

ontjára. A 9. feje-  
gyan lehet ezt el-  
ken keresztül. Az  
felismerjék az íz-  
ukat is) társadalmi  
közönségről mint  
éseken, amelyek a

bb módon tekinte-  
t. Mint már felve-  
tban annyit jelent,  
szerint a médiaipar  
hogy a közönséget  
lehet a média gaz-  
atnak az alaposabb  
k erről a kérdésről  
tősen fejleszti, ha a  
egyszerűsítik saját  
akkor nyitottabb és  
kapcsolatos kérdé-  
alízálta elítélésén.

kell billentenünk a  
helyet még az iroda-  
zt kívánom sugallni,  
ével, ezt azonban el  
lános tudásunk kon-  
ll egészítenie a krea-  
további ötleteket és  
5 fejezetben ezért azt  
s problémákkal jár az

## 8. KREATÍV FELADATOK

Kezdő médiatanár korom legemlékezetesebb élményei a diákok médiaszöveg-alkotási tevékenységéhez kötődnek. Minthogy akkoriban az én felelősségem volt meglehetősen nagy létszámú iskolánk média-eszközparkjának használatát megszervezni, a szobám egy igen vegyes összetételű csoport állandó gyülekező-helye lett, amelynek tagjait az kötötte össze, hogy valamennyien saját média-szövegekkel akartak előrukkolni (és, tegyük hozzá, szinte mindannyian fiúk voltak). Ott volt a tizenöt éves Costas, aki a Hammer Horror filmek utánzatait készítette sorozatban Super8-as kamerával, a tizenegy éves, hiperaktív Ben, aki hosszú órákat töltött gyurmafilmje figuráinak fázisonkénti mozgatásával, Chris és a barátai, akik éveken keresztül szerkesztették saját magazinjaikat, majd áttértek a számítógépes animációkra, vagy a tizenhat éves Sam, aki ekkoriban még csak hobbiból írogatott sci-fi forgatókönyveket, később azonban ezzel kereste a kenyerét is. Amikor azután bevezettük a formális médiaismeret-oktatást is, nem volt könnyű rávenni a diákokat, hogy foglalkozzanak azzal a fajta mechanikus szemiotikai szövegelemzéssel, amelyet akkoriban nélkülözhetetlennek gondoltunk – amivel azonban mindig le lehetett győzni az ellenállásukat, az annak a lehetősége volt, hogy aztán majd ők maguk is fényképezhettek, sőt – ha sikerült leküzdeni a technikai korlátokat – saját videofilmeket is forgathattak és vághattak. Máig jól emlékszem némelyik nagyon is kidolgozott félig-meddig paródiára, amelyik a korabeli tizenéveseknek és fiataloknak szóló műsorokat imitálta, vagy azokra a tényfeltáró dokumentumfilmekre, amiket a diákok készítettek.

Amikor azonban a kezembe vettem azokat a médiaoktatási kézikönyveket, amelyek akkoriban kezdtek éppen megjelenni, egészen más kép bontakozott ki előttem. A kor vezető módszertan-szakértői mintha egységesen elítélték volna a gyakorlati munkát, mint politikailag gyanús és oktatási szempontból értéktelen tevékenységet. Len Masterman rendkívül nagy hatású, *Teaching about Television* című 1980-as könyvében például a gyakorlati médiaszöveg-alkotásra vonatkozó fejezet volt a legrövidebb, és annak is nagy része rendkívül negatív hangvételű volt. Mi is történik valójában, kérde Masterman, amikor a diákoknak videokamerát adunk a kezébe?

Tapasztalatom szerint ebből nem lesz más, csak szájalmas, a tévét majmoló pop-show-k, színvonaltalan tévéjátékok és az eredetiség teljes hiányáról árulkodó, a háború borzalmait vagy a szegénységet elítélő dokumentumfilmek – mindez olyan tanárok lelkes közreműködésével, akik a technológia bővületében élnek, és akik szerint a médium valóban maga az üzenet. (Masterman, 1980:140)

Ami mai szemmel, több mint húsz év elteltével talán a legmegdöbbentőbb ebben az idézetben, az a diákok munkája iránti mélységes megvetés, illetve az, hogy éppen arra a Leavis-féle irodalomtanítási hagyományra hagyatkozik, amelyet Masterman könyvének további része megkérdőjelez. Ez a hangnem persze nem egyedülálló az adott időszakban. Bob Ferguson 1981-es könyvében például hasonló módon ír a diákok által készített videókról:

Sok csoport mindössze arra volt képes, hogy elbohóckodjon a felszerelésekkel, összevissza varióztak, rángatták a kamerát, aztán a teljesen összefüggéstelen, unalmas végeredményt kinevezték kísérletezésnek. Amikor megpróbálták bármilyen cselekményt összehozni, az teljesen gyermetre sikerült, és szinte kötelező részét képezte egy-egy kocsmai vagy diszkóbeli verekedés. (Ferguson, 1981:44–45)

Nem jelentéktelen szempont, hogy Ferguson kritikája elsősorban a „kreativitás” fogalma ellen irányul, amit a médiaoktatás az irodalom- és rajzitanításból vett át – ezt ő misztikusnak és individualisztikusnak tekinti. Az a gondolat, hogy a média a kreatív önkifejezés eszköze is lehet, az ő szemében „veszélyesen romantikus színben tünteti fel a munkásosztályt”, „intellektuálisan semmi kihívást nem igénylő műveket hoz létre”, és semmi másra nem jó, mint a diákokkal szembeni alacsony elvárások intézményesítésére.

Az ilyen típusú kritikák aztán visszaköszönnek számos, a nyolcvanas években kiadott médiaoktatási kézikönyvben (pl. Alvarado–Gutch–Wollen, 1987; Masterman, 1985), illetve további lendületet kaptak azoknak az általuk szűklátókörűen technika-orientáltak tartott szakképző kurzusoknak az elutasításában, amelyek szintén ebben az időszakban kezdtek megjelenni. Masterman szerint (1985) ezek a szakképzési lehetőségek „a kulturális különbségek olyan újratermelődését jelentették, amelynek során a fennálló helyzet vált természetessé”, ami „ideológiai rabszolgasághoz” vezetett, és „tekintélytisztelést és konformitást” szült.

Mint az általam idézett szövegrészek is sugallják, a szerzők aggodalmait részben az *utánzástól* való félelem motiválta, amely azonban a populáris kultúra csalóka örömeivel szembeni általánosabb gyanakvásból táplálkozott. Az utánzást eredendően *gondolkodást nem igénylő* tevékenységnek tekintették,

amelynek során a diákok egyszerűen elfogadják és reprodukálják a médiatermékek „domináns ideológiáját”. Ennélfogva a diákok által végzett alkotómunka fontosságának hangsúlyozása egyet jelentett a médiaoktatás radikális politikai küldetésének megtagadásával.

Ennek fényében úgy tűnhetett, hogy az egyetlen alternatív lehetőség arra instruálni a diákokat, hogy „ellenzéki” szövegeket hozzanak létre, amelyek a különféle „avantgárd” formák segítségével nyíltan szembeszegülnek a domináns ideológiákkal, vagy szisztematikusan dekonstruálják a mainstream média normarendszerét. (Masterman, 1980) Ennek jegyében a diákok kísérletezhetnek például a tévéinterjúk vagy hírműsorok formanyelvével, sorra véve a keret vagy a gépállás nyújtotta lehetőségeket; vagy „stílusgyakorlatokat” végezhetnek egy-egy műfaj, például a *film noir* vagy a horror „kódjainak” felhasználásával. Ez a megközelítés nyíltan szembeszegült a tanítási hagyomány domináns formáival, miközben az alkotómunkában rejlő „önkifejező” vagy „kreatív” potenciál szigorúan alárendelődött a kritikai kívánalmaknak.

#### VÁLTOZÓ GYAKORLAT

A médiaoktatás sok más aspektusához hasonlóan, az utóbbi két évtizedben a médiaszöveg-alkotás is sok támadásnak volt kitéve és jelentős változásokon ment keresztül. Ennek számos oka van. A diákok gyakorlati munkájára vonatkozó viták elválaszthatatlanul összefonódtak a médiaoktatás és a médiaismeret tanuló diákok általános helyzetére vonatkozó kérdésekkel. Az, hogy a hetvenes évek során és a nyolcvanas évek elején olyannyira a kritikai elemzésen volt a hangsúly, részben annak tudható be, hogy a médiaismeretnek még bizonyítania kellett, helye van a tantárgyak között – noha ezt alapvetően a hagyományos módon igyekezett megtenni. Bizonyos értelemben a nyolcvanas évek közepén bevezetett egységes vizsgarendszer leszámolt ezekkel a problémákkal, hiszen annak nyomán már nem lehetett a médiaismeretre úgy tekinteni, mint „a gyengébb képességű diákok” mentsvárára. Az újabb (és még újabb) tantervek pedig már kivétel nélkül meglehetősen sok gyakorlati médiaszöveg-alkotási feladattal számolnak.

Míndeközben persze a technika is öles léptekkel fejlődött. Amikor én elkezdtem tanítani, a Super8-as kamerák és videofilmezés korában, az órai médiaszöveg-alkotást lényegesen nehezebb volt megszervezni, mint ma. Szinte leküzdhetetlen akadályt jelentettek azok lejátszók, amelyek minden egyes alkalommal bekapták a szalagot, meg azok az előhívók, amelyek körülbelül annyira hajlottak az együttműködésre, mint a dinoszauruszok. A vágás azt jelentette, hogy oda-vissza másoltuk a filmet egyik videóról a másikra – bár egyesek suttoptak holmi vágófelszerelések létezéséről, ezeket azonban féltékenyen őrizték a

barnaköpenyes technikusok, akiknek állítólag még egy csomó forrasztópákájuk is volt... A tenyérnyi kamerák, fotocédék és olcsó grafikai szoftverek világában már szinte elképzelni is nehéz, hogyan tudtunk akkoriban bármit is megcsinálni. A diákok alkotómunkájának azonban nem kell a high-tech eszközökre hagyatkoznia. Az iskolákban továbbra is rengeteg igen értékes teljesítmény születik pusztán toll, olló és ragasztó felhasználásával, vagy egyszerűen magnóval és eldobható automata fényképezőgépekkel. A technológiai fejlődés mindazonáltal kétségkívül a médiaszöveg-alkotás összetettebb formáit is szélesebb körben elérhetővé és egyszerűbben gyakorolhatóvá tette (lásd Stafford, 1994); illetve, mint majd a 11. fejezetben látni fogjuk, a digitális technológia megjelenésének nagyon jelentős következményei vannak a tanulás folyamatára nézve.

A gyerekek és fiatalok médiakörnyezetében zajló változások, amelyeket a 2. fejezetben felvázoltunk, szintén befolyásolják azt, hogyan határozzuk meg a gyakorlati médiaszöveg-alkotás céljait, és ennek fényében hogyan értékeljük az elkészült munkákat. A hetvenes és nyolcvanas években még olyannyira meghatározónak tartott „domináns”–„ellenzéki” különbségtétel, amely akkoriban a diákok alkotómunkájával kapcsolatos elvárásokat is meghatározta, mára meglehetősen idejétmúlttá vált. Az avantgárd esztétikai stratégiái időközben teljességgel beépültek a mainstream filmnyelvbe, különösen a reklámok és a videoklipek esetében, míg a „független” és „domináns” gyártók közötti gazdasági és intézményi különbségek is kezdenek teljesen eltűnni. Erősen megkérdőjelezhetővé vált az az állítás, hogy léteznek bizonyos magas szakmai normák, amelyeket viszont támadni és dekonstruálni lehet, így viszont az a követelmény is egyre értelmezhetetlenebbé válik, hogy a diákok munkáinak „ellenzéki” kell törekedniük.

Mint már említettem, időközben maga a médiaoktatás is túllépett ennek a megközelítésnek a politikai protekcionizmusán. Egyre inkább megkérdőjeleződik az az elképzelés, amely szerint a média monolitikus, domináns ideológiákat közvetít és kényszerít rá a közönségre, és a médiaoktatás feladata az, hogy „felszabadítsa” a diákokat az efféle misztifikáció hatása alól. Emellett a szakirányú mediaképzés gyakorlatiasabb hozzáállása is egyre inkább hatással van a médiaoktatás „tudományosabb” megközelítéseire (lásd 6. fejezet), sőt, az utóbbi időben az is éreztetni kezdte a hatását, hogy egyre több lehetőség nyílik az „informális” – például közösségi vagy ifjúsági szerveződések keretében történő – médiaszöveg-alkotásra (lásd 12. fejezet).

Mindent összevetve tehát, noha továbbra is vannak olyan mediakurzusok, amelyek a nyolcvanas évek szűk látókörűen „dekonstrukcionista” szemléletmódján alapulnak, a legtöbb helyen mára a gyakorlati médiaszöveg-alkotás jelentős helyet vívott ki magának a tantervben, úgy a szakirányú médiaismeret-kurzusokon, mint egyéb keretek között. Azok a diákok, akik ma Nagy-Britanniában médiaismeretet tanulnak a középiskolában, a záróvizsga részeként legalább két nagyobb lélegzetű szövegalkotási feladatot is kapnak. Ennek keretében napilapot vagy magazint, eset-



forrasztópákájuk  
oftverek világában  
mit is megcsinálni.  
eszközökre hagyat-  
jesítmény születik  
en magnóval és el-  
dés mindazonáltal  
esebb körben elér-  
1994); illetve, mint  
megjelenésének na-  
nézve.

ok, amelyeket a 2.  
ározzuk meg a gya-  
n értékeljük az elké-  
nyira meghatározó-  
akkoriban a diákok  
mára meglehetősen  
teljességgel beépül-  
deoklipek esetében,  
i és intézményi kü-  
hetővé vált az az ál-  
et viszont támadni  
értelmezhetetleneb-  
ekedniük.

is túllépett ennek a  
bb megkérdőjelező-  
mináns ideológiákat  
adata az, hogy „fel-  
mellett a szakirányú  
atással van a média-  
, sőt, az utóbbi idő-  
ség nyílik az „infor-  
keretében történő –

yan médiakurzusok,  
ista” szemléletmódján  
lktás jelentős helyet  
ret-kurzusokon, mint  
iában médiaismeretet  
két nagyobb lélegzetű  
t vagy magazint, eset-

leg rádióműsört kell szerkeszteniük, videofilmet vagy honlapot készíteniük, fényképiállítást vagy reklámkampányt tervezniük, amihez mellékelniük kell egy munkanaplót is, amelyben ismertetik eredeti elgondolásukat és értékelik, mennyire sikerült ezt elérniük, illetve reflektálnak az egész folyamatra, támaszkodva azokra az átfogóbb elméleti és kritikai megközelítésekre, amelyekkel tanulmányaik során találkoztak. Ezeknek a feladatoknak gyakran része valamilyen szituációs gyakorlat is: a diákoknak egy-egy médiaipari szereplő bőrébe kell bújniuk valamilyen konkrét helyzetben, amely már önmagában is felvet bizonyos átfogóbb kérdéseket vagy problémákat. (További példákért lásd Grahame, 1994.)

### A „KREATIVITÁS” HATÁRAI

Noha mára már jelentős részben idejétmúltnak tűnik a médiaoktatási szakemberek korábbi gyanakvása, azok az aggodalmak, amelyeket a gyakorlati médiaszöveg-alkotás céljaival és eredményével kapcsolatban megfogalmaztak, továbbra is helytállóak. Különösen igaz ez a kreativitás természetére és arra vonatkozólag, hogyan lehet azt a legjobban fejleszteni. Ferguson fentebb idézett kritikájával azóta sokan vitába szálltak; olyanok, akik védelmükbe vették a diákok kreatív alkotómunkáját. (Pl. Stafford, 1990.) Mondhatjuk még akár azt is, hogy az írás pillanatában legalábbis mintha a „kreativitás” lenne az első számú varázsigé a brit médiatanár-berkekben, sőt a tantervek indoklásában is mind gyakrabban hivatkoznak rá. (British Film Institute, 2000; Buckingham–Jones, 2001) Mint azonban már utaltam rá (Buckingham, 2000c), a „kreativitás” fogalmát sokszor nagyon is tágan definiálják: különböző felhasználói számára más és más célokat szolgál, amellet, hogy szinte mindenki valamiféle csodabalsamnak tekinti, amelynek ezernyi varázslatos fejlesztő hatása van.

A kifejezésnek ez a használata közel áll ahhoz, ahogyan a romantika tekintett a kreativitásra. Számukra a kreativitás mindig egyénhez kötődött, mindig egyfajta személyes látásmódot, sőt víziót jelentett – olyasvalamit, ami által egy autentikus „én” megfelelő módon „kifejezhette magát”. Ebben az értelmezésben a kreativitás lényegét tekintve egy spontán folyamat, az érzelmek kiáradása, amely semmiféle bevett konvencióhoz nem igazodik és semmiféle struktúrába nem rendeződik. A kreatív alkotás eredményeként létrejövő művek pedig eszerint „magukért beszélnek”, bármilyen elemzés csak tönkreteszi őket, megfosztja őket varázsuktól. Az igazi kreativitás e szerint az értelmezés szerint a szűkös korlátok, a fantáziátlan szabályok elutasítását jelenti, legyenek ezek társadalmiak, formaiak vagy tudományosak.

A kreativitásnak ez egy rendkívül nagy befolyással bíró értelmezése, noha nyilvánvalóan komoly problémákat vet fel az oktatás szempontjából. Mint Sefton-Green rámutat (2000a), ez a felfogás mintha azt sugallná, hogy kreatívnak

csak születni lehet, így a kreativitásra nevelésnek nem sok helye van – sőt, a kreativitás és az oktatás összeegyeztethetetlenek egymással. Ennek megfelelően a gyakorlatban a kreatív munkát egy sor tantárgy esetében (amilyen például a rajz, az ének vagy az irodalom) teljesen más módon kellett értelmezni, mint a többi feladattípust. (Sefton-Green-Sinker, 2000) Az utóbbi években ezenkívül a kreatív munka társas együttműködésre nevelő hatását is egyre jobban elismerik, csakúgy mint a „kreatív önkifejezés” és a „technikai készségek” közötti szoros kapcsolatot, illetve a reflexió és a saját munka értékelésének fontosságát. A három kérdés közül az első kettővel még ebben a fejezetben igyekszem bővebben is foglalkozni, míg a harmadik majd a 9. fejezetben kerül terítékre.

#### A MÉDIASZÖVEG-ALKOTÁS MINT TÁRSAS-TÁRSADALMI TEVÉKENYSÉG

A közhiedelemmel ellentétben a kreatív alkotómunka soha nem a világtól elszigetelten zajlik. Még a leginkább magányos zseniként számon tartott művész sem tudja magát teljesen függetleníteni a világtól, a műalkotások terjesztését és befogadását pedig mindig is befolyásolják a különböző gazdasági és társadalmi folyamatok. (Becker, 1982; Bourdieu, 1984) A posztstrukturalista elméletírók szerint a művészet mindig a másokkal folytatott párbeszéből születik, még akkor is, ha az alkotó az alkotás pillanatában történetesen egyedül van. (Bahtyin, 1981)

Az iskolai órán sem más a helyzet. Diákok kreatív írásainak elemzése nyomán az derült ki, hogy a szöveg gyakran kompromisszumként jön létre a kortárscsoport érdeklődése (amely gyakran a populáris kultúra felé hajlik) és az „érvényesnek” számító iskolai fogalmazás kritériumai között. (Moss, 1989; Willett, 2001) A gyerekek gyakran beleszövik történeteikbe saját magukat és osztálytársaikat, ilyen módon is kinyilvánítva identitásukat és barátságukat – így történik ez a médiaszöveg-alkotási feladatoknál is. (Pl. Buckingham-Sefton-Green, 1994, 5. fejezet.) Anne Haas Dyson kutatása is jól illusztrálja, milyen társas folyamatokkal is jár az, amikor a diákoknak órai drámajáték-feladatok nyomán kell történeteket írniuk. (Dyson, 1997, illetve lásd a 10. fejezetet alább.)

Mindezek alapján tehát hiba volna azt gondolnunk, hogy a diákok „legsajátabb valójukat”, „legmélyebb énjüket” fejezik ki ezekben a feladatokban. Mint bizonyos kritikusok kifejtették, az önéletrajzi alapú fogalmazásírás az anyanyelv- és irodalomórákon egyfajta igencsak naív elképzelésen nyugszik, amely szerint az írás segítségével eljuthatunk „a személyiség belső, hiteles magváig”. (Moss, 1989) Más szerzők azt vitatták, hogy az úgynevezett „kritikai pedagógia” keretében a tanár képes úgymond „lehetővé tenni, hogy a diákok hallásuk a hangjukat”, és ennek keretében valamiféle szubjektív igazságot fognak megfogalmazni. Az említett szerzők szerint ez pusztán illúzió. (Orner, 1992)

elye van – sőt, a  
nek megfelelően  
milyen például a  
telmezni, mint a  
ekben ezenkívül  
re jobban elisme-  
szségek” közötti  
ésének fontossá-  
etben igyeksem  
kerül terítékre.

## ADALMI

n a világtól elszí-  
rtott művész sem  
jesztését és befo-  
társadalmi folya-  
méletírók szerint  
még akkor is, ha  
tyin, 1981)  
ek elemzése nyo-  
jön létre a kor-  
felé hajlik) és az  
Moss, 1989; Wil-  
agukat és osztály-  
tukat – így törté-  
m-Sefton-Green,  
milyen társas fo-  
ladatok nyomán  
et alább.)

diákok „legsajá-  
adatokban. Mint  
zásírás az anya-  
nyugszik, amely  
nitéles magváig”.  
kritikai pedagó-  
a diákok hallas-  
gagszást fognak  
Orner, 1992)

A médiatanárok ezzel szemben előszeretettel használják a kreatív feladato-  
kat éppen arra, hogy azt tárják fel általuk, hogyan konstruálódik meg, illetve  
reprezentálódik az „én”, különösen fényképek formájában. (Pl. Dewdney–Lis-  
ter, 1988; Spence, 1986.) Amikor egy konkrét ilyen jellegű projektet tanulmá-  
nyoztunk (Buckingham–Sefton-Green, 1994, 5. fejezet), jól nyomon követhető  
volt, ahogyan a gyerekek egy sor médiaműfaj felhasználásával tudatosan pró-  
bálgattak különféle identitásokat az általuk készített önarcképekben és fény-  
képsorozatokban. Talán a legérdekesebb az a feladat volt, amelyikben a gyere-  
kek vágybeteljesítő fantáziákat fogalmazhattak meg. Számos olyan csoport  
akadt, amelyek egyébként „tabunak” számító témákat – csoportosan elkövetett  
erőszakos cselekmények, sőt, egy emlékezetes alkalommal férfisztriptíz – dol-  
goztak fel, amelyek lehetővé tették identitásuk társas-társadalmi dimenzióinak  
(például a nemi vagy az etnikai identitás) feldolgozását.

A médiaszöveg-alkotás sokszor együttműködést igényel, ennél fogva ezek a  
kérdések mindig elkerülhetetlenül dramatizálva bukkannak elő. A való életben  
persze a médiaszövegek gyártásának számos olyan területe van, amelyik nem  
igényel együttműködést, a médiaoktatás azonban mindig is a csoportos munká-  
ra helyezte a hangsúlyt. Ennek számos oka van. A valóságban a gyártásnak sok  
olyan mozzanata van, amelyeket specializálódott szakemberek végeznek, akik  
viszont gyakran egy hierarchia lépcsőfokain helyezkednek el – a szituációs gya-  
korlatok során pedig a diákoknak gyakran a gyártási folyamat egy-egy konkrét  
szereplőjének bőrébe kell bújniuk. Fontos az is, hogy mostanra elfogadottá vált  
az a nézet, hogy a médiaoktatás – hasonlóan például a drámapedagógiához –  
általánosabb társas és kommunikációs készségek fejlődését is elősegíti. (Lo-  
rac–Weiss, 1981; Buckingham–Grahame–Sefton-Green, 1995, 4. fejezet) Har-  
madrészt, bár az olyan kis léptékű produkciókhoz, amilyeneket az iskolai órá-  
kon készíteni lehet, a valóságban nem feltétlenül volna szükség az egyes  
szereplők szorosabb együttműködésére, a felszerelések korlátozott hozzáférhe-  
tősége miatt ez mégis elkerülhetetlen.

Az ilyen együttes médiaszöveg-alkotás ennek megfelelően kívánatosnak, sőt  
szükségesnek tűnhet, felvet azonban néhány jelentős nehézséget is. Az egyes  
diákok nagyon különböző szintű tapasztalattal és háttérismerettel jönnek a mé-  
diaórára, és különféle motivációik vannak a kreatív feladatokkal kapcsolatban.  
Gyakran problémaként jelentkeznek a nemek közötti szembenállás (Drotner,  
1989), bár ennek mértéke attól is függ, milyen médiumot használnak éppen a  
diákok. A popzenei projektek vizsgálata során például azt tapasztaltuk, egyes  
fiúk arra használják relatív szakértelmüket, hogy megfélemlítsék vagy kizárják  
a lányokat, akik ellenben hajlamosabbak „érzelmi” vagy „esztétikai” alapon vi-  
szonyulni a zenéhez. (Buckingham–Sefton-Green, 1994, 4. fejezet; Bucking-  
ham–Grahame–Sefton-Green, 1995, 7. fejezet) Az olyan feladatok azonban,  
amelyekben hangsúlyosabb a szereplés, a fellépés – mint például a szappan-



operákhoz kapcsolódók (Buckingham–Grahame–Sefton–Green, 1995, 7. fejezet) –, általában kiegyenlítettebb nemek közötti munkamegosztással járnak: a szerepléstől kissé ódzkodó fiúk szívesen vállalják magukra a technikai jellegű szerepeket.

Jeong (2001) egy hasonló projektet elemezve bemutatja, milyen módon igyekeztek a diákok egyensúlyba hozni a csoporton belüli békét és harmóniát, és azt a kötöttséget, hogy volt egy feladat, amelyet el kellett végezni és lehetőleg jó jegyet kellett rá kapni. Itt a fiúk nyilvánvalóan nagyobb technikai szakértelme világos munkamegosztást eredményezett: amíg a kreatív döntéseket általában a fiúk hozták meg, a lányok felelőssége elsősorban a szervezési jellegű „házimunka” volt. Saját kutatásom során, amelyben egy rap videoklip megalkotásának folyamatát követtem nyomon – noha nem iskolai keretek között, hanem egy ifjúsági szervezet égisze alatt –, szintén azt tapasztaltam, hogy a fiúk a perifériára szorították a lányokat. (Buckingham–Grahame–Sefton–Green, 1995, 4. fejezet) Egy szinten ez persze értelmezhető úgy, mint a rapen belül érvényesülő férfidominancia elkerülhetetlen következménye, amit az adott esetben az is szentesített, hogy a projekt vezetői nem is léptek közbe, hogy újraoszták a szerepeket (amit részben azzal a romantikus érveléssel indokoltak, hogy ettől lesz „hiteles” a kész mű).

Nyilvánvaló azonban, hogy a tanárok bizonyos lépésekkel részben elejét vehetik az ilyen jellegű bonyodalmaknak. Ha a csoport tagjai jó előre lefektetik az együttműködés szabályait, akkor a csoporton belüli nézetkülönbségek kevésbé tudnak puszta személyeskedéssé fajulni. Ha minden egyes diáknak deklaráltan lehetősége van többfajta szerepet is megtapasztalnia a folyamat során (például azáltal, hogy rotációs rendszerben cserélődnek a szerepek, vagy egy-egy csoporton belül csak azonos nemű résztvevők vannak), és ha hangsúlyozzuk a diákoknak, hogy mindenki mobilizálja meglévő szakértelmét a közös cél érdekében, azzal csökkenthetjük annak az esélyét, hogy bárkit kizárjanak. Talán ennél nagyobb kihívást jelent a tanár számára, hogy megpróbáljon olyan témákat, vagy adott témához olyan megközelítést találni, amelyek kevésbé sugallnak valamiféle előre gyártott, sztereotípiákra apelláló elvárást a diákok felé.

A médiaszöveg-alkotás lényegét tekintve együttműködést igénylő tevékenység, és ezt nem hagyhatjuk figyelmen kívül (még akkor sem, ha esetleg szeretnénk). Mint a 10. fejezetben bővebben is kifejtem, ez a tény a legkülönfélébb problémák elé állíthatja a tanárt: bizonyos értelemben lazítani kell a gyeplőn – ezzel azonban annak is megnő a kockázata, hogy nehezen feloldható ellentétek és feszültségek is a felszínre kerülnek.



## MÉDIAÍRÁS

Mint már megjegyeztem, a „média-írástudás” metafora szükségképpen magában foglalja mind az „olvasás”, mind az „írás” fogalmát. Azonban, miként a hagyományos írástudás esetében, ezen a téren is nagy viták zajlanak arról, hogyan lehet ezt a két területet a leghatékonyabban tanítani, és hogyan illeszkedjenek egymáshoz. Az egyik fő kérdés ennek kapcsán az, hogyan célszerű kiegyensúlyozni egymással a pszichológusok által *top-down*, illetve *bottom-up* jelzővel jelölt folyamatokat. Az olvasástanulás esetében például mire helyezzük a hangsúlyt: a látott írásjelek helyes dekódolására (fonika), vagy a jelentésképzésre (mint a szóképes olvasás esetében)? Az írás esetében mit mérjünk elsősorban: a helyesírás és mondat szerkesztés szabályainak betartását, vagy engedjük szabad folyást a „spontán írásnak”?

Hasonló viták megfigyelhetők voltak a médiaszöveg-alkotás szerepével kapcsolatban is. (Sefton-Green, 1995) Az egyik oldalon azok állnak, akik elsősorban a technikai készségek meglétét és a különféle médiaformák „nyelvtani szabályainak” ismeretét tartják fontosnak. Ez leginkább a szakképző jellegű képzési formák esetében jellemző, ahol a diákokat elsősorban leendő szakmájuk gyakorlati készségeire és szabályaira igyekeznek megtanítani. Itt a médiaszöveg-alkotás mintegy lépésről lépésre történik, és előre meghatározott készségek fokozatos elsajátítását foglalja magában. (Pl. Dimbleby–Dimbleby–Whittington, 1994) A másik oldalon állnak azok, akik az önkifejezésre és az önálló felfedezésre teszik a hangsúlyt. Az ő számukra a média gyakran a fiatalok „autentikus hangjának” szócsöve. Ez a megközelítés különösen jellemző az ifjúsági aktivisták munkájára. (Pl. Downumt, 1980.) Mint majd a 12. fejezetben részletesebben is kifejttem, ez a két elképzelés gyakran egymás mellett létezik, aminek olykor kedvezőtlen következményei vannak.

A felszínen persze nehéz tagadni, hogy a médiaszöveg-alkotáshoz igenis szükség van egy sor gyakorlati készségre, amelyeket külön el kell sajátítani. A médiaszövegeket (mint minden más műalkotást) műfaji és nyelvi konvenciók alapján készítik, és noha ezek a konvenciók lehetnek rugalmasak, és az idők során változhatnak is, végső soron nélkülük mégsem lehet értelmes kijelentéseket tenni. Kutatásaink azt mutatják, hogy a diákok korai próbálkozásaiban igen sok alapvető „hiba” van abban az értelemben, hogy a végeredmény nem vág egybe a szándékaikkal, vagy azzal, amit „látni véltek”. (Buckingham–Grahame–Sefton-Green, 1995) Tipikus példája ennek az, amikor a diákok első fényképein a tárgy túlságosan távol volt az objektívtól, azért a képmezőnek csak egy kis részét tölti ki. Hasonlóképpen a vágás során a diákok csak fokozatosan jönnek rá, hogy a szabályokra – például a 180 fokos szabályra vagy a szemmagasság-szabályra (Borwell–Thompson, 1979) – igenis szükség van, ha csak ezt kimondottan el nem magyarázzuk nekik – sőt, olykor még akkor is.

Jenny Grahame megfigyelései egy csoport tizenegy éves diák körében, akik fotósorozatokat készítettek, jól mutatja, mennyire kísérleti jellegűek ezek a korai „médiaszöveg-alkotási” próbálkozások. (Buckingham–Graham–Sefton–Green, 1995, 2. fejezet) A feladatot hagyományosnak mondható módon egy sor elemzési kérdés vezette be, amelyekkel különféle forrásokból származó állóképeket, majd pedig egy rövid képregényt elemeztek. Mielőtt nekiálltak volna fényképezni, a gyerekeknek meg kellett írniuk a történet forgatókönyvét, sőt fel kellett vázolni egy storyboardot. Ennek ellenére gyakran igen nehezen tudták tartani magukat a tervekhez, de nem voltak hajlandóak újrafotózni a kész képeket sem, pedig a tanár felajánlotta ezt a lehetőséget. Úgy tűnt, tökéletesen kielégítik őket az a tény, hogy a képsorozat *számukra* érthető – az, hogy a tanár nem értette, vagy az, hogy egy elképzelt közönséggel próbáljanak meg kommunikálni, szemlátomást nem izgatta őket.

A dilemma mindazonáltal abban áll, *mikor és hogyan* érdemes ezeket a bizonyos „technikai” vagy „nyelvi” készségeket tanulni. Semmilyen készséget nem lehet tartósan megtanítani anélkül, hogy a diákoknak valóban fel kellene használniuk arra, hogy jelentést próbáljanak átadni általa. A kontextusokból kiragadott gépállás-gyakorlatok – mint az előljárószókat vagy igeidőket gyakorló nyelvtani feladatok – önmagukban nem sok értelemmel bírnak, sőt abban sem lesz nagyon sok szerepük, milyen szövegeket produkálnak végül a diákok, hacsak nem kötődnek szervesen szándékaikhoz és céljaikhoz. Sőt, ahogyan az olvasás tanulása esetében is, az, ahogyan mi részekre bontjuk ezeket a készségeket, nem feltétlenül felel meg annak, ahogyan a diákok felépítik őket magukban: ami nekünk logikus felépítésnek tűnik, az nem feltétlenül esik egybe azzal, ahogy a diákok megkonstruálják a jelentést.

Ezen a ponton megint hasznos lehet a párhuzam a hagyományos írásbeliséggel. A diákoknak természetesen már egy egész sor ismeretük van a média nyelvezetére vonatkozólag: folyékonyan tudnak „olvasni”, noha „írni” még nem volt alkalmuk. Ez a meglévő tudás azonban passzív, amelyet aktivizálni kell ahhoz, hogy használni is tudják. Intuitív módon esetleg már érzik, mit jelent ez vagy az a konvenció, de azt már nem tudják, hogyan épül fel ez a jelentés. Más szóval, egyfajta fordítási folyamatra van szükség az olvasás (vagy tévénézés) során szerzett passzív tudás – vagy akár az elemző készség – aktívává tételéhez, ami ahhoz kell, hogy írni is tudjanak.

Mondhatjuk természetesen, hogy van bizonyos fajta megértés, amelyet csak a közvetlen tapasztalatszerzés, a médiaszöveg-alkotás tud teljes mértékben kialakítani. Meg lehet persze érteni, mi az a folyamatos vágás olyan módon is, hogy beállításról beállításra végigelemzünk jeleneteket, minőségileg más azonban az a megértés, amely akkor jön létre, amikor az ember maga végzi a vágást. E a folyamat azonban óhatatlanul igényel bizonyos formális „betanítást”. A diákok persze sokat tanulnak abból is, ha csinálják az adott dolgot, ha azon-

diák körében, akik  
 legűek ezek a korai  
 ham–Sefton-Green,  
 módon egy sor elem-  
 ármazó állóképeket,  
 álltak volna fényké-  
 könyvét, sőt fel kel-  
 nehezen tudták tar-  
 tózni a kész képeket  
 tökéletesen kielégíti  
 hogy a tanár nem ér-  
 meg kommunikálni,

érdemes ezeket a bi-  
 Semmilyen készséget  
 k valóban fel kellene  
 la. A kontextusokból  
 t vagy igeidőket gya-  
 mmel bírnak, sőt ab-  
 dukálnak végül a diá-  
 z és céljaikhoz. Sőt,  
 részekre bontjuk eze-  
 an a diákok felépítik  
 az nem feltétlenül esik

hagyományos írásbeli-  
 ismeretük van a média  
 sni”, noha „írni” még  
 zív, amelyet aktivizálni  
 etleg már érzik, mit je-  
 gyan épül fel ez a jelen-  
 g az olvasás (vagy tévé-  
 mző készség – aktívva

megértés, amelyet csak  
 ud teljes mértékben ki-  
 vágás olyan módon is,  
 , minőségileg más azon-  
 ember maga végzi a vá-  
 os formális „betanítást”.  
 z adott dolgot, ha azon-

ban nem kapnak lehetőséget, hogy reflektáljanak is arra, amit csináltak, nem lesznek képesek általánosítani a tapasztalatakból a jövőre nézve. Ebben az értelemben a tanulás nem más, mint a gyakorlati munka és az elemzés (más szóval elmélet) dialektikus egysége.

Ez a megközelítés ugyanakkor azt is felveti, hogy bizonyos jelenleg bevett gyakorlatokat érdemes lenne újragondolni. A tanárok például előszeretettel használnak storyboardokat, amikor videofilm-készítésről van szó. Elvileg ez abban segítene a diákoknak, hogy egészben, szisztematikusan átlássák a készülő műveket, hogy képileg, vizuálisan is el tudják képzelni az egyes beállításokat vagy szekvenciákat. Míg azonban a storyboard a hivatásos filmesek egyik alapvető eszköze (legalábbis a média bizonyos területein), nem biztos, hogy a diákok számára is jól hasznosítható eszközzel van szó, különösen a tanulási folyamat elején. A kisebb gyerekek, akiknek még új ez a forma, gyakran összetévesztik a storyboardot a képregénnyel, míg mások számára gátlást jelenthet az, hogy úgy érzik, nem tudnak elég jól rajzolni. Ami azonban talán ennél is fontosabb: a gyártási folyamatnak vannak olyan momentumai (például a kameraállások vagy a vágás ritmusa), amelyeket valóban csak a kipróbálás során lehet igazán megérteni, így azt is csak az ilyen első kézből származó élmények nyomán tudják meglátni, miért lehet hasznos ezeket a mozzanatokot papíron modellezni. (Erről bővebben lásd Buckingham–Grahame–Sefton-Green, 1995, 8. fejezet.)

Mint a 11. fejezetben majd bővebben is kifejtem, a digitális technológia mindezeknek nagy részét fölöslegessé teszi, sőt a digitális fényképezőgépek még a Sefton-Green által ismertetett fotósorozatos feladatot is sokkal induktívabb, próbálkozásra alapuló folyamatá alakíthatják. Hogy ismét a nyelvtanulással állítsuk párhuzamba a jelenséget, a digitális eszközök lehetővé teszik a piszkozat- és vázlatkészítést, amit az analóg technológiával lényegesen kevésbé lehetett elérni. Ilyen módon csökken az előzetes tervezéshez szükséges idő, miáltal a direkt, „elvont” frontális tanításra is kevésbé van szükség.

### A MŰFAJOK HASZNÁLATA

Az eddigi gondolatmenet során megkíséreltem túllépni a „készségek” és „kreativitás” dichotómiáján, amely az iskolai médiaszöveg-alkotásról szóló vitákat olyannyira meghatározta. Ezzel azt is sugallni kívánom, hogy elutasítom a nyelvnek (és ezzel a médianyelvnek is) azt a felfogását, amely szerint az valami objektíven adott dolog – szabályok és konvenciók zárt rendszere, amelyet explicit módon meg kell tanítani. Elutasítom azonban a nyelvnek azt az értelmezését is, amely szerint az nem lenne más, mint az egyéni kreativitás és önkifejezés eszköze. A kommunikációt kizárólag az teszi lehetővé, hogy a nyelv mindannyiunk



számára közös, hogy társas interakciókon alapul, hogy a jelentésképzésnek társadalmilag meghatározott forrásaira hagyatkozik. Más szóval: a jelentést kétségkívül mi magunk hozzuk létre, ezt azonban olyan körülmények hatására tesszük, amelyeket már nem mi határozunk meg.

Hasonló érveket lehet felsorakoztatni nem csupán az egyes beállítások, kompozíciók vagy a vágás „mikroszintjére” vonatkozólag, de a médiaműfajok „makroszintjére” is. Mint láttuk, a médiatanárok korábbi generációi számára a gyakorlati médiaszöveg-alkotás jelentős részben azért volt gyanús, mert attól tartottak, hogy a diákok – ha szabad kezet kapnak – egyszerűen gondolkodás nélkül imitálni próbálják a domináns médiaműfajokat. Ez pedig, értelmezésük szerint, maga a „domináns ideológia” kritikátlan elfogadása, még akkor is, ha éppen társadalmi problémákat taglaló dokumentumfilmeket utánoznak.

Ezzel kapcsolatban az az egyik legnyilvánvalóbban felvethető ellenérv, hogy a tanulási folyamatnak nélkülözhetetlen része az utánzás. Más művészeti ágak képviselőinek valószínűleg eszébe sem jutna vitatni, hogy a diákoknak – legalábbis eleinte – érdemes tapasztaltabb alkotók műveit másolniuk. Aki azt állítja, hogy az imitáció lényegét tekintve gondolkodást nem igénylő, mechanikus tevékenység, az figyelmen kívül hagyja, milyen magas szintű elemzési és gyakorlati készségeket kíván – és fejleszt – az utánzás folyamata. Az irodalomtanítás terén például a „műfajelmélet” hívei azt állítják, a diákoknak igenis lehetőséget kell nyújtani arra, hogy találkozzanak a domináns nyelvi műfajokkal, sőt kifejezetten tanulják is meg a használatukat, mivel ezt megtagadni tőlük azon az alapon, hogy ezek a műfajok „ideológiailag telítettek”, rontaná boldogulási esélyeiket későbbi életük során. (Cope–Kalantzis, 1993)

Egy másik ellenvetés szerint a diákok, amikor erre lehetőséget kapnak, korántsem egyszerűen lemásolják a „domináns” kifejezési formákat. Ha alaposabban megnézzük akár az elsöre leginkább utánzónak tűnő diákmunkákat, mindegyikben felismerhető a tagadás, a paródia vagy a kritika valamilyen eleme. Arról nem szólva, amikor a diákok felhasználják a létező médiaműfajokat vagy formákat, azzal még nem veszik át automatikusan azokat az értékeket is, amelyeket azok úgymond sugallnak. Épp ellenkezőleg, ilyenkor nagyon is tudatosan és aktívan használják fel a médiára vonatkozó előzetes tudásukat, gyakran a pastiche vagy a paródia eszközeinek felhasználásával – ezt a folyamatot pedig pontosabban le lehet írni, ha az intertextualitás megnyilvánulásának vagy párbeszédnek tekintjük, nem pedig szolgálai utánzásnak. (Bahtyin, 1981) Mint majd a 10. fejezetben részletesebben is látni fogjuk, a paródia mindig rendkívül kétélű módszer: lehetővé teszi, hogy vállalhatatlan állítások hangozzanak el, amelyekről ugyanakkor el is lehet határolódni – mindez pedig nem ritkán nehéz helyzet elé állítja a tanárt.

Jenny Grahame esettanulmánya egy, a popzenei marketinget feldolgozó szituációs gyakorlatról jól mutatja, milyen pozitív módokon is lehet használni az



tés-képzésnek tár-  
l: a jelentést két-  
mények hatására

gyes beállítások,  
a médiaműfajok  
erációi számára a  
yanús, mert attól  
űien gondolkodás  
dig, értelmezésük  
még akkor is, ha  
utánóznak.

ető ellenérv, hogy  
ás művészeti ágak  
diákoknak – leg-  
niuk. Aki azt állít-  
nylő, mechanikus  
i elemzési és gya-  
Az irodalomtani-  
nak igenis lehető-  
vi műfajokkal, sőt  
agadni tőlük azon  
ntaná boldogulási

séget kapnak, ko-  
mákat. Ha alapo-  
ő diákmunkákat,  
ka valamilyen ele-  
ő médiaműfajokat  
kat az értékeket is,  
kor nagyon is tu-  
őzetes tudásukat,  
ával – ezt a folya-  
s megnyilvánulása-  
zásnak. (Bahtyin,  
uk, a paródia min-  
atlan állítások han-  
ni – mindez pedig

nget feldolgozó szí-  
lehet használni az

„utánzást”. (Buckingham–Grahame–Sefton–Green, 1995, 5. fejezet) A diákok azt a feladatot kapták, hogy csomagolják újra, tegyék eladhatóvá régebbi kórok népszerű zenéit a mai közönség számára cédéborítók, zenei magazinok, reklámklippek és rádióreklámok segítségével. Mint sok médiaismereti szituációs gyakorlat, ez is nyíltan elvárja bizonyos domináns műfajok és formák „reprodukálását” és ezáltal konvenciórendszerük bizonyos fokú megértését – azáltal azonban, hogy egy más korszak műveire kellett őket vonatkoztatni, elkerülhetetlenül meg is kellett változtatni ezeket a konvenciókat. Ezek a diákok – akik a konkrét esetben 16–17 évesek voltak – rendkívül meggyőzően voltak képesek felidézni a profi reklámkészítők által használt nyelvezetet, olyannyira, hogy az néhol már cinikusnak tűnt. Mint Grahame rámutat, több *különböző fajta* „utánzás” is zajlott: bizonyos pontokon a cél valóban a létező zenei műfajok reprodukálása volt, a diákok azonban szemlátomást nagyon is tudatában voltak a különféle intézményi korlátoknak, és különösen a kreativitás (vagy innováció) és a haszonszerzés igénye közötti feszültségnek. A diákok tehát használták a domináns műfajokat, ám nagyon is tudatos és reflektált módon.

Julian Sefton–Green bemutat egy tizenhárom–tizennégy éves diákokkal készített szappanopera-projektet (Buckingham–Grahame–Sefton–Green, 1995, 7. fejezet), amely a fentihez hasonlóan jól illusztrálja azt, miért lehet értékes egy olyan műfajjal dolgozni, amelyet a diákok már jól ismernek. A diákok ennél a feladatnál improvizációk segítségével megalkottak egy sor új szereplőt, majd rövid jelenetek erejéig összehozták őket, ezeket pedig végül videóra is rögzítették. Ezek a diákok szemlátomást tisztában voltak a műfaj szabályaival, és képesek voltak őket tudatosan, nem pedig „gondolkodás nélkül” alkalmazni. Eközben azonban felfedezték azt is, miért van szükség bizonyos típusú szereplőkre vagy bizonyos helyszínekre (pl. orvosi rendelő) ahhoz, hogy értelmes történet kerekedjék ki. A szerepjátékon keresztül tehát a diákoknak alkalmuk volt megvizsgálni egy sor, a realizmushoz vagy a társadalmi problémák reprezentációjához kapcsolódó kérdést, amelyeket azután nyíltan meg is lehetett vitatni. Sőt, tulajdonképpen a gondolkodás egyik fő kiindulópontja éppen az volt, hogy a gyerekek észlelték az eltéréseket saját műveik és azok modelljei között.

Ez az utóbbi példa jól illusztrálja azt az általánosabb hibriditást is, amely a diákok munkáit gyakran jellemzi. A műfajok használatának ez a módja, részben legalábbis, az iskolai óra társas környezetére vezethető vissza. Ebben a konkrét esetben például érdekes volt az egybeesés aközött, ahogyan a szappanoperák hagyományosan taglalják az úgynevezett társadalmi problémákat, és aközött, ahogyan ugyanezek felmerülnek mondjuk társadalomismeret- vagy drámapedagógia-órákon. Rebekah Willet (2001) egy alkalommal azt vizsgálta, hogyan utalnak a kisebb gyerekek a médiára önálló fogalmazási feladataikban, és ő is megfigyelte azt a kettősséget, hogy a gyerekek kifinomult kötéltáncmegtatványok segítségével igyekeznek egyszerre igazodni az iskolai elvárásokhoz, de

ugyanakkor „gazsulálni a közönségnek”, vagyis osztálytársaik körében is tetszést aratni (lásd 10. fejezet).

A domináns formák és konvenciók aktív felhasználása során a diákoknak óhatatlanul egy sor egyéb forráshoz is folyamodniuk kell. Ez talán azokban az esetekben a legnyilvánvalóbb, amikor nincsen előttük egyetlen jól beazonosítható műfaji modell. Ez történik például olyankor, amikor általuk kevésbé ismert formával dolgoznak. Egy olyan projekt esetében például, amelyben a diákoknak hipertextuális narratívát kellett alkotniuk, tapasztalatunk szerint felváltva merítettek a televíziós vetélkedők és a lapozós kaland-játék-kockázat füzetek elemeiből. Egy másik alkalommal, amikor a fent leírt módon fotósorozatot kellett készíteniük, a legkülönbözőbb médiumokra támaszkodtak (film, televízió, képregények, könyvek), illetve a legkülönbözőbb műfajokat kombinálták (horror, szappanopera, krimi stb.). (Buckingham–Grahame–Sefton–Green, 1995, 2. és 3. fejezet) Ezekben a művekben nyilván voltak olyan elemek, amelyeket „utánzásnak” lehet minősíteni, de a jelenséget talán sokkal pontosabban írja le az intertextualitás kifejezés: az az elgondolás, hogy minden szöveg elválaszthatatlanul összekapcsolódik egy sor másik szöveggel.

Más esetekben azonban az egyértelmű műfaji minta hiánya problematikusnak is bizonyulhat. Ugyanezért vetett fel különféle nehézségeket az is, amikor arra próbáltuk bátorítani a diákokat, hogy avantgárdabb formákkal is kísérletezzenek – bár erre azt is lehet mondani, hogy az avantgárdnak éppúgy megvannak a maga műfaji szabályai, mint a népszerűbb műfajoknak. Egy olyan projekt például, amelyben kifejezetten „analitikus” médiaszövegeket kellett alkotni a reprezentáció témájában, meglehetősen elvont és sematikus műveket eredményezett. (Buckingham–Sefton–Green, 1994, 10. fejezet) Más szerzők azonban rámutatnak, hogy az ilyenfajta feladatok is lehetnek termékenyek idősebb diákok számára, különösen, ha az internetet használják fel mint médiumot. (Jones, 1999) A helyzet ironiája azonban, hogy úgy tűnik, a diákoknak igenis szükségük van az egy-egy ismerős műfaj nyújtotta biztonságra, legalább azért, hogy legyen mitől elrugaszkodniuk, ahhoz, hogy ne csak azt tegyék le az asztalra, amit a tanár előre kitalált.

#### KÖVETKEZTETÉSEK

Ebben a fejezetben amellet érveltem, hogy a médiaszöveg-alkotásnak központi helyet kell kapnia a médiaoktatásban. Kifejtettem, hogy nem értek egyet a „kreativitásnak” a romantikából örökölt értelmezésével, amely sokszor pedigratással volt a kérdés megítélésére, de kifejeztem azt is, hogy véleményem szerint a gyakorlati feladatoknak nem csupán az a célja, hogy illusztrációval szolgáljanak bizonyos előre meghatározott „elméleti” kérdésekhez. Említettem azt

is, hogy a gyakorlati munka lényegét tekintve mindig társas-társadalmi tevékenység, amennyiben egyrészt mindig együttműködést igényel, másrészt mindig társadalmilag létrehozott forrásokból (nyelvekből és műfajokból) hoz létre jelentést.

Az elméleti kérdések végiggondolását természetesen nem lehet teljességgel elnapolni. Vonatkozik ez arra is, hogy végig kell gondolnunk, hogyan szervezzük meg és építjük föl az órai feladatokat – amit a diákok számára is mindig nyilván átláthatóvá kell tenni, nem lehet arra hagyatkozni, hogy majd csak rájönnek maguktól is. Ha viszont a diákoknak nem adunk lehetőséget arra is, hogy önállóan is felfedezéseket tegyenek és támaszkodjanak a médiával kapcsolatos meglévő tudásukra (és, tegyük hozzá, a médiából szerzett örömeikre), a gyakorlati munka eredményei igencsak felületesek maradnak. A gyakorlati feladatok egyik fő értéke, hogy lehetővé teszik a diákoknak, hogy végiggondolják a médiával kapcsolatos érzelmi, szubjektív kapcsolatukat – olyan módon, ahogyan kívülálló, kritikai elemzéssel nehezebb elérni. Ahhoz azonban, hogy ez is megtörténjen, teret kell hagynunk (sőt, tudatosan alkalmat kell teremtenünk) a játékra, a kísérletezésre, az olyan helyzetekre, amelyekben tényleg nincsenek „helyes és helytelen válaszok”.

Ez persze maga után vonja azt is, hogy a gyakorlati munkának viszonylag rendszeresnek kell lennie – ami a technológiai lehetőségek bővülésével egyre inkább lehetőségessé is válik. A cél tehát nem az, hogy médiatanulmányaik végére a diákok előálljanak A Nagyszabású Produkcióval (ahogyan azt néhány médiatanterv sugallja), hanem az, hogy rendszeresen kelljen akár nagyobb lélegzetű projekteket alkotniuk, akár rövid feladatokat elvégezniük, amelyeknek egy részét nem is kell formálisan értékelni. Az ilyen, formálisabban szervezett „feladatok” mellett azonban fontos helye van a technológia strukturálatlan, társas használatának is, amikor – a külső szemlélő számára akár úgy is tűnhet – a gyerekek csak „céltalanul szórakoznak” a különféle eszközökkel. Az ilyenfajta játék alapvető fontosságú első lépése egy folyamatnak, amelyre később építeni lehet, és amit ezért nem célszerű kihagyni. Nem kevésbé fontos az is, hogy a diákoknak egy sor különböző médiaformát legyen alkalmuk kipróbálni, a fényképtől a filmezésen át a nyomtatott anyagok létrehozásáig.

Amikor azt mondjuk, hogy a gyakorlati munkának ilyen rendszeresnek és visszatérőnek kell lennie, azzal sugallunk egy bizonyosfajta kapcsolatot a folyamat és a végeredmény között is. A kész mű nem a folyamat vége, hanem annak csak egyik lépése, a további reflexió és újragondolás kiindulópontja, nem csupán az addig tanultak összefoglalása és demonstrálása. Mint szintén jeleztem, a gyakorlati munkának elengedhetetlen alkotórésze a reflexió, de nyilvánvaló az is, hogy ennek a folyamat szerves részévé kell válnia, nem pedig a levegőben kell lógnia a végén. Ennek pedig következményei vannak olyan szempontból is, milyen sorrendben használjuk az egyes feladatokat az órán. Gyakran az történik,

hogyan a tanár „leadja az elméletet”, majd annak illusztrálására használja a gyakorlati feladatot. Sok érv szól azonban amellett, hogy a gyakorlati feladatokat deduktívan használjuk, hogy rájuk támaszkodva vessük fel az újabb elméleti fogalmakat. Ehhez azonban arra is szükség van, a diákok valóban motiváltak legyenek arra, hogy hátralépjenek a kész műtől és reflektáljanak annak elméleti implikációira. Az ilyenfajta önértékelést nem csupán azért kell elvégezni, mert „majd a vizsgán szükség lesz rá”, és éppúgy rendszeresnek és visszatérőnek kell lennie, mint magának a gyakorlati munkának – alkotás és reflexió, elmélet és gyakorlat egyfajta ciklussá kell hogy összeálljon. A következő fejezetben ezeket a kérdéseket kívánom alaposabban megvizsgálni.