tettek voltak, és nyilvánvalóan kapcsolódtak egy általánosabb politikai perspek-
tívához, ám drasztikus leegyszerűsítést jelentettek ahhoz a jóval árnyaltabb és
összetettebb elemzéshez képest, amelyet az osztály az elmúlt órák során elkezdett
felvázolni. A lányok által megidézett „összeesküvés-elméletben” nem volt
helye az olyan „liberális” reprezentációknak, mint például a *The Cosby Show*
(amelyet az osztály előzőleg részletesen elemzett), vagy az olyan, általuk korábban

már jóval árnyaltabban megvitatott kérdéseknek, mint az ilyen műsorok „valószerűsége” vagy „valószerűtlensége”. A két lánynak a kritikai diskurzus felhasználásával teljesen sikerült magukhoz ragadniuk a hatalmat és elhallgattatni a többieket, sőt a tanárt is, de eközben a saját meglévő, összetett médiaértelmezésüket is durván túlegyszerűsítették.

Hasonló kérdéseket vet föl Hyeon-Seon Jeong (2001) elemzése egy sor médiaóráról egy londoni középiskola 16–17 éves diákjainak részvételével, amelyek témája a „nőképek a médiában” volt. Jeong rámutat, hogy az alapos nyelvi elemzés ellenére a viták végére általában egyetlen, előre meghatározott ideológiai tanulság rajzolódott ki, amely korábban is létező (sőt addigra némiképp idejétmúlt) tudományos érveken nyugodott. Ezt a tanárnak mindössze annyival sikerült elérnie, hogy nagyon gondosan mederben tartotta a beszélgetést, különösen a fiúk megnyilvánulásait. Bár maga a tanulmányozott anyag meglehetősen összetett volt, a következtetések mindig rendkívül leegyszerűsítettek voltak és a média negatív hatásaira vonatkoztak: elmarasztalták az elemzés elsődleges tárgyául szolgáló női magazinokat, amelyeket bűnösnek találtak a női olvasók kifejezett viktimizációjában. Ez az előre meghatározott kritikai pozíció aztán sikeresen megakadályozta a diákokat, hogy árnyaltabb módon számot vessenek azzal, ahogyan maguk is nap mint nap fogyasztják ezeket a szövegeket.

A leginkább reveláló erejű pillanatok azok voltak, amikor az órák „hivatalos” kritikus diskurzusát félbeszakította egy-egy „személyesebb” megközelítés. A tanár és a diákok ilyenkor hátrahagyták a számukra előírt hivatalos álláspontot, és „közönségként” szólaltak meg, nem pedig „médiakritikusként”. Egy alkalommal például az *Ally McBeal* című sorozatra terelődött a szó, a tanár és a diákok pedig a korábbiaknál sokkal érzelmgazdagabb és informálisabb módon vitatták meg a főszereplő jellemét. A korábbi formális elemzéssel ellentétben ez a beszélgetés éppen Ally jellemének kettőségre, ambivalenciájára összpontosított; arra, hogy a munkáját ugyan magas színvonalon végzi, ám személyes kvalitásai megkérdőjelezhetők. Bizonyos tekintetben az órának ebben a részében sokkal több minden került elő, mint a női magazinok kritikai elemzése során, végül azonban úgy tűnt, mind a tanár, mind a diákok arra a következtetésre jutottak, hogy félre kell tenniük ezeket a személyesebb hangvételű meglátásokat, és vissza kell térniük a számukra kijelölt kritikusi szerephez. Ennek eredményeképpen pedig mindkét fél hajlamos volt egy igencsak leegyszerűsített modellt elfogadni arra nézvést, milyen szerepet tölt be a média az életükben.

Az általam itt összefoglalt kutatások felvetnek bizonyos kényes kérdéseket azokra a ritualizált nyelvi játékokra vonatkozólag, amelyek sok esetben a médiaórák ideológiai elemzéseit felváltják. Különösen arra hívják fel a figyelmet, mi az, ami ezekből az elemzésekből kimarad. A kritikai alapállás felvétele gyakran a média valamennyi megnyilvánulásának automatikus *elítélését* vonja maga után. Ebből a nézőpontból a média csakis negatív színben tűnhet föl,

mind üzeneteit, mind a közönségre gyakorolt hatását illetően. Ennek az álláspontnak az az egyik súlyos hiányossága, hogy nem tudja megmagyarázni a „liberálisabb” vagy egyszerűen csak ellentmondásosabb ideológiai üzeneteket hordozó médiajelenségek létezését, sőt azt is mondanám, terjedését, sőt dominanciáját (lásd pl. a *The Cosby Show* vagy az *Ally McBeal*). Ennek a nézetnek a támogatói úgy gondolják, ha a média nem nyíltan feminista és forradalmi, akkor szükségszerűen patriarchális és reakciós (Lovell, 1983), a „látszólagos liberális” pedig csak egy újabb ügyes trükk a médiaösszeesküvés résztvevői részéről, amellyel a közönséget megtévesztik.

Mint már említettük, ebben a paradigmában a közönség is csak úgy tűnhet föl, mint a médiamanipuláció kiszolgáltatott áldozata. Természetesen amikor valaki felveszi a hivatalos kritikusi pozíciót, azzal rögtön ki is vonja magát az ilyen vádak alól, és ezzel politikai presztízsrre is szert kíván tenni. Ettől azonban a diákok (és tegyük hozzá, a tanárok) befogadóként szerzett tapasztalatait – és különösen a média által nyújtott élvezetet – teljesen marginalizálja vagy letagadja. Ez, mint a fentebb idézett esetek némelyikében, vezethet egyszerűen az illető elnémulásához, de vezethet „elfogadhatatlan” reakciókhoz – például szexista viccek meséléséhez, illetlen dolgokon való nevetgéléshez – is, ami aztán csak megerősíti a tanárt abban a meggyőződésében, hogy itt bizony komoly erők ellen kell felvennie a harcot. Ebben az értelemben tehát még az is megtörténhet, hogy a kritikai pozíció öncélúvá, sőt öntörvényűvé válik.

A KRITIKAI DISKURZUS ELSAJÁTÍTÁSA

De akkor mi is történik valójában, amikor a diákok elsajátítják ezt a kritikai diskurzust? Egy szinten az történik, hogy megtanulnak a társadalmilag jóváhagyott, legitim módokon megszólalni a médiával kapcsolatban. Mint már említettem, a média kritizálása egyfajta státusszimbólum is egyben: aki kritizál, azé a hatalom, vagy legalábbis ő maga úgy érzi. A médiaoktatásban részt vevő diákok sokszor számolnak be arról, hogy ezek az új ismeretek „megváltoztatták az életüket”: „Soha többé nem fogom ugyanazzal a szemmel nézni a reklámokat!”. Persze az ilyen kijelentéseket mindig lehet úgy tekinteni, mint a tanár jóindulatának megnyerésére tett kísérletet, de ugyanakkor tükröződik bennük egy olyanfajta hatalomhoz jutás érzése is, amelyet nem lehet letagadni. A „reprezentáció”, „műfaj” és „ideológia” kifejezések használata – nem is szólva az olyanokról, mint „intertextualitás” vagy „hegemónia” – több mint egyszerű sznobizmus. Egy ilyenfajta metanyelvi rendszer elsajátítása, amely lehetővé teszi a média működési módjának megfogalmazását, egyszerre jár kognitív és társadalmi előnyökkel. Nem csupán státusszimbólumot jelent, hanem valóban lehetővé teszi, hogy szisztematikusabban és alaposabban gondolkodjunk a médiáról.

Ezt alátámasztja az az esettanulmány, amelyet egy diák irodalom- és médiaismeret órákon írott kritikai esszéi nyomán állítottunk össze. (Buckingham–Sef-ton-Green, 1994, 9. fejezet) Ebben nyomon követjük, ahogyan Stephen fokozatosan kifejlesztette magában azt a képességet, hogy általánosításokat tegyen az általa tanulmányozott szövegek alapján, hogy bizonyítékokkal támassza alá állításait, és elvontabb érveket sorakoztasson fel. Médiaismeret-esszéiben nemcsak hogy képes volt az általa használt elméleteket vagy fogalmakat példákkal illusztrálni, de reflektálni is tudott ezekre, például megkérdőjelezte a „sztereotípiá” fogalmának használhatóságát. Mint várható volt, a „kritikai” megszólalás követelménye eléggé különböző dolgot jelentett a két különböző tantárgy esetében: míg irodalomból a szöveg „kulturális értékének” felismerését és méltányolását várták el tőle, médiaismeretből a távolságtartó elemzés és elméleti érvelés volt a feladat. Iskolai éveinek vége felé Stephen már képes volt csaknem cinikusan általános szabályszerűségeket is megfogalmazni a két tantárgy kritikai elvárásaival kapcsolatban, de az is nyilvánvaló volt, hogy egyszersmind valóban megtanulta olyan módon uralni az általa használt anyagot, hogy az mind társas-társadalmi szempontból, mind intellektuálisan hatalmat adott a kezébe.

Ezzel kapcsolatban felmerül egy sor általánosabb kérdés, amelyekre majd a 9. fejezetben szándékozom részletesebben kitérni. Bizonyos értelemben az alapvető kérdés úgy is feltehető, hogy mit jelent kritikusként lenni: egyfajta tudatállapotot, vagy egyfajta társas-társadalmi cselekvést? Másfelől, azt a folyamatot, amelynek során Stephen fokozatosan elsajátította a kritikai írásmód „helyes” nyelvi fordulatait és szerkezeteit, egyfajta szocializációnak is lehet tekinteni, amelynek során olyan „kulturális tőkére” tett szert, amely hozzáférést biztosít számára az adott területhez, és ezáltal bizonyosfajta társadalmi befolyáshoz. Másfelől azonban ugyanezt a folyamatot leírhatjuk kognitív fogalmakkal is, vagyis arra koncentrálva, hogy a tanulás során Stephen mindinkább megtanulta uralni saját gondolkodási folyamatait, és egyre kifinomultabb fogalomkészletre tett szert. Az sem lehetetlen azonban – és a későbbiekben emellett próbálok meg érvelni –, hogy ez nem valamiféle vagy-vagy típusú választás, vagyis a szubjektív és a társas-társadalmi sík nem alkotnak egyfajta merev dichotómiát.

A KRITIKÁN TÚLLÉPVE

A fentiekben nem azt szándékoztam sugallni, hogy a „kritikai” megközelítéssel teljes egészében szakítani kell. Pusztán azt szerettem volna bemutatni, milyen korlátai vannak a médiaoktatás terén bevettnek számító kritikai elemzési formáknak. Bizonyos értelemben érvelésemet úgy is össze lehetne foglalni, hogy mindaz, ami kritikai megközelítés címén sok helyen történik, az egyszerűen nem eléggé kritikus.

Milyen következtetéseket lehet azonban mindebből levonni arra vonatkozólag, mit és hogyan lehetne újragondolni a kritikai elemzés és a médiaoktatás kapcsolatában? Több minden van, amire a későbbi fejezetekben szeretnék érdemben visszatérni. A legnyilvánvalóbb tanulság talán az, hogy olyan elemzési módokat kell kidolgoznunk, amelyeknek nem egyetlen „helyes” olvasatra kell kifutniuk, és nem a tanári tekintély áll mögöttük mint végső érv. Mint igyekeztem jelezni, mindannak jelentős része, ami az iskolákban szövegelemzés név alatt fut, merőben mechanikus és nyelvtani jellegű, illetve sajnálatosan gyakori az is, hogy az elemzés eredménye jó előre meg van határozva. Fel kell ismerünk, hogy egy szöveget nem csupán egyetlen módon lehet olvasni, az órai vitának pedig éppen ezen a sokféleségen kell alapulnia, nem pedig a különvéleményeket kell elnyomnia. Ez azt jelenti, hogy lehetővé kell tenni a diákok (és a tanárok) számára, hogy hangot adjanak saját szubjektív értelmezéseiknek, érzelmeiknek és reakcióiknak, hogy reflektáljanak iskolán kívüli médiahasználatuk sajátosságaira.

Mint Turnbull (1998) kifejti, ez különösen fontos a reprezentáció és ideológia kérdései kapcsán. A mai sokszínű, gyorsan változó, multikulturális társadalomban érzékenynek kell lenni arra, ahogyan a társadalmi különbségek (az osztályhovatartozás, a nem, az életkor) befolyásolják médiával kapcsolatos tapasztalatainkat; illetve óvakodnunk kell attól, hogy arra gondoljunk, egy adott médiaszöveg milyen érzelmi és ideológiai jelentésekkel bírhat bárki más számára. Ebben a kontextusban és az általam fentebb kifejtett okok miatt minden olyan kísérlet, amikor valaki a médiaoktatást próbálja felhasználni erkölcsi vagy politikai meggyőzésre, eleve kudarcra van ítélve.

Mindez természetesen nem jelenti azt, hogy a médiaórának valamiféle „gyóntatószékké” kell alakulnia, ahol a diákoknak kutya kötelességük „elmondani az igazat” a médiához fűződő szubjektív viszonyukról. (Lásd Ortner, 1992.) Nem kívánom sugallni azt sem, hogy a tanár feladata ezen a ponton kimerül abban, hogy fejet hajt az „egyéni olvasatok” előtt, mint teszik azt bizonyos irodalomtanítási iskolák. Mint már jeleztem, a személyes olvasatok elválaszthatatlanok azoktól a társadalmi, kulturális és intézményi kontextusoktól, amelyekben kialakulnak. A „média-írástudás” társadalmilag beágyazott elmélete éppen azt jelenti, hogy lehetővé tesszük a diákoknak, hogy megértsék ezeknek a kontextusoknak a működését, és felismerjék, hogyan alakulnak ki saját olvasataik. Annak felismerését jelenti, hogy a jelentés nem csupán a szövegben lakozik, arra várva, hogy a „helyes” elemzési eszközökkel megfejtse valaki, hanem kialakulásában mindig tetten érhető a mindennapi élet társadalmi viszonyai.

Bizonyos mértékig tehát ez a megközelítés egy *átfogóbb* kritikai perspektívát jelent, amely egyszerre foglalja magába a 4. fejezetben ismertetett valamennyi elemet. Nem azt kívánja a diákoktól, hogy hagyják hátra saját szubjektív reakcióikat és élményeiket, ahogyan Masterman (1980) előírja, hanem kifejezetten *épít*

ezekre a reakciókra mint a további elemzés és vita kiindulópontjára. A 9. fejezetben ismertetek majd egy pár gyakorlati módszert arra, hogyan lehet ezt elérni, például a diákok által végzett közönségkutatási projekteken keresztül. Az ilyen feladatok nemcsak abban segítenek a diákoknak, hogy felismerjék az ízlésbeli ítéletek és médiafogyasztási szokások (beleértve a sajátjukat is) társadalmi alapjait, de abban is, hogy differenciáltabb képük legyen a „közönségről mint tömegről”, túl azokon a durva általánosításokon és előfeltevéseken, amelyek a médiával kapcsolatos kritikai vitákat gyakran jellemzik.

Ez a megközelítés nemcsak a közönségre segít reflektáltabb módon tekinteni, hanem a gyártás folyamatára is alaposabb figyelmet fordít. Mint már felvettem, gyakori, hogy kritikusnak lenni a médiával kapcsolatban annyit jelent, hogy valamiféle összeesküvéselmélet hívei vagyunk, amely szerint a médiaipar folyamatosan tudatos erőfeszítéseket tesz annak érdekében, hogy a közönséget manipulálja és félrevezesse. Ezen a ponton megint hasznos lehet a média gazdasági és intézményi hátterének és az egész gyártási folyamatnak az alaposabb tanulmányozása, aminek nyomán talán finomodik a diákok erről a kérdéstről alkotott képe. Ezt a fajta érzékenységet azonban az is jelentősen fejleszti, ha a diákok maguk is alkothatnak médiaszövegeket. Amikor megteremthetik saját reprezentációikat, akkor közvetlenül, első kézből, és ugyanakkor nyitottabb és játékosabb formában szereznek tapasztalatokat a médiával kapcsolatos kérdésekről, és ezáltal túl tudnak lépni a média biztonságos, ritualizált elítélésén.

Mindezzel persze azt is állítom, hogy bizonyos fokig ki kell billentenünk a szöveget a médiaórán betöltött központi helyzetéből, amelyet még az irodalomtanításból örökölt. (Morgan, 1996) Ezzel persze nem azt kívánom sugallni, hogy végleg és teljesen fel kell hagyni a szövegek elemzésével, ezt azonban el kell helyezni a média egész működésére vonatkozó általános tudásunk kontextusában. De jelenti azt is, hogy a kritikai elemzést ki kell egészítenie a kreatív szövegalkotási feladatoknak, sőt a kreatív tevékenység további ötleteket és felismeréseket nyújthat a kritikai elemzéshez. A következő fejezetben ezért azt fogom részletesebben megvizsgálni, milyen kihívásokkal és problémákkal jár az iskolai médiaszöveg-alkotás.