

Vecsernyés János

Az operatőri gyakorlat mint projektpedagógia

Absztrakt

Jelen írásomban szembeállítom a prezentációs oktatási stratégia (frontális oktatás) eredményességét egy másik oktatási stratégiáéval, a konstruktivista tanuláseméleten alapuló projektpedagógiáéval. Továbbá rámutatok, hogy az 1949 óta az operatőrképzésben hagyományosan alkalmazott operatőri gyakorlat korszerű pedagógiai elképzelések mentén működik, vagyis többnyire megfeleltethető a konstruktivista tanuláseméleten alapuló projektpedagógiai oktatási stratégiának.

Kulcsfogalmak: projektpedagógia, kooperatív tanulás, frontális oktatás, tanulásemelletek, behaviorizmus, konstruktivizmus, operatőrképzés, operatőri gyakorlat

Bevezetés

Lászlót két félében át tanítottam egy egyetemi előkészítő jellegű tanfolyamon. Lelkes és szorgalmas hallgató volt, soha nem hiányzott az órákról, mindig figyelt, jegyzetelt.

Operatőri mesterség volt a tantárgy, azonban – az SZFE-n bevett gyakorlattól eltérően – nem műteremben, hanem osztályteremben tartottam az órákat. Akkor és ott erre volt lehetőség. Filmrészleteket vetítettem, prezentációkkal készültem, de sokat rajzoltam a *flip chartra* is. Többek között szó esett az *upstage* és *downstage* világítási konstrukcióról is. (Ez a két megközelítés alapvető építőköve a világításról való gondolkodásnak.) Kifejezetten hosszan és részletesen beszéltem a hallgatóknak e világítási konstrukciók előnyeiről, hátrányairól, alkalmazásuk nehézségeiről, de összefoglalóan hangsúlyoztam, hogy az *upstage* plasz-

tikusabban, tehát bizonyos értelemben esztétikusabban rajzolja meg az arcot, mint a *downstage*.

Nem sokkal ezután László felvételizett operatőr szakra. Továbbjutott a harmadik fordulóra, ahol megadott kulcsszavakból kiindulva a felvételizőknek fotósorozatot kellett készíteniük.¹ László olyan képeket hozott, amelyek készítésekor minden létező csapdába belesétált az *upstage* és *downstage* konstrukciót illetően. Levetítette a fotókat, szóvá tettem a világítási konstrukció gyengeségeit. Nagy nehezen felidézte az előkészítőn tanultakat, de korábban, amikor a képeket készítette, ez nem jutott eszébe, alkalmazni meg végképp nem tudta őket.

Annak idején a tanfolyamon magyaráltam, illusztráltam, és rajzoltam is hozzá, vagyis tőlem telhetően mindent megtettem a tanterem, projektor és *flip chart* kínálta lehetőségek közepette, azonban László példája azt mutatta, hogy a módszer hatékonysága nem kielégítő.

Nem egyedi esetről van szó, én is többször tapasztaltam, kollégáim is gyakran számolnak be ilyesmiről. Számos alkalommal találkozunk a fent említett módszer, a *frontális oktatás*, vagyis a *behaviorizmus tanuláseméletén* alapuló prezentációs stratégia alapvető problémájával, amikor is rendre kiderül, hogy az új információk rögzítésének a hatékonysága alacsony.

Valószínű, hogy Illés György nem annyira a pedagógia tudományában való jártasságának köszönhetően alakította ki ezt a képzési formát, sokkal inkább pedagógiai rátermettsége és az évtizedek alatt igazolást nyert, ösztönösen felépített oktatási koncepciója sugallta az operatőri gyakorlat alkalmazását az oktatásban. Jól jellemzi az 1947-es, tehát közvetlenül a főiskolává válás előtti időszak oktatási viszonyait, ahogyan Radványi Géza² emlékezik (Szabó 1955, 198): „Az volt a helyzet, hogy elindultunk, és nem tudtuk, mit kell csinálni. [...] Tulajdonképpen nekem tanítás közben kellett tanulnom. Meg kellett tanulnom, hogy lehet egyáltalán filmet tanítani. Akkor még nem voltak kialakult szisztémák. [...] Talán a legfontosabb fölfedezésem az volt: filmet tanítani csak akkor lehet, ha filmet csinál az ember.”

Mindez rímel arra, ahogyan a projektmódszer oktatási stratégiája fejlődött. A projektoktatás gyökerei visszanyúlnak egészen a 17. századi Olaszországba

1 Természetesen az adott fényben készített fényképeknél is létrejöhet *upstage* vagy *downstage* világítási konstrukció, attól függően, hogy azokhoz képest hová helyezzük a szereplőnket, illetve a kamerát, és hogy a szereplőnek mi a nézésiránya.

2 Radványi Gézát ekkor már felkérték, hogy filmezést tanítson a leendő Színház- és Filmművészeti Főiskolán, és ekkor forgatta *Valahol Európában* című filmjét, amelyben Hegyi Barnabás mellett Illés György volt a segédoperatőr.

és Franciaországba, ahol a projekt az építészmérnök-hallgatók által készített nagyszabású építési tervet jelentette. Miközben a gyakorlat a régi időkben gyökerezik, a szóban forgó pedagógiai stratégia elméleti háttérét biztosító konstruktivizmus csak az 1970-es években bukkant fel mint ismeretelméleti irányzat.

Az operatőri gyakorlat bevezetését diktálhatta még a művészképzés általánosan elkerülhetetlen gyakorlatorientáltsága is, valamint az a tény, hogy abban az időben az operatőrképzés elméleti háttére nem volt megfelelően kidolgozva, tehát a kifejezetten elméleti oktatásra nem vállalkozott senki.

Ugyanakkor fontos látni a Színház- és Filmművészeti Főiskolán, később Egyetemen alkalmazott operatőri gyakorlat és a mára kiérlelt, hagyományokkal és tapasztalatokkal bíró projektpedagógia közötti különbségeket is. Írásomban sorra veszem ezeket a különbségeket, és igazolni igyekszem, hogy ha az operatőri gyakorlat kivitelezése során a projektpedagógia módszereit alaposabb felkészültséggel, átgondoltsággal alkalmazzuk, azzal az operatőrképzés hatékonyságát növeljük.

Fontosnak tartom leszögezni, hogy nem kívánok a pedagógia tudományában felfedezéseket tenni, és nem törekszem a „pedagógiai értekezés” megjelölésre, csupán – némileg összefoglalóan, leegyszerűsítésekkel élve – beemelni fogom, vagyis készen átveszem a meglévő kutatási eredményeket, és igyekszem felhasználni azokat.

Tanuláselméleti háttér

Az SZFE Zsigmond Vilmos Mozgóképművészeti Intézetének (ZSVMMI) alapvető célkitűzése, hogy hallgatóit korszerű és piacképes tudás birtokába juttassa. A hallgatók *tanulással* sajátítják el ezt a tudást. Elkerülhetetlen tehát, hogy tisztázzuk a „tanulás” fogalmát, és bizonyos fokig elmélyedjünk a tanuláselméletek, valamint a tanítási-tanulási stratégiák világában.

A „tanulás” szó jelentését vizsgálhatjuk hétköznapi értelemben, de pszichológiai és pedagógiai értelemben is. Nekünk érdemes ez utóbbi kettőre összpontosítanunk.

A tanuláspszichológiai elméletek ugyan sokszor némileg eltérően definiálják a „tanulás” fogalmát, abban mégis megegyeznek, hogy az emlékezésnek, az információk rendelkezésre állásának, illetve lehívhatóságának kiemelkedő szerepe van. Noha a tanulás a legszorosabb kapcsolatban van az emlékezéssel, a „tanulás” fogalma az utóbbi időben tágabb pszichológiai értelmezést

kapott, amelyet a pszichikus folyamatokhoz való viszonyában ragadhatunk meg, és amely az egész személyiség, az összes értelmi képesség fejlődését magában foglalja (Virág 2013, 16). Ezzel a felfogással cseng egybe a pedagógiai értelmezés is, amely szerint a tanulás nem pusztán információszerzés, hanem magatartásformálás is. Különösen igaz ez a művészképzés esetében, hiszen az oktatás célja nem csupán az emlékezetbe vésés elérése, hanem az összes kognitív funkció (észlelés, emlékezet, képzelet, gondolkodás) aktiválása és fejlesztése, illetve az oktatás nemcsak a megismerésre fókuszál, hanem a cselekvésre is, vagyis a tanultak gyakorlati alkalmazására.

Az operatőrmesterség igen összetett tevékenység, ezért az operatőrképzés feladata a problémák, problémahelyzetek elemzésére és megoldásuk tanulására való felkészítés is, valamint ugyancsak megkerülhetetlen feladat a különböző gyakorlati cselekvések (pszichomotorikus készség), illetve szociális viszonyulások és magatartásformák (kommunikáció, együttműködés, kompromisszum-készség, lelkiállapotok feldolgozása stb.) tanítása.

Mindenesetre megállapítható, hogy a tanulás kérdése pedagógiai kontextusban sem függetleníthető a pszichológiai megközelítéstől, hiszen tanulásról többnyire az egyén viszonylatában beszélünk, az egyén pedig a pszichológia által vizsgált rendszer (Virág 2013, 17). Nem véletlen tehát, hogy a tanuláselméletek fejlődése elválaszthatatlan a pszichológiai megközelítések alakulásától, a tanuláselméletek pedig ilyen módon pszichológiai irányzatokra épülnek, például a behaviorizmusra, a kognitívizmusra vagy a konstruktívizmusra.

Mint az absztraktban ígértem, a későbbiekben szembeállítom a prezentációs oktatási stratégia (frontális oktatás) eredményességét egy másik oktatási stratégiáéval, a konstruktivista tanuláselméleten alapuló projektpedagógiáéval. Ahhoz, hogy a szembeállítás érthetővé és számunkra, oktatók számára felhasználhatóvá váljon, lényeges látni, hogy egy tanítási vagy oktatási stratégia miként viszonyul a tanuláselméletekhez.

A tanuláselméletek a tanulást általánosságban vizsgálják, ezzel szemben a „tanítási stratégia egy folyamatterv, egy meghatározott tevékenységsorozat, amely a résztvevőket egy adott tanítási cél eléréséhez segíti” (Cube 1999, 59).³ Egy másik megfogalmazás szerint az „oktatási stratégia sajátos célok elérésére szolgáló módszerek, eszközök, szervezési módok és formák olyan komplex rendszere, amely koherens elméleti alapokon nyugszik, sajátos szintaxissal (a végrehajtandó

3 Az idézet saját fordítás.

lépések meghatározásával és adott sorrendjével) rendelkezik, és jellegzetes tanulási környezetben valósul meg” (Falus 2003, 246). Egy harmadik megközelítés „a stratégiákat olyan tevékenységi rendszerekként értelmezi, melyek a didaktikai feladat megoldását lehetővé tevő gondolkodási formák, műveletek mozgósítását s az ezekhez tartozó képességek fejlesztését eredményezik. Ebben az értelmezésben a stratégiáknak kettős céljuk van: a tudás elsajátítása és a szellemi képességek kiművelése” (Nagy 1997, 57).

Az oktatási stratégiák meghatározásai abban mindenesetre megegyeznek, hogy az oktatási stratégia azt írja le, hogy a gyakorlatban az adott esetben miként szervezzük az oktatás menetét, milyen lépésekben, milyen infrastruktúrát felhasználva stb. mit tegyünk, miközben a gyakorlati teendők közepette nem feledkezünk meg az elméleti háttérről, a tanuláselméletről, amely a tevékenységünket keretbe foglalja, vagyis az oktatási stratégia a tanulás pszichológiai alapokra visszavezethető formáira épül. A tanuláselmélet az oktatási stratégia révén jelenik meg az oktató és a hallgató számára.

A behaviorizmus tanuláselmélete és a prezentációs stratégia sajátosságai, problémái

A behaviorizmus a 20. század első felének meghatározó paradigmája volt a pszichológiai kutatásokban. Ez az irányzat nem foglalkozik azzal, hogy a viselkedés mögött milyen fiziológiai folyamatok húzódnak meg. E felfogás szerint a szervezet egy fekete doboz, amelynek a működését a bemenet (ingerek) és a kimenet (reakció) alapján meghatározható szabályszerűségekből igyekszünk bejósolni. A behaviorista szemléletben a tanulás nem más, mint az ingerre (stimulus) adott válaszok (reakció) létrejötte (kondicionálás), illetve az ennek hatására bekövetkezett viselkedésbeli változás. Ez a megközelítés a tanárra és a tananyagra koncentrál.

A mai magyar tanítási gyakorlat domináns stratégiája a prezentációs stratégia (gyakran frontális oktatásként hivatkozunk rá), az osztálytermi munka megszokott formája, melynek elméleti alapját jellemzően a behaviorista pszichológia tanuláselmélete adja. A tanár az osztályteremben kiáll a hallgatók elé, és magyaráz. Optimális esetben segédeszközöket is használ (rajzol a táblára, prezentációs anyagot mutat be, stb.), de többnyire és alapvetően a feldolgozandó információ a nyelvi jelrendszer segítségével jut el a hallgatóhoz. Másképpen

fogalmazva, a prezentációs stratégia az információátadás és -átvétel stratégiája. Azt feltételezzük, hogy ha a tanulóval információkat közlünk a tanítási-tanulási folyamatban, azokat ő a magyarázat következtében megérti és megjegyzi.

Mivel a prezentációs stratégiára épülő oktatás többnyire és alapvetően nyelvi jelrendszer segítségével juttatja el az információt a hallgatóhoz, érdemes az oktatásban jellemzően szóba jöhető nyelvi kifejezés fajtáit osztályozni aszerint, hogy milyen magas szintű a verbalitás, és hogy mennyi egyéb információ segíti a nyelvi elemek feldolgozását (Gyarmathy 2015, 49):

- **Olvasás:** A legmagasabb szintű verbalitást jelenti. A szöveg feldolgozását nem támogatja más, mint maga a verbális anyag.
- **Felolvasás:** A felolvasott anyag sajátossága, hogy csupán a nyelvi elemek állnak rendelkezésre, azonban a felolvasó hangsúlyával, hanghordozásával szegmentálhatja, értelmezheti a nyelvi anyagot. Vannak jó felolvasók, akik a szöveget könnyebben feldolgozhatóvá és élvezetesebbé teszik.
- **Személyes, egyoldalú előadás:** Az előadónak rendelkezésére állnak ugyanazok az auditív eszközök, mint a felolvasás esetében, de lényeges, hogy az előadó mennyire segíti a befogadót vizuális ingerekkel, illetve ráhangolódással az információ feldolgozásában. Vannak hatékony és kevésbé hatékony előadók.
- **Személyes, interaktív előadás:** Nevezhetnénk beszélgetésnek, vitának vagy megbeszélésnek is. Ez a helyzet a leghatékonyabb kommunikáció. A verbalitást segítik a vizuális ingerek, a mimika, a gesztusok és az auditív ingerek, a hanghordozás, a hangsúly, a szegmentálás és az egymásra történő ráhangolódás.

Azt mondhatjuk, hogy azt az oktatót tartjuk rátermettnek és felkészültnek a frontális oktatás keretein belül, aki egyrészt a fenti nyelvi kifejezések közül a személyes, interaktív előadási formát gyakorolja, és egyébként hatékony előadó is.

Az információ rögzítésének hatékonyságát tekintve, miután a hallgató elolvassa, az információ közel 10 százaléka rögzül, ha valaki elmondja neki ugyanazokat az adatokat, az arány 20 százalékra emelkedik, ábrák alkalmazásával a megszerzett tudásmennyiség 30 százalékra növelhető, és ha mozgóképpel, audiovizuálisan támogatjuk az információk bemutatását, akár 50 százalékot is elérhetünk (Kendrovics 2021, 167).

Kérdés, hogy ez-e az elérhető legnagyobb hatékonyság, vagy vannak olyan oktatási stratégiák, amelyekkel az arány még jobb lehet. Továbbá kérdés, hogy

a prezentációs oktatási stratégiának vannak-e egyéb hátrányai, pontosabban hogy van-e olyan oktatási stratégia, amely hatékonyabbnak bizonyulhat, és rendelkezik más előnyökkel is.

Érdeemes felfigyelni a tényre, hogy amikor oktatási stratégiákat osztályoznak a kutatók (Knausz 2001, 61), akkor az sokszor úgy néz ki, hogy van a prezentációs stratégia, és vannak a többiek: ezek az alternatív stratégiák. „Az alternatív stratégiákat a prezentációs stratégiákat ért kritika hívta életre, alternatívát jelentenek a prezentációs stratégiával szemben” (Virág 2013, 74). A legfőbb kritikai elemeket a következőképpen lehet összefoglalni (Knausz 2001, 58):

- A prezentáció során nem világos, hogy milyen tanulási folyamatok játszódnak le az egyes tanulóknál. Kevés a visszajelzés, és különösen gyér az egyes tanulók előrehaladásáról szóló információ, így a tanítást sem tudjuk a tanulók teljesítményéhez igazítani.
- A prezentáció során a tanulók atomizálódnak, nem tudnak élni a lehetőséggel, hogy egymás sémáiból tanuljanak. Nem tanulják meg az együttműködés alapelemeit sem, az oktatás a versenyre épül.
- A prezentáció során jó esély van rá, hogy „idegen tudást” szerezzenek a tanulók: olyan tudást, amely átélhetetlen, érthetetlen, és ezért hosszú távon megjegyezhetetlen is.
- A prezentáció mesterségesen elválasztja az elméleti tudást a gyakorlati alkalmazástól, így nem az életre készít fel. Ezzel függ össze, hogy a gyakorlatban összetartozó tudáselemek tantárgyakra darabolódnak, így a tanuló fejében is különböző – átjárhatatlan – sémákban reprezentálódnak.
- A prezentációs paradigma kulturálisan agresszív: egy domináns kultúrát terjeszt, és nem vesz tudomást a tanulók kulturális diverzitásáról.
- A prezentáció az ismeretszerzés eredményére, a kész, rögzített ismeretekre koncentrálnak, és figyelmen kívül hagyja az ismeretszerzés folyamatát, holott a jövőben egyre inkább ez lesz a fontos.

A konstruktivista tanuláseméleten alapuló projektpedagógia

Míg a behaviorizmus tanulásemélete nem foglalkozik azzal, hogy mi történik az inger beérkezése és a válasz megfogalmazódása között, a konstruktivizmus tanulásemélete pont ezt vizsgálja: miként alakul ki a tudás. „A konstruktivizmus a

tanulást nem a tudás átvitelének, hanem a tudás konstruálásának, azaz egy aktív folyamatnak tartja. Ennek legfontosabb mozzanata, hogy a tanuló a meglévő, rendszerezett ismereteinek segítségével értelmezi az új információt. A konstruktivista szemlélet szerint a tanuló nemcsak befogadja a tudást, hanem létrehozza azt korábban megszerzett ismeretei alapján. [...] E folyamat során az új ismeretek nem egyszerűen additív vagy kumulatív módon adódnak hozzá a meglévő ismeretrendszerünkhöz, mint ahogyan azt korábbi felfogások hangsúlyozták, hanem a tudás minden pillanatban a megismerő rendszer elemeinek bonyolult összjátékán alapul, és struktúrájában folyamatosan átalakul” (Virág 2013, 44).

Vegyük elő ismét a bevezetőmben említett László esetét! Ő – járatlan lévén a fénykonstrukciók világában – a fény szerepéről a filmezésben valószínűleg csupán annyit tudott, hogy a fény teszi láthatóvá a szereplőket. Figyelmesen meghallgatta és lejegyezte, amit az *upstage* és *downstage* világítási konstrukciókról elmondtam. Feltételezem, hogy emlékezett is rá, vagy később otthon belenézett a jegyzeteibe. Nyilvánvaló, hogy a szóban forgó világítási modellek ellentmondásban állnak a korábbi ismereteivel, hiszen egyáltalán nem gondolt arra, hogy a világításnak lehet esztétikai funkciója is. Két lehetőséget tartok valószínűnek. Az egyikben bemagolja a hallottakat, és ennek során az új ismereteket az ellentmondás miatt nem sikerül hozzákapcsolnia a meglévő ismeretek rendszeréhez, így az új tudáselem légüres térben lebeg (amíg el nem felejtődik), a lehorgonyzás nem történik meg. A másik lehetőség, hogy megtörténik a lehorgonyzás, azaz az új tudáselem hozzákapcsolódik a meglévő tudáselemek rendszeréhez, azonban az ellentmondást csak úgy sikerül feloldani, ha László meghamisítja az új tudáselemet: például a nagy sietségben és a felvételi vizsga stresszének következtében – miután már elhelyezte a szereplőt, letette a kamerát, és meghatározta a szereplő nézésirányát – összekeveri, hogy melyik világítási konstrukció rajzolja meg plasztikusabban, tehát esztétikusabban az arcot. (Feltevésem szerint László esetében az előzőről lehetett szó.)

A fenti példából látható, *hogyan nem működik* a behaviorista tanuláseméleten alapuló prezentációs oktatási stratégia.

A konstruktivista szemléleten alapuló cél az, hogy – miközben az új ismeretelem ellentmondásban van a meglévő tudáselemek rendszerével (a világítás egyetlen funkciója, hogy látszódjon a szereplő – a világításnak esztétikateremtő funkciója is van) – „megtörténjen a feldolgozás és a lehorgonyzás, azaz az új ismeretelem kerüljön helyére a meglévő ismeretelemek rendszerében, és az új információ ne változzon. A belső rendszer változáson megy keresztül, de ez a változás már

radikális átalakulás, mert ilyenkor valamilyen teljesen új elméletet, magyarázatot fogadunk el” (Nahalka 2002, 59). Ez a *konceptuális váltás* a tanulás legnagyobb változással járó fajtája. Működőképességének további feltétele, hogy „az új magyarázó rendszer ne legyen rosszabb a réginél, azaz ez is meg tudja magyarázni azt, amit a régi”: az, hogy a világításnak van esztétikai funkciója, ne zárja ki, hogy a világítás arra is szolgál, hogy látszódjék a szereplő. Hiszen nem zárja ki.

A projektpedagógia vagy projektoktatás olyan tanulási-tanítási stratégia, amelynek az alkalmazásakor a hallgatók kiválasztanak vagy elfogadnak egy problémát vagy egy témát, és azt – az operatőri gyakorlat esetében csoportban együttműködve – feldolgozzák. A végeredmény minden esetben egy bemutatható szellemi vagy anyagi alkotás, produktum.

Hogy pontosan értsük, mi a projektpedagógia, pontosan kell értenünk azt is, mi a projekt, melyek a legfőbb jellemzői annak, amit „projektnek” nevezünk. Közelebb kerülünk a megértéshez, ha a projektet szembeállítjuk a folyamatosan végzett munkával: a projekt időszaki jellegű, nem pedig rendszeresen és hasonló tartalommal ismétlődő tevékenység. Minden projektnek van egy meghatározható kezdése és befejezése. Projektet azért indítunk, mert olyasmit akarunk létrehozni, ami korábban – legalábbis elemei jelentős részét tekintve – nem létezett. A projekt tehát egyedi jellegű, hasonlíthat ugyan korábbi tevékenységekhez, de soha nem azonos velük. Ezzel szemben a nem projektalapú munkafolyamatok folyamatosak és ismétlődők, a munkavégzés folyamatos, nincs meghatározott vége, a munkát végzők gyakran megismétlik a korábbi műveleteket, és a munka eredménye nemegyszer ugyanaz, mint korábban. (Ez egy felsőoktatási képzés esetében például azt jelentheti, hogy a munkafolyamatok fő célja, hogy biztosítsák az intézmény folyamatos működését. Vagyis az ilyen típusú oktatás nem az oktatás hatékonyságára koncentrál, hanem a folyamatos munkavégzésre.)

A projektben való tevékenykedés, közreműködés, valamint a projekt elemzése, értékelése együttes eredményeként megtörténik a feldolgozás, lehorgonyzás, azaz a hallgató fejében új tudás konstruálódik, és az új ismeretlem a helyére kerül a meglévő ismeretlemek rendszerében, tehát létrejön az a bizonyos konceptuális váltás.

Ahhoz, hogy egy projekt megvalósuljon, megvalósítási szakaszokat kell megállapítani. Ezek a következők (lásd Knausz 2001):

- **Témaválasztás:** A projekt olyan tevékenység, amelyet a hallgatók szívesen és saját elhatározásukból végeznek. Ennek már a téma kiválasztásakor is érvényesülnie kell, a tanár azonban bizonyos szempontok szerint befolyá-

solhatja a témaválasztást, előírhatja például, hogy az kapcsolódjon a tantervi anyaghoz (természetesen attól független is lehet). Születhet kompromiszsumos megoldás is, ami azt jelenti, hogy a tanár határozza meg a témát, a megvalósítás módját, az altémákat azonban közösen beszélnek meg.

- **Célkitűzés:** Az oktatásban a projekt sajátossága a kettős célkitűzés – a végső produktum mellett le kell játszódnia egy tanulási folyamatnak is, a projekt esetében mind a két célt végig kell gondolni, ugyanakkor meg kell határozni a megszerezhető tanulságok körét.
- **Értékelés:** A végső produktum elkészülte és a prezentálás után kerül sor az értékelésre, ami csakis szöveges értékelés lehet, az osztályzás a projektoktatásban ismeretlen fogalom. A kettős célkitűzés mellett (produktum és tanulási folyamat) az értékelésnek ki kell terjednie egy harmadik szempontra is, a csoport belső működésére (például hogy milyen volt a konfliktuskezelés). Az értékelés szakasza ugyancsak lehetőséget ad arra, hogy a projekt megvalósítása közben felmerülő jelenségek, szabályszerűségek, megfigyelések elméleti háttérét feltárjuk. Ekkor van esélye annak, hogy miközben az új ismeretelemek ellentmondásban lehetnek a projekt megvalósítása előtt meglévő tudáselemek rendszerével, megtörténjen a feldolgozás és a lehorgonyzás, azaz az új ismeretelemek az elméleti háttérrel megtámogatva helyükre kerüljenek a meglévő ismeretelemek rendszerében, vagyis új tudás konstruálódjon.

A projektpedagógia az előrejelzés–cselekvés–visszacsatolás–előrejelzés körfolyamatának a gyakorlatára épít, tehát a fenti projekt megvalósítása ismétlődik, miközben a létrehozandó produktum és a tanulság – legalábbis részben – mindig más, mindig képes felmutatni valami újdonságot.

Nézzük meg, hogy a prezentációs oktatási stratégiával szemben megfogalmazott és a korábbiakban pontokba szedett kritikák mennyiben és miként érintik a projektpedagógia gyakorlatát!

- Mivel a projekt megvalósítása során nem az oktató, hanem a hallgatók tevékenységéé a főszerep, jól figyelemmel kísérhető, hogy milyen tanulási folyamatok játszódnak le az egyes tanulóknál, valamint jól összegezhető az egyes tanulók előrehaladásáról szóló információ, így a tanítást könnyebben tudjuk a tanulók teljesítményéhez igazítani.
- A projekt megvalósítása során a tanulók nem atomizálódnak, hiszen a csoportos tevékenység miatt együttműködésre vannak utalva. Lehetővé válik,

hogy egymás sémáiból tanuljanak. Teret nyerhet a kooperatív tanulás, amelynek során a hallgatók megtanulják az együttműködés alapelemeit, az oktatás nem a versenyre épül, hanem a kooperációra.

- A projekt megvalósítása során jó esély van rá, hogy a hallgatók ne „idegen tudást” szerezzenek, hanem új tudás jöjjön létre, amely megfelelőképpen átélhető, érthető és hosszú távon is megjegyezhető.
- A projektoktatás nem választja el mesterségesen az elméleti tudást a gyakorlati alkalmazástól, így az életre készít fel. A gyakorlatban összetartozó tudáselemek nem darabolódnak tantárgyakra.
- A projekt megvalósítása során lehetőség nyílik figyelembe venni a tanulók kulturális diverzitását, vagy akár építeni is lehet rá.
- A projektoktatás nem csupán az ismeretszerzés eredményére, a kész, rögzített ismeretekre koncentrálnak, így nem hagyja figyelmen kívül az ismeretszerzés folyamatát.

A projektpedagógia és a kooperatív tanulás kapcsolata

„Az irányított tanulásban alapvetően három tanulási helyzetet lehet megkülönböztetni: Az individualizált tanulás során a személyre szabott anyagot egyéni tempóban dolgozza fel a tanuló. A versengő tanulás a legelterjedtebb (egyben legkényelmesebb) tanulási helyzet, azonban a tanulók közötti versengés káros hatással lehet a csoportszellem kialakulására. A kooperatív tanulás együttműködésen alapul, és a csoportszellem megerősödésével jár. [...] Az emberek természetüknél fogva célirányosan cselekednek, céljaikat pedig egymással versengve vagy együttműködés révén érik el, ugyanakkor a közös munka sokkal hatékonyabb a célok elérésében” (Virág, 2013, 115).

Különösen lényeges mindez annak a ténynek a fényében, hogy a filmkészítés elképzelhetetlen sok ember együttműködése nélkül. Egyrészt rengetegféle szaktudást igényel egy produkció létrehozása, ehhez pedig különböző szakterületeken jártas munkatársakra van szükség: ennyiféle tudást megfelelő mélységben elsajátítani egyetlen ember nem képes (gondoljunk csak a színész és a gyártásvezető tudására). Másrészt még ha képes volna is, akkor sem bírná kapacitással: adott idő alatt nagy mennyiségű műveletet kell végrehajtani, ezúttal gondolhatunk például a rendező és az operatőr munkájára: a két szaktudás

között nagy átfedések vannak, előfordul, hogy egy alkotó az egyik produkcióban operatőr, egy másikban pedig rendező, de olyan jóval ritkábban, hogy ugyanabban a filmben mindkét munkát elvégezné.

Az operatőri gyakorlat és a projektpedagógia

A régi idők és a jelen operatőri gyakorlata

Az operatőri gyakorlat alapvető eleme az operatőrképzésnek. Ahogyan Koltai Lajos a főiskolás éveire⁴ visszaemlékezve fogalmazott: „Minden ezen alapult, ezen a kis műtermi gyakorlaton, hogy megpróbáltunk hangulatokat létrehozni, és úgy csinálni, mintha már ez egy filmnek a része lenne.”⁵

Radványi Géza és Illés György Hont Ferenc⁶ felkérésére kezdték el felépíteni a filmes képzést. Meggyőződésük volt, hogy a gyakorlat elengedhetetlen része kell legyen az oktatásnak: „Így született a *Valahol Európában* [1947], voltaképpen azért csináltam, mert megbeszéltem az illetékesekkel, hogy én másképp nem tudok filmet tanítani, csak ha az összes diákkal együtt vállalkozunk erre a nagy kalandra, és ők egy konkrét film elkészítésének közepette érthetik meg minden részletében, hogyan »csinálódik« a film...” (Szabó 1995, 198), emlékezik Radványi Géza. Az operatőrök pedig a kezdetektől fogva megfelelő rendszerességgel végezték operatőri gyakorlataikat, Koltaiék idejében például hetente kétszer hat órát áldoztak erre.

Jelentős szerepe volt, illetve van a vizsgafilmeknek is, de azok másként hatnak az operatőrhallgatók szakmai fejlődésére, mivel vizsgafilmet ritkábban, általában évente egyet, legfeljebb kettőt készítenek, illetve némileg más jellegű a feladat is, a feladat mérete is, és a visszacsatolás is ritkább.

Továbbra is az operatőri gyakorlatra összpontosítva vizsgáljuk meg, hogy a képzésnek ez az eleme, illetve annak megvalósítása miként teljesít a projektpedagógia felől nézve, pontosabban tehát hogy miképpen felel meg a projektpedagógia által kialakított követelményrendszernek.

4 Koltai Lajost 1965-ben vették fel a Színház- és Filmművészeti Főiskolára Pásztor István osztályába, 1970-ben diplomázott. Az osztályt a harmadik évtől Pásztor István egészségi problémái miatt Illés György vette át.

5 Koltai Lajos szóbeli közlése alapján, 2023. január 4.

6 1945 és 1949 között a Színház- és Filmművészeti Főiskola főigazgatói teendőit látta el.

A szakirodalom felhívja a figyelmet arra, hogy a tapasztalásnak milyen központi szerepe van a projektpedagógia gyakorlatában: az egyén tevékeny hatással van a környezetére, ebből nyer ismereteket, tapasztalatot. Hatást gyakorlunk a tevékenységünk tárgyára, az pedig hatást gyakorol ránk. Minél szorosabb kapcsolat van a kettő – az egyén és tevékenységének tárgya – között, annál hasznosabb a tapasztalat. Lényeges látni, hogy a tapasztalatszerzés és a megismerés folyamata nagyrészt az egyéntől függ, és nem tervezhető teljes mértékben. Amennyiben az oktatásról van szó, nyilvánvaló, hogy az oktatónak a megismerés folyamatára való befolyása behatárolt: nem fogja tudni pontosan megjósolni, hogy a hallgató milyen tanulságokkal gazdagodik a projekt elvégzése után (Bake 2005/2006, 42). Valami ilyesmire gondolhatott Nádasy Kálmán is egy Szinetár-anekdota tanúsága szerint: „Egyszer az órájára bejött egy növendék, és – akkor újdonság volt – hozott egy magnót, hogy fölvegye, mit mond a tanár úr. Akkor Nádasy azt mondta: »Én kimegyek, ha itt ez a magnó.« »De tanár úr, miért nem engedi meg, hogy felvegyük?« »Azért, mert ha azt, amit én maguknak mondok, most fölveszik, és tényszerűen rögzítve van, tíz év múlva azt mondják, hogy ez így már nem igaz. Ha nincs rögzítve, akkor azt, amit ebből megjegyeznek és továbbadnak, úgy mesélik el, hogy valamit mindig hozzátesznek és elvesznek belőle, és így korszerű marad” (Szinetár és Kozák, 203, 35).

A spontaneitás és a nyitottság tehát alapvető jellemzője a projektpedagógiának, ugyanakkor a határozatlanul vagy homályosan felvázolt célok komoly veszélyt jelentenek a projektre. Így aztán – miközben a fentiekben megállapítottakkal szemben ellentmondásosnak tűnhet – elengedhetetlen, hogy kijelöljünk valamilyen struktúrát, amely mentén megtervezhetjük a projekt végrehajtását (Bake 2005/2006, 62).

Én egy hétlépéses modellt veszek alapul, amelyet eredetileg nyelvoktatáshoz dolgoztak ki, de némi átalakítással kiválóan alkalmazható a mi területünkön is (Frey 2002, 158). A 7. lépést kivettem a folyamatból, mert az operatőri gyakorlat esetében egybefolyik az 5. lépéssel. Miközben sorra veszem a maradék hat pontot, beszámolok az operatőri gyakorlat régebben és jelenleg használatban lévő, lényeges konkrét és speciális elemeiről, valamint a jövőre vonatkozó javaslataimról. Ezenfelül esettanulmány-szerűen egy operatőri gyakorlat példáján keresztül szemléltetem az egyes pontokhoz tartozó konkrét tennivalókat, hogy egyértelmű és követhető legyen a munka folyamata.

A projektmódszer hatlépéses modellje és az operatőri gyakorlat

1. A projekt beindítása

Minden projekt meghatározott ötletből, feladatból, speciális indíttatásból, szándékból vagy célból indul ki. A hallgatóknak össze kell gyűjteniük a javaslataikat. Arra szólítjuk fel őket, hogy strukturálják, szervezzék meg az anyagot.

Az oktatónak ugyanakkor vezető szerepet kell betöltenie: pontosan fel kell mérnie, hogy a hallgatók milyen tudással, képességekkel bírnak, ugyanis az alultervezett feladatok ugyanúgy kevés tanulással szolgálnak, mint a túlságosan ambiciózusak. Ezenkívül a gyakorlatoknak illeszkedniük kell az oktatás több szemeszteren átívelő struktúrájába. Ez nem mindig működött hibátlanul, nem mindig voltak a feladatok megfelelő tervezéssel, tudatossággal felépítve: „A Papi⁷ bejött: mit akar csinálni? Akkor elmondtad, mit akarsz csinálni. És akkor azt mondta, hogy jó, hát ha maga ennyire akar valamit, hát akkor azt meg kell csinálni!”⁸ Hogy az oktató mennyire veszi kézbe a projekt irányítását, az némileg rajta múlik, mindenesetre kell hogy legyen mozgásteret. Véleményem és tapasztalataim szerint az operatőri gyakorlat akkor működik jól, ha legalább egy-egy kulcsszó erejéig meghatározzuk a feladatot.

Példa: 2 perces dialóg nélküli jelenet forgatása két kamerával.

2. A kezdeményezett projekt vizsgálata előre megbeszélte keretek között

Elkészítjük a projektvázlatot, erre épül a projekt hátralévő része. Az összes résztvevőt be kell vonni a munkába. Hogy biztosíthassuk a tisztán átlátható folyamatot, szabályokat kell alkotnunk. Hasznos lehet például határidőket felállítani, valamint elvárni a megfelelő érvelést.

Utóbbiak nem idegenek a filmgyártás folyamatától. Határidők jelölik ki a teendőinket, és a filmkészítés az iparágban jól ismert szabályok által vezérelten történik. Az oktatóknak az a dolguk, hogy állandóan sulykolják és betartassák ezeket.

Az előbbi, a résztvevők bevonása a munkába összetettebb feladat.

⁷ Illés György beceneve a szakmában Papi volt.

⁸ Koltai Lajos szóbeli közlése alapján, 2023. január 4.

Az operatőri gyakorlatot hagyományosan úgy végezzük, hogy az operatőr-osztály tagjai alkotják körforgásban a stábot: egy közülük az operatőr, van egy *focus puller*, egy fővilágosító, egy *key grip* stb. Ez általában működik is, csak akkor siklik ki a rendszer, amikor túl kicsi az osztály létszáma. Erre ritkán, de van példa. Pásztor István, később Illés György operatőr-osztályába (1965–1969) például csak ketten jártak: Koltai Lajos és Jankura Péter. A stábot valamiképpen mégis ki kellett állítani: „És igen! Tényleg emlékszem, hogy a Dezsőék⁹ ott voltak rendszeresen. Érdekelte őket az operatőrség meg a világítás, meg ezek, úgyhogy bejöttek. De az csak arra volt jó, hogy stábot tudtál csinálni a gyakorlathoz.”¹⁰

Azonban itt nem csupán a stáb működőképessége a tét.

A rendezők jelenléte az operatőri gyakorlatokon messzebbre mutató kérdés. Hogy részt vettek-e a rendezőhallgatók az operatőri gyakorlaton, vagy nem, az időszakonként változott. Még akkor sem volt biztos az együttműködés, amikor az operatőr-osztálynak volt rendezőosztály párja. (Természetesen nem volt lehetőség rá, amikor nem volt társosztály.)¹¹ Az operatőri gyakorlat célja nem csupán az összes kognitív funkció (észlelés, emlékezet, képzelet, gondolkodás) aktiválása és fejlesztése, illetve az nemcsak a cselekvésre, vagyis a tanult gyakorlati alkalmazására fókuszál, hanem a problémák, problémahelyzetek elemzésére és megoldására, szociális viszonyulások és magatartásformák (kommunikáció, együttműködés, kompromisszumkészség, lelkiállapotok feldolgozása stb.) tanítására is. A rendezővel mint alkotótárssal, megrendelővel és egyben olykor vetélytárral való közös munka olyan kommunikációs helyzet, amely szól az együttműködésről, a kompromisszumkészségről és a lelkiállapotok feldolgozásának a nehézségeiről.

További érvként szolgál a rendezői jelenlét mellett, hogy tapasztalataink szerint – szerencsére számos operatőrtanár gondolja így – az operatőrhallgató a rendező, aki tehát egy másik alkotói szándék hiányában hajlamos olyan feladatot kijelölni magának, aminek során a már begyakorolt, ismerős és hatásosnak bizonyult eszközökkel dolgozhat, ennél fogva a tanulság igen csekély lehet.

Magyarán szólva, rendező nélkül nincs film, de még operatőri gyakorlat sem.

9 Koltai a rendezőosztálybeli társaira utal: Albert Sándor, Farkas Tamás, Gazdag Gyula, Keller Katalin, Magyar Dezső, Sípó István, Szörényi Rezső.

10 Koltai Lajos szóbeli közlése alapján, 2023. január 4.

11 Nem gyakran, de előfordult ilyen is: a 2013-ban végzett, Máthé Tibor által vezetett Kameraman BA osztály rendezők nélkül volt kénytelen operatőri gyakorlatokat is, de vizsgafilmeket is forgatni. Nem véletlen, hogy a hallgatók közül ketten az MA-t már rendező szakon végezték.

Meggyőződésem szerint nem csupán arról van szó, hogy egy operatőrosztály mellett kötelezően ott kell lennie egy rendezőosztálynak, hanem arról is, hogy az operatőri gyakorlat rendezőhallgató nélkül nem látja el a feladatát.

Más kérdés, hogy miképpen lehet megértetni és elfogadtatni a rendezőhallgatóval, hogy az operatőri gyakorlat hangsúlyosan az operatőrhallgatóé, a rendező nem „lophatja el”. Egyik oldalról tehát az operatőroktatásban speciális szerepet betöltő etűdről, tanulmányról van szó, másik oldalról, ez – ha mégoly picinyke is, de – filmalkotás, amelynek van jelentése, hatásmechanizmusa, hangulata stb. Hogyan lehet a rendezőhallgatóval megértetni, hogy nem tervezhet olyan etűdöt, amelynek az elkészítése során az operatőrszakmai tanulságok háttérbe szorulnak? Hogyan lehet elkerülni, hogy a rendező arra áldozza az időt, hogy megvárja, amíg a szereplő sír, de nem marad idő a következő beállítás bevilágítására? Ezen a ponton ismét meghatározó szerephez jut az oktató.

Segítségünkre lehet a prioritások megállapításának a módszere. Ennek lényege, hogy a rendező minden egyes jelenet szintjén felállítja a prioritások listáját. Eldönti az összessel kapcsolatban, hogy a színészi játékon, az akció látványosságán vagy a lenyűgöző helyszín bemutatásán stb. legyen-e a hangsúly. Ez a rendező által elvégzendő műveletek egyik legfontosabbja, leghasznosabbja. Ugyanis nem létezik forgatás, amely a papírforma szerint zajlana, mindig alkalmazkodni kell a történésekhez, mindig kell alakítani a terveken, mindig kompromisszumot kell kötni. És ekkor jól jön, ha van egy fix pont az életünkben, a jelenet prioritása, mert az fog vezérelni minket a működőképes kompromisszum felismerésében.

Ismétlem, ezt a műveletet a rendezőknek amúgy is meg kell tanulniuk. Az operatőri gyakorlat esetében az oktató kiadhatja: a világitás hangulata élvez elsőbbséget, az áll a prioritások listájának az elején.

A projektvázlat elkészítése, amire azután a projekt hátralévő része épül, már a rendezőhallgatóval közösen történik. Ebben a fázisban az oktatónak ismételten fontos szerep jut: ki kell fejtenie, hogy a kiindulási alap (a kulcsszó) honnan ered, milyen szakmai, művészeti háttérrel bír. Hogy úgy mondjam, a kiindulási alapot be kell ágyaznunk a filmipar, a filmművészet közegébe.

Példa: Az utóbbi évek egyértelmű tendenciája, hogy nemcsak akciójeleneteket forgatnak több kamerával, hanem kisebb apparátust igénylő, esetleg kifejezetten kamarajeleneteket vagy úgynevezett *dialogue scene*-eket is. Ennek egyik oka a producer: biztosítva akarja látni a lehetőséget, hogy a vágóasztalon még eldőlhessenek dolgok. A másik oka a rendező: biztosítva akarja látni a lehetőséget, hogy a vágóasztalon még eldőlhessenek dolgok. Ehhez termelni

kell a snitteket, két kamera kétszer annyi snittet forgat. Kétségtelen, hogy más haszna is van a többkamerás forgatásnak: jelentősen enyhíti a kapcsolódási (*continuity*) problémákat.

3. A projekt kidolgozása (projekterv)

Ebben a fázisban a projekt elnyeri végső körvonalait. A résztvevők kidolgozzák elképzeléseiket a lehetséges végeredménnyel kapcsolatban, megbeszélik, hogy ki milyen szerepet szán magának, terveket alkotnak, tisztázzák az alapvető feltételeket, és elosztják a feladatokat. A folyamat végén a projekt tervezete írott formában kell hogy megjelenjen. A döntések tisztázásához a hallgatók részvételére nagy szükség van, ebben a folyamatban lényeges szociális együttműködési tapasztalatok rajzolódnak ki.

Függetlenül attól, hogy tudatában van, vagy sem, az operatőr valójában folyamatosan ígéreteket tesz, amelyeket aztán be kell tartania. Bár ez prózaian hangzik, az ígéret betartásának a sikeressége jellemzi meghatározó részben az operatőr szakmai, alkotói felkészültségét. Egyrészt esztétikai, alkotói ígéreteket tesz a rendezőnek (olykor a producernek is): megígér hangulatot, hatást, jelentést, ízlésvilágot, stílust, vizuális koncepciót, műfaji jegyeket stb. Másrészt gyakorlati jellegű megállapodásokat köt a producerrel, a rendezővel, a gyártásvezetővel, az első asszisztenssel és gyakorta más stábtaggal is: meghatározza a szükséges technikai, anyagi és időkereteket. A produkció végül ezeket az ígéreteket kéri rajta számon.

A 3. fázis, a projekt kidolgozása az ígéret ideje. Első számú szakmai feltétel a gondos tervezés. Ebben a fázisban kell a tervezéshez szükséges kutatást elvégezni, a tervet megjelenítő dokumentációt elkészíteni, és a tervet megosztani, finomhangolni a rendezővel, illetve a többi stábtaggal.

Nem mindig volt az oktatásban – sokszor az iparágban sem – jellemző követelmény a gondos tervezés. Koltai Lajos például úgy emlékszik, hogy főiskolás éveiben ilyesmit nemigen kértek a hallgatóktól.¹² Bár Illés György egy interjúban némileg másként nyilatkozik, fogalmazásmódja végső soron Koltai emlékeit támasztja alá: „Nálunk, ha egy fotógyakorlatot csinál, azt is előre le kell írni két mondatban. [...] Sőt, voltak évfolyamok, ahol én megköveteltem azt is, hogy

¹² Koltai Lajos szóbeli közlése alapján, 2023. január 4.

a világítást is előre rajzolják le.”¹³ Ezek szerint voltak olyan évfolyamok is, amelektől Illés György ezt nem követelte meg.

Példa: Szükség van a rendezővel egyeztetett, elfogadott vizuális referenciára, irodalmi és technikai forgatókönyvre, snittlistára, *storyboardra*, *mise-en-scène* alaprajzra, világítási tervre és gyártási tervre.

Az operatőri gyakorlat megvalósulásának feltétele, hogy működőképes stáb legyen. Ennek a tagjai a hallgatók közül kerülnek ki, és ebben a fázisban osztják el, ki milyen szerepet tölt be a stábon belül. Az operatőri gyakorlat valóságos forgatási környezetet szimulál, aminek eredményeképpen a hallgatók megtanulják a szerepeket, átlátják és gyakorolják, hogy milyen munkakörhöz miféle feladatok, illetve felelősségi körök tartoznak. Itt az oktató szerepe annyi, hogy ismerteti az alapokat.

4. A projekt kivitelezése

A projekt résztvevői már meghozták döntéseiket, ezeket igyekeznek megvalósítani. A csapatmunka határozott szerepet játszik a projekt alakulásában. A szinte teljes autonómia és a felsőbb irányítás nélküli tevékenység kulcseleme a projektnek. (A projekt esetleges kudarcának az okaként gyakran az együttműködésre való képtelenség okolható.)

Miközben a hallgatók leforgatják az operatőri gyakorlatot, keletkezik – ez a filmforgatás kötelező kelléke – bizonyos pszichikai nyomás. Ez a szigorú időkerettel, az alkotás lázával, a teljesítésvággal és az óhatatlanul kialakuló, általában kisebb személyes konfliktusokkal magyarázható. A hallgatók ebben a helyzetben jellemzően a már korábban megszerzett tudásukat használják, és korlátozottan élnek új fogásokkal. Egyvalami biztos: a tanulságokat még nem vagy csak pontatlanul képesek levonni. A hangsúly a feladat, illetve az együttműködés sikeres végrehajtásán van.

Még a legkisebb stáb is számos tagból áll, ráadásul ezek jelentős része alkotó ember megannyi egyéni művészi ambícióval. Nem csoda hát, hogy az egyik legnehezebb feladat egyrészt a munkatársak munkáját összehangolni, másrészt a különböző elképzeléseket egymáshoz idomítani, illetve minderre megtanítani a hallgatókat.

¹³ *Interjú Illés Györggyel*, 1994, készítette Csala Károly.

Online elérés: <https://www.youtube.com/watch?v=nZMHSkdNI8A> (utolsó letöltés: 2024. október 3.).

Példa: Az egyik leggyakoribb probléma a mikromenedzselés. *„»Bob a pulpitusra támaszkodik, keresztbe rakja a lábát, egyik kezét csípőre teszi úgy, hogy a könyöke kifelé forduljon. Elmereng a diákok feje fölött, miközben elgondolkodva felvonja a szemöldökét, és flegmán megszólal.«* Ha egy ilyen utasításokkal telepakott forgatókönyvet kap a színész, akkor egy perc alatt végigfutja, és kidobja a szemébe: *»Ezeknek nem színész kell, hanem marionett!«*¹⁴ – figyelmeztet Robert McKee (é. n., 383), és azt tanácsolja az írónak: *„Szabadulj meg a kamerára és a vágásra vonatkozó utasításoktól! A színészek figyelmen kívül hagyják a zárójeles utasításokat a dialógban, a rendezők pedig neveltségesebben tartják az ilyeneket, mint GYORS RÁVARIÓ vagy A KAMERA ÁTIGAZÍT vagy ALSÓ GÉPÁLLÁS, és általában az író minden törekvését, hogy már a forgatókönyvben megrendezze a jelenetet”* (uo., 397).

Hasonló veszélyre hívja fel a figyelmet William C. Martell a dialógírásról szóló könyvében (Martell 2011, 105): *„Az író sokszor mikromenedzsel a forgatókönyvben, azt akarja, hogy minden hajszálpontosan úgy legyen a filmen, ahogyan elképzelte. [...] Az író semmi teret nem enged a későbbi értelmezésnek vagy változtatásnak. Csakhogy a filmezés csapatmunkára teremt médium, ahol a többiek is alkotóművészek. Nem csupán előadni szándékozzák a forgatókönyvet, hanem hozzá kívánják adni a kreativitásukat, a művészetüket.”*¹⁵ Természetesen a mikromenedzselésre való hajlam nem csak az író sajátja: a rendező olykor nagynevű színészeknek is „előjátsszik”, megmutatja, miként üljenek le az asztalhoz, vagy hogyan tartsák a kezüket. De időnként szereti megmondani az operatőrnek a kamera pontos helyét is, sőt egy alkalommal hallottam, amikor egy rendező meghatározta az íriszt is! Ugyanakkor az operatőr sem mentes az ilyesmitől: állandóan felpattan a kamera mellől, és milliméterre kijelöli a fővilágosítóknak, hogy merre fussanak a lámpakábelek. Ez az együttműködés halálát jelenti.

5. Ellenőrzési pontok

A résztvevők tevékenységét meg kell szakítani egy-egy pillanatra. Ezek az ellenőrzési pontok hivatottak kiküszöbölni a céltalan és kapkodó ténykedést, valamint segítséggül szolgálnak, hogy megtehessük kommentjeinket, beszámolhassunk egy-

14 Az idézet saját fordítás.

15 Az idézet ugyancsak saját fordítás.

másnak a közbülső eredményekről, valamint alkalmat biztosítanak az újragondolásra és a megfelelő válaszlépésekre.

Az operatőri gyakorlatnak – ha kissé hiányosan is, ha nem pont a terveknek megfelelően is, ha nem tökéletesen sikerülten is, de – el kell készülnie! Az oktatónak ebben is kulcsszerepe van. Meg kell óvnia a projektet az összeomlástól. Amikor úgy látja, hogy a munka komolyabban elakad, megfogalmazza a bonyodalom mibenlétét, és a hallgatókat – többnyire praktikus – tanácsaival átsegíti a holtpontra.

Példa: A kezdő filmesek gyakori problémája a hatékony próbametódus hiánya, aminek következtében sokszor tetemes idővesztéssel találják magukat szemben. Ilyenkor az oktatónak közbe kell avatkoznia, és rá kell vezetnie a stábot a megfelelő módszerekre. Bár a tanulságokat csak a következő lépésben vonjuk le, vannak olyan szakmai fogások, amelyek kizárólag a probléma jelentkezésének a pillanatában oktathatók eredményesen.

6. A projekt befejezése

A projekt végeredménye nem szükségszerűen kézzelfogható produktum. Maga a tevékenység is lehet a projekt célja. Mindenesetre a projekt befejezését tudatosítani kell. Az oktatási projektnek mindig felismerhető eredménnyel kell végződnie: ez lehet a produktum vagy a tapasztalatokat gazdagító élmény.

A leforgatott operatőri gyakorlatot össze kell vágni, hangot kell alá tenni, fényelni és keverni kell. A hangsúly a vetítésen és az azt követő elemzésen van.

Mint korábban említettem, a végső produktum elkészülte és a prezentálás után kerül sor a szöveges értékelésre. A projektpedagógia az előrejelzés–cselekvés–visszacsatolás–előrejelzés körfolyamatának a gyakorlatára épít, tehát az értékelés mint visszacsatolás kulcsmozzanat, enélkül elmaradnak a tanulságok. A kettős célkitűzés mellett (produktum és tanulási folyamat) az értékelésnek ki kell terjednie egy harmadik szempontra is: a csoport belső működésére (például hogy milyen volt a konfliktuskezelés).

Az értékelés szakasza ugyancsak lehetőséget ad arra, hogy a projekt megvalósítása közben felmerülő jelenségek, szabályszerűségek, megfigyelések elméleti hátterét feltárjuk.

A művészképzésben gyakran felbukkanó jelenség, hogy a hallgatók idegenkednek attól, hogy az alkotást olyan tevékenységnek lássák, amelynek mindig van szakmai tartalma. „Egy másik előítélet azt tartja, hogy a szóbeli elemzés megbénítja az intuitív alkotást és megértést. Ebben is van valami az igazságból.

A múlt története és a jelen tapasztalatai számtalan példával bizonyítják, milyen romboló hatásúak lehetnek a formulák és a receptek. De azt jelenti-e ez, hogy a művészetek esetében az egyik szellemi mechanizmust ki kell kapcsolnunk, hogy a másik működhessen? S vajon nem az-e a helyzet, hogy éppen akkor támadnak zavarok, amikor valamelyik szellemi képesség a többiek rovására működik? Valamennyi szellemi erőnk finom egyensúlya – s kizárólag ez teszi lehetővé, hogy teljes életet éljünk, és jól dolgozzunk – nemcsak akkor bomlik fel, ha az intellektus elnyomja az intuíciót, hanem akkor is, amikor a megérzés szorítja ki a gondolatokat. A homályban való tapogatózás nem gyümölcsözőbb a szabályoknak való vak engedelmességnél” (Arnheim 1979, 11). Valószínűleg nem új jelenséggel van dolgunk, hiszen Balázs Béla már 1958-ban így fogalmazott (Balázs 1984, 12): „...minden hivatás létezésének feltétele saját elmélete. A gyakorlattal úgy áll a dolog, mint a csodadoktor tudományával. A kuruzsló nem ismeri az elméletet, receptjeit a tapasztalat diktálja, gyakran valóban ügyesebben gyógyít a tanult orvosnál. De csak abban az esetben, ha olyan betegséggel van dolga, amelyhez hasonlót már kezelt. Tanácstalan, ha új feladat elé állítják. Hiszen a tapasztalat lényege, hogy csupán a már megismert esetekre vonatkozik, új feladat megoldásához hasznavehetetlen. A kísérletezgetéshez a film azonban kissé költséges vállalkozás. A technika terén sem kísérleteznek találmányra. Az elmélet először meghatározza a célt, számol a lehetőségekkel, és csak a cél felé vezető utat egyengeti. Ti tudjátok a legjobban, hogy a film fiatal művészet, minden nap újabb feladat elé állít benneteket, ahol nem segít semmiféle régi tapasztalat. A rendező kénytelen tudatosítani az eddig öntudatlanul követett elveket, így alakul ki céltudatos, alkotó művészi módszere.”

Példa: A világban jelenleg szinte egyeduralkodó operatőri világítási megközelítés az úgynevezett *motivált világítás* (*source lighting*). Lényege, hogy a megjelenő fények mindegyike mögé diegetikus fényforrást képzelünk, így a világítás a természetesség illúzióját kelti, olyan, mintha adott fényben, mesterséges fények nélkül vettük volna fel. A néző fejében ez kiegészítési folyamatot indít meg: az ábrázolt fények tulajdonságaiból (mennyiségéből, elhelyezéséből, irányából, minőségéből és színéből), valamint hétköznapi tapasztalataiból együttesen a néző felépíti a fényforrás modelljét (például: besüt a nap a szobába).

Míg korábban csak a képben megjelenő fényforrásokat (olvasólámpa, neonreklám, tévékészülék stb.) hívtuk *diegetikus fényforrásnak*, a motivált világítás elterjedésével tulajdonképpen a nézői kiegészítések által elképzelt fényforrások is ilyené válnak, ugyanis részt vesznek a történetben.

Mivel ezeket a fényeket szinte soha nem az odaképzelt fényforrással állítjuk elő (nem visszük be a napot a műterembe), a mesterségesen előállított világítás soha nem lesz olyan, mint az eredeti. A kérdés, hogy a csalásból a néző mit vesz észre, magyarul: mi válik a vélekedésévé, és mi nem. A motivált világítás tesztje abból áll, hogy a néző azt a diegetikus fényforrást építi-e be a képen kívüli világ modelljébe, amit az operatőr szeretett volna.

A sikeresség feltétele pedig nem csupán a hétköznapi és a szakmai tapasztalat, hanem a látás teljes folyamatával kapcsolatos elméleti tudás is.

Összegzés

Az operatőri gyakorlat jelenlegi formájában számos ponton mutat fel olyan jegyeket, amelyek közösek a projektpedagógia oktatási stratégiájával, de ahhoz, hogy ennek a stratégiának minden előnyét élvezhessük, akad még tennivalónk. Olyan, mintha megálltunk volna félúton. Tanulmányozni szükséges, el kell sajátítani, és alkalmazni kell a stratégia minden kidolgozott, tehát már létező elemét, protokollját, illetve szintaxisát. Ez a feltétele, hogy a hallgató élvezhesse a projektpedagógia által biztosított nagyobb hatékonyságot, kihasználhassa, hogy ő áll az oktatás fókuszában, megtapasztalja és gyakorolja a kooperatív munkavégzés előnyeit és örömeit, valamint olyan, a kulturális diverzitásra nyitott, versenyképes tudásra tehessen szert, amely az elméletet és a gyakorlatot nem választja szét, tehát az életre készít fel.

Az oktatók egy része nyitott is lenne erre, ugyanakkor még közöttük is uralkodó jelleggel fogalmazódik meg a vélemény, miszerint a projektpedagógiának csupán a gyakorlati tárgyak esetében lehet keresnivalója, az elméleti oktatás maradjon meg a behaviorizmus tanulásméltére épülő prezentációs stratégiánál.

Én máshogy gondolom. Véleményem szerint – és remélhetőleg a fenti értekezés kellőképpen alátámasztja mindezt – pont arról van szó, hogy miként működtethető a gyakorlati és az elméleti oktatás egyetlen stratégián belül, közös rendszerben. Az oktatási folyamat kidolgozott szintaxisának és a mindenkori tematikának megfelelően össze kell hangolni a gyakorlatot az elméleti órákkal. Ez nem kis feladat, újra kell gondolni az elméleti tantárgyak oktatását, például a történeti tárgyak (filmtörténet, művészettörténet stb.) rutinszerűen, kronológiában való tárgyalását. Ez az elhivatottságot és tengernyi szervezési munkát igénylő feladat még előttünk áll. Meg kell győzni a kollégákat, az egyetemi vezetést, az oktatástámogatást... Nem kizárt, hogy törvényt kell módosítani

(ne feledjük, hogy a projektpedagógia nem él az osztályzás eszközeivel, csupán szöveges, többnyire szóbeli szöveges értékeléssel biztosítja a mindenkori visszacsatolást), és sorolhatnám.

Nehéz lesz, de szerintem megéri.

A felhasznált irodalom

- Arnheim, Rudolf. 1979. *A vizuális élmény: Az alkotó látás pszichológiája*, fordította Szili József és Tellér Gyula. Budapest: Gondolat.
- Bake, Joane-Ivonne. 2005/2006. *The Project Method (Die Projektmethode): Theory and Practice*. Seminar paper. University Duisburg, e-book.
- Balázs Béla. 1984. *A látható ember*. Budapest: Gondolat.
- Cube, Felix von. 1999. „Die kybernetisch-informationstheroretische didaktik”. In Gudjons, Herbert és Rainer Winkel. *Didaktische theorien*. Hamburg, Németország: Verlag Bergmann + Helbig.
- Falus Iván. 2003. „Az oktatás stratégiai és módszerei”. In *Didaktika: Elméleti alapok tanítás tanulásához*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Frey, Karl. 2002. *Die Projektmethode*. Weinheim–Basel: Beltz.
- Dr. Kendrovics Rita (szerk.). 2021. *Projektoktatás a XXI. században*. Budapest: Óbudai Egyetem.
- Knausz Imre. 2001. *A tanítás mestersége*. Egyetemi jegyzet. Miskolci Egyetem Bölcsészettudományai Kara. Online elérés: <https://mek.oszk.hu/01800/01817/01817.htm> (utolsó letöltés: 2024. október 3.).
- Martell, William C. 2011. *Dialogue Secrets*. (Screenwriting Blue Books 10.) First Strike Productions, e-book.
- McKee, Robert. É. n. *Story: Style, Structure, Substance, and the Principles of Screenwriting*. HarperCollins, e-book.
- Nagy Sándor. 1997. *Az oktatás folyamata és módszerei*. Mogyoród: Volos.
- Nahalka István. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Szabó István. 1955. „Beszélgetés Radványi Gézával”. In Radnóti Zsuzsa (szerk.). *Beszélgetések Szabó István filmrendezővel*, Budapest: Ferenczy Könyvkiadó.
- Szinetár Miklós és Kozák Gyula. 2003. *Így kell ezt! ...Vagy másképp*. Budapest: Balassi Kiadó.
- Virág Irén. 2013. *Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola. Online elérés: <https://mek.oszk.hu/14900/14953/pdf/14953.pdf> (utolsó letöltés: 2024. október 3.).