

XX. századi képalkotó technikák a rajz- és vizuális kultúra oktatásban

Laczkó Juli, 2011

*Egy kísérleti pedagógiai program tapasztalatai**

MOME szakdolgozat, konzulens: Dr. Kárpáti Andrea

- 1) Bevezető
- 2) Pedagógiai problémák
- 3) A témához kapcsolódó szakirodalom áttekintése
- 4) Pedagógiai kísérlet
- 5) Értelmezés, tanulságok
- 6) Irodalomjegyzék
- 7) Mellékletek

7.1 Az elkészült munkák dokumentációja:

dia, fotogram, vizuális napló, elektrográfia, képregény, álom-kép

7.2 A belépő munkák: pixelhősök, pixelikon, gameplay

7.3 Belépő kérdőív

7.4 Kilépő felmérés (elméleti tudás elsajátítása és hatásmérés) összesítése

7.5 Óravázlatok

7.6 Szemléltető eszközök, tananyagok:

pixelhősök prezentáció

analóg képek, reciklált képek, rugalmas képek

**a dolgozatot a munkámat azóta is inspiráló gimnáziumi tanárainak, Wrobel Péternek és Szarka*

Juditnak ajánlom, tisztelettel és szeretettel.

1. BEVEZETŐ

1.1 A téma bemutatása

2010-ben végeztem a MOME videó szakán, három másik egyetem (ESBAM Marseille, ALU Zagreb, ELTE film) érintésével. Autonóm és alkalmazott installációk, mozgóképek és performance-ok tervezőjeként munkáimat az állandó kérdezés, kísérletezés és határátlépés jellemzi. Szerteágazó, hibrid képzettségemből eredően alkotói, és tanári gyakorlatomban is próbálok sokszínű, aktuális tematikákkal dolgozni, műfajok határán, intermediális látásmódot alkalmazva. Fontosnak tartom aktuális, friss tematikák beemelését a középiskolai oktatásba, valamint az alkotás általi aktív, felelős, döntésképes felnőtt létre való felkészítést. Tanárjelöltként kíváncsi vagyok, mi foglalkoztatja a tanítványaimat, milyen közegben mozognak otthonosan, milyen alkotási és vizuális stratégiákat alkalmaznak, milyen témákra nyitottak. Tanítási gyakorlatom második, gimnáziumi részét a Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziumban végeztem, ahol nagyon jó hangulatú szakmai munkaközösség fogadott. Az összes általam megtekintett bemutató órán az általunk tanult elmülethez és az aktuális szemléletű NATHoz képest konzervatív tematikák megvalósulását láttam. Ez természetesen lehet véletlen, de rögtön elhatároztam, tanítási gyakorlatom programjának egyfajta hiánypótló szerepet kell betöltenie, és a lehető legtöményebb látókörtágítással és eszköz-kísérletekkel kell operáljon. Az előbbiekből egyenesen következik az általam tartott órák tematikája. Az első félévben a Fazekas 10.b osztályát választottam a gimnáziumi gyakorlathoz, témánk a videojátékok elmélete és tervezése volt. Célom volt a számítógépes játékok használatára és létre való reflektív nézőpont kialakítása, a tervezés fázisainak, valamint a pixel art-nak, mint technikának megismerése és kipróbálása. A tanítási gyakorlat második felének programját jelen munka dolgozza fel. Tanári gyakorlatomban 20. századi kísérleti képzőművészeti technikák használatának alapjait próbáltam átadni a tanulóknak, a teljesség igénye nélkül. Szakdolgozatom ennek a folyamatnak a tervezését, tapasztalatait és tanulságait követi végig. A program rajzói keretek között, a Fazekas Gyakorlógimnázium 10.b osztályának részvételével a dolgozat leadásának időpontjában is zajlik.

A feladatsor komplex fejlesztési célokat tűz maga elé. Olyan XX. századi ipar- és képzőművészeti múlttal rendelkező médiumok használatának kísérleteiből áll a pedagógiai program, amelyek mind a rajz- vizuális kultúra, mind a mozgókép- és médiaismeret oktatás perifériájáról kiszorulnak, ám a rajz- és vizuális kultúra tematikájának és feladatainak elméletben megalapozott, de gyakorlatban sokszor lemaradó aktualizálása tantervbe való beemelésük nélkül nem történhet meg. A feladatsor nem csak az avantgárd, posztmodern és kortárs művészet alapfogalmainak megismerését és a technikai kísérletezést tűzi ki céljául, hanem azt is, hogy segítségével a középiskolások alkotói szemlélete rugalmasan, naprakészen és probléma-centrikusan fejlődhessen. Programom sem

mozgóképmédiaismeret, sem rajz tematikába nem illeszthető maradéktalanul, inkább a kettőnek lényeges és releváns metszetét próbálja adni.

1.2 Személyes motiváció, a hospitálás élményei

A rajz- és vizuális kultúra órák gyakorlata színvonalasan és jól tanítja és gyakoroltatja a szabadkézi, beállítás vagy minta alapján való rajzolást, de a vizuális kifejezésnek ez csak egy formája- a kortárs művészet és vizuális kultúra gyakorlatában nézve egy nagyon fontos, de távolról sem egyeduralkodó formája. Ezért tervezőként és leendő tanárként is nagyon fontosnak tartom a középiskolás tanulók vizuális írástudásának, eszközhasználati látókörének a mostanihoz képest radikális tágítását. Az egész féléven át tartó program erre tesz kísérletet, célja a technikai képalkotás vizuális nyelvének fejlesztése. A program átfogó célja, hogy a tanulók számára a vizuális kifejezés terjedjen ki a technikai képalkotás újgyakorlat szerű, valóban kreatív, nem csak szabályrendszerek betartására alapuló, szabad, improvizatív használatára, ami az eszközök és a vizuális kifejezés új lehetőségeit tárja a diákok elé. Nem utolsósorban a program célja az is, hogy felkeltse a diákok érdeklődését a XX. század inspiráló és aktuális művészettörténete iránt, illetve, hogy megtanuljanak autonóm, önreflektív módon dolgozni egy-egy feladaton. A program, elméleti alapozással és gyakorlati feladatokkal, időrendben vizsgálja a művészettörténet útját a szabadkézi rajztól az intermediális gondolkodásmódig: Fotó, fotogram, dia, xerox, képregény, koncept fotó, vizuális napló, kollázs, video performance, mobiltelefonnal készített videó, Internet: blogok, public activism, web2.

2. PEDAGÓGIAI PROBLÉMÁK

2.1 Apokrif műfajok a közoktatásban

A művészettörténeti alpműveltség elidegeníthetetlen része a 20. századi avantgárd és kortárs képalkotó technikák ismerete, mégis kimarad az általános középiskolai rajzóra és esetleges művészettörténeti gyakorlatból. Az avantgárd és legújabb irányzatok, a rajzóra számára apokrif technikák elméletének és kísérleteinek beemelése a gyakorlatba új távlatokat nyithat a középiskolai oktatásban. Az elektronikus képalkotás vizuális nyelvének fejlesztésére választott műfajok a programban a dia, fotogram, vizuális napló, kollázs, koncept fotó, xerox, képregény, mobiltelefon, video performance, internet. A dolgozat felteszi, hogy ezek a médiumok, mint hiányzó híd a rajz és a médiaoktatás között, élő összekötést képeznek a szabadkézi és a digitális képalkotás alapvető technikái között- történeti fejlődésük és műfaji sajátosságaik révén. A fenti technikák a XX. század avantgárd irányzatainak kibontakozása mentén, által fejlődtek, a művészek számára egy századon át egymásból alakultak tovább, a képalkotás szabályainak folyamatos lebontásával és újraépítésével. Ezeknek a technikáknak a megismerése és elsajátítása hiányzó űrt tölthet be a középiskolások képi nyelvének formálódásában.

2.2 A XX. század művészete, történelme, irodalma a közoktatásban

Bodóczy István tanulmányában a rajz-vizuális kultúra oktatásának multidiszciplináris és aktuális elméletét hasonlítja össze a gyakorlattal. Előbbiről írja:

„Ez azonban csak a keret, egy lehetőség (mint sok más tantárgy esetében is), amivel a tanárok sajnos nem mindig tudnak élni. Részben a tanulási környezet alkalmatlansága miatt, részben pedig saját felkészületlenségük folytán. Hiába szorgalmazza a tanterv a mához kapcsolódást, a tanárok többsége nem tájékozott a mai kultúrában, a kortárs vizuális művészeteket a rajztanárok sem ismerik. Így aligha tudnak segítséget nyújtani a fiataloknak egy kritikai szemlélet kialakításában, hogy eligazodjanak az őket érőhatások, a képzőn, a számtalan kulturális, társadalmi, ökológiai, technikai stb. jelenség között. Nem veszik tudomásul, hogy a művészet a húsz évvel ezelőttihez képest is sokat változott, Az igazi kortárs művészet reagál a ma kihívásaira, megismerése, megismertetése - több más előnye mellett – saját korukhoz is közelebb hozná a tanulókat. ... Így nem csoda, hogy a művészetek iskolai oktatásának társadalmi megítélése szerint a művészet olyan "extra", ami talán szép és értékes, de némileg ezoterikus, megfoghatatlan így elsőként esik áldozatául a racionálisnak gondolt megszorításoknak. (a művészeti órák számának csökkentése, a támogatások minden téren valóelvonása stb.)... Ennek egyik oka az, hogy még nem sikerült tudatosítani: a közoktatásban a művészet nem célja, hanem eszköze nevelésnek.” 1 “A művészeti tantárgyak nem túl előnyös megítélése a közgondolkodásban annak is köszönhető, hogy ezek a területek (az iskolai gyakorlatban) igen eltérő mértékben reflektálnak a jelen korra.”2

A XX. század történelme, irodalma, zenéje, drámája, művészete, építésze (etc.) még kiemelkedő, elit középiskolákban is csak érintőlegesen kerül be a tananyagba, egy egy kiemelkedő képességű, vagy elkötelezettségű pedagógusnak köszönhetően. A közoktatás *nehézkedése*, ami a fenti Bodóczy-idézetben is megjelenik, nem lehet erre elég mélység. Nem csak azért, mert így a régmúlt és a jelen közötti integráció hiánya az iskolát poros és használhatatlan ismeretek tárházának tünteti fel, hanem azért sem, mert alig hagy esélyt a diákoknak a közelmúlt társadalmi, művészeti, stb. jelenségeinek és folyamatainak megértésére, a jelen megélésében és alakításában való aktív részvételre. Valószínűleg ez, a jelenség sokgyökerű, amik között említeni kell a történelem alakulásának és oktatásának átideologizált múltját, a pedagógusok -bizonyos tekintetben érthető- alulmotiváltságát, tájékoztatatlanságát, a mindenkori államapparátus finanszírozási stratégiáit, stb. Fiala egyetemistaként élénken emlékszem a gimnáziumi és az egyetemi évek tanulmányaira, amiből messze a legizgalmasabbnak a XX. század eseményei mutatkoztak, mert végre esélyt kaptam megérteni néhány alapfogalmat, ami mentén mikro- és makrokörnyezetem eseményei alakulnak. Ilyen módon a közelmúlt a középiskolai oktatásban olyan fehér folt a tudástérképen, amely a közoktatás működésének relevanciáját több szinten megkérdőjelezi, és jobb híján a pedagógusok feladatává teszi a felzárkózást az iskolai „tehetetlenségi mutatóval”, vagy rendszer-nehézkedéssel

szemben. „Nincs olyan óra, amelyen önmagáról szerezhetne ismereteket, küzdelmeiről a társadalmi beilleszkedésért, az álmokról és vágyakról, amelyek a jövőről működő iskola a látszat ellenére nem érdekelt naprakész, képzett, aktív, közösségi, privát és civil érdekképviseletre képes fiatalok képzésében”, A művészetek „oktatása” a középiskolában sok esetben a figyelem szürke zónájába esik, viszont ennek nem csak negatív, hanem pozitív következményei is vannak: a vizuális kultúra óra kellő energia befektetéssel szabad kísérletek terepévé válhat. . Rövid kérdőívben kérdeztem a diákokat XX. századi képzettségükről. A válaszok összesítéséből, melynek táblázatos formáját a melléklet közli, az alábbi következtetéseket vonhatjuk le:

1. az osztály nagy része legalább érintőlegesen (általános iskolában, vázlatosan) tanult XX. századi irodalmat
2. az osztály nagy része legalább érintőlegesen (általános iskolában, vázlatosan) tanult XX. századi történelmet
3. az osztály többsége (kiv. 8 fő) nem találkozott XX. századi zenével az iskolában
4. az osztály többsége (kiv. 5 fő) nem találkozott XX. századi művészettörténettel az iskolában
5. Az analóg képkötés alapfogalmaival az osztály általánosan nincs tisztában, kb. 10%-ban válaszolnak helyesen
6. a reciklált képek (magyarázat: ld. később) alapfogalmait az osztály általánosan ismeri, főként felületesen, a tömegkultúra nézőpontjából
7. a digitális kultúra fogalmaival tapasztalat által tisztában vannak, a róluk való diskurzus hiánya érezhető.
8. az osztály 100%-ban ellátott háztartásonként legalább 1 db digitális fényképezőgéppel
9. az osztály 90%-ban ellátott digitális kamerát tartalmazó saját mobiltelefonnal.

2.3 Felnőtt és kamasz (pimasz) művészet, – a XX. századi avantgárd irányzatok kamaszságáról

„A kortárs művészet esztétikuma: kulcs a kamaszrajzok megítéléséhez”¹

Kárpáti Andrea: A kamaszok vizuális nyelve c. munkájában ad inspiráló leírást arról, „hogyan kapcsolódik a fiatalok rajzi stílusa a kortárs képzőművészet számukra valószínűleg ismeretlen, de ugyanabban a korszakban gyökerező, ugyanahhoz a képi kultúrához tartozó alkotásaikhoz”.² Tanulmánya a választ nem csak műfaji, hanem tematikus és formai sajátosságokban is keresi. A kamaszok vizuális nyelvi fejlődésének tudományos elméleteire alapozva főként az alábbi

1 Bodóczy István :Művészetek (2010) http://www.mkne.hu/NKNS_uj/Muveszetek.pdf

2 Bodóczy István :Művészetek (2010) http://www.mkne.hu/NKNS_uj/Muveszetek.pdf

irányzatokat emeli ki a kamaszok vizuális világának és a XX. század művészeti irányzatainak metszéspontjaként: pop art, absztrakció, minimal, koncept, land art, neo-dada, arte povera, installáció, neo-expresszionizmus, posztmodern és neoklasszicizmus, stb...Indoklása szerint a firkálás, az elnagyolt figurák, a vonalvezetés, a popkultúra tematikája, a giccshöz való vonzódás, a személyes, dokumentarista jelképteremtés, a befejezetlenség, a multikulturalitás, a személyes vagy társadalmi üzenet fontossága mind összeköti a fenti két dimenziót. A kamasz és XX. századi vizuális világok összehasonlításában nem lehet nem észrevenni a pimaszság, a fricska, a „nálam nagyobbhoz” való viszonyulás közös vonását. Szükséges továbbá nagy vonalakban, röviden áttekintenünk a kamaszok vizuális fejlődéséről alkotott pedagógusi képet, mely alapvető pillére volt a címadó program kialakításának.

Kárpáti kísérlet és elemzés-sorozatok eredményeképpen foglalja össze: *„a vizuális képességek fejlődésének kitüntetett területe a kamaszkor. A tizenévesek vizuális nyelve gazdag, pedagógiai és esztétikai szempontból egyaránt értékes. A hagyományos és géppel segített kép- és tárgyalkotás, tervezés vagy a vizuális jelek befogadásának és értelmezésének képességei a munka világában és a mindennapi életben egyaránt nélkülözhetetlenek.”*³ A 9-12. életévben Löwenfeld szerint a vizuális nyelv már véglegesen háttérbe szorul a verbális közléssel szemben: *„Az eddigi látványos fejlődés megtorpan, de ez nem „rajzi törés”, hanem nyelvváltás: a gyermekrajz motívumvilágára a kortársak vannak a legnagyobb hatással.”*⁴

2.4 Miért XX. századi technikai képalkotás? Miért gyakorlati kísérleti feladatsor?

*„A vizuális tehetség nem azonos a rajztudással.”*⁵

A szakirodalom négy különböző rajzfejlődési modellt foglal össze: lineáris, spirális, U-alakú és polyszenzoriális-plurimediális modellt. Az utolsó két modellre vonatkozó kutatások és reflexiók teszik őket a legrelevánsabbá. Kárpáti műveiben hangsúlyozza, hogy a rajzoló kamasz kialakuló vizuális önreflexiója demotiváló hatást fejt ki: *A kamaszt elkedvteleníti a primitív és naív színvonal, amelyen alkotni képes. Megzavarja, mekkora különbség van aközött, amit produkál, és aközött, ami szerinte elfogadható, mint művészi produktum.*⁶... az ellentmondást művészeti horizontjának kiszélesítésével hidalhatjuk át. Minél többet lát a modern kor lendületes, friss festőiségéből, annál több új lehetőségre ébred rá. (...) Mivel a középiskolai vizuális nevelés legfőbb célja a mentális, kreatív és értelmi fejlesztés, nem egyes technikákat kell elsajátítani, hanem az én szabad kifejezése lehetőségeire

3 Kárpáti Andrea: *a kamaszok vizuális nyelve*, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest, 170.o

4 Kárpáti Andrea: *a kamaszok vizuális nyelve*, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest, 170.o

5 Kárpáti Andrea: *a kamaszok vizuális nyelve*, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest, 170.o

6 Kárpáti Andrea: *a kamaszok vizuális nyelve*, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest, 170.o

kel ráébreszteni a tanulót. ⁷... A harmadik évezredre, a multimédia térhódításának is köszönhetően, a kamaszok világában a képi közlés visszanyerte erős emocionális tartalmát, ismét domináns elaborációs technika lett, esztétikuma létrehozói számára ismét kielégítő, s így ezzel a rajzi (tárgyi) anyaggal kapcsolatban a „rajzi törés” fogalmának használata sokszorosan értelmetlen. ⁸ ... a kamaszok számára a képi kifejezés lényeges és adekvát kifejezési forma. Az új képkorszak világában azonban újra kell gondolnunk a kifejezés szempontjából fontos médiumokat, technikákat és műfajokat. ... a kamaszok vizuális nevelésének kitüntetetten fontos területe a környezetkultúra nevelés (a népművészet, az iparművészet, a formatervezés és a design alapismereteinek elsajátítása) és a vizuális kommunikáció (az alkalmazott grafika és a ... fotó, videó, számítógépes grafika). ⁹ ... A képi kifejezés, kommunikáció, tervezés és elemzés képességcsoportjai 12 és 18 év között szignifikánsan fejlődnek. Kárpáti megfogalmazza továbbá, hogy a felnőtt néző (a nagyobb, a tanár, a szülő tekintete) befolyásolja a kamaszmunkák vizuális világát, amiben gyakran térnek vissza idealizált hősök, jelképek, szimbólumokban megfogalmazott vizuális közlések ^{10 11 12}, illetve, hogy a kifejezési szándék erősebb az ábrázolási képesség hiányosságaiából eredő gátlásoknál. ¹³ „Két olyan életkori szakasz van, amikor a lényeges, személyes töltésű, kifejező közlések legfontosabb csatornája nem a beszéd: a kisgyermekkor és a kamaszkor.”¹⁴

Összefoglalva, a kamaszok vizuális készsége és érdeklődése a szabadkézi rajzólástól más dimenziók felé fordul- egyrészt inkább a térbeli kifejezés, másrészt pedig a saját identitás felé. A kamaszok vizuális készségének fejlesztése nem a diákok „tehetségének”, vagy tudásának, hanem a fejlesztőprogram hatékonyságának függvénye¹⁵. Jelen kísérletsorozat ezt a folyamatot is hivatott pozitívan kiaknázni, nem csak pozitív visszacsatolást, de a további elmélyülés lehetőségét is adva a tanulóknak. A vizuális tehetség fogalma (Kárpáti szerint is) összetett és pusztán a rajzi készségből nem mérhető változó. A kísérleti programsorozat lehetőséget adhat arra, hogy eddig nem, vagy nem eléggé kinyilvánított alkotó erők is megnyilatkozhatnak.

7 Kárpáti Andrea: a kamaszok vizuális nyelve, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest, 170.o

8 Kárpáti Andrea: a kamaszok vizuális nyelve, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest, 170.o

9 Kárpáti Andrea: a kamaszok vizuális nyelve, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest

10 Kárpáti Andrea: a kamaszok vizuális nyelve, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest

11 Kárpáti Andrea: a kamaszok vizuális nyelve, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest

12 Kárpáti Andrea: a kamaszok vizuális nyelve, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest

13 Kárpáti Andrea: a kamaszok vizuális nyelve, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest

14 Kárpáti Andrea: a kamaszok vizuális nyelve, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest, 170.o

15 Kárpáti Andrea: a kamaszok vizuális nyelve, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest

3. A TÉMÁHOZ KAPCSOLÓDÓ SZAKIRODALOM ÁTTEKINTÉSE

„A jövő analfabétája kétségtelenül nemcsak a „betűnemismerő”, de a „fotográfia-nemismerő” is.”¹⁶

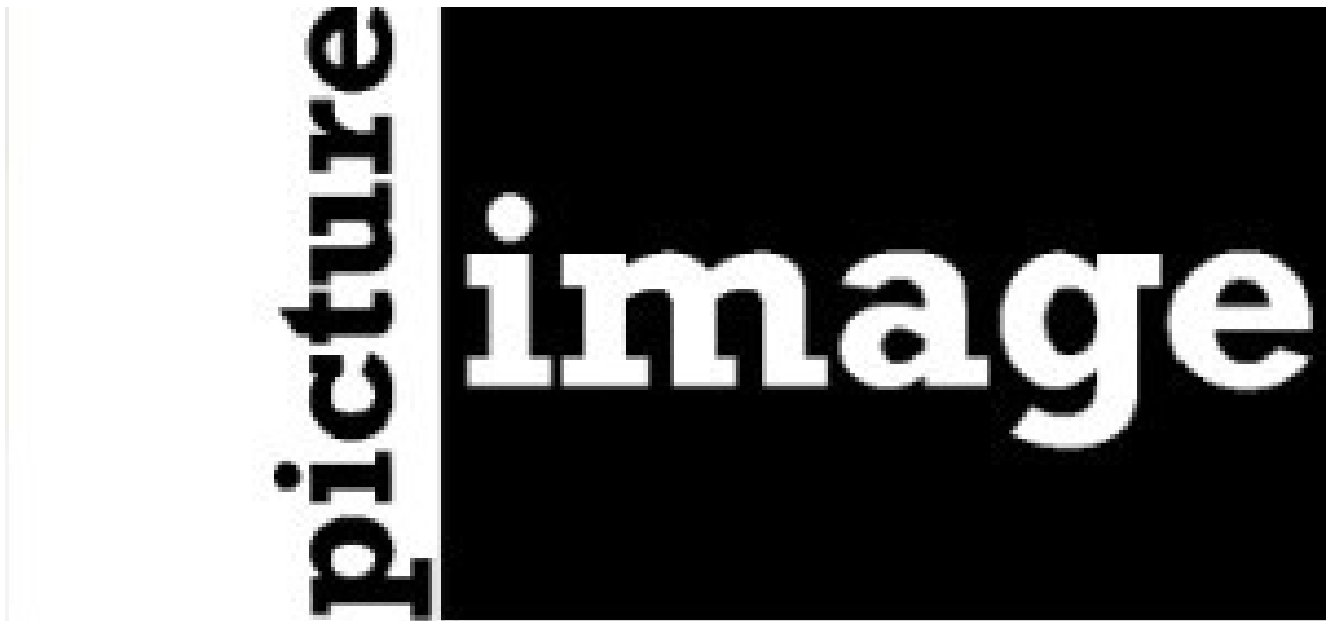


image és picture: álló fehér alapon fekete festék, PIKTÚRA, fekvő fekete alapon fehér kép, IMAGO.

A fenti kép az image-picture paradigmaváltásnak saját, köznyelvvé való egyszerűsítése, amit alábbiakban jelentős szerzők írásai segítségével részletezek. Flusser az általam picture-nek nevezett képet mágikus képnek nevezi, míg az image-et technikai képnek.

3.1 image-picture paradigmaváltás

„A napnyugati civilizáció a kivetítés, az énes projekció mellett döntött, valamikor régen, és lemondott annak bemutatásáról, hogy hogyan vannak a dolgok önmagukban, valójában”¹⁷

A századforduló elméletirői definitív kategóriákra bontják az ismert szabadkézi, és az akkor új, fotografikus képeket. Walter Benjamin például így üdvözli a fényképezés elterjedését: *„a fényképezés tehermentesítette a kezét a képi újraalkotás folyamatában azoktól a legfontosabb művészeti feladatoktól, amelyek most már egyedül a lencsébe pillantó szemre hárultak. ... Lassanként a képek készítése is kezdett felszabadulni az antropológiai utilitarizmus alól. Most már nem az ember halhatatlanságát szolgáló megörökítésről van szó, hanem a való világ hasonlatosságára egy olyan*

¹⁶ Moholy-Nagy >> az új film problémái. A festéktől a fényig. Bukarest, Kriterion, 1979

¹⁷ Balassa Péter, *Előadás a 22. Magyar Filmszemle szakmai vitájának bevezetőjeként, 1990.* Nyomtatásban a Filmvilág 1990/4. számában, valamint a szerző Szabadban című kötetében olvasható (Liget Műhely Alapítvány, Budapest, 1993, 278-284.). 25 in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

ideális világot kezdenek teremteni, amely maga is önálló időbeliséggel rendelkezik. ... a képzőművészetek története, mihelyt nem marad meg az esztétika területén, hanem a pszichológiai vizsgálatot helyezi előtérbe, lényegében véve a hasonlóság, vagy ha tetszik, a realizmus története lesz."

*... {a perspektíva, Leonardo és a Camera obscura óta} a festészetet ettől kezdve kétféle törekvés osztotta meg: az egyik kifejezetten esztétika jellegű, a spirituális valóság kifejezése..., a másik pedig egészen egyszerűen a látható világ lemásolásának pszichológiai szükségletét elégíti ki. {...} A fényképezés lezárta a barokk művészet korát, és felszabadította a képzőművészeteket a realizmus kötelezettsége alól.*¹⁸¹⁹ André Bazin A fénykép ontológiája c. munkájában hasonlóan ír: „ (...) A festmény is egycsapásra megszűnt a hasonlóság megragadására szolgáló alacsonyabb rendű technika, a reprodukálás pótléka lenni. A fényképnek a festészettel szembeni eredetisége tehát maradéktalan objektivitásában rejlik. ... Először történik, hogy semmi sem iktatódik be az ábrázolás tárgya és az ábrázolás közé. ... a fényképezés azzal a jó tulajdonsággal rendelkezik, hogy a dolgok valóságát magára az ábrázolásra képes átvinni. ... A tárgy képét egyedül csak az objektív képes a tudatalatti mélyétől elszakítani, egyedül csak az képes kielégíteni azt a szükségletet, amely az eredetit a többé-kevésbé megközelítő másolatok helyett magával az időbeliség esetlegességeitől megszabadított tárggyal akarja helyettesíteni.”²⁰

Néhány évtizeddel később egészen másfajta, komplexebb képelméletek fogalmazódnak meg. XX. század végi szkepszissel írja Balassa Péter esztéta: *A kamera filozófusai nem azt mutatják be, ami s ahogy van, hanem megváltoztatják az elsőtől az utolsó pillanatig - ez viszont nem más, mint a hatalom végtelenített felelőssége vagy felelőtlenége. Az „igaz a létező” elvének, illetve az „igaz, ami tény” elvének szerepét átvette „az igazság, ami megcsináltatik” elve; csupán az a kérdés, hogy akkor mi marad az igazság kritériumául?*²¹ Vilém Flussernek A fotográfia filozófiája c. írásában a kép és az írás, valamint a mágikus kép és a technikai kép történeti viszonyát és aktuális jelenségeit vizsgálja. Mágikus képnek nevezi a valóságos téridőből absztrahált, és oda visszavetített, két dimenzióra redukált síkokat, melyek ezáltal a téridő jelenségeinek kétdimenziós szimbólumokkal kifejezett absztrakciói: ²² *„Technikai kép az, amit apparátusok állítanak elő. De mivel maguk az apparátusok*

18 André Bazin: A fénykép ontológiája in *Mi a film?*, Osiris, 2002, Budapest

19 Walter Benjamin: [A műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korában](#)

20 André Bazin: A fénykép ontológiája in *Mi a film?*, Osiris, 2002, Budapest

21 Balassa Péter, *Előadás a 22. Magyar Filmszemle szakmai vitájának bevezetőjeként, 1990.* Nyomatásban a *Filmvilág* 1990/4. számában, valamint a szerző *Szabadban* című kötetében olvasható (Liget Műhely Alapítvány, Budapest, 1993, 278-284.). 25 in *Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához.* Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

22 *„... a képek nem "denotatív" szimbólumkomplexumok (mint például a számok), hanem "konnotatív" szimbólumkomplexumok: teret engednek az értelmezéseknek. ... A képnek ez a saját térídeje, nem más, mint, a mágia világa, egy olyan világ, amelyben minden ismétlődik és minden részt vesz egy jelentésteli kontextusban. Az ilyen világ szerkezetileg különbözik a történeti linearitástól, amelyben semmi sem ismétlődik és mindennek oka van és*

*alkalmazott tudományos szövegek termékei, a technikai képet tudományos szövegek közvetett termékének nevezhetjük. Ezáltal, történetileg és ontológiailag a hagyományos képekétől eltérő helyzetet foglal el. Történetileg a hagyományos képek évezredekkel megelőzik a szövegeket, a technikai kép viszont a legkorszerűbb szövegeket követi. ... A technikai képet nehéz megfejtetni, egy különleges okból. Minden látszat arra mutat ugyanis, hogy egyáltalán nem kell megfejtetni, mert a jelentése látszólag automatikusan megjelenik a felületén... .A technikai kép eme látszólag nem-szimbolikus, objektív karaktere a nézőt arra indítja, hogy ne képnek, hanem ablaknak tekintse. Úgy hisz neki, mint a saját szemének. És következésképpen nem is úgy bírálja, mint képet, hanem mint világszemléletet (ha egyáltalán bírálja). Kritikája nem a kép keletkezésének analízise, hanem a világé. Ez a kritikátlanság a technikai képpel szemben veszélyesnek kell, hogy bizonyuljon olyankor, amikor a technikai kép kezdi kiszorítani a szöveget.”*²³ Flusser a lineáris írás és a hagyományos, általa mágikusnak definiált képek relációjában értelmezi a kultúra történetét: a történelmi tudat, ill. a fogalmi gondolkodás a lineáris írással felváltotta a mágia cirkuláris idejét, s e kettő harca végigkíséri az elmúlt két évezredet. *„A technikai képnek az a funkciója, hogy befogadóját mágikus úton megszabadítsa a fogalmi gondolkodás szükségességétől azáltal, hogy a "történelmi tudatot másodfokú mágikus tudattal, a fogalmi képességet másodfokú imaginációval helyettesíti. A fotográfia fölfedezése éppolyan döntő történelmi esemény, mint amilyen az írás feltalálása volt.”*²⁴ *... A régi és új mágia közti különbséget a következőképpen ragadhatjuk meg: a történelemelőtti mágia a "mítosz"-nak nevezett modellek ritualizálása; a jelenlegi pedig a "program"-nak nevezett modellek ritualizálása. A mítosz olyan modell, amelyet szóban terjesztenek, és szerzője - egy "isten" - a kommunikációs folyamaton kívül áll. A program viszont olyan modell, amelyet írásban adnak tovább, és szerzője - a "funkcionárius" - benne van a kommunikációs folyamatban. ... A technikai képnek az a funkciója, hogy befogadóját mágikus úton megszabadítsa a fogalmi gondolkodás szükségességétől azáltal, hogy a*

következményei lesznek. Például: a történelmi világban a napfelkelte a kakaskukorékolás oka; a mágikusban a kukorékolás a napfelkeltét jelenti, és a napfelkelte a kukorékolást. A képek jelentése mágikus. In Flusser: A fotográfia filozófiája

23 Flusser, Folyt: Veszélyes azért, mert a technikai kép „objektivitása” illúzió. Mert - mint minden kép - a technikai kép sem csak szimbolikus, hanem még sokkal elvontabb szimbólumkomplexumokat jelenít meg, mint a hagyományos képek. Szövegek metakódja, amely, mint a későbbiekben megmutatjuk, nem a külső világot jelöli, hanem a szövegeket. A képet létrehozó imagináció a szöveg fogalmainak képpé való átkódolási képessége: és amikor a képet nézzük, a külső világ újszerűen rejtjelezett fogalmait látjuk. ...Az alábbi fejtegetések abból a hipotézisből indulnak ki, hogy az emberi kultúrában az őskézdetek óta két gyökeres fordulópontra észlelhető. Az elsőt, a Kr. előtti második évezred közepe táján, a "lineáris írás feltalálása" címszóval jellemezhetjük: a másodikat, amelynek tanúi vagyunk, a "technikai kép feltalálása" címszóval. ... Ez a hipotézis azt a gyanút tartalmazza, hogy a kultúra - és egyúttal maga a lét - kezdi alapvetően megváltoztatni a struktúráját. In Flusser: A fotográfia filozófiája

24 *Az írással kezdődik el a szűkebb értelemben vett történelem, és pedig mint harc a képimádás ellen. A fotográfiával kezdődik a "történelemutáni" idő, mint harc a szövegimádás ellen.” ... „A szövegek nem a világot jelentik, hanem a képeket, amelyeket szétszakítanak. Szövegeket megfejtetni következésképpen annyit jelent, mint az általuk jelölt képeket felfedezni. A szövegeknek az a szándéka, hogy a képeket megmagyarázzák, a fogalmaké az, hogy a képeket felfoghatóvá tegyék. ... A fogalmi gondolkodás ugyan azért elemzi, a mágikus, hogy kiküszöbölje, de a mágikus gondolkodás behatol a fogalmiba, hogy jelentést adjon neki. Ebben a dialektikus folyamatban a fogalmi és az imaginatív gondolkodás kölcsönösen megerősítik egymást - ez azt jelenti, hogy a képek egyre inkább fogalmivá, a szövegek pedig imaginatívvá válnak. Jelenleg a legerőteljesebb fogalmiság a konceptuális képekben (például a komputerekben), a legmagasabb fokú imagináció a tudományos szövegekben található. In Flusser: A fotográfia filozófiája*

*"történelmi tudatot másodfokú mágikus tudattal, a fogalmi képességet másodfokú imaginációval helyettesíti. Erre gondolunk, amikor azt állítjuk, hogy a technikai kép kiszorítja a szöveget."*²⁵ A naiv szemlélő azt látja, hogy a fotóuniverzumban fekete-fehér és színes faktumok találhatók. De vannak-e fekete-fehér és színes tények a külső világban is? És ha nincsenek, hogyan viszonyul a fotóuniverzum a külső világhoz? A naiv szemlélő már ezzel a kérdéssel a kellős közepén találja magát a fotófilozófiának, amelyet el akart kerülni. Ha sikerülne a fotókritikának a fényképekből kibogozni ezt a kétféle szándékot, azzal megfejténé a fotografikus üzeneteket. Ameddig ez nem sikerül, a fényképek megfejtetlenül maradnak és a külső világ tényeinek másolataiként jelennek meg, úgy, mintha "maguktól" rögzültek volna a felületen. Mivel ennyire kritikátlanul nézik őket, kiválóan teljesítik a feladatukat: a társadalom magatartását mágikusan programozzák a készülékek érdekében.²⁶ Peternák Miklós médiumtörténeti írásának részlete szervesen kapcsolódik a Flusser-i fotófilozófiához: „Látható most már, mi az a döntő fordulat, amit a camera obscura képe hozhat: a világ részévé s ezen túl mindegy a világ részévé s ezen túl mindegy a világot felcserélni képes dologgá váló kép képzete révén az ebbe bekerülő ember elveszti a metafizikaival való kontaktus lehetőségét korábban biztosító képformát. ... Egy olyan furcsa transzparens hártya, burok vagy fátyol lép materializációként ember és világ közé, mely épp ember és világ kommunikációjának megteremtésére hivatott, a világban élő ember és a túl-világ kommunikációja helyett.”²⁷

3.2 Fiatalok médiaműveltsége és audiovizualitás

*A társadalmi tudat ábrázolása napjainkban rendkívül effektív módon a tömegkommunikáció médiumai által történik, s ez mindenki számára, minden időben viszonylag problémamentesen átélhető, meg tapasztalható és követhető.*²⁸ - írja Möller századvégi oktatáspolitikai kiáltványában. A fiatalok médiaműveltségéről szóló szakirodalom nagy része úgy tekint a fiatal nézőre, mint befogadóra, passzív áldozatra, aki óriási mennyiségű színvonalatlan, ártó hatásnak van kitéve. A médiatartalmak kereslet-kínálat viszonyainak boncolgatása messzebbre vezetne jelen dolgozat kereteinél, mindenesetre elfogadható kiindulásnak tekinthetjük, hogy a különböző médiumok tartalmakat közvetítenek, amik a médiafogyasztókban kiváltani vágyott hatások elérésére hivatottak, mely hatásokat a médiagyártás folyamata állami, kereskedelmi, vagy közösségi megrendelésre hoz létre. Jelen dolgozat terjedelmére hivatkozva tartózkodik ezen szándékok és hatások morális, esztétikai értékítéletétől. A kortárs pedagógiai szakirodalomnak konszenzuális megfigyelése a kettős nevelés jelensége: az iskola és a média egyaránt lényeges hatást gyakorol a 6-

²⁵ Flusser: *A fotográfia filozófiája*

²⁶ Flusser: *A fotográfia filozófiája*

²⁷ MÖLLER: *Művészeti oktatás és vizuális kommunikáció – hét munkatézis egy új tantárgy koncepciójához*

²⁸ MÖLLER: *Művészeti oktatás és vizuális kommunikáció – hét munkatézis egy új tantárgy koncepciójához*

18 évesek gondolkodására, értékvilágára, műveltségére, vizuális világára. A mozgókép- és médiaismeret Nemzeti Alaptantervbe való integrálása főleg ehhez a jelenséghez próbál felzárkózni: a nevelés hivatását a média véletlenszerű, károsnak ítélt hatásaitól a pedagógia kezébe visszaadni. Hosszútávon érzékelhető ez a törekvés, ami megnyilatkozik Hartai László írásában is: *„Az oktatásügy bájos érdektelenséggel figyeli, hogyan képezi valóságosan a belépő újabb és újabb generációkat az „Élet Nagy Tanítómestere” az audiovizuális média – az iskola helyett, aki még mindig úgy viselkedik, mintha csak a tehetséges gyerekek művészeti készségét gondozó szerepe lenne e tárgykörben.”*²⁹ Jelen dolgozat szerzője, mint vizuális kommunikáció tervező, a vizuális kultúra és a médiatudatosság terepeit a képi nyelv fiatalkori fejlődése szempontjából nem külön harcmezőnként próbálja értelmezni, mintha egyik a *magasművészetet*, másik a tömegkultúrát jelentené. A XXI. századra ezek a fogalmak, mind művészetfilozófiai, mind köznyelvi szinten elavultak és értelmezhetetlenek.³⁰ Sokkal relevánsabb kérdésnek tűnik a képi nyelv kérdése, mely a későbbiekben kerül kifejtésre.

3.3 A technikai képek banalitása a technikai mindenhatóság korában

*„A magas és alacsony kultúra tradicionális ellentétpárja gyakorlatilag értelmezhetetlen akkor, ha ugyanazzal a technológiával fordítjuk le a maga képére és hagyományára Szerb Antalt és a telefonos szexpartnerkeresést.”*³¹

*A képzőművészet hosszú ideje, de különösen napjainkban már nem egyéb, mint az optikai kultúra részterülete, melyet az optikai kultúra egyéb területei (fotográfia, film, televízió) tisztán kvantitatív síkon immár messze túlszárnyaltak- írja Peternák Miklós '95-ben*³² A Flusseri értelmezésben a technikai képpalkotó műfajok nem különválaszthatóak, hanem, funkciójukat betöltendő, állandóan egymásba alakulnak át: *a technikai kép olyan felület, amely duzzasztóként működik. A hagyományos képek beleömlenek, és örökké reprodukálhatók lesznek: ott keringenek benne (például poszter formájában). ... Az olcsó szövegek pedig, az újságcikkek, rölapok, regények stb. eme áradata is beleömlik, és a bennük rejlő mágia és ideológia a technikai képek programozott mágiájává változik (például fotóregények formájában). Így a technikai képek minden történetet fölszívnak magukba és a társadalom örökké forgó emlékezetét alkotják.*³³ *Mi, a fényképek univerzumának lakói hozzászoktunk a fényképekhez:*

29 HARTAI LÁSZLÓ: Mozcókép az iskolában in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

30 BABARCZY Eszter: Azt a szép, régi asszonyt <http://members.iif.hu/visontay/ponticulus/rovatok/huhogok/babarczy.html>

31 GYÖRGY PÉTER: Szép új világkép

32 MÖLLER: Művészeti oktatás és vizuális kommunikáció – hét munkatézis egy új tantárgy koncepciójához

33 FLUSSER: A fotográfia filozófiája

mindennapossá váltak számunkra. A legtöbb fotót már észre se vesszük, mert elfedi a megszokás, úgy, ahogy a környezetünkben minden megszokott fölött átsiklunk, és csak azt érzékeljük, ami megváltozik benne. Hozzászoktunk a vizuális környezet szennyezéséhez, és áthatol a szemünkön és tudatunkon anélkül, hogy észrevennénk. Szubliminális régiókba hatol be, hogy ott funkcionáljon és viselkedésünket programozza. ³⁴ ... A képek közvetítenek a világ és az ember között. Az ember "ek-szisztál", vagyis számára a világ nem közvetlenül hozzáférhető, és így képeknek kell megjeleníteniük. De a képek ezáltal a világ és az ember közé állnak. Térképnek kellene lenniük, és tapétává lesznek: ahelyett, hogy bemutatnák a világot, meghamisítják, míg végül az ember az általa létrehozott képek funkciójában kezd élni. ... A képfunkció ilyenén megfordítását képimádásnak nevezhetjük, és mostanában megfigyelhetjük, hogy ez hogyan történik: a körülöttünk mindenütt jelenlévő technikai képek kezdik a "valóságunkat" mágikusan átstrukturálni és egy globális kép-szenáriummá változtatni. Itt lényegében "felejtésről" beszélhetünk. Az ember elfelejti, hogy ő volt az, aki a képeket létrehozta azért, hogy segítségükkel a világban tájékozódhasson. De már nem tudja megfejteni őket, és ettől fogva a saját képeitől való függésben él: az imagináció hallucinációba csapott át. A fényképek mindenütt jelen vannak: albumokban, folyóiratokban, könyvekben, kirakatokban, plakátokon, reklámszatyrokon, konzervdobozokon. Mit jelent ez? A fenti fejtegetésekben azt a még megvizsgálandó tézist vetettük fel, hogy ezek a képek fogalmakat jelentenek egy programban, és a társadalmat mágikus magatartásra programozzák. Annak számára azonban, aki a fényképet naivan nézi, valami mást jelentenek: mégpedig faktumokat, amelyek a világból kiemelkedve, felületeken ábrázolódnak. Számára a fényképek magát a világot mutatják meg. ³⁵³⁶

Flusser disztopikus fotófilozófiájának lényege a gép és ember viszonyában rejlik: fotófilozófiájában a képkészítő technikák lényege, hogy az ember számára munkát spóroljanak meg (pl. szabadkézi rajzolás), és játékteret biztosítsanak, de a technika birtoklásának szűk köre eltorzította és a birtoklók körére szűkítette a játékteret. Ilyen értelemben a legutolsó évtizedekben tapasztalható képdemokratizálódás, avagy a *digitális környezet társadalmi paradigmaváltása*³⁷ (számítógép,

34 FLUSSER: A fotográfia filozófiája,

35 FLUSSER: A fotográfia filozófiája,

36 FLUSSER: A fotográfia filozófiája,

37 *Ma szinte mindenkinek van fényképezőgépe és használja is. Úgy, mint ahogy szinte mindenki megtanult írni és szövegeket hoz létre. Aki írni tud, az olvasni is tud. De aki el tud sütni egy fényképezőgépet, az nem feltétlenül képes rá, hogy a fotókat megfejtse. Hogy megértsük, miért lehet az amatőr fényképész fotográfiai analfabéta, szemügyre kell vennünk a fényképezés demokratizálódását - és egyben szólunk kell általában a demokráciának néhány aspektusáról. ... Bár a fényképezőgép komplex tudományos és technikai elveken alapul, működésre bírni nagyon egyszerű.... Akinek fényképezőgép van a kezében, az kiváló fotográfákat készíthet anélkül, hogy sejtelve lenne róla, milyen bonyolult folyamatokat indít el, amikor megnyomja a kioldógombot. mindenki azt hiszi, hogy a fotókat szükségtelen megfejteni, mert mindenki úgy véli, hogy tudja, hogyan készülnek a fotók és mit jelentenek. FLUSSER: A fotográfia filozófiája,*

fényképezőgép, internet minden min. alsó középosztálybeli háztartásban) beláthatatlanul jelentős folyamatok előszele. Flusser fogalmait továbbfejlesztve az apparátusok egyszerűsödésével a kvázi *képkapitalizmust* a *képkommunizmus* válthatja fel. Ilyen kontextusban is lényeges kérdés az, hogy a technikai hozzáférhetőségen kívül létezik-e konszenzuális vizuális nyelv, van-e választékos szókincse, vagy tolvajnyelve, szótára, nyelvtana.

3.4 Media Literacy: Mi a vizuális nyelv? Milyen grammatikai sajátosságai vannak?

„Nem meglepő tehát az az állítás, hogy olyan történelmi korszak kezdetén vagyunk, amelyben a kép átveszi az írott szó helyét. Ezt az állítást szem előtt tartva talán még fontosabb az, hogy tisztázzuk, mik a kép lehetőségei a kommunikációban, hogy felvethessük azt a kérdést, hogy mit tud jobban, s mit tud kevésbé a kép, mint a beszéd, vagy az írott nyelv. Erre a kérdésre – jelentőségéhez képes- elkeserítően kevés figyelmet szentelnek. ...a képi kommunikáció értéke azonban az, hogy olyan információt is képes hordozni, amely semmilyen más módon nem kódolható.”³⁸

Messaris a képműveltségről szóló diskurzusban négy témakört különít el:³⁹

1. a képműveltség, mint a vizuális média megértésének alapfeltétele: az álló és mozgóképek sokszor jelentősen különböznek a valóságos világ megjelenésétől. Ezen különbségek miatt (például a színek hiánya, vagy a nézőpontok hirtelen váltása), több szerző, többek között Balázs Béla szerint, a vizuális média értelmezésének készsége előzetes tapasztalatot feltételez, amit a befogadó a vizuális média befogadásával eltöltött idő során alakít ki.⁴⁰ Ezzel ellentétben pl. Gombrich szerint annak ellenére, hogy a „mediálatlan” valóság és a mediális képek között jelentős a különbség, utóbbiak megértéséhez nem feltétlenül van szükség új, képspecifikus kognitív sémákra.⁴¹ „A

38 GOMBRICH, E. H.: A látható kép, in: Horányi Özséb: Kommunikáció 2. A kommunikáció világa. Közgazdasági és jogi könyvkiadó, 1978

39 Paul Messaris: Visual Literacy, Image, Mind and Reality, Westview Press, San Francisco, 1994. További Messaris idézetek a dolgozat szerzőjének szabadfordításában. Jelen jegyzethez: az angol nyelvben létezik egy szó, ami sajnos nehezen fordítható pontosan magyarra: LITERACY. A szótár műveltségnek fordítja, latin gyökere a litera, írásra és olvasásra is utal. Vizuális írás- és olvasás képességének lenne legpontosabb fordítani, a szöveg gördülékenysége érdekében képműveltségnek fogom fordítani. A hitelesség érdekében jegyzetben közlöm az eredeti szövegeket.

40 *1. visual literacy as a prerequisite for the comprehension of visual media; The images in visual media (single pictures as well as movies and television) often differ considerably from the appearance of the real world. Because of these differences (e.g., the lack of color outline drawings or the sudden shifts in point of view caused by movie editing), some writers have argued that the ability to interpret visual media requires prior experience. In this kind of argument, the term „visual literacy” would refer to the familiarity with visual conventions that a person acquires through cumulative exposure to visual media. ... máshol: (Béla) Balázs have taken the position that a viewer needs to go through a period of visual adaptation before being able to understand the image in a movie or TV program. ... such writers assume that in order to be able to interpret the image on the screen adequately a viewer must have learned, through sufficient previous exposure, the conventional uses and meanings of such things as close-ups, subjective camera, flashback, and so on. p. 6.* Paul Messaris: Visual Literacy, Image, Mind and Reality, Westview Press, San Francisco, 1994.

megértést legfőképp a kép kétdimenziós volta, valamint a színek, texturák redukciója, valamint a kulturális tartalom akadályozhatja”.⁴²

2. A képműveltség általános kognitív következményei: egyes szerzők szerint a képműveltség tapasztalata nem csak a képi üzenetek értelmezésének feltétele, hanem általános kognitív hatásai is vannak.⁴³

3. A képi befolyásolás tudatosítása: a képműveltség kialakítása a befogadót ellenállóvá, és ezáltal kevésbé kihasználhatóvá teheti a különböző manipulációs célú üzenetekkel szemben (reklámok, politikai kampányok, stb).⁴⁴

4. Esztétikai értékelés: a képi hatások mechanizmusainak megértése csökkentheti a befogadó elsődleges azonosulásélményét, de ez a fajta tudás elengedhetetlen a művészet eredményeinek értékeléséhez.⁴⁵

Mivel a képműveltség magától értetődőbbnek tűnik, mint az írás-olvasás, vagy a beszéd értésének tanult képessége, a képolvasás és értelmezés tudatossága sokkal könnyebben elsikkadhat képek esetében, mint a beszélt nyelv-vagy más kommunikációs formák esetén. Ezért is annyira sürgető a képműveltség kifejezett tanítása. Egyértelmű, hogy a képnyelv tanulmányozása fokozza az

41 *Gombrich assumed that even when pictures do differ significantly from the appearance of unmediated reality, it is conceivable that they may not require any new, picture-specific cognitive skills for their interpretation. From this assumption it would follow, too, that a first-time viewer might be able to adjust to such pictorial styles „with surprising speed”. P 6. ... it follows, that first-time or inexperienced viewers should be able to make sense of the low-angle device (when it appears in the appropriate context) much more readily than they could comprehend a linguistic convention. 9. o. Paul Messaris: Visual Literacy, Image, Mind and Reality, Westview Press, San Francisco, 1994.*

42 Paul Messaris: Visual Literacy, Image, Mind and Reality, Westview Press, San Francisco, 1994., p 10

43 *2. general cognitive consequences of visual literacy: proponents of visual education often argue that experience with visual media is not just a route to better visual comprehension but also may lead to a general enhancement of cognitive abilities.* Paul Messaris: Visual Literacy, Image, Mind and Reality, Westview Press, San Francisco, 1994.

44 *3. awareness of visual manipulation:... visual education might make a viewer more resistant to the manipulations attempted by TV commercials, magazine advertising, political campaigns, and so on. ... and therefore less likely to be taken in by abuses of this process.* Paul Messaris: Visual Literacy, Image, Mind and Reality, Westview Press, San Francisco, 1994.

45 *4. aesthetic appreciation:knowing how visual effects are achieved may lessen the vicaruous thrills we might otherwise derive from visual media, but such a knowledge is self-evidently a prerequisite for the evaluation of artistic skill.* Paul Messaris: Visual Literacy, Image, Mind and Reality, Westview Press, San Francisco, 1994.

esztétikai érzékenységet, és a csökkenti a befolyásolhatóságot. ⁴⁶ - írja Messaris. Elődei és kortársai is sürgető társadalmi problémának látják a képműveltség hiányát:

1. „amíg a néző nem tanul meg beszélni az AV-nyelven, addig az AV-médiák nem kommunikálnak velünk, legfeljebb csak manipulálnak minket. A kommunikáció elemei kétutassága, ha úgy tetszik, a demokratizmusa hiányzik tehát, egy olyan tudás, amit tanulni kell.”⁴⁷

2. „ a fotográfia ismerete ugyanolyan fontos, mint az írás ismerete. A jövőben az alanfabetizmus nemcsak betű- hanem fotó-nemismerést is fog jelenteni.”⁴⁸

3. Az alapoknál kell újra kezdenünk, fel kell építenünk a világban való tájékozódáshoz szükséges és a vizuális művészetek megközelítéséhez vezető lépcsőt:

ki kell alakítanunk a vizuális nyelv ABC-jét.⁴⁹

4. Ez, a fotográfia megjelenésével különösen felgyorsuló folyamat másként a képkészítés privilegizált voltának megszüntetése, amit egyébként új analfabetizmus kezdetének is hívhatunk, Moholy-Nagy nyomán.⁵⁰

5. A technikai kép kódolása tehát ennek a black boxnak (a fotóapparátusnak) a belsejében folyik, s következésképpen a technikai kép kritikájának mindig arra kell irányulnia, hogy ezt a belsejt megvilágítsa. Mindaddig, amíg ezzel a kritikával nem rendelkezünk, a technikai képpel szemben analfabéták maradunk.⁵¹

6. A műalkotások körül – a felnőttek többségének nézete szerint is- valamiféle misztikus köd gomolyog, a művészek csodabogarak, különcök, vagy magas piederstálon trónoló félistenekként vannak számontartva, s nem úgy, mint bármelyik érző, alkotó, gondolkodó, tevékeny ember, aki „csak”

46 *However, precisely because visual literacy comes more naturally than skill in reading or in understanding speech, conscious awareness of the process of interpretation and response may be more fugitive in the case of pictures than it is with language or with other modes of communication. On this assumption, the argument that explicit education about visual media can make a viewer more resistant to visual manipulation and more aware of artistic merit seems to me particularly compelling. ... The idea that attention to visual literacy can enhance aesthetic sensitivity and immunity to manipulation is anything but controversial. p. 5.* in Paul Messaris: Visual Literacy, Image, Mind and Reality, Westview Press, San Francisco, 1994.

47 HARTAI LÁSZLÓ: Mozgóképek az iskolában in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

48 POPOVICS LŐRINC: Fény- fényképezés- fényképezés in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

49 POPOVICS LŐRINC: Fény- fényképezés- fényképezés in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

50 PETERNÁK MIKLÓS: A kép a camera obscurától a computerig in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

51 FLUSSER: A fotográfia filozófiája

az önkifejezés lehetőségeit keresi, aki szólni akar a művészet nyelvén másokhoz. Sorolhatnánk még a korlátokat, de bizonyos: a legmagasabb, legerősebb korlát a vizuális nyelv hiánya.⁵²

A fenti hat idézet kifejtett reflexiója leginkább Messaris pszichológiai, humán-etológiai tanulmányában lelhető fel: a szerző egy példával próbálja megvilágítani a mediálatlan és a mediatizált vizuális nyelv párhuzamait: példájában az alsó kameraállásból fölvetett alak fenyegetőnek, hatalmasnak tűnik, reprodukálva azt a metakommunikációs gesztust, ami szerint a szubjektum felfelé néz a nála erősebbekre, s lefelé a gyengékre.⁵³ Messaris ezt gyerekkori élmények kapcsán tekinti különösen relevánsnak, de érdemes figyelembe vennünk a paralingvisztika (metakommunikáció) alapvetéseit is. Ezek szerint a valóságos világban való eligazodásunkat segítő képi üzenetek alapját képezik a mediatizált vizuális nyelvnek, amely technikai lehetőségei által továbbírja, átalakítja azt, új dimenziókat hozzáadva (pl. vágás, azaz idő- és térbeli ugrások), és bizonyosakat elvéve (pl. térbeliség).

A fentiekből levonható a következtetés, hogy létezik általános vizuális nyelv, amely a fogalmi gondolkodásnál közvetlenebb, etológiai, metakommunikációs kódokból, és saját, történetileg megfogalmazható sémáiból táplálkozva működik, s amely társadalmi szinten hiányával van jelen, lehetővé téve a média tematikáinak magasfokú tudatosítatlan meghatározó hatását, s a kortárs művészetek elefántcsonttoronyba zárkózását. Ilyen értelemben a médiagyártás folyamatában részt vevők és a virtuális képzőművészeti elit résztvevői a vizuális nyelv különböző szintjeinek ismerői, s ezen a két körön kívül eső nagy többség a vizuális nyelv által meghatározott, de azt nem tudatosító „áldozat”. Ilyen kontextusban a vizuális nyelv fejlesztése alapvető fontosságúnak tűnik.

3.5 Az elektronikus képalkotás vizuális nyelvének fejlesztése: kiáltvány a fényírástudásért

„Köztem és az egykor látható világ valósága között áll valami, amelynek a felelőssége ilyen körülmények folytán felmérhetetlenül megnőtt.

Nem abban, hogy mit s hogyan mutat be, hanem abban, ahogyan nem mutat be, és elem teremt valamit, amit valóságként kell elfogadnom.”⁵⁴

52 POPOVICS LŐRINC: Fény- fényképezés- fényképezés in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

53 *...rather, this visual convention reproduces the structural features of real-life situations: looking up at powerful people and looking down at weak people (cf. Swartz, 1982), a realm of experience that is likely to be particularly relevant during the formative years of childhood.* Paul MESSARIS: Visual Literacy, Image, Mind and Reality, Westview Press, San Francisco, 1994.

54 Balassa Péter, *Előadás a 22. Magyar Filmszemle szakmai vitájának bevezetőjeként, 1990.* Nyomtatásban a Filmvilág 1990/4. számában, valamint a szerző Szabadban című kötetében olvasható (Liget Műhely Alapítvány, Budapest, 1993, 278-284.). 25 in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

A fentiekből egyértelműen következik a képműveltség széles társadalmi körben való kialakításának fontossága, melyhez a 2007-es NAT próbál megfelelő elméleti keretet teremteni. Ezzel együtt a széles körű, hosszú távú megvalósítás lehetőségei a 2. fejezetben leírtak által korlátozottak. *„A hagyományos filmművészet immár évtizedes válsága, a mozikultúra szerepének átalakulása, a szépművészet sziszifuszi harca, hogy kikerüljön a múzeum-gettóból, és az ezzel természetesen együtt járó kisszerű pozíció-háborúság világszerte alkalmas volt arra, hogy elterelje a figyelmet a döntő folyamatokról. A humán szféra piacán soha nem látott mértékben értékelődött fel az audiovizuális termék, a megfelelő mozgóképi infrastruktúra innovációja, ugyanakkor mindennek semmi nyoma a képzés piacán.”*⁵⁵ írja Hartai László 1995-ben. Legalább ilyen radikálisan fogalmaz Popovics: *„Az általános iskolát elhagyó gyermekek egy része alapvető vizuális kultúrával sem rendelkezik, nem szeretnek rajzolni, kevés eredménnyel tudják alkalmazni azokat az ismereteket, amelyekkel esetleg rendelkeznek.”*⁵⁶ *„... a fiatalok értetlenül állnak az új művészeti irányzatok, kísérletek megjelenésekor a művek előtt, de nem is tesznek erőfeszítést megértésükre, befogadásukra. ... a gyermekek nem elég szelektívek az őket érő vizuális információk kiválasztásában, és könnyedén elfogadják a giccs határait súroló „alkotásokat” is, nem beszélve az egyenesen ízlésromboló, ám hatásvadász képi információkról.”*⁵⁷ *„Nyilvánvaló, hogy az irodalomtanításnak meg kell lépni ezt a döntő lépést, a Gutenberg-galaxis védelmében bánnia kell tudni a Lumiere-galaxissal is, ámde nem eshet szereptévesztésbe, nem vállalkozhat a teljes humán szféra iskolai közvetítésére, akármennyire is elasztikusan kell a jövőben saját anyagával bánnia. S ha lehet, még inkább áll e gondolatmenet a hagyományos rajzoktatásra, mely szintén nem eshet a hübrisz bűnébe, nem hiheti, hogy „vizuális kultúra” címkével lefedhető a mozgóképes kultúraterület egésze.”*⁵⁸

Hartai éleslátású írásával ellentétben Magyarország legkiválóbb gimnáziumaiban is magukat továbbképző irodalomtanárok tartják a mozgókép- és médiaismeret órákat. Még a Fazekas Gimnázium százharminc fős tanári gárdájában sem akad egy fősakként film-, vagy vizuális kommunikáció szakot végzett médiapedagógus 2011-ben. *A kubizmus és a konstruktivizmus korában, a nonfiguratív irányzatok térhódítása idején változatlanul a valóság-hű leképezés volt a mérce – az iskolában és a kutatólaboratóriumban egyaránt- írja Kárpáti Andrea*⁵⁹. Úgy tűnik, a korszerű 2007-es

55 HARTAI LÁSZLÓ: Mozgókép az iskolában in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

56 POPOVICS LŐRINC: Fény- fényképezés- fényképezés in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

57 POPOVICS LŐRINC: Fény- fényképezés- fényképezés in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

58 HARTAI LÁSZLÓ: Mozgókép az iskolában in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

59 In Kárpáti: A kamaszok vizuális nyelve

NAT⁶⁰ ⁶¹ellenére a közoktatásban bekövetkezett változások nem, vagy nem elég radikálisak és mélyrehatóak. úgy tűnik, a mindenkori államapparátus nem érdekelt a fiatalok civil öntudatának, tudatos fogyasztói magatartásának, tudatos médiafogyasztásának kialakulásában. Hartai írja 95-ben: *Nem tűnik tehát indokolatlannak, hogy egy új tárgyként kell elképzelnünk az audiovizuális kommunikáció iskolai debütálását. Véleménye szerint a szigorúan metszett tantárgyak mentén megszervezett oktatás életidegen⁶². (Célunk egy) „Tág látókörű, audiovizuális kommunikációra – tehát nem csupán befogadásra, de kreatív közlésre is képes személyiségek képzésére alkalmas, a*

60 A rajz- vizuális kultúra a Nemzeti Alaptantervben, 2010-ben

A Művészetek műveltségi terület alapja a kultúra, amelybe a művészeteken kívül beletartozik mindennapi életünk, valamint szűkebb és szélesebb értelemben vett környezetünk is. E tág kultúraértelmezésből következően sokféle lehetőség adódik a tanulók sajátos megismerési módjainak, tevékenységeinek érvényesüléséhez. E területek közös jellemzője az érték közvetítés és értékörzés, továbbá az, hogy aktív befogadásra, sőt alkotásra is készítenek. Részterületei: Ének-zene, Dráma és tánc, Vizuális kultúra, Mozgóképkultúra és médiaismeret. A művészeti nevelés lényege, hogy a művészetet a gyerekek nevelésének középpontjába helyezi. Az aktív művészeti tevékenységek, a készség-, képességfejlesztés szisztematikus rendje lehetőséget ad a művészetek tartalmi befogadására, s általa az egyéni továbbfejlődésre. Több műveltségi részterületnek is célja - a sajátos kifejezési eszközeivel kapcsolatos ismeretszerzés és képességfejlesztés mellett - a kultúra köznapi jelenségeinek kritikai feldolgozása, a legfontosabb kommunikációs módok tanulmányozása. Ily módon az órai tevékenységek kapcsolódhatnak művészi alkotásokhoz és a mindennapi élet megnyilvánulásaihoz egyaránt. A vizuális kultúra fejlesztési területei a **Megismerő- és befogadóképesség** (közvetlen tapasztalás útján szerzett élmények feldolgozása, ismeretszerzés, tanulás, térbeli tájékozódás és kommunikáció), a **kreativitás** (alkotóképesség és problémamegoldó képesség) és az **önismeret, önértékelés, önszabályozás**. A Vizuális kultúra tanításának célja hozzásegíteni a tanulókat a látható világ jelenségei, valamint a sajátos képi közlések, vizuális művészeti alkotások mélyebb átéléséhez, értelmezéséhez. Célja továbbá azoknak a képességeknek, készségeknek a fejlesztése, ismereteknek az átadása, amelyek a vizuális kommunikáció magasabb szintű műveléséhez, a látható világ használatához, alakításához, a kreativitás fejlesztéséhez szükségesek. A műveltségterület nem csupán a hagyományos képző- és iparművészettel foglalkozik, hanem magában foglalja a vizuális jelenségek, a vizuális közlések köznapi formáit is. A fejlesztés átfogó célja segíteni a tanulókat abban, hogy képesek legyenek a nagy mennyiségű képi információt, valamint az őket érő számtalan spontán vizuális hatást minél magas szinten, kritikusan feldolgozni, a megfelelő szelekciót elvégezni, értelmezni, arról önálló véleményt megfogalmazni. A képességek fejlesztése mindvégig három fő képzési területen folyik: a képzőművészet mellett a vizuális kommunikáció köznapi formái, valamint a tárgy- és környezetkultúra műveltségterületi képezik a megismerés alapját, illetve a készség és képességfejlesztés gyakorlóterepeit. Mivel ezek a területek számos ponton szorosan kapcsolódnak egymáshoz, illetve gyakran fedik egymást, lehetséges és kívánatos, hogy az órai tevékenységek során a komplex feladatokban, projekteknél szerves egészként jelenjenek meg. Mivel a képzőművészet, a vizuális kommunikáció, illetve a tárgy- és környezetkultúra területei a különböző életkorokban, sőt személyenként is eltérő mértékben képesek kifejteni motiváló hatásukat, és különböző képességek fejlesztésére alkalmasak, fokozott lehetőség nyílik a differenciálásra. A vizuális kultúra megfelelő szintű tanítása meghatározó ismeretszerzési és feldolgozási eszközt biztosít a többi műveltségi terület oktatásához, és **hatással van azok elsajátításának színvonalára is. Az életkornak megfelelő fejlesztés a spirális felépítést indokolja**, de itt csak az újonnan belépő tevékenységeket említjük, ami nem jelenti azt, hogy abban a képzési szakaszban a már korábban megjelenő tevékenységek ne szerepelnének továbbra is. (A szabadkézi rajzolás például minden szakaszban fontos eleme a képzésnek!). ... A különböző művészeti területekkel összefüggő gyakorlati tevékenységek, kreatív feladatok által az ismeretek élményszerűvé, a tanulók sajátjaivá válnak, segítik a mélyebb megismerést, és fejlesztik a kreativitást. Céljuk a képességek fejlesztése, a szellemi, lelki tulajdonságok gyarapítása, az esztétikai fogékonyság, a fantázia, az érzékenység fokozása.

61 A Mozgóképkultúra és médiaismeret a mozgóképi szövegértés fejlesztését és a média társadalmi szerepének, valamint működés módjának a feltárását célozza. Ez az audiovizuális írás-, olvasástudás alapjainak az elsajátítását és a kritikai médiatudatosság fejlesztését jelenti. A médianevelés olyan képesség- és személyiségfejlesztő eszközrendszer, amely szükséges ahhoz, hogy az állampolgárok az információrobbanás és a modern piacgazdaság korában ténylegesen tudjanak tájékozódni és választani. Mivel a média erősen meghatározza, hogyan gondolkodjunk a világ dolgairól, s hatása vetekszik a

közoktatásba szervesen integrálódó tanmenet és metodika kifejlesztése, amely felkészít a mozgókép kontrollált, nem pedig kiszolgáltatott birtoklására.... Számos kérdésre kell választ adni ... mielőtt akárcsak részben is megbízható választ adhatnánk arra a konkrét felvetésre, hogy mihez kezdünk az iskolában a mozgóképes technikával? Ellenkező esetben nagy valószínűséggel filmtörténeti gyorstalpaló, amatőr filmszakkör, mini iskolatelevízió, videókezelő kistechnikus tanfolyam születik a dologból, ami természetesen mind-mind igen dicséretes, csak éppen ahhoz nincs szinte semmi köze, amiről eddig beszéltünk, ami a valódi tétje és lehetősége az iskolának – az audiovizuális kommunikáció közvetítéséről. ⁶³ ... Rendkívül kényes dolog persze bármely szakma ügyeibe kívülről belekotyogni hiszen, mióta a polihisztorok kora lejárt, minden szakma saját tudományterülete védsáncai mögül vívja lebilincselő harcát... (a mindenkori kormányzat bukszájából kicsalogatható összegért, és ebben a játszmában az egyetlen elfogadott játékszabály a lobbizás, az összetartozók véd- és dacsövetsége)....Vajon miért is nem fordított az iskola ez idáig megkülönböztetett figyelmet e területre, illetve mi az, ami mégiscsak történt? (tudjuk, hogy a mozgókép univerzum éppen az átstrukturálódás időszakát éli, és tudjuk azt is, hogy az iskolarendszer, a tanítás szerkezete mennyire nehezen mozdul és mozdítható).... Az AV-kommunikáció jellegzetesen XX. századi, sőt jelenkori képződmény, története is teljes egészében arra az időszakra esik, amivel az iskola (egyébként teljesen indokolatlanul és kárhozhatóan) a legkevesebbet foglalkozik, s miután a tárgy természetesen merőben kulturális jelenség, nem lesz könnyű helyzetben leendő tanára, ha a történeti (kultúrtörténeti) mozzanatokot meg kell közelítse. ⁶⁴

Möller legalább ennyire radikális, és némileg optimistább munkatézisében írja: *A társadalom által fönntartott, a társadalomra vonatkoztatott iskolarendszerben egy, a vizuális jelenségekkel foglalkozó szak keretei között, az oktatás tárgya manapság nem lehet más, mint a maga releváns jellegzetességeiben vett vizuális kommunikáció teljes területe – mikor is olyan oktatásról van szó, mel nem az adott kultúrÁERT való életre, hanem az adott kultúrÁBAN való megvalósuló életre (Robinson), valamint ennek megváltoztatására való készségre készít föl. ⁶⁵ ...Az a szak, mely a vizuális jelenségekkel*

hagyományos szocializáció ágenseivel - a családdal és az iskolával -, a mozgókép- és médiaoktatás a demokráciára nevelésnek és olyan értékek elsajátításának az iskolája, mint a másság elfogadása, a kritikai gondolkodás vagy a tudatos választás képességének a fejlesztése. ... A mozgóképkultúra és médiaismeret fejlesztési területei a megfigyelés, az ismeretszerzés, a kommunikáció, az értelmezés, elemzés, tolerancia, a kritikai gondolkodás, problémaérzékenység, az önismeret, együttműködés, választás, tolerancia, alkotásra való beállítódás

62 HARTAI LÁSZLÓ: Mozgókép az iskolában in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

63 HARTAI LÁSZLÓ: Mozgókép az iskolában in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

64 HARTAI LÁSZLÓ: Mozgókép az iskolában in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

65 MÖLLER: Művészeti oktatás és vizuális kommunikáció – hét munkatézis egy új tantárgy koncepciójához

foglalkozik, csak a fönti kommunikációs területekre (fotográfia, reklám, képesújság/lap, film, televízió, képregény) való didaktikai orientáció révén járulhat hozzá döntő mértékben egy olyan világban való tájékozódáshoz, melyben létföltétel a hatékony kommunikáció, és amelyben ennek ellenére széleskörű „vizuális analfabétizmus” uralkodik.

Az iménti követelményeknek megfelelően átalakított iskolai szaknak (ideiglenes megnevezése: vizuális kommunikáció-szak) a következőket kell teljesítenie a vizuális analfabétizmus megszüntetése érdekében:

a, szakismeretek közvetítése a vizuális információhordozókkal kapcsolatban, ezek szociológiai és pszichológiai hatása stb

b, interpretációs lehetőségek bemutatása és alkalmazása

c, önálló információszerzésre és interpretálásra szolgáló módszerek kidolgozása és közvetítése

az oktatás döntő feladatai közé tartozik az optikai információhordozók analízise és interpretációja, a képek vizuális- és metanyelvének kiértékelése és ezzel együtt az optikai információhordozók funkciójának és hatásmechanizmusának áttekinthetővé tétele. Az oktatás célja ezzel az, hogy eligazítson a vizuális kommunikáció világában, valamint a társadalmi realitással kapcsolatban, ahogyan az a médiumokban kifejeződik. ⁶⁶

A dolgozat apropóját adó kísérleti program többek között a Nemzeti Alaptantervre támaszkodik: A 9-10. évfolyamban a megismerő- és befogadóképesség területén belül a közvetlen tapasztalás útján szerzett élmények feldolgozásának terepén szereplő javaslat az új technikák kipróbálása, a technika nyújtotta lehetőségek számbavétele, valamint a saját munkák, gyűjtések felhasználása az elektronikus képalakítás során. Ismeretszerzés, tanulás, térbeli tájékozódás terén. A kommunikációs képességek részterület fejlesztési javaslatai között szerepel a technikai médiumok képzőmódszereinek megismerése, valamint vizuális reklámok elemzése. A vizuális nevelés kiemelt fontosságú feladata a kreativitás működtetése, illetve fejlesztése. A fejlesztés célja az örömteli élményt nyújtó, a személyes megnyilvánulásnak legnagyobb teret adó alkotótevékenység megszerettetése, kísérletezés új anyagokkal, technikákkal. ⁶⁷

A szakirodalom és a gyakorlat ismeretében a dolgozat szerzőjében egy új tantárgy víziója fogalmazódott meg Möller optimizmusa mentén, és Hartai pesszimizmusa ellenére: olyan képzésre van szükség, ami messzemenőig érdekelt diákjainak minden szinten tudatos magatartásának kialakításában, a világban való tájékozódás készségének megteremtésében. Egy ilyen iskolában a képírás és képolvasás nem képző-iparművészet és média mentén különülne el, hanem az alkotás, és

⁶⁶ MÖLLER: Művészeti oktatás és vizuális kommunikáció – hét munkatézis egy új tantárgy koncepciójához in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

⁶⁷ [A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 \(XII. 17.\) Korm. rendelet \(a 202/2007. \(VII. 31.\) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg\)](#)

az értelmezés dimenzióiban, a vizuális műveltség körébe integrálva a galériák kiállítását és a köztéri reklámokat is. Jelen program feladatai nem szerepelnek a szakirodalomban talált feladatsorok között; sem Bodóczy István feladatsorai között. A kísérleti képalkotó program elméleti megalapozásának útravalójául Balassa tanárúr szavai tűnnek a legpontosabbnak: *„vajon nem a képi takarékoskodásban és bizonyos mérvű aszketizmusban, a képi fogyasztás visszafogásában volna a vizuális kultúra - ami kétségkívül felváltja a szó kultúráját, amelyben a fényírástudók felelőssége küzd majd az analfabétákért -, nos a vizualitás szemléletileg szegényebb megújulásának a lehetősége? Vajon nem egy öngyilkos világfolyamat egészében és ellenében kellene végiggondolni és szemlélni a magyar vizuális kultúra és filmművészet helyzetét is, függetlenül az egyéni kvalitásoktól? Akkor is, ha az aszketizmus emlegetése egy nyomorgó, megalázott filmipar és művészet körülményei között bizonyára vérlázítóan hangzik. Bízom abban, hogy csak a legelső hallásra.”*⁶⁸

4. PEDAGÓGIAI KÍSÉRLET

4.1 Az alkalmazott módszerek ismertetése

„A jó feladat emeli a rajzi szintet, a korlátozó témamegjelölés pedig csak a képességek kis részét aktivizálja (Kárpáti, 1993)⁶⁹ A vizuális kommunikáció összterületén belül a képzőművészet az egész integráns részét alkotja.”

A XX. század képalkotó technikái közül a tömegmédia és a képzőművészet számára kísérleti, apokrif műfajokat választottam. A technikák kísérleti jellege megjelenésük, elterjedésük időszakában részben low-budget voltukkal vívta ki a kísérletező avantgárdok figyelmét. Választásaimban tehát nem csak a vizuális nyelvi fejlesztés, hanem a megvalósíthatóság is szelekciós szempont volt a program gyakorlati kidolgozásánál. Az időkeret, az osztálylétszám és az iskola technikai lehetőségei jelen keretek között nem engedték meg bizonyos technikák programba emelését. A program részévé váló néhány technika is feszegette a megvalósíthatóság kereteit. Nagyrészt tehát olyan technikákat választottam, amik egyénileg, vagy kiscsoportban, drága technikai felszerelés nélkül megvalósíthatóak, heti 45 perces órakeretben, minimális otthoni munkával. Céлом volt a diákok motiválása is, amit nem csak az aránylag szabad témaválasztással, hanem a viszonylag gyorsan látható, megosztható vizuális eredmények létrehozásával is próbáltam elérni. Csak olyan technikákat választottam, amiket alkotóként rutinosan, magabiztosan, „láthatatlanul” kezelek, hogy

68 Balassa Péter, *Előadás a 22. Magyar Filmszemle szakmai vitájának bevezetőjeként, 1990*. Nyomtatásban a Filmvilág 1990/4. számában, valamint a szerző Szabadban című kötetében olvasható (Liget Műhely Alapítvány, Budapest, 1993, 278-284.). 25 in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

az órákon ne okozzanak gondot esetleges elméleti, vagy gyakorlati hiányosságaim. Popovics Lőrinc írja diákjainak tartott fotó- és videókurzusáról: *„... a hagyományos rajztanítás buktatóit elkerülve sikeresebb lesz munkánk, ha a gyermekek ösztönös vonzódását, érdeklődését kihasználva feltárjuk azokat a lehetőségeket, melyeket az újabban egyre nagyobb teret hódító fotózás és videotechnika rejt magában, hiszen a valóság megismerésének, ábrázolásának olyan tárházát jelentik ezek az eszközök, amelyek kitágítják, megváltoztatják a világról alkotott képünket, és ugyanúgy lehetnek az alkotómunka eszközei, mint a rajz-, a festő-, vagy mintázóeszközök. ... ez az új médium minden eddigi technikai eszköznél alkalmasabb a vizualitás új dimenzióinak feltárására, könnyű a kezelhetősége, gyorsasága és a képi megjelenítés komplexitása. ... E sajátos eszközrendszer igénybevételével és alkalmazásával a rajz tanításában elkerülhetjük a hagyományos festő- és rajzeszközök korlátait, s ez a megközelítés pszichikus energiákat szabadíthat fel az alkotó gondolkodás megközelítéséhez, az elmélyültebb munkavégzéshez.”*⁷⁰

A program kidolgozásánál figyelembe vettem, hogy vajon milyen pedagógiai attitűd az, ami tizenhat évesek számára a leginkább fejlesztő, facilitáló rajzórai környezetet teremt a szokásokhoz képest extrém kérdésselvetésekkel operáló feladatok esetén. *„fő célom volt a gátlások felszabadítása, a műhelyszellem, az alkotó légkör megteremtése, ezért a hagyományos órafelépítés korlátait megpróbáltuk áttörni, ...A műhelyszellemű foglalkozások csak oldott légkörben, a tanár-diák viszonyt mester-tanítvány kontaktussá alakítva képzelhetők el.”*⁷¹ *...a gyerekeknek mindig megadtam azt a lehetőséget, hogy az előre közösen kialakított témakörön belül a témát saját egyéniségükhöz igazítva ők válasszák meg, így cselekvési szabadságukkal élve szélesebb körben vizsgálták a választott témát, jobban elmélyültek, variációk sorozatát alkották.”*⁷² - írja Popovics. Tapasztalataira alapozva, dacolva a 33 fős osztálylétszámmal és a heti 45 perces időkerettel, próbáltam a tematikát egyfajta betekintés-sorozatként megfogalmazni. A négy 20 perces előadást sok vizuális anyagból és fogalmi mérföldkőből, kevés „töltelékiszöveggel” építettem föl, építve a Fazekasos diákok széles érdeklődésére és intenzív figyelmére. Minden esetben iránymutatást adtam a további elmélyüléshez, anélkül, hogy azt kötelezővé tettem volna. A feladatok kidolgozásánál is figyelembe vettem Popovics tapasztalatait: *„Mindannyian csak azt a munkát végezzük szívesen, ami érdekes, vonzó, meghatározott célok érdekében történik, erőfeszítéseket igényel, de nem teljesíthetetlen, lehetőség nyílik az önkifejezésre, egyéni ütemben haladhatunk, de próbára teszi tudásunkat, és jut idő az egyéni elképzelések megvalósítására is. Így van ez a gyerekeknél is, akiknél a helyzethez alkalmazkodó pedagógiai módszerekkel meg kellett tartanom azt az érzést, hogy munkájuk során a*

70 POPOVICS LŐRINC: Fény- fényképezés- fényképezés in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

71

72 POPOVICS LŐRINC: Fény- fényképezés- fényképezés in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

*megfigyelésekből kiindulva tudatosítsák a követendő irányt, de képzeletük szabadon megnyilvánulhasson, kreativitásuk kibontakozzon, a problémák a szórakozáson és az új jelenségek felfedezésén túl arra is alkalmat adjanak, hogy kifejleszthessék saját vizuális nyelvüket, s ezt be tudják illeszteni az általánosan értelmezhető, érthető vizuális kommunikáció nyelvrendszerébe.”*⁷³ ... olyan módszereket és eszközöket kell alkalmaznunk, amelyek a tanítványainkra szabottak, nem bénító, elkedvtelenítő hatásúak, hanem kreativitásra serkentenek.⁷⁴ Az órák elején elhangzó-látható prezentáló, befogadói részek célja a XX. század művészettörténetének újfajta, technikai oldalról való megközelítése, a teljesség és a kronológia igénye nélkül. A prezentációk alkotói oldalról világítanak rá egy-egy technika vagy műfaj sajátosságaira, a film- és programajánlók életszerű szituációkba helyezik azt, s az ajánlott munkákhoz kapcsolódó kritika, mint szorgalmi házi feladat, lehetőséget ad a befogadói kibontakozásra. Folyamatosan dokumentáltam a tanulókkal való közös munka eredményeit; a program megkezdése előtt és után kérdőív segítségével mértem fel a XX. századi művészettörténeti kompetenciát és attitűdöt.

A diákokat szabadon választott méretű és formátumú firkafüzet vezetésére kértem, amelyet nem csak feladatmegoldások felületének, hanem felvetések, jegyzetek, vázlatok gyűjteményének is szántam. Nagyon fontosnak tartottam tehát, hogy minden feladat kihívás, de ne megoldhatatlan kihívás legyen, s a megoldások számára maradjon kellő játéktér. *„a művészetek iránti nyitottság, az átélés képessége az alkotó, alakító tevékenység nem alakulhat ki érzelmi motiváció nélkül. Erre gondoltam minden óra megtervezésénél, s igyekeztem az érdektelenséget, az unalmat kikerülni.”*⁷⁵ - írja Lázárné Berkecz Éva. A játék, mint módszer, a pedagógia, és azon belül a művészettel nevelés motiváló erőinek alappillére: *„A játék fémjelzése a választási szabadság és az a tény, hogy senki, semmilyen körülmények között nem kényszeríti rá az embert, bár ez nem mindig különleges ismertetőjegye a játéknak. ... mindazonáltal bizonyos fokú választás, valamint a tárgyak, az anyagok és a gondolatok megszokott kezelési kényszerének hiánya mindenképpen része valahogyan a játéknak. A játék itt kapcsolódik leginkább a művészethez és az alkotás egyéb formáihoz.”*⁷⁶

4.2 A kísérleti program tematikája: (médiium- és művészettörténeti tananyag)

Bevezetés a XX. század művészettörténetébe

73 POPOVICS LŐRINC: Fény- fényképezés- fényképezés in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

74 POPOVICS LŐRINC: Fény- fényképezés- fényképezés in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

75 LÁZÁRNÉ BERKECZ ÉVA: A foto és video tanításának lehetőségei felső tagozaton, in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

76 Susanna Millar: Játékpszichológia, Maecenas, 1997, 18. o

A XX. századra szinte ismeretlenül tekintő diákok a bevezető órán, szorgalmi kiselőadás formájában lehetőséget kaptak az időszak címszavakban való irodalmi és történelmi összefoglalására. Ezt követte a tanári előadás, melynek témája a vizuális művészetek újkori sokfélesége volt. Ezután a technikai kép közös, beszélgetésen alapuló definíciója következett: olyan álló- vagy mozgókép, amely rögzítésének vagy bemutatásának folyamatában bármilyen kémiai, mechanikus vagy digitális technikai rögzítő, sokszorosító vagy adófelszerelést használ fel, pl: camera obscura, fényképezőgép, filmfelvevő, hangfelvevő, hangosfilm, vhs, televízió, rádió, számítógép, digitális kamera, projektor, scanner, nyomtató, fénymásoló, hangszóró, mobiltelefon, stb .Ezt követte a 12 órás tematika vázlata, előre vetítve, és példákkal magyarázva a később kipróbálásra kerülő médiumokat. Az előadást filmajánló zárta. A 12 óra technikát három különböző tananyag-blokkba csoportosítottam a befogadhatóság és könnyebb érthetőség érdekében. A csoportosítás alapját nem csak a művészettörténeti kronológia, hanem a technikai sajátosságok is egyértelműen kijelölték. Így jött létre az analóg képek, reciklált képek, rugalmas képek tananyag-csoportja. Az analóg képek esetén a fő fejlesztési cél a technikai képkészítés gyökereinek megértése volt. A reciklált képek esetén a vizuális jelenségek fizikai egymással alakíthatóságának felismerése; míg a rugalmas képek esetén a technikai, digitális képalkotás friss, instant módszereinek elsajátítása.

Analóg képek: dia, fotogram: („the medium is the message”)⁷⁷

McLuhan híres mondata fémjelzi a tananyag-blokkot, visszautalva a dolgozatban fentebb részletezett Bazin-i/Benjamin-i századfordulós képfilozófiára. Az óra teljes sötétségben kezdődött, megkértem a diákokat, képzeljék el a környezetüket internet, tévé, számítógép, fényképek nélkül. Ebbe a fénytelen felütésbe érkezett a dia és a fényképezés, mint képi alapvetések. Az előadás számba vette a képrögzítés optikai és kémiai eljárásainak fejlődését, a camera obscura, a laterna magica mibenlétét, Niépce, Daguerre, Talbot és társai munkásságát, a daguerrotípiá popularizálódását, a fixálás és a negatív fejlesztését, egészen a színes film, majd az első digitális fényképezőgép megjelenéséig. Ezt követte a dia sokszínű múltjának kifejtése. Ez az általában a művészet perifériáján említett médium szolgált már propaganda célokat, privát archívumokat, gyerekmesék terjesztését, élő zenei alkotások aláfestését, és látszólagos technikai zsákutca volta ellenére napjainkban is a vizuális művészetek aktív technikája. Az előadáson sok került a fényképezés kémiai mibenlétének, illetve az additív és szubtraktív fénykeverésnek magyarázatára is.

Miközben az embert mindinkább kikapcsolják belőle (az apparátusból), az apparátusok programja, ez a merev kombinációs játék egyre gazdagabb lesz elemekben; egyre gyorsabban kombinál és felülmúlja bármelyik ember képességét arra, hogy átlássa és kontrollálja a programot. Aki apparátussal áll szemben, bárki legyen is az, black box-szal áll szemben, amelyet képtelen áttekinteni. ... Egyetlen

⁷⁷ McLuhan, M. (1964). *Understanding Media: The Extensions of Man*. New York: McGraw-Hill.

*kivétellel: és ez az úgynevezett experimentális fotográfus - a jelen tanulmány értelmében vett fényképész. Az ő számára ténylegesen tudatos az, hogy "kép", "apparátus", "program", "információ" - ezek az alapproblémák, amelyekkel meg kell birkóznia. Valóban tudatosan fáradozik azon, hogy előre láthatatlan információkat állítson elő, azaz, valami olyasmit hozzon ki az apparátusból és tegyen át képbe, ami nem szerepel a programban. Tudja, hogy az apparátus ellen játszik. De még ő sincs tudatában gyakorlata horderejének: nem tudja, hogy általában a szabadság kérdésére az apparátusok kontextusában keresi a választ.*⁷⁸

Reciklált képek: vizuális napló, kollázs, koncept fotó, xerox, képregény: („the medium is the medium”)⁷⁹

Nam June Paik, a videóművészet úttörője figurázta ki a fenti módon McLuhan mondatát, a második blokk mottóját adva. Az előadás célja nem csak technikai fogalmak megismertetése volt. Az avantgárdok ellenkulturális törekvéseinek kiemelése, a képregény pop- és underground kulturális sokszínűsége, a privát történetek és periférikus témák művészetbe, ill. vizuális kultúrába emelése is fontos szerepet játszottak a fenti műfajok alakulásában. Művészettörténeti nézőpontból ismertetem a dada és a szürrealizmus⁸⁰ alapfogalmait, és a hozzájuk kötődő kollázs műfaját.⁸¹ Nagy meglepetésemre a legelterjedtebb középiskolai művészettörténet tankönyv csak ezt a két címszót (dada és szürrealizmus) tartalmazta az általam tanított műfajok és korszakjellemzők közül. Sem a fénykép, sem a dia, sem a film, sem a videó nem szerepeltek a modern, posztmodern és legújabb műfajok között az 1995-ös kiadású tankönyvben.⁸²

Rugalmas képek: mobiltelefon, video performance, internet: („the medium is the message”)

78 FLUSSER: A fotográfia filozófiája

79 Nam June Paik: *The Medium is the Medium*, first work broadcast by WGBH, a video collage that raised questions about who is in control of the viewing experience. <http://www.paikstudios.com>

80

81

A világháború utáni kilátástalan helyzetben a dadaisták erkölcsi, politikai és esztétikai téren is egyaránt tagadtak minden örök elvet, szabályos rendet, logikus értelmet. A dadaizmus nem annyira irodalmi-művészeti irányzat, mint inkább lelki magatartás, a dogmaellenesség szélsőséges állásfoglalása. Képviselőik határozott cselekvéssé kívánták átalakítani a művészetet, az élet szerves részévé tenni. Elvetve a múltat, nem bíztak a jövőben, és csak a jelenben való gátlástalan cselekvés jogosultságát hirdették. A mozgalom a szürrealizmus előzményének tekinthető. ... fontos szerepet kap a neodada- és a pop-art mozgalomban.; Collage, fotómontázs, Duchamp, Picabia, Ernst, stb. In SZABÓ ATTILA: Művészettörténet vázlatokban, FPI, 2005

82 POPOVICS LŐRINC: Fény- fényképezés- fényképezés in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

A digitális technika eredményeként létrejött mesterséges képpel kapcsolatban nincs értelme az eredeti és másolat hagyományos fogalmának.

Valamennyien tagjai leszünk egy új kommunikációs térnek. E térben megváltozik a nyilvánosság szerkezete. Mindenki lehet egyben információ-adó és információ-fogadó. ... Változik a demokrácia fogalma, a politikai részvétel, a hatalomgyakorlás és ellenőrzés módja. (Érdemes átgondolni, hogyan készül e nem nagyon távoli korra parlamentünk? ... A számítógéppel létrehozott képek esetében új helyzet állt elő: a nézőből operátor lett. A számítógéppel való közvetlen kapcsolat jelentősége felmérhetetlen, a mesterséges nyelvekkel való írásos, szimbolikus kommunikáció helyén a szenzitív érintkezési formák variációi jelentek meg. A monitor „egere”, illetve a fényceruza nem pusztán apró játékszer csupán, hanem a digitális kép manipulálásának immár közvetlen érzéki, mozgásszervi eszköze. Először fordult elő, hogy a digitálisan felbontott - és elméletben elvont - képet a befogadó, egyelőre a virtuális valóságtól függetlenül, saját maga alakíthatja anélkül, hogy bármiféle elvont számítógépes ismerettel rendelkezne. A passzív néző helyén álló hiperaktív operátor figurája a képek új technológiai típusaival szemben kialakított társadalmi viszony metaforájaként is érthető. A képvalóságba beavatkozás olyan alapélménye a digitális képekkel együtt élő nemzedékeknek, mint amilyen a múlt század végén a fotográfia által teremtett felfedezésorozat volt.⁸⁶ -

- írja György Péter tizennégy évvel e dolgozat megírása előtt. A rugalmas képek tematikájában integránsan jelenik meg a videó (mágnesszalagos és digitális), a videóművészet, az installáció, a videó performance, a videoklip történeti és mai jelenléte, és a web2-es technikák friss, néhány éves „sikertörténete”. Kiemelten fontos, hogy ezek az élő művészeti, design és politikai, valamint közösségi stratégiák a maguk hatásos és jelentős formájában, példákkal illusztrálva jussanak el a diákokhoz.

4.3 a prezi.com, mint taneszköz

A magyar fejlesztésű prezi (16) kiváló, szerkesztő és felhasználó számára is könnyen kezelhető eszköznek bizonyult szakmai munkám során, így pedagógiai alkalmazása is kézenfekvőnek tűnt. Az online tananyag tartalmazza az órai előadások vázlatát, a teljes bemutatott képanyagot és önálló munkára alkalmas ajánlásokat. Digitális technikákban jártas „képolvasónak” percekbe telik a prezi alapelveinek elsajátítása, így nem meglepő, hogy tizenhat éves tanítványaim számára nem okozott gondot a kezelése. Az online felületek iskolai jelenléte nem új a Fazekasban, tekintve, hogy az egész intézmény elektronikus naplót használ, amely, a MOME-n alkalmazott ETR-hez hasonlóan a tanárok által szerkeszthető, és a diákokat online tájékoztatja eredményeikről és teendőikről. Az email, mint a diákok felé való tájékoztatás magas hatásfokú formája, szintén szerepet játszott a program végrehajtásában, emlékeztetők és házi feladat megoldások formájában.

4.4 a kiadott gyakorlati feladatok ismertetése, (óravázlatok a mellékletben)

Gyakorlati tevékenység nélkül nem lehetséges a művészet megértése.

Mind a művészeti nevelést, mind pedig a művészeti oktatást lényegileg meghatározza a tanulók gyakorlati munkája

(alkotó tevékenység, alkotás-gyakorlatok és kísérletek).⁸³

Dia: készíts talált és rontott negatívokból vetíthető képet! Ügyelj a festékek különböző halmazállapotára és száradási sebességére, a kaparás-vágás mélységére, a kompozícióra, és a talált képpel való viszonyra!

Fotogram: készíts fotogramot az általad hozott tárgyak segítségével. Ügyelj a laborálás technikájára, a részidők betartására. A kompozíciónál vedd figyelembe az árnyékokat és a transzparenciát, valamint a fénytöréseket.

Vizuális napló: készíts öt egymást követő napon képi dokumentációt a napodat meghatározó hangulatról, az aznapi események vizuális elemeinek felhasználásával! Kollázs technika előnyben, de bármilyen más eszközt is használhatsz. A firkafüzetbe dolgozz!

Elektrográfia: saját igazolványképed felhasználásával (nagyítás, sokszorosítás, vágás, belerajzolás, stb) készíts önportrét fénymásoló segítségével. a végső kép fénymásolt A4 legyen. 3-szor másolhatsz!

Képregény: ábrázolj szabadon választott közmondást 4-6 képkockában, különböző anyagok, kivágott figurák felhasználásával, a képregény 3 követelményének megfelelően! A firkafüzetbe dolgozz!

Koncept fotó: válasz egy izgalmas, szürreális, vicces, stb. jelenetet az egyik lejegyzetelt álmodból, és a többiek segítségével készítsd el a kompozícióban, karakterekben ahhoz lehető leghasonlóbb

⁸³ MÖLLER: Művészeti oktatás és vizuális kommunikáció – hét munkatézis egy új tantárgy koncepciójához in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

Szürrealizmus címszó: előzménye: metafizikus festészet, valóság fölötti valóság , pszichikai automatizmus, fantázia, irrealitás, tudattalan, álom, örület, hallucinációk, szabad asszociáció, technikai-tartalmi-formai forradalom, rousseau, chirico, dali, ernst, chagall, miro, klee, st In SZABÓ ATTILA: Művészettörténet vázlatokban, FPI, 2005

fényképet! A teremben található összes tárgyat használhatod! (A firkafüzetbe való álom-jegyzetelés egy hónappal a feladat kiadásától kezdve folyamatos házi feladat volt)

Mobiltelefon: készíts 5-15 mp-es mozgóképet mobiltelefonnal egy, a teremben jelen levő vagy oda képzelt tárgy, személy, vagy állat nézőpontjából. A videóból egyértelműen derüljön ki a szubjektum kiléte! Reagálhattok egymásra, de egyik videóban sem szerepelhet mások mobilja!

Video performance: a teremben installált technikák és computer-ekre előkészített, reklámokból kivágott snittek segítségével élőben vágj össze egy új reklámot! ⁸⁴

4.5 a feladatmegoldásokhoz biztosított háttérmunkálatokról

A dia-feladathoz saját diakereteket, gyűjtött negatívokat és selejt diafilmeket, üveg- és vízfestéket, illetve a szertárban fellelhető és a diákok által hozott festő, vágó eszközöket használtuk. A kész munkák prezentációjához kiválóan bizonyultak a rajz szertárban porosodó diavetítők. A fotogram feladathoz az iskola kisebbik rajztermét építettem át fotólabornak: a hét ablak elsötétítése után saját laborfelszerelésemet (tálak, nagyítógép, vegyszerek) installáltam a terembe. A vizuális naplók és a képregények a diákok által minden órára hozott multifunkcionális firkafüzetbe készültek. A hozzájuk szükséges kollázsalapanyagokat a diákok önálló gyűjtéseim kívül a rajz szertár és saját gyűjtéseim biztosították. Garamvölgyi tanár úr közbenjárásával az iskola gazdasági irodájának köszönhetően tettünk szert fénymásológépre 2x45 perc erejéig. A belépő kérdőív eredményeit

84 *A világháború utáni kilátástalan helyzetben a dadaisták erkölcsi, politikai és esztétikai téren is egyaránt tagadtak minden örök elvet, szabályos rendet, logikus értelmet. A dadaizmus nem annyira irodalmi-művészeti irányzat, mint inkább lelki magatartás, a dogmaellenesség szélsőséges állásfoglalása. Képviselőik határozott cselekvéssé kívánták átalakítani a művészetet, az élet szerves részévé tenni. Elvetve a múltat, nem bíztak a jövőben, és csak a jelenben való gátlástalan cselekvés jogosultságát hirdették. A mozgalom a szürrealizmus előzményének tekinthető. ... fontos szerepet kap a neodada- és a pop-art mozgalomban.; Collage, fotómontázs, Duchamp, Picabia, Ernst, stb.* In SZABÓ ATTILA: Művészettörténet vázlatokban, FPI, 2005

Kárpáti Andrea: a kamaszok vizuális nyelve, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest

SZABÓ ATTILA: Művészettörténet vázlatokban, FPI, 2005

György Péter: Szép új világkép, p 336 in in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

Adam Somlai-Fischer is an architect and has been working with zooming presentations since 2001. Back then, he was coding each presentation by hand but it allowed him to show a floor plan (big picture) and individual rooms (details). Adam became an internationally desired speaker and as more people saw his zooming presentations they wanted to create their own. In 2007, Adam met Peter Halacsy who was one of these people. Peter convinced Adam to work on an editor so that anyone could make zooming presentations. After creating a prototype they convinced Peter Arvai to become the CEO of Prezi — to help them build a product and a company. Prezi was launched in April 2009 from Budapest, leading to an investment from TED Conferences and Sunstone Capital. The San Francisco office was established in November 2009 and the company has been cash flow positive since 2010. forrás: prezi.com

összesítve magabiztosan kérhettem a diákoktól, hogy a fotós órára otthonról hozzanak digitális gépet, hiszen azzal való ellátottságuk háztartásonként 100% volt. Az álmjegyzetek is a firkafüzetbe kerültek. Kamerás mobiltelefonnal több, mint az osztály fele rendelkezik, így ez sem okozott komolyabb szervezési kihívást. A záró, video performance órához a LOOPÉ kollektíva felszerelését használtuk, melynek tagja vagyok. A program nem jöhetett volna létre az iskola és Garamvölgyi tanár úr elkötelezett és megtisztelő támogatása nélkül.

5. A KÍSÉRLETI PROGRAM TAPASZTALATAI

„A munka során az izgatott legjobban, hogy hogyan változik a gyerekek szemlélete, hogyan épül be a spontán módon az új médium adta lehetőség a vizuális nyelv kialakulásának folyamatába, és az új szemléletet alkalmazzák-e a hagyományos technikai eszközökkel készülő rajz, festmény létrehozásakor?”⁸⁵

A program tapasztalatait több szempontból szükséges összefoglalni. Nézőpontom elsősorban a tanítási gyakorlatot végző pedagógusé, s ezen túl a továbbiakban próbálom vizsgálni az elkészült munkákat a vizuális fejlődés tükrében, a feladatok csoportra való hatását, az elméleti tudás elsajátítását, és a tanulók tapasztalatait. Mint „kistanárnak”, izgalmas kihívásnak bizonyult a program, aminek a megvalósításához elengedhetetlen volt sok kompromisszum és elkötelezettség. Nagyon fontos mérföldkő volt a munka során a vezetőtanár támogatása, és az osztály nyitottsága, rugalmassága, jó közössége. A megvalósítás konfliktusok nélkül zajlott, a vezetőtanárral való folyamatos egyeztetésnek köszönhetően. A diákok iskolaszpecifikus elfoglaltságai (tanulmányi versenyek, nyelvi csereprogram, stb) sokszor fontosabbnak bizonyultak a rajzóránál, de ezt általában előre bejelentették. Az osztály pedagógusként hiteles, releváns személynek fogadott el, ismeretlenségem és fiatalságom és szokatlanul sok energiát követelő programom ellenére. Alapvetően sikerült a program elején olyan hangvételt kialakítani a diákokkal és a tanári munkaközösséggel, ami maximálisan facilitálta a közös munkát.

5.1 az értékelési szempontok kialakítása feladatonként, osztályzás:

A munkák osztályzásánál az alábbi pontozást alakítottam ki:

0 pont: el nem készült munka, nincs osztályzat

⁸⁵ POPOVICS LŐRINC: Fény- fényképezés- fényképezés in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

1-2 pont: kettes (a legritkább esetben fordult elő)

4-5 pont: hármas

6-7 pont: négyes

8 pont: négyötöd

9 pont: ötös

10 pont: csillagos ötös

Az alábbi táblázatban közlöm a feladatok vázlatos értékelési szempontsorát:

	2 pont	2 pont	2 pont	2 pont	2 pont
DIA	vetítettség kihasználása	transzparen cia	kompozíció	szín	egyéni kife jezőerő (pl humor, saját mitológiák)
FOTOGRAFIA	kompozíció	transzparen cia	vizuális analógiák	választott tárgyak	egyéni kife jezőerő
VIZUÁLIS NAPLÓ	hatá ridő betartása	5 nap, 5 kép, 5 cím, név	kivitelezés igényessége	vizuális következetesség	egyéni kife jezőerő (pl humor, anyagok)
KÉPREGÉNY	oldal kompozíció	képek kompozíciója	történetmesélés	eszközhasználat	egyéni kife jezőerő pl elszakadás a szó szerinti ábrázolástól
XEROX	kompozíció	dimenzióváltások minősége	szubkulturális jegyek	az elektrográfia lehetőségeinek kihasználása	egyéni kife jezőerő (pl saját karakter leolvashatósága)
KONCEPT FOTÓ	kompozíció	díszlet	jelenet kiolvashatósága	kép technikai minősége	egyéni kife jezőerő
MOBILTELEFON	le olvashatóság	nézőpontok	képkivágások	kompozíció	egyéni kife jezőerő pl dimenzióváltások
VIDEO PERFORMANCE	technika kezelése	szekvencia-konze kvencia	új képlogika	fiktív történetiség logikája	egyéni kife jezőerő

5.2 az elkészült munkák elemzése a vizuális nyelvi fejlődés és a technikai médiumok használatának elsajátítása tükrében

A 33x11, tehát a hiányzások ellenére is több, mint háromszáz diákmunka közül feladatonként legalább kettőt emelek ki a továbbiakban. A programhoz még nem tartozó, bevezető feladat-triptichon részletes leírására itt szeretnék kitérni. A feladatsor célja a csoport megismerése, a kíváncsiság felkeltése, a jó hangvétel kialakítása volt, amely lehetővé tette a későbbi közös munkát. Leginkább az érdekelt, mennyire tájékozottak, és mennyire tudatosak a videojátékok világában, s mennyire tudják magukat a tervező szerepébe helyezni. Ezt a feladatsort is elméleti beszélgetés és bevezető előzte meg. A beszélgetésből kiderült, 33-ból 31 diák rendszeresen játszik, vagy játszott különböző játékokkal. A játékok témája, minősége, típusa rendkívül széles skálán mozgott, a diákok érdeklődésétől függően. Az elméleti tananyagból dolgozatot írtam, a csoport meglepődésére. Ezt ikontervező feladat követte, 15x15 négyzetben kellett szabadon választott ábrát készíteni egy színnel. Szorgalmi házi feladatként elkészíthették ennek digitális verzióját, Excel táblázatok celláinak színezésével. A második feladat egész alakos pixel-önportré volt, A4-es négyzethálós papíron, 3+1 színnel, körvonalak használata nélkül. A feladatok elkészülése után csoportmunka következett: a beszédett, majd véletlenszerűen újraosztott ikonokból és karakterekből ötfős

csoportokban kellett videojáték-gameplayt⁸⁶ tervezniük. Az ezelőtti feladatokat is nagy érdeklődés övezte, de az utolsó, csoportos feladat kifejezetten nagy sikert aratott, spontán vázlatok készültek, történeteikben felhasználták mikroközösségük belső mitológiáját (pl. tanárok, diákok álnéven). [A munkákat külön blogon publikáltam.](#)

A dia feladatnál a képen látható munkák közül Gazda Bella és Kerekes Tamás munkáit szeretném kiemelni. GB aprólékos, kidolgozott stiláris következetessége rögtön feltűnik nem csak a képzett, de a laikus szemlélőnek is. Kompozíciója, mint későbbi munkáiban is, kiegyensúlyozott, mégis dinamikus. Színhasználata gazdag és változatos, minden esetben erős. Kerekes Tamás munkái pedagógusszemmel azért voltak feltűnőek, mert minden feladatmegoldása túllépett a megadott dimenziókon, és minden alkalommal kiemelkedő szorgalommal dolgozott, visszajelzést várva. A dia feladat esetén is ő használta a legnagyobb formátumot: az egyedüli volt, aki keret nélküli, 4,5x4,5 cm-es diaüvegre dolgozott. A munkákat bemutató lapon két diák képe van még kiemelve: Végh Andrásé és Tihanyi Gergelyé. Összeköti őket az objet trouvé átírás, a centrális kompozíció, a témához illeszkedő vizuális megjelenítés (az angyal világos-kékes és az ördögfióka piros-fekete vizuális toposza). Érdekes adalék a képekhez, hogy VA a program során végig kiemelkedően jó munkákat készített, amik korához képest kimagasló vizuális készségre vallanak, TG pedig következetesen átlag alatti igényességgel végezte el a feladatokat. Az osztály általánosan szívesen foglalkozott a feladattal, különösen kíváncsiak voltak egymás munkáira, a közös vetítésre.

A [fotogram feladatnál](#) a labormunka folyamatos tanári felügyelete által technikai színvonal szempontjából nagyjából egységes munkák készültek. Itt az értékelésnél főleg a kompozíciót, és a tárgyak fényhatásait vettem figyelembe. Aki előre tervezett, gondolkozott, általában izgalmasabb kompozíciókat hozott létre, mint az, aki előkapta zsebéből a lakáskulcsát. Néhány kiemelkedően jó munka is született, a gyűjtőképen nagyobb méretben szerepelnek. Izgalmas felfedezés volt a diákok számára, hogy többen is létre tudnak hozni egy képet: a jobb alsó sarokban szereplő munkát 6-7-en készítették, s azonnal elkérték a digitális verziót, amint bescanneltem, hogy facebook-on tagelhessék rajta egymást.⁸⁷ A fotogram a nagy sikerű feladatok közé számított, a diákok elkérték a munkáikat, hogy hazavihessék és otthon megmutathassák őket.

A [vizuális napló](#) kevésbé számított a sikertörténetek közé. Olyan időszakban került kiadásra, amikor a diákoknak rendkívül túlszűfolt időbeosztásuk volt, és a feladat nagy technikai szabadságot adott. Így rendkívül szélsőséges megoldások születtek, a nagyon igényes, kidolgozott, stílusos, humoros, stb. munkáktól az igénytelen, egyoldalú grafítvázlatokig. Így az értékelésnél figyelembe kellett

⁸⁶ Gameplay is interaction with a game(in particular, video games) through its rules, connection between player and the game, challenges, and overcoming them, plot and player's connection with it. Video game gameplay is distinct from graphics, or audio elements. Forrás: wikipedia.com

vennem olyan alapvető szempontokat, mint hogy a megoldás megfelelt-e az öt nap, öt kép, öt cím követelményének, a firkafüzetbe készült-e, a két hetes határidőn belül, vagy nem, stb. A többi munka ismeretéből kikövetkeztethető, hogy a feladatot általában azok a diákok oldották meg jól, akik amúgy is könnyen nyúlnak vizuális műfajokhoz, és rajzórán általában sikereket érnek el. Érdekes tapasztalat volt, hogy az egyik diák, BZs, aki szeret és jól tud rajzolni, sem ennél, sem későbbi feladatoknál nem adta fel ezt a kedvtelését új technikák kipróbálásáért. Kárpáti írja a kamaszok általa kiadott vizuális napló feladatának eredményeiről, hogy „*a kamaszok magát a naplólól szolgáló könyvet is tárgyként kezelték*”. Itt is jelen volt ez az igény, bár egyénileg vásárolták a füzeteket, így méretük, színük, borítójuk különbözött, több diáknak ez kevés volt, egyéni vizuális üzeneteket firkáltak-ragasztottak rájuk. Általában érvényes volt az összes feladatra, amit Lázárné Berkecz Éva ír, fotókurzusát értékelendő: „*nem volt könnyű feladat, mert ez a műfaj a gyerekektől megkövetelte, hogy előre elképzelje a majdan létrejövő képet, s állandóan arra készítette, hogy eredeti elképzeléseit a pillanatnyi kép alapján felülvizsgálja és változtassa.*”⁸⁸ A naplók vizuális világára *egyéni, kulturális és univerzális jegyek*⁸⁹ is jellemzőek voltak, ahogy azt Kárpáti könyvének naplóiban is megfigyelhetjük. Érvényes volt a munkákra továbbá Lázárné saját tanulóival végzett kísérletének egy másik megfigyelése is: „*a gyerekek nem állnak meg a hagyományos montázstechnikánál, az olló és a ragasztó használatánál, hanem a kompozíció kialakításában tovább lépnek: belerajzolnak, festenek, szabadon kiegészítik a montázst, ha úgy vélik, hiányzik még valami a képi rend megalkotásához.*”⁹⁰ Érdekes volt a különböző munkáknál az egyes képek közötti vizuális következetesség, illetve annak teljes hiánya. További jellemző még, szintén Kárpáti könyvében is felmerül, bizonyos szubkulturális jegyek jelenléte- bár személyes véleményem, hogy a koponya, a halál, szerelem és szexualitás vizuális utalásai nem csak szubkulturális szimbólum voltak miatt fontosak, hanem tabu-jellegük miatt is. Különösen jelen lehet a tabuk feszültsége egy, a Fazekashoz hasonló, jól teljesítő, jó magatartású, válogatottan tehetséges fiatalokból álló közösségben. A képregény feladat technikájából adódóan a vizuális naplóhoz hasonló, bár kevésbé szélsőségesen különböző megoldásokat hozott. Az állóképekkel való történetmesélés a diákok számára láthatóan nem begyakorolt, kiforrott „skill”.

Az [elektrográfia](#) feladat szervezési szempontból komoly kihívást jelentett, nem tudunk két egymást követő órára kölcsönkérni a fénymásológépet, így a bizonytalanul-kíváncsiskodva elkezdett munkák több hétig félkészben pihentek. A második xerox órán érezhető volt ennek a hatása: a kezdeti félszegség a legtöbb diák esetén ötletgazdag, tervezett képalkotó munkává teljesedett.

88 LÁZÁRNÉ BERKECZ ÉVA: A foto és video tanításának lehetőségei felső tagozaton, in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

89 Kárpáti Andrea: a kamaszok vizuális nyelve, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest

90 POPOVICS LŐRINC: Fény- fényképezés- fényképezés in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

Önmagában a digitális fotó féléves tematikák alapja lehetne, kellene legyen a rajz-vizuális kultúrában, így az álom-fotó feladat igen keveset képes átadni a fényképezés mibenlétéről. Annál többet elárult a diákok fényképhez való viszonyáról: izgalmas volt látni, hogy milyen nyilvánvalóan visszaköszön a televíziós műsorok, különösen a werkfilmek hatása. Röviddel a feladatkiadás után a három fős (álmodó/"rendező", „fényképész”, „díszlettervező”) csoportok önálló munkába fogtak, segítséget nem kértek. Úgy viselkedtek, mintha pontosan tisztában lennének a műtermi fényképezés szabályaival. Látszólagosan meg is feleltek látványosabb, felületi elvárásoknak: lámpákat állítottak, koordinálták egymást, stb. A képi megformáltság színvonalában különböző végeredményekből természetesen számukra is látszik, hogy a fotó, mint médium, korántsem magától értetődik. Születtek nagyon feszesen komponált, jó munkák is. Érdekes adaléka a feladatmegoldásoknak, hogy többen szükségét érezték a digitális fényképezőgépen a fekete-fehér szűrő alkalmazását. A dolgozat megírásának idején a nagyszámú, versenyek, szünetek miatt elmaradt órák köszönhetően a program még nem zárult le.

5.3 Elméleti tudás elsajátítása

A záró kérdőív tanulságai szerint az elméleti tudás elsajátításának határfoka igen alacsony volt. Az első kérdésre, amely a dia és a negatív film közötti különbségre kérdezett rá, hatan válaszoltak helyesen a harminckét, kérdőívet kitöltő diák közül. A második kérdés így szólt: Milyen képalkotó műfaj volt kedvelt mind a dadaisták, mind a szurrealisták körében? Hét helyes válasz érkezett. A három alapvető mozgóképformátum felsorolásánál a várt válasz a film, mágnesszalagos videó, digitális videó volt, de valószínűleg a kérdés kétértelműsége miatt nem érkezett helyes válasz, s a diákok digitális mozgóképformátumokat sorolták- egyébként nagyjából helyesen. A következő kérdés a fényképezés szabadalmaztatójára, Talbotra vonatkozott, két helyes válasz érkezett. Matt Groening, a Simpson család és a Love is Hell c. képregények szerzője tizenhárom diák számára volt ismerős.

5.4 a tanulók tapasztalatainak mérése, a tanulók visszajelzései, csoportmunka és csoportkohézió

A diákok sokkal szívesebben töltötték ki a kérdőív feedback részét, mint a tárgyi tudásra vonatkozó részt. Ez a válaszadások nagy számából (> 90%) látszik. Alapvető tapasztalata volt a programnak, nem csak a kérdőív szerint, a rajzórák súlyának újszerűsége. A legtöbb diák a saját munkáját értékelve arról nyilatkozott, hogy többet készült és szorgalmasabban vett részt az órákon, mint eddig. Egy különösen kedves megfogalmazást szeretnék kiemelni ezek közül: **„Sokat gondolkoztam rajzból.”** A következő kérdésben arra kértem őket, Néhány mondatban értékeljék a féléves feladatokat, kiemelve az előnyeiket és hátrányaikat. A válaszadásban egységesen pozitívan kiemelik a feladatok izgalmas, új voltát, és majdnem ilyen egységesen negatívumként jelölik meg a számukra

megterhelő elvárásokat. A válaszok közül itt többet is szeretnék kiemelni, amik átlagolják, összefoglalják az általános véleményt, s megfogalmazásukban erősek, őszinték:

1. előny: nem unalmas. Izgalmas dolog volt feszegetni a kreativitásom határait

hátrány: szerintem túl komolyan csináltad, néha rosszul osztottad be az időt.

Nem hiszem, hogy kéne olyan iskolai feladat, amikor telefont, fényképezőt kéne használnunk.

2. Nagyrészt érdekesek és különlegesek voltak, ki tudtak lépni a szürke iskolai óra keretei közül.

Előnyeik, hogy érdekesek és jók.

Hátrányai, hogy túl sok bennük az elvárás.

3. Előny: adtál rájuk elég időt; olyat csináltunk, amit máskor, hagyományos rajzóra keretei között nem szoktunk. Annyiban is eltért a hagyományostól, hogy abszolút a korosztályunkhoz közel álló médiumokkal ismertté tettél meg minket. Megmozgatott minket.

Hátrány: komolyabb erőfeszítést igényelt, mint a mezei rajzórák.

4. Kreatívak, érdekesek. Néhány nehéz volt és kevés volt rá az idő (az óráira)

Utolsó kérdésként arra kértem őket, jelöljék meg a számukra legérdekesebb, majd a legnagyobb kihívást jelentő feladatot. A válaszok alapján a legtöbb pozitív visszajelzést gyűjtő feladat a fotózás és a fotogram készítés voltak. A látszólag nagyon sikeres dia feladatot senki sem jelölte meg legizgalmasabbnak. A képregény és a napló is sok pozitív visszacsatolást kapott. Legnehezebb feladatként legtöbben a vizuális naplót jelölték meg, ezek közül többen legérdekesebbként is. A fenti két kérdés válaszaiból arra következtethetnénk, a diákok szerint a jó feladat a könnyű feladat, de preferenciáik alapján nem vonható le egyértelmű összefüggés az elvárások rendszere és a feladatok „sikeressége”, vagy célba találása között.

5.5 a vezetőtanár véleménye a csoport hosszútávú ismerete tükrében

„Nemcsak ismereteket, de szemléletet is közvetített.”⁹¹

„Válasszuk külön a program rövidtávú, és hosszútávú hatásait. A rövidtávú haszna elsősorban az, hogy ezeknek a gyerekeknek az ismeretrendszere meglehetősen hézagossá válik a médiában, médiakultúrában, kifejezőeszközökben, és a program ad egyfajta kitekintést ennek egésznek a rendszerére. Hosszútávú rendszerezett ismerethalmazzal találkoznak, aminek van legalább két olyan aspektusa, amit érdemes végiggondolni, és amit ők készen kapnak. Az egyik az ismeret megszerzésének metodikája: mit tud kezdeni ezekkel az ismeretekkel? A tanulás során, az életük során minden ilyen dologgal nagyjából találkoztak: hallottak már arról, hogy lehet kamerával felvételt készíteni, láttak már diavetítést, de igazából a mélységeibe nem mentek bele. Egyik oldalról, a praktikum felől nagyon jól működik,

91 LÁZÁRNÉ BERKECZ ÉVA: A foto és video tanításának lehetőségei felső tagozaton, in Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

másfelől pedig a kezükbe kaptak egy olyan kompetenciát, egy olyan készséget, amivel, bár ezek idejétmúlt szavak, az önkiteljesedésükhöz, az önmeghaladásukhoz adsz komoly kapaszkodót. Túl azon, hogy a feladatok rendkívül kreatívak és innovatívak, alkalmasak arra, hogy nem hagyományos értelemben vett alkotói módszerekkel, kifejezésekkel tudják kifejezni saját érzéseiket. A program mind a két vonatkozásában elérte a célját: rövidtávon lelkesen vesznek részt az órán, motiváltak, érdekli őket a dolog, szeretnek kísérletezni, akármelyik feladatra gondolok. A hosszútávú eredmények nem most fognak körvonalazódni, hanem majd később, az életük során. Náluk sajnos már elmúlt az „ártatlanság kora”, tehát nem lehet azt mondani, hogy szűz kézzel nyúlnak egy-egy technikához, mert valamilyen szinten már találkoztak vele. A kulcskérdés, hogy milyen szinten. Ezt te abszolút professzionálisan és igényesen vezényelted végig. Tehát olyan mintát mutattál, ami teljesen hétköznapi dolgokban is tud kapaszkodót adni. A program egyetlen hiányosságának egyértelműen az időt tartom, ami erősen kiabál a továbblépésért. Abszolút látható volt, hogy 45 perces tanórákba ekkora osztálylétszám mellett nagyon-nagyon keservesen fértél bele. Ez egy nagy ívű program magja lehetne, ez országos szinten unikum, fontos hiátust tudnál lefedni ezzel az abszolút korszerű mentalitással és alkotói módszertannal. Még reál érdeklődésű gyerekek között is megvan rá az igény. Végig konzekvens maradtál, kitartva az eredeti elképzelés mellett, nem elkeseredve a szervezési kihívásokon. A napi valóság, a napi gyakorlat korlátokat ad, amit nagyon pontosan érzékeltél.”⁹²

5.6 Összefoglalás: a program eredményei és további fejlesztésének lehetőségei

A kamaszok műveit nem kell rajongással fogadnunk, de nem esztétikusnak, értéktelennek nevezni őket olyan magatartásra utal, amely nagy valószínűséggel elutasítja a kortárs képzőművészet jelentős eredményeit. Egy laikustól elfogadható ez a magatartás, egy pedagógus vagy oktatáspolitikus azonban nem engedheti meg magának, hogy a kortárs művészetben való járatlansága hibás döntéshez – egy tantárgy iskolai jelenlétének megakadályozásához- vezessen. ... A szakértők szerint a kamaszok képi nyelvhasználata a modern művészet megismerésével magabiztosabb lesz és gazdagodik. A kortárs művészet értő közönségének nevelése pedig olyan feladat, melyet – a képi világok rokonságára alapozva - a középiskolában lehet a leghatékonyabban elvégezni.”⁹³

Kárpáti Andrea szövege különösen aktuális a program értékelésére nézve. A huszadik századi képalkotó technikák munkacímű kísérleti pedagógiai projekt egyfajta inkubátorban, a tanítási

92 Garamvölgyi Béla

93 Kárpáti Andrea: a kamaszok vizuális nyelve, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest

Digitális „tagelés”, vagy „megjelölés”: online képen avatarok jelölése, amely jelölés a képet nézők számára látható. Széleskörű felhasználása legelterjedtebb a Facebook közösségi oldalon.

gyakorlat szabad, rövid és támogatott időszakában valósult meg. A fentieket is figyelembe véve, feltétlenül hasznos, fejlesztő és motiváló hatású volt mind diák, mind pedagógus számára. Előbbi nézőpontból sokszínű, izgalmas, gazdag világba engedett bepillantást és kipróbálást, ami valószínűleg nem csak rövid-, hanem hosszútávon is érezteti majd motiváló, látókör-szélesítő hatását. A pedagógus szempontjából legfőképpen a *hálás* és a *kihívásokkal teli* jelzőkkel illethető. A dolgozat szerzője szakmai, emberi és újdonsült pedagógusi szempontjából is rendkívül izgalmas, élvezetes, és saját maga számára is fejlesztő munka részese volt. Ennek a munkának a tapasztalatai minden bizonnyal nem bizonyulnak elegendőnek annak a kérdésnek a megválaszolásához, hogy egy ilyen, vagy ehhez hasonló program megvalósítható-e hosszú távon és széles körben a közoktatás gyakorlatában, idő-, energia- és anyagi vonzatainak függvényében. A szerző őszintén reméli, hogy IGEN. Sőt, alig várja, hogy kísérleti programja néhány éven belül túlhaladottá, idejétmúlttá váljon, az ennél is idősebb és motiválóbb rajz-vizuális kultúra órák által.

6. IRODALOMJEGYZÉK

Bodóczy István: Vizuális nevelés, 2003, Tölgyfa Kiadó Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest

Falus Iván: Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe, Keraban, Budapest, 1993

Kárpáti Andrea: a kamaszok vizuális nyelve, Akadémiai Kiadó, 1997, Budapest

Bodóczy István: Vizuális művészeti projektek az oktatásban

Bevezetés a "Vizuális kommunikáció" tanításához. Szöveggyűjtemény, szerk. Kárpáti Andrea. Nemzeti Tankönyvkiadó, 1995

Kárpáti Andrea: A vizuális képességek fejlődése

André Bazin: A fénykép ontológiája in Mi a film?, Osiris, 2002, Budapest

[Koltay Tibor: Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás \(2010\)](#)

[Bodóczy István :Művészetek \(2010\)](#)

[ingyenes és nyitott, non-profit, művészettörténet tankönyv](#)

Susanna Millar: Játépszichológia, Maecenas, 1997, 18. o

[Vilém Flusser: A fotográfia filozófiája](#)

Glaser Kati: Virtuális álarcok (MOME szakdolgozat)

Dobos Réka: Játék és művészet (MOME szakdolgozat)

Thüringer Zoltán: Képregény (MOME szakdolgozat)

Czakó András: Insert Coin (>> EP játékok használatáról szóló jelentése) (MOME szakdolgozat)

Walter Benjamin: [A műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korában](#)

Mozgóké- és médiaismereti szöveggyűjtemény

Paul Messaris: Visual Literacy, Image, Mind and Reality, Westview Press, San Francisco, 1994

SZABÓ ATTILA: Művészettörténet vázlatokban, FPI, 2005