

5. TANÍTÁSI STRATÉGIÁK

Az előző fejezetben felvázolt anyagrészek egy sor különböző pedagógiai módszert, tanítási stratégiát vonultatnak fel. Ezek közül nem sok olyan akad, amelyik kifejezetten csak a médiaoktatásban lenne használható: legtöbbjüket ugyanilyen hatékonyan lehet alkalmazni például a történelem vagy a társadalomismeret oktatása során is. A médiatanárok azonban az idők során kifejlesztettek olyan tanítási technikákat is, amelyek saját szakterületük tantervi elemeit dolgozzák fel. Az alábbiakban hat ilyen veszünk szemügyre: a szövegelemzést, a kontextuselemzést, az esettanulmányt, a fordítást, a szituációs gyakorlatot és a médiaszöveg-alkotást. Az első három ezek közül inkább elemző jellegű, míg a második három inkább gyakorlati. Ebben a fejezetben ismét nagyrészt a korábbiakban már publikált tanítási segédanyagokra támaszkodom, elsősorban a londoni Irodalom- és Médiaoktatási Központ kiadványaira. (Pl. Bazalgette, 1989; Bowker, 1991; British Film Institute, 2000.) Természetesen ez a lista nem öleli fel az összes szóba jöhető tanítási technikát, de talán elég jól illusztrálja azt, milyen sokféle módszer közül válogathatnak a médiatanárok. A felsoroltak között vannak ugyan olyan módszerek, amelyek bármilyen életkorú diákokkal működőképesek, de a hangsúly számunkra most elsősorban a 11–18 éves korosztályon van.

Az ismertetendő módszerek és ötletek mögött meghúzódznak bizonyos kérdések és előfeltevések a *tanulás* természetére vonatkozólag. Mint már jeleztem, a diákoknak van egy jó adag előzetes tudásuk a médiáról – sőt, szinte biztos, hogy jóval több, mint a többi tantárgy esetében. Van némi igazság abban a megállapításban, hogy a médiaoktatás az a tantárgy, ahol már nem a tanár a szakértő. Ezzel együtt azonban számos dolog van, amit a diákok nem tudnak, és amit a tanárok fontosnak tartanak megtanítani. A diákok meglévő tudása és az új ismeretek átadása közötti viszonyra a kötet III. részében térek majd vissza bővebben.

SZÖVEGELEMZÉS

A szövegelemzés mint módszer lesz valószínűleg a leginkább ismerős azoknak a pedagógusoknak, akik korábban irodalmat vagy művészettörténetet tanítottak. Fontos azonban megkülönböztetni egymástól a *szövegelemzést* és a *tartalom-*

elemzést, noha mindkét módszer haszonnal alkalmazható a médiaoktatásban. A tartalomelemzés nagy hagyományokkal rendelkező tudományos kutatási módszer a kommunikációkutatás területén, amely egy aránylag kiterjedt szövegtörzset kvantitatív, mennyiségi elemzését jelenti, előzetesen meghatározott kódok vagy kategóriák szerint. Ennek keretében a diákok például felmérhetik különböző újságokban a szöveg és kép vagy a reklámok arányát, összeszámolhatják, hogy adott mennyiségű reklámban hány férfi és hány nő szerepel, milyen szerepekben. Ez igen időigényes lehet, különösen ha órai keretben végezzük, előnye azonban, hogy bemutatja a hipotézisek tesztelésének és egy nagy mintán belül előforduló mintázatok felismerésének egy szigorúan tudományos módját.

A szövegelemzés ezzel szemben inkább egy kisebb minta mélyebb elemzését teszi lehetővé. Általában egy konkrét szöveg nagyon részletes vizsgálatára koncentrál, és többnyire maguk az elemzett szövegek is aránylag rövidek: egy-egy fénykép, reklám, egy film expozíciója, egy trailer vagy videoklip. A szövegelemzés a kiválasztott szöveg(rész) nagyon alapos vizsgálatát és következetes kérdőre vonását jelenti. Célja, hogy a diákok szokjanak le arról, hogy elsietett, felszínes következtetéseket vonnak le, és tanulják meg érvekkel alátámasztani mondanivalójukat. Ez a fajta elemzés magában foglalja „az ismerős idegenné tételét”, amikor a diákok új szemmel néznek valamire, amit már korábban is nagyon jól ismertek, de ezúttal azt vizsgálják közelről, hogyan készült, milyen részekből áll és vajon miért. Ennek során a diákok ráébrednek, hogy az audiovizuális szövegeket is éppúgy „olvasni” kell, mint a többi szövegfajta.

Nézzük most meg alaposabban, hogyan végezhetik el a diákok egy adott szöveg, például egy tévéreklám szövegelemző feldolgozását. A médiaoktatásban gyakran használt megközelítés részben a szemiotika eredményeire támaszkodik és három fő részből áll. (Lásd Masterman, 1980.) Az elemzés általában *leírással* indul: a diákok sorolják fel, mi mindenből áll a szöveg a látvány, illetve a hang szintjén. Itt a tanár megteheti például, hogy eltakarja a képernyőt, hogy a diákok csak a hangszínt figyeljék, majd írják le, milyen volt a zene, a hangeffektek, a nyelvezet, a beszélő(k) hangszíne, a csend szerepe stb. Ezután a tanár lekapcsolhatja a hangot, és a diákoknak ezúttal csak a látványra kell koncentrálniuk, akár úgy is, hogy egyszerre csak egy-egy kimerevített képkockát figyelhetnek meg. A kérdés részben az, *mi* látható a képen – a környezet, a színészek, a testbeszéd stb. –, de fontos az is, *hogyan*: a gépállás, a kompozíciók, a világítás stb. Megkérhetjük a diákokat, hogy bontsák fel a filmet beállításonként, és figyeljék meg alaposan, milyen az átvezetés az egyikből a másikba, illetve milyen a vágások ritmusa. Végül pedig összegezzék, hogyan állnak össze mindezek a tényezők egységes szöveggé.

Csak ennek a részletes leíró folyamatnak a végeztével lehet továbblépni a következő elemzési szakaszba: a szöveg jelentésének feltárására. Ezt megint szisztematikusan érdemes végezni: végigvenni, a szöveg melyik eleme milyen asszo-

ciációkat éb-
az egyes kép-
képes a vilá-
gulatot, vag-
munkának e-
hogyan vált-
egyét így va-
zene, vagy a
textualitás”
fajokra utal,

Ennek vé-
torítjuk, alk-
vonatkozhat-
is – egy tévé-
gével el akar-
nak: „termés-
valamiképpen
kifinomultab-
niük, milyen
nyomán íté-
azonban vor-
mennyire sik-
meg akarta,
ebben az ese-
kell ismerni-
szövegnek m-

Mindez pe-
san tagolt, jó-
szöveg jelent-
kok között, r-
összességében
vagy egységes-
rolják a szisz-

A szövegel-
kincs vagy me-
beállítások leír-
fajta mechanik-
nálata mindig
vegelemzésne-
„dekonstruálj-
el egy-egy ana-

ciációkat ébreszt, milyen konnotációkkal bír. A diákok megvizsgálhatják például az egyes képek, a környezet, a zene által keltett asszociációkat, vagy azt, hogyan képes a világítás, a hang vagy a színhasználat megteremteni egy bizonyos hangulatot, vagy hová helyezi a kameraállás a nézőt a jeleneten belül. Ennek a munkának egy hasznos módszere lehet, ha megkérjük a diákokat, képzeljék el, hogyan változna meg a szöveg jelentése, ha a fenti tényezők közül egyetlenegy így vagy úgy módosítanának, például más lenne az egyik szereplő, vagy a zene, vagy a grafika. Fontos elemzési szempont ebben a szakaszban az „inter-textualitás” – a diákok gondolják végig azt is, milyen más szövegekre vagy műfajokra utal, hivatkozik az általuk vizsgált reklám.

Ennek végeztével következhet a harmadik fázis, amikor a diákokat arra bátorítjuk, alkossanak ítéletet a szöveg egészére vonatkozólag. Ezek az ítéletek vonatkozhatnak a szövegben felismert értékrendre vagy ideológiai tartalmakra is – egy tévéreklám esetében például azokra az eszközökre, amelyeknek a segítségével el akarja velünk hitetni, hogy a kérdéses termékhez pozitív értékek társulnak: „természetes”, „otthonos”, „szexi”, „tudományos” stb., illetve használója valamiképpen jobb emberré válik általa (például vonzóbbá, sikeresebbé vagy kifinomultabbá). Az elemzésnek ebből a részéből a diákoknak azt kell megérteniük, milyen módon fogalmazza meg a szöveg ezeket az állításokat, majd ennek nyomán ítéletet alkothatnak magukról a sugalmazott értékekről. Az ítélet azonban vonatkozhat magának a szövegnek a „minőségére” is, vagyis arra, mennyire sikerült elérnie kitűzött célját, meggyőzte-e a nézőt arról, amiről meg akarta, illetve eljuttatta-e hozzá a kívánt üzenetet. A „minőség” kérdése ebben az esetben az esztétikai élvezetet is magában foglalja: a diákoknak fel kell ismerniük azt is, milyen módszerekkel sikerült (vagy miért nem sikerült) a szövegnek mondjuk izgalmat vagy vágyakozást keltenie, energiát sugározni.

Míndez persze nem azt jelenti, hogy a szövegelemzés mindig ennyire világosan tagolt, jól követhető folyamat: mint majd a 7. fejezetben látni fogjuk, egy szöveg jelentésének megfogalmazása egészen komoly vitákat is kiválthat a diákok között, nem is szólva arról a kérdéstről, milyennek ítélik meg a szöveget összességében. A cél azonban nem az, hogy a végére egyetértés alakuljon ki, vagy egységes álláspont fogalmazódjon meg, hanem az, hogy a diákok gyakorolják a szisztematikus és szigorú módszertani elveken nyugvó elemzést.

A szövegelemzés gyakorlása természetesen feltételezi egy bizonyos szakszókincs vagy metanyelv elsajátítását és használatát is, például a gépállások vagy a beállítások leírásánál. Fontos azonban, hogy az elemzés ne merüljön ki egy ilyenfajta mechanikus, rutinszerű, öncélú tevékenységben – a szakkifejezések használata mindig legyen indokolt, és kötődjön a feladat egészének céljához. A szövegelemzésnek ezen felül mindig legyen gyakorlati aspektusa is. A diákok „dekonstruáljanak” egy képet, bontsák fel összetevőire, és mindegyiket lássák el egy-egy analitikus címkével, vagy készítsenek *storyboardot* az adott mozgó-

képhez stb. Ezt azután tovább lehet vinni például egy olyan feladattal, amikor a diákoknak „talált” képekből kell montázst alkotni, vagy rövid fotósorozathoz vagy mozgóképi szöveghez storyboardot készíteni. Ha csak önmagában, elszigetelten tekintjük, a szövegelemzés is olyan, mint a nyelvtani szabályok tanítása: csak akkor nyer értelmet, ha valódi szövegekben, valódi kontextusban kell alkalmazni, és gyakorlati feladatok során próbára tenni.

KONTEXTUSELEMZÉS

A szövegelemzés, mint láttuk, kiemeli a szövegeket eredeti kontextusukból, és elszigetelten foglalkozik velük. Ez ugyan jó lehet arra, hogy „idegenne tegye az ismerőst”, és lehetővé tegye a termékeny rácsodálkozást, ám megvannak a maga veszélyei. Ha viszont ezen túl alaposan megvizsgáljuk a szövegek kontextusát is, az segít felismerni a médianyelv és két másik kulcsfogalom, a gyártás és a közönség kapcsolatát.

Hasznos lehet például, ha ráirányítjuk a diákok figyelmét az olyan részletekre, amelyeket máskor talán figyelmen kívül hagynak: a filmek vagy tévéműsorok nyitó- és záróképsorai például sok fontos információt tartalmaznak arra vonatkozólag, ki az adott szöveg célközönsége, és mi volt az egyes résztvevők szerepe a gyártási folyamatban. A tévés főcímek fő feladata például éppen az, hogy beazonosítsa a szándékolt közönséget, és megszólítsa őket. Előfordul, hogy röviden össze is foglalják, miben látják a műsor legfontosabb vonzerejét az adott nézők számára, például a fontosabb szereplők, helyzetek felidézésével. Ezeknek a részeknek a részletes szövegelemzése általában sokat elárul arról, milyen előfeltevésekkel éltek a gyártók a célközönségre vonatkozólag. A főcím és a stáblista sok információt tartalmaz arról is, ki gyártotta a filmet, kik forgalmazzák, kik birtokolják a szerzői jogokat, és melyik résztvevőnek mi a funkciója a gyártási és forgalmazási folyamatban. Ezeknek a tényezőknek a számbavétele segít ráébredni a diákokat arra is, milyen pénzügyi (és esetleg ideológiai) érdekek állnak a folyamatok háttérében. Ezt a technikát talán úgy a leghasznosabb alkalmazni, ha van egy összehasonlító dimenziója is, például amikor a cél két különböző célközönségnek szánt, de azonos műfajú tévéműsor összehasonlítása, vagy annak vizsgálata, milyen különböző módon kezeli ugyanazt a társadalmi kérdést két médiatermék, amelyeket eltérő gyártó vagy forgalmazó dob piacra.

Érdeemes megnézni azt is, hogyan reklámoznak és forgalmazznak egy adott szöveget különböző közönségek számára. Ennek keretében meg lehet vizsgálni a televíziós műsorújságokat, videokatalógusokat, kirakati reklámanyagokat, posztereket és hirdetések, promóciós honlapokat, trailereket és sajtóközleményeket. A médiavállalatok gyakran már eleve összeállítanak egy adott termékre

vonatkozó sajtócsomagot, amelyből számos hasznos információt ki lehet gyűjteni. Ezt az anyagot a diákok értékelhetik olyan szempontból is, mi mindent állít a szövegről és hogyan igyekszik népszerűsíteni. Sok esetben azt fogják tapasztalni, hogy a marketingstratégia több különböző médiumra is kiterjed, és számos különféle vállalat együttműködését feltételezi, akár globális léptékben. Ha van erre lehetőség, érdemes összevetni ugyanannak a médiatermékeknek a különböző országokból származó promóciós anyagait abból a szempontból, vajon melyek azok a különbségek, amelyek az eltérő kulturális háttérből adódnak.

A diákok gyűjtsenek információt arról is, milyen fogadtatásban részesült a termék – nézzenek utána a szakmai sajtóban, keressenek kritikákat az országos lapokból vagy az internetről, derítsék ki a nézettségi és bevételi adatokat. Ennek segítségével végiggondolhatják, mennyire sikeresen érte el a termék a célközönséget – vegyék azonban figyelembe azt is, mennyire megbízhatók az általuk felhasznált információforrások, illetve azt, hogyan forgatják vissza ezeket az adatokat a gyártók a további tervezésbe. Előfordul, hogy a diákok azt tapasztalják, a médiavállalatok szándékkal egymásnak ellentmondó információkat adnak ki egy adott termékre vonatkozólag, hogy a bizonytalanság is fokozza a nézők kíváncsiságát. Mindent összevetve, ezek a feladatok segítenek a diákoknak felismerni a médiaipar tevékenysége mögött meghúzódó gazdasági motivációkat – de azt is, mennyire kockázatos is minden ilyen vállalkozás, és milyen erős a piaci verseny.

Az eddig említett feladatokba talán a vizuális médiumok esetében a legkönnyebb belevágni, bár az ilyen jellegű kontextuális információ egy sor más médiumra vonatkozólag is rendelkezésre áll. A popzeneipar például különösen gyümölcsöző módon tanulmányozható, hiszen a diákok elemezhetik a cédeborítót, a posztereket, reklámokat és mindazt a hivatalos és nem hivatalos reklámtevékenységet, amely a sikeres előadók tevékenységét kíséri. Ezek az anyagok gyakran nagyon is világosan mutatják, hogyan céloznak meg bizonyos termékekkel bizonyos közönséget, és hogyan határolódnak el egymástól az egyes termékek a piacon. Az egyes érintett vállalatok közötti összefonódásokat jól lehet tanulmányozni a zeneipar szaklapjai, a lemezkiadók sajtócsomagjai, a rajongói weblapok és magazinok alapján is, amelyekből sokszor kirajzolódik az is, milyen harcok dúlnak időnként a rajongók és a szórakoztatóipar között. A diákok számára különösen érdekes lehet megfigyelni azt, hogyan próbálták bizonyos termékek az idők során kibővíteni (vagy megváltoztatni) az általuk megcélzott közönségréteget, és hogyan tükröződik ez a csomagoláson és a marketing más elemein.

Az ilyen kontextuális elemzés túlmutat a szöveg pusztá elemzésének szűk horizontján, és arra bátorítja a diákokat, hogy ne úgy tekintsenek a médiászövegekre, mint amelyek a semmiből tűnnek föl, hanem lássák be, hogy a marketingnek kulcsszerepe van abban, hogy a termék eljusson a kiszemelt közönséghez. Nagyon fontos azonban az is, a diákok ne gondolják, hogy mindez csak valamiféle

összeesküvés, amelynek során az ipar manipulálja az embereket. Ebből a célból tanulságos megvizsgálni olyan termékeket is, amelyek nem jutnak el közönségükhöz vagy nem hoznak hasznot (és, ne feledjük, ez a termékek túlnyomó többségét jelenti!), illetve végiggondolni azt is, milyen módon változtatja meg, alakítja a saját szájíze szerint a közönség egy-egy szöveg jelentését – akár olyan módon is, ami a médiaiparnak nincs ínyére.

ESETTANULMÁNYOK

A fent ismertetett kontextuselemzés jelenti a tágabb keretét az esettanulmány-író módszernek is. Ebben az esetben a diákoknak az a feladata, hogy mélyedjenek el alaposan egy általuk kiválasztott témában. Persze fontos, hogy a médiatanárok legyenek érzékenyek a diákjaikat aktuálisan lelkesítő szövegek és a közvéleményt éppen erősen foglalkoztató kérdések iránt, ez azonban olykor nagyon fárasztó és időigényes. Van, amikor a tanár maga nem is képes összegyűjteni a szükséges információkat, és ez a feladat is a diákokra hárul. Az ilyen önálló kutatásnak és anyaggyűjtésnek azonban nagyon is fontos szerepe van a médiaoktatásban.

A legegyszerűbb esettanulmány egyetlen konkrét szöveg létrehozását, forgalmazását és fogyasztását vizsgálja. Bizonyos értelemben mindez nem más, mint a fentebb tárgyalt kontextuális elemzés kibővítése. Az újonnan piacra dobott médiatermékek tanulmányozása különösen sok tanulsággal kecsegtet: érdemes például elemezni egy új tévéműsor, ifjúsági magazin vagy film piacra dobását, vagy egy új reklámkampány indulását. A diákok a fentiekben felsorolt információkon kívül esetleg megpróbálhatnak beszélni a gyártók vagy a forgalmazók képviselőjével is.

Az esettanulmány egy másik fajtája során az a vizsgálódás tárgya, hogyan jelenik meg ugyanaz az adott kérdés a különböző médiumokban. A diákok megnevezhetik például, hogyan használják az állatokat a reklámokban, és elemezhetik ennek néhány konkrét esetét alaposabban, kikereshetik, mit mond a kérdésről a marketinges szaksajtó, hogyan fogadja az ilyen reklámokat a közönség, konzultálhatnak a témával foglalkozó civilszervezetekkel és szabályozó testületekkel. Egy másik lehetőség, hogy minél átfogóbb módon megvizsgálják egy adott esemény, például a választások vagy egy nagyszabású sportesemény, vagy egy helyi szinten fontos történelmi médiavisszhangját. Ennek keretében lehetőségük nyílik annak tanulmányozására is, hogyan járja körbe egy-egy sztori a sajtót, illetve hogyan vesz át egy-egy médium egy hírt a többiektől.

Egy harmadik lehetőség a médiaközönség tanulmányozása. Ezen belül a diákok végezhetnek egy kisebb felmérést vagy készíthetnek médianaplókat, és ezek alapján következtetéseket vonhatnak le a médiahasználati szokásokra vo-

natkozólag, de végezhetnek résztvevő megfigyelést vagy készíthetnek interjúkat is a közönség egy-egy jól körülhatárolt csoportjának (például egy konkrét műsor vagy műfaj befogadóinak) tagjaival. Eredményeiket érdemes utóbb összevetniük a hasonló, publikált mérési eredményekkel, például a nézettségi indexszel, illetve nem csupán írásban, de különféle vizuális megjelenítési módok segítségével is bemutatni. Hasznos lehet a különböző internetes források – rajongói klubok és fórumok – látogatása is.

Végezetül, a diákok dönthetnek úgy is, hogy egy konkrét médiavállalat munkáját kívánják esettanulmány formájában megvizsgálni. Ez nem feltétlenül egy globális vállalkozás kell legyen: lehet egy kisebbség által üzemeltetett médium, egy helyi lap, de foglalkozhatnak valamelyik szabályozó testület munkájával is – annál is inkább, mivel az ilyen szerveződések talán szívesebben nyújtanak segítséget a kutatómunkához. Nem lehetetlen az sem, hogy a diákok valóban munkát is vállalnak egy ilyen vállalkozásnál – a kutatás módszere ebben az esetben a résztvevő megfigyelés. Bármelyik módszert választják is, mindenképpen hagyatkozniuk kell az úgynevezett „belső forrásokra”, például a vállalati hírlevelekre, a szaksajtóra és a PR-kiadványokra.

Az itt felsorolt esettanulmány-témák a média más és más aspektusaira helyezik a hangsúlyt, de valamennyi lehetőséget nyújt a kulcsfogalmak közötti kapcsolat vizsgálatára. Egy, a *Big Brother*rel foglalkozó esettanulmány során például az alábbi témák merülhetnek fel:

Gyártás: a gyártási folyamatok, a szponzorok és a műsorszolgáltatók, a több médiumra kiterjedő marketing, a globális forgalmazás

Nyelv: a vágás, a vizuális stílus, a műfajok keveredése (a dokumentumfilm, a szappanopera és a vetélkedő elemei)

Reprezentáció: „realizmus” és hamisítás, megrendezettség, a szereplők kitálása, erkölcsi értékek

Közönség: nézettség, kritikák, interaktív tévéműsorok, közönségreakciók

Egy ilyen esettanulmány elkészítése számos különféle információforrás használatával jár. Magának a műsornak a megtekintésén és elemzésén túl a diákok áttekinthetik a *Big Brother* sajtóvisszhangját, a forgalmazók által kiadott anyagokat, a weblapokat, a szaksajtó cikkeit, de megkérdezhetik az „átlagnéző” véleményét is.

Ez a feladattípus nyilvánvalóan elvárja a diákoktól bizonyos alapvető kutatási módszerek alkalmazását, noha ezek általában nem szerepelnek az iskolai tantervben. Ezek közé tartoznak az információgyűjtés módszerei – a könyvtár vagy az internet használata, médiavállalatok képviselőinek felkeresése, felmérés és megfigyelés –, de az is, hogyan lehet az így gyűjtött információkat *értékelni*. A diákoknak aligha okoz nehézséget például bizonyos információkat kikeresni az interneten, azt azonban nagyon alaposan mérlegelniük kell, mennyire megbízhatók

ezek az adatok. Ebben az esetben – ahogyan minden más médiaszöveg esetében is – a diákoknak tudatában kell lenniük annak, hogy amit látnak, az nem a valóság, hanem a valóság egy reprezentációja, amelyet különböző érdekekkel bíró emberek hoztak létre, így minden ilyen információhoz kritikusan kell viszonyulni. Ugyanez a helyzet a közönség kutatásánál is: a diákoknak nem szabad megfélemleniük az általuk választott kutatási módszerek és a mintavétel korlátairól.

Végezetül fontos az is, hogy a diákok tisztában legyenek vele, hogy egy esettanulmány mindig csak egy példa, amely a tágabb összefüggések és tendenciák egyetlen esetét mutatja fel. A médiaoktatás nem merülhet ki abban, hogy felhatalmazza a diákokat, hogy összegyűjtsenek egy nagy halom adatot aktuális mániáikról. Arra kell őket bátorítani, hogy képesek legyenek felismerni azokat a nagyobb súlyú kérdéseket is, amelyeket ezek felvetnek. Ezért van jelentősége annak is, hogy időről időre bemutassák kutatásaik eredményeit a tanár és az osztály előtt, illetve írásban is összefoglalják a legfontosabb tanulságokat. Az ennek nyomán kialakuló vita hozzájárul ahhoz, hogy reflektálni tudjanak saját gondolkodási folyamataikra.

FORDÍTÁS

Ez a megközelítés elsősorban a média nyelvére és a reprezentáció kérdéseire koncentrál, de kinőhet belőle egy kontextuális elemzés is. A „fordítás” terminus arra vonatkozik, milyen transzformációk zajlanak le, amikor egy adott szöveg több különféle médiumban vagy műfajban is megjelenik. Maga a módszer lehet analitikus éppúgy, mint gyakorlati orientáltságú.

Az analitikusabb megközelítés során a diákok megvizsgálják egy-egy konkrét téma médiabeli megjelenítéseit, vagy azt, hogyan kerül felhasználásra ugyanaz a forrásszöveg különböző médiumokban, vagy különböző közönségek számára. Ide tartozhat például ugyanazon történet két filmes adaptációjának összehasonlítása, vagy annak vizsgálata, hogyan jelenik meg ugyanaz a kérdés egy fikciós és egy tényszerű bemutatásra törekvő szövegben. Ennek során szisztematikusan végig lehet nézni, mely elemek maradnak meg, és melyek változnak vagy cserélődnek, és főleg mi lehet ennek az oka. A feladat tanulságai közé tartozik, hogy a diákok felismerik, milyen átalakulásokon megy keresztül egy szöveg vagy téma, amikor műfajt vagy médiumot vált.

Fikciós műfajok esetében a diákok megvizsgálhatják, hogyan kezelik a különféle médiumok például a szereplők, a környezet, az idő vagy a narráció kérdéseit. Ennek keretében esetleg eljuthatnak arra a felismerésre, hogy amit az egyik médium meg tud mutatni, azt a másik esetleg képtelen. Tényszerű műfajok esetében megnézhetik, hogy a különféle médiumok eltérő témakezelése hogyan

vezet szükségszerűen elfogult ábrázoláshoz. Közelebbről is megvizsgálhatják például egy olyan csoport esetét, amely általában egy bizonyos meghatározott módon kerül ábrázolásra a médiában, mint például a menekültek. Összegyűjthetik a témára vonatkozó különféle médiumokból származó forrásokat, például híryanagyokat, menekülteket segítő szervezetek információs anyagait, sőt akár fikciós feldolgozásokat is, és megfigyelhetik, melyik milyen típusú információt képes egyáltalán közölni. Ez a feladat azért is hasznos, mert az is kiderülhet belőle, hogyan befolyásolja a célközönség kiléte a szöveg erkölcsi vagy ideológiai üzenetét.

Az ennél gyakorlatiasabb megközelítés azt jelenti, hogy a diákok maguk is lefordítanak egy szöveget az egyik médium kódrendszeréből a másikra, például újsághírt tévés hírré, novellát filmre, illetve fordítva. Ha magához a filmkészítéshez nincsenek meg a technikai feltételek, akkor is lehet a novellából forgatókönyvet vagy illusztrált storyboardot készíteni. A munka során a diákok felismerik az egyes médiumok lehetőségeit és határait, és azt, hogyan változhat meg a szöveg jelentése a médiumok közötti fordítás során. Ezzel a módszerrel a diákok első kézből származó tapasztalatokat szerezhetnek a különféle médianyelveken belül érvényesülő „kódok és konvenciók” működéséről. Amikor például írott prózai szöveget fordítanak filmre vagy videóra, szembesülhetnek az egyes szám első személyű elbeszélő vagy a változó elbeszélő nézőpont által felvetett problémákkal. Ellenkező esetben, amikor filmet fordítanak nyelvi szövegre, nem mindig lesz könnyű megtalálni az egyes vizuális és hangeffektusok nyelvi megfelelőit, amelyek a hangulat vagy a feszültség megteremtéséhez járulnak hozzá.

Mindkét esetben fontos azonban kitérni a fentebb felvetett kontextuális kérdésekre is. Az egyes médiumok lehetőségei és korlátai nem csupán a technológiai kötöttségektől függenek, hanem a gyártás körülményeitől és a szándékolt közönség jellemzőitől is. Az irodalmi művek filmes adaptációival is azért kell csínján bánni az irodalomórán, mert ezek a fordítási problémák ott könnyen elsikkadhatnak. Ha irodalomórán összehasonlítunk egy „klasszikus” irodalmi művet annak tömegfilmes adaptációjával, gyakran az a következtetés kerekedik ki, hogy az utóbbinak számos hiányossága van az „eredetihez” képest. Tény azonban, hogy több millióval több ember látta Baz Luhrmann *Rómeó és Júlia*-adaptációját, mint ahányan valaha is látták Shakespeare darabját színpadon, ezért célszerűbb lenne mindkét művet annak fényében megítélni, milyen közönségnek szánták őket és milyen céllal. Mint ebből is kitűnik, a médiaelemzésnek egyaránt elemeznie kell a szöveget és a kontextust.

SZITUÁCIÓS GYAKORLATOK

A szituációs gyakorlatok igen népszerűek a médiatanárok körében. A megközelítési mód néhány példáját már az előző fejezetben is láthattuk. A feladat

egyfajta szerepjáték, amikor a diákok eljátszhatják a médiaszövegek gyártóinak szerepét, fontos azonban, hogy ebben az esetben csupán fiktív módon. A szituációs gyakorlatok segítségével különösen a gyártás kérdéseit lehet jól tanulmányozni – például a gyártási folyamat különböző szereplőinek funkcióját, vagy azt, hogyan kell a médiaipar szereplőinek egyensúlyba hozniuk pénzügyi, technológiai és intézményi kötöttségeket. A diákoknak általában olyan jellegű feladata van, hogy választaniuk kell egyes lehetőségek között, vagy problémákra kell megoldásokat keresniük, majd pedig reflektálniuk kell döntéseik következményeire, összehasonlítva mondjuk a többi csoport által választott lehetőségekkel. A tanár maga is részt vehet a szerepjátékban, például mint megrendelő vagy producer.

Az ilyen helyzetgyakorlatok nem feltétlenül vezetnek el a tényleges médiaszöveg-alkotási fázishoz. Egy gyakorlat állhat például abból, hogy a diákok eljátszák, ők egy tévéműsorokat előállító vállalkozás, akik éppen benyújtanak egy pályázatot egy tévécsatornához egy új gyermekműsorra. Ehhez először is részletes leírást kell nyújtaniuk a tervezett műsorról, meghatározni, miért lesz az vonzó a gyerekek számára, fel kell vázolni a szereplőket, a cselekményt, és mellékelni kell egy költségvetést. De kaphatják azt a feladatot is, hogy találjanak ki egy sor új szereplőt egy már létező műsorhoz, például egy szappanoperához, vagy álljanak elő egy új helyszínnel, vagy találjanak ki egy termékhez egy új arculatot, új csomagolást, amivel egy újabb közönségréteget lehet megszólítani, vagy tervezzenek egy létező műsorhoz kapcsolódó új terméket, esetleg egy másik médium számára, vagy forgatókönyvíróként győzzenek meg egy producert arról, hogy művük garantált kasszasiker, vagy újságíróként tervezzék meg, hogyan dobnának piacra egy vadonatúj magazint.

Bizonyos esetekben egy-egy ilyen szituációs gyakorlat egészen kidolgozott formát is ölthet. Léteznek például olyan publikált helyzetgyakorlatok, amelyek a könnyűzene világában játszódnak: a diákoknak alakítaniuk kell egy együttest, szerződniek kell egy lemezcéggel, reklámhoz és nyilvánossághoz kell jutniuk stb. Az ilyen feladatoknál az osztályon belül egy-egy csoport játszhat egy-egy szerepet, például lehetnek a menedzserek, az ügynökök, a lemezcég és rádióállomások képviselői stb. Léteznek ugyanilyen kidolgozott gyakorlatok a filmipar szereplőivel is. A diákok ezekben játszhatják például egymással versengő filmgyárak szerepét: ki kell dolgozniuk egy forgatókönyvet, eladható sztárokat és rendezőt kell találniuk, költségvetést kell készíteniük. Ezekről aztán meg kell győzniük a szponzorokat játszó osztálytársaikat. Ennek során megtapasztalják, hogy a siker nem csupán az alapötlet eredetiségén vagy vonzerején múlik, hanem a „csomagoláson”, sőt azon is, mennyire lesz jó reklámhordozó és globálisan eladható a tervezett termék.

A diákok modellezhetik a médiaipar más szereplőinek munkáját is. Egy lehetséges feladat például, hogy adott programhalmazt rendezzenek el úgy, ahogyan az adásba mehet egy hétköznap este – akár versenyben egy másik csatorna

már meglévő műsortervével. Ennek során gondolkodniuk kell arról, hogyan szólít meg a tévé más és más nézőket a nap különböző időszakaiban, illetve arról, hogyan alakítják ki a csatornák saját jellegzetes arculatukat. Hasonló módon meg lehet vizsgálni a média szabályozásának kérdéseit is: a diákoknak például a nekik bemutatott részlet alapján korhatárral kell ellátni az egyes filmeket, és megindokolni döntéseiket.

Előfordul azonban az is, hogy egy ilyen szituációs gyakorlat valóban eljut a megvalósítási fázisba. Egy tévéhíradó összeállításának, a hírek kiválogatásának és sorba rendezésének kérdéseit például nagyon hatékonyan lehet gyakorlati feladat keretében vizsgálni. A diákok ilyenkor egy híradó stábjaként dolgoznak: ki kell válogatniuk a szüntelenül beömlő hírfolyamból, mi minden kerüljön adásba, de közben olyan kötöttségeket is figyelembe kell venniük, mint például az, hogy az utolsó pillanatban is érkezhetsz egy-egy fontos hír, vagy hogy az adott csatorna vezetésének is vannak bizonyos elvárásai. Mindezek fényében kell összeállítaniuk egy teljes (tévés vagy rádiós) hírblokkot, egy adott célközönség számára. Ezt azután fel is veszik, majd lejátsszák az osztálynak.

Gyakori módszer az is, hogy a diákoknak egy megadott fényképhalmazt kell olyan módon sorozattá szerkeszteniük, hogy egy mozgóképes szöveg *storyboard*-ja legyen belőle. Ez a feladat arra is rámutat, hogyan lehet a vágás segítségével hangulatot teremteni, vagy akár ugyanabból az alapanyagból több különböző narratívát összeállítani. Megtehetjük azt is, hogy az egyes csoportoknak más-más instrukciókat adunk, majd összehasonlítjuk az ilyen módon szintén eltérő végeredményt. Ma már ehhez nem csak olló és ragasztó áll rendelkezésre, hanem szerencsés esetben CD-ROM és vágóprogram is, így a diákok szabadabban kísérletezhetnek a különféle sorrendek hatásaival.

A szituációs gyakorlatok nyilvánvaló előnye, hogy a média működésének olyan aspektusairól kínálnak kézzelfogható tapasztalatokat, amelyeket más módon viszonylag nehéz megtanítani. Fennáll a veszélye például annak, hogy a médiaiparról és a gyártási folyamatokról szóló órák túlságosan „információtelettek” lesznek, szituációs gyakorlatok segítségével azonban ez elkerülhető, míg maga az ismeretanyag éppúgy átadható. A különböző célközönségek megszólításának modellálásával pedig átélhetővé teszünk egy olyan kérdéskört, amely egyébként néha túlságosan elvontnak tűnhet.

Mint az esettanulmányoknál is láttuk azonban, a tanárnak itt is fontos feladata van azon a téren, hogy ráirányítsa a diákok figyelmét a kapcsolódó általánosabb kérdésekre. A szituációs gyakorlatok kötetlensége, közvetlensége megnehezítheti, hogy a diákok képesek legyenek kívülről nézni a folyamatot és reflektálni a közben meghozott döntéseikre. Ezért is különösen fontos az ilyen feladatok alapos utólagos megbeszélése: a diákokat bátorítani kell arra, hogy értékeljék saját és társaik munkáját, és gondolják végig, mi mindenben különbözött az általuk modellezett helyzet a médiaipar valóságától.

A szituációs gyakorlatok hasznossága nagyban függ attól is, milyen jellegű és minőségű az alapanyag, vagyis mi mindent tudnak már a diákok a médiának arról a területéről, amellyel éppen foglalkoznak, és az egész folyamat korlátairól. Nagyon jól átgondolt instrukciókat kell adnunk arra vonatkozólag, melyik szereplőnek mi a pontos funkciója és mekkora a mozgástere, kellőképpen érdekesnek kell lennie magának a feldolgozandó helyzetnek, és a meghozandó döntéseknek valóban következményei kell legyenek. A szituációs gyakorlatot nem szabad egyszerű szerepjátéknak tekinteni.

MÉDIASZÖVEG-ALKOTÁS

Kisebb vagy nagyobb mértékben, de az eddigiekben tárgyalt tanítási módszerek esetében is szerepet kap a médiaszöveg-alkotás. A médiatechnológia gyakorlati használata, az első kézből történő tapasztalatszerzés gyakran egy adott téma megismerésének legközvetlenebb, leghatékonyabb és egyben legszórakoztatóbb módja. A médiaoktatásnak valószínűleg ez az az aspektusa, amely a diákokat is a leginkább fellelkesíti. A gyakorlati munka olyan „biztonságos” terep, amelyen belül a diákok átgondolhatják az egyes médiatermékekhez fűződő érzelmeiket, és hangot adhatnak lelkesedésüknek, aggodalmaiknak. Mint korábban már kifejtettem, úgy gondolom, a „média-írásstudás” fogalomban szükségszerűen elválaszthatatlanul összefonódik egymással a média „olvasása” és „írása”. Mindezen okoknál fogva a médiaoktatáson belül központi és nélkülözhetetlen szerepe van a gyakorlati médiaszöveg-alkotásnak – még akkor is, ha ez gyakran komoly kihívásokkal szembesíti a pedagógusokat.

Mint a 8. fejezetben bővebben is kitérek rá, sok médiatanár meglehetősen szkeptikus a gyakorlati médiaszöveg-alkotás oktatási hasznosságát illetően. Mint mondják, a létrehozott diákmunkák gyakran kimerülnek a mainstream média szövegeinek szolgai másolásában. Az újabb kutatások azonban megkérdőjelezik az ilyen állításokat. A kutatók azt találták, hogy az, ahogyan a diákok felhasználják a népszerű média formáit és műfajait, a „médianyelv” világos értéséről és egy olyanfajta ironikus távolságtartásról tanúskodik, amely, legalábbis potenciálisan, kritikus szemléletet fejez ki. Ha a tanár segít a diákoknak expliciten is kifejezni a munkájukban rejlő ilyen tartalmat, illetve utólag reflektálni is rá, azzal arra bátorítja őket, hogy mélyebben is elgondolkodjanak például olyan fogalmakról, mint a reprezentáció – amelyet egyébként meglehetősen mechanikusan szoktak kezelni.

A digitális technológiák megjelenése ezen a területen is drámaian új lehetőségeket teremtett. Sok esetben az új technológiák nemcsak hogy olcsóbbak, mint azok, amelyeket kiszorítanak, de használatukat is egyszerűbb megtanulni. A számítógépes vágóprogramok használata például lényegesen egyszerűbb,

mint a korábbi analóg technológiáé, míg az új digitális fényképezőgépek segítségével sokkal olcsóbban lehet képeket előállítani, mint a hagyományos gépekkel. Sok esetben a diákoknak arra is lehetőségük nyílik, hogy rendkívül „profi” színvonalú munkát adjanak ki a kezükből, az internet segítségével pedig ezeket akár már szélesebb körben is közzétehetik. Mint majd a 11. fejezetben részletesebben is visszatérek rá, ezeknek a fejleményeknek mélyreható következményei vannak a tanulás tekintetében is. Elvben legalábbis lehetővé teszik a kulcsfogalmak megértésének sokkal intuitívabb és játékosabb módját, és egyúttal reflektáltabb hozzáállásra is bátorítanak.

A médiaszöveg-alkotáshoz azonban nem feltétlenül van szükség a legújabb technológiákra. Sokat el lehet érni a legolcsóbb eldobható fényképezőgépekkel, sőt csupán ollóval és ragasztóval is. Sőt, kifejezetten fontos, hogy főleg a tanulás korai szakaszában csak kis léptékben, átlátható módon kapjanak a diákok kreatív feladatokat. A csalódások elkerülése céljából fontos az is, hogy nagyon világosan lássák az általuk éppen használt technika korlátait, és ezekhez igazítsák elvárásaikat. Mint az „írás” minden más formájánál, a szükséges készségeket itt is strukturáltan és fokozatosan kell elsajátítani: amelyik diák rögtön egy nagyjátékfilmmel szeretné kezdeni, az legfőljebb a kudarc ízét fogja megtapasztalni, mást aligha. Az első pár szakaszban lépésről lépésre lehet csak haladni, a szövegelemzéstől a legegyszerűbb technológiai kísérletekig, és onnan a rövid filmszövegek (például trailerek, filmes expozíciók) készítéséig – nem kell „teljes” szövegek létrehozására törekedni.

Ahogy azonban a médiatechnológia egyre gyorsabban fejlődik, a tanárok is egyre nehezebben tudják megállapítani, mi az, amit a diákoknak ezen a téren tudniuk kell. A médiaszöveg-alkotás olyan terület, ahol a tanároknak óhatatlanul fel kell adniuk tekintélyük egy részét, és lehetővé kell tenniük, hogy a diákok szabadon kövessék saját érdeklődésüket – sok tanár számára azonban ez egy igen nehéz döntés. Van azonban néhány jótanács, amelyeket talán mindenkinek érdemes figyelembe vennie.

Először is fontos elismerni, hogy a médiaszöveg-alkotás még a legjobban felszerelt iskolákban is súlyos szervezési és óravezetési nehézségekkel járhat. A tanároknak meg kell tervezniük, hogyan lehet elérni, hogy mindenki egyforma arányban hozzáférjen a szükséges felszerelésekhez, és hogy a technológiai nehézségeket is megfelelően át tudják hidalni. Az ilyen feladatoknál a diákok általában kisebb csoportokban dolgoznak viszonylag hosszú ideig, ez pedig előfeltételez bizonyos meglehetősen fejlett kommunikációs és időgazdálkodási készségeket. A diákoknak meg kell tanulniuk reális célokat maguk elé tűzni, határidőre dolgozni, rendezni a konfliktusokat, felosztani a felelősséget stb. Problémát jelenthet az is, hogy az egyes diákoknak eltérő mennyiségű iskolán kívüli tapasztalata lehet a médiaszöveg-alkotás terén. Ha nem szeretnénk, hogy ebből súlyos dominanciaharcok alakuljanak ki a csoportokon belül, érdemes

ezeket a kérdéseket jóelőre tisztázni, nem pedig abban bízni, hogy majd csak kiforriják magukat.

Másrészt, a szövegalkotási feladatokat össze kell hangolni azokkal a kritikai elemzést igénylő feladatokkal, amelyeket a diákok a többi órán végeznek. A feladat végső célját és paramétereit nagyon részletesen tisztázni kell már a legelején, és meg kell róluk egyezni a diákokkal. A tanárnak tudatában kell lennie, milyen fogalmi háttér megértését és alkalmazását feltételezi a feladat, és újra meg újra felidézni ezeket a diákokkal. Ehhez arra is szükség van, hogy a tanár jól lássa, a folyamat melyik pontján milyen jellegű beavatkozásra van szükség a részéről. A diákokat időről időre meg kell kérni arra is, hogy „lépjenek hátra” és reflektáljanak az általuk eddig hozott döntések következményeire. Ez lehet akár olyan formális követelmény is, amely szabályosan visszatér a folyamat során: a diákok tarthatnak mondjuk rendszeres „gyártási értekezletet” a tanárral, vagy köthetnek egy „szerződést” még mielőtt belevágnak a feladatba, és aztán ennek segítségével értékelhetik, mennyit haladtak előre.

Különösen fontos szerepe van annak, hogy a diákok értékeljék saját és társaik teljesítményét, illetve összevessék a közönség reakcióit saját eredeti elképzeléseikkel, és ezen keresztül ráébredjenek a jelentésképzés folyamatának nehézségeire és összetettségére. Anélkül, hogy az elmélet pusztán illusztrációjává akarnánk lesilányítani a szövegalkotás folyamatát, azt gondoljuk, a diákok számos elméleti tanulással is gazdagodnak filmkészítés közben. Ezért is nagyon lényeges, hogy a szituációs gyakorlatokhoz hasonló módon, ezeket a feladatokat is részletes megbeszéléssel zárjuk, amelynek keretében formálisan is értékeljük a diákok munkáját. Ezt nem mindig könnyű azonnal megtenni, ezért, főleg eleinte, érdemes megvárni, amíg lecsillapodnak a filmezés izgalmi által felkorbácsolt kedélyek. A diákok fejlődése szempontjából azonban borzasztóan értékesek ezek az egész osztály részvételével zajló megbeszélések, nem is szólva arról, ha még arra is van lehetőség, hogy másoknak is bemutassuk az elkészült műveket és tőlük is visszajelzést kérjünk.

Talán a legfontosabb tanulság azonban – legalábbis a médiaoktatás szempontjából –, hogy a médiaszöveg-alkotás nem eredményorientált tevékenység, és sosem lehet öncélú. Persze van egy olyan aspektusa is, hogy lehetővé teszi, a fiatalok „kifejezzék magukat általa”, hogy a média segítségével kommunikáljanak, de a cél nem elsősorban a szükséges technikai készségek elsajátítása és gyakorlása. A médiaoktatás keretén belül a szövegalkotási feladatokat mindig kísérnie kell a szisztematikus önreflexiónak és önértékelésnek, illetve a diákokat arra kell bátorítani, hogy átgondolt, tudatos döntéseket hozzanak az alkotási folyamat során. A médiaoktatás célja, hogy lehetővé tegye a médiaszöveg-alkotásban való *kritikus* részvételt, nem pedig, hogy *l'art pour l'art* tevékenységként foglalja magába a filmkészítést.

KÖVETKEZTETÉSEK

Az ebben a fejezetben ismertetett oktatási stratégiák tükröztek bizonyos előfeltételeket a tanulás és tanítás természetére vonatkozólag a médiaoktatás keretén belül. Egyrészt, mind a hat említett módszer elismeri és hasznosítja mindazt, amit a diákok már tudnak a médiáról, másrészt mindegyik a diákok valamilyen fokú aktív részvételén alapul. Mindegyik feltételezi azonban, hogy számos dolog van, amelyet a diákok még nem tudnak, és amit meg kell nekik tanítani. Valamennyi magában foglalja új készségek és ismeretek elsajátítását, akár a tanártól érkező információk, akár önálló kutatómunka, anyaggyűjtés formájában. A médiaoktatás tehát nem arról szól, hogy fejtegetjük a diákok meglévő tudása előtt, de nem is arról, hogy ezt a tudást feülírjuk a tanár által nyújtott „objektív” ismeretekkel. Ellenkezőleg: a folyamat lényege a két fél közötti folyamatos párbeszéd.

Természetes, hogy az iskolai mindennapok jóval bonyolultabbak, mint az általam a fentiekben felsorolt leegyszerűsített receptek. A jó tanítást nem lehet néhány „technikai fortélyal” összefoglalni. Mint majd a kötet III. részében látni fogjuk, ezeknek a technikáknak a gyakorlati alkalmazása felvet néhány nagyon is kellemetlen kérdést a médiaoktatás alapvető céljaival kapcsolatban. A valóban „kritikus” szemléletmódot senkire nem lehet tanári tekintéllyel ráoktrojálni – az csakis tanár és diák, illetve diák és diák közötti folyamatos dialógus eredményeként alakulhat ki.