

Hartai László

A gomb és a kabát, avagy a mozgókép- és médiaoktatás alaptantervi szabályozása

Szerző

Hartai László (1954) filmrendező, operatőr, a Mozgóképek és Médiaoktatási Egyesület elnöke, az ELTE filmtudományi szakának alapító tanára, az Oktatóskutató- és Fejlesztő Intézet munkatársa. Szakterülete: kutatás, tanterv- és taneszközfejlesztés, film- és médiaoktatás. E-mail: hlacko@t-online.hu

<https://doi.org/10.31176/apertura.2018.14.1.2>

A gomb és a kabát, avagy a mozgókép- és médiaoktatás alaptantervi szabályozása

Művészfilm-tömegfilm

A kérdés – ahogy értelmezem – részben a filmtípusok közötti különbségtétel lehetőségeire, annak relevanciájára, fontosságára, az esztétikai minőség érvényesítésére vonatkozik, részben az azok közötti választásra (például arra, milyen filmpéldákkal dolgozik inkább az ember, esetemben az oktatásban és a kutatásban).

Ahhoz, hogy erre válaszolni tudjak, előbb némi terminológiai pontosítás szükséges. A filmoktatásban vagy a filmek rendszerezéséről szóló diskurzusokban a művészfilm/tömegfilm kifejezések helyett a játékfilmek tanulmányozásánál, elemzésénél továbbra is a szerzői és a műfajfilm fogalmának használatát tartom szerencsésebbnek. A műfajfilm és a szerzői film kategóriák (ha nem is a francia klasszikus szerzői elmélet, de az angolszász akadémikus és még inkább a kilencvenes évek újragondolt szerzői elmélete, Foucault „szerzőfunkciója” szerint értelmezve a „szerzői” fogalmát) önmagában nem minősítő, mert az elbeszélésmódot jellemző, tisztábban felismerhető jegyekre épül. (Király Jenő grandiózus életműve pedig igazán széleskörű megközelítéssel szolgál a műfajfilm fogalmának relevanciájához.) Ezt a terminológiapárost annak ellenére is pártolom, használatát pedig fontosnak és relevánsnak tartom, hogy a kétféle beszédmód az egyes művekben egyre gyakrabban nehezen különíthető el markánsan egymástól. A műfajfilm toposzaival játszik a szerzői film, szerzői filmes eszközöket keres a műfajfilm, az ilyesmihez szükséges filmtörténeti tudás és érzékenység már hatvan éve szerves része a filmkészítői eszköztárnak. Mivel azonban az oktatásban a formanyelv-használatra alapozó elemzési apparátus mozgósításában az eltérő alapállású filmes beszédmódok felismerése sokat segít, hasznos ez a kategorizáció. (Nem arról van szó természetesen, hogy hosszú beállítást vagy ellipszist, felső gépállást vagy natúr szereplőt a szerzői vagy a műfajfilm használ-e inkább, hanem arról, hogy az adott dramaturgiai helyzetben miféle megoldásokat választ az elbeszélő).

A kánonkép(z)és mint valamiféle minőségről szóló szakmai közmegegyezés pedig nem különösebben érzékeny erre a különbségtételre, műfajfilmes kánon éppen úgy létezik, mint a szerzői filmes (legfeljebb a szerzőiség fogalmát kellett ehhez tágabban értelmezni, mint a fogalommal elsőként operáló francia szerzők).

A további kérdés végső soron az, milyen releváns szempontok mentén célszerű a művek nagy

korpuszát markánsan elkülöníthető csoportokra osztani, van-e e tekintetben olyan új fejlemény, ami az eddigiektől eltérő vagy azok érdemi korrekcióját igénylő rendszerezést indokolna.

Kétség kívül egyszerűbb lenne az életünk, ha a húszas évektől, majd a neorealizmustól a kései új hullámokig megfigyelhető markáns stíláriis egybeesések máig folytatódnaak, vagy ha a műfajok stabilabbak lennének, de úgy tűnik, ilyen koincideneciákra nemigen számíthatunk, a stílusfilm korszakai egy ideje már nem segítenek a kortárs film „összhangzatának” szétszalazásában, másfelől a műfajkeveredés vált gyakorlattá, nem a tiszta műfajfilm. A statisztikai alapú rendszerezési kísérletek hozhatnak esetleg meglepő eredményeket, olyan – főleg a film társadalomtörténetére vonatkozó gondolkodást finomító – váratlan rokonságok, együttállások kerülhetnek elő, amelyek indokolhatják a művek másféle csoportosítását. Egyelőre azonban e tekintetben még nem látok mértékadó javaslatokat.

Köz- és felsőoktatás (és NAT)

Melyek a film oktatásának legnagyobb kihívásai a felsőoktatásban?

A kihívások egyik – meghatározó – része annak a felsőoktatási környezetnek az állapotából következik, amely a filmoktatást is sújtja. Ezen a rendszeren úgy lehetett átpréselni a bolognai képzést, hogy annak bevezetési, lebonyolítási gyakorlatával jószerivel senki nem értett egyet, miközben a rendszer önvédelemre és együttműködésre lényegében képtelen, súlyosan forrás- és autonómiahiányos. A kihívások másik része a mozgóképes környezet változásával van összefüggésben, s nyilván erről volna érdemesebb beszélni, hiszen ez a szakma „házi feladata” – már ha elválasztható lenne az intézményi környezettől, de nem az.

Az állami finanszírozású filmes felsőoktatási intézményrendszer kimondottan sérülékeny. Erősen kiszolgáltatott az oktatáspolitiká – esetenként a művészetoktatással nehezen összeegyeztethető – döntéseinek. Jellemzően alulfinanszírozott és rugalmatlanul szervezett, a célszerű működésmódot szinte kezelhetetlen intézményi „társbérletek” és függőségek nehezítik. Az eredendően sehol sem kifejezetten filmes felsőoktatásra alapított állami intézményekben, mindenütt „idegen test” a filmes szak (pl. ELTE, EKE), vagy magánegyetemként a bevételkényszer miatt kényszerül vállalhatatlan kompromisszumokra az intézmény (Metropolitan). Az alulfinanszírozottságból (ami egyaránt megjelenik az oktatói bérekben, a technológiai öskövületekben, a napi működéshez szükséges eszközök kezelhetetlen amortizációjában, az alkalmatlan épületekben és infrastruktúrában) adódó hendikeppet súlyosbítják az akkreditációs problémák (például a mereven a tudományos fokozatokhoz kapcsolt előírásokból adódó oktatói kényszerek – nem biztos, hogy az tanítja, aki a legjobb...) és egyéb, például az intézményi önállóságot veszélyeztető lépések, például szakok megszüntetése.

További általános gond, hogy míg a magyar film pillanatnyi sikerét megalapozó, díjakat hozó alkotók külföldön (is) szocializálódtak, ez a friss-naprakész tudás nyomokban sincs a filmoktatásba kódolva.

a) Filmes bölcsészképzés

- Kevés a valóban filmes bölcsészképzésre jelentkező hallgató. A filmtudományi szakokra vagy már eleve más szándékkal érkeznek, mivel inkább a filmkészítés vagy a filmes újságírás érdekli őket, és ennek előszobájaként jönnek a BA-képzésre, vagy ennél sokkal bizonytalanabb a motiváció, a „szeretem a filmet” jegyében jelentkeznek a messziről könnyűnek és szórakoztatónak tűnő filmes bölcsészképzésre. Alig választják a *film studiest* olyan hallgatók, mint a kilencvenes évek szakalapítása idején, akik esztétika, irodalom- vagy művészettörténeti tanulmányaik szerves folytatásaként fordultak a filmtudomány felé.
- A filmes bölcsészszakok is kénytelenek maximális hallgatói létszámot produkálni, nincs esélye a túlélésre a „kevés, de kiváló” elvén szerveződő filmtudományi elitszaknak.
- A szakmailag egy-egy területen talán leghitelesebb személyiségek egy része formálisan „nem kompatibilis” az oktatói előmenetelt szabályozó előírásokkal, a tudományosság mechanikusan előírt kritériumaival, és ezért nem tanít.
- A tudományegyetemek bölcsészettudományi karain két évtizeddel ezelőtt rendkívüli vitalitással induló filmtudományi képzések farvizén beinduló rendezvények (mint Pécsen a Laterna Filmakadémia, filmfesztivál, filmhét) finanszírozása ellehetetlenült, a nemzetközi konferenciák megritkultak, lassan egyedül a sziszifuszi erőfeszítéssel fenntartott, erősen forráshiányos filmtudományi folyóiratok (*Metropolis*, *Apertúra*) szerkesztőségei tartják „lélegeztető gépen” a (film)tudományi diskurzust.
- A filmtudományi szakok képzési programja (nem tudom megítélni, hogy az akkreditációs eljárások nehézségéből, kockázatosságából adódóan-e vagy más okokból, s talán a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Vizuális Kultúra és Irodalomelméleti Tanszéke kivételével) kevésbé reagál az újmédia jelenségeire. Ez pedig azért problematikus, mert egyre kevésbé egyértelmű, mikor beszélhetünk egyáltalában filmről, noha stúdiumaink tárgya a film...

b) Filmes tanárképzés

- A diszciplináris mozgókép- és médiatanár képzés inkább egyfajta bevételkényszerből fakadó menekülő útvonal lehetősége az intézményeknek, rendszerint nem „belülről” jövő kari vagy tanszéki igény. Az oktatók számára ez a terület nem ígér tudományos előremenetelt, a publikációs lista bővülését, csupán a kötelező tanítási penzum része.
- A felvett hallgatók szakmai előképzettsége többnyire erősen hiányos, s mivel érthető okokból bizonytalanok abban is, hogy valóban tanári pályára készülnek-e, a képzés meglehetősen légüres térbe kerül. Ezt csak felerősíti az oktatáspolitikai mozgóképkultúra és médiaismeret önálló tantárgyi státuszának megkérdőjelezésével.
- A filmes tanárképzésben oktatók között kivételesen bukkan fel csak olyasvalaki, aki tényleges iskolai, tanítási tapasztalatokkal rendelkezik, aki maga is tanít vagy tanított általános vagy középiskolában mozgóképkultúra és médiaismeretet, vagyis a képzéseket gyakran

„hitelességdeficit” jellemzi. A filmes diszciplináris tájékozottságot nyújtó képzőhelyek érdeklődési horizontján túl van az a probléma, hogy milyen módon lehetne valakiből kiváló mozgóképtanár.

- A tanárképzések tényleges kurzuskínálatát elsősorban a képzőhelyek, szakok profilja, s nem a tantárgy tényleges követelményrendszere, kompetenciafejlesztési lehetőségei, feladatai határozzák meg.
- A tantárgy iskolai pozíciójából adódóan a tanítási gyakorlatokra kevés a megfelelő színvonalú mentor tanár és próbaterep.

c) Filmes művészetoktatás

- Nincs (vagy csak a MOME repertoárjában van, részlegesen) a ma filmkészítéséhez nélkülözhetetlen digitális képalkotáshoz/manipulációhoz kapcsolódó kurzuskínálat.
- Nincs a nemzetközi filmes szcénára – területenként – kellő kitekintést biztosító képzőhely (rendszeres angol nyelvű, máshol szocializálódott minőségi oktatók bevonásával).
- Nincs olyan képzőhely, amely rugalmasan tudna reagálni a képzést meghatározó változó adottságokra.
- Nincs olyan képzés, ahol a leendő, tehetséges magyar fiatalok más országokból érkezőkkel együtt tanulhatnának (miközben Prágában a FAMU sikerét például jórészt ez alapozza meg).
- Nincs olyan képzőhely, amely élő kulturális közeget ígérne, vagyis ahol a filmkészítés elsajátításán túl rendszeres, állandó „élet” lenne. (Olyan módon, mint a Kitchen Budapestben – egyfajta innovációs laborként.)

Milyen társadalmi és mediális átalakulások, oktatás- és tudománypolitikai kérdések vannak a legnagyobb hatással a film oktatására?

Amikor én iskolába jártam, a film az emberek számára elsősorban a mozi jelentette, a film összekapcsolódott a moziélménnyel. Amikor – elég későn, 38 évesen – apuka lettem, akkor már inkább a televíziót jelentette (és azt, hogy videóra tudjuk rögzíteni a filmeket, visszatekerhetjük, sőt megállíthatjuk a képsorokat – abban az időszakban az emberek rengeteg olyan filmet néztek meg a tévében, amit sosem láttak a moziban). Ma – úgy tűnik – a film egyre inkább az internetet jelenti, ahonnan ugyan szinte mindent le lehet tölteni, de ahhoz tudni kellene, mire érdemes időt és kapacitást áldozni... Sommásan fogalmazva úgy tűnik, a hatvanas-hetvenes években a film erős és indulatos társadalmi vitákat gerjesztő, komolyan vehető ügy volt. A nyolcvanas-kilencvenes években a rendszerváltozást erősítő, a kulturális emlékezetet és identitást némileg befolyásoló tényező, mára döntően szórakoztatóipari jelenség, érdemi társadalmi szerep nélkül. Ebből következően nemcsak a magyar film körül, de a film oktatása (és a Filmintézet elsorvasztásával kizárólag az egyetemi szcéná köré szerveződő filmtudományos élet) körül is egyre ritkább a levegő.

A filmoktatást mintha egyfajta „megáll az idő” effektus jellemezné.

- Az esztétikai szempontból kétségkívül nehezebben megközelíthető és amúgy is szinte kategorizálhatatlan, a televíziós mozgóképes ismeretterjesztéssel végképp összezavart dokumentumfilm marginális jelenléte jelzésértékű tünet úgy a filmtanárképzésben, mint a

filmes bölcsészképzésben.

- A televízió, majd az online média és a film kölcsönhatásainak, diffúziójának vizsgálatára sem jut kellő figyelem, ahogy a kulturális és vizuális antropológia szemléletének, módszereinek figyelembe vételére sem.
- Az animáció tanulmányozásának mellőzését pedig kifejezetten súlyos problémának látom, miközben talán éppen ez a kortárs film egyik, ha nem a legfontosabb fejeleménye.

A filmoktatás úgy tűnik, görcsösen kapaszkodik a történeti korpuszba és a film mibenlétét tárgyaló elméletekre alapuló tematikába, miközben a mediális átalakulás, a filmkészítés titokzatosságának látszólagos elillanása vagy az online környezetben terjedő mulatságos „fecni-videók” özöne [1] a mozgókép használatának izgalmas, új szempontok mentén kibomló megközelítési kísérleteit igényelné a filmoktatásban is. Vagyis a film mibenlétén, az ezt tárgyaló modelleken, elméleteken, az életművekben megragadhatón, a technika-, műfaj- és stílustörténeti, formatani stúdiumokon túl a filmoktatás része kellene hogy legyen a vizuális és kulturális antropológia, a film társadalomtörténete és a mozgókép változó társadalmi szerepének, funkcióinak tárgyalása is az újmédia kontextusában, s mindezt kereteznie kellene a kreatív, animációs technikákat is integráló mozgóképkészítésnek és a mozgóképről való reflexiónak, írásnak. Ezekre épülhet számos izgalmas részstúdium, ami a (klasszikus) idő és mozgás, test- és térábrázolástól a montázsgondolkodás mozgóképes lehetőségeitől, a más művészetekkel való újszerű érintkezéseken át a gender-problémáig vagy éppen a reklámformáig és az influencer-videóig, az idézés és átkeretezés jelenségéig terjedhet.

Talán azért, mert a filmkészítés önmagában is meglehetősen összetett projekt munka, a filmtudományban, oktatásban nem alakult ki a kultúrája az egyéb, komplex megközelítést megkívánó, team munkában fejleszthető projekthelyzeteknek, ahogy az összetett befogadás-kutatásnak sem. A hallgató még mindig az a szakkönyveket, tanulmányokat böngésző, jegyzetelő magányos kutatójelölt, aki előbb a jól lehatárolt szakdolgozati téma, majd a PhD kutatási irány kijelölésével közelít a szükséges publikációk felé, semmi nem inspirálja arra, hogy másokkal közösen, akár a természet- vagy információtudományokban bevett munkaformákban vessen fel és kutatócsoportokban tanulmányozza a filmtudomány határterületein releváns problémákat. [2]

NAT. Miben látja a mozgókép és a média tanításának fő feladatait a közoktatásban és a kettőnek a viszonyát?

A mozgókép- és médiaoktatás és a közoktatás

A kérdés csak másod- vagy inkább harmadsorban az, hogy mit gondolunk a Nemzeti alaptanterv és a mozgóképkultúra/médiaismeret oktatásának viszonyáról, ezt megelőzi, hogy mit gondolunk a közoktatás feladatairól, arról, mire alkalmas most és a közeljövőben az iskola, amelyről talán hajlamosak vagyunk azt gondolni, hogy körülbelül tisztában vagyunk a társadalmi funkcióival. Mivel ennek rendszeres és alapos újragondolása nyilvánvalóan meghaladja egy hozzászólás

kereteit, itt csak felsorolásszerűen vennék sorra néhány (olykor triviálisnak tűnő, mégis megkerülhetetlen) szempontot, amely a hazai állapotokat szemlélve lényeges lehet a mozgókép és médiaoktatás közoktatási szerepének, lehetőségeinek és korlátainak átgondolásához – még mielőtt a tantervi szabályozás problémáját közelebbről is megvizsgálánk.

Zsolnai József az első Nemzeti alaptanterv vitáinak lecsengése, a bevezetés időszakában ezt írta 1998-ban:

Meggyőződéssel vallom: a közoktatás ügye – ami nem egyéb, mint a *tömegoktatás* ügye – egy tapodtat sem megy előbbre mindaddig, amíg a tantervi szabályozások kivitelezésében érintett pedagógusok (függetlenül attól, hogy önkormányzati, egyházi vagy magániskolában oktatnak-e) *pedagógiai kultúrájában* döntő változás nem következik be. Amíg a szülők jelenlegi *iskoláról kialakított képe* a holtpontról el nem mozdul. Amíg a milliós nagyságrendet kitevő, iskolába kényszerült gyerekek, serdülők és felnőtt fiatalok nem látják tisztán „helyzeti kötöttségüket”, tehát *pedagógiai kiszolgáltatottságukat*. Amíg a költségvetésről döntést hozó politikusok *rövidtávú gondolkodásának káros következménye* nem tudatosul a társadalom egészében. Egyszóval, amíg nem tisztázódik, hogy az iskolában *pazarlás folyik az emberi erőforrással*. Ebből következően a *nemzet és az egyes ember jövőlehetőségeivel* is. [3]

Zsolnai József mondandója húsz évvel később is megfontolandónak tűnik, szóhasználatával élve a pazarlás, ha lehet, még erősödött is. Abból indulok ki, hogy a közoktatásnak olyan képességeket, tudásokat és motiváltságot kellene fejlesztenie és erősítenie, amely növeli az esélyt a sikeres (boldog) magánéletre, a munkaerő-piaci beilleszkedésre, innovációra és mobilitásra, az élethosszig tartó tanulásra, az európai értékek elfogadására, toleranciára, a történelmi traumák feldolgozására és a különböző nyelvű és kultúrájú környezetekben való beilleszkedésre, kommunikációra. Vagyis amelyek alapvetően szükségesek az egyén boldogulásához és a nyelvi, kulturális közösség lehetőségeinek bővítéséhez. Egyben a közoktatásnak olyan sajátos hosszú távú szolgáltatásként kellene működnie, amely csökkenti (de semmiképpen nem növeli) a társadalmi egyenlőtlenségekből adódó kezdeti hátrányokat. [4] A közoktatásnak továbbá – amely az adott társadalom legnagyobb és egyben legköltségesebb beruházása saját jövőjébe – ezeket az esélyeket az összes iskoláskorúnak biztosítania kellene.

Nálunk szerencsésebb országokban sem működik mindez optimálisan, ám gyengébb vagy erősebb mértékben, de valamiféle konszenzus mégiscsak van arról, hogy az iskola olyan fontos dolog, amely nem szolgáltatható ki a változó politikai hatalom oktatásüggyel összefüggő rövid távú érdekeinek, éles kormánymozdulatainak. Mint ahogyan arról is, hogy a múlt század(ok) iskolája ma már nem alkalmas társadalmi megbízatása betöltésére. Ezért a változó társadalmi-kulturális környezeti kihívások függvényében felkészült, független és a szükséges forrásokkal is rendelkező tudományos apparátusok monitorozzák folyamatosan az oktatási intézményrendszer működését jellemző indikátorokat. Mindez a hazai gyakorlatot kevésbé jellemzi.

A magyarországi oktatástudomány hozzájárulása az elvárhatónál és az ésszerűnél nagyságrenddel kisebb mértékben korrigálhatja az iskolavilágban zajló folyamatokat (tegyük hozzá, nem kompetenciahiány miatt, hanem mert soha nem kapott vagy szerzett erre erős megbízást, felhatalmazást). Többek között ezért sem sikerült átállni a tantervi (bemeneti) szabályozásról a tényleges kimeneti szabályozásra. Amihez persze nagyon jól képzett tanárookra volna szükség és szabadabban (kreatívabban) felhasználható forrásokra, márpedig egy múltba révedő és gyanakvó társadalom számára ez inkább veszélyesnek, mint a sikeres oktatáshoz vezető lépésnek tűnhet. Így a Nemzeti alaptanterv újra- és újrafogalmazása van továbbra is napirenden, noha minden szakember tudja, hogy az intézményrendszer és a tanárképzés újragondolása nélkül, önmagában a tantervi szabályozás nem garantál érdemi előrelépést a diákok eredményességében.

A közoktatásról szóló mélységi ismeretünk döntő többsége olyan iskolavilágból származik, amelynek a szabályozása mindig az oktatott tartalmakkal (mit tanítsunk?) és azok arányával (hány ilyen és hány olyan óra legyen?) „babrált”. Amelyik számottevő mértékben soha nem kísérletezett azzal, hogy a tanítás ne (vagy ne csak) a tudományok rendszertana szerinti, merev időkeretekbe szorított tanórákba szerveződjön, és azok mondandóját zsugorítsa tanórai léptékűvé. A kisiskolai szakaszon túl vajmi keveset tudunk arról, milyen lenne a projektpedagógiára szerveződő oktatás széles körben való alkalmazása, ahol a gyerekek közösen, belső indítatásból, valamilyen gyakorlati feladatot hajtanak végre, alkotó folyamat keretein belül, és annak az eredményét be is mutatják a többieknek. (Miközben tisztán látszik, hogy a magyar iskolába járó gyerekek tömegei esélyt sem kapnak arra, hogy érdemben fejlődjenek az együttműködési, kommunikációs, problémamegoldó és kreatív készségeik, vagyis azok a kompetenciák, amelyek alighanem a legfontosabbak a ma – és még inkább a holnap – munkaerőpiacán.)

Nálunk az alsó tagozatos fejlesztések még ma sem számolnak azzal, hogy a 6-10 éves gyerekek intenzív, mozgóképekkel telített online médiakörnyezetben nőnek fel. Azzal sem, hogy ennek a környezetnek miféle hatása van (többek között) a valóságshorizont alakulására, a narratív gondolkodás formálódására, a készen kapott értelmezési sémák beépülésére, az iskolai követelmények elfogadására.

Ebben a múlt századi iskolában a nyelvi, idegen nyelvi és matematikai kompetenciákon kívül (írni, olvasni és számolni plusz angolul mindenki tanuljon meg), valójában minden további terület szerepe, súlya, kompetenciafejlesztési potenciálja bizonytalan. Még az olyan alaptárgyaké is, mint a történelem és az irodalom, amelyekre a közmegegyezés csupán a nemzethez kötődés alapeseményeinek ismeretét, élményének értelmezését bízta, annál többet valójában nem vár tőle. Nem beszélve az állandó viták kereszttüzeiben álló természettudományokról, melyekben hol a világ megismerési lehetőségeit felmutató modelleket látunk, hol pedig a rövid távú feledésre ítélt, felesleges (és félelmetesen megterhelő) – a tömegoktatásba kényszerített gyerekeket túlterhelő – ismeretmasszát. Ez az oktatási intézményrendszer 9-10 éves kor után alig tud valamit kezdeni a művészetekkel, ahogyan az oly ígéretes „kereszttantervi” megközelítésekkel sem.

S ha ez nem lenne elég, ott az egész tanítási-tanulási folyamatra hatalmas súllyal nehezedő, az

ötödik-hatodik osztályokig visszaszabályozó mérési-értékelési rendszer, az érettségi. Az egypólusú, érettségire szerveződő mérési-értékelési rendszer legnagyobb problémája nem az, mit kér számon, hanem az, hogy túl kései, nem méri az egész korosztályt, és így érdemben nem segíti az alapoktatás korrekcióját.

Nem meglepő tehát, hogy azt az iskolát ismerjük többé-kevésbé (általában kevésbé, mert az elit már réges-régóta próbálja kimenteni saját gyerekeit onnan), amelyik kevés kivételtől eltekintve kórosan fantáziátlan, merev és mogorva. S mert érzi, mennyire túlhaladottá és diszfunkcionálissá vált (miközben azonnali és 21. századi eredményeket várnak tőle), egyre görcsösebben akarja „megtanítani” a gyerekeknek a világot (miközben már régóta arról papol, szeretné, ha azt maguk fedeznék fel, és ő csak lehetőséget teremtene erre).

A csökkenő gyereklétszám mindig megkísérli a politikát, hogy „racionalizáljon”, vagyis forráskivonást hajtson végre az oktatásügyben, miközben gondosan ügyeljen arra, hogy a rendszer finanszírozását tanóraalapon tartsa, ezzel pedig a lehető legerősebb kényszerbe hozza a pedagógustársadalmat, hogy az ne csökkenteni, hanem inkább emelni akarja az óraszámokat, hiszen nem fordulhat szembe saját egzisztenciális érdekeivel. A kör bezárul, az óraszámokért zajló küzdelem lefojtja, kiszívja az alapvető strukturális-módszertani fordulathoz szükséges energiákat, amelyek egy racionálisabb, valóban az alapképességeket fejlesztő, de azokat hatékonyan kibontakoztató, módszertanilag radikálisan megújuló és egyben alacsonyabb, de sokkal jobban fizetett óraszámokkal dolgozó közoktatást (alapoktatást) eredményezhetnének.

Mivel is zárta Zsolnai húsz évvel ezelőtti gondolatmenetét?

Tantárgyakban gondolkodó tanárok helyett *filozófiailag művelt, alkotó pedagógusok* képzése, továbbképzése; a tankönyvszagú világ helyett *iskolai forrásközpontok* kialakítása; életkorilag szervezett osztályok helyett olyan *alkotásorientált tanulói szervezetek* életre hívása, ahol a tanulás tudatosítása, metakognitív szemlélete éppúgy „tananyag”, mint az alkotástechnikák, avagy a kutatásmetodika [...] Tudom, e folyamat negyedszázadot is igénybe vehet, amíg elfogadottá válik a tömegoktatás körülményei között, de egyéb kiút aligha lehetséges a 21. században az iskolarendszer számára a túléléshez. Számomra a kérdés, mint már azt fentebb is megfogalmaztam, ennyi: *vagy alkotásra nevelés, vagy iskolátlanítás?!*

A negyedszázad elhussant, és ma se tudnánk sokkal pontosabban megfogalmazni a teendőket, mint ahogy a Tanár Úr összegezte azokat. Az oktatásügyben rengeteg minden történt húsz év alatt, de érdemben alig valami – a fentiekre meg se próbált reagálni a gyakran változó oktatáspolitikára. A frusztráció nőtt, a remények jószerivel elporladtak, az államtitkárságokká lefokozott minisztériumi ügyosztályokat kézi vezérlessel csuklóztatja a jelenleg leginkább a testnevelésben és hitoktatásban megbízó politika, a tanárok pedig legalább a károkat mérséklendő – ha lehet – most már tényleg magukra csuknák az ajtót.

Ha és amennyiben ez a helyzetkép lényegében pontos, akkor az optimális válaszokat keresve a

mozgókép- és médiaoktatás szerepének tisztázására, helyének pozicionálására, Zsolnai nyomán végig kellene gondolni, mivel járulhat hozzá egy valóban 21. századi oktatás szellemében a film és a média a *filozófiailag művelt, alkotó* film- és *mediapedagógusok* képzéséhez, továbbképzéséhez. Miképpen az iskolai (inkább: online) „forrásközpontok kialakításához, alkotásorientált tanulói szervezetek életre hívásához”? Hogyan járulhat hozzá az alapképességek fejlesztéséhez, vagyis mi indokolja (legitimálja) egy ilyen oktatási környezetben a mozgókép- és médiaoktatás helyét, és ha erre van meggyőző válaszuk, akkor milyen kereteket javasolhatunk, amelyekben feladatát hatékonyan és a lehető legökonómikusabban tudja betölteni. Ezzel egy Magyarországon nem létező, de igencsak időszerű iskolavilág fontos elemét rakhatnák a helyére, ami megítélésem szerint nem megkerülhető akkor sem, ha közvetlen és praktikus haszna nincs.

(Mindeközben azért választ kell tudnunk adni a pillanat diktálta helyzetre is: azzal, hogy esetleg kikerül a kötelezően oktatandó stúdiumok köréből, vajon ténylegesen el kell-e tűnnie a NAT-ból a mozgóképkultúra és médiaismeretnek – s ha mégsem, hol volna a helye akkor, változatlan vagy változó formában?)

A Nemzeti alaptanterv kontextusában elsősorban azt kell megfogalmaznunk, *mi* az, amivel a mozgóképkultúra és médiaismeret hozzá tud járulni, illetve *csak (vagy különösen) a mozgóképkultúra és médiaismeret tud hozzájárulni a kulcskompetenciák fejlesztéséhez.*

Az első kérdésre nem nehéz válaszolni: a kulcskompetenciák 2006-ban elfogadott európai referenciakeretében ^[5] meghatározott nyolc kulcskompetencia közül négy (anyanyelvi kommunikáció; digitális kompetencia; személyközi és állampolgári kompetenciák; kulturális kompetencia) fejlesztéséhez érdemben és hatékonyan járulhat hozzá a mozgóképkultúra és médiaismeret. Fontosabb azonban, hogy van-e erős válaszuk arra, hogy bizonyos kulcskompetenciák fejlesztéséhez elsősorban (vagy leghatékonyabban) éppen a mozgóképkultúra és médiaismeret tud hozzájárulni.

A válaszuk az, hogy igen, mégpedig a következők szerint:

1. Az anyanyelvi kommunikációs kompetencia meghatározása a következő: „A kommunikáció a gondolatok, érzések és tények szóbeli és írásbeli formában történő kifejezésének és értelmezésének képessége (szövegértés, beszéd, olvasás és írás), valamint a megfelelő módon történő nyelvi érintkezés képessége a társadalmi és kulturális kontextusok teljes skáláján – az oktatásban és képzésben, a munkahelyen, otthon és a szabadidőben.” ^[6] Az élethosszig tartó tanuláshoz, a kulturális, társadalmi és emberi tőke megszerzéséhez és gyarapításához (valójában ezekhez szükségesek a kulcskompetenciák) a nyelvi kompetencia fenti definíciója túlságosan is lehatároló. Hiányos, mert kizárólag a verbális-írásbeli kultúrára vonatkozik, noha az audiovizuális (mozgóképi) kódolású szövegek értelmezése és mindennapi kommunikációs használata egyre alapvetőbbé válik. A mobiltelefonia korában már nem csupán a mozgóképi szövegértés a vonatkozási pont (ami egyébként továbbra is nagyon fontos a narratív gondolkodás fejlődése, az egyre sérülékenyebb valóságshorizont alakulása, az online kommunikációt domináló mozgókép és az írásbeliség átalakulása miatt), a rövid és

szerkesztett videók elkészítése és prezentálása egyre nélkülözhetetlenebbé válik a tanulásban, a bemutatkozásnál, az állásinterjúk vagy az online diskurzusok során.

2. A digitális kompetencia esetében azért nélkülözhetetlen a médiaoktatás (a médiaműveltség vagy digitális médiaintelligencia) fejlesztése, mert az attól elvárt „internetes kommunikáció és a hálózatokban való részvétel képessége”^[7] az online környezetben csakis a média társadalmi szerepének és folyamatosan alakuló-változó működés módjának ismeretében (a jelenségek mögöttese, ok-okozatok, érdekek) fejleszthető a szükséges mértékben. Ennek a környezetnek lényegi jellemzője a közösségi hálózatokon kialakuló, önmagukba záródó véleményező, a keresőmotorok által profilozott információs buborék, az álhír, az információforrások egyre kétesebb hitelessége, a gyűlöletbeszéd és radikalizációs kísérletek. Ezek értelmezésére a médiaoktatásnak van muníciója, terminológiája, sokkal inkább, mint az informatikaoktatásra épülő, az intelligens eszközhasználatra fókuszáló digitális kompetenciafejlesztésnek.
3. A személyközi és állampolgári kompetencia – vagyis azok a „viselkedésformák, amelyeket az egyénnek el kell sajátítania ahhoz, hogy képes legyen hatékony és konstruktív módon részt venni a társadalmi életben, és szükség esetén meg tudja oldani a konfliktusokat”^[8], abban a társadalmi-kulturális környezetben, ahol a médiának meghatározó szerepe van a morális értékrend (a tabuk, a devianciák és a határok) alakításában, a demokratikus értékek védelmében (ahogyan azok kikezdésében is) – úgyszintén nélkülözhetlenné teszi egy jól működő iskolában a médiaoktatást.
4. A kulturális kompetencia meghatározásába, amely „a gondolatok, élmények és érzések különféle módon – többek között zene, tánc, irodalom, szobrászat és festészet – történő kreatív kifejezésének fontosságát foglalja magában”,^[9] bele kell értenünk a filmet, amikor a művészetek hozzájárulásáról van szó a kulturális, társadalmi és emberi tőke felhalmozásában és gyarapításában. (A művészetoktatás értelemszerűen önmagában is rengeteg kérdést vet fel azzal kapcsolatban, hogy mire és hogyan alkalmas a képességfejlesztés szempontjából a művészet a szövegekben hordozott kulturális emlékezettől a kánonokig vagy a tehetségfejlesztésig, a művészetre oktatás vagy a művészettel oktatás markáns módszertani különbségéig, a művészeti alkotásokban megjelenő morális mintázatokról a testről, a közösségről, az időről vagy a szépről való gondolkodás történeti és nyelvi/formai alakulásáig).

Kijelenthetjük tehát, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret nem valamiféle aktuálpolitikai huncutságból vagy a kelleténél ügyesebb film/médiaszakmai érdekérvényesítés okán kerül(t) negyedszázaddal ezelőtt a közoktatás látóterébe, hanem mint a kulcskompetenciák fejlesztéséhez nélkülözhetetlen (sőt egyre nélkülözhetlenebb) szereplő. Ezért kimondható, hogy a 2017-18-as években működő NAT-javaslattevő bizottság szakmailag védhetetlen döntést hozott akkor, amikor a javaslatából „kiradírozta” a mozgóképkultúrát és médiaismeret^[10]. (Azt ugyanakkor látni kell, hogy Európában csak választható, vagyis nem önálló és főleg nem kötelező tantárgyi keretben jelenik meg a filmoktatás, s még ebben a formában is elvétve, míg a média majd minden nemzeti tanterv része – ha nem is önálló, de kötelezően oktatandó keresttantervi formában.)

A film és médiaoktatás a kulcskompetencia-fejlesztések csupán egyik (és biztosan az egyik legfiatalabb) ágense, az ebből következő összes hiányossággal (kevés képzett tanár, kevés iskolai tapasztalat és partner, a szülők e területre vonatkozó személyes tapasztalat-és ismerethiánya) együtt. Minden további elképzelés arra nézve, hogy a mozgókép kultúrája és a médiaismeret mely életkorokban és milyen tematikus fókusszal (fókuszokkal) legyen illetve lehet(ne) megkerülhetetlen része a közoktatás szakmai-tartalmi programjának (ideértve azt a nem lényegtelen kérdést, hogy milyen érvek szólnak a mozgókép és a média tantárgyi integrációja mellett és az ellen), annak a soktényezős szakpolitikai-társadalmi „játszmának” a része, amelynek vázlatos áttekintésével válaszunkat kezdtük.

Mozgókép? Média? Mozgókép és média?

Előzetesen annyit, hogy az alábbi érvek és szempontok az elvárhatónál kevésbé elviék és koherensek, ritkásan jelenik meg bennük valamiféle erősebb, az egyes diszciplínák belső sajátosságaiból következő kapcsolóerő. A médiatudomány egyfajta szuper- vagy komplex társadalomtudomány, amelynek tematikájában és tárgyalásmódjában a gazdaságtan, a technológia, a jogtudomány és a pszichológia találkozik a kommunikációtudománnyal, szociológiával, politológiával, szociálpszichológiával, a történetfilozófiával és az etikával, de a művészettudományokkal csak igen érintőlegesen.

Az persze sehol nincs előírva, hogy a filmoktatás művészeti-művészettörténeti aspektusai miatt kerüljön a tömegoktatásba. S bár a hagyomány a művészetközvetítést „diktálná”, a filmoktatás 21. századi „legitimációját” a közoktatásban elsősorban máshol találjuk meg.

Ahogy az *A zék, az alfák és a filmoktatás (Apertúra, 2018. tél)* című dolgozatban részletesebben is kifejtettem, a filmpedagógia, vagyis a filmmel (tehát nem a filmre) történő oktatás rengeteg kulturálisan kódolt probléma felismerésére, megfogalmazására és feldolgozására alkalmas. A filmről a film intézményvilágának, a filmipar, a piac, a támogatások, a fesztiválok kapcsolatának kontextusában, a kultúrák különbözőségeinek, azonosságainak, kommunikációs lehetőségeinek kontextusában, illetve az intertextualitás és a technikai fejlődés kontextusában van elsősorban mondanivalója. A filmkészítést pedig olyan komplex képességfejlesztő eszközként alkalmazza, amely kitüntetetten fejleszti az együttműködést, a közös, kreatív-alkotó és eredményes munkához szükséges készségeket. Ebben a felfogásban a filmoktatás a jelenleginél jóval szorosabban kapcsolódhat a médiaoktatáshoz. Ezt akkor még kissé alaposabban körüljárnam.

A mozgóképet és a médiát az első NAT megjelenésekor, a hazai televíziós korszak csúcán kapcsoltuk össze a közoktatásnak tett tantárgyi „ajánlatban” (azzal a hátsó szándékkal, hogy a film majd beviszi a hátán a médiát a suliba). A kulcskérdés akkoriban az volt, hogy a kizárólag a magaskultúra közvetítésére épülő, hagyományosan elitista magyar közoktatásban legyen egy olyan „archimédeszi pont”, ahonnan a tömegkultúra jelenségeivel legitim módon foglalkozhatunk a film, de főként a televíziózás kapcsán. Amikor az oktatásban médiáról beszélünk, elsősorban

annak (tömeg)kommunikációs jelentésére gondolunk, vagyis a fogalmat nem elsősorban a médiumok összességét jelölő értelmében használjuk (amelynek értelemszerűen része a film is). A médiaoktatás alább felvázolt tematikájából *önmagában* nem levezethető, hogy egyfajta katamaránként kell-e a mozgóképkultúrával párhuzamosan, azonos órakeretben „húznia”, vagy célszerűbb ezt a két képességfejlesztési esélyt külön beépíteni a tanrendbe.

– *A média társadalmi funkcióinak értelmezése*

A média, mint:

- a társadalmi párbeszéd terepe, a regnáló hatalom kontrollja, a médiarendszer pluralitása, globális- és lokális média, konvergencia, hatáselméletek és azok kritikái, morális pánik;
- tájékoztatás, ismeretterjesztés;
- szocializáció, kultúraközvetítés, közművelés, közízlésformálás, a morális értékrend formálása, az aktuális morális határok kijelölése, alakítása;
- információ-, élmény- és véleményközösségek kialakítása;
- rábeszélés – ideológiák, termékek és szolgáltatások közvetítése;
- szórakoztatás.

– *A média és a valóság viszonyának problémája* (a szövegek konstrukciók, érdekekhez fűződő torzításokkal; ábrázolás és reprodukció; szövegek, mint valóságprezentációk; hír és vélemény megkülönböztetése)

– *A médianyelv-ismeret és a médiaszöveg-értés alapjai, médiaműfajok* (nyelvi eszközök és eljárások a befogadó vagy felhasználó figyelmének megragadására és fenntartására; tömegkultúra, archetípusok; sorozatosodás, infotainment, reality, hírérték; sztereotipizálás, megszólítás gyakorisága; értelmezési keretek (*frames*); a közönség értelmezést befolyásoló tényezők)

– *A médiagazdaság* (nézettség, kattintásszám jelentősége; reklámozás, a közönség mint vásárló és mint áru);

– *Tudatos médiahasználat* (offline és online médiahasználat különbségei; dezinformáció, fake news – a médiarendszerek hitelességének problémája; gyűlöletbeszéd a szólás és a sajtószabadság kontextusában; a véleménybuborékok problémája; a testkép problémája, a függőség problémája)

– *Médiaszabályozás* (szabályozás okai; jogi-normatív megoldások, illetve önszabályozás; korlátozni és tiltani kívánt normasértések és a közönség érdekei, amit véd a szabályozás).

A mozgóképkultúra és médiaismeret egy tantárgyi komplexben maradása mellett a következők szerint érvelek:

- Alapvető az érettségi szabályozása, amelynek megváltoztatásához talán a legnehezebben nyúl az oktatáspolitikai. Márpedig jelenleg középszinten kötelezően választható érettségi tárgyként bárki dönthet úgy, hogy mozgóképkultúra és médiaismeretből érettségizik (filmből vagy médiából külön nem lehet érettségit tenni). A felkészülésre lehetőséget teremt az utolsó két gimnáziumi évben a fakultációs lehetőség (már ha van ezt ambicionáló, képzett tanár). A valós

probléma itt az, hogy emelt szinten 2011 óta nem engedélyezett a vizsga megszervezése, így az ott megszerzett pontok nem válnak a felsőoktatás felé beszámítható „vivőpontokká”. (Más kérdés, hogy az érettségi rendszer nem zárja ki az új érettségi tárgyak akkreditálását, így elképzelhető külön a mozgókép és a média érettségi kialakítása anélkül, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret eltűnjön a rendszerből.)

- A következő érv háttére, hogy a mozgókép- és médiaoktatásban egyre inkább a médiaoktatás felől érdemes átgondolni a tantárgyfejlesztés lépéseit. Márpedig annak egyre inkább az újmédia környezet jelenségeire, problémáira kell fókuszálnia, amelyet dominál a mozgóképes szöveg és kommunikáció.
- A harmadik érv éppen az integráció ténye – a túlterhelt iskola egyre inkább azon van, hogy több képességfejlesztő kapacitást kapcsoljon össze. Ha és amennyiben sikerül elfogadtatni a tágabb oktatástudományi és -politikai körben azt, hogy a mozgóképoktatás és a médiaoktatás egyaránt alapvető a 21. század iskolájában, úgy jóleső örömmel nyugtázhatjuk, hogy nálunk ez a két terület már a kilencvenes évek közepe óta tantárgyi komplexben működik.
- További indok az együtt tartás mellett az a több száz okleveles középiskolai mozgókép- és médiatanár, aki energiát áldozott a szerteágazó szakmai felkészülésre. Felvethető ugyanakkor, hogy mivel a tanári felkészültségek és preferenciák a gyakorlatban erősen túlértékelték a filmoktatást a médiához képest, nem szól-e ez a tény mégis inkább az integrált film- és médiaoktatás ellen? Nyersen fogalmazva ugyanis a jelenlegi tanárképzési eszközökkel elfogadható szakmai színvonalú mozgóképtanárokat és gyenge vagy alig elfogadható színvonalú médiatanárokat sikerült képeznünk. (Ennek okaiba most nem mennék bele, nem ártatlan a dologban az ilyen másoddiplomás képzéseket kínáló felsőoktatási háttér sem, de a magyarázat ennél jóval összetettebb.) Ezt a helyzetet pedig biztosan nem szabadna konzerválni. Egyértelmű, hogy olyan lépésekre van szükség, amelyek jelentősen erősítik a tanárok médiaoktatáshoz szükséges szakmai kompetenciáját, ám ebből nem következik, hogy a médiatanárok képzését és praxisát le kell választanunk a filmtanárokérről.

Innentől az a kérdés, hogy a mozgókép- és médiaoktatás hol és milyen formában tudná a lehetőségekhez képest legjobban „tenni a dolgát”?

Mivel a túlsúfolt tanterv-tervezés mindenhol a tantárgyi komplexek felé tájékozódik (amelyeket műveltségi vagy tanulási területeknek becéz, és a kulcskompetencia-fejlesztéssel hoz összefüggésbe), a kérdés a tantárgyi logikára épülő szabályozás felől nem vethető fel másképpen csak úgy, hogy mely műveltségterülethez kapcsolódik legtermészetesebben és optimálisabban a mozgókép/média?

A velejéig elitista hagyományú magyar iskolarendszerben az első Alaptanterv megjelenése óta a felső tagozattól kimondatlanul is a tehetséggondozásra szűkülő funkcióban működő, marginális *művészetoktatásba tagozódik* (ahol már csak ezért sem találhatja meg a helyét, mert láthatóan egyenes út vezet a rajz-vizuális kultúra ölelő karjaiba, ahol a médiaoktatás relevanciája azonnal a nullára csökken). Szakmailag valamivel indokoltabb és működőképesebb, ha a nyelv/irodalom komplex bővül a mozgóképpel (noha a média ott is hontalan lenne), de mind a két megközelítés – alighanem helytelenül – a film/mozgókép helyének kijelöléséből indul ki, és pozicionálja ezzel a

médiaoktatást egyben.

Egy jóval rugalmasabb és a korszerűséget nem a korszerűség fogalmi hálójával helyettesítő oktatáspolitikai (és egy alapjában másképpen és másra szocializálódott történész, illetve történelemtanár szakma, amely a társadalomtudományi tárgyak oktatásának bizományosa az iskolában), alighanem képes lenne a médiát a társadalomtudományi tárgyak között elhelyezni oly módon, hogy abban a médianyelv/filmnyelv, a film társadalomtörténete, egyfajta erős jelenismereti komplexként optimálisan funkcionáljon. Ma azonban erre sajnos semmi esélyt nem látok.

Végezetül annyit még, hogy megítélésem szerint a mozgókép- és médiaoktatás lehetőségeihez képest optimális pozícióinak kiküzdését a mai magyar iskolavilágban nem szabadna önmagában az erős tantárgyak védőernyője alá vonulás taktikájára építeni, mert ott semmi esély arra, hogy a mozgókép/média érdemlegesen járuljon hozzá a gyerekek képességfejlesztéséhez. Ez az út csak a vegetáláshoz és a lassú elhaláshoz vezetne.

Jegyzetek

1. Több mint harminc millióan nézték már meg azt a telefonnal felvett jelenetet, amelyben egy házból szemeteszsákkal kilépő férfi a beállón parkoló furgonjával viszi ki a szemetet a pár méterre álló kukához, hogy aztán visszatérjen a házba.
2. Ebben a tekintetben fontos és előremutató az ELTE Filmtudományi Tanszékén futó társadalomtörténeti program.
3. Zsolnai József: Tömegoktatás és alkotó pedagógia. *Vigília*, 1998. január
4. A diákok iskolai teljesítményét az OECD országok közül Magyarországon határozza meg legerősebben családjuk társadalmi státusza.
5. A kulcskompetencia „az ismeretek, készségek és attitűdök transzferábilis (azaz egyik helyzetről a másikra átvihető, és ezáltal számos szituációban és kontextusban alkalmazható)”, „többfunkciós (vagyis különféle célok elérésére, különböző problémák és feladatok megoldására használható) egysége, amellyel mindenkinek rendelkeznie kell ahhoz, hogy személyiségét kiteljesíthesse és fejleszthesse, be tudjon illeszkedni a társadalomba és foglalkoztatható legyen. A kulcskompetenciákat, a kötelező oktatás illetve képzés időszakai alatt kell elsajátítani. A későbbiekben, az egész életen át tartó tanulás során mindenféle tanulás alapját ezek a kompetenciák képezik. A kulcskompetenciák az élet során nyújtott megfelelő egyéni teljesítmény, munka és a későbbi tanulás előfeltételei.” *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák*. URL: <http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>
6. Uo.
7. Uo.
8. Uo.
9. Uo.
10. A mozgókép eltüntetése mögött nem érződik semmiféle artikulált szándék, csupán a szűkös órakeretek és valamiféle, a diákok terhelésének csökkentésére vonatkozó általános igénynek való megfelelés szolgálhat indokul. Mivel továbbá a mozgókép és a média eddig egyazon tantárgyi keretben jelent meg és a média kényesnek látszó „tárgynak” tűnhet a politikai megrendelő számára, a mozgókép akár ennek is áldozatul eshetett – mindez azonban pusztán feltételezés.

Irodalomjegyzék

- *Az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák*. URL: <http://ofi.hu/tudastar/nemzetkozi-kitekintes/egesz-eleten-at-tarto>
- Zsolnai József: Tömegoktatás és alkotó pedagógia. *Vigília*, 1998. január

© Apertúra, 2018. Ősz | www.apertura.hu

webcím: <https://www.apertura.hu/2018/osz/hartai-a-gomb-es-a-kabat-avagy-a-mozgokep-es-mediaoktatas-alaptantervi-szabalyozasa/>

<https://doi.org/10.31176/apertura.2018.14.1.2>

Apertura.hu

Image not found or type unknown