

## Képesített szövegek. Szövegvizualizációs módszer a (film)elméleti (felső)oktatásban

### Absztrakt

Ebben a tanulmányban egy új, meglátásunk szerint különféle típusú szövegek csoportos vagy egyéni feldolgozására alkalmas, kísérleti eljárást mutatunk be. A szövegvizualizációs módszert mi magunk felsőoktatási kontextusban, film- és médiaelméleti szövegek olvasásához használtuk, BA- és MA-hallgatókból álló csoportokban, szakszövegolvasási szeminárium keretei között. Írásunkban az egyetemi filmelmélet-oktatás néhány általános, illetve aktuális sajátosságának áttekintése után a vizualizáció tanulásban, olvasásban és szövegértésben betöltött szerepét, valamint egyéni és csoportmunkába való integrációjának lehetőségeit ismertetjük, hogy végül egy esettanulmány, Laura Mulvey *A vizuális élvezet és az elbeszélő film* (1975) című szövegének szemináriumi feldolgozásán keresztül mutassuk be a szövegvizualizációs módszer jellemzőit és alkalmazásának tanulságait.

### Szerző

**Barts Livia** (1986) az ELTE BTK Filozófiatudományi Doktori Iskolájának hallgatója. 2010-ben szerzett angol irodalom szakos bölcsészdiplomát az ELTE-n, 2012-ben a MOME Tervezőgrafika BA-szakján végzett. Alkalmazott grafikusként, grafikus facilitátorként dolgozik; doktori kutatásában a vizualitás tudáskommunikációs lehetőségeit vizsgálja, gyakorlati kutatásként bölcsészettudományi szövegek grafikus vizualizációjának lehetőségeivel foglalkozik.

**Margitházi Beja** (1974) az ELTE BTK filmtudomány tanszékének adjunktusa, korábban a PPKE, illetve a Sapientia EMTE tanára, a *Filmtett* mozgóképes havilap, majd filmes portál alapító szerkesztője. Kutatási területei a filmstílus történeti és társadalmi kérdései, a kortárs film mediális, affektív és szenzuális vonatkozásai. Könyvei: *Az arc mozija. Közelkép és filmstílus*. Kolozsvár, Koinónia, 2008. *Vizuális kommunikáció* szöveggyűjtemény (Blaskó Ágnessel társszerkesztve). Budapest, Typotex, 2009.



## Képesített szövegek. Szövegvizualizációs módszer a (film)elméleti (felső)oktatásban

### Filmelmélet az egyetemen: teória, praxis és korszakváltás

Több, a filmes felsőoktatásban is bevált, tankönyvszerűen megírt, újgenerációs kézikönyv közös jellemzője a jelenet- és filmpéldák, esettanulmányok szakszerű beillesztése a fogalmakat, jelenségeket magyarázó főszövegbe. David Bordwell és Kristin Thompson számtalan kiadást megért *Film Art. An Introduction* vagy *Film History* című, neoformalista ihletésű könyveiben például megvilágító erejű, filmekből kikockázott sorozatképek vagy filmes esettanulmányokat tartalmazó szövegdobozok kísérik a főszöveg leírásait és magyarázatait, melyek rendszerezett tudásanyag formájában mutatják be a filmstílus elemeit vagy a különböző filmtörténeti korszakokat. <sup>[1]</sup>

Annak ellenére, hogy angolszász egyetemeken bevett praxis a filmelmélet és filmelemzés integrálása az oktatásban, ezidáig nem készült a fentiekhez hasonló típusú, szisztematikus, a különböző teoretikus hagyományokat részletező, átfogó tankönyv, mely elemzési stratégiákként is összegzi, illetve konkrét filmek irányába is megnyitja az egyes filmelméleti irányzatokat. <sup>[2]</sup> A témában megjelent szakkönyvek egyik csoportja „companion”-típusú, rövid, tematikus összefoglalókat és szerzői portrékat tartalmaz, <sup>[3]</sup> másik csoportjuk pedig a fontosnak tartott, eltérő szempontok szerint kanonizált filmelméleti szövegek gyűjteményével sugall csoportosítási lehetőségeket és hívószavakat a teória szövegközpontú oktatásához. <sup>[4]</sup>

Az utóbbi években több nyelvre lefordított és új kiadást is megért *Film Theory: An Introduction Through The Senses* (2009, 2015) című kötet népszerűségének egyik oka minden bizonnyal az, hogy Thomas Elsaesser és Malte Hagener a klasszikus és modern/kortárs elméleti korpuszt nem kronologikus sorrendben, steril elméleti fejtegetéseként, hanem a különböző testrészek/érzékszervek, illetve központi metaforák (szem, arc, fül, illetve ablak, tükör, stb.) szerint rendszerezve, kortárs és klasszikus filmpéldákkal illusztrálva tekintették át. Az egyes filmek stílusát, cselekményét is a filmelméleti diskurzus részévé emelő szerzők ezzel közös vérkeringésbe kapcsolták elmélet és gyakorlat a filmes képzésekben gyakran távol tartott diszciplínáit, és a helyenként erősen szubjektív rendszerezés, illetve az aránytalan fejezetek ellenére kor-kompatibilis példával szolgáltak a filmoktatás 21. századi reformjához.

Elmélet és gyakorlat közelítésének, kommunikációjának igénye nem először merül fel a filmoktatás története során. Bár a filmtörténet kezdetén filmkészítés és teoretizálás az orosz

montázsrendezők, a francia impresszionisták és az avantgárd film jó néhány alkotója esetében is termékenyen összekapcsolódott, Barry Salt kritikai megjegyzése szerint sok kortárs filmteoretikus és filmtörténész a filmkészítési gyakorlattól gyakran hermetikusan elzárva írja szövegeit, vagy elmélkedik a filmről, miközben minimális vagy semmilyen ismerete, élménye sincs arról, hogy hogyan néz ki egy forgatás, vagy hogyan kell egy filmet összevágni. (Buckland 2016: AB1) Ha a filmkészítés (gyakorlat) és filmtudomány (elmélet) különálló szakmák is, éppen a képzés, az oktatás lehetne az a platform, ahol integráltan jelenhetnek meg. Az integrált oktatás hívei, akik gyakran történetesen elméleti oktatók, többször is Lev Kulesov azon kijelentésére hivatkoznak, melyet a világ egyik legkorábban (1919) alapított filmes oktatási intézményének, a moszkvai Nemzeti Filmiskolának a 25 éves születésnapján mondott el: „Filmkészítést tanítani alapvető filmelméleti ismeretek nélkül a mesterséget egy szimpla amatőr workshop szintjére alacsonyítja le. És az ellenkezője is igaz: az elemi filmkészítési gyakorlat nélküli filmtörténeti vagy filmelméleti oktatás éppen a tudományos kutatáshoz szükséges szilárd alapoktól fosztja meg a tanulókat, absztrakcióba hajszolva őket.” (idézi Tomasulo 1997: 113)

Az integráció szempontjából rendszerint a (film)elméleti tudás beágyazása jelenti a nagyobb kihívást. Ha ez nem történik meg, akkor marad az elmélet bölcsészeti hagyományok szerinti, szöveggközpontú oktatása, mely gyakran komoly kihívás mind a tanárok, mind a diákok számára. Az indoklás visszatérő fordulatai szerint az elvont, elméleti, filozófiai fogalmakkal dolgozó, bonyolult nyelvezetű filmelméleti szövegek állításaik illusztrálására vagy bizonyítására nem mindig használnak elég megvilágító, megértést segítő filmpéldát; a hallgatók számára ismeretlen tudományos terminológiával és módszertan szerint megírt textusok olvasása, elemzése, interpretálása nemcsak háttértudást, kutatást, de türelmet, kitartást, többszöri nekifutást, intenzív figyelmet és önfegyelmet igényel. Mindezzel együtt a filmelméleti szakszövegek olvasása akkor is frusztrációt, kudarcélményt okoz, ha az oktatásban, segítségként, filmpéldákhoz kapcsoljuk őket, rávilágítva a filmelmélet, filmtörténet és filmelemzés elkülönített, de a médiakonvergencia korában egyre hangsúlyosabb hálózatszerű összekapcsolódására.

Az általános- illetve középiskolai oktatásnál jóval kevésbé szabályozott és kidolgozott pedagógiai módszertannal rendelkező felsőoktatásban az egyes elméleti tárgyak oktatásának rendszere, módja és stílusa tanszéki, tanári döntések függvényében változik, de a szöveggközpontú elméleti oktatás nehézségei a 21. századi kontextusban egyre gyakrabban jelentkeznek. A kilencvenes évek vége óta, a digitalizáció fokozatos térhódításával és az ebbe beleszülető generációk felsőoktatásba lépésével párhuzamosan egyértelművé vált, hogy a „poszt-média”, „poszt-mozi” és „poszt-elmélet” korában nem lehet a módszerek és tananyagok frissítése nélkül tanítani. A reflektívebb, új médiakörnyezetre reagáló oktatási gyakorlat adaptálását egyre több intézményi, technológiai, generációs átalakulási folyamat és szakspecifikus ok is sürgeti.

1. Ezek egyike magával a felsőoktatási rendszernek az átalakulásával függ össze. Az utóbbi három évtizedben tömegessé bővült egyetemi képzés, a megnövekedett hallgatói létszámok, a hallgatók változó érdeklődése és elkötelezettsége (Benade 2017) eleve új oktatói stratégiák kidolgozását teszik szükségessé. A bolognai típusú, BA- és MA-szintű képzési rendszer

bevezetése a legtöbb tudományágban praktikusabb, munkaerőpiachoz idomulóbb oktatást és gyakorlat-orientáltabb szemlélet adaptálásának igényét hívta elő. (Szolár 2009)

2. A digitalizáció hatása nemcsak az audiovizuális kultúrára, hanem a humán szenzóriumra is kiterjed. A média és filmkultúra átalakulásával a látványosabb, rugalmasan, több platformon hozzáférhető, interaktív tartalmak, a fokozott sebesség, a többcsatornás „jelenlét” a befogadókat individualizáló, hiperstimulatív, túlingerlő médiakörnyezet alanyaivá, résztvevőivé teszik (Howes 2005), melyben az elmélyült figyelem, koncentráció fogalma éppúgy változáson megy át, mint az írott vagy szóbeli, verbális, illetve vizuális információhoz való viszony (Gyarmaty 2013). A tudás és adatok online hozzáférhetősége, tárolásának és átadásának új módja az oktatás hagyományos ideájára is komoly kihatással van, és ebben a kontextusban egyre kevésbé korszerű az oktatási intézményeket a tudás elszigetelt és kizárólagos őrzőinek tekinteni. (Benade 2017: 26)
3. Az ebben az időszakban zajló generációváltások csak még hangsúlyosabbá teszik mindezeket a folyamatokat. Jellemezzük akár a digitális bevándorlók és digitális bennszülöttek fogalom párjával (Prensky 2001), vagy az X, Y és Z generáció megkülönböztetésével (McCrandle–Wolfinger 2009), a millenniumi nemzedék elválasztásával (Wilson–Gerber 2008), vagy a 21. századi tanulás és tanítás (Benade 2017) fogalmaival a váltást, mindegyik diskurzusban az eltérő vizuális- és médiaműveltség (*media literacy*) oktatást is érintő hatásaival szembesülhetünk.
4. A filmes felsőoktatás néhány sajátossága szintén ide sorolható. A képzésbe érkező, többségükben cinefil motiváltságú hallgatók gyakran filmélményeik hatására választják a szakot, hogy aztán drasztikus váltásként szembesüljenek a filmek érzéki vagy emocionális élményszerűségével erős kontrasztban álló, szisztematikus történeti és elméleti oktatással, a filmtudomány filozófiai, pszichológiai, irodalomelméleti, nyelvészeti és társadalomelméleti vonatkozásokat ötvöző komplexitásával, a filmkritika és filmelmélet Merkúrhoz, illetve Plútóhoz hasonlítható különbségével. (Branigan 2012)

A szövegvizualizációs módszer meglátásunk szerint erre az átalakuló helyzetre adott válaszként körvonalaz, ajánl egy projektalapú módszert a (film)elméleti szövegek olvasására. Alkalmazásában fontos szerepet kap a kritikai gondolkodás és lényeglátás fejlesztése, valamint az együttműködésre, csoportmunkára való ösztönzés, de teret kap benne az egyéni kreativitás és a különböző digitális, illetve analóg médiumok közötti váltás bátorítása. Ezeket a készségeket egyes szerzők a 21. századi kulcskompetenciák között tartják számon (Benade 2017: 29), és az élethosszig tartó tanulás jellemzői közé sorolják. Számunkra azonban ennél is fontosabb volt végigkövetni egy-egy nehezebb szöveg feldolgozása közben a hallgatók fokozatos bevonódásának folyamatát, a megértés és lényeglátás sikerélményét, miközben az is nyilvánvalóvá vált, hogy hol vannak ennek a vizualizációt aktív remedializációként használó módszernek az elméleti, metodológiai és alkalmazhatósági határai.

A továbbiakban a szövegvizualizációs módszert először a tanulás mint aktív jelentéssalkotás tágabb

kontextusában helyezzük el, majd az olvasást és interpretációt a „szoros” és „távoli” olvasás technikái által kijelölt térben pozicionáljuk, végül az egyéni és csoportmunka integrációjának viszonylatában értékeljük. Írásunkat a módszernek egy esettanulmányon keresztül való részletes ismertetésével és értékelésével zárjuk.

## Tanulás mint aktív jelentésalkotás

A tanulás elsősorban nem elszigetelt információk memorizálását, hanem kapcsolódások megértését jelenti, az oktatás intézményes keretein belül és kívül egyaránt. Ahhoz, hogy értelmes tanulásról (*meaningful learning*) beszélhessünk, és az új információ az elméleti vagy gyakorlati tudást ténylegesen gyarapítsa, valamilyen kontextusba, a meglévő (tárgyi, módszertani, személyes) tudásba és tapasztalatokba, valamint az egyéni gondolkodási sémákba kell integrálódnia (lásd Ausubel 1970, Novak – Gowin 1984). Az olvasás és a szövegértési folyamat során is kulcsfontosságú a különböző léptékű (diskurzus, szerző, szöveg, fogalom vagy példa szintű) kontextualizáció. Azonban a jelentésalkotási folyamat a tanulói oldalról is aktív, kezdeményező, kritikus, ugyanakkor kreatív hozzáállást és befektetett munkát igényel, hiszen az információ befogadásán túl annak rendszerezését, válogatását, értelmezését és átértelmezését, valamint különböző típusú információk összevetését, illetve produktív szintetizálását is jelenti. A konstruktivista megközelítés ennek lényegét így ragadja meg: „a tudást nem megtaláljuk, mint az aranyat vagy az olajat, hanem megalkotjuk, akár egy autót vagy egy piramist” (Novak – Gowin 1984: 4).

Az erősen szövegközpontú formális oktatásban rendszerint szövegek alapján, verbális formában és többnyire lineárisan rendezett információn keresztül, a kisebbtől a nagyobb felé precízen és lépcsőzetesen haladva alkotunk jelentést (Hartsell 2015, Lackovic 2010, Lamour Sansone 2015, Kreger Silverman 2002). A konstruktív értést és kritikus gondolkodást természetes módon támogatják az olyan verbalizációs feladatok és produktumok, mint az elemző, érvelő vagy összehasonlító esszé, az összefoglaló, a vita vagy a diszkusszió. Azonban az információ szövegszerűen lineáris szervezése, a verbalizáción keresztüli értelmezés nem az egyetlen lehetséges vagy szükségszerű módszer, főként egy olyan erősen vizuális, nem-lineáris kontextusban, mint ami a kortárs kulturális térre jellemző. [5]

Terjedőben lévő tudáskommunikációs és tanítási-tanulási gyakorlat, hogy a verbális-lineáris formákat diagrammatikus, moduláris, hálózatos információszerzési módszerek egészítik ki, melyek alternatív ablakot nyitnak egy-egy tudásanyagra (Riddle 2009, Hartsell 2015, Harvey – Goudvis 2007). Az információ síkra vetített értelmezésén keresztül mind a kontextualizációt, mind az egyéni *hogyan-értés* konstrukciójának bemutatását segítik az ún. grafikus rendezők (*graphic organizer*), úgymint idővonalak, folyamatábrák, kategória-rendezők, standard vagy egyéni sablonok, elme- vagy fogalomtérképek, illetve grafikus jegyzetek. A vizuális megjelenítések (az egyszerű Exceles diagramoktól a tematikus infografikákon és grafikus rendezőkön át a Big Data vizualizációkig) a közös diagrammatikus „szintaxison” túl meglepően nagy és közérthető „alapszókinccsel”, vizuális alapformációkkal rendelkeznek az információ megjelenítésére. Ezek

nagy része egy-egy kulturálisan beágyazott geometrián alapul, mint például az időt jelölő vonal vagy ciklus; méret–mennyiség megfeleltetések; irányok és vektorok fogalmi tendenciákra vonatkoztatása; logikai kapcsolatokat kifejező nyilak; keretezés, területek, érintkezés és átfedés az összetartozás vagy elkülönülés jelzésére; a Gestalt-pszichológia által is vizsgált perceptuális csoportosítási elvek (közelség, zártság, hasonlóság stb.); illetve bizonyos színek és színkontrasztok (pl. zöld és piros) kulturálisan megalapozott jelentései. Bár ezek nagy részét ma természetesnek vesszük és megértjük, mindez egy hosszú tanulási folyamat eredménye volt, hiszen a vizuális kommunikáció hasonlóan kulturális gyakorlat és tanulás kérdése, mint a verbális, nyelvi alapú kommunikáció.

Ilyen és ehhez hasonló vizuális alapformációk használatával az idő- és térdimenziók, a tárgyak, élőlények, események vagy fogalmak közötti kapcsolati hálók, valamint a metaforikus vagy egyedi hasonlóságok képi jelölése is lehetséges, vagyis az információ vizuális értelmezésével, vizualizációjával igen sokféle diszciplináris tudás is megközelíthető a konkrétól az absztraktig, a leírótól a történetiig. A filmoktatásban például a történetmesélés különböző módozatainak feltérképezésében kiemelten fontos szerepe van egyfelől a narratív – akár lineáris, ciklikus vagy tört – struktúrák modellezésének, az időbeli egymásutánosság, visszacsatolások vagy párhuzamosságok megjelenítésének, valamint a narratív képletek idői, téri, illetve egyéb információkkal való kiegészítésének. Másfelől egy olyan diagrammatikus struktúra, mint egy fogalomtérkép, az absztrakt elméleti, fogalmi összefüggések megjelenítésére is alkalmas, valamint lehetővé teszi a konkrét (film)példák és az elméleti absztrakciók integrálását is. Vizualizáció segítségével az absztrakt tudás is kézzelfoghatóvá, kezelhetővé tehető, így az elméleti, filmelméleti oktatásban is fontos szerepet kaphat. (Hartsell 2015)

Bár a „hiszem, ha látom”, vagy a „megtanulom, ha látom” kijelentések nem tudják megragadni a folyamat összetettségét, egy adott téma, probléma átlátása, belátása többnyire segít a megértésében. Ehhez azonban a vizualitásnak az illusztratív és dekoratív lehetőségeken túlmutató, integrált gyakorlati használata szükséges. Bár a gyermekkori tanulásban kiemelt szerepe van a verbális-vizuális-taktilis-situacionális módszereknek, ezeket később szinte kizárólag szövegcentrikus megközelítések váltják fel. A felsőbb oktatásban jellemző vizuális módszerekkel szembeni akadémiai szkepticizmus feltehetően a vizualitás lehetőségeinek korlátozott, az illusztratív funkcióra szorítkozó felfogásából fakad (Lackovic 2010, Reisz 2010, Sless 1981). E cikk amellet érvel, hogy a felsőbb oktatásban a konkrét példa- vagy hangulatadó dekoratív-illusztratív eszközökön túlmutató olyan megközelítések a leginkább használhatók, mint a nem-lineáris információrendezés és -tagolás módszertana, a diagrammatikus absztrakció gyakorlata, a vizuális gondolkodás, valamint az összkép (*big picture*) átlátására szolgáló eszközök és módszerek. Acikkben bemutatott szövegvizualizációs értelmezési módszer azon a hipotézisen alapul, hogy akonstruktív jelentésalkotás és értelmes tanulás folyamatában az információ rendezése és újrarendezése kulcsfontosságú, az értelmezői munka kreatív, sokszor intermodális átalakításokat, remedializációt, nézőpont-, illetve léptékváltásokat, valamint egyet-nem-értési és konszolidációs fázisokat is egyaránt magában foglal, melyeket a vizuális transzformáció gyakorlata segít és erősít.

Természetesen a vizuális tanulási módszerek nem mindenki számára egyformán működőképesek – vagy ahogy hétköznapi szóhasználatban mondjuk, nem mindenki „vizuális típus.” Linda Kreger Silverman pszichológus és a Gifted Development Center munkatársai több évtizedes kutatás alapján kialakították a tanulótípusok megkülönböztetésének módszerét. Ennek alapján különbséget tettek a vizuális-téri (*visual-spatial*) és az auditív-szekvenciális (*auditory-sequential*) tanulói típusok között. Ugyan bizonyos mértékig tanulható és módosítható, a téri, illetve a szekvenciális dominancia alapvetően veleszületett agyi beállítódás. Silverman kutatásaiban azt találta, hogy míg a tanulók egyharmada vizuális, egynegyede pedig szekvenciális típus, addig a vegyes beállítottságú 45%-ának a kétharmada is inkább a vizuális felé orientálódik (Silverman 2002). Egy ilyen arány is indokolja a vizuális-téri gondolkodásra épülő és az azt aktiváló tanítási, tanulási módszerek alkalmazását. Emellett pedig, ahogy arról fentebb is szó volt, az élethosszig tartó tanulás jegyében az iskola világán túl, a munka vagy a civil élet terepén a pontosság és rendezettség mellett nagyra értékelt, sőt elvárt a trend- és mintafelismerés, a rendszerszintű és *big picture* gondolkodás képessége, a kreatív problémamegoldás vagy látszólag össze nem tartozó ismeretek és jártasságok összekapcsolása (Benade 2017, Kreger Silverman 2002). Hangsúlyozandó természetesen, hogy a szekvenciális és a téri gondolkodás nem versenyben állnak, hanem kiegészítik egymást, hiszen „tér- és időbeli valóságban élünk” (Kreger Silverman 2002). A vizualizációs módszerek használatakor is fontos megjegyezni, hogy bár ezek a feladatok olyanokat is aktivizálhatnak, akiket a csak szövegalapúak nem vagy nehezen, ilyenkor is fontos az elérhető szöveges alternatíva lehetőségének megtartása (Hartsell 2015).



## Olvasás és interpretáció, szoros és távoli olvasatok

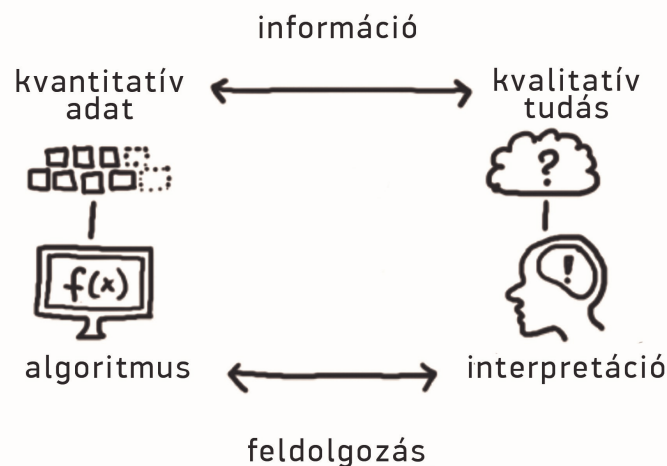
Bruno Latour és Albert Yaneva az építészet kapcsán veti fel azt a problémát, hogy ugyan egy épületet lezárt, statikus *objektumként* kezelünk, az valójában inkább egy mozgásban lévő *projekt* egy állomása. Egy épület megalkotásának folyamata különböző ábrázolásokat, szövegeket, képeket, javításokat, változtatásokat és ellentétek egész „hadszínterét” foglalja magában, majd amikor „kész van”, leírásának újabb problémái adódnak. Mivel átlátszatlanná válik használói és fenntartói számára, újabb jelzések, feliratok, diagramok szükségesek, hogy tudjuk, mi hol van és hogyan érhető el (Latour – Yaneva 2008: 80, 85).

Hasonlóan gondolkodhatunk egy szövegről is: minden szöveg olyan konstrukció, amelyet vegyes módszerekkel dolgoznak kész és lezárt egységgé, és a végeredmény egy bejárattal, útvonallal, kijárással ellátott lineáris struktúra lesz. Minden későbbi interpretáció és olvasat arra törekszik, hogy újra átláthatóvá és átlátszóvá tegye a szöveget, feltárja belső szerkezetét, külső utalásait, alapzatát, szintjeit és ablakait. Ahogy a szöveg konstrukcióját, az írást megelőzi a kutatás, gyűjtés, jegyzetelés, rendszerezés, beszélgetések, vázlatok, képek, fogalomtérképek, úgy a szövegnek az interpretációban való újrateremtésében is mindezek szerepet játszhatnak. Az értelmezés eszközei, módszerei és szemszögei legalább olyan sokfélék kell hogy legyenek, mint magáé az írásé.

Az interpretáció vizuális módszerei (mint például egy fogalmi háló létrehozása) az információs léptékváltással, hátralépéssel az összképet (*big picture*) képesek megmutatni, és segítenek a kulcsfogalmak olyan strukturális összefüggéseit együttesen meglátni, amelyeket a szöveg lineárisan, egymás után fogalmaz meg. A vizualizációkat, vizuális értelmezéseket (egy rajzos jegyzettől a tudományos modelleken át az adatvizualizációig) gyakran épp e léptékváltás miatt éri az a kritika, hogy túlságosan általánosak és tömörek, és ugyan kiemelik a kulcsinformációkat, a részletek, finomságok, árnyalatok elvesznek bennük. Szélsőségesen úgy is megfogalmazható ez a kritika, hogy a vizualizációval egy komplex, gondosan felépített tudás a reklám leegyszerűsítő, sztereotipizáló nyelvén előadott szlogenek szimpla gyűjteményévé válhat. Természetesen minden nagy léptékű áttekintést adó értelmezésnek (még a szöveges összefoglalóknak is) ez a hátránya. Másfelől azonban az áttekintés segíti a tendenciák, főbb fókuszok meglátását (akár egy rendezetlen, strukturálatlan vagy túl nagy és komplex információs bázis esetén is). A perspektíaváltó hátralépés előnye éppen az, hogy olyan mintázatokot fed fel, amelyek gyakran rejtve maradnak a részletek közeli vizsgálatakor. Lényeges azonban megjegyeznünk, hogy minden vizualizáció és minden modell csupán mint a főbb „erők mintázata” (Arnheim 1970) releváns: az egyszerűsítés célja nem az, hogy a komplexitás helyébe lépjen, hanem hogy segítsen felidézni azt. Tanulást és tanítást segítő módszerként vagy eszközként a vizualizáció célja az, hogy a léptékek közötti diskurzust segítse, hiszen az alapos megértés és tanulás kulcsa a részletek és az áttekintés egymást erősítő összekapcsolása: a részletek tanulmányozásából létrehozott áttekintés, majd a kialakuló főbb csomópontok mentén a részletek felfejtése (Janicke et al 2015).<sup>[6]</sup>

Kifejezetten szöveges tartalmak tanulmányozása esetén az áttekintés és a részletek elemzésének ellentéte a szoros, illetve a távoli olvasat különbségében is megragadható. Míg a szoros olvasás (*close reading*) hagyományosan a szöveg rétegeit kutatja, olvasással, újraolvasással alámerülve a mélystruktúrába, szinte minden szó mögött további háttértartalmakat vizsgálva; a digitális bölcsészeten terjedő ún. távoli olvasatok (*distant reading*) inkább kilépnek a szövegből, adattá alakítva azt, hogy algoritmikus kutatással tendenciákat, mintázatokat fedjenek fel (Jänicke et al 2015).<sup>[7]</sup> A szoros olvasás tehát alapvetően verbális, szövegszerű (még ha nem is feltétlenül lineáris), és az egyes elemek mögötti újabb szövegrétegeket (vagy más szövegeket, diskurzusokat) úgy tárja fel, mint ahogyan egy hipertext minden linkjére rákattintva haladunk egy szöveg végigkövetésében. Ezzel szemben a távoli olvasat alapvetően vizuális, hiszen a kapcsolatrendszer, a kiemelkedő hangsúlyok, ritmusok és tendenciák érdeklik, mintha a hipertext minden pontját egy térképre helyeznénk, amelyen egyetlen csomópont sem látható önmaga teljességében, viszont a kapcsolódások hálózata meglepő felfedezéseket eredményezhet. A digitális bölcsészet területén is erős a törekvés a két megközelítés összekapcsolására, hiszen a távoli olvasatok által kirajzolt tendenciák kiinduló- és fókuszpontot adhatnak a további szoros tanulmányozáshoz (Jänicke et al 2015). A két módszer tehát nem helyettesíti egymást – párbeszédüknek, összekapcsolásuknak viszont rengeteg haszna lehet.

A szövegek vizualizációja és vele egy diagrammatikus, a kulcsfogalmakat és összefüggéseket kiemelő áttekintés létrehozása természetesen nem csupán adatalapú algoritmikus feldolgozással lehetséges, hanem egy humán, akár egészen egyéni értelmezési folyamat eredményeképpen is. A cikkünkben bemutatott szövegvizualizációs módszer is elsősorban arra törekszik, hogy úgy alakítson ki egy diagrammatikus áttekintést a szövegről, hogy azt szoros olvasási és kritikai reflexiós folyamat alapozza meg. Egy adatalapú távoli olvasat és egy értelmezésalapú vizualizáció („egy szoros olvasat távoli képe”) között a különbség nem a kiindulási anyagban, hanem a feldolgozás módszerében van. Bármely tudásanyag, akár egyetlen szöveg is, megközelíthető diszkrét és kvantitatív adatokká bontva, vagy komplex egységként, kvalitatív tudásként kezelve is. Az egyik esetben az értelmező az algoritmikusan generált vizualizációból dolgozik tovább, a másik esetben már a vizuális interpretáció létrehozásának folyamatában is aktívan részt vesz (lásd Kép 01). Az általunk kialakított módszer egyik kulcseleme ennek az aktív értelmezői szerepnek és részvételnek az erősítése a szövegértelmezési folyamatban.



Kép 01: Vizualizációk rendszerezése

## Kollaboratív csoportmunka és egyéni interpretációk

A humán értelmezésalapú vizualizációk létrehozása konstruktív folyamat, mely kritikus gondolkodást, aktív jelentésadást, információválogatást és -szervezést igényel. A folyamat lényege elsősorban a kép elkészülte *előtti* és *utáni* egyéni és csoportos munkában rejlik. Egyfelől a létrehozás folyamatába befektetett értelmezői munka rendszerint fontosabb, mint az elkészült vizualizáció (Eppler 2013), másfelől pedig a produktum az *egyéni* értés egy *egyéni* lenyomatát, képét adja, és épp ezért minden esetben fontos annak megosztása, a reflexió és a megvitatás. A Joseph D. Novak által kidolgozott fogalomtérkép módszernek például kifejezetten hangsúlyos lépése a megosztás – az egyéni értékek és hogyan-értékek különbségeinek megmutatása és összevetése a térképeken keresztül. Novak hangsúlyozza, hogy bár a módszer standard szabályokat követ, az eredmények sokfélesége végtelen – a fogalomtérképek nem számítógépes elemzésre, hanem humán kommunikációra, megbeszélésre készülnek. A vizualizáció egy olyan eszköz, mely további diskussziót stimulál, így a tanulási folyamat egyik alapeleme lehet (Eppler 2013). Főként igaz ez a vizuális modalitást preferáló generáció számára (Riddle 2009).

Az egyéni tudás megmutatása mellett a tágabban értelmezett grafikus rendezők jól használhatók a csoportos és kollaboratív munkában is a tanulási-tanítási folyamat során. Egyfelől segítik a munkaszervezést a brainstormingtól kezdve a feladatok és részfeladatok leosztásán keresztül az eredmények rendszerezéséig, tisztázásáig és prezentálásáig, hiszen a szó szoros értelmében láthatóvá és átláthatóvá teszik az információt és a folyamatokat. Másfelől épp láthatóságuk miatt egy olyan tengelyt tudnak adni a munkának, mely segíti az aktív és motivált részvételt. A csoportos megvitatás, valamint a projektalapú tanulás egyik alapvető célja a résztvevők felelős bevonása a tudás felépítésébe és a jelentésalkotásba. A részvétel erősítésében fontos szerepe van mind az értelmes és érdekes tananyagnak, mind az aktív figyelemnek és dokumentációnak, mind pedig a motiváló célnak. Egyrészt segíti a gondolkodást egy jó kiinduló anyag, ami felkelti és irányítja a figyelmet. Egy kép szolgálhat illusztratív példaként, szembetűnő érdekességként, ami megfogja a

tekintetet, vagy témaként, ami engedi az ötleteket szabadon kibontakozni. Másrészt fontos megjegyezni, hogy a részvételre való motiválás az odafigyeléssel kezdődik, és azzal, hogy meghallgatjuk és elismerjük, amit a másik mond (Sibbet 2010). Az olyan eszközök, mint a grafikus rendezők, a különböző, gyakran ellentétes nézőpontokat is dokumentálják, ugyanakkor segítenek egy-egy diszkusszió követésében, illetve szervezésében (Hartsell 2015, Mendonca 2016, Sibbet 2010). Harmadszor pedig, egy kitűzött és elérendő cél felállítása segíti a résztvevők bevonását egy folyamatba. Ez a cél lehet konkrét (pl. egy probléma megoldása) vagy általános (mint az ötletgyűjtés egy brainstorming során), de minden esetben elengedhetetlen a gondolatok dokumentálása és rendszerezése. A grafikus rendezők segítik összegyűjteni, csoportosítani, kiemelni, strukturálni, illetve szintetizálni az elhangzottakat, de egyúttal olyan kézzelfogható, fizikai objektumai, produktumai a munkának, melyek elrakhatók, később átnézhetők, átdolgozhatók, valamint megoszthatók.

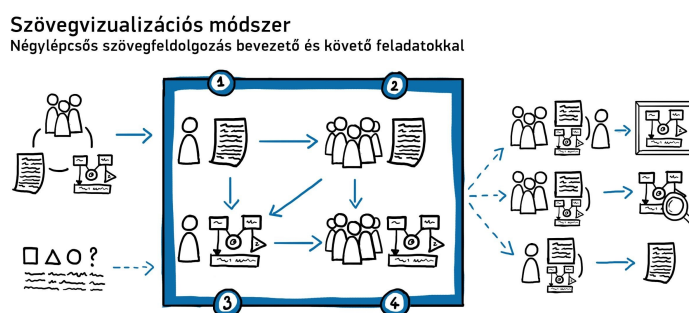
Egy csoportban létrehozott vizualizáció tehát egyfelől képes az egyéni hangok, az egyéni érték különféle elemeit összegyűjteni és láthatóvá tenni, ezáltal motiválva a bekapcsolódást; másfelől pedig az így megjeleníthető különbségek beszélgetéshez, érvelő vitához adhatnak alapot. Az általunk egyetemi tanóra keretei között alkalmazott szövegvizualizációs módszer nagyban épít ezekre a sajátosságokra, valamint a létrehozás fizikai, kézzel fogható jellegére és annak pozitív hatására a motivált részvétel erősítésében. A frontális oktatással, annak statikus terével és merev szituációival ellentétben a módszer a szabad mozgást, a spontán és kezdeményező fizikai aktivitást is támogatja, lehetőséget teremtve a csoportban mind a vitára és ellentmondásra, mind a konszolidációra és együttműködésre egy dinamikus, nem csupán verbális kifejezést követelő szituációban.

## A szövegvizualizációs módszerről – esettanulmány

Az általunk ajánlott, vizualizáción alapuló, szövegértelmezést segítő módszer meglátásunk szerint a vizuális kultúra és gondolkodás kortárs szerepére, az új generáció megváltozott olvasási szokásaira reagálva használja fel a vizuális transzformáció és grafikus rendezők kínálta lehetőségeket arra, hogy a 21. századi kompetenciákat ösztönözve motiválja aktív részvételre a hallgatókat. A szövegvizualizációs módszert három egymást követő félévben fejlesztettük ki 10-12 fős szemináriumi csoportokban az ELTE BTK filmelmélet és filmtörténet-, média és kommunikáció-, esztétika-, illetve szabadbölcész hallgatóinak részvételével.

A kurzusok felépítésének alapgondolata a klasszikus szövegolvasási módszernek egy vizuális, kézzel fogható és projekt jellegű feladattal való összekapcsolása volt, a fókuszált munka és az aktív részvétel erősítése érdekében. Emellett fontosnak tartottuk az egyéni és csoportos munka egymást kiegészítő és egymásra épülő alkalmazását. Ezen alapelvek mentén alakítottuk ki az egyes félévek kurzusainak feladatait, melyeknek variációit szemeszterenként teszteltük. (Kép02, *Szövegvizualizációs módszer – kurzusok felépítése*)

). Minden félévet egy másfél órás „workshoppal” indítottunk, melyben a szövegre épülő vizualizáció és a csoportos munkamódszer alapjaiba vezettük be a hallgatókat, általában egy rövid, szűk időkeretben is feldolgozható szöveges példa grafikus elemzésével. [8] A félév első részében bevezető jellegű feladatok formájában jelent meg a különböző vizualizációs eszközök, módszerek és elvek bemutatása, a félévekben változó módon és mértékben (vizuális inspirációk gyűjtése, vizualizációs típusok és műfajok rendszerezése, tanári prezentáció, illetve rövid hallgatói prezentációk megadott források alapján). A félév gerincét három (egy másik szemeszterben öt) szakszöveg négy lépcsős (verbális és vizuális, egyéni és csoportos feladatokat tartalmazó) feldolgozása alkotta, melyet alább részletezünk. Az egyes szemeszterekben a bevezető feladatokhoz hasonlóan az ún. „követő feladatok” jellege is változott, de minden esetben a szövegértelmezésre való újbóli reflexiót, áttekintést célozta (pl. rövid egyéni esszé, kis csoportos munkában kiemelt aspektusok elemzése, grafikai pontosítás és újragondolás külső segítségével).



*Kép 02: Szövegvizualizációs módszer – kurzusok felépítése*

## Négylépcsős szövegfeldolgozás

A munka első fázisában a hallgatók egyénileg dolgoztak a szöveggel. Az önálló, otthoni olvasással párhuzamosan olyan rövid olvasónaplót töltöttek ki, mely kontextuális ismereteikre, a szöveg fontosnak tartott kulcsszavaira, bekezdéseire, az olvasás során tapasztalt nehézségekre kérdezett rá. A feladat célja egyfelől az volt, hogy a hallgatók egyéni első benyomást alakítsanak ki a szövegről, tudatosítsák annak alapinformációit és a megértéshez közelebb vezető kérdéseket fogalmazzanak meg. Az óra előtt elküldött olvasónaplók fontos információt adtak arról, hogy rendelkeznek-e a hallgatók háttérismeretekkel (kontextus, más szövegek a témában vagy a szerzőtől), illetve mely pontok igényelnek odafigyelést a vezetett szoros olvasáskor. A tapasztalatok alapján a hallgatók jellemzően felületesebb és gyors olvasással olvasták el a szövegeket (kb. 20-40 perc alatt 10-15 oldalas tanulmányokat), nem néztek utána a szerzőnek vagy az ismeretlen terminusoknak, illetve nem oldották fel egyéni munkával a problémás részeket – feltehetőleg azért, mert arra számítottak, hogy ezeket majd az órán tisztázzuk.

A feldolgozás második fázisában órai, vezetett szoros olvasással haladtunk tovább, melyet egy szöveggövető feladatlap kitöltése támogatott (ebben a szöveg főbb szerkezeti egységeit,

kulcsfogalmait segítettünk lejegyezni és tisztázni). A szoros olvasás célja egyfelől a szöveg mélyebb megismerése, az egyéni olvasás során észrevett jellegzetességek kibővítése volt, másfelől olyan olvasási és értelmezési stratégiák tanulása, melyet bármilyen szövegen alkalmazhatnak. Az olvasónaplók eredményei alapján az órán a szöveg kontextualizálására (elméleti hagyomány, a szöveg születésének kontextusa) is időt kellett fordítani a részletes elemzés előtt. Alapvetően azt tapasztaltuk mind az egyéni, mind az órai olvasás alapján, hogy sokszor gondot okoz a konkrétumoknak és a különböző absztrakciós szinteknek (a tágabb elméleti kontextus, ezen belül az adott tanulmány elméleti keretezésének, valamint konkrét példáinak) az összekapcsolása. Az egyik, mindhárom félévben feldolgozott szöveg, Laura Mulvey klasszikus tanulmánya, *A vizuális élvezet és az elbeszélő film* kapcsán jellemző volt például, hogy míg az olvasónaplókban a hallgatók többnyire két szembenálló részre, „elméleti és konkrét”, „tudományos és példát bemutató” részekre tagolták a szöveget, az órai szoros olvasás segített integrálni a kettőt, árnyalni a struktúrát, megmutatni a szövegszerkesztés logikáját és tudatosságát, az organikusan egymásra építkező részeket, valamint a (film)példák szerepét az elméleti fogalmak megvilágításában, sőt továbbgondolásában. Emellett a kevésbé kifejtett részek, implicit tartalmak explicitté tételét célozta az órai munka, pl. Mulvey véleménye a freudista pszichoanalízisről, a feminista kritika tétjéről. A *close reading* típusú olvasás, a szerkezeti részek beazonosítása, a részletek elemzése, kommentálása elkezdte felhívni a figyelmet, érzékenyíteni a hallgatókat a szöveg ritmusára, működésére és struktúrájára, amit később a vizualizációs feladatok újra célkeresztbe helyeztek.

A feldolgozás harmadik lépése egy egyéni házi feladat volt, amelyben arra kértük a hallgatókat, hogy az egyéni és az órai közös olvasás tapasztalatai alapján alkossák meg a szöveg vizuális értelmezését. A vizualizációk fogalmi hálót, esetleg grafikus elemeket tartalmazva, egyetlen keretben (lapon) adtak összképet a szövegről, elsősorban annak egyéni *hogyan-értéséről*. A feladat célja az volt, hogy a hallgatók a lineáris szövegre és szövegfeldolgozásra építő, de azt továbbgondoló alternatív, nem-lineáris térképet alakítsanak ki. Feltételeztük, hogy a lineárisból a diagrammatikusba való transzformációs feladat fókuszált munkát, érteni akarást eredményez, vagyis nem egy reflektálatlan „rövid másolat”, összefoglaló szünetik, hanem értelmezés, újraértelmezés, amelyben legalább a szöveg struktúrája, csontváza körvonalazódik. Így egyrészt felszínre kerülhettek komolyabb félreértések is a szövegesen külön-külön helyen kifejtett részletek globális kapcsolódásában (amelyekre az órán a hallgatók rendszerint nem mertek rákérdezni, amennyiben nem volt világos). Ezen feladatok közös átnézésénél nemcsak az egyéni értelmezések különbözőségei váltak láthatóvá, de az is, hogy kinek mihez van inkább érzéke, mennyire képes kreatív elvonatkoztatásra, vizuális gondolkodásra. Leggyakrabban egyszerűbb fogalmi hálókat készítettek a hallgatók, ritkábban grafikus elemekkel kiegészítve, illusztrálva azt, viszont gyakori volt az inkább csoportosított, díszített jegyzet vagy „rövid másolat” is, amiben nem mertek messzire merészkedni a terminusoktól, nagyvonalúan értelmezni fogalmakat és elvonatkoztatni (Kép 03-11, *Egyéni vizualizáció példák Laura Mulvey szövegéhez*).











Kép 03-11: Egyéni vizualizáció példák Laura Mulvey szövegéhez

Mivel ellentét van az elméleti szövegek precizitása és bonyolultsága, valamint a vizualizációban történő egyszerűsítés, hátrébb lépés között, feltételezhető, hogy megfelelő gyakorlat híján (majdnem minden résztvevő azt mondta, hogy nem dolgozott hasonló módszerrel korábban) a hallgatók tartottak a feladattól. A transzformációs gyakorlatot (médiaváltás, egyszerűsítő, de szintetizáló elvonatkoztatás, az A-ból B-be tartó lineáris explikáció megbontása és újrarendezése) mindenképpen kihívásként fogták fel, de míg egyeseknek éppen ez volt megvilágító vagy éppen felszabadító hatású, másoknak problémát okozott a szabad átalakítás, nem tudták, hogyan viszonyuljanak hozzá.

A szövegfeldolgozás negyedik állomása az otthon készített egyéni vizualizációkból kiinduló órai közös vizualizáció volt. Az óra első húsz-harminc percében a hallgatók egyesével bemutatták pár mondatban a munkájukat, illetve reflektáltak egymáséra. A beszélgetések alapján igyekeztünk közösen meghatározni a fontosabb strukturális egyezéseket, mintázatokat, valamint az egyes részeket jobban megvilágítani tudó egyéni megoldásokat, javaslatokat, melyek alapján nekiláthattunk annak, hogy a hátralévő időben csoportmunkával egy közös, nagyméretű, papíralapú vizualizációt hozzunk létre. Ehhez a hallgatók által korábban használt, házi feladatokban elküldött kulcsfogalmakat olyan fogalomkártyák formájában készítettük elő, melyeket a papírlapon később szabadon lehetett ide-oda helyezni. A csoportos munka egyfelől

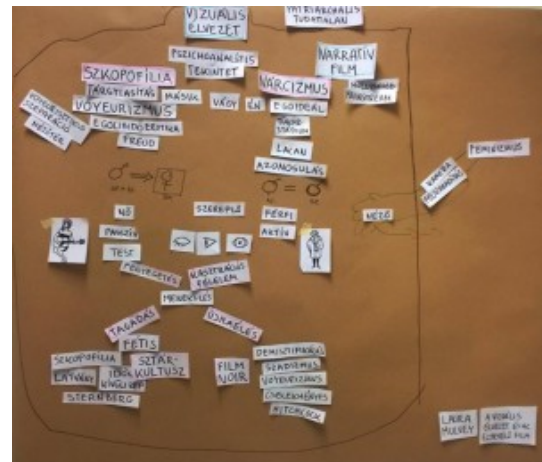
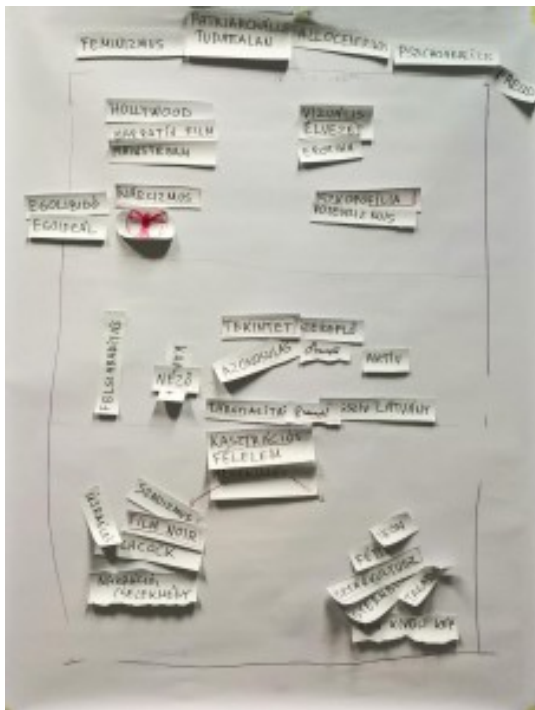
mind a házi feladatokra, mind magára a szövegre visszautaló beszélgetést jelentette, másfelől konkrét aktivitást igényelt, hisz a hallgatóknak a falra helyezett papírfelület köré csoportosulva kellett továbbdolgozniuk. Bár vezetett feladatról volt szó, ami moderálást, facilitálást igényelt, mindenki aktívan részt vehetett benne, akár hozzászólásával, akár tevőlegesen, a fogalomkártyák elrendezésével, átalakításával. A feladat célja a megvitatásban való részvétel erősítése volt, melyben a szövegre vagy az egyéni vizualizációkra épülő érveléssel az egyéni véleményeket ütköztetve igyekeztünk konkrét, fizikai megoldást találni értelmezési problémákra (fogalmak hierarchiája, kapcsolódása, illusztráló példák és elméleti keret viszonya).

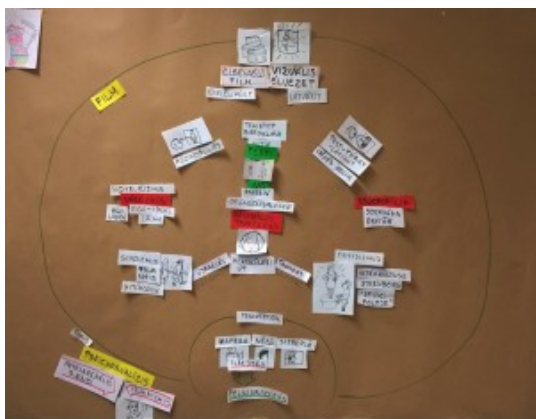
A vizualizációs óra legfőbb kihívása számunkra az volt, hogy az adott csoport igényei és jellemzői alapján megtaláljuk az ideális egyensúlyt a szabad, önálló csoportmunka, valamint a közbelépés, a vezetett munka megosztásában. A munka facilitálásában kulcsfontosságú volt, hogy mikor és mennyire lépünk közbe, hiszen adott esetben ez visszafogta volna a csoport kreatív és önálló munkáját, máskor azonban, ha bizonytalanságot, tanácstalanságot vagy komolyabb félreértelmezést tapasztaltunk, egy-egy kérdéssel, szöveghelyre való emlékeztetéssel, segítő megjegyzéssel újabb lendületet tudtunk adni a munkának, vagy fel tudtuk hívni a figyelmet egy-egy elfelejtett jó megoldásra vagy revelatív részletre. Amellett, hogy az egyéni térképek a szöveg más és más szempontjait tudták jobban bemutatni, sokszor hiányzott belőlük a globális szövegszerkezet áttekintése – a csoportos munka nagy előnye az volt, hogy minden esetben volt egy-egy hallgató, aki a kialakuló vizualizációban észrevette a lényegi összefüggéseket, és tudott segíteni a többieknek a rendezésben.

A folyamatban érezhető nehézséget okozott az új típusú, nem-frontális, mozgásos és eszközhasználatot igénylő munka egy egyetemi órai kontextusban, hiszen itt fel kellett állni, szabadon lehetett mozogni, egy közös munkalap előtt együtt dolgozni, kártyákat mozgatni, valamint érvelni, döntéseket indokolni, vagy ellenvetéseket tenni. Sokaknak ez a munkaforma elsősorban gondot okozott, hiszen nagy eltérést jelentett a középiskolában esetleg korábban is kizárólagosan alkalmazott frontális oktatástól, mely rendszerint inkább tanári tekintély alatti egyéni munkát követel. Volt is olyan hallgatói visszajelzés, mely több vezetést, irányítást hiányolt a folyamatban. A félév előrehaladtával azonban lettek eredmények, sokan beletanultak az új helyzetbe, és aktívabban vettek részt a folyamatban. A félévet értékelő visszajelző kérdőívekben pedig a legtöbb hallgató kifejezetten pozitívként értékelte az óra gyakorlati és interaktív jellegét, a kreatív feladatot, a csoportban való munkát, valamint azt, hogy a vizualizációk megvitatásával és a közös munkával jobban megismerhették mások értelmezését és gondolkodását. Ezzel együtt problémát jelentett, hogy természetesen nem mindenki egyenlő mértékben vett részt, sokan kevésbé vagy szerényebben hallgatták a hangjukat, és háttérbe szorultak a folyamatban (ez megfelelő facilitálással segíthető).

Az órai vizualizációs feladat az interaktív és kreatív csoportmunka és az ezzel járó aktív és motivált részvétel erősítése mellett a szövegértelmezésben hozott fontos eredményeket. Ahogy korábban

érintettük ezt, a vizuális transzformáció egyfajta hátralépést igényel, melynek során az egyes fogalmak különböző szöveghelyeken kifejtett jellemzőit csoportokba absztraháljuk, a csoportokat pedig hierarchikus, mellérendelő vagy egyéb viszonyba rendezzük. Az átalakítás lehetőséget ad a lineáris kifejtés fogalmi struktúrájának tisztázására vagy a szövegfelépítés és érvelés logikájának átlátására, ami sok esetben revelatív eredményt hoz. A mindhárom kurzuson elemzett Mulvey-szöveg kapcsán például egyértelmű volt minden esetben, hogy a szövegen végighúzódó két fő pillér (vizualitás, narratíva), a hozzájuk kapcsolt, bennük kibontott fogalmak (szkopofília, nárcizmus, fetisizmus, szadizmus, női és férfi pozíciók), illetve filmpéldák (Sternberg és Hitchcock) kétágú szerkezete éppen a vizualizációs feladat során bontakozott ki, és vált érthetővé, átláthatóvá a hallgatók számára. Az egyéni térképeken sok probléma volt a fogalmak és példák összekapcsolásával, a léptékek felmérésével, és bár a kevésbé elrugaszkodó jegyzet jellegű munkák látszólag jól visszaadták a szöveget, az órai munkán egyértelművé vált a struktúra valós átlátásának hiánya. A közös vizualizáció épp az ilyen problémákra tudott választ adni. (Kép 12-14)





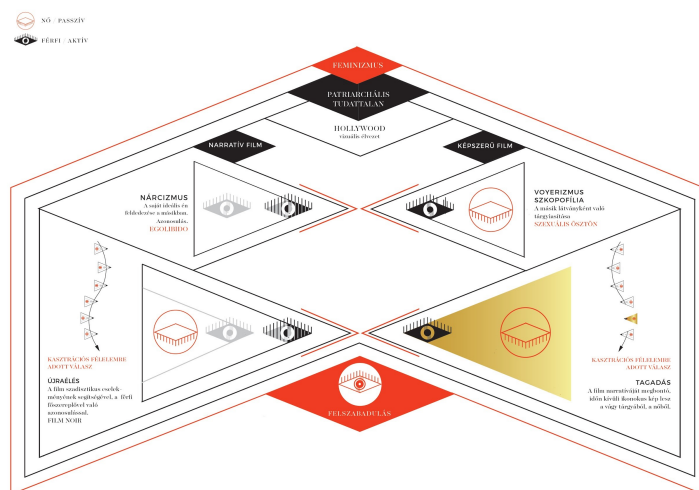
Kép 12-14: *A három félév csoportos fogalomtérképei*

## Tapasztalatok a bevezető és követő feladatok alapján

A félév törzsét képező négy szövegfeldolgozási lépés mellett kifejezetten fontosak voltak a megelőző bevezető feladatok, valamint az ezt követő záró, reflektáló feladatok különbségei. A félévindító workshop után a legtöbb hallgató (a visszajelzések alapján) arra számított, hogy „rajzolni kell” az órán, amitől meglehetősen tartottak, és pozitívan értékelték, hogy elsősorban fogalmi hálókkal dolgoztunk. Sokat segített a csoport szabadabb és kreatívabb munkájában, amikor a kurzus során hangsúlyt fektettünk a vizualizációs technikák és módszerek megismertetésére (első szemeszter). A későbbi félévekben, amikor hasonló „módszertani” bevezetés nélkül dolgoztunk, a hallgatók ezt kimondottan hiányolták is, így a tapasztalatok alapján elmondható, hogy a szövegvizualizációs módszer egyetemi szövegolvasó órán való használatához szükséges a vizuális kommunikáció és -gondolkodás, valamint a vizualizáció mint transzformációs gyakorlat alapjainak és eszköztárának a bevezetése, hogy a hallgatók könnyebben, nagyobb biztonsággal és sikeresebben tudjanak dolgozni.

Ahogy a fentiekben is említettük, a vizualizációs feladat lényege nem elsődlegesen a produktumban, a kész képben, hanem a létrehozás aktív, konstruktív folyamatában rejlik. A kép mint produktum főként mint kézzelfogható, a munkának fókuszot adó cél fontos, így tehát nem lényeges az sem, hogy küllemre mennyire esztétikus, illetve hogy befejezett-e egyáltalán (vö. Bertschi et al 2013: 18). A csoportban létrehozott vizualizációt további értelmező reflexiók alapjaként használtuk a különböző követő feladatokban, melyek egyfelől újabb kutatást, másfelől további absztrakciókat igényeltek. Laura Mulvey szövegének elemzése a három félévben más és más követő feladattal zárult. Az inkább a vizualításra és vizuális produktumra fókuszáló első félévben például tervezőgrafikusokat vontunk be a munka utolsó fázisába, nekik 3-4 fős csoportok mutattak be egy-egy szöveget és a hozzá tartozó fogalomtérképet, amit közösen elemezve és pontosítva egy kész grafika született az együttműködésből. A jól strukturált órai vizualizáció és a

felkészült csoport segítségével sikeres, átlátható grafika készült (Kép 15, *Hajdu Anna grafikája a csoport munkája alapján*). A második szemeszterben kiscsoportok dolgoztak ki egy, a közös munkából kiinduló portfóliót, mely minden szöveghez kapcsolódóan tartalmazott egy ún. „zoom-in” (részletekre fókuszáló) és egy „zoom-out” (a szöveg kontextusát elemző) térképet. A Mulvey-szövegen dolgozó zoom-in csoport elsősorban a nőnek a szövegben kifejtett pozíciójára koncentrált, a zoom-out csoport pedig a feminizmus, a feminista filmelmélet történeti alakulására és Mulvey helyére a diskurzusban (Képe 16-17 *Mulvey zoom-in és zoom-out portfólió munkák*). A harmadik szemeszterben egyéni, egy-két oldalas szöveges reflexiókat kértünk a hallgatóktól három aspektus valamelyikét szem előtt tartva (zoom-in, zoom-out, illetve egy kritikai „kontroll” nézőpont). Itt többek között született rövid esszé Mulvey írásának és Mary Ann Doane *Film és maszk* című szövegének összevetéséről, valamint kritikai észrevételek az illusztrációk, színekódok használatáról, és kimaradt fogalmak befűzéséről az órai vizualizációba. Mindhárom típusú zárófeladatot közös órai reflexió – prezentáció vagy beszélgetés – követett. Ugyan a szöveges elemző feladat megszokottabb az egyetemi oktatásban, és könnyebben is írták meg a hallgatók, alapvetően azt tapasztaltuk, hogy kevesebb aktív diszkusszióra adtak lehetőséget, kevésbé motiválta őket a részvételre, mint a vizuális portfólió-projektek.



Kép 15: Hajdu Anna grafikája a csoport munkája alapján



Kép 16-17 Mulvey zoom-in és zoom-out portfólió munkák

## Összegzés

A szövegvizualizációs módszert a három kísérleti félév során különböző szerzők (Walter Benjamin, Michel Foucault, Lev Manovich) írásainak interpretálásában alkalmaztuk. Laura Mulvey szövege, strukturáltsága, bináris oppozíciói miatt talán könnyebben, kézenfekvőbben vizualizálható, de a más szerkesztési módszerekkel, gondolatvezetéssel dolgozó szerzők írásaival kapcsolatban is elmondható, hogy a módszer alkalmazása egy kettős heurisztikus megértési folyamatot indított be a résztvevőkben: miközben a szövegértelmezés során fokozatosan formálódott a lényeglátásuk, ezzel párhuzamosan a vizualizációs módszer ereje, a megértési, modellezési folyamatban betöltött szerepe is lépésről lépésre vált világossá.

A résztvevőktől bekért írásos visszajelzések egy része elsősorban a módszer járulékos, más kiscsoportos egyetemi órákhoz viszonyított jellemzőit értékelte (pl. szocializációs, csoportformáló szerepét, a kollaboráció során megismert egyéni véleményeket, nézőpontokat, illetve az egyes szövegek feldolgozására fordítható, több alkalomra lebontott, hosszabb időkeretet). Kifejezetten a szövegvizualizációs módszer feedbackjeként értékeltük azokat a véleményeket, melyek az óra interaktív, „gyakorlatias”, kreatív, inspiráló, „progresszív” jellegét emelték ki, és módszerként reflektáltak rá akkor, amikor olyan irányba gondolták tovább, hogy hogyan lehetne „mindennapi gyakorlatként, egyénileg használni,” illetve „minden fontosabb szöveget vizualizálni...”

Összességében elmondhatjuk, hogy az elemzett szövegeket újabb és újabb megvilágításba helyező különböző munkafázisok a résztvevőket nemcsak az egyéni és csoportos működés kombinálására, de folyamatos médiumváltásra is sarkallta. A kézzel írt, rajzolt, ragasztott, szoftverrel készített, begépelte feladatok, a papíralapú és számítógépes, szöveges és grafikus munka váltogatása során tulajdonképpen az elméleti szöveg értelmezése révén annak remedializálásában, más médiumba való átültetésében vettek részt. Az elméleti szöveget remedializáló, vizualizáló kollázs önmagában



is érdekes végtermék: a résztvevők számára egy komplex és többfázisú értelmezési, megértési munka és alkotási folyamat dokumentuma és összefoglalása – de kontextusából kiemelve vitaképes álláspontot képvisel a szöveggel dolgozó más olvasók számára is.

## Jegyzetek

1. Hasonló elv szerint szerkesztett, főként filmelemzési segédlet még Monaco 2000, Pramaggiore – Wallis 2005, Nelmes 2012, Lewis 2013, Barsam – Monahan 2015.
2. A kevés kivételek közé tartozik Etherington-Wright, Christine és Doughty, Ruth *Understanding Film Theory* című kötete (2011), vagy a Bloomsbury nemrég indított *Film Theory in Practice* című kismonográfia-sorozata, mely egy-egy film mélyelemzésén keresztül mutatja be egy adott elmélet működését.
3. Lásd pl. Miller – Stam 2008 vagy Brannigan – Buckland 2013.
4. Lásd pl. Mast – Cohen – Braudy 1992 vagy Miller – Stam 2000.
5. W. J. T. Mitchell még egy 1981-es tanulmányában teszi fel a kérdést, hogy vajon interpretációs elveink többsége nem csupán módszertani korlátozottságok intézményesítéséből fakad-e (Mitchell 1981). És valóban: egy változó kulturális és kommunikációs térben (vizuális és digitális kultúra) értelmezési módszereinknek is változniuk szükséges.
6. Ahogy az információkutatás mantrája (*Information Seeking Mantra*) mondja: „először áttekintés, majd közelítés és leválogatás, részletek igény szerint” (*Overview first, zoom in and filter, detail on demand*) (Schneiderman, L. (1996): *The Eyes Have It: A Task by Data Type Taxonomy for Information Visualizations*. In *Visual Languages, Proceedings*, 336–343, idézi Jänicke et al 2015).
7. Lásd például Moretti, Franco (2005): *Graphs, Maps, Trees: Abstract Models for a Literary History*, Verso.; vagy Moretti, Franco (2013): *Distant Reading*, Verso.
8. A. A. Milne: *Micimackó* című könyvének második fejezete narratív szöveggént, illetve Platón barlanghasonlata (*Állam*, 7. Könyv dialógusa) filozófiai szöveggént terjedelmükben, a felvetett helyzetek komplexitása és vizuális vonatkozásai szempontjából is megfelelőnek bizonyultak arra, hogy egy-egy másfél órás időkeretben dolgozzunk velük.

## Irodalomjegyzék

- Arnheim, Rudolf (1970): *Visual Thinking*. London, Faber and Faber.
- Ausubel, D.P. - Joseph.D. Novak - H. Hanessan (1978): *Educational psychology: A cognitive view*. New York, Holt, Rinehart and Winston.
- Barsam, Richard – Monahan, Dave (2015): *Looking at movies*. WW Norton & Company.
- Benade, Leon (2017): *Being a teacher in the 21st century: A critical New Zealand research study*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-3782-5>
- Bertschi, Stefan – Sabrina Bresciani – Tom Crawford – Randy Goebel – Wolfgang Kienreich – Martin Lindner – Vedran Sabol – Andrew Vande Moere (2013): *What Is Knowledge Visualization? Eight Reflections on an Evolving Discipline*, In *Knowledge Visualization Currents: From Text to Art to Culture*. Szerk. Francis T. Marchese és Ebad Banissi, Springer-Verlag, London, 13-32.
- Bordwell, David – Thompson, Kristin (2016): *Film Art. An Introduction*. McGraw-Hill Education.
- Bordwell, David – Thompson, Kristin (2010): *Film History*. McGraw-Hill Education. Magyarul: Bordwell, David – Thompson, Kristin (2007): *A film története*. Új Palatinus Könyvesház.

- Branigan, Edward (2012): Teaching Film Theory. In Fischer, Lucy – Patrice Petro (szerk.): *Teaching film*. Modern Language Association of America.
- Branigan, Edward – Buckland, Warren (szerk.) (2013): *The Routledge Encyclopedia of Film Theory*. Routledge.
- Buckland, Warren (2016): The Film Critic Between Theory and Practice (Or: What Every Film Critic Needs to Know). *Film Criticism*, 40.1, AB1–AB3.
- Buzan, Tony (1996): *The Mind Map Book; How To Use Radiant Thinking To Maximise Your Brain's Untapped Potential*. New York, Plume.
- Corrigan, Tim – White, Patricia (2012): The Film Experience: *An introduction*. Macmillan.
- Dousay, Tonia A. (2015): Reinforcing multiliteracies through design activities. In *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy*. Szerk. Danilo M. Baylen és Adriana D'Alba. Visualizing Learning series, Springer, 27-48. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5_2)
- Elsaesser, Thomas – Hagener, Malte (2015): *Film Theory: An Introduction Through the Senses*. Routledge.
- Eppler, Martin J. (2013): What is an Effective Knowledge Visualization? Insights from a Review of Seminal Concepts. In *Knowledge Visualization Currents: From Text to Art to Culture*. Szerk. Francis T. Marchese és Ebad Banissi. London, Springer-Verlag, 3-12. [https://doi.org/10.1007/978-1-4471-4303-1\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4471-4303-1_1)
- Etherington-Wright, Christine – Doughty, Ruth (2011): *Understanding Film Theory: Theoretical and Critical Perspectives*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Gyarmathy Éva (2013): Diszlexia, a tanulás/tanítási és a tudományok a digitális kultúrában. Egy tranziens korszak dilemmái. *Magyar Tudomány*, 9: 1086-94.
- Hartsell, Taralyn (2015): Mapping Concepts for Learning. In *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy*. Szerk. Danilo M. Baylen és Adriana D'Alba. Visualizing Learning series, Springer, 203-218. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5_10)
- Harvey, Stephanie – Anne Goudvis (2007): *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Stenhouse Publishers.
- Hay, David – Ian Kintchin – Simon Lygo-Baker (2008): Making learning visible: the role of concept mapping in higher education. *Studies in Higher Education*, 33. 3. 2008. június, 295-311. <https://doi.org/10.1080/03075070802049251>
- Hay, David B. (2007): Using concept mapping to measure deep, surface and non-learning outcomes. *Studies in Higher Education*, 32. 1: 39–57. <https://doi.org/10.1080/03075070601099432>
- Howes, David (2005): Hyperesthesia, or, the sensual logic of late capitalism. In Howes, David (szerk.): *Empire of the Senses*. Oxford, UK, Berg Publishers, 281-303.
- Jänicke, S. – G. Franzini – M. F. Cheema – G. Scheuermann (2015): On Close and Distant Reading in Digital Humanities: A Survey and Future Challenges. In *Eurographics Conference on Visualization (EuroVis) STAR – State of The Art Report*. Szerk. R. Borgo, F. Ganovelli és I. Viola.
- Kreger Silverman, Linda (2002): *Upside-down brilliance: The Visual-Spatial Learner*. Denver, DeLeon Publishing.
- Lackovic, Natasa (2010): Creating and reading images: towards a communication framework for Higher Education. *Seminar.net*, 6.1. URL: <https://journals.hioa.no/index.php/seminar/article/view/2462/2351>



- Lamour Sansone, Kristina (2015): Using strategies from graphic design to improve teaching and learning. In *Essentials of Teaching and Integrating Visual and Media Literacy*. Szerk. Danilo M. Baylen és Adriana D'Alba. Visualizing Learning series, Springer, 3-26.
- Latour, Bruno – Albená Yaneva (2008): Give me a Gun and I will Make All Buildings Move: An ANT's View of Architecture. In *Explorations in Architecture: Teaching, Design, Research*. Szerk. Reto Geiser. Basel, Birkhäuser, 80-89.
- Lewis, Jon (2013): *Essential cinema: an introduction to film analysis*. Cengage Learning.
- Mast, Gerald – Cohen, Marshall – Braudy Leo (szerk.) (1992): *Film theory and criticism: introductory readings*. New York, Oxford University Press.
- McCrindle, Mark – Wolfinger, Emily (2009): *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*. UNSW Books.
- Mendonça, Penelope (2016): Graphic facilitation, sketchnoting, journalism and 'The Doodle Revolution': New dimensions in comic scholarship. *Studies in Comics*, 7. 1. 127-152.  
[https://doi.org/10.1386/stic.7.1.127\\_1](https://doi.org/10.1386/stic.7.1.127_1)
- Miller, Toby – Stam, Robert (szerk.) (2008): *A Companion to Film Theory*. John Wiley & Sons.
- Miller, Toby – Stam, Robert (szerk.) (2000): *Film and Theory: An Anthology*. Blackwell Publishers.
- Mitchell, W. J. T. (1981). Diagrammatology. *Critical Inquiry*, 7.3. 622-633.  
<https://doi.org/10.1086/448119>
- Monaco, James (2000): *How to read a film: the world of movies, media, and multimedia: language, history, theory*. Oxford University Press.
- Nelmes, Jill (szerk.) (2012): *Introduction to film studies*. Routledge.
- Novak, Joseph D. – Robert Gowin (1984): *Learning How to Learn*. Cambridge University Press.
- Novak, Joseph D. – A. J. Cañas (2008): The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them. Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008, Florida Institute for Human and Machine Cognition, URL:  
<http://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>
- Pramaggiore, Maria – Wallis, Tom (2005): *Film: a critical introduction*. Laurence King Publishing.
- Prensky, Marc (2001): Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9.5. 1-6.
- Riddle, Johanna (2009): *Engaging the Eye Generation: Visual Literacy Strategies for the K-5 Classroom*. Stenhouse Publishers, Portland, Maine.
- Sibbet, David (2010): *Visual Meetings: How Graphics, Sticky Notes & Ideas Mapping can Transform Group Productivity*. New Jersey, John Wiley & Sons.
- Sless, David (1981): *Learning and visual communication*. London, Taylor & Francis.
- Stanczak, G.C. (2004): Visual representation. *American Behavioral Scientist*, 47.12:1, 471– 476.  
<https://doi.org/10.1177/0002764204266234>
- Szolár Éva (2009): Az európai felsőoktatás átalakulása és a Bologna-folyamat céljai. *Iskolakultúra*, 19. 9. 95-119.
- Reisz, M. (2010): The core connection. *Times Higher Education*, 1.929. 32-37.
- Tomasulo, Frank P. (1997): Theory to Practice: Integrating Cinema Theory and Film Production. *Cinema Journal*, 36.3 (1997): 113-117. <https://doi.org/10.2307/1225680>

- Wilson, Micahel – Gerber, Leslie E. (2008): How generational theory can improve teaching: strategies for working with the millennials. *Currents in teaching and learning*, 1.1. 29-44.

© Apertúra, 2018. tél | [www.apertura.hu](http://www.apertura.hu)

webcím: <https://www.apertura.hu/2018/tel/barts-margithazi-kepesített-szovegek-szovegvizualizációs-módszer-a-filmelméleti-felsooktatásban/>

---

<https://doi.org/10.31176/apertura.2018.2.5>

Apertura.hu

Image not found or type unknown