

# Tudományköziség és komplex szövegértés a középiskolában

## *A Kép és szöveg című tantárgy vázlat*

„A társadalom jól és gyorsan olvasó, jeleket ügyesen dekódoló, szimbólumértő embereket vár az iskolától, az iskola pedig egy Dante és Villon és Tolsztoj és Ady életrajzát bemagoló szerencsétlen diákokat ad neki, aki az érettségi után pár nappal üres fejjel áll s néz körül a világban, és egyetlen dolgot tud egészen biztosan: öt oldalnál hosszabb szöveget életében nem vesz a kezébe!” (Fűzfa, 2003)

*Az utóbbi évtizedek pedagógiai diskurzusának egyik leggyakrabban visszatérő problémája a középiskolai oktatás célrendszerével függ össze: a kérdés tulajdonképpen az, mit ad, mire nevel, milyen „küldetést” teljesít a középiskolai képzés Magyarországon. Nálunk az intézményes nevelés szerkezetében, szemléletében kialakulása óta a tudományágak logikáját követi, alap- és középszinten az elsődleges cél a „tudás”, a műveltség (vagyis az egyes tudományterületeken a kezdetektől napjainkig felhalmozott ismeretek) átadása.*

**R**égóta sejthető persze, hogy ez lehetetlen: a tudományok (különös tekintettel a természettudományokra) rohamosan fejlődnek, új és új megközelítések, jelenségek válnak a tudományos diskurzusban uralkodóvá (például a tudományok kortárs elméleti irányzatai), a képzési idő azonban nem változik.

A kérdés tehát (körülbelül két és fél évtizede (1)) adott, s egyre árnyalódik: a magyartanítás, és ehhez kapcsolódóan a humán oktatás tekintetében is beszélhetünk olyan jelenségekről, mint a PISA-felmérések nem épp kedvező szövegértési eredményei vagy az olvasási és szabadidős szokásokra irányuló felmérések, a kétszintű érettségi tapasztalatai (lásd például Kereszty, 2008). Az olvasás és az olvasott szöveg megértése, azaz a befogadás stratégiáinak ismerete azonban nem olyan készségek, amelyek jelentősége csak egyetlen tantárgy határain belül érzékelhető, vagy amelyek „szavatossága” az érettségivel (szakiskolai képzés esetében a szakma megszerzésével) lejár: a mindennapi lét, a társadalomban való tájékozódás feltételei, legyen szó médiahordozókkal, hivatalos iratokkal vagy egyszerűen hétköznapi kommunikációs szituációkkal való szembesülésről.

A középiskolai oktatás azonban sokszor nem tudja felvállalni a társadalmi létmódhoz, a kortárs kultúra igényeihez igazodó komplex szövegértés készségének kialakítását és fejlesztését. Bár a NAT egyfajta szabadságot ad a tantárgyak, programok, curriculumok megalkotásában, annál nagyobb kötöttséget jelent a legtöbb műveltségi terület esetében a kétszintű érettségi, amely úgy méri fel az interpretációs, kommunikációs készségeket, hogy közben nem teszi félre a korábbi kánont sem, vagyis azt várja az iskolától, hogy két, teljesen eltérő stílust egyszerre képviseljen: foglaljon magába minden, a kánon részét képező ismeretet, azaz feleljen meg a „szélességelvnek” (lásd Knausz, 2003); és szakítson időt az ismeretek értő befogadására: képviselje egyúttal a „mélységelvvel” (lásd Knausz, 2003) is. A befogadási és interpretációs készségek fejlesztése pedig nem olyan „anyag”, amelyet itt-ott elhelyezve a tematikában, modulszerűen oktatni lehet: egy látásmód, eljá-

rás, stratégia kialakításáról van szó, amelynek éppúgy működni kell az írott szövegek olvasása, a verbális-vizuális-auditív hatásokra építő médiaműfajok befogadása során, mint a műalkotások értelmezésénél. Ennek a komplex látásmódnak a kialakulása tehát nem megy végbe törvényszerűen akkor, amikor az intézmény a képesség- és készségfejlesztést célzó tartalmakat, műveltségterületeket megjeleníti a helyi tantervben: kifejtésének feltétele az, hogy a megfelelő műveltségterületek bizonyos pontokon érintkezzenek egymással, hogy a vizuális kultúra, a mozgókép- és médiaismeret, az anyanyelv és irodalom ne egymástól elszigetelten létezzenek, hanem lehetőség nyíljon összefüggéseik tematizálására is. A tanítás ebben az esetben interdiszciplináris feladat: „A médianevelés, csakúgy, mint az anyanyelv oktatása, vagy a vizuális nevelés, nem egyetlen tantárgy feladata akkor sem, ha van olyan tantárgy az iskolában, amelynek legfőbb célja ennek megvalósítása. [...] Igaz, a NAT-ban a Mozgókép- és médiaismeret önálló műveltségi részterületként szerepel, de a médianevelés bizonyos elemei az anyanyelv és a vizuális nevelés követelményei között szerepelnek.” (Bodóczy, 1999, 17.) A cél a tudományterületek közötti hidak, kapcsolódási pontok feltárása (illetve a tanulók rávezetése a feltárásukra), akár az adott tudományterületek kánonjának felülírásával, sőt feladásával is. Az ilyen interdiszciplináris jellegű képzés megvalósulhat integrált tantárgyi struktúrák révén, illetve (s ez bizonyos értelemben jóval egyszerűbb) az intézménynek lehetősége nyílik arra, hogy helyi tantervében létrehozzon egy tárgyat (kötelező elemként vagy fakultáció formájában), amely nem állítható egyértelműen párhuzamba egyetlen tudományággal sem. Az ilyen tantárgy nem „elkötelezettje” semmilyen kánonnak, és az érintett tudományterületeken fellelhető ismeretanyag ésszerű, rugalmas szelektálása révén a befogadói és értelmezői folyamatok tudatosítására, a körülöttünk létező, különböző közegbe tartozó műfajok értő megközelítésére koncentrálhat.

Egy ilyen kurzus lehet a *Kép és szöveg*, amelynek tanterve vizualitás és verbalitás együttes megjelenésének változatait mutatja be, és ezek befogadási stratégiáinak, értelmezési módszertanának tanítását tűzi ki célul. A műfaji skála, amelyből a tematika számára válogatni lehet, meglehetősen széles: mind a művészetek, mind pedig a tömegkommunikáció, a hétköznapi kultúra körében számtalan olyan jelenség lelhető fel, amelyben képi és textuális komponens (legalább implicit módon) egyaránt jelen van. A kép és szöveg együttes megjelenésével ható műfajok végigkísérik az életünket, gondolhatunk itt a mesekönyvek világára, a diafilmekre, a matematikaórán geometriai feladatokhoz készített vázlatokra, a földrajzi vagy történelmi atlaszokra és persze a képregényekre, a reklámok minden fajtájára (óriásplakát, tévé- és rádióreklám stb.), az operák szöveggönyveire, a közlekedési táblákra, a montázs műfajára, használati utasításokra, és még sorolhatnánk. A téma tehát meglehetősen kiterjedt, ettől függetlenül azonban felvetődhet a kérdés, hogy miért kép és szöveg viszonya válik egy mozgókép- és médiaismeret, anyanyelv és irodalom, valamint vizuális kultúra határán lavírozó tanterv központi motívumává. Hiszen egy hasonló pozícióban lévő kurzus foglalkozhatna akár az irodalmi művek filmes adaptációjával, vagy éppen irodalmi, illetve filmes témájú képzőművészeti alkotásokkal: ebben az esetben sokkal inkább meghatározható lenne a tantárgy hatóköre, maga a tanterv pedig feltehetőleg homogénebb, szerkesztettebb lehetne. Ez a megközelítés azonban áthelyezné a hangsúlyt az esztétikai témákra; a művek párhuzamos elemzése, az irodalom, a film és a képzőművészet esztétikai sajátosságainak középpontba állítása elterelné a figyelmet a befogadás módszertanáról, tudatosításáról, amely azonban a mai, információáradatként jellemzett, manipulatív társadalmi közegben nélkülözhetetlen.

A tájékoztatás csak egy a média funkciói közül, kísérőjelenségeinek egyike a befolyásolás szándéka, a meggyőzés: „[...] előre értelmezett szövegeket kínálnak a tévé hírműsorai például a szöveg és a kép együttes multimédiás hatásai révén. A képi illusztrációk itt mintegy metakommunikatív módon értelmezési sémák nyújtásával segítik a szöveges információk sima és reflektálatlan befogadását.” (Knausz, 2002) Ebből kifolyólag lehet termékeny,

hogy nemcsak a „magas” kultúra műfajai kapnak helyet egy ilyen tantervben, hanem szerepelnek a tömegkultúra, a tömegkommunikáció alkotásai is: a reklámok, videoklipek, képregények sokkal inkább a tanulók mindennapi életének részét képezik, mint mondjuk a képversek, az enigmatikus festmények, épp ezért fontos, hogy kialakuljon a különböző vizuális-auditív hatásokkal szembeni kritikus alapállás. A mindennapokban megjelenő műfajok vizsgálata pedig „hidat” képez a tanár és a tanuló között tátongó szakadék felett. Arató Lászlót (2000) idézve „[...] azért kellene az elektronikus tömegkultúra termékeivel foglalkozni, mert ez önmagában felszabadító-emancipáló hatása a diák számára: az iskola demonstrálná, hogy elfogadja, nem pedig megveti a diák »saját« kultúráját”.

A tanulók „saját kultúrája” pedig mindig jelenti a kortárs kultúrát is, annak populáris(abb) rétegét, amelynek figyelmen kívül hagyása magát a befogadási és interpretációs folyamatot bénítja meg: az értelmező közege meghatározza az értelmezést magát:

---

*A tantárgy több műveltségterületet érint, ezáltal az ismereteket sajátos elrendezésben közli: itt egymás mellé kerülnek különböző, a nyelvtanórán, irodalmon, esetleg rajzon (vizuális kultúrán) korábban már említett fogalmak, elemzési módszerek, amelyek felelevenítése szükséges a tananyag feldolgozásához. A kurzus célja elsősorban nem új ismeretek átadása, hanem a megtanult dolgok újraértelmezése, a gondolkodtató és kreatív feladatok a tanulók fokozott aktivitását igénylik.*

---

egy (képi vagy verbális) szöveg értő olvasásának feltétele az, hogy tisztában vagyunk a saját pozícióinkkal, csak ehhez tudjuk viszonyítani az értelmezés mindenkori tárgyát. Vagyis „[...] olyan tudásterületeket kell beengedni a történelem-, a magyar- és a művészeti órákra, amelyekről korábban úgy gondoltuk, hogy ott semmi keresnivalójuk. Szükségünk van ugyanis erre a tudásra magának a hagyománynak az értelmezéséhez. Ilyen először is az *önismeret*, hiszen a művekkel való találkozás során önmagunkkal is találkozunk. Másodsor a *populáris kultúra*, amely azt a horizontot alkotja, amelyről a fiatalok értelmezik a múltat, a hagyományt. Végül a *jelenismeret*. Csak akkor érthetjük meg ugyanis, hogy mit jelent egy mű a mai ember számára, ha ismerjük és átéljük a jelen központi problémáit.” (Knausz, 2002) A tömegkultúra tehát kiindulópontot jelent a tanítás-tanulás folyamata számára: a tanuló elsősorban a „saját” kultúrájára vonatkozóan rendelkezik kognitív sémákkal, ebből meríti, merítheti az elsődleges tapasztalatokat kép

és szöveg együttes működésére vonatkozóan. A populáris kultúra beemelése a tanórára a műveltségi kánon átadása szempontjából is fontos lehet: a fiatalok számára, épp a rájuk zúduló információmennyiség miatt, nem létezik igazán esztétikai értékrend (vesd össze: Arató, 1998): fennáll a veszélye annak, hogy minden (tömegkultúra, magas kultúra) öszszemosódik számukra, ennek szétválasztása pedig csak a tanóra során, a tanuló és a tanár, illetve tanuló és tanuló közötti kommunikáció során valósulhat meg.

A *Kép és szöveg* című tanterv szakít a sok esetben még ma is uralkodó művelődéstörténeti megközelítéssel, és azokkal a tantervekkel mutat rokonságot, amelyek szintén a multimediális-interdiszciplináris képesség- és kompetenciafejlesztésre helyezik a hangsúlyt. Ez nemcsak a kánonhoz való viszonyban nyilvánul meg, hanem a kiválasztott tananyag elrendezésében is. A tematika műfajokat (bizonyos esetben technikát) jelöl meg témakörökként (összesen tizet), minden témakör önállóan is egységet alkot, moduljellegű. Az egyes témakörökön belül két-három mű szerepel, amelyek általában időben vagy térben egymástól távol esnek, például a képregény esetében a kortárs amerikai, a kortárs japán típusú, valamint a magyar neoavantgárd képregény kerül egymás mellé. Ezeket cél-

szerű fordított időrendben tanítani, azaz érdemes a tanulókhöz időben legközelebb eső változattal kezdeni, majd egyre távolabbi típusokhoz közelíteni, hiszen aki ismeri a *Pókember* című amerikai típusú képregényt (hiszen ezen nőtt fel), annak könnyebb ebből az előismeretből, ennek sajátosságaiból kibontania a mostanában Magyarországon is egyre közkedveltebb mangák (például a MangaFan, Fumax, Athenaeum-MANGATTACK kiadónál megjelenő sorozatok) működésmódját – vagy esetleg fordítva. Az egymást követő témák laza kapcsolatban állnak egymással: minden műfaj tárgyzása a kép és szöveg viszonyának új aspektusát mutatja, a továbblépés a megtanult ismeretek alkalmazásával történik. Ez tehát egyfajta spirális tanterv, amely a kép és szöveg legegyszerűbb kapcsolódásától egészen bonyolult konstellációkig jut el (az illusztrációtól a videoklipig). A témakörök azonban egymással felcserélhetőek, s az elemzett példák is helyettesíthetőek más, a tanár által jobban ismert, megfelelőbbnek ítélt művekkel. Ugyancsak rugalmas az időbeosztás: az egyes egységekre szánt időt a tanterv csak hozzávetőlegesen adja meg, a tanári igénytől, tanulói aktivitástól, a kurzus során adódó nehézségektől függően számítható bizonyos művekre több vagy kevesebb tanóra.

A hagyományos humán tantervekkel ellentétben ez a tanterv minimalizálja az egyéves kurzus során előkerülő művek számát. Nem célja az, hogy mindent elmondjon a tematizált műfajokról, épp ezért kimarad a tantervből a műfajok történeti áttekintése: a diakronia érzékelése egy-egy példa összevetésével történik, amely során a tanulók felfedezik, milyen ismérvei lehetnek a műfajfejlődésnek. A kurzus azt sem vállalja fel, hogy bemutatassa az egyes műfajok „palettáját”, vagyis hogy például a videoklip minden válfaját felvonultassa. Lehetőséget nyújt viszont azoknak az eljárásoknak az elsajátítására, amelyek a kép- és szövegolvasást, valamint-interpretációt átszövik; a kurzus során a tanulók megismerik a kép és szöveg közötti viszony sokféleségét, illetve megtanulják tetten érni ezen viszonyok különbségeit; az elemzett példák remélhetőleg segítséget nyújtanak a tanuló számára abban, hogy a környezetükben fellelhető képi-szöveges alkotásokat „értőbb” módon közelítsék meg. A tanterv követelményrendszere ennek megfelelően a „tartalomtudás” irányából az „eszköztudás” felé mozdul el (vesd össze: Báthory, 1997, 139. o.): bár bizonyos mennyiségű elméleti ismeret szükséges, alapvetően a módszer, a konstrukciók ismerete válik hangsúlyossá.

A műfajok, „minták” elsajátítása azonban nemcsak befogadói készséget jelöl: a tanulóknak képessé kell válniuk arra, hogy „produktívan”, alkotói tevékenység során is bizonyítsák a tudásukat. A mélyebb jártasság abban nyilvánul meg, hogy a tanuló nemcsak felismerni és elkülöníteni tudja az ismérveket, hanem szükség esetén a vizuális és verbális kifejezőeszközöket maga is használni tudja. Mind a befogadás, mint pedig a produktív kapcsolatban áll a kreativitás fogalmával, amely ebben az esetben az ismeretek összekapcsolásának képességét, az egyedi megoldások létrehozását jelenti. A tanítás-tanulás folyamatában tehát (az angolszász modellekhez hasonlóan) nyomatékosabb szerepet kell kapnia a képességfejlesztésnek, az interakcióknak, a tanóra keretében működő szóbeli kommunikációnak: csak a tanulói tevékenységek, a tanári útmutatásokkal végrehajtott felfedezéssel tanulás révén alakul ki az a kor követelményeihez is illeszkedő látásmód, amely szerint a tanuló a tudományterületeket, művészeti ágakat komplexitásukban, összefüggéseikben képes értelmezni.

### A tanterv leírása

A *Kép és szöveg* kurzus a középiskolások szabadon választható tárgyai között szerepel. A diákok heti két órában kapnak lehetőséget olyan témák (műfajok és konkrét művek) megismerésére és feldolgozására, amelyekre kép és szöveg együttes jelenléte, tehát a verbális és a vizuális sík együttes értelmezhetősége jellemző. A tananyag írott szöveg és állókép kapcsolatát feltételező szövegtípusokat (például illusztráció, képregény, forga-

tökönyv, képvers, montázs, embléma) és mozgóképre épülő műfajokat (például némafilm, videoklip, reklám) egyaránt tartalmaz.

A tantárgy több műveltségterületet érint, ezáltal az ismereteket sajátos elrendezésben közli: itt egymás mellé kerülnek különböző, a nyelvtanórán, irodalmon, esetleg rajzon (vizuális kultúrán) korábban már említett fogalmak, elemzési módszerek, amelyek felelevenítése szükséges a tananyag feldolgozásához. A kurzus célja elsősorban nem új ismeretek átadása, hanem a megtanult dolgok újraértelmezése, a gondolkodtató és kreatív feladatok a tanulók fokozott aktivitását igénylik. A művek elemzése, a témák feldolgozása során leginkább a tanulók kommunikációs készségének fejlesztésére nyílik lehetőség, amely a társadalmi érintkezés, az irodalmi és képzőművészeti alkotások befogadása és értelmezése, valamint a médiakommunikáció terén egyaránt kamatoztatható. A tantárgy interkulturális jellege egy sajátos, „komplex”, nyitott gondolkodásmód kialakulásához járul hozzá, amely a tanulókat képessé teszi arra, hogy a különböző valóságelemeket ne egymástól elhatároltan, hanem összefüggésükben, kölcsönhatásaikban szemléljék.

A *Kép és szöveg* fakultáció más tantárgyaktól eltérő megközelítésben foglalkozik a különböző szöveges és képi alkotásokkal. Az elemzési technikák, interpretációs eljárások, amelyek a kurzus során elsajátíthatók, előnyt jelentenek azon tanulók számára, akik olyan tárgyból szeretnének emelt szintű érettségit tenni, amelynek feladatai között a szövegértés/-elemzés vagy valamilyen vizuális alkotás értelmezése szerepel.

## **Célrendszer**

### ***Ismeretszerzés:***

- A tantervben megjelölt irodalmi és képzőművészeti alkotások megismerése,
- a megismert alkotások műfajának, műfaji sajátosságainak definiálása, elkülönítése,
- a konkrét művek keletkezésére vonatkozó legfontosabb adatok (például milyen kulturális közegben jött létre, mikor, kinek a nevéhez köthető) ismerete,
- a verbális és vizuális jelrendszer hasonlóságainak és különbségeinek megtapasztalása,
- a különböző szövegtípusoknál alkalmazható elemzési módszerek és a képi szöveg interpretációs eljárásainak elsajátítása,
- a megadott szakirodalom minimális ismerete ajánlott.

### ***Fejlesztendő képességek:***

- A szövegértés készsége, a különböző interpretációs eljárások segítségével;
- a képelemzés módszertanának gyakorlati alkalmazása és a „képolvasás” készsége;
- a vizuális jellegű információk érzékenyebb, tudatosabb befogadásának képessége;
- a szóbeli és írásos szövegalkotás készsége, amely a szókincs fejlődését, a szintaktikai szerkezetek és retorikai elemek változatosabb alkalmazását is magába foglalja;
- az érvelés technikája, kooperatív tevékenységek révén.

### ***Attitűdformálásra irányuló célok:***

- Az önálló interpretációk és vélemények megformálására és közlésére való igény kialakítása a tanulóknál, amely az „önkéntes” szereplések gyakoriságában nyilvánulhat meg;
- a tanulók olyan műfajokkal ismerkednek meg, amelyek kép és szöveg egymásra hatásával jönnek létre, ezáltal egy „globális” szemlélet kialakítása lenne elvárható, amely révén a művészeti ágak nemcsak egymástól elhatároltan, hanem együttesen, kölcsönhatásaikban is értelmezhetővé válnak;
- a csoportos munkára való nyitottság kialakítása a tanulóknál.

## Tematika

A tantárgy két féléves, középiskolások számára heti két órában fakultációként választható. Ez optimális esetben 74 órát jelent, ezalatt 10 téma feldolgozására nyílik lehetőség.

### Illusztráció (6–8 óra)

Varró Dániel: *Túl a Maszat-hegyen* – Antoine de Saint-Exupéry: *A kis herceg* – Tandori Dezső: *Pályáim emlékezete*.

A kép és szöveg együttes jelenlétéből, kölcsönhatásából származó műfajok közül a legközismertebb s bizonyos értelemben a „legegyszerűbb” az illusztráció, amely különböző, többnyire prózai szövegeket kísérő képi elemeket jelöl. Ez a műfaj elsősorban esztétikai funkcióval bír, nem véletlen, hogy a leggazdagabb illusztrációkat a gyermekkönyvek tartalmazzák: feladatuk a történetek szemléltetése, „pluszinformációt” általában nem hordoznak. Az illusztráció akkor válik izgalmassá, amikor az illusztrátor tevékenységét valamiképp a szerző határozza meg, esetleg a szerző és a rajzoló személye azonos, ilyenkor az illusztráció kiegészítheti a szöveges rész értelmezését.

A választott három mű az illusztráció három típusát példázza. Varró Dániel verses meseregényét nővére, Varró Zsuzsa illusztrálta. A „hagyományos” elven működő illusztrációról van szó, amelyet középiskolások esetében szerencsésebb egy kortárs költő humoros, aktualizált műve alapján vizsgálni, mint mondjuk valamilyen klasszikus mesekönyv okán. Közismert, hogy *A kis herceg* rajzait maga a szerző készítette, a rajz azonban más módon is hangsúlyossá válik, problémafelvetésként funkcionál a műben (gondoljunk csak a kígyóra, amely lenyelt egy elefántot). A Tandori-életmű kiváló „terep” egy ilyen jellegű kurzus számára; a képi és szöveges elemeket variáló művek egyike a *Pályáim emlékezete*, amely egyfajta összegzésnek tekinthető, és amelyben számos, a mű saját határain túlmutató képi és verbális utalással találkozhatunk.

### Képregény (8–10 óra)

Az amerikai típusú képregény, Frank Miller: *Sin City* – A manga, Joun In-Van Joun – Jang Kjong-II: *Arnybíró 1.* – Magyar neoavantgárd képregény, Rajk László: *Kulcshegyzet (1980–1983)* című képregénye (Bibó István *A kelet-európai kisállamok nyomorúsága* című munkája alapján)

A képregény bizonyos értelemben az illusztrált szövegek „fordítottja”: itt is, akárcsak az illusztráció esetében, egymás mellett futó vizuális és verbális szövegről beszélhetünk, itt azonban a képsorozat bír fölérendelt funkcióval, a szöveges részek kiegészítik a képi közlést. A tanulók a képregények három típusával ismerkedhetnek meg, amelyek más-más olvasóközönség számára készülnek, és különböző eszköztárral dolgoznak.

A mostani középiskolás generáció az amerikai típusú képregényeken nőtt fel, s minden bizonnyal nem ismeretlen számukra a japán rajzfilmek világa sem. A képregények (akár az amerikai, a francia vagy a japán változatról van szó) sok esetben nem gyermekek számára készülnek, a kiválasztott művek a magyar szokással ellentétben felnőtt (vagy „majdnem felnőtt”) olvasókra tartanak számot. Bizonyos értelemben a képregény olyan gyűjtőműfaj, amely az európai értelemben vett képregény, a ponyvaregények, romantikus regények, science fiction-ök stb. funkciójának is eleget tesz. Az amerikai és a keleti képregények között feltétlenül szükséges esztétikai szempontból különbséget tenni (a kifejezőeszközök, technikák különbsége mindenképp jelentős). Rajk László a magyar neoavantgárd „kultuszfigurája”, képregényei politikai-társadalmi meghatározottságúak (tehát keletkezési idejükben aktualizáltak), mindemellett sajátos képi-narrációs technikákat mutatnak, amelyek vizsgálata a mai olvasó számára is izgalmas feladat.

### „Olvasható képek” (4–6 óra)

15–17. századi allegorikus festmények, portrék (például Policleto di Cola: Allegorikus nőalakok freskósorozat, 1420 után, Szépművészeti Múzeum).

A 16–17. századi képzőművészet nem kizárólag a gyönyörködtetésre szolgált: a festők, szobrászok többnyire főurak, tisztségviselők alkalmazásában álltak, feladatuk pedig az volt, hogy (szó szerint) kedvező képet formáljanak az általuk megfestett személyről. Ezt a propagandisztikus célt sajátos eszköztárral teljesítették: a képek allegorikus motívumokat vonultattak fel, amelyek a kor embere számára egyértelmű jelentéssel bírtak. A korabeli szemlélő a különböző képi elemekhez egy kifejezést tudott kapcsolni, s így módon a kép jelentése egy mondatban összefoglalhatóvá vált. A tanulók a sajátos emblematis utalásrendszer megismerésével képessé válnak az ilyen jellegű képek értelmezésére.

*Az ellenőrzés nem „zárthelyi” keretek között történik, a tananyag szerkezete ezt nem indokolja. A tanév során a tanulóknak az órai munka keretében kell aktív részvételükkel bizonyítaniuk a szöveg/képolvasási- és -alkotási képességeiket, ezáltal pedig a tananyagban való jártasságukról is számot adnak (a kreatív feladatokat bizonyos interpretációs eljárásokkal, bizonyos fogalmak használatával tudják végrehajtani). Önálló (otthoni) munka keretében hasonló „produktumokat” kell létrehozniuk írásban; valamint a csoportos tevékenység során kell megvalósítaniuk a tanár által kijelölt feladatot.*

rai változata, funkcionálisan eltér a másik két csoporttól, tárgyazása a műfajfejlődés jegeinek kimutatására ad lehetőséget.

### Montázs (4–6 óra)

Montázstechnika a hétköznapokban (fotográfia, elektronikus zene, film, informatika stb.) – Avantgárd és neoavantgárd montázsok.

Ez a modul egy művészi kifejezési mód, a montázstechnika hétköznapi jelenlétére hívja fel a figyelmet, ebből kiindulva vizsgálja a hasonló elven működő, de más céllal, más befogadói közeg számára készült műalkotások létmódját. A „hétköznapi” és a „magas” kultúra ezen a ponton az eddigiéknél szorosabban, közvetlenebbül fonódik össze, hiszen

### Képvrs (6-8 óra)

Papp Tibor képversei – Avantgárd képversek (Mallarmé, Apollinaire, Kassák) – Régi magyar képversek.

A képvrs olyan műfaj, amely verbális elemekből épül fel, tehát tulajdonképpen szövegnek tekinthető, szöveggént értelmezhető, elemei azonban sajátos, vizuális funkcióval bírnak, és képalkotó formákként funkcionálnak. A képvrs esetében a szavak jelentése, a szöveg szintaktikai, retorikai sajátosságai mellett a szöveg tipográfiája, a szavak, sorok, bekezdések elrendezése is jelentőséggel bír, a mű szöveggént és képként is „olvasódik”. A szöveg és a tipográfiai alakzat kapcsolata nem véletlenszerű, a közöttük lévő viszony milyenségét a tanulóknak kell felfedezniük.

A választott három műcsoport a képvrs műfajának három korszakát mutatja be, fordított kronológiai rend szerint: Papp Tibor alkotásai a kortárs költészet egy vonulatát reprezentálják, megismerésük talán közelebb viszi a tanulókat az általuk jobban ismert (s általában nem épp közkedvelt) avantgárd poétikához. A régi magyar képvrs a műfaj kor-

az avantgárd művész (képzőművész vagy rendező) ugyanazzal az eszköztárral dolgozik, mint például a HVG-címlapok tipográfusa.

### **Reklámok (6–8 óra)**

Újságok – Óriásplakátok – Televízió.

A reklámok is kép és szöveg kölcsönhatásainak lehetőségeit használják ki. A képi komponenst tartalmazó reklámok között alapvetően két típus különíthető el: az állóképen és a mozgóképen alapuló reklámok. Elsődleges funkciójuk a figyelemfelkeltés, amit (televíziós reklámok esetén) vizuális és hanghatásokkal érnek el, illetve (folyóiratreklámok, óriásplakátok esetén) képi hatásokkal és a szemlélő „megszólításával” hajtanak végre.

A reklámok előfordulása szerint a tanterv három témakört különböztet meg, de ugyanígy elképzelhető lenne technika szerinti vagy célközönség szerinti csoportosítás is.

### **Mozgóképet imitáló szöveg (6–8 óra)**

Mészöly Miklós: *Film*.

Mészöly Miklós kisregénye, ahogy címe is mutatja, nyelvi eszközökkel próbálja a mozgóképi hatásokat produkálni. A mű a forgatókönyv műfajával mutat rokonságot, azonban több lényeges elemben eltér ettől, ezek feltérképezése egy lehetséges vizsgálati szempont. A regény a (poszt)modern magyar irodalom kontextusában is értelmezhető. A megközelítési szempontja lehet a narráció, az időkezelés, a struktúra, a nyelvezet stb. kérdése.

### **Némafilm (8–10 óra)**

Néhány mű vizsgálata (például Chaplin-filmek).

A némafilm a filmművészet egyik legősibb műfaja, amelyben képi és verbális textuális sajátos alárendelő viszonyban van egymással, a képregények kép-szöveg-arányaival mutat hasonlóságot. Ez a téma (valószínűleg az előző is) a második félév anyagának része, a némafilmek elemzése során épp ezért a korábban megtanult módszereket alkalmazni tudják (kell is), így nem lesz a tanulók számára „nagy falat” akkor sem, ha film- és médiaismeretet nem tanultak.

A chaplini némafilm alapvetően egyetlen figura köré szerveződik, amelynek „egyénisége” (tárgyakhoz való viszonya, viselkedésmódja különböző helyzetekben) határozza meg a narrációt, a film szimbolikáját.

### **Videoklip (6–8 óra)**

Videoklipek – A *Ponyvaregény* (rendező: Quentin Tarantino) című mozifilm.

Erre a témára a második félév végén kerül sor. A tananyagban helyet kapó videoklipek kiválasztása a tanulók feladata. Olyan klipeket kell gyűjteniük, amelyekben a szöveg vizuálisan is megjelenik, nem csak auditív módon, dalszöveg formájában. Tarantino ismert „kultfilmje” sajátos narratív és technikai megoldásokat alkalmaz, amelyek rokonságot mutatnak a videoklipek megoldásaival (például történetvezetés, vágástechnika), ennek vizsgálata a kép-szöveg viszony szempontjából is izgalmas lehet.

### **Elmélet (6–8 óra)**

Oskar Bätschmann: *Bevezetés a művészettörténeti hermeneutikába* – André Bazin: *Mi a film?* – Beke László: *Művészet/elmélet* – Hans Belting: *Kép és kultusz* – Kibédi Varga Áron: *Szavak, világok* – Koós István: *A képregény mint sajátos kifejezési forma* – Varró



Attila: *Kult-Comics* – McCloud, Scott: *A képregény felfedezése* – Thomka Beáta: *Mészöly Miklós*.

A tanév során a tanulók megismerkedhetnek a kép és szöveg viszonyát tárgyaló legfontosabb szakirodalommal, természetesen nem „blokkban”, hanem az egyes témákhoz kapcsolódóan kell megismerniük a szakirodalmat. Nem teljes műveket, hanem a tanár által választott művekből kijelölt szövegegységeket kell befogadniuk, megérteniük. Ehhez nyújt segítséget a fenti felsorolás: Oskar Bätschmann és Beke László könyve a vizuális alkotások megközelítéséhez nyújt segítséget, Kibédi Varga Áron és Koós István írásai áttekinthető gondolatmenetű elemzések, tehát módszertani mintát jelenthetnek a tanár és a tanuló számára egyaránt. Varró Attila és Scott McCloud könyvei a képregényről szólnak: a *Kult-Comics* rövid, könnyed nyelvezetű, ám szakszerű elemzései képet adnak a képregény egyes változatairól; *A képregény művészete* pedig tulajdonképpen metanarratív formában, a képregény eszköztárával, humoros-ötletes formában mutatja be a műfajt. Hans Belting műve a képek vallásos kultuszban betöltött szerepét, illetve ennek változását kíséri figyelemmel. A *Mi a film?* című kötet néhány jól érthető, könnyen befogadható Chaplin-esszé tartalmaz, Thomka Beáta monográfiája pedig egy fejezetben elemzi és a posztmodern irodalom viszonylatában is értelmezi a *Film* című regényt. A szakirodalom megvitatására is sor kerül az órák keretein belül.

## Követelményrendszer

### Ismeretszerzés

#### 1. Fogalmak:

- Műfaji kategóriák: illusztráció, képregény, allegória, embléma, képvers, montázs, videoklip, reklám, némafilm, regény, forgatókönyv, vizuális költészet.
- Korstílusok, stílusirányzatok: modern, posztmodern, avantgárd, neoavantgárd, klasszicizmus, barokk.
- A műelemzés alapvető fogalomrendszere (illetve olyan fogalmak, amelyek használata egy műelemzés során elkerülhetetlen): elbeszélés, narráció, interpretáció, tipográfia, verbális és vizuális jelrendszer, szintaxis, szemantika, grammatika, retorika, hermeneutika.

#### 2. A tananyagban szereplő szövegek, képi és mozgóképes anyagok ismerete.

##### Művek:

- Joun In-Van, Jang Kjong-Il, *Árnybíró 1*. Ford. Kiss Réka Gabriella, Vida Március Mitsuki, Oroszlány Balázs (MangaFan, Bp., 2006)
  - Mészöly Miklós: *Film* (Magvető, Bp., 1976)
  - Miller, Frank: *Sin City*. Ford. Varga Péter. (Fumax, Bp., 2006)
  - Rajk László: *Kulcshegyzet* (1980-1983)
  - Saint-Exupéry, Antoine de: *A kis herceg* (Móra, Bp., 2007)
  - Tandori Dezső: *Pályáim emlékezete* (Jövendő, Bp., 1997)
  - Varró Dániel: *Túl a Maszat-hegyen* (Magvető, Bp., 2003)
- Kijelölt rövid szakaszok a tematikában megadott szakirodalomból:
- Bätschmann, Oskar: *Bevezetés a művészettörténeti hermeneutikába* (Corvina, Bp., 1998)
  - Bazin, André: *Mi a film?* (Osiris, Bp., 1999)
  - Beke László: *Művészet/elmélet* (Balassi Kiadó, BAE Tartóshullám, Intermedia, Bp., 1994)
  - Belting, Hans: *Kép és kultusz* (Balassi, Bp., 2000)
  - Kibédi Varga Áron: *Szavak, világok* (Jelenkor, Pécs, 1998)
  - Koós István: *A képregény mint sajátos kifejezési forma* (Kalligram, 2004/2. 110–115)

- McCloud, Scott: *A képregény felfedezése*. Ford. Bánföldi Tibor, Kepes János. (Nyitott Könyvműhely, Bp., 2007)
- Thomka Beáta: *Mészöly Miklós* (Kalligram, Pozsony, 1995)
- Varró Attila: *Kult-Comics* (Mozinet-könyvek. Bp., 2007)

#### Filmek:

Chaplin egy filmje

*Ponyvaregény* (amerikai film, 1994, rendezte: Quentin Tarantino)

#### Képek:

Hans Belting könyvében példákat és értelmezéseket is találunk.

#### 3. Műelemzési stratégiák, módszerek:

- szövegértelmezési technikák elsajátítása (a „szoros olvasat” hermeneutikai módszere);
- képelemzési eljárások ismerete (a színek, formák, térviszonyok által kifejezett tartalmak interpretációja);
- a kép és szöveg közötti lehetséges viszonyok és különbségeik ismerete (például alárendeltségi, illetve mellérendeltségi viszony, felcserélhetőség, helyettesítés, együttolvashatóság).

#### **Képességek:**

- szövegek olvasása és értelmezése a „szoros olvasat” módszerének, illetve egyéb technikáknak az alkalmazásával, megfelelő fogalomhasználattal;
- a képi szöveg interpretációjának a képessége megfelelő fogalomhasználattal;
- a képi és szöveges részt tartalmazó alkotások értelmezése, kép és szöveg közötti konkrét viszony értékelése, meghatározása;
- összefüggő (írott és szóbeli) szövegek megalkotása a tananyagban szereplő konkrét művek kapcsán (értelmezés vagy kritika);
- saját „szövegmutatvány” létrehozásának képessége minta alapján (például képregény vagy forgatókönyv a diák egy napjáról).

#### **Ellenőrzés és értékelés**

Az ellenőrzés nem „zárthelyi” keretek között történik, a tananyag szerkezete ezt nem indokolja. A tanév során a tanulóknak az órai munka keretében kell aktív részvételükkel bizonyítaniuk a szöveg/képolvasási- és -alkotási képességeiket, ezáltal pedig a tananyagban való jártasságukról is számot adnak (a kreatív feladatokat bizonyos interpretációs eljárásokkal, bizonyos fogalmak használatával tudják végrehajtani). Önálló (otthoni) munka keretében hasonló „produktumokat” kell létrehozniuk írásban; valamint a csoportos tevékenység során kell megvalósítaniuk a tanár által kijelölt feladatot. Az értékelés során a tanárnak mind az órai, mind pedig az otthoni feladatokat figyelembe kell vennie, ezek alapján születik meg év végén a tanulók szöveges értékelése, amely alapvetően három pontot kell érintsen:

1. értelmezés (milyen biztonsággal képes a tanuló a szöveges-képi alkotást értelmezni);
2. szövegalkotás (az értelmezések, elemzések szöveggént jól formáltak-e, megfelelő-e a nyelvezetük, biztonságos-e a fogalomhasználat);
3. kreativitás (mennyiben „eredetiek” a megoldásai, alkalmaz-e egyéni módszereket, képes-e az egymást követő órák anyagát, illetve a különböző műveket összefüggéseikben, „komplex” módon látni).

## Jegyzet

(1) Lásd: „Az előttünk álló probléma világos: hogyan képes a nevelés és az oktatás időben szükségszerűen korlátozott folyamata [...] megbirkózni az ismeret-

anyag exponenciálisan szaporodó mennyiségével?” (Szentágothai, 1980, 7.)

## Irodalom

Arató László (1998): Problémacentrikus irodalomtanítás a középiskolában. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Panz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk. 288–289.

Arató László (2000): Dialógus a szakadékokban. *Beszélő*, 7–8. sz.

Báthory Zoltán (1997): *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlata*. OKKER, Budapest.

Bodóczy István (1999): A médianevelés szerepe és lehetőségei a közoktatásban. In: Rézművesné Nagy Illdikó (szerk.): *Médianevelés a közoktatásban*. Borsod-Abaúj-Zemplén Megyei Pedagógiai Intézet, Miskolc.

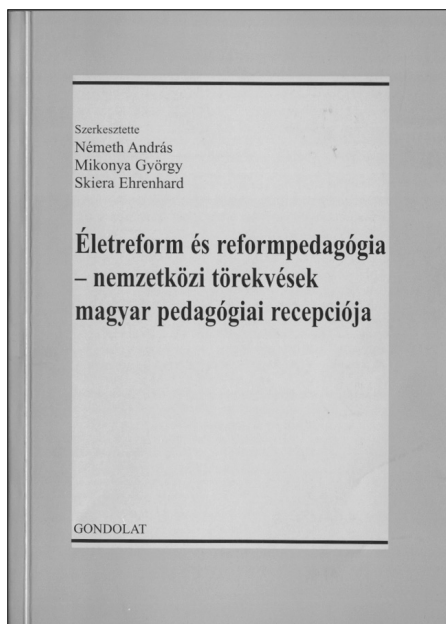
Fűzfá Balázs (2003): Irodalomtanítás ma és holnap? *Eső*, 3. sz.

Kereszty Anna (2008, szerk.): *Interdiszciplinaritás a pedagógiában*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár.

Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, október. 3–8.

Knausz Imre (2003): A mélységelvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, március. 8–12.

Szentágothai János (1980): Szubjektív előszó. In: Rét Rózsa (szerk.): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Kosuth, Budapest. 7.



A Gondolat Kiadó könyveiből