

M. Tóth Géza

**Az animációs film helye
és szerepe a média-
oktatásban**

az iskolakultúra 1998/8 melléklete

„A dolgok értelmének felkutatása: védekezésünk a káosz ellen. Ha valamely jelenség az idő folyamán úgy megerősödik, hogy létét megszüntetni vagy befolyásolni már nem tudjuk, akkor igyekszünk értelmét találni, hogy el ne nyeljen bennünket.”

(Balázs Béla)

*Témám és szakterületem, az animációs film oktatása a mai magyar közoktatási struktúrában, elsősorban a „Mozgóképkultúra és médiaismeret” műveltségi terület részeként kaphat helyet. A médián belül az animáció a mozgóképek egyik nagy és nagy múltú területe.**

1. Bevezetés

1.1. Filmese technikaként az animációt – a digitális képmanipuláció és a hagyományos mozgóképkultúra egymásra találásával – egyre több alkotó *alkalmazza*. Az animáció önálló használata pedig szintén egyre nagyobb méreteket ölt, akár a népszerű rajzfilmsorozatokra, egész estés báb- vagy rajzfilmekre, akár az egyedi készítésű, művészi rövid animációs filmekre gondolunk.

1.2. Magának a szónak – „animáció” – a pontos jelentése: valami élettelen megeleveníteni, lélekkel, étellel felruházni. Ennek gyakorlati megvalósítása az animációs filmezésben azt jelenti: megmozgatni. A mozgófilm azon a fiziológiai tényen alapul, hogy ha gyors egymásutánban egymástól csak kis mértékben eltérő állóképeket látunk, azt szemünk „tehetetlenségénél fogva” nem állóképek sorozataként, hanem mozgóképként értelmezi. Ehhez az emberi szem számára legalább 10 kép/másodperc sebesség szükséges. Fontos hangsúlyozni, hogy ezzel csak mi vagyunk így, vannak állatok, amelyeknél ez a szám kisebb, többségükön azonban nagyobb. Például (és állítólag) egyes ragadozó madaraknak több száz állóképet kellene másodpercenként vetíteni ahhoz, hogy mozgást érzékeljenek.

Hogy a mozgás illúziója tökéletesebb legyen, a filmes gyakorlat sem a 10 képkocka/másodperc sebességet, hanem általában a 24 kocka/másodperc tempót használja.

Ezt azt jelenti, hogy a filmvetítógépben mozgó filmszalag minden kockája 1/24 másodpercre állóképként a vetítősívról kerül és a szemünkben-agyunkban folyamatos mozgássá áll össze. A „trükk” csak az olykor feltűnő biciklisták vagy lovas kocsik össze-vissza mozgó kerékküllői láttán lepleződik le. (A küllők mozgásának periódusideje ritkán van szinkronban a kamerában mozgó film sebességével.) Ahhoz, hogy a világ kerékküllőkön kívüli része a vásznon a reális mozgások illúzióját keltse, a mozgófilmkészítés felvételi szakaszában a vetítéssel megegyező tempójú képkalkotás-sor szükséges. A filmkamera tehát másodpercenként épp huszonnégyet exponál.

Huszonnégy állókép fölvéve, huszonnégy állókép levetítve másodpercenként: a világ mozgásában megörökíthető.

Az animációs film készítésénél viszont a szükséges 24 kocka/másodperc képmennyiség nem folyamatos expozícióval kerül a filmre, hanem egyesével. Az animációs filmkamera úgy működik, mintha egy nagy tárolókapacitású fényképezőgép lenne. A mozgófilm egyes képeinek exponálása között 1/24 másodperc telik el. Két egymást követő animációs filmkocka felvétele között akármennyi idő is eltelhet. A lényeg csak az, hogy a következő képre egy kicsit más kerüljön.

A dolgozat létrejöttét a Közoktatási Modernizációs Kőzalapítvány támogatta.

Ha tehát egy rögzített kamera elé például egy széket tesztek, majd minden expozíció után egy kicsit arrébb csúsztatom, akkor a filmre a szék különböző pozíciójú képeinek sorozata kerül. Ez levetítve azt a hatást adja, mintha a szék „magától” csúszkálna a padlón. Az azután, hogy a fázisról fázisra felvett látvány tárgy, élő személy, más-más pozíciójú gyurmafigura, vagy egymás utáni mozdulatrészeket ábrázoló rajzsor-e, hatásában más és más lesz, de technikájában ugyanaz: animáció.

1.3. Érdemes megemlíteni, hogy az animációt sokan nem tekintik eredendően önálló műfajnak a többi mozgóképes terület mellett, hiszen – mint láttuk – definíciójában nem esztétikai, tartalmi, hanem kizárólag *technikai* jellegű meghatározást találunk: animációnak tekinthető minden olyan mozgókép (általában film), ahol a mozgás illúziójának megteremtéséhez szükséges minden egyes képi fázis külön-külön, „frame by frame” készül el. Látszólag tehát nincs egyébről szó, mint egyszerű filmes eszközről, amilyen például az áttűnés vagy a leblende. Ezt a megközelítést mutatja az animáció – játékfilmes alkalmazásánál használt – szinonimája is: „stop trükk” vagy „kockázás”.

Nem véletlen azonban, hogy a köztudatban az animáció nem csupán filmes trükkként, hanem nevében magát a teremtést ígérő, *önálló műfajként* él. Ennek oka az animáció kettős eredete. Kettős, hiszen az animációt nemcsak a filmhez, hanem az időből kiemelt és mozdulatlanságra kényszerített állóképhez is rokoni szálak fűzik. A filmből nyerte életre kelésének technikai feltételét, de az állókép-ös mindig is igényt tartott arra, hogy megteljen „animával”, lélekkel hogy a rajzolt, mintázott, festett valóság megmozduljon, hogy „*mozgó kép*” legyen.

Ezáltal e műfaj két fő tulajdonsága és kimeríthetetlen gazdagságának állandó forrása: minden animálható és animációban minden lehetséges.

A formai megoldásoknak a fentiekből eredő gazdagsága alkalmassá teszik a műfajt arra, hogy a közoktatásban a vizuális nevelés és mindenekelőtt a *médianevelés* számára bővebb példával és feladattal szolgáljon.

2. Műfaj és műfajok

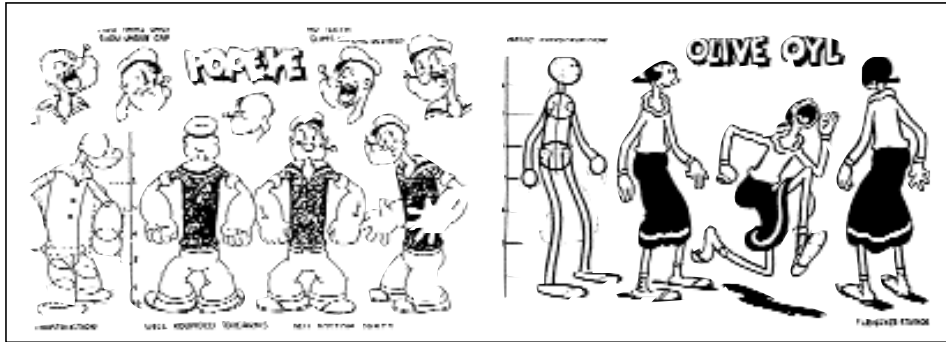
2.1. A klasszikus – filmkamerával készülő – animációs filmes műfajt két nagy részre oszthatjuk fel. Vannak filmek, amelyek térbeli alakzatok mozgatásával érik el a kívánt hatást és olyanok, amelyek a különböző kétdimenziós ábrázoló technikákra épülnek.

2.1.1. Az első kategória ismert képviselője a játékfilm és az animáció közös utóda, a pixilláció, amikor az animált szereplők mindegyike vagy egy része valódi hús-vér színész, akik a reális mozgás helyett fázisról fázisra, képfelvételről képfelvételre csak apránként mozdulnak el, így a végeredmény „élethű” látványt mutat ugyan, a mozdulatok és a helyváltoztatás módjai viszont groteszkek, olykor a fizika törvényszerűségeivel összeegyeztethetetlenek lesznek (pl. *Varsányi Ferenc: Suli-buli*, 1976).

A térbeli animációs filmek másik nagy csoportját a különböző báb- és gyurmafilmek alkotják. E filmekben a mozgó figurák közös tulajdonsága az, hogy más-más térbeli pozícióba állíthatók és ezt a helyzetüket legalább néhány másodpercig (a következő képkocka felvételéig) biztonságosan megtartják. Ezt általában valamilyen gömbcsuklós vagy ólomdrót vázrendszer, vagy a figura gyurmaszerűen képlékeny anyaga biztosítja (pl. *Foky Ottó: A Kiscsacsi kalandjai*, 1972).

A báb animációs filmek legegyszerűbb formájának a tárgy animáció tekinthető. Az ezzel a technikával készült filmek szereplői közönséges tárgyak (ebben a tekintetben hasonlítanak a pixillációra), ezek mozgatásához általában szintén valamilyen vázrendszer vagy az adott tárgy több (különböző mozdulatfázisba merevített) példányát használják (pl. *Foky Ottó: Babfilm*, 1975).

2.1.2. A kétdimenziós animáció legegyszerűbb és legősibb formája a kollázs- vagy pápirmozgatásos eljárás. Az ilyen típusú filmben mozgást végző szereplőket kisebb-nagyobb elemekből építik fel, ezek az elemek általában fényképrészletek, festett papírdarab-



Max Fleischer: figuratervek a „Popeye” c. filmhez (cellanimáció)

ok vagy más olyan egyszerű formák, amelyek jellemzően síkbeliek. A film egyes fázisait vagy ezen elemek cserélgetésével, vagy aprólékos mozgatásával hozzák létre, hasonlóan mint például a tárgymozgatásos technikánál (pl. *Békési Sándor: Vázák meséi.* 1989–1991).

A kollázs animációhoz hasonló módon készülnek azok a (festmény-, por-, homok-) filmek, amelyekben az adott anyaggal a mozgatást szintén a filmkamera előtt (alatt) végzik. Ezek az alkotások leginkább egy állandóan fejlődésben, átalakulásban levő grafikához, festményhez hasonlíthatnak (pl. *Cakó Ferenc: Hamu,* 1994).

Az animációs film műfajának legnagyobb példányszámban készülő képviselői a rajzfilmek, az úgynevezett cell animációs filmek. Ez az eljárás onnan kapta a nevét, hogy a mozgás egyes fázisait külön-külön vékony, átlátszó celluloid lapokra festik. A felvétel során ezek a lapok a hozzájuk tartozó statikus (általában festett) háttérre kerülnek, és annak a figurán kívüli részét látni engedik. Így csupán a mozgó formákat kell megrajzolni és megfesteni (pl. *Dargay Attila: Vuk,* 1981).

Ennek a módszernek két fő gyakorlati előnye van: minden grafikai stílus mozgatásában nagy szabadságot tesz lehetővé, jól mozgatható, a film gyártása pedig objektíven körülhatárolható részfeladatokra bontható.

Természetesen ahány produkció, annyi apró változtatás képzelhető el az egyes munkafázisokban, a cell animáció készítésének logikája és rendszere azonban lényegében az 1920-as évek *Walt Disney*-produkciói óta nem változott.

2.2.1. Tekintsük most át a rajzfilm készítésének vázlatos folyamatát az ötlettől a kész filmig!

Az alapötletet általában a film írója vagy rendezője adja. (A két szerep sokszor egyazon személyt takar.) Ő készíti el az irodalmi forgatókönyvet, melynek tartalmaznia kell a párbeszédet és a monológokat kívül a helyszínek és a szereplők fontosabb mozdulatainak, viselkedésének, esetleg viseletének leírását. Ezután következik a képes forgatókönyv („story-board”) elkészítése. Ennek már konkrét képkompozíciókban kell tartalmaznia az egyes jeleneteket, és a szereplők karaktereit is meg kell jelenítenie. Ezen kívül konkrét technikai utasításokat (trükkök, kameramozgások stb.) és a film hangvilágának a leírását is tartalmaznia kell. A film ebben a fázisában kapja meg a jelenetek időbeli hosszának első vázlatát is, az ún. „timing”-ot.

Mivel a story-board lesz lényegében minden további (rendkívül idő-, munka- és pénzigényes) részfeladat alapja, fontos, hogy azt a film készítői a lehető legprecízebben, legátgondoltabban készítsék el. Az élőszereplős játékfilm készítői a leendő alkotás hosszának sokszorosát filmezik le: egyazon jelenetet más beállítással, más kompozícióban, különböző irányokból is filmre veszik, hogy aztán a vágó a rendelkezésre álló sok jelenet közül a film ritmusába leginkább illőt kiválaszthassa. A rajzfilmben a „túlforgatás” mértéke jóval kisebb (és ezért a vágó munkája is más egy kicsit), hiszen csak azt vehetik

filmre, amit előzőleg már megrajzoltak, megfestettek, felvételre előkészítettek. (Nagy baj van akkor, ha csak a rajzi munkák és a felvétel elkészítése után, a vágósobában derül ki, hogy a story-board nem volt elég átgondolt és a film további jeleneteket „kíván”.)

2.2.2. A story-board alapján (vagy annak elkészültével párhuzamosan) a grafikai tervező elkészíti az egyes jelenetek pontos kompozícióját, az ún. „beállítást”, megtervezi a figurák végleges rajzi karakterét és az egész film látvány- és hangulatvilágát. A hazai rajzfilmes gyakorlatban a legtöbbször a film rendezője nemcsak az író és story-board készítő, hanem a grafikai tervező szerepét is magára (kell) vállalja.

A több példányban sokszorosított story-board és a grafikai tervek ezek után különböző szakemberekhez kerülnek. Abban az esetben, ha a film zenéjének és a szereplők hangjának felvétele megelőzi a figurák mozgásának tervezését, a rendező a zeneszerzőnek és a színészeknek vagy a zenei szerkesztőnek a story-boardon mutatja be a készülő filmet és ismerteti a zenére, a film hangi világára vonatkozó elképzeléseit.

Ezt nevezik „előhangfelvételnek”. Ezt az eljárást alkalmazva a film képének kialakítása és a hang utómunkái egymással párhuzamosan futnak és a két anyag a film szerkesztésekor a vágóasztalon találkozik. Az „utóhangfelvétel” gyakorlata szerint – ezzel ellentétben – a hang a már megvágott képre kerül rá.

A film háttereit készítő szakembereknek (sok esetben festőművészeknek) a zeneszerzőhöz hasonlóan a story-board és a beállítási rajzok nyújtanak állandó segítséget. A rajzolt mozdulatsorok megtervezői, az ún. „animátorok” a rendezői instrukciókon kívül szintén a story-boardból és a grafikai tervekből: a beállításokból és a figuratervekből értik meg a feladatukat. Az animátor(ok) vázlatos rajzait a figuratervek alapján az ún. „kulcsrajzoló” tisztázzák le. Az ő rajzaik már a filmben látható szereplők mozdulatainak kulcspozícióit ábrázolják. Ezeket a mozgásra jellemző szélső pozíciókat sűrítik be az ún. „fázisrajzoló”. Nekik szintén nagyon pontosan be kell tartaniuk a grafikus által megtervezett karakterek arányait, rajzi stílusát, hiszen ha a sok-sok kulcs- és fázisrajzoló erre nem ügyelne, akkor a filmbeli szereplők mozgásuk közben „nem tartanák a karakterüket” mindegyik jelenetben egy kicsit más milyenek lennének.

Miután valamennyi rajz elkészült (ezek még papíron vannak), vagy kézi munkával, tollal, ecsettel, vagy xerox eljárással át kell őket másolni azokra a celluloid lapokra, ahol aztán a kifestők a grafikai terveken megadott színminták alapján kiszínezik valamennyit. Ez az a pont, ahol az utóbbi időben a számítógép lehetőségeit is egyre gyakrabban igénybe veszik. Ma már sok „cell animációs” technikával készülő produkcióban egyáltalán nem használnak cellt, a papíron elkészített fázisrajzok jelentik az utolsó manuális munkafázist, és ami ezután következik: kifestés, felvétel, szerkesztés, hangosítás, video- vagy filmkiírás már mind digitális úton készül el.

2.2.3. Ezek a kifestett cell lapok és a hátterek az operatőrhöz kerülnek, aki a rendező (vagy az animátor) által elkészített kódrendszer („expoziációs lista”) alapján fázisról fázisra felveszi az egész filmet. Ez a munka is rendkívül nagy türelmet és figyelmet követel; van, hogy az operatőrnek egyszerre nyolc-tíz jelölésre is folyamatosan figyelnie kell és egy-egy bonyolultabb jelenet felvétele akár napokig is eltarthat.

Az operatőri szobából a nyersanyag a filmlaborba kerül, ahol előhívják és egy pozitív másolatot, úgynevezett munkakópiát a vágó rendelkezésére bocsátanak. A vágó (a rendező és általában a zenei szerkesztő közreműködésével) az elkészült hang- és kép-nyersanyagokból megszerkeszti, „megvágja” a filmet. Minden jelenet és minden kép a helyére kerül, a film elnyeri a végleges formáját. Rendkívül izgalmas pillanatok ezek: ekkor derül ki, hogy amit az író, a forgatókönyvíró, az animátor stb. elképzelt, megtervezett és sok apró elemként létrehozott, képes-e összeállni egyetlen logikus egésszé: filmmé. Ha igen, az minden fáradságot és fásultságot feledtet. A filmmel azonban még rengeteg teendő van.

2.2.4. Ezek ugyan már nem tartoznak kizárólag az animációs filmre jellemző feladatok közé, de meg kell említsük, hogy a különböző utómunkák – a sokszorosítás, a film

forgalmazása és reklámozása – éppúgy hozzá tartoznak a produkcióhoz, mint a részlete-
sebben tárgyalt munkafázisok bármelyike. Ezeknek a feladatoknak az elvégzése is szük-
séges ugyanis ahhoz, hogy a film valóban létrejöjjön: megjelenjen a közönség előtt.

3. Kitekintés

3.1. Ahhoz, hogy a téma nemzetközi eredményeit összegezni lehessen, szükséges a *médiapedagógiai szemlélet* egészének áttekintése, hiszen az animáció helye és szerepe csak így válik érthetővé.

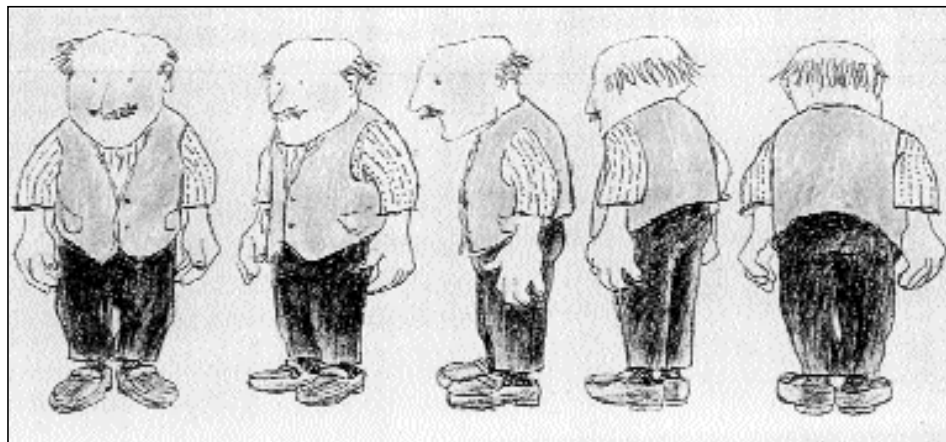
Mára a fejlett országok nagy többségében létezik *médiaoktatás*. Mivel általános a kü-
lönöző kerettanterv-rendszerek alkalmazása, a pedagógusok, illetve az iskolák általában
szabad kezet kapnak abban, hogy ez önálló tantárgyként, vagy valamilyen integrált formá-
ban jelenjék-e meg. A kerettantervekhez kapcsolt módszertani ajánlásokban közös elem,
hogy az iskolai szituációban megjelenő média használata, analízise és készítése során fon-
tosnak tartják, hogy a tanulók hozzáállása mindvégig *objektív, konstruktív* és *kritikus* le-
gyen.

E három fogalmat különösen is hangsúlyoznunk kell, hiszen létezik olyan pedagógiai
gyakorlat, mely a média egészének objektív hatásvizsgálata helyett csupán egy-egy arra
érdemesnek ítélt médiaszöveg *esztétikai* elemzésével foglalkozik. És bár a médiadepen-
dencia kialakításának és a média-drogmegelőzés szándékával időről időre megjelennek
pedagógiai jellegű publikációk, legtöbbször túlsúlyos szerepet kap az adott gondola-
tokat közreadónak az a szándéka, hogy a médiaoktatást valamiképpen megpróbáljuk a
média esztétikai oldaláról megközelíteni.

A reklámok, a szappanopera-sorozatok vagy a gyerekekhez közelálló egyéb média-
szövegek szalonképtelen voltának hangsúlyozása azonban általában nem a médiától, ha-
nem a médiával foglalkozó tanórától való elfordulást eredményezi.

Véleményem szerint e tárgykörhöz sem lehet másként közelíteni, mint saját jellemző-
inek felismerésével, felismertetésével. Akkor is, ha ezzel be kell lássuk, az audiovizuális
tömegkommunikáció kibontakozásával, az elektronikus hordozóeszközök tömeges terje-
désével olyan médiumokról, médiaszövegekről is szót kell ejtsünk, amelyek nem lesznek
képesek elérni szigorú esztétikai mércénket.

3.2. Tagadhatatlan tény, hogy az általános és középiskolás korosztály számára a média
életmód-, ízlés- és személyiségformáló hatása legalább akkora vagy még nagyobb, mint
az iskoláé. A film, a televízió, a video, a számítógép, a rádió, a nyomtatott sajtó egyre na-



Raymond Briggs: figuraterv a „Granpa” c. filmhez (cellanimáció)

gyobb teret követel magának az ifjúság életében is, így mind az információszerzés, mind a szabadidős tevékenységek egyre inkább a médiához és nem az iskolához kötik ezt a generációt. Különösképpen akkor, ha gyakorlattá válik a nevelésben az a kettősség, amelyet egyik oldalon az esztétikai, másik oldalon pedig a piaci, politikai szempontok érvényesítése eredményez.

E kettősség nemcsak azért rossz, mert az oktatás ilyen módon lemond életünk egy rendkívül izgalmas területének érdemi vizsgálatáról, hanem elsősorban azért, mert a fiatal korosztályok számára a média ellenőrizetlen fogyasztása, használata kifejezetten káros lehet.

3.3. A média és a nevelés kapcsolatát vizsgálva már a hatvanas években több fejlett országban felmerült az igény arra a szemléleti változásra, hogy az iskola foglalkozzon az ifjúságot egyre inkább befolyása alá vonó média *hatásrendszerével*. Az alábbiakban a pillanatnyilag érvényben levő osztrák és angol médiapedagógia irányelveit összegezem. Európa tőlünk nyugatra eső felének e két szélső pontján lényegileg hasonló – véleményem szerint példaértékű – módon végzik e tárgykör oktatását. Az osztrák médiaoktatás rendszerét a bécsi minisztérium támogatásával ismertem meg, az angol struktúráról pedig a British Film Institute által szervezett, 1994 májusában, Londonban tartott szemináriumon tájékozódtam.

4. Ausztria

4.1. Az Osztrák Oktatási és Művészeti Minisztérium az 1994/19. számú köriratában összegezi mindazokat az irányelveket és elvárásokat, amelyeket a médiaoktatásban lényegesnek tart. Alapvető elvként leszögezi, hogy a médiát a tanulók természetes környezetéhez tartozónak tekinti és a médiát jó lehetőségnek tartja a világméretű kommunikációhoz, a világra nyitott látásmód megőrzéséhez és a demokrácia továbbfejlesztéséhez, másrészt azonban felhívja a figyelmet a gazdasági és politikai manipuláció lehetőségének fokozott veszélyére. Megállapítja továbbá, hogy az elektronikus média által jelentkező kihívásokkal szemben az iskolának ki kell állnia a mellett a feladata mellett, hogy ítélőképese és jól kommunikáló emberek képzését segítse, a kreativitást és az önálló alkotások által szerzett örömet ösztönözze, és a médianevelésről szóló oktatási elvek értelmében a tanulók építő kritikái magatartásának kialakulását támogassa.

4.2. A médiaoktatás célkitűzései

4.2.1. Médiahasználat:

A tanulóknak fel kell ismerniük és át kell élniük, hogy a tömegmédia célirányosan a fogyasztásorientált viselkedést igyekszik befolyásolni, ehhez ébreszt igényeket. Fel kell ismerniük és át kell élniük, hogy az egyéni és a tömegkommunikációs eszközök kiszélesítik lehetőségeiket abban, hogy tevékenyebben részt vegyenek a gazdasági, politikai és kulturális életben. A médiapedagógiának segítenie kell a tanulókat, hogy – felismerve és átélve a média viselkedési módokat ösztönző hatását – gondolják át saját szerepelvárásaikat és ismerjék fel *saját kommunikációs szükségleteiket* és hiányosságait.

4.2.2. Média és kommunikáció:

A médianevelés tegye késszé a tanulókat eligazodni abban a világban, amelyről nagy részben csak a média közvetítésével tájékozódnak. Tudatosítani kell bennük, hogy a média jelentősen hozzájárul a politikai ítéletalkotásukhoz. Fel kell ismerniük, hogy az emberek miként tarthatók távol az aktív politizálástól és egyes gazdaságilag meghatározó érdekcsoportok milyen módon próbálják a média fogyasztóit politikailag manipulálni.

Tudniuk kell, hogy a *média fiktív volta* nemcsak a virtuális világ közvetítése során jelentkezik, hanem a média a valóság leképezésekor is egy *saját valóságot* alkot. Ismerniük kell az egyes médiumok (TV, dia, video, képes magazin stb.) szerkezetét, működési lehetőségeit, valamint azt, hogy az egyes médiumok azonos tartalmakat különbözőképpen mutatnak be, ebből következően ezeknek a médiaszövegek különböző hatást gyakorolnak az emberekre.



Walt Disney: egy figura modell-lapja a „Fantasy” c. filmhez (cellanimáció)

A tanulóknak érzékennyé kell válniuk az iránt, hogy a média milyen mértékben képes a hétköznapi élet és a mindennapos emberi kapcsolatok reális közvetítésére (nő–férfi kapcsolat, munkáltató–alkalmazott viszony stb.), és hogyan jelentkezik a médiában a szociális és a nemi szerepek sztereotipizálásának veszélye.

4.2.3. Média mint gazdasági intézmény:

A tanulók ismerjék fel, hogy a különböző média szövegek előállításához és a közönséghez való eljuttatásához bizonyos gazdasági, társadalmi, technikai és ideológiai feltételek szükségesek. Ebben az összefüggésben is kritikusan kell megvilágítani olyan fogalmakat, mint objektivitás, függetlenség, szavahihetőség, vélemények sokfélesége stb.

4.2.4. Egyéni médiaalkotás:

A tapasztalatszerzésből eredő tanulás elengedhetetlen része a médiapedagógiának, ezért a tanulókat egyéni médiaszövegek elkészítésére kell bátorítani. Az öntevékenység nemcsak a kreativitást fejleszti, hanem abban is segít, hogy a média fent említett tevékenységeit, szempontjait és motivációit a tanulók saját maguk tapasztalják meg és gondolkodjanak el rajtuk. A leggyakoribb példák a tanulók által készített kiadványok, a fényképezés, a film- és videofelvételek készítése, az iskolarádió műsorainak készítése stb. Ezek a tevékenységek társadalmi, politikai, iskolai, tudományos és általános kulturális kérdések megvitatását is szolgálják.

4.3. Útmutató a tantervhez, példák a végrehajtásra:

4.3.1. Iskolai előkészítő szint, 1–4. iskolai szint:

Az általános iskolában a gyerekek saját, megélt élményeiket és tapasztalataikat a média által közvetített másodlagos tapasztalatokkal hasonlítják össze. Ezáltal tudatosíthatók

az egyes médiumok speciális tulajdonságai és az ezekből adódó hatásbeli különbségek. Figyelembe kell venni azokat a médiaszövegeket, amelyek célközönségét az általános iskolás korú gyerekek alkotják (pl. a televízió gyermekműsorai, gyermekújságok, képregények). Az öntevékenység elősegítésére és a média jellemző tulajdonságainak megismertetésére lehetőség szerint e korosztály tagjai is szerezzenek *saját tapasztalatokat* különböző médiaszövegek előállításában.

4.3.2. Gyógypedagógiai iskola, 1–9. iskolai szint:

A gyógypedagógiai iskolákban a médiaoktatás különös jelentőséget kap. Egyrészt azért, mert az itt tanuló gyerekek lehetősége arra, hogy tapasztalataikat közvetlenül szerezzék, hátrányos helyzetük miatt általában korlátozott. Ezt lehet és kell a média ellenőrzött használatával ellensúlyozni. Másrészt pedig a különböző kommunikációs akadályok leküzdésében is jelentős szerepet kap, kaphat a média (pl. vak, halláskárosult vagy mozgáskárosult gyermek esetén). Ebből a szemszögből a médiaoktatás *gyógypedagógiai feladatokkal* párosul. A médianevelés célkitűzései során figyelembe kell venni azoknak a feladatoknak az elsőségét, amelyek a testi épségükben korlátozott gyerekekhez mint médiafogyasztókhoz szólnak.

4.3.3. 5–8. iskolai szint, 9. iskolai szint (politechnikai képzés):

Kimondottan hangsúlyos ebben az életkorban a *projektorientált oktatás*. (A média oktatását végző pedagógusok különböző feladatsorok közül válogathatnak.)

Továbbra sem lehet azonban megfelelkezni arról a feladatról, amit a tanulók személyes médiafogyasztásának tapasztalatai, élményei és szokásainak felmérése, felismerése, illetve a tanulók ezzel kapcsolatos önreflexióinak elősegítése jelent.

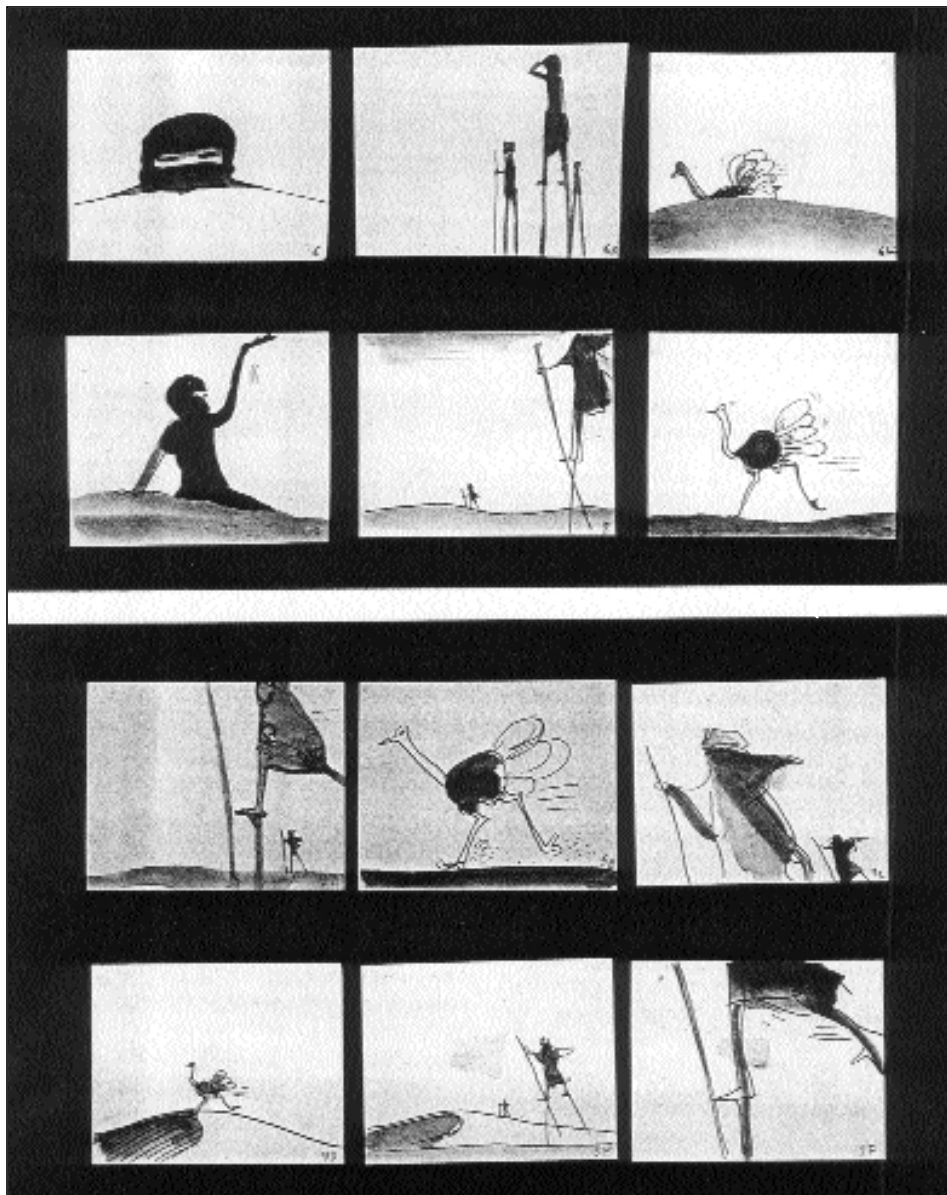
4.3.4. Közép- és felsőbb iskolák (9–12/13. iskolai szint) és szakiskolák:

A közép- és felsőbb iskolák módszertani ajánlásai számos utalást kínálnak más tantárgyak szerves részeként a média oktatásához. Az anyanyelvi oktatásban, például, az irodalmi művek és azok megfilmesítésének összehasonlítása mindkét művészi forma lehetőségeit és határait feltárhatja. A történelemoktatás során használt szemléltető anyagok kapcsán érdemes érinteni az adott forrásművek szerepét, fejlődését és társadalomra gyakorolt hatását is. A pszichológiában és a filozófiában az újságírói etika kérdéseit, a tömegkommunikáció lélektani és filozófiai köreinek oktatási anyagában pszichológiai problémákat, a véleményalkotás és a manipuláció kérdéseit lehet taglalni. A fizikában és a kémiában a fonográf, a fénykép, a híradástechnika, a rádió vagy a televízió technikai szempontjait érdemes áttekinteni.

5. Nagy-Britannia

5.1. 1990-ben a Nemzeti Tantervi Tanács előírása szerint a média Nagy-Britanniában – különböző tantárgyak szerves részeként – kötelezően oktatott műveltségi területté vált. 1994-ben pedig elfogadásra került az a vizsgarendszer (Általános Nemzeti Szakképesítés), mellyel Nagy-Britannia az Európai Unióhoz igazítja vizsgarendszerét. Ebben a rendszerben közép- és felsőfokú szinten érhető el minősítés a média területén „Média Kommunikáció és Gyakorlat” néven.

5.2. Ezeket az eredményeket a hatvanas évektől folyamatosan sok vita előzte meg. Ezek folyamán egy olyan médiaoktatás bevezetésének igénye körvonalazódott, amely nem elégzik meg a különböző médiumok iskolai használatával vagy a technikai ismeretek oktatásával, hanem azok tartalmi vonatkozásaival, működésével is foglalkozik. Az osztrák törekvésekhez hasonlóan a pedagógusok és a médiapedagógia bevezetését előkészítő szakemberek szintén azt várták a média tantervbe kerülésétől, hogy a médiát fogyasztó új generáció így pontosabban, értőbben és sokkal *kevésbé manipulálhatóan* lesz képes befogadni a média által kódolt üzeneteket. Ennek a reménynek megvalósítása folyamán sok vitát szült a téma két eltérő pedagógiai megközelítése. Az egyik tábor azt tartja fontosnak, hogy a gyerekekben a médianevelés egyfajta direkt „médiarezisztenciát” alakítson ki. Mások szerint az, hogy a



Jean-François Laguionie: részlet a „Gwen” c. film képes forgatókönyvéből (kollázsanimáció)

gyerekek felelős partnerként álljanak a média fogyasztói oldalán, nem a média „bűnös” motivációinak leleplezésével, hanem sok gyakorlattal, a különböző médiumok gyermekközeli használatával lesz elérhető. Fő érvük, hogy a tanítási folyamat soha *nem irányulhat valami ellen*, hanem mindig valami pozitív, progresszív attitűd kialakítását kell célozza.

A gyakorlatok, a különböző médiaszövegek (pl. egy riport, egy fényképsorozat) elkészítése nemcsak és nem elsősorban a technikai ismeretek elsajátítását célozzák, hanem a nevelés fontos eszközei. Indirekt módon ez a gyakorlat szintén el tudja érni azt az eredményt, hogy a gyerekek értő és kritikus, kevésbé manipulálható fogyasztói legyenek

a médiának, anélkül azonban, hogy gátlások alakulnának ki bennük, és hogy a tanulási folyamatból hiányozna a sikerélmény és a tapasztalattól származó felismerés öröme.

5.3. Ennek a progresszívebb szemléletnek több, egymáshoz hasonló tantervvé érlelt változata létezik Nagy-Britanniában. Itt a British Film Institute által kidolgozott követelményrendszerből idézek néhány példát. E rendszer logikai váza a médiát az alábbi szempontok szerint vizsgálja:

A média tevékenysége és működése: ki és miért kommunikál; szerepek, tevékenységi körök az alkotó folyamatban; a média intézményei; szándékok és megvalósulásuk.

A média kategóriái: különböző médiumok (televízió, rádió, mozi stb.); a megjelenítés lehetséges módjai (dokumentum, szórakoztató stb.); formák (sci-fi, szappanopera, riport stb.); egyéb felosztási lehetőségek.

A média technológiái: a média mely területén milyen technikát, technológiát alkalmazunk, hogyan használjuk azokat.

A média nyelve: milyen kódrendszerrel kommunikál a média; konvenciók és kódok; elbeszélő szerkezetek.

A média közönsége: a közönség azonosítása, megteremtése, elérése és megtartása hogyan találja meg a közönség az üzenetet, hogyan választja ki magának, hogyan használja (fogyasztja) azt és hogyan reagál rá.

A média ábrázolási módjai: a média által létrehozott szövegek és a „valóság” (események, ötletek, valóságos személyek és helyszínek) közötti viszony; sztereotípiák alkalmazása és ennek társadalmi következményei.

5.4. Egy-egy példa a fenti logikai vázra épülő, különböző életkorú tanulók számára javasolt tanterv követelményeiből:

5.4.1. A média működése

5.4.1.1. Az 5–7 évesek legyenek képesek a média főbb feladatköreiből írásban beszámolni (operatőr, hírolvasó, rendező stb.). Készítsenek elő önállóan saját médiaanyagot (poszter, fénykép, video stb.) és legyenek képesek meghatározni az elkészítendő munka (képzletbeli) közönségét. Ismerjék azt a tényt, hogy az egyes médiaanyagok elkészítéséhez számos különböző szerep összehangolására, együttműködésére lehet szükség.

5.4.1.2. A 7–11 évesek legyenek képesek meghatározni és azonosítani egy adott médiaszöveg (pl. játékfilm, rádióműsor, televízió műsor) stáblistáján felsorolt szerepköröket. Legyenek képesek „szerkesztői” döntéseket hozni (adott anyag rövidítése, bővítése, mi kerüljön be, mi maradjon ki a végtermékből stb.). Legyenek képesek érvelni is e döntések mellett (pl. ízlés, valóságra való törekvés szempontjai alapján).

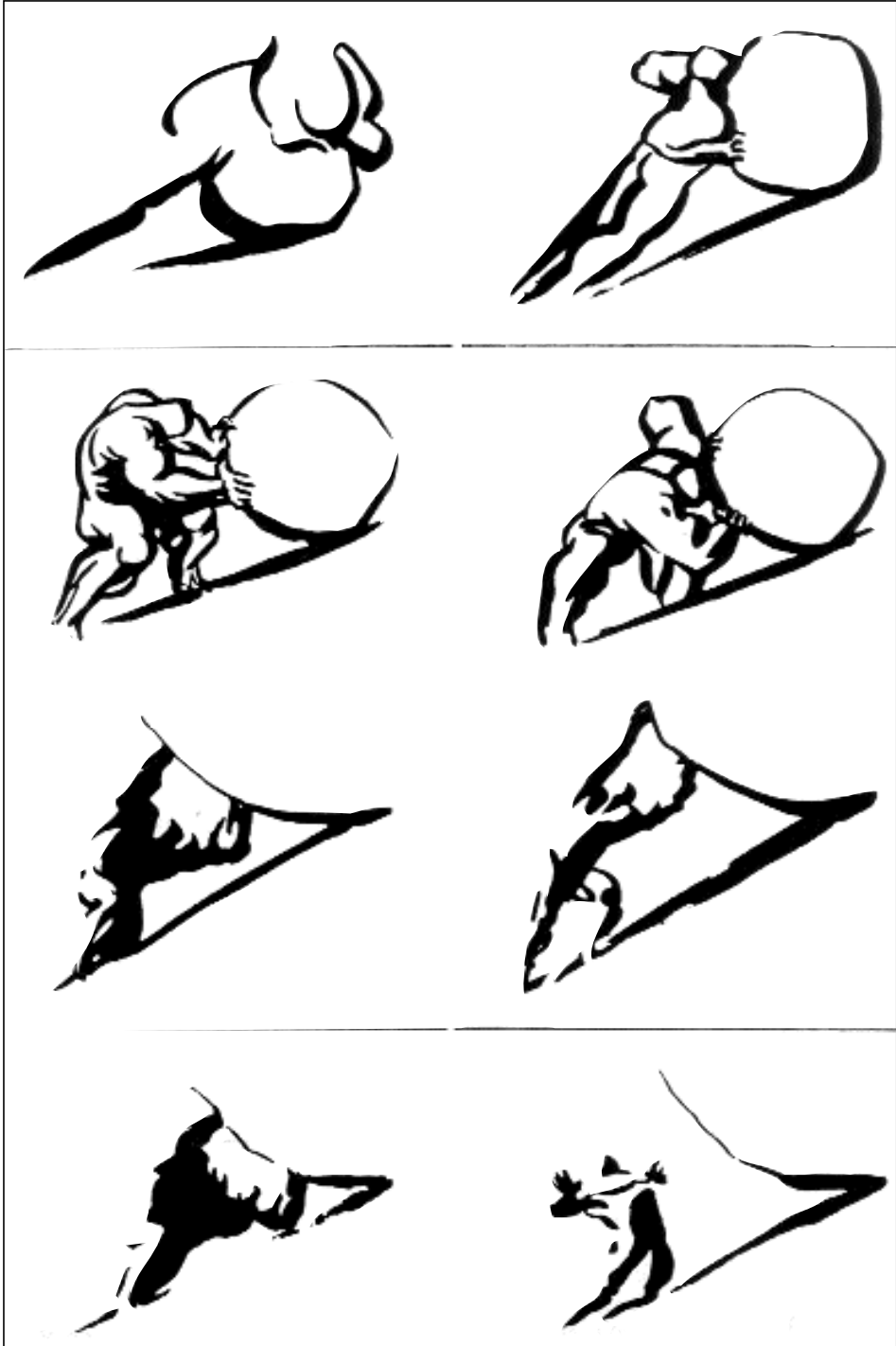
Kezdjék érteni, mi az anyagi és szervezeti különbség egy egyszerű produkció (pl. fényképkészítés, rajzolás), egy összetettebb produkció (pl. videosokszorosítás) és egy ipari méretű produkció (pl. tömegtájékoztató, műsorsugárzás) között.

5.4.2. A média kategóriái

5.4.2.1. Az 5–7 évesek kezdjék érteni a média műfajai közötti különbségek főbb jellemzőit (pl. a rádió és a mozi között különbség van a technikai szükségletekben és a közönség elérésében, a „hír” más, mint a „színpadi mű”, mert megpróbálja a pillanatnyi valóságot hűen közvetíteni stb.). Értsék, hogy egy-egy médiaszöveg több irányból is megközelíthető (a *Csillagok háborúja* játékfilm, sci-fi, animáció stb.). Legyenek képesek az egyik médiumon megjelenő médiaszöveget másik médiumra transzponálni (pl. fényképsorozatként előadni írott történetet, hangfelvételt készíteni iskolai újság mellékleteként stb.).

5.4.2.2. A 7–11 évesek legyenek képesek érvekkel alátámasztva eldönteni, hogy saját üzenetüket a médiának milyen fajtájával és formájával kívánják közvetíteni.

Értsék, hogy egy adott médiumon készült médiaszöveg más csatornán át is eljuthat a közönséghez (pl. egy mozifilm látható a televízióban vagy videón is). Értsék, hogy min-



Jankovics Marcell: fázisrajzok a „Sisyphus” c. filmből
(tollrajz-animáció)

den médiumnak megvannak a maga sajátosságai (pl. egy film nem ugyanazt a hatást kelti a moziban, mint videón, egy történet egészen máshogyan hat könyvben, mint filmen).

5.4.3. A média technológiái

5.4.3.1. Az 5–7 évesek értsék, hogy más-más technológiát választva változik az üzenet jelentése, hogy a technológia és a forma megválasztása befolyásolja az elkészült médiaszöveg érthetőségét és közönségét is. Legyenek képesek arra, hogy eldöntsék, a rendelkezésre álló technológiák közül melyiket alkalmazzák (fénykép/rajz, írott szöveg/hanganyag stb.). A döntésüket tudják indokolni is. Tudják használni az alapvető médiaeszközöket (rajzeszközök, audiomagnó, videomagnó, videokamera, írógép stb.).

5.4.3.2. A 7–11 évesek legyenek képesek felismerni és meghatározni a különböző technológiával készült médiaanyagok jellemzőit (pl. animáción belül: rajzolt, papír-kivágásos, computer-, báb-, kollázsanimáció stb.), valamint a gyakran használt technológiai trükköket, effektiket (blue-box, visszhangosítás stb.). Legyenek képesek arra, hogy megfogalmazzák, illetve prognosztizálják, milyen technológiai változások, fejlesztések szükségesek, illetőleg várhatók az iskolai lehetőségek területén (pl. színes filmre fényképezni fekete-fehér helyett, két videokamerát használni egy helyett stb.). Ismerjék azt a tényt, hogy a technológiák mindig is változtak és folyamatosan változnak.

5.4.4. A média nyelve

5.4.4.1. Az 5–7 évesek legyenek képesek megfigyelni, azonosítani és megindokolni a különböző audiovizuális mediaszövegek olyan jellegzetességeit, mint például különböző gyűjtőtávolságú objektívek használata, egy jeleneten belül a szereplők és a tárgyak elrendezése, különböző hangerő használata, színes és fekete-fehér képek használata, két filmjelenet közti átmenet alkalmazása (pl. áttűnés, wipe, vágás), kameramozgás vagy variohasználat, különböző betűtípusok, valamint eltérő minőségű és méretű papír használata stb.

Kezdzék érteni, hogy a különböző mediaszövegekben használt elemek más-más jelentéssel bírhatnak, jelképekké válhatnak (pl. egy Rolls Royce jelentheti, megjelenítheti a jómódot).

5.4.4.2. A 7–11 évesek legyenek képesek azonosítani és indokolni a különböző médiumokra jellemző konvencionális elemek alkalmazását (pl. szöveg- vagy gondolatbuborék egy képregényben, újság főcím, fénykép és képaláírás használata, ráközeledés, vágás, áttűnés alkalmazása filmekben vagy televíziós műsorokban stb.). Legyenek képesek megtervezni, felvázolni, illetve a képes forgatókönyvét elkészíteni valamilyen audiovizuális mediaszövegnek. Tudjanak (a saját szavaikkal) különböző mediaszövegekről esztétikai ítéletet alkotni.

5.4.5. A média közönsége

5.4.5.1. Az 5–7 évesek legyenek képesek kifejezni és indokolni azt, hogy melyik mediaszöveg vagy médium áll hozzájuk közelebb és melyiket szeretik kevésbé. Tudják kifejezni a különböző média szövegekhez kapcsolódó érzelmeiket (öröm, unalom, düh, félelem, érdektelenség, személyes érintettség, izgalom stb.). Értsék, hogy különböző korú és nemű emberek csoportjai más-más érdeklődést mutathatnak ugyanazon mediaszöveg iránt, máshogyan reagálhatnak rá. Értsék, hogy a különböző mediaszövegek készítői általában nem ismerik személyesen a közönségük egyes tagjait.

5.4.5.2. A 7–11 évesek legyenek képesek feltételezni, hogy adott mediaszöveget más és más közönségcsoport hogyan fogad/fogadna. Legyenek képesek olyan mediaszövegeket összehasonlítani, amelyeknek a témája hasonló, de célzott közönsége más és más (pl. *Falutévé* és *Esti híradó* televíziós műsorok). A felfedezett különbségeket és hasonlóságokat indokolni is tudják.

Értsék, hogy különböző tényezők befolyásolják a közönség adott mediaszöveg iránti érdeklődését: a közönség iskolázottsága, gazdasági helyzete, neme, kora, világnézete csakúgy, mint személyes élményei, tapasztalatai az adott témával kapcsolatban.

5.4.6. A média ábrázolási módjai

5.4.6.1. Az 5–7 évesek tudjanak véleményt alkotni arról, hogy a különböző mediaszövegek különböző szintű valóságábrázolás igényével készülnek. Tudjanak a többi gyerekkel vitatkozni és megoldásokat találni abban a kérdésben, hogy mitől lesz egyik szöveg

„valóságosabb” a másikinál (pl. „a *Baywatch* valóságosabb, mint a *Tom és Jerry*, mert élő szereplők játsszák, de nem olyan valóságos, mint az *Esti híradó*”).

Értsék, hogy a médiaszövegek szükségszerűen soha nem azonosak az általuk bemutatott helyszínekkel, személyekkel, eseményekkel, és hogy ennek a különbözőségnek milyen okai vannak, lehetnek: pl. a készítőik szándéka, célja (nem mutatjuk az iskola betört ablakát a videoriportban, ha nem akarunk rossz benyomást kelteni az iskoláról), a használt médium jellemzői (egy rajzfilmmacska szétkenődhet a járdán a vicc kedvéért, ha valahonnan leesik, de ugyanezt egy játékfilmben nem mutathatjuk), a rendelkezésre álló technika (egy osztály vitájáról, amikor sokan egyszerre beszélnek, nem készíthetünk tisztán érthető felvételt, ha csak egyetlen, rögzített mikrofon áll rendelkezésünkre) vagy a célzott közönség (a délutáni híradóban nem mutathatnak sokkoló háborús jeleneteket, mert esetleg gyerekek is nézik az adást) stb.

5.4.6.2. A 7–11 évesek legyenek képesek különböző tárgyakat, embereket, eseményeket különböző nézőpontból bemutatni a média variációs lehetőségeinek kihasználásával. Tudják helyesen alkalmazni az „ábrázol”, „ábrázolás” fogalmakat (pl.: „Két video-etűdöt készítettünk az egyiket a sulit jó helynek ábrázoltuk, a másikon úgy ábrázoltuk, mint valami rettenetes dolgot!”).

Értsék, melyek azok az okok, amelyek miatt a közönség különböző csoportjai egyazon médiaszöveg valóság-hű voltát máshogyan ítéli meg (pl. a fehérek azt gondolhatják, milyen jó és valóság-hű dolog, hogy a televízió rendszeresen bemutatja, a feketék között mennyi a remek sportoló, de a feketéket ugyanezek a képek esetleg bosszantják, mert úgy érezhetik, hogy az élet egyéb területein elért eredményeik helyett is egyoldalúan csak a sport terén elért sikereikkel foglalkozik a média).

6. A hazai animációs filmkínálat és a médiapedagógia

6.1. Az előző fejezetben a dolgozat témájához mérten kissé bővebben idéztem azokat az elvárásokat, amelyek a brit és az osztrák iskolákban folyó médiapedagógiát jellemzik. Jóllehet az osztrák követelményrendszer egyelőre kevésbé kiforrott, kevésbé árnyalt, mint a brit, a két bemutatott oktatási rendszer lényegében hasonló utat jár.

Amikor megkísérlem kijelölni az animációs műfaj és a magyar animáció helyét a hazai közoktatásban, a médiapedagógiának a fenti két példával illusztrált, Nyugat-Európában általánosan is jellemző megközelítését tartom szem előtt.

6.2. Figyelemreméltó, hogy a hazai oktatási rendszer követelményei között nem szerepel a 6–12 éves korú gyerekek médianevelése. Ez azért is különös, mert – mint azt az előző fejezetben láthattuk – Európa gazdaságilag fejlettebb országainak tantervi rendszere a *kisiskolás korú gyerekek médiaoktatására* különösen nagy gondot fordít. A 10–12 évnél fiatalabbakat nagymértékben érinti, érdekli és befolyásolja a média, különösképpen a multimédia és a nem interaktív mozgókép. Ez az a korosztály, amely az audiovizuális média hatásaival szemben a legvédtelenebbnek, legkiszolgáltatottabbnak tekinthető. A szülők nemzedéke (lévén maga is sokszor és sokféleképpen a média bűvöletében vagy rabságában) nem mindig képes a gyerekek számára káros hatású kép- és hangzöngét megszűrni, de fölkészülhet arra, hogy mi módon lehet a médiával együtt élni, azt „okosan” használni.

Ebben a munkában a közoktatás szerepe döntő, a Nemzeti Alaptanterv ajánlásai között ennek a korosztálynak a médianevelése is mielőbb helyet kellene kapjon.

6.3. Ezzel együtt azonban az is nyilvánvaló, hogy a NAT szellemisége mielőbb el kell terjedjen a hazai iskolarendszerben. Ezt figyelembe véve, kutatásaim eredményeinek érvényre juttatását a médiaoktatás műveltségi területének *jelenlegi rendszerén belül* képzelem el.

Az alábbiakban a média egy-egy vizsgálható jellemzőjét és a hozzárendelhető magyar animációs filmpéldákat és animációs gyakorlatokat ismertettem a 7–10. évfolyam számára.

6.4. A két külföldi médiapedagógia-rendszer áttekintését bevezető részben utaltam arra, mennyire nem tartom szerencsésnek, ha egyes médiaszövegeket öncélúan, eredeti kontextusukból kiragadva vizsgálunk, elemzünk. Hiba lenne, ha az animációs műfaj bármely produktumával ezt tennénk. A különböző animált médiaszövegeket sem tekinthetjük másként, mint a média egyes képviselőit. A különböző szempontokból tárgyalt és vizsgált média viszont igen sokszínűen és élvezetes módon tárulhat fel egy-egy jól megválasztott animációs film elemzésén keresztül. A média – brit modellben bemutatott – hatféle megközelítésének mindegyikére jócskán találunk szemléletes példát vagy feladatot az animációs műfajból.

6.4.1. Annak bemutatására, hogy a különböző médiaszövegek elkészítéséhez különböző számú szakember összehangolt munkájára van szükség, érdemes összehasonlítani egy alkotónak más-más hosszúságú filmjét (pl. *Ternovszky Béla: Modern edzésmódszerek* és *Macskafogó* című munkáit). Az összehasonlítás során a gyártás alapvető kérdéseire következtethetünk: melyik film hol és mennyi ideig készülhetett, legalább hányan vettek részt a munkában, nagyságrendileg melyik film mennyi pénzből készülhetett el stb.

Egyazon alkotó két különböző hosszúságú és képi stílusú filmjének összevetése kapcsán a különböző médiaszövegek mögött álló szakemberek feladatköréről, alá-, illetve főlérendeltségéről is érdemes szólni. Megvizsgálható például, melyik típusú filmhez mennyi és milyen szakember szükséges és mi az egyes munkakörök kapcsolata egymással. Fontos, általános érvényű következtetések vonhatók le a média munka különböző területeire vonatkozóan, ha például egy egyedi animáció vagy egy egészestés animációs film gyártásának menetét az ötlettől a vetítésig végigkísérjük.

Vegyük például egy „klasszikus”, cell-animációs technikával készült, párbeszéd nélküli, nem a film számára komponált zenével kísért rövid rajzfilm előállításának vázlatát:

Ötlet (a megrendelő vagy az író vagy a rendező) – szinopszis, irodalmi forgatókönyv (az író vagy a rendező) – képes forgatókönyv (a story-board szakember vagy a rendező) – layout (a layout szakember vagy a rendező vagy a story-board szakember) – figura- és háttértervek (a grafikus vagy a story-board szakember vagy a rendező) – animáció (az animátorok, a kulcsrajzolók és a fázisrajzolók) – mozgáspróba (operátor) – hátterek (a „hátteres” festőművészek, grafikusok) – kihúzás vagy xerox (a kihúzó) – kézi vagy számítógépes kifestés (a kifestők) – felvétel (az operátor) – előhívás (a laboránsok, a fénymegadó) – hangfelvétel (a zenei szerkesztő, a hangmérnök) – vágás (a vágó, a rendező, a zenei szerkesztő) – negatív vágás (a negatív vágó) – sokszorosítás (a laboránsok, a fénymegadó, az operátor).

És ahhoz, hogy egyáltalán valami elkezdődhessen, szükséges a producer, a gyártó, a szponzor vagy megrendelő, a gyártásvezető, majd a film elkészültével munkához látnak azok a szakemberek, akik azért felelnek, hogy a film és a nézők egyaránt eljussanak a mozikba.

Annak felismerésére, hogy egy-egy médiamunka elkészítéséhez különböző szerepek összehangolására van szükség, nemcsak az egy-egy film stáblistáján olvasható munkakörök megvitatása, hanem a saját médiaszöveg készítése is példaként szolgálhat (pl. amikor az elkészített fázisrajzok felvételénél a kamerát kezelő pedagógust vagy osztálytársat a „rendező” szerepben lévő tanuló instruálja).

6.4.2. A hazai animációs filmkultúrából számos szemléletes példát választhatunk annak a kérdésnek a tanulmányozására, hogyan hat, hogyan változik az adott üzenet más-más médium alkalmazásával. A számos animációs filmes irodalmi adaptáció egy adott média szöveg más médiumba való transzponálásának kérdését példázhatja. Néhány magyar példa: *Dargay Attila–Fekete István: Vuk*; *Dargay Attila–Fazekas Mihály: Lúdas Matyi*; *Gémes József–Arany János: Daliás idők*; *Reisenbüchler Sándor–Juhász Ferenc: A Nap és a Hold elrablása*; *Jankovics Marcell–Madách Imre: Az ember tragédiája*.

A különböző transzponálási feladatok során (pl. amikor adott meséből diafilmet, vagy hangalámondással felvett, állóképekből készülő videomesefilmet készítünk) a gyerekek

nemcsak a különböző médiaformák, médiatechnológiák sajátosságait tapasztalják, hanem ezek kapcsán tudatos „dramaturgi”, „szerkesztői” döntéseket is hozniuk kell: mi az, amit az adaptációban megőriznek az eredeti médiaszövegből, mi az, ami nem kaphat hangsúlyt az új változatban, és melyek azok az elemek, amelyeknek az új médium működésének másfajta törvényszerűségei, logikája miatt kell belekerülniük az új változatba.

6.4.3. A média technológiáit illető egyik alapkérdés az, hogy az adott médiumon belül képesek legyünk kiválasztani azt a technikát, amelyik használatával az üzenet a leginkább adekvát módon kódolható. E kérdés illusztrálásához a hazai egyedi animációs filmek igazán bő kínálata áll rendelkezésre. Néhány példa: Cakó Ferenc álomszerű történeteit alulról világított, üveglapon mozgatott homokgrafikák sorozatából készítette (*Cakó Ferenc: Hamu*); Békési Sándor görög mitológiát feldolgozó filmsorozatában az antik görög figurális vázarajzokon alapuló papírkivágásos technikát alkalmazta (*Békési Sándor: Vázák meséi*); Rófusz Ferenc pedig egy légy bolyongását az állat szemszögéből ábrázolt világ aprólékosan naturálisan megrajzolt képeinek sorozatával láttatta (*Rófusz Ferenc: Légy*).

Ezeket a műveket elemezve érthetővé válik a gyerekek számára, mit is jelent az, hogy az adott médiaüzenet jelentése és hatása azon is múlik, hogy azt milyen technikát használva adjuk elő. Ennek a kérdésnek a tapasztalaton alapuló, élményszerű megközelítésére az animációs technika kézenfekvő feladatokat, feladatsorokat sugall. Ha a gyerekekkel közösen ugyanazt a rövid történetet más-más animációs technikával dolgozzuk fel (pl. gyurma-, rajz-, tárgy-, papírkivágásos animáció). Az így elkészült munkák összehasonlításánál megvitathatjuk, melyik technika mivel és milyen mértékben gazdagította történetünket, illetve az adott üzenet kódolására melyik volt a leginkább és legkevésbé alkalmas technika.

6.4.4. A médiának az a sajátossága, hogy a különböző médiaszövegek egyes elemeinek nemcsak „abszolút”, hanem „helyi értéke” is lehet, s ezeknek az elemeknek (képek, szavak, gesztusok, arányok) a használatával valamit jelezhetünk, valamire utalhatunk, animációs filmpéldákkal és -feladatokkal jól szemléltethető.

Jankovics Marcell magyar népmeséket feldolgozó sorozata például bővelkedik azokban a leleményes képi megoldásokban, amelyek alkalmazásával az alkotók képesek voltak emberi érzéseket, viszonyokat, gondolatokat közérthető módon kifejezni.

A média nyelvezetének ezt a sajátosságát a gyerekeknek bemutatathatjuk egy-egy egyszerű tárgyanimációs feladattal. Azzal például, amikor két tárgyat úgy kell (a kiválasztott tárgyak karakteréből eredő mozgásra építve) animálni, hogy mozgásuk valamilyen jól felismerhető konfliktust, viszonyt mutasson. Egy kés és egy alma vagy egy cipő és egy zokni animációval megelevenített viszonya kapcsán a feladat lényegéből adódóan jól analizálható az a kérdés, miként válhatnak a médiában használt elemek önmaguknál több, olykor jelképes értelmű tartalmakká.

E feladattípus kapcsán a mozgóképes médium egyik alapelemének, a „konfliktusnak” és az ehhez szorosan kapcsolódó „sztorinak” a sajátosságaihoz is közel juthatunk.

6.4.5. A média és a közönség viszonyának vizsgálata kapcsán érdemes összehasonlítani egy népszerűbb rajzfilm (pl. a *Dargay Attila–Nepp József–Jankovics Marcell* szerzőhár-



Jiři Trnka: beállítás a „Svejk” c. filmből
(bábianimáció)

mas valamelyik *Gusztáv-epizódját*) és egy hasonló hosszúságú, sok rangos díjjal jutalmazott és a szakma által fontosnak tartott, de kevésbé népszerű animáció (pl. Jankovics Marcell *Küzdők* című filmjének) eszköztárát. Különös tekintettel a témaválasztásra, a jellemek rajzi megjelenítésére, a képi és a hangyi effektusok használatára és a filmek ritmusára.

A média és közönsége viszonyának vizsgálata során érdekes eredményeket hozhat a közkedvelt sorozatok elemzése: a tanulókkal összeállítjuk azt a receptet, melynek alkalmazása jó eséllyel szavatolja az elkészítendő animáció népszerűségét. Ez a média elemzésnek egy gyakran alkalmazott formája, az ún. kvantitatív analízis: egy közkedvelt (pl. vicces) animációs sorozatfilm hat–nyolc epizódjának „hálás” jeleneteit típusokba soroljuk és összegezzük. Az átlagolás után megkapjuk a receptet: mennyi hasra esés, közlekedési és háztartási baleset, állatgeg, férfi–nő geg stb. szükséges egy népszerű rövid animáció elkészítéséhez. Hasonló mennyiségi elemzéssel a média más területeinek hatás-rendszere is beszédessé tud válni, ezért ezt a módszert a médiapedagógiában mindig érdemes alkalmazni.

6.4.6. A média és a valóságábrázolás kapcsolatának kérdéskörét a legszemléletesebben valószínűleg nem animációs filmes példákkal lehet szemléltetni, de mégis akadnak olyan magyar filmpéldák, amely kapcsán ezt a kérdést is érdemben vizsgálhatjuk. Elsősorban azok, amelyeknek hangyi vagy képi világa részben vagy egészben valós dokumentumanyag. Példa erre *Macskássy Kati* több filmje, melyben a különböző témákról véleményt alkotó gyerekek hangjára gyermekrajzokat animált (*Macskássy Kati: Nekem az élet tec-cik nagyon*), *Orosz István* eredeti filmfelvételeken és fényképeken alapuló rajzfilmjei, melyeket élő vagy dokumentum hanganyagokkal, hangyi effektusokkal tett életszerűbbé (*Orosz István: Ah, Amerika*) vagy *Varsányi Ferenc* pixillációs technikájú, tehát élő szereplőket animációval mozgató filmjei (*Varsányi Ferenc: Suli-buli*).

Az elemzés mellett érdemes a tanulókkal olyan animációkat készíteni is, amelyekben vagy a kép, vagy a hang, esetleg mindkettő „eredeti” anyagok felhasználásával, feldolgozásával készül. Nemcsak azért javasolhatók ezek a típusú feladatok, mert ezek kapcsán vizsgálható egy adott médiaszövegben belüli fiktív és valószerű elemek együttállásának hatása, hanem hogy tapasztalatokat szerezzünk komplex média anyagok előállításában is.

7. Tennivalók

7.1. Az animációs műfaj a NAT műveltségi területei közül egyértelműen a „Mozgóképkultúra és médiaismeret” témakörhöz tartozik. Az animációnak ugyan számos kapcsolódási pontja van más műveltségi területekhez is, de legjellemzőbb tulajdonsága mégis az, hogy e műfaj a *médiának* és a *mozgóképeknek* az egyik kategóriája. Egészen pontosan a *médiának* és *azon belül* a *mozgóképeknek*.

E hármastételről azért hangsúlyozom, mert nyomatékosítani akarom azt, hogy a médiapedagógiával foglalkozó műveltségi terület a Nemzeti Alaptantervben *nem* a fenti logikát követi: nem a részt rendeli alá az egésznek, hanem az egészet a résznek, amikor a mozgóképek kategóriáját (és azon belül különösen is a játékfilmet) a média egésze fölé helyezi és kiemelten foglalkozik vele. Meggyőződésem szerint a mai magyar közoktatásnak egy minél *átfogóbb médiapedagógiára* lenne szüksége. Ennek értelmében a média egyes területeit (rádió, televízió, sajtó, multimédia, film, animáció stb.) a médiában játszott szerepüket és az általános törvényszerűségeket megvilágító példaértéküket figyelembe véve kellene vizsgálnunk.

Ebben az összefüggésben természetesen az animációs film műfaját sem tartom másnak, mint a média egyik összetevőjének. Olyan területnek tekintem, amely a médiaoktatásban különösen is sokrétűen használható. Az élvezetes és igényes hazai animációs filmkínálatból minden korosztály számára található példákat, az animációs feladatok pedig többféle lehetőséget is nyújtanak ahhoz, hogy a média rendszerét és működését a fiatalok játékos formában, de a témához illő komolysággal kezdjék megismerni.

7.2. Ahhoz, hogy a médiapedagógusok rangjának megfelelően tudjanak élni e műfaj kínálta oktatási lehetőségekkel, véleményem szerint a legnagyobb szükség könnyen hozzáférhető animációsfilm-gyűjteményekre és egyéb – videokazettán megjelenő – segédanyagokra lenne.

Ahhoz, hogy az említett gyakorlat- és feladattípusok megvalósíthatók legyenek, az alábbi magyar animációs filmek iskolai szintű forgalmazását tartom kívánatosnak:

<i>Békési Sándor:</i>	<i>Vázák meséi</i> (1989–1991)
<i>Cakó Ferenc:</i>	<i>Autotortúra</i> (1982)
	<i>Ab ovo</i> (1987)
	<i>Hamu</i> (1994)
<i>Dargay Attila:</i>	<i>Lúdas Matyi</i> (1976)
	<i>Vuk</i> (1981)
<i>Foky Ottó:</i>	<i>Ellopták a vitaminomat</i> (1966)
	<i>A kiscsacsi kalandjai</i> (1972)
	<i>Babfilm</i> (1975)
<i>Gémes József:</i>	<i>Daliás idők</i> (1982)
<i>Jankovics Marcell:</i>	<i>János Vitéz</i> (1973)
	<i>Sisyphus</i> (1974)
	<i>Küzdők</i> (1977)
<i>Kovácsnai György:</i>	<i>Hamlet</i> (1967)
	<i>Habfürdő</i> (1979)
<i>Macskássy Gyula:</i>	<i>A kiskakas gyémánt félkrajcárja</i> (1951)
	<i>Két bors ökröcske</i> (1955)
<i>Macskássy Gyula–Várnai György:</i>	<i>Ceruza és radír</i> (1960)
<i>Macskássy Kati:</i>	„Nekem az élet teccik nagyon...” (1976)
	<i>Családradz</i> (1983)
<i>Orosz István:</i>	<i>Álomfejtő</i> (1980)
	<i>Ah, Amerika!</i> (1984)
	<i>Vigyázat, lépcső!</i> (1990)
<i>Reisenbüchler Sándor:</i>	<i>A Nap és a Hold elrablása</i> (1966)
	<i>Isten veled, kis sziget</i> (1987)
<i>Rófuszt Ferenc:</i>	<i>Légy</i> (1980)
	<i>Gravitáció</i> (1984)
<i>Szoboszlai Péter:</i>	<i>Rend a házban</i> (1970)
<i>Ternovszky Béla:</i>	<i>Korszerű edzésmódszerek</i> (1970)
	<i>Macskafogó</i> (1986)
<i>Vajda Béla:</i>	<i>Nyelvlecke</i> (1967)
	<i>Moto perpetuo</i> (1980)
<i>Varsányi Ferenc:</i>	<i>Suli-buli</i> (1976)

Irodalom

- AYMA, P.–FERREIRA, A. M.–LYONS, R.–ROUXEL, J.: *Production handbook*. CARTOON (Media Programme of the European Union), 1996.
- BALÁZS B.: *A látható ember*. Gondolat, Bp. 1984.
- Mozgás*. Szerk.: BARTÓK I.–BLEIER E. Pannónia Film, Bp. 1993.
- BODÓCZKY I.–KÁRPÁTI A.–M. TÓTH G.: *Médiapedagógiai szövegyűjtemény*. Magyar Iparművészeti Főiskola, Bp. 1994.
- FÉJJA S.: *Holnap nyolcéves leszek*. Quality film, Bp. 1994
- GNVQ in Media Communication and production at Advanced Level*. National Curriculum Council, London 1994.
- NAT*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Bp. 1995.
- Media Education*. Szerk.: Frazer, P. British Film Institute, London 1992.
- Rundschreiben*, 1994/19. Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Wien.

