

3. KÜLÖNFÉLE MÉDIA-ÍRÁSTUDÁSOK

A médiaoktatás fontossága mellett érvelők gyakran folyamodtak az „írástudás” fogalmához érveik alátámasztásához. A kifejezésnek ez a használata legalább a hetvenes évekig nyúlik vissza, amikor az Egyesült Államokban több, általában rövid életűnek bizonyult „televíziós írástudás” tantervet is bevezettek. Észak-Amerikában mind a mai napig szívesebben használják a „médiaoktatás” helyett a „média-írástudás” kifejezést. Nagy-Britanniában a nyolcvanas években jelent meg ez a kifejezés, részben azoknak az erőfeszítéseknek a hatására, amelyek megkísérelték beemelni a médiaoktatást az irodalomoktatásba. (Pl. Bazalgette, 1988; Buckingham, 1993b.) Az irodalom- és nyelvtanítók az utóbbi években kezdik – kissé megkésve – felismerni annak fontosságát, hogy óráikon többféle médiummal is foglalkozzanak. (Pl. Marsh–Millard, 2000; Watts Pailliotet–Mosenthal, 2000.) Ez az újkeletű figyelem vezetett egy újabb terminus, a „multiliteracies”, a „sokféle írástudás” megszületéséhez. (Tyner, 1998; Cope–Kalantzis, 2000)

Ezek a szerzők általában azt állítják, hogy a modern médiumok által megkövetelt „újfajta” írástudás ugyanolyan fontos, mint a nyomtatás által megkívánt „hagyományos” írástudás. A kommunikáció persze szinte mindig többféle közlésmód kombinációját jelenti, amelyeknek egy része vizuális, másik része verbális, az új kommunikációs médiumok megjelenése azonban teljességgel aláásta a nyomtatott betű addigi dominanciáját – sőt, alapjaiban változtatja meg nyelvhasználati szokásainkat. Azt mondhatjuk, ma az írástudás mindenképpen *multimédiás* írástudást jelent, ha pedig ez így van, akkor az írástudás tanításának hagyományos formái sem tekinthetők többé adekvátnak.

Ez viszont azt is jelenti, hogy a „média-írástudás” kifejezés ilyen használata némileg polemikus, és ebben az értelemben hasonlít is némileg az „írástudás” olyan divatos kifejezésekben való használatára, mint „digitális írástudás”, „gazdasági írástudás”, sőt, „érzelmi írástudás”. Ez a szóhasználat azon az analógián alapul, amely az újabb, vagy ellentmondásos, vagy alacsony státusú kompetenciák (esetünkben a média) és a bevett, ellentmondásmentes, magas státusú hagyományos írás-olvasás között figyelhető meg. A párhuzamba állítás célja mindig az új tudományterület fontosságának, sőt tiszteletet érdemlő voltának bizonyítása. Ennek a retorikai fogásnak azonban megvannak a maga veszélyei is, hiszen hallgatólagosan is az írott nyelv elsőbbségét, magasabbrendűségét sugallja: ha az

I.
írás a kon
kációs kon

MI

A média-ír
amelyek a
tudás meg
ebben a ko
használati
meg lehet t
ssure-nek s
rületét más
tikának vag
foglalkozó
veihez, ami

Vannak
dia-írástudá
írástudás bi
forikus hasz
sértételt az í
1997.) Egye
chanizmusok
olyanfajta ku
használatáho
lyekkel a viz
amelyekkel a

Végső sor
szinten helye
alapvető kon
gyorsan meg
lemtulajdonít
zoomolást va
megtudható i
alakulását). E
mindazonálta
találni a film
gást), és eldör
morféma) – n
tagadás. Szám

írás a kommunikáció egyetlen „valódi” formája, akkor minden más kommunikációs kompetenciát is írástudásnak kell elnevezni. (Kress, 1997)

MI AZ ÍRÁSTUDÁS?

A média-írástudás azokat az ismereteket, készségeket és kompetenciákat jelenti, amelyek a média használatához és értelmezéséhez szükségesek. A médiaírástudás meghatározása azonban korántsem ilyen egyszerű. „Írástudásról” beszélni ebben a kontextusban azt sugallja, hogy a médiát lehet egyfajta speciális nyelvhasználati módnak tekinteni, és ezeket az „audiovizuális nyelveket” éppúgy meg lehet tanítani és tanulni, mint az írott nyelvet. Általában Ferdinand de Saussure-nek szokták tulajdonítani, hogy kiterjesztette a nyelvészet vizsgálódási területét más kommunikációs formákra is – ezt a területet nevezték el később szemiotikának vagy szemiológiának (vagyis a jelek tudományának). A médiaoktatással foglalkozó szakemberek gyakran nyúlnak a szemiotika eszközeihez vagy alapelveihez, amikor médiaszövegeket elemeznek (lásd 5. fejezet).

Vannak azonban, akik szerint az írott nyelvvel való párhuzam, és így a „média-írástudás” kifejezés egyszerűen pontatlan, ha ugyan nem félrevezető. Az írástudás bizonyos kutatói kifejezetten óvnak a kifejezés ilyen pongyola és metaforikus használatától, mivel szerintük ez elmosza a nagyon is indokolt különbségtételt az írott és az egyéb fajta kommunikáció között. (Pl. Barton, 1994; Kress, 1997.) Egyes médiaelemzők eközben elutasítják azt a felvetést, hogy azok a mechanizmusok, amelyek segítségével a vizuális kommunikációt megértjük, ugyanolyan fajta kulturális konvenciók elsajátításától függenek, mint amelyek a nyelv használatához is szükségesek. Épp ellenkezőleg, szerintük azok a készségek, amelyekkel a vizuális és audiovizuális reprezentációkat megértjük, ugyanazok, mint amelyekkel a bennünket körülvevő valóságot is értelmezzük. (Messaris, 1994.)

Végső soron az egész írástudás-analógia használhatósága attól függ, milyen szinten helyezük el. Paul Messaris (1994) amellett érvel, hogy a „filmnyelv” alapvető konvencióit is külön meg kell tanulni, ez azonban aránylag könnyen és gyorsan megy, nem utolsósorban azért, mert a folyamat során az észlelés és értelemtulajdonítás ismerős folyamatait utánozzuk. Viszonylag egyszerű például egy zoomolást vagy egy áttűnést értelmezni, ha figyelembe vesszük a kontextusból megtudható információt (a filmben található többi beállítást, vagy a cselekmény alakulását). Egy valamiféle „filmnyelv” elméletének kidolgozására tett kísérletek mindazonáltal eddig rendre akadályokba ütköztek, mivel rendkívül nehéz megtalálni a film „legkisebb alkotóelemét” (például a beállítást vagy a kameramozgást), és eldönteni, mi felel meg neki a valódi nyelvben (például a szó vagy a morféma) – nem is szólva a nyelv olyan aspektusairól, mint az igeidők vagy a tagadás. Számos elemző arra a következtetésre jut, hogy a filmnek egyáltalán

nincs olyanféle szintaxisa, amely lehetővé tenné „nyelvtanilag helyes” és „helytelen” megnyilatkozások elkülönítését. (Lásd Buckingham, 1993a.)

Hasonlóképpen a pszichológusok azon erőfeszítései, hogy megtalálják, milyen készségekből is tevődik össze a „televíziós írástudás”, szintén nagy nehézségekbe ütköztek. Elvben legalábbis össze lehetne állítani egy listát arról, mi mindent kell tudnia egy kompetens tévénézőnek ahhoz, hogy megértse, ami a képernyőn zajlik, ez azonban nem feltétlenül felel meg annak, ahogyan a jelentés valójában megkonstruálódik. A televízió bizonyos konkrét formai megoldásainak nincsen állandó jelentésük, amelyet objektív módon definiálni lehetne. Egy zoomolásnak például különböző pillanatokban más és más „jelentése” lehet, de ugyanakkor bizonyos esetekben ugyanazt „jelentheti”, mint egy kocsiság vagy egy nagyközelet. Nem mondhatjuk tehát azt, hogy a média nyelvezetének ezeket a mégoly alapvető elemeit is automatikusan dolgoznánk fel és értelmeznénk. A nézőknek, ha akár csak pillanatnyi időre is, de aktívan döntéseket kell hozniuk ezek jelentésére vonatkozólag (ennek bővebb kifejtését lásd Buckingham, 1993a, 2. fejezet).

Fontos azonban különbséget tenni az interpretációnak az eddigiekben tárgyalt „mikroszintje” és a teljes szövegek jelentését feltáró „makroszint” között. Az például, hogy hogyan értelmezzünk egy filmet, nem csupán attól függ, hogyan „olvasunk” bizonyos beállításokat vagy szekvenciákat. Függ attól is, hogyan van strukturálva a szöveg egésze például a narratíva szintjén, vagy hogyan kapcsolódik más általunk látott filmekhez (intertextualitás) vagy általunk ismert műfajokhoz, milyen módon utal, vagy milyen kijelentéseket tesz a valóság általunk többé-kevésbé ismert szeletéről (reprezentáció), és hogyan viszonyul a vele szemben támasztott előzetes elvárásainkhoz, amelyek például a reklámozásán vagy a forgalmazás körülményein alapulnak. Ezeknek a különféle elemeknek a megértését szintén nevezhetjük írástudásnak abban az értelemben, hogy szöveges jelek alapján történő jelentéstulajdonítással, és emellett élvezettel járnak.

Ezek alapján annyit mindenképpen mondhatunk, hogy az az „írástudás”, amelyet tehát „média-írástudás” címén emlegetni szoktunk, jóval több, mint egyszerű *funkcionális* írástudás, amilyen például egy tévéműsor megértéséhez, vagy egy kamera működtetéséhez kell. Az írástudást itt nem úgy határozzuk meg, mint egyfajta kognitív „eszköztárat”, amely képessé teszi az embereket a média megértésére és használatára. Ennek következtében pedig a médiaoktatás sem merülhet ki a médiával kapcsolatos készségek oktatásában és felmérésében. Jobb kifejezés híján azt mondhatjuk, a média-írástudás a kritikai írástudás egy formája. Ebbe beletartozik az elemzés, az értékelés és a kritikus reflektálás képessége csakúgy, mint egyfajta „metanyelv” elsajátítása, amely lehetővé teszi a különböző kommunikációs módok formáinak és struktúráinak leírását, de beletartozik a kommunikáció tágabb társadalmi, gazdasági és intézményi kontextusainak a megértése is, illetve annak felismerése, hogyan befolyásolja

mindez az emberek tapasztalatait és tevékenységét. (Luke, 2000) A média-írás-tudás feltétlenül magába foglalja a média használatának és értelmezésének képességét, de ezen túl egy sokkal tágabb analitikus megértést is.

AZ ÍRÁSTUDÁSOK TÁRSADALMI BEÁGYAZOTTSÁGÁNAK ELMÉLETE

Az említett „multiliteracies” terminus használhatósága mellett érvelők (Cope–Kantantzis, 2000) és a szakterület több más művelője (Buckingham, 1993a; Spencer, 1986) szerint az írástudások sokféleségére helyezett hangsúly nem egyszerűen annak elismerését jelenti, hogy többféle kommunikációs mód (avagy médium) létezik. Beletartozik az is, hogy az írásbeliség lényegét tekintve mindig társas-társadalmi jelenség – ezért van az is, hogy különböző kultúrákban az írásbeliség többféle formát és szerepet ölt, sőt nincs ez másként azokban az egyre inkább multikulturális társadalmakban sem, amelyekben magunk is élünk. A nyomtatott írásbeliségre irányuló kutatások kimutatták, hogy különböző társadalmi csoportok teljesen eltérő módon definiálják, sajátítják el és használják az írásbeliséget, illetve hogy az írástudás megszerzésének következményei nagyban függenek attól, milyen társadalmi kontextusokban, milyen társas interakciók céljából kerül felhasználásra. (Pl. Heath 1983; Scribner–Cole, 1981; Street, 1984.) Ez az oka annak, hogy az ilyen kutatók nem is igen beszélnek önmagában „írástudásról”, hanem szívesebben használják az „írástudási tevékenységek” („literacy practices”) vagy „események” („literacy events”) kifejezést – más szóval az írást és olvasást mindig társas tevékenységnek tekintik, nem pedig holmi egymástól elszigetelt kognitív készségek megtestesülésének.

Ebből a szempontból tehát az írástudást nem lehet elkülöníteni azoktól a társadalmi és intézményi struktúráktól, amelyekben elhelyezkedik. Ez az elmélet tehát *társadalomban* gondolkodik, és többé már nem elszigeteltségben vizsgálja az írástudást, hanem eleve többes számban, írástudásokról beszél, amelyeket mindig az határoz meg, milyen társas-társadalmi jelentéseket hoznak létre, illetve milyen érdekeket szolgálnak. Magában foglalja azt is, hogy az egyének nem elszigeteltségben hozzák létre a jelentéseket, hanem mindig társadalmi hálózatok, más néven „értelmező közösségek” tagjaként, amelyek az írástudás bizonyos formáit tartják értékesnek vagy hasznosnak. Az írástudás tanulmányozásának így szükségképpen foglalkoznia kell a kommunikáció gazdasági és intézményi kontextusaival is – beleértve például, hogy a különböző társadalmi csoportok milyen eltérő mértékben tudnak hozzáférni az írásbeli kultúrához, és ezek a különbségek hogyan viszonyulnak a társadalomban megfigyelhető átfogóbb egyenlőtlenségekhez. (Luke, 2000) Ez a megközelítés magában foglalja azt is, hogy a (bármilyen formájú) írástudás elsajátítása az előfeltétele bizonyos

társadalmi cselekvéseknek. Más szóval, lehetővé teszi az embereknek, hogy bizonyos dolgokat *megtegyenek*, akár a munkájukban, akár a magánéletükben, akár a civil társadalom keretében – ennek konkrét formája már attól függ, mi az adott cselekvés, amelyet végre kell hajtani. Minden társadalmi cselekvés elválaszthatatlanul összefügg az adott társadalomban érvényesülő hatalmi viszonyokkal, ezért akár még azt is mondhatjuk, hogy az írástudás mindig szimbolikus jelentésképzés is egyben, amelyben mindig a hatalmi viszonyok öltenek testet.

Ez a megközelítés tehát arra figyelmeztet, hogy a „média-írástudást” nem tekinthetjük – és persze nem is taníthatjuk – úgy, mint egymástól elkülönülő kognitív készségek összességét, amelyeket az egyén egy ponton valahogyan egyszer s mindenkorra elsajátít. Abból kell kiindulnunk, hogy a média integráns részét képezi a gyerekek mindennapi életének, és kitéphetetlenül beleágyazódik társas-társadalmi viszonyaikba. Fel kell ismernünk, hogy a média értelmezéséhez szükséges kompetenciák egyenlőtlenül oszlanak meg az egyes társadalmi csoportok között, és hogy az eltérő társadalmi csoportok eltérő módokon viszonyulnak a médiához, illetve nem is azonos módon használják. Ennek fényében azon sem szabad meglepődnünk, hogy az egyes gyerekek is más és más „média-írástudással” – vagy más és más „írástudási módokkal” – rendelkeznek, attól függően, mire van szükség azokban a társadalmi kontextusokban, amelyekben ők mozognak; ezeknek az eltérő írástudásoknak pedig a funkcióik és a következményeik is eltérőek lesznek. El kell ismernünk azt is, hogy minden egyén médiával kapcsolatos tapasztalatainak megvan a maga története, amelyeket az egyes konkrét iskolai szituációkban vagy „literacy event”-ek során adott módokon lehet mozgósítani.

Ezen a ponton azonban lépünk vissza egy lépéssel a kérdésnek egy ilyen nagyon elvont szintű felvetésétől, és próbáljuk végiggondolni, mit is jelenthet a „média-írástudás” a gyakorlatban. Hogyan határozhatnánk meg úgy, hogy azután tanítani is lehessen? Fel lehet sorolni, milyen összetevőkből áll, és azokat hogyan tudják a fiatalok elsajátítani? Az alábbiakban egy olyan kísérletről számolok be, amelynek éppen ez volt a célja.

A MÉDIA-ÍRÁSTUDÁSOK FELTÉRKÉPEZÉSE

Számos próbálkozás történt már a „média-írástudás” összetevőinek meghatározására és annak megfogalmazására, hogyan lehet ezeket a gyerekeknek különböző életkorokban megtanítani. (Lásd pl. Bazalgette, 1989; Brown, 1991; Tyner, 1998; Worsnop, 1996.) A Brit Filmintézet (British Film Institute, BFI) „mozgóképi írástudás” modellje, amelyet először a *Making Movies Matter* című beszámolóban ismertettek, csak egy az újabb keletű példák közül. (Film Education Working Group, 1999) A modell elsősorban mozgóképes példákra

hivatkozik, de a benne felsoroltak bármilyen más médiumra is alkalmazhatóak, beleértve a nyomtatást is – mint ahogyan nincs semmi különösebb okunk arra sem, hogy a mozgóképet a többi médiumok közül kiemelve, külön kezeljük.

A BFI modellje három alapvető „fogalmi területre” osztja a vizsgált szakterületet: „a mozgókép nyelve”, „gyártók és közönségek”, illetve „üzenetek és értékek”. (Ezek a kategóriák lényegében egybeesnek azokkal, amelyekkel a következő fejezetben foglalkozni kívánok, azzal a különbséggel, hogy én két különálló területként kezelem a gyártók és a közönségek kérdését.) A dokumentum célja, hogy olyan „haladási modellt” adjon a tanárok kezébe, amely segít eldönteni, milyen korú gyerekektől mit érdemes elvárni iskolai tanulmányaik különböző szakaszaiban. Nemcsak felsorolja azokat a „feladatokat és gyakorlatokat”, amelyeket a különböző korú diákoknak érdemes elvégezni, de kitér arra is, milyen „eredményeket” lehet ezek után elvárni tőlük, illetve melyek azok a „kulcsszavak”, amelyekből tudni lehet, hogy birtokában vannak „az adott szakaszra jellemző tudáselemeknek”.

A 3.1. ábra példáján láthatjuk, hogyan határozza meg a modell ezeket az eredményeket a három terület egyike, az „üzenetek és értékek” esetében. A magyarázó szöveg szerint ez a terület nagy általánosságban azzal foglalkozik, milyen „hatással” van a média a befogadók „gondolataira, értékeire és vélekedéseire”, illetve különösen kiemelten kezeli a mozgókép és a valóság viszonyának kérdését. (Ez az utóbbi terület az én felosztásomban a „reprezentáció” címszó alatt szerepel, amellyel a 4. fejezetben foglalkozom majd részletesen.) Fontos megjegyezni azt is, hogy ez a modell fejlődési *szakaszokban* fogalmaz, nem pedig életkorokban, noha nem véletlen, hogy jelenleg a brit Nemzeti Alaptanterv is öt fejlődési szakaszt ír le, amelyeket azonban mégis életkorok szerint különít el egymástól. (Az 1. szakasz az 5–7 évesek korcsoportja, a 2. szakasz a 7–11 éveseké, a 3. a 11–14 éveseké, a 4. a 14–16, az 5. pedig a 16–18 éveseké.)

3.1. ábra. „MOZGÓKÉPI ÍRÁSTUDÁS”: ÜZENETEK ÉS ÉRTÉKEK

- Az 1. szakasz során a diákoknak meg kell tanulniuk
- felismerni és leírni a „realizmus” különböző szintjeit, pl. a naturalista dráma összevetve a rajzfilmekkel;
 - hivatkozni a filmnyelv bizonyos elemeire, amikor személyes reakcióikat és preferenciáikat megindokolják (pl. beállítás, vágás, zoom, közeli, fókusz);
 - felismerni olyan filmes eszközöket, mint pl. flashback, álom, túlzás, és megfogalmazni, mi indokolja használatukat, miből lehet őket felismerni.

- A 2. szakasz során a diákoknak meg kell tanulniuk
- felismerni, milyen eszközökkel tudja érzékeltetni a film, a videó vagy a tévé, hogyha a látott dolog a valóságban nem történt meg, pl. csoda vagy erőszakos cselekmények;
 - érveket felsorakoztatni a cenzúra és a javasolt korhatár feltüntetése mellett és ellen.

- A 3. szakasz során a diákoknak meg kell tanulniuk
- kifejtetni, hogyan reprezentálódnak a különböző társadalmi csoportok filmen, videón és a televízióban olyan kifejezések segítségével, mint „sztereotípiák”, „autentikus” és „reprezentáció”;
 - kifejtetni és érvekkel alátámasztani esztétikai értékítéleteiket és a médiaszövegekre adott személyes reakcióikat;
 - érvelni egy adott esemény, csoport vagy gondolat többféle megjelenítésének fontossága mellett.

- A 4. szakasz során a diákoknak meg kell tanulniuk
- erőteljes társadalmi vagy ideológiai üzenettel bíró médiaszövegeket megvitatni és értékelni olyan kifejezések segítségével, mint „propaganda”, „ideológia”.

- Az 5. szakasz során a diákoknak meg kell tanulniuk
- mainstream film, videó és televíziós szövegek ideológiai üzenetét megvitatni és értékelni olyan kifejezések segítségével, mint „hegemónia”, „diegézis”;
 - felismerni és értelmezni a realizmus különböző szintjeit filmes, videós és televíziós szövegekben;
 - megmagyarázni egy adott szöveg esztétikai stílusa és társadalmi/politikai jelentése közötti összefüggést.

(Forrás: *Moving Images in the Classroom*, British Film Institute, 2000: 52–6, kis módosításokkal.)

Noha az 1. szakasz esetében megfigyelhetők bizonyos funkcionális elemek, összességében véve nyilvánvalóan egy „kritikai” írástudás-modellről van szó, a kifejezés fentebb kifejtett értelmében. Ez nem csupán az „üzenetek és értékek” területre jellemző, hanem a megközelítés egészére is. Noha a „kritikai” elem talán kevésbé jut érvényre a „nyelvről” szóló részben, annál hangsúlyosabb a „gyártók és közönségek” esetében. A „nyelv” kérdéskörén belül a diákoknak meg kell ismerkedniük például a filmnyelv különböző elemeivel, a kép és a hang közötti kölcsönhatással, az elbeszélés struktúráival, a technológia szerepével és a „film stílusok” történetével. A „gyártók és közönségek” címszó alatt tanulnak a gyártási folyamatról, annak gazdasági hátteréről, a mozgóképi szövegek mar-

ketinjéről, forgalmazásáról és arról, hogyan fogadják a filmeket az egyes közönségek. Ezek valamennyien központi jelentőségű területei a médiaoktatásnak, amelyekkel jelen kötet a 4. fejezetben foglalkozik bővebben.

Szinte bizonyos, hogy szükség van az ehhez hasonló modellekre, de az is nyilvánvaló, hogy mind egyes részleteik tekintetében, mind alapkonceptiójukat tekintve számos problémát is felvetnek. A BFI által kiadott dokumentum például egyáltalán nem utal a területen végzett kutatásokra, sőt úgy utal a modellre, mint „merőben hipotetikusra”, és jelzi, hogy nagy szükség volna kutatásokra ezen a téren. A helyzet azonban az, hogy nagyon is tekintélyes mennyiségű kutatási anyag áll rendelkezésre a témában, több különböző tudományág területéről is. A média-írásstudás ilyenfajta feltérképezésének nehézségeit érzékeltetendő ezért a jelen fejezet további részében ezeket a kutatási eredményeket és azok néhány lehetséges értelmezését kívánom nagy vonalakban felvázolni. Ennek során most a kérdés egy konkrét aspektusára és egyetlen médiumra kívánok összpontosítani, nevezetesen arra, hogyan értelmezik a gyerekek a televízió és a való világ közötti kapcsolatot. Az alábbiak tehát tekinthetők egyfajta *esettanulmánynak* is, amely a média-írásstudás definiálása körüli átfogóbb problémák némelyikével foglalkozik. Először is lássunk egy klasszikus, fejlődéslélektani megközelítést.

A VARÁZSDOBOZ

A kisbabák számára a televízió valószínűleg nem egyéb, mint formák, színek és hangok véletlenszerű kombinációja. Ahogyan azonban képessé válnak a háromdimenziós formák felismerésére, és megértik, milyen funkciói vannak a nyelvnek, a gyerekek elkezdnek hipotéziseket felállítani a televízió és a valóság viszonyára vonatkozólag. Kezdetben tekinthetik úgy a tévét, mint valamiféle mágikus ablakot vagy varázsdobozt, amelyben aprócska emberek laknak. Kétéves koruk körül azonban már, úgy tűnik, a gyerekek megértik, hogy a televízió egy *médium*, amely olyan eseményeket közvetít, amelyek máshol történnek (vagy történtek korábban). A videóval való találkozás nyomán megértik azt is, hogy a tévéműsor nem feltétlenül „élő”, hanem fel is lehet venni és újra meg újra megnézni.

Kétéves koruk után kezdik el a gyerekek megérteni a televízió „nyelvezetét” is. Megtanulják, hogy olyan szabályokat és konvenciókat követ, amelyek eltérnek a való életben tapasztalhatóktól. (Messaris, 1994) Megtanulják például, hogy egy gyors közelképre zoomolás nem azt jelenti, hogy az adott dolog hirtelen megnőtt, vagy hogy amikor egy vágást követően egy új tárgy jelenik meg a képernyőn, attól még az előzőleg látottak is tovább léteznek. (Salomon, 1979) Megtanulják kitölteni a vágásnál előálló hézagokat, mikor például egy szereplőt látnak kilépni a szobájából, aztán a következő képen már az utcán megy. (Smith–Anderson–Fisher,

1985) Megtanulják felismerni az egyes műsorok kezdetét és végét, és elkülöníteni egymástól a reklámokat és más műsorokat. (Jaglom–Gardner, 1981)

Három- és öt éves koruk között a televízió és a valóság közötti határvonal fokozatosan egyre rugalmasabbá válik. Míg az egészen kicsi gyerekek inkább azt gondolják, hogy ami a tévében van, az mind valóság, a kicsit idősebbek inkább ennek az ellenkezőjére hajlanak, míg öt éves koruk táján elkezdnek átgondoltabb válaszokat adni erre a kérdésre, amelyek mögött az a felismerés áll, hogy a tévében látottak olykor valóságosak, máskor viszont nem. (Messaris, 1986) Öt- és hét éves koruk között azután elkezdnek aszerint is különbséget tenni az egyes műsортípusok között, hogy mennyire tartják őket realiztikusnak. Nagy valószínűséggel például különbséget tudnak tenni mondjuk a rajzfilmek, a bábos animáció és a valódi szereplők játéka között, sőt nem ritka az sem, hogy ugyanazt az eseményt lényegesen rémisztőbbnek találják, ha élő emberek szerepelnek benne, mint ha rajzfilmen történik. (Chandler, 1997; Dorr, 1983; Hawkins, 1977) Ezeket a viszonyulásokat a gyerekek gyakran televízióhoz kötődő játéktevékenység keretében dolgozzák föl, amelynek a keretében aktívan kísérleteznek azzal, mit jelent a „valóságban” és a „csak játszásból”.

Nyolc-kilenc éves korukra aztán a gyerekek egyre inkább ráébrednek arra is, mi minden motiválhatja a műsorkészítőket bizonyos döntésekre, és gyakran igen cinikus megfogalmazásokra képesek ezekkel a mozgatórugókkal kapcsolatban. Megfogalmazzák például, hogy egy szappanopera történetvezetésében mi az, ami kifejezetten arra irányul, hogy a képernyő előtt tartsa a nézőt, vagy milyen mód-szerekkel igyekeznek a reklámok rábeszélni minket a vásárlásra. (Buckingham, 1993a) Nagyon erőteljes érdeklődés van bennük aziránt, hogyan készülnek a műsorok és (nagyjából tíz-tizenegy éves korukra) egyre kritikusabb ítéleteket fogalmaznak meg a színészi játék minőségére vagy a díszlet valóságosságára vonatkozólag. (Davies, 1997; Dorr, 1983; Hodge–Tripp, 1986) Mindkét említett szempontból elmondható, hogy sokkal nagyobb valószínűséggel tekintik a televíziót mesterséges világnak, semmint „a valóság egy szeletének”.

A kamaszkor kezdetére aztán (kilenc-tizenkét éves kor között) a gyerekeknek egyre több társadalmi háttérismeretük is van, amelyet a televízió megítélésakor mozgósítani tudnak. Ennek során észreveszik azt is, ami hiányzik, de megkérdőjelezzik mindazt, ami jelen van. (Hawkins, 1977) Összevethetik például saját, családi életről szerzett tapasztalataikat a család televíziós megjelenítéseivel, és ennek nyomán mondjuk megállapítják, hogy azok nem elég realiztikusak. Elismerhetik azonban idővel azt is, hogy sok esetben, számos okból kifolyólag, a televízió esetleg nem is törekszik arra, hogy realiztikus legyen, és a hihetőség iránti igényt ellensúlyozza a szórakoztatásra való törekvés. Hasonlóképpen lehetséges, hogy egy jelenet mondjuk empirikus szinten nem nevezhető realiztikusnak, például egy sci-fi vagy melodráma esetében, megjelenhet

azonban benne egy olyanfajta „emocionális realizmus”, amelyet a gyerekek is felismernek és meghatóznak találnak. (Buckingham, 1996a)

Végül pedig, nagyjából tizenegy-tizenkét éves kor után a gyerekek elkezdnek gondolkodni a televízió ideológiai tartalmairól, bizonyos csoportokról közvetített „pozitív” vagy „negatív” képek közönségre (akár egy elképzelt közönségre) gyakorolt hatásáról. Egyre jobban tudatosul bennük a sztereotípiák működésének módja, úgy a médiában, mint a való életben. Megtanulhatják felismerni a különbségeket a „realizmus” különféle stílusai között, és kialakíthatják saját esztétikai értékítéleteiket azzal kapcsolatban, ahogyan a televízió megteremt a valóság illúzióját. (Buckingham, 1996a)

REALITÁSPROBLÉMÁK

A fenti beszámoló bizonyos szempontból egy inherens módon *oktatási* jellegű folyamatot ír le. Kimondva vagy kimondatlanul, a televízió mint médium megtanítja nézőinek mindazokat a kompetenciákat, amelyekre befogadásához szükség van, nagyjából ugyanúgy, ahogyan a könyvek megtanítják a gyerekeket olvasni, illetve arra, mi mindent jelent az olvasás. (Meek, 1988) A gyerekeknek szóló tévéműsorok jelentős része például éppen a médium demisztifikálását tekinti feladatának, amikor bemutatja, hogyan készülnek a különböző műsorok, vagy játszik a televízió és a valóság közötti határvonallal – még ha az erre irányuló erőfeszítései néha meglehetősen ellentmondásosak is. A szülők és a kortárs csoport a közös tévé nézés során szintén kiveszik a részüket a tévézés informális tanításának folyamatából. Amikor elismerik vagy kritizálják a tévé által nyújtott reprezentációkat, megmagyarázzák vagy kiegészítik a látottakat, vagy tanácsot adnak arra vonatkozólag, vegyen-e példát a gyerek az éppen látható szereplőkről, segítik őt abban is, hogy összetettebb és árnyaltabb képet alkosson a médium és a való világ kapcsolatáról. (Alexander–Ryan–Munoz, 1984; Messaris–Sarrett, 1981)

Ez a beszámoló és általában az ilyen jellegű pszichológiai vizsgálódás azonban számos problémát is felvet. A felvázolt sorrend könnyedén visszavezethető a Piaget-féle kognitív fejlődési modellre (lásd Dorr, 1986), és így megvan az a veszélye, hogy könnyű le redukálni „életkorok és fejlődési szakaszok” egyszerű sorozatára. A pszichológiai kutatásokat kritizálók felvetik azt is, hogy ez a modell a gyermeki fejlődés racionális elképzelésével dolgozik, amely egyenes irányú fejlődést tételez fel a felnőtt érettsége és racionalitása irányába. A gyerekek és a média kapcsolatát firtató vizsgálatok esetében ez a fejlődésorientált megközelítés óhatatlanul is bizonyosfajta ítéleteknek (különösen a racionális alapú kritikus megállapításoknak) kedvez mások rovására. Ennek jegyében például az érettség jelének tekintik azt, ha egy gyerek távolságtartó módon kriti-

zálja a tévében látottak „híhetőségét”, míg az általuk okozott öröm vagy élvezet kifejeződése a naivitás jelének számít.

Talán ennél is komolyabb hiányossága az ilyen modelleknek a tévénézési szokások társas aspektusainak teljes elhanyagolása. Saját kutatásomból az derül ki, hogy a televízióban látottak valóságosságáról alkotott ítéletek nem csupán kognitív jelenségként értelmezhetők, hanem számos interperszonális funkciójuk is lehet. (Buckingham, 1993a) A látottak csoportos megbeszélése során bizonyos műsorok „hiteltelennek” titulálása remek lehetőséget teremt arra, hogy a beszélő kinyilvánítsa saját egyéni ízlését, és ezáltal társas-társadalmi identitását. Amikor például a lányok gyakran elítélőleg nyilatkoznak az akciódús, kalandos rajzfilmek történetvezetésének valóságosságáról, az gyakran annak a kívánságnak a megjelenítődése, hogy elhatárolják magukat a fiúk általuk már „gyerekesnek” tartott ízléstől, és ezáltal kinyilváníthatják saját (nemi identitásukhoz kötődő) relatív érettségüket. A fiúk ezzel szemben gyakran titulálják „valóságosságát” a *Baywatch*-hoz hasonló műsorok izompacsirta férfi szereplőit, ami azonban talán inkább saját nemi identitásuk ingatag mivoltának kivetülése. Az, ahogyan a fiúk elutasítják a melodramákat, a lányok pedig az akciófilmeket, eszerint szintén több, mint szilárd ízlésbeli ítéletek mechanikus alkalmazása: éppen ellenkezőleg, a gesztus egy bizonyos társas-társadalmi pozíció nagyon is aktív felvállalását jelenti, amely azonban egyelőre még bizonytalan és tapogatózó jellegű, illetve nyitva áll a többiek részéről érkező kihívások előtt.

Nem tagadható az sem, hogy a tévé ilyenfajta kritizálása jelentős örömforrás is: ki lehet gúnyolni a hiteltelenséget, spekulálni lehet azon, hogyan készültek az egyes műsorok, játszani lehet a tévé és valóság közötti határvonallal – ezek a tevékenységek, úgy tűnik, a legtöbb néző mindennapos tévénézési szokásainak is szerves részét képezik. Fontos azonban szem előtt tartani azt is, hogy az ilyen jellegű megnyilvánulások mindig a nézés pillanataiban átélt élvezet – vagy éppen szorongás – letagadásából is táplálkoznak.