

## Újra válaszúton a mozgókép- és médiaoktatás?

Hartai László\*

*Az utóbbi negyedszázadban drámai mélységű és gyorsaságú átalakulás zajlik a médiában. Az online platformok átértelmezik a kommunikációs formákat, ez pedig kihat a kultúra minden szegmensére. A tanulmány – áttekintve a médiaoktatás-történet alapvető fordulatait – arra keresi a választ, hogy vajon a film- és médiaoktatásban, és különösen a hazai médiaoktatás formális iskolai gyakorlatában hogyan jelenik meg ez a paradigmaváltás.*

**Kulcsszavak:** médiaoktatás, médiaműveltség, digitális fordulat

Az idén lesz éppen húsz éve annak, hogy a Nemzeti Alaptantervvel együtt megjelent a mozgóképkultúra és médiaismeret, ez az új jövevény (döcögős szakszóval műveltségi részterület) a magyar közoktatásban. A következőkben alaposabban is bemutatjuk azokat az oktatási irányzatokat, amelyek mentén ennek a területnek a fejlesztése Európában és idehaza zajlik. Ahhoz azonban, hogy a mai helyzetet megérthessük, fel kell idéznünk a film- és médiaoktatás történetének nagyobb csomópontjait, másrészt tisztáznunk kell azt is, miről beszélünk valójában. A „mozgóképkultúra és médiaismeret” ugyanis sajátos kentaur, egyedi magyar konstrukció. Más országban vagy médiát tanulnak a gyerekek esetleg a vizuális művészetek keretében, vagy – mostanában egyre gyakrabban – az informatikában vagy a társadalomismeretben találkoznak annak egy részével, ami nálunk összekapcsolódott ebben a tárgyban. Az esztétikai nevelésről szóló kontextusban tehát bizonyos mértékig kakukktojás a mozgóképkultúra és médiaismeret, mivel azoknak a jelenségeknek, problémáknak és módszereknek, amelyek a médiaismeretet alkotják, a jelentős része ma már inkább a társadalomismereti nevelés, sőt mások szerint – mint azt látni fogjuk – a digitális kompetenciafejlesztés, az informatika keretébe tartozik.

### *Film az oktatásban – a kezdetek*

A médiaoktatás geneziséét történetileg a szakirodalom az 1920-as évektől először Franciaországban, később Nagy-Britanniában és az USA-ban, a Szovjetunióban és másutt megjelenő filmoktatásban látja (Fedorov, 2008; Hobbs-Jensen, 2009). Magyarországon is hasonló volt a helyzet. 1924-ben rendelet született a Vallás és Közoktatási Minisztériumban, mely a 6-18 évesek részére kötelezővé tette a havonta egyszeri moziba járást. „A minisztériumi rendelet arra kívánta szocializálni az iskolába járókat, hogy filmet nézzenek, de pedagógusi felügyelettel. (...) Hóman Bálint kultuszminiszter 1934-ben kötelezővé tette az iskolákban az oktatófilmek használatát – a filmmel illusztrált órákat –, méghozzá a tanmenet részeként. Ekkortól a tandíj 3%-át fordították a filmoktatás technikai feltételeinek a megteremtésére. Így évente 183.000 pengő gyűlt össze a filmoktatás bevezetésére, mely az állami iskolákban kötelező, az egyházi iskolákban csak ajánlott volt. 1936/37-re az elemi iskolák egyharmadában már bevezették a filmoktatást (...). A filmoktatás, mint modern oktatási módszer, mint modern szemléltetés került be az iskolai tanmenetbe” (Szilágyi, 2012. 46.). A film tehát nem mint önállóan tanulmányozandó kifejezés-mód, szövegforma vagy kulturális jelenség került az oktatásügy látókörébe, hanem mint hatékony illusztrációs eszköz. A mai napig komoly félreértést okoz, hogy amikor filmoktatásról beszélünk, sokan még mindig kizárólag a biológia, a történelem, az idegen nyelvi ismeretek vagy a földrajz mozgóképpel történő hatékony szemléltetésére gondolnak.

\* Magyar Mozgókép és Médiaoktatási Egyesület; hlacko@t-online.hu

*Szóts István* 1945-ben kelt, az egész filmszakma meg- és átszervezéséről szóló nagyszabású *Röpirat*-ában ezt írja: „Irodalmat, rajzot, zenét középiskolákban, sőt elemiben is tanítanak, nagyon helyesen. Ugyanakkor nem ha- nyagolhatjuk el a filmet, a jövő hatalmas, új művészetét, mely sokkalta inkább mindennapos szellemi tápláléka az emberiségnek a többi művészeteknél” (*Szóts*, 1945, Közönségünk neveléséről – XI.). De még *Szóts* is oktató- filmokról beszél elsősorban: „Iskolai oktatásunk és különösen a különböző népművelési tanfolyamok mentől több oktatófilmet soroljanak anyagukba. Nemcsak azért, mert ez a tanítás egyik legkönnyebb, legcélravezetőbb módja, hanem a növendékek vizuális érzéke is sokat fejlődne ezáltal” (*Szóts*, 1945).

## *A filmoktatás nyelvi-esztétikai fordulata*

Az ötvenes-hatvanas években alapvető fordulatot vesz a filmoktatás. A film önmagában tanulmányozandó stú- diummá válik néhány ország közoktatási rendszerében, vagyis először válik világosan szét a „valamit tanulmá- nyozunk a média (a film) segítségével” – vagyis a szemléltető koncepció (később ezt hívják „with” media – szemléletnek), attól, amikor a tanulmányozandó tárgy maga a film (annak története, nyelve, kifejezésmódja – később ezt nevezik „about media”-nak). A hatvanas évek elején Franciaországban már audiovizuális nevelésről beszélnek, a korszerű kísérleti pedagógia egyik meghatározó alakja, *Freinet* pedig a gondolkodás és az önkifeje- zés új formájáról ír a film és a fényképezés kapcsán (*Freinet*, 1963). A revelációt, kritikai, sőt közönségsikert jelen- tő, a szerzői film diadalát hozó újhullám lendületével először kísérelik meg (tegyük hozzá, sikertelenül) iskolai tantervbe illeszteni a média(film)oktatást. Finnországban *Helge Mieltunen* már 1954-ben könyvet írt a médiaok- tatás feladatáról és lehetőségeiről. Közönségnevelési célzatú pedagógiai programja szerint a fiatalok a média- oktatás segítségével felismerhetik a művészet, a szórakoztatás és a propaganda közötti különbségeket. Erre kü- lönösen alkalmasnak találta az értékes filmet, de nem zárta ki a rádió és a televízió szövegeinek tanulmányozá- sát sem (*Mieltunen*, 1954). Angliában az ötvenes évektől napirenden van a „screen education”. Az elnevezés lényeges, hiszen arra utal, hogy a film és a robbanásszerűen terjedő médium, a televízió egyaránt fontos az okta- tás számára (napjainkban sokan „screen literacy”-ról beszélnek). *Hodgkinson* 1964-es screen education tantervi syllabusában már a szövegértés fejlesztéséről ír, arról a jóézésről, amellyel a film és televíziós művek tanulmá- nyozása jár, amely elősegíti a társadalmi tudás fejlesztését, az emberek közötti különbségek felismerését és elfogadását, amely erősíti az önvédelmet a túlzott fogyasztással szemben, s amely nem utolsósorban nagymér- tékben fejleszti az önkifejezés hagyományos és új formáit (*Hodgkinson*, 1964).

*Hobbs* azt írja, hogy amikor a filmműveltség fejlesztését célul kitűző oktatási mozgalom a hatvanas években elérte az amerikai iskolát, sokan úgy vélték, hogy a technikával szorosan összefüggő filmnyelv oktatása egyfajta ízlésfejlesztés, az értékes film elfogadására irányuló program Hollywooddal szemben (*Hobbs*, 2009). Ez a mé- diaoktatásban az úgynevezett *nyelvi* vagy *esztétikai paradigma*, amely segíti a szövegértést, a művek felépítésé- nek, működésmódjának tudatosítását, s amely egyben iskolaképesebbé is tette a média-, pontosabban a film- oktatást. Aminek a módszertana hirtelen egészen ismerősnek tűnhetett, úgy az irodalmat, mint a vizuális kultú- rát tanítók számára, hiszen úgy látszott, hogy formanyelvi alapokkal és meghatározható (kanonizálható) (film)művészeti corpossal, adott szerzőkkel és művekkel, azok történetével kell foglalkozniuk.

Az esztétikai fordulatot azonban sokan diszkriminatívnak tekintik, amennyiben az oktatási gyakorlat példatá- ra a film magaskultúrájára korlátozódik. Az iskolai filmoktatás során a műválasztás – jól érezték ezt Amerikában – valójában mélyen tömegfilm-ellenes, a minőség jelszavával a (film)művészeti kánont (elsősorban a nemzeti filmörökség kulcsdarabjait) viszi be az iskolákba. Ez a művészetoktatás egyre nyugtalanítóbb kérdését vetette és veti fel, amit a média korai hatáselméletére (injekció-elmélet) utaló plasztikus kifejezéssel *védőoltás paradigmá-*

nak kezdtek a szakirodalomban nevezni, azt a szemléletet jelölve ezzel, miszerint a tanulóknak csak a minőségi kultúrát, a művészettörténeti szempontból jelentős és értékálló műveket kell (és szabad) megismerniük, mert a kulturális érték immunizálja őket az alantas giccs és trash-kultúra piacvezérelt, ízlésromboló agressziójával szemben.

A következő évtizedekben – máig – az irodalom és zeneoktatás nehezebben (egyreször országokban lényegében sehogyan sem) fogadja be a magaskultúrán kívül eső szövegeket, kevésbé érti meg és fogadja el, hogy az iskolának a tömegkultúrával is dolga volna. A lassan mindenütt vizuális kultúra-oktatássá alakuló hajdani alapozó képanyelvi és művészettörténeti stúdiumok viszont nyitottabbá váltak, hiszen a környezetkultúra, vagy a kortárs művészet, illetve a design és a posztmodern beemeléseével szükségszerűen foglalkozniuk kell a tömegkultúra vizuálisan értelmezhető jelenségeivel, szövegeivel is. A hatvanas éveket jellemző esztétikai szemléletű filmoktatás időszakában merül fel először a filmtudományi szempontból képzett filmtanárok hiánya, ami máig archimédeszi pontja, megoldatlan alapproblémája a média(film)oktatásnak. A nyelvi-esztétikai koncepció teoretikusan is helytálló, egyben sikeres módszertani megvalósítása ugyanis komoly technikai-filmnyelvi-filmtörténeti-filmelméleti, sőt filmkészítői jártasságot kívánna. Ennek pedig szinte sehol nem volt, és a legtöbb országban máig sincs meg a feltétele.

Nálunk a hatvanas években a *Bölcs István*-féle filmesztétika-tankönyvekre bízta az oktatásügy a középiskolai filmoktatást, évente négy magyar tanórát szánva e fontos, ám túlértékeltnek korántsem nevezhető stúdiumra. A füzetekben, melyeket *Nemeskürty István* és *Zsugán István* lektorált, sok szó esett a plánok rendszeréről, láthatunk benne kistotált a *Kőszívű ember fiából*, nagytotált az *Elveszett paradicsom* című filmből (*Sarkadi* drámáját *Makk Károly* vitte filmre 1962-ben). Olvashattunk a *Hétköznapi fasizmus*ról, a *Patyomkin páncélos*ról, a *Sodrásban* és a *Mi, húszévesek* (*Hucijev* filmje 1962-ből) is előkerült, sőt *Herskó János* filmje, a *Vasvirág* is, a negyedikes füzet borítóját a *Körhinta* werkfotójával díszítették, de mindez szinte lényegtelen volt ahhoz képest, hogy fél-évente kötelező mozilátogatás színesítette a diákok életét.

Mindezzel együtt a középiskolai magyarba ágyazott „filmesztétika” oktatás – láthatóan az elnevezés is alkalmazkodik a korszak elvárásaihoz – mégis hagyott némi nyomot maga után, mígnem a hetvenes évek közepére lényegében kikopott a magyar iskolák többségéből. A *Bölcs*-féle tankönyvekben szereplő művek rövid cselekménymenete, a szereplők jellemfejlődésének felismertetése, a mondanivaló kimondatása, a „tartalom és a forma egységének” minden műben oly nagyszerű (ám közelebről sose vizsgált és bizonyított voltának mantrázása) szabta meg a filmekről szóló, többnyire frontális pedagógiai módszerekkel zajló, olykor a diákok bevonásával a tetszés-nemtetszés dimenziójába ragadó iskolai diskurzusokat. Filmkészítésről természetesen szó sem volt.

Röviden sommázva az iskolai filmesztétika oktatását igényes, komoly és hasznos, akár mai szemmel is követendő célképzet, ám unalomba forduló, szürke és szakszerűtlen tanórai gyakorlat jellemezte, aminek a létezéséről se akkor, se később nem vett tudomást a filmszakma. Jellemző, hogy 1986-ban, amikor a hatvanas évek eleje óta működő filmklub-mozgalom összefogásának szándékával megalakult a Magyar Filmklubok Szövetsége *Sára Sándor* elnökségével, akkor az eseményről a *Filmvilág*ban író *Pörös Géza* így fogalmaz: „Mindenki előtt világos, hogy amíg a mozgóképnek nem lesz katedrája az iskolákban, addig az állampolgárok kizárólag a klubokban alapozhatják meg filmes műveltségüket.” Majd *Sárát* idézi, aki szerint: „A filmet nálunk nem oktatják, ily módon a filmklub-mozgalomnak „iskolapótló” funkciója is van: nemzedékekkel kell megismertetnie és megszerettetnie a hetedik művészetet.” *Schiffer Pál* szerint ugyanakkor: „Vannak film iránt érdeklődő emberek, akik a film révén válnak közösséggé, és vannak már kialakult közösségek, akiket más egyéb mellett a film is érdekelt” (*Pörös*, 1986. o. sz. n.).

## *A populáris kultúra-fordulat, avagy a filmoktatási boom lecsengése és a médiaoktatás megerősödése*

Ezt az időszakot – vagyis az 1970/90-es éveket (a következő váltás majd nagyjából a 2000-es évek közepére tehető) – érdemes az eddigieknél kissé alaposabban is szemügyre venni. Részben azért, mert a napjaink médiaoktatásában kitapintható irányzatok mindegyike azt követi, vagy azt veti el, ami a 80-as évek végére lényegében kialakult, részben pedig azért, mert a hazai médiaoktatás (pontosabban a médiaismeret oktatása) is jórészt erre a következőkben összefoglalható hagyományra épült. Ami a korszakolást illeti, itt bizonyos párhuzamosság van, hiszen a populáris kultúra-fordulat időben részben már egybeesik az esztétikai alapozású filmkultúra-oktatással (és egyben konfrontálódik is azzal).

Az eddigiekből úgy tűnhetett, mintha a médiaoktatást a 70-es évekig kizárólag a filmoktatás jelentette volna – nos, ez azért nem teljesen igaz. A 20-as évektől az egyre gyakoribb – elsősorban a média hatására vonatkozó, főként amerikai – tudományos kutatások, és az 50/60-as évek ellen-kulturális mozgalmi nyomán a médiáról szóló oktatás (melyet kezdetben a nyomtatott sajtó szövegei, a reklámok és az újságírás műfajai domináltak) sporadikusan megjelent az iskolavilágában is (Amerikában 1958-ban indult például a *Newspaper in Classroom* program mintegy 34.000 középiskolában. A projekt közel ötmillió diákot ért el).

Az 1960-as évektől azonban ezt a folyamatot már nem lehet elválasztani számos olyan tényezőtől, amely radikálisan átalakította a pedagógiai környezetet, amelyek eredményeképpen a kényszerítés egyre inkább illegitim eszközzé kezdett válni a nyugati társadalmak oktatási-nevelési kultúrájában. Egyesek demokratikus fordulatként, mások kulturális fordulatként, sőt forradalomként beszélnek minderről, noha '68 egyben a konzervatív fordulat éve is, legalábbis az Egyesült Államokban. A hidegháborús válságok enyhülése, a vietnami háború elleni tiltakozás, a 60-as évek végének diáktüntetései, mozgalmi, a lázadás az apák értékrendje ellen, a nőmozgalmak és általában minden kisebbség lázadása saját jogaiért, az új ellenkultúra és ifjúsági kultúra, a szexuális forradalom, a „make love, not war” mozgalom, mindez találkozott a radikálisan átalakuló „globális falu” rádiós és televíziós nyilvánosságával, és jelent meg a nyugati társadalom polgárainak nappalijában. (Tegyük hozzá, hogy a hetvenes évek közepére a televíziós lefedettség – legalábbis Észak-Amerikában és Nyugat-Európában – már 90-95%-os volt.)

A kanadai irodalomtörténész, a némileg talányosan, de annál izgalmasabban és provokatívabban fogalmazó médiateoretikus *Marshall McLuhan* sokkoló kijelentése 1964-ből, miszerint „The medium is the message”, vagyis a médium maga az üzenet (vagyis amit a csatornák közvetítenek, a „content”, az szinte lényegtelen, de legalábbis másodlagos a „rádiózáshoz”, a „televíziózáshoz” mint mindennapi és rendszeres alaptervékenységhez képest), valójában csak évtizedekkel később válik igazán érthetővé (*McLuhan, 1964*). Ugyanerről ír majd *Hans Magnus Enzensberger: A nullmédium avagy miért bántjuk a televíziót?* című frappáns, 1988-as tanulmányában. *Umberto Eco* viszont már 1983-ban kristálytiszán észlelte a televízió működés módjának lényegi változását. Ezt a változást sokan a világhírű olasz író-esztéta nyomán *neotelevíziós fordulat*nak nevezik, utalva *Eco Már nem átlátszó a képernyő* című tanulmányára (*Eco, 1983*). *Eco* úgy látta, hogy a neotelevízió fő célja (a kezdetek „őstelevíziójával” szemben) a valóság hatás keltése, a valószerű hangsúlyozása, miközben a valóság és a fikció teljesen összekeveredik benne. A televíziózás lényege már nem a valóság megmutatása, hanem a tévé és a nézők kapcsolatának fenntartása. A cél (ellentétben az őstelevízió nézőművelő/nevelő attitűdjével) a minél nagyobb nézettség elérése. „Ennek során a tájékoztatás és a szórakoztatás, valamint a hagyományos műfajok (a hírek, a sport, a színházi előadás, a dokumentumfilm) közti határok elmosódnak, vegyes, elsősorban szórakoztatásra szánt műfajok (talkshow, education, infotainment, reality stb.) jönnek létre, illetve honosodnak meg. Előtérbe

kerülnek a magánélet témái. A szerkesztési gyakorlat fordulatok előállítására, képek és vélemények ütköztetésére, a néző meghökkentésére, elkápráztatására irányul. (...) A hitelesítés érdekében a szerkesztők magát a nézőt is bevonják. (...) Ezzel láthatóvá válik a kommunikátor és a néző kapcsolata: a tömegkommunikációs folyamat elmozdul az interaktivitás irányába" (Jenei, 2006. 39–40.).

A nyolcvanas évekre az iskoláskorú közönség már ezen a televíziós kultúrán nő fel (és nézi a furcsa Falkland háborút, Reagan elnököt, aki a Szovjetuniót a gonosz birodalmának nevezi, a Vörös Brigádok tárgyalását, a cunamit Honsu szigetén, vagy *Michael Jackson* a Moonwalk-al). Az Egyesült Államokban pedig tanárok sokasága falja *Nicholas Johnson* 1970-es könyvét (*Hogyan beszélj vissza a tv készülékednek*), amely elítélte az afroamerikaiak és a spanyolajkúak alulreprezentálását és negatív beállítását a médiában, és ennek megváltoztatására inspirált. *Johnson* a médiaintézmények átláthatóságát, a műsorgyártásról szóló tudás fontosságát hangsúlyozta az életkorra, a társadalmi nemre, a rasszra, a foglalkozásokra, a szexuális orientációra vonatkozó sztereotípiák feltárásával.

Mindazzal párhuzamosan, ami a nyugati társadalomban és médiában zajlott, a kultúraelméletek fókuszába kerül a populáris kultúra, a népi kultúra, és ezzel összefüggésben a magas kultúra értelmezésének, újraértelmezésének a kérdése. Az addig alantának, sekélyesnek, giccsesnek, ízléstelennek, hatásvadásznak, részben a kultúraipar kiszámítható tömegtermelésből származó silány (sőt ártalmas) kulturális táplálékának minősített populáris kultúrát a tömegkultúra-fordulat lényegileg értékelte át. A popkultúra társadalmi-kulturális funkcióit az archetípus kultúrájával összekapcsoló jungiánus elméletek (lásd pl. *Király Jenő* nagyszabású életművét a *Tömegkultúra esztétikájától a Mágikus mozin át a Film szimbolikájáig*) a közösségeknek az emberlét alapkonfliktusaira adott válaszait ismerik fel a populáris kultúra szövegeiben. A számtalanszor idézett bahtyini megközelítés, miszerint a népi kultúra különböző megnyilvánulásai, vagy az össznépi karneválok a hivatalos ünnepekkel és a fennálló világrenddel szemben „a hierarchikus viszonyok, kiváltságok, normák és tilalmak átmeneti fölfüggesztésének ünneplései” voltak (*Bahtyin*, 1982. 15–17.), a karneváli kultúra, tágabban a folklór, a népi kultúra és a populáris kultúra között lát lényegi azonosságokat. A tömegkultúra-fordulat, vagyis a populáris kultúra szerepének, jelentőségének és sajátosságainak újraértékelése, a magaskultúrával való értékelvű összevetésének tarthatatlansága ugyanakkor nagyjából egybeesett a posztmodern fogalmi konstrukciójának megjelenésével, így szükségképpen a posztmodernhez is kapcsolódott (például a Nagy Narratívák trónfosztásával, az ideológiaellenességgel, a szkepticizmussal és iróniával vagy az intertextualizálással – mindez mélyen jellemző a mediatizált populáris kultúra szövegire).

*Heller Ágnes* szerint: „Valamivel korábban, mint húsz évvel ezelőtt a posztmodern, féltestvéreivel, úgymint a posztstrukturalizmussal és a dekonstrukcióval együtt harci zászlóként lobogott a modern nyugati világ színpadán. A kulturális elit – mármint ott, ahol létezett – harci sorokba rendeződött. Ki mellette, ki ellene. Egyes hívei korszerűségéért lelkendeztek, egyes ellenfelei konzervativizmussal vádolták. Egyes hívei úgy értelmezték, mint felszabadulást a modernizmus diktatúrája alól, egyes ellenfelei a kulturális és művészi és ízléshanyatlás, a kommercializálódás győzelmét szapulták benne” (*Heller*, 2003. 3.). A populáris kultúra-fordulatról, amelynek mégis csak lényegi hatással kell kellene az iskolai kultúraközvetítésre, a magyar oktatásügy (tágabban a magyar szellemi közélet) lényegében azóta sem vett tudomást (vagy ha igen, komolyabb utánjárás és átgondolás nélkül elvetette azt). Az oktatáspolitikai irányítói, a tanárképzésért felelős egyetemek és főiskolák tantervfejlesztői, így aztán maguk a tanárok sem értesültek róla –, ez a „kiváltság” csupán a médiaszakok odafigyelő hallgatóinak és a művészetelmélet/kritika szűk szakmai elitjének jutott. A tengerentúli és a nyugat-európai tanár kollégák (különösen a művészetpedagógiában érdekeltek) azonban már a 70-es évek végére megsejtettek valamit erről a – munkájukat lényegében befolyásoló – fordulatról.

Ebben az időszakban a médiatudomány is rendkívül fontos eredményeket produkált. *Stuart Hall* kódolás-dekódolás koncepciója, *Stanley Cohen* morális pánik elmélete, az 1982-ben megjelent, *Walter J. Ong*tól származó másodlagos szóbeliség-teória, illetve *Habermas* nyilvánosság-koncepciójának vitái és az új amerikai kulturális (neodurkheimiánus) szociológia meghatározó alakjainak, *Carey*-nek, *Fiske*-nek és *Jeffrey Alexandermek* a munkája bő másfél évtized termése, ám ezt követően alapjában kellett újragondolni a média társadalmi szerepéről, működésmódjáról vélelmezett elméleti tudásanyagot is. Vagyis mindazt, amit a média szerepéről addig gondoltunk a társadalmi kommunikációban, szocializációban, a morális határsértésekről szóló közbeszédben. Ami pedig mindebből „összeállt”, az hirtelen olyan fontosnak tűnt, hogy a médiaoktatás mozgalmának „nulladik generációja” alapvetőnek látta, hogy sürgősen be is kerüljön az intézményes oktatás közegébe. A médiaoktatás „alapdeklarációjának” tekinthető ún. Grünwaldi Nyilatkozatban (1982) ez áll: „Ahelyett, hogy bírálnánk vagy tárogatnánk a média kétségbevonhatatlan hatalmát –, tényként kell elfogadnunk jelentős (...) az egész világot érintő penetrációját”. A médiára úgy kell tekintenünk „mint eszközre (...) amely az állampolgárok társadalomban való aktív részvételét teszi lehetővé” (UNESCO). Vagyis – így a következtetés – a médiaoktatás kulcsfontosságú. A 80-as évekre egyszerűen úgy tűnt, tarthatatlan, hogy úgy gyakoroljuk polgári jogainkat, hogy nem értjük a média társadalmi szerepét, funkcióit és működésmódját.

Nagyjából ezeknek a tényezőknek a következtében a 80-as években erős hangsúly-áthelyeződés ment végbe a médiaoktatásban. A film és a nyomtatott sajtó médiumspecifikus tanulmányozása helyett a médiaoktatás a média társadalmi szerepével, működésmódjával, szereplőivel kapcsolatos kérdésekre kezdett fókuszálni. Franciaországban *Gonnet* már 1982-ben a felelős és aktív állampolgárok neveléséről, a kritikai gondolkodás fejlesztéséről, az iskolavilág életszerűtlen, a tényleges társadalmi környezettől, így a médiától elzárt, izolált pozíciójának felszámolásáról, és egy, a médiaoktatást segítő országos központ létrehozásának szükségességéről beszélt.

A médiaoktatás tematizálása és intézményes iskolai bevezetése azonban a 80-as évek Angliájában, Kanadában és Ausztráliában kezdődik, egymással nagyjából párhuzamosan, másfelől – egy évtizeddel korábban – Finnországban a tömegkultúra-oktatás *Minkkinen*-féle tantervi munkájával (*Minkkinen*, 1978). Az angolszász modell lényegét sokan a média demisztifikálásában látják, amely – módszertanilag – az alábbiakban kifejtendő módon tudja bemutatni a média társadalmi funkcióit, valós szerepét („hatalmát”) a társadalomban.

## *A pionírok – Masterman, Minkkinen, Duncan*

Finnországban *Minkkinen* 1969-ben vázolt, 1972-ben tantervi formában is megjelent, és 1978-ra komplex formában kibontott médiaoktatási modellje részben azt ismerte fel, hogy a médiaoktatás személyiségfejlesztő potenciálja és lehetőségei nagyon is összecsengenek általában az iskolai oktatás korszerű céljaival. Másrészt pedig azt, hogy a tudás(/ismeret)közvetítés története, fejlődése és politikai-gazdasági feltételei képezhetik a médiaoktatás kognitív tartalmát, a kifejezési módok, szövegtípusok és reklámok az esztétikai tartalmát, a médiaoktatás etikai oldala pedig a választás, a befogadás, a megértés és a hatás volna együttesen. Talán különös ez utóbbit „etikai tartalomnak” nevezni, de a média jóval későbbi rituális elmélete felől nézve *Minkkinen* korai javaslata akár látnokinak is tekinthető (*Minkkinen*, 1969, 1978).<sup>1</sup> Más kérdés, hogy a napi oktatási rutin számára mindez jó részt emészthetetlen maradt.

*Len Masterman* a 60-as évek elején kezdett középiskolában angol nyelvet és irodalmat tanítani, s még iskolai tanárként írta nemzetközi revelációt keltő könyvét, az 1980-as *Teaching about television* című kötetet, amelyre

1. Ld. részletesebben Reijo Kupiainen *Decades of Finnish Media Education* (2008) című kitűnő áttekintésében URL: <http://www.mediakasvatus.fi/wp-content/uploads/2014/11/decadesoffinnishmediaeducation.pdf> (9–10.) Utolsó letöltés: 2016. május 06.

alig talált kiadót. A kézirat 1975-ben készült el, de akkoriban senki nem akarta elhinni, hogy ilyesmi bárkit is érdekelhet. Aztán a könyv néhány év alatt százezer példányban kelt el, *Masterman* pedig 1985-ben publikálhatta úttörő jelentőségű új művét, a *Teaching the Media*-t. Ő volt az első, aki a közoktatásban komoly és rendszerezett, tantárgyszerű igényességgel felépített stúdiumot kezdeményezett a populáris médiáról – elsősorban a televízióról. Kezdetben *Masterman* is szerzői filmeket vitt be az órákra, de rájött, hogy gimnazista tanítványai nem tudják követni a feliratokat, így nem egészen értik a narratívát. Felfigyelt arra is, hogy több időt töltenek a tévé képernyője előtt, mint az osztályban, viszont a moziba sose mennek el. Lassan rájött, hogy a filmekben és a filmekkel ábrázolt világ valójában sokkal messzebb van a gyerekek számára ismerős valóságrepresentációktól, mint azt tanárként addig feltételezte. Ez vezette el ahhoz a felismeréshez, hogy a televízióval sokkal komolyabban kellene foglalkozni az oktatásban. Tanári-pedagógiai tapasztalata kényszerítette ki saját „tömegkultúra-fordulatát”. Miután hetente kétszer a televíziós műsorokról szóló órákat tartott, azzal a problémával szembesült, hogyan lehet azonos nyelven és azonos logikai-tematikai konstrukcióban beszélni a televízióban látható sokféle műsorról? 1972/73 táján még úgy látta, nem talál kellően tiszta és elegáns megoldást erre a kérdésre. A döntő fordulatra, amely végül is elvezett a médiaoktatás kulcskérdéseinek megfogalmazásához, egy vele készült interjúban így emlékszik: „Rájöttem, hogy valójában nem a hírekkel, a sporttal vagy a reklámokkal szembesülünk, amikor a televíziót nézzük, hanem azokkal a metódusokkal, szimbolizációkkal és szerkesztési-megformálási módszerekkel, amelyekkel az ezeket bemutató representációkat elkészítik. Ha ebből indulunk ki, néhány alapkérdést kell csupán feltennünk: Ki készíti a representációkat és miért? Kik a tulajdonosok és hogyan működik a kontroll? Milyen ideológiákat jelenít meg a média, és milyen módon befolyásolja-változtatja meg a társadalmat mindez, ami megjelenik a médiában? Hogyan lehet, hogy a médiában látottak gyakran valónak és igaznak tűnnek, noha csupán szövegkonstrukciók? Miféle médianyelveket kell ehhez használni és hogyan? És még ott van a közönség kérdése. Hogyan olvassa és érti a publikum a médiaszövegeket? Milyen eltérő értelmezések vannak és miért?” (idézi *Morgenthaler*, 2011. 5.). Később úgy látta, hogy a tömegkultúra-fordulat adott új energiát és egyben napirendet a médiaoktatásnak (s egyben ez az energia fogyott aztán el viszonylag hamar, alig tíz éven belül ahhoz, hogy önmagában táplálja a médiaoktatás dinamikáját) (*Masterman*, 1993).

Első két könyvének zajos sikerét követően néhány évig *Masterman* lett a médiaoktatás „arca”, dolgozott az UNESCO-nál, és részben körülötte alakult ki az a kör – elsősorban kanadai és ausztrál szakemberekből –, akiket máig a médiaoktatás angolszász modellje úttörőinek tekintünk. 1988-89-ben Európában először az angol és a walesi nemzeti alaptantervben, az angol nyelv- és irodalomba integrálva jelent meg a médiaoktatás a középiskolás, 11-16 éves korosztály számára, de *Masterman* nem volt igazán elégedett. A tantervbe ugyanis a Thatcher-kormány által megbízott intézmény, a BFI (British Film Institute) anyaga került, amely ugyan számos ponton rokonságot mutatott a mastermani koncepcióval, a hangsúly mégis máshova került. A curriculum hat fő szempont köré rendezte a tematikát:

- (média)intézmények
- (média)kategóriák (médiiumok, formák, zsánerek, szövegtípusok – a rendszerezés, a csoportosítás szempontjai)
- (média)technológiák
- (média)nyelvek
- (média)közönségek
- (média)representációk.

Ezt a szempontrendszert (melyet a szakirodalom *Cary Bazalgette*-hez, a BFI médiaoktatási csoportja vezetőjéhez köt), a későbbiekben számos ország vette át, vagy alapozta ezekre a kategóriákra saját tantervét. A BFI cél-

képzete az aktív és kritikus médiahasználók számának gyarapítása volt. Azonban úgy fogalmazták meg a média-oktatás tematikáját, hogy a kritikai aspektust tudatosan és teljesen depolitizálják, egyben hangsúlyozzák a (mé-dia)fogyasztói szuverenitást. *Masterman* úgy érezte, hogy félreállították, hogy álláspontját, szemléletét és meto-dológiáját a médiaoktatás akadémiai tudományok felől érkező meghatározó alakja, a talán máig legtöbbet hi-vatkozott médiakutató, *David Buckingham* is félreinterpreta.

Az Ontario Association for Media Literacy-t tanárok alapították 1978-ban *Barry Duncan* vezetésével. Ő is an-golt tanított, mint *Masterman*. 1986-ban jelent meg a *Media Literacy Resource Guide*, az első médiaoktatást szolgáló tankönyv. Az Egyesület tanárképzéseket szervezett, és 1987-ben Kanadában is az angol tanterv része-ként debütált a média a 8-13. évfolyamokon. Amit hamarosan angolszász modellnek neveznek, és aminek a kulcsfogalmait, célrendszerét Angliában *Len Masterman* és nyomában mások, pl. *Cary Bazalgette*, *David Buc-kingham*, Kanadában többek között *Barry Duncan* és *John Pungente*, Ausztráliában *Barrie McMahon* és *Robyn Quin* dolgozott ki, a következő húsz évben mindenütt meghatározó lesz, ahol az oktatásügy kacérkodni kezd a médiaoktatással. Az eredeti kanadai tematika az alábbi nyolc állítás köré csoportosította a médiaoktatás mon-dandóját:

- minden médiaszöveg konstruált, a média nem szimplán csak tükrözi a valóságot, ezért a médiaművelt-ség fejlesztése során dekonstruáljuk azokat a tényezőket és döntéseket, amelyek mentén a médiaszö-vegeket létrehozták és terjesztik;
- a média maga is valóságot konstruál, ezért komoly szerepe és felelőssége van abban, ahogyan kialakít-juk és használjuk a világ dolgainak, összefüggéseinek értelmezését, mivel a valóságról való tudásunk jórészt a médiaszövegeken alapul;
- a közönség tárgyalásos viszonyban van a médiával, vagyis a megértés a médiahasználó személyes helyzetétől függ, de csakis abban az esetben, ha a média kellően gazdag, sokszínű anyagot biztosít a számunkra;
- minden médiaszöveg/üzenet piaci termék, árucikk, tehát kereskedelmi vonzattal rendelkezik (profitszer-zési céllal, tulajdonosi kontroll alatt készül), ezért a médiaműveltség fejlesztésének fontos eleme annak feltárása, hogyan befolyásolja a médiát az üzleti érdek, miképpen sérti a tartalmat, a megfogalmazás módját és a forgalmazást;
- minden médiaszöveg/üzenet valamiféle ideológiát, felismerhető értékvilágot hordoz és közvetít, ebben az értelemben pedig reklámnak tekinthető, akár a hazaszeretetről, akár a nők szerepéről vagy a boldo-gulásról, a jobb életről beszél;
- minden médiaszöveg/üzenet társadalmi és politikai következményekkel jár(hat), a médiának ezért meg-határozó szerepe van a politikai történésekben, formálja, alakítja a társadalmi változásokat;
- a médiaszövegek/üzenetek formája és tartalma szoros összefüggésben áll, ahogy *McLuhan* megjegyzi, minden médiumnak sajátos nyelvezete van, amellyel leírja a valóságot a maga sajátos módján, így az-tán a különböző médiumok szükségképpen másként (más hangsúlyokkal, más tónusban) interpretálják a valóságot;
- mivel minden médium más és más esztétikai alakzatokat hoz létre, ezért a médiaműveltség fejlesztése során az is lényeges, hogy megtanuljuk élvezni az eltérő médiumokon megszólaló szövegeket.

A 90-es évek elejére tehát nagyon is pontosan, remekül strukturáltan és pedagógiai értelemben is releváns módon készen állt a médiaismeret oktatásának frameworkje, sőt curricula. A képességfejlesztő pedagógiák elterjedésével, a képességklasterek összeállításával párhuzamosan a pedagógiai folyamatok célját azonban a korszerű oktatástudomány egyre inkább a hagyományos és az új műveltségek („literacies”) fejlesztéseként fo-



galmazta meg. Ez pedig szükségképpen megkövetelte a media literacy, a médiaműveltség definiálását. Nagyjából másfél évtizednek kellett eltelnie ahhoz, hogy az a viszonylagos szakmai egyetértés kialakuljon, amely szerint *a médiaműveltség azon képességek összessége, amely ahhoz szükséges, hogy a különböző médiaformákhoz hozzáférjünk, ezeket a formákat elemezni, értékelni és előállítani tudjuk.* Ezt a meghatározást pedig, amely *Sonia Livingstone* nyomán terjedt el, már az 1992-es National Leadership Conference on Media Literacy résztvevői kidolgozták,<sup>2</sup> mivel az USA oktatási „napirendjében” már akkor fontos szerepet kapott a médiaműveltség fejlesztése.

A médiaműveltség tehát arra ad esélyt, hogy a médiaszövegek elérése és fogyasztása során a média működés módjára és szövegeire vonatkozó jelentéseket a felhasználó dekódolja és kritikai értékelés alá vonja, valamint saját maga által kódolt médiaszövegeket („üzeneteket”) hozzon létre egy olyan kultúrában, amelyben egyre meghatározóbb a médiafogyasztás. A kétségkívül elegáns meghatározás mögül azonban *kezdt kikapni az oly pontosan és konkrétan kidolgozott angolszász médiaoktatási tematika* – ez pedig döntően a drámai gyorsasággal belépő digitális médiának és a hálózati kommunikációnak volt köszönhető, amely néhány év alatt gyökeresen átalakította a médiakörnyezetet és a médiahasználatot.

## *A digitális kommunikációs fordulat – a médiaműveltség (media literacy) kora*

Mire tehát nagyjából kialakult és stabilizálódott a működőképes konszenzus a médiaoktatás célját, kulcsfogalmait és módszertanát, illetve a médiaműveltség fogalmát illetően, a 90-es évek közepétől újabb, talán az összes addiginál alapvetőbb kihívásra kellett reagálnia a médiaoktatásnak (is). A digitális korban a figyelem gyorsan az „eszközhasználati kompetencia” felé fordult (*Tyner*, 1998). A digitális eszközökkel és főleg az internettel, illetve annak használatával kapcsolatos fejlemények azonnal, erősen és tartósan fókuszálták át az érdeklődést a szinte még tegnap oly alapvetőnek tűnő, az előbbieken tárgyalt médiaoktatási tematikáról a digitális eszközök adta kreativitás lehetőségeire. *Arra, hogy a tartalomfogyasztó tartalom-előállítóvá válik, illetve a hálózati kommunikációban megjelenő új típusú szociális kapcsolatokra, annak veszélyeire és lehetőségeire.* *Henry Jenkins* szerint „Egy ilyen világban az állandóan változó technikai környezet azt is jelenti, hogy az új médiaműveltségnek olyan tudást, készségeket, etikai keretet és nem utolsósorban önbizalmat kell biztosítania, amely segíti az új eszközök használatát” (*Jenkins*, 2006).

A digitális fordulat felkészületlenül érte az oktatásügyet (is), de a komputerhasználat és a hálózati kommunikáció elől nem lehetett kitérni. A digitális kompetencia rekordsebességgel került be a kulcskompetencia-klaszterbe, és ez a fordulat máig tartó fogalmi, tematikai zavart okoz a médiaoktatásban, amiről a 2000-es évek közepétől már megint nem lehetett biztosan tudni, mire is vonatkozik pontosan. A médiaműveltség meghatározásával kapcsolatos egyik nehézség elsősorban akkor válik markánsan érzékelhetővé, ha a definíció kérdését az információs műveltséggel, vagy a digitális műveltséggel való kapcsolatában vizsgáljuk. Az információs műveltséget (a fogalom leginkább a könyvtárosok körében használatos) gyakran sajátos kulturális eszköztudásként írják körül.<sup>3</sup> Eszerint információsan művelt az, aki felismeri, mikor van szüksége információra; aki megtanulta, hogyan kell tanulni; továbbá ismeri, hogy miként szerveződik az információ, hogyan található meg, és hogyan

2. Részletesebben lásd: Aspen Institute Report of the National Leadership Conference on Media Literacy URL: <http://www.media-lit.org/reading-room/aspen-institute-report-national-leadership-conference-media-literacy> Utolsó letöltés: 2016. május 16.

3. Lásd részletesebben: Koltay Tibor (2009): Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. *Médiakutató*. 4. 111–116. URL: [http://www.mediakutato.hu/cikk/2009\\_04\\_tel/08\\_mediamuveltség\\_digitalis\\_írástudás](http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitalis_írástudás) Utolsó letöltés: 2016. május. 16. illetve: Koltay Tibor (2007): Információs műveltség: fogalmak, mítoszok, kommunikáció. *Iskolakultúra*. 11–12. 119–129.

használható fel a tanulásban. Más olvasatban az információs műveltség a hálózati eszközök használatának képességét jelenti, megkülönböztetve azt a számítógépes műveltségtől, amely a komputeres operációs rendszerek ismeretét, a szövegszerkesztést, adatbázisok kezelését, és minden olyan alapvető tevékenységet jelenti, amely a számítógéphez köthető. Az információs és számítógépes műveltség együttesét tekintik sokan digitális műveltségnek, míg mások szerint a fogalom a hipertext és multimédia-szövegek (azaz a szöveg mellett képek, hang stb.) olvasásának és megértésének képességét jelöli.

Ez a tágabb értelmezés a digitális műveltséget olyan képességek együtteseként látja, amelynek része a kritikus gondolkodás; a hipertext-környezetben való keresés, olvasás és megértés, illetve tartalomszűrés; a tény- és vélemény-jellegű információk előítélet nélküli összegyűjtése; a források kiválasztásán alapuló személyes információs stratégiák kialakítása; mások (hálózati úton történő) megszólítása, továbbá a saját és mások személyes adataival, valamint a hipertext-kapcsolatokkal hivatkozott anyagok érvényességével és teljességével kapcsolatos óvatosság (Bawden, 2001).

A részletező leírás ellenére is belátható, hogy ebben a fogalmi konstrukcióban a digitális műveltség a média-műveltség részének tekinthető: a digitális műveltség a médiaműveltség komponenseinek alkalmazása a számítógépes környezetben és a hálózaton keresztül megvalósuló sajátos kommunikációs helyzetre. Ugyanakkor áruklódó tény, hogy a digitális műveltség fejlesztése alatt az oktatási gyakorlatban ténylegesen rendszerint csupán a számítógép- és internethasználat fejlesztését és – újabban – az online kommunikációval kapcsolatos veszéyek tudatosítását (elsősorban a személyes adatok védelmét) értik. A médiaoktatásról egyre gyakrabban mint média és IKT- (információs és kommunikációs technológiák) oktatásról beszélnek, miközben a legkevésbé sem világos, mi a két ügy kapcsolata, hogyan is nézne ki a tantárgyakban gondolkodó iskolavilágban egy ilyesféle képződmény.

Politikai szempontból – erről érintőlegesen már beszéltünk – az UNESCO (vagyis az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete) figyelmét keltette fel először, még az 1970-es évek végén a médiaoktatás (és ez a figyelem napjainkig kitart). Az ezredforduló táján azonban az UNESCO-nál jóval nagyobb befolyással és forrásokkal rendelkező intézményeknek, az EU szervezeteinek is a látókörébe kerül a téma, ha nem is a nemzeti hatáskörbe tartozó oktatási oldalról, hanem az audiovizuális politika, a médiaszabályozás aspektusából. Az Európai Bizottság szakértői csoportot szervezett, amely négy éven át, 2006 és 2010 között rendszeresen megvitatta a médiaműveltséggel kapcsolatos fejleményeket. Kutatásokat, az aktuális trendek felkutatására vonatkozó vizsgálatokat támogatott, a media literacy mérésére vonatkozó tanulmány elkészítését kezdeményezte, direktívákat, ajánlásokat, következtetéseket tett közzé. Ezek az anyagok (melyekre az uniós játékszabályok szerint a többi uniós intézmény, többek között a Parlament is reagált, sőt, olykor saját ajánlásokat is megfogalmazott) 2006-tól következetesen, már a címükben is hangsúlyozták, hogy a *digitális környezetben* fejlesztendő médiaműveltségről van szó.

Az 1995 óta Brüsszelben, a Bizottsági adminisztráció változó, hol fajsúlyosabb, hol az uniós hierarchia kissé jelentéktelenebb intézményi pontjain, de mindig a Bizottság médiaprogramjában, a médiaműveltség-fejlesztés területén dolgozó *Matteo Zchetti* vezetésével működő iroda sajátos, nehezen megkerülhető középpontjává válik az európai media literacy „policynek” – jelenleg ez a „pont” az *„Audience Development and Film Literacy Initiative within the Creative Europe MEDIA Programme”*.

Az UNESCO médiaoktatásra vonatkozó 2007. évi Párizsi Programja, és annak ajánlásai a Grünwaldi nyilatkozat negyedszázados évfordulóján még a médiaműveltség fogalmi meghatározása kapcsán kialakult egyetértést tükrözve az alábbi három tényezőben látták a médiaoktatás küldetését:

- a társadalmi jelenségek értelmezéséhez és a részvételi demokráciához eszközként szükséges annak biztosítása, hogy az állampolgárok számára egyaránt biztosítva legyen az elérés a régi és az új médiához;
- az aktív és szuverén médiahasználat érdekében fejleszteni kell azokat a kritikai készségeket, amelyek a médiaüzenetek (legyenek azok hírek vagy a szórakoztató média szövegei) értelmezéséhez szükségesek;
- ösztönözni kell a felhasználók kreativitását és interaktivitását, hogy maguk is minden területen résztvevői lehessenek a médiakommunikációnak.

A 2000-es évtized második felében a médiaoktatásban érdekelt minden fontosabb szereplő még egyszer utoljára megfogalmazta, mit is ért médiaműveltség alatt. Rengeteg, az ügy fontosságát, nélkülözhetetlen voltát, pedagógiai szükségességét hangsúlyozó, lényegében egybecsengő deklaráció, emlékeztető, kiáltvány született, miközben a legnagyobb intézményes szereplők a színpalak mögött, viszonylag csendben két, egymástól nem teljesen független, ám annál lényegesebb lépést készítettek elő.

A media literacyről egyre többen Media and Information Literacy-ként kezdenek beszélni. Az újonnan kialakított fogalmi keretet (MIL) az UNESCO javasolja 2011-ben, bár akkor még kevesen figyelnek erre fel. A szervezet 2014 nyarára azonban újra átveszi az intézményi kezdeményezést az Uniótól a médiaoktatásban. Párizsban, az UNESCO központjában kerül megrendezésre az első európai MIL Fórum. A konferencia az utolsó jelentős uniós finanszírozással megvalósuló nagyobb kutatási projekt, az EMEDUS (European Media Literacy Study) záró eseménye, amely azonban csak ürügyként szolgál a MIL „zászlóbontására”.<sup>5</sup> Ezzel – úgy tűnik végérvényesen – lezárul az angolszász médiaoktatási iskola dominanciája a médiaműveltség fejlesztésben. Noha az UNESCO dokumentumai sem bíbelődnek a fogalomhasználat argumentációjával, egyre világosabb, hogy a digitális kor kommunikációs eszközei mindenki számára hozzáférhető intelligens használatának igénye áll a MIL célkeresztjében, amit nem „kemény” hatalmi (szociológiai, politikai és gazdasági), hanem általános, vagyis „puha” személyiségi és emberjogi, illetve adatbiztonsági kontextusba helyez. Nem kérdéses többé, hogy a digitális korszak miatt vált egyszerre oly fontossá a médiaműveltség kérdése. „A digitális technológia rendkívül gyors elterjedése és használata az üzleti életben, az oktatásban és a kultúra minden szegmensében indokolja, hogy mindenkinek értenie és használnia kell tudnia a digitális médiát. A médiaműveltség ezért nélkülözhetetlen a gazdasági fejlődésben és a munkahelyteremtésben egyaránt.” – olvasható az EU szakpolitikai honlapján.<sup>6</sup> Versenyképesség, innováció, kommunikációs technológia – ezek a médiaműveltséggel kapcsolatos új kulcsfogalmak.<sup>7</sup> A MIL-konceptió mögött az UNESCO-n kívül elsősorban a spanyolok (pontosabban az európai médiaoktatási kutatási pénzeket 2006 óta rendre elnyerő, s így a fejlesztési irányokra egyre nagyobb hatással lévő Autonomous University of Barcelona újságírás és kommunikációtudományi tanszéke, és annak jó uniós kapcsolatokkal rendelkező vezetője *José Manuel Pérez Tornero*) áll,<sup>8</sup> illetve az északi országok is aláírtak 2013-ban egy ilyen irányú együttműködést. Franciaországban a médiaoktatásra alapvető befolyással lévő miniszteriális háttérintézmény, a CLEMI élére húsz év után új ember, *Divina Frau-Meigs* kerül 2014-ben, aki szintén az új MIL-konceptió embere.

4. Ezek közül különösen tiszta és pontos az ún. Brüsszeli deklaráció, a Declaration of Brussels for Lifelong Media Education lásd URL: <http://www.csem.be/sites/default/files/files/brusselsdeclaration.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 16.

5. A Fórum zárónyilatkozata URL: <http://www.nordicom.gu.se/sv/clearinghouse/paris-declaration-media-and-information-literacy-digital-era-0> Utolsó letöltés: 2016. május 16.

6. URL: [http://ec.europa.eu/culture/policy/audiovisual-policies/literacy\\_en.htm](http://ec.europa.eu/culture/policy/audiovisual-policies/literacy_en.htm) Utolsó letöltés: 2016. május 16.

7. A párizsi konferenciáról lásd Nagy Krisztina: *Médiaoktatás Európában* című írását a hvg.hu portálon, URL: <http://mertek.hvg.hu/2014/06/23/mediaoktatás-europaban/>. Utolsó letöltés: 2016. május 16.

8. A médiaoktatással szemben, amelynek lényegében semmiféle hagyománya és lehetősége nem volt a spanyol közoktatásban, a digitális kompetenciafejlesztés (amelybe kezdettől sokat involvált az ibériai oktatásügy), érdekelt volt a media literacy átértelmezésében és integrálásában.

Ezzel párhuzamosan az uniós szakpolitika pedig, anélkül, hogy ezt különösebben deklarálta vagy indokolta volna, finoman kiszáll, „elereszti a médiaoktatás kezét”, és a 2013–2020-as ciklusra a media literacy fejlesztésről *átáll a film literacy, és azzal összefüggésben a közönségnevelés (audience development) támogatására*. A BFI vezetésével először felmérés készül az európai országok közoktatási rendszerében és azon kívül, az informális oktatásban zajló filmpedagógiai gyakorlatról, majd 2014/15-ben egy kutatócsoport összeállítja a filmműveltség-fejlesztését szolgáló európai keretrendszert.

## *Médiaoktatás Európában – amiről tudunk, és amiről nem*

2012/13-ban a már említett uniós kutatás (az EMEDUS) keretében kísérletet tettünk az európai formális oktatási rendszerek médiaoktatási tanterveinek és értékelési metódusainak összevetésére.<sup>9</sup> Az eredmények azt mutatták, hogy „Az európai médiaoktatási tantervek meghatározó többsége kereszttervű és/vagy integrált formában kezeli a média oktatását. (...) A média mindenhol ott van, vagyis igazán nincs jelen sehol, másképpen fogalmazva tematikailag erősen defókuszáltnak tűnik. (...) Nem megbecsülhető még az sem, hogy vajon hányan részesülnek ténylegesen médiaoktatásban, mert a médiaoktatással kapcsolatos döntések többségében iskolai szinten születnek. (...) A kereszttervű forma nem motiválja a szereplőket – sem a nemzeti oktatáspolitikákat, sem a tanárokat, sem a képzőhelyeket – a médiatanár-képzésbe való investícióra. A médiaoktatás a tanári szakképzésre vonatkozó keményebb előírások hiányában erősen kiszolgáltatott a tanári ambícióknak (illetve ambícióhiánynak). A médiaoktatás tanterveiben erősödő elmozdulás figyelhető meg az állampolgári kontextus (a médiaoktatás mint a felelős és aktív állampolgár nevelésének eszköze), illetve a gyakorlati, kreatív médiatartalmak előállítására, vagyis a praktikus képességfejlesztés irányába. (...) A tantervekből nem látszik a médiaoktatás és a digitális kompetenciafejlesztés közötti érdemi kooperáció. A médiaoktatási tantervekből halványan kitűnik, hogy van néhány ország Európában, ahol a filmoktatásnak nagyobb szerepet tulajdonítanak. A hajdan a médiaoktatást előkészítő, majd lassan háttérbe szoruló filmoktatás újra egyre fontosabbá válik. Jelenleg nincs a médiaoktatásnak egyértelmű „fősodra”, vagy mainstream modellje, amelyet a legtöbb ország követne. A tantervi követelményeken túl számos, a médiaoktatás körébe tartozó tevékenység folyhat az iskolákban. Ma ezen a területen sokkal stabilabb, beágyazottabb a helyzet, mint a tantervhez, tanórához kötődő sávban. Mintha a médiaoktatás tényleges terepe még mindig inkább a tanórákon kívüli szabadidős, vagy szakköri jellegű tevékenység lenne, kevésbé a tanóra” (Hartai, 2013. 131–132.).

## *2010-es évek: filmesztétika helyett filmműveltség*

Tény, hogy a médiaoktatási, majd médiaműveltség-fejlesztési hullám közepette néhány ország kitarzott a filmoktatás mellett. Belejátszhatott ebbe az elitista oktatási szemlélet mély beágyazottsága, amely mindig iskola-képesnek tartja a művészetoktatást, és örök gyanúval és aggodalommal veszi tudomásul az „értéktelen”, a „tömegkultúrából származó” szövegek bármilyen célzatú tanulmányozását. Hiába tudjuk *Masterman* óta, hogy nem a reality, vagy a sportműsor a tananyag az iskolai médiaórán, ha az, aminek tananyagnak kellene lennie, merőben ismeretlen a tanárok (médiatanárok (!)) döntő többsége számára is. S mert ismeretlen és idegen, könnyű róla ítéletet mondani, különösen akkor, ha olyan nehéz megszabadulni attól az előítéllettől, hogy ha a realitykről van szó, akkor azért mégiscsak a reality a tananyag, ami pedig minimum felesleges, ha nem egyenesen

9. <https://mastercomunicacio.files.wordpress.com/2014/04/formal-education.pdf>, a kutatási eredmények rövid összefoglalóját lásd: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet: *Médiatudatosság az oktatásban* – konferenciakötet, Hartai László (2013): Médiaoktatás a formális oktatásban. 125–133. Utolsó letöltés: 2016. május 16.

káros. A médiaoktatás halk, ám annál eredményesebb diszkriminálásában természetesen a tanárok szocializációja, felkészültsége is közrejátszott, ahogy azok az emlékek is, amelyek a ma pályán lévő tanárgenerációk többségének az indulását kísérték.

A filmoktatás mellett valójában sokkal könnyebb érvelni, mint a hagyományosan baloldali topikként elkönyvelt médiaoktatás mellett – akár az elitista, értékvédelemre és magaskultúra-közvetítésre szervezett oktatásügyben, akár a pragmatikusabb szemléletű, képességfejlesztésre és a kritikai gondolkodásra, illetve a kevesebb akadémiai jellegű, de használható tudásra és kooperációra nevelő iskolavilágokban. A film a nemzeti kulturális örökségek megbecsült szegmense, ugyanakkor a kultúripar gazdaságilag fontos ágense, amely gyorsan és érzékenyen reagál az alkalmazható új technológiákra, jól kialakított adókönyezetben pedig komoly külföldi tőkét vonz, és munkahelyeket is teremthet, miközben a nemzeti (és európai) identitást erősítheti. A film ugyanakkor önálló kifejezési forma, ám – egyszerűbb műfaji nyelvhasználat esetén – népszerű és mindenki számára könnyen érthető közlésforma is lehet. A film mű- és gyártástörténeti, vagyis historikus értelemben is rendkívül tanulságos, kapcsolódik a társadalomtörténethez, politikához, komplex kifejezési formaként az irodalomhoz, a színházhoz, az építészethez és a zenéhez. A filmkészítés pedig még alaphangon is mozgósítja a technikai eszközhasználati képességeket, és másokkal való együttműködés, célirányos tervezés és szervezés nélkül nemigen jöhet létre. Az elkészült anyagok disztribúciója a közösségi hálózatokon könnyen megoldható. Mindez együtt iskolászerű, egyben élményvezérelt komplex személyiségfejlesztési programként alkalmazható minden olyan iskolában vagy oktatási rendszerben, amely részben legalább túllépett a merev tantárgyi és órarendi szerkezeten. (Az észak-írek pontosan a fentiek alapján kerültek néhány év alatt az európai filmoktatás élére). Az uniós érdeklődésnek/irányváltásnak oka azonban ennél jóval prózaibb.

Az európai filmipar komoly hátránnyal indul az európai mozoknak és televíziós csatornáknak a nézőiért zajló versenyben. A nyelvi és a kulturális sokszínűség nem előny a pénztáraknál. Az európai néző még mindig több amerikai filmet fogyaszt, mint európaiat, amelyet ráadásul nehezebb értékesíteni a világpiacon. Vagyis a nézőnevelés, az audience development kulcskérdés az európai filmipar számára, így aztán „irány az iskola”.

Azt, hogy miféle oktatási tartalom és módszer mentén lenne szervezhető az igazán komoly és hatékony filmműveltség-fejlesztés, egy 2015-ben publikált szakanyag, *A Framework for Film Education* mutatja,<sup>10</sup> amely arra ösztönözné és abban segítené az embereket, hogy férjenek hozzá minél több filmhez, fedezzék fel, élvezzék és értsék a filmeket, továbbá saját lehetőségeikhez képest készítsenek és osszanak is meg filmeket, nem csak iskolás éveikben, de egész életük során.

A dokumentum hat tanulási célterület jelöl meg, eszerint a filmműveltség fejlesztéséhez szükséges:

1. annak megtapasztalása és megértése, hogy melyek is a film specifikus jellemzői, mi különbözteti meg a filmet más közlésmódoktól;
2. annak megtapasztalása és megértése, hogy a filmes kommunikáció egyszerre közös és együttműködő tevékenység, miközben nagyon is személyes;
3. részt venni a filmmel kapcsolatos kritikai, esztétikai, érzelmi, kulturális és kreatív diskurzusokban;
4. a rendszeres filmnézés, annak rendszeres megtapasztalása, hogy milyen sokféle filmtípus és forma létezik;
5. ráirányítani és fejleszteni a figyelmet és tudást a filmmel kapcsolatos társadalmi és történelmi összefüggésekre;
6. hogy a tanuló képes legyen reflektálni saját filmbefogadási tapasztalataira.

10. A szöveg elérhető: <http://www.bfi.org.uk/screening-literacy-film-education-europe>

A dokumentum három dimenzióban, azon belül három pedagógiai-metodológiai metszetben rendszerezi a filmműveltség fejlesztésének tematikai-módszertani spektrumát, a *kritikai*, a *kulturális* és a *kreatív* dimenziókban, mindegyikben külön is tekintetbe véve az oktatási *follyamatot*, az oktatás *gyakorlatát* és a *részvétel* szempontjait. A modell egyfajta „first draftnak” tekinthető egyelőre, inkább munka közbeni gyorsjelentésnek arról, hogyan látja egy harmincfős munkacsoport a filmoktatás újragondolásának fogalmi keretrendszerét. (A szöveg az olvasóra bízva, vagyis nem tisztázza saját viszonyát a filmtanítás hagyományosan kialakult kategóriáival (pl. filmnyelv, filmtörténet, filmelmélet, filmelemzés, filmműfajok, filmipar, filmkészítés stb.), és nem bonyolódik fogalmi-definíciós kérdésekbe sem (pl. a kultúra, a kreativitás vagy a kritikai gondolkodás értelmezéséről). Tetszetős és első pillanatra elegáns a 3 „c” (culture, critical, creative) és a 3 „p” (processes, practices, participation) szerkezet, de ezek inkohereusnak tűnő kategóriák, amelyekre nehéz stabil fogalmi konstrukciót építeni.) Ettől függetlenül a film literacy az utóbbi negyedszázad fejleményeihez képest talán némileg váratlanul került (újra) a médiaoktatás centrumába (vagy attól függetlenül, saját jogon az új, „literacies-alapú” tantervi-fejlesztési trend fősodrába).

### *És még mindig csak a felületet karcoljuk*

Az eddigiekben vázlatosan áttekintettük ugyan a médiaoktatás-történet nagyobb fordulatait, de területi okokból nem igazán mélyedhettünk el a részletekben. Nem foglalkoztunk azokkal a vitákkal, amelyeket kibontva sokkal pontosabban lehetne látni a médiaoktatás tematikai finomszerkezetét, pedagógiai kontextusát. Szóhasználatát, fogalmi apparátusát elemezve pedig a szemléleti különbözőségeket. Azokat a koncepcionális ellentéteket, amelyeket gyakran úgy interpretálnak, miszerint a médiaműveltség-fejlesztés egyik iskolájának célkeresztjében az egyén áll, akinek az oktatás kellő potenciált (módszereket és tudást) adhat ahhoz, hogy megvizsgálhassa, ellenőrizhesse és szabályozhassa, hogyan hat rá a média. A másik iskola az egyén (s így a társadalom) demokratikus nivójának (gondolkodásmódjának, értékrendjének és gyakorlatának) fejlesztésében látja a médiaműveltség-fejlesztés feladatát (ebben az értelemben tehát változást kíván), a médiaoktatást a médiaintézmények, médiaszövegek és mediaközönségek tanulmányozására bízva elsősorban. A két iskolát olykor az elméleti kiindulópontokra emlékeztetve a védőoltás és a cultural studies iskoláinak nevezik, de felismerhető ezekben a koncepciókban a médiatudományok pszichológiai, kommunikációelméleti és szociológiai iskoláinak ellentéte is.

Kicsit más fogalmi keretben a médiaoktatásban a protekcionista iskola, a technológiai, a művészetközvetítő és a demokratikus iskola egyaránt jelen van (Hobbs, 2011).<sup>11</sup> A másik alapvető kérdés, amelyet Buckingham oly remek artikulációval eleméz, amikor a tanárszerepek hagyományos vagy non-hierarchikus karakterét emeli ki a médiaoktatásban, amely körül ugyan nem alakult ki elméleti vita, annál lényegesebb azonban a médiaoktatás gyakorlatában (Buckingham, 2005; Ferguson, 2009). Sokat hivatkozott elegáns áttekintést ad a médiaműveltség-fejlesztés kortárs trendjeiről Hans Martens *Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions* című tanulmányában (Martens, 2010).

Ezek a viták azonban szinte teljes egészében és szinte kizárólag elméletiek. Teóriák, koncepciók, szemléletek (szakkönyvekben, agendákban, tantervekben, tankönyvekben, szillabuszokban – vagyis szövegekben megteste-

11. A probléma iránt érdeklődők számára nagyon tanulságos e tárgyban Renee Hobbs válasza W. James Potternek (Renee Hobbs (2011): „The state of media literacy: A response to Potter.” *Journal of Broadcasting and Electronic Media*. URL: <http://www.sfu.ca/media-lab/DCM/Backups/March%202015/Comps%20research/Media%20literacy%20Hobbs%202011.pdf>), annál is inkább, mert Potter vaskos médiaoktatási tankönyve 2015-ben megjelent magyarul is, ám Potter nem arról a kulturális elméleti háttérről szemléli a médiát, ami a magyar médiaoktatás fősodra.

sülő koncepciók) csapnak össze az oktatási gyakorlat „feje felett”. Alig-alig van releváns, tudományos értelemben akceptálható kutatási eredmény arról, ami az osztályterekben zajlik, arról pedig még ennél is kevesebb, ami a pedagógiai folyamatok kimenetét tenné értelmezhetővé. A médiaoktatás kapcsán még mindig inkább célképzetetről tudunk, mintsem pedagógiai folyamatokról és teljesítményekről. Ennek természetesen nem a kutatói restség az oka, hanem az a tény, hogy a médiaoktatás valójában máig igen kevésbé stabilizálódott az európai közoktatási rendszerekben. A kereszttantervi pozíció nem is igen teszi lehetővé az elkülöníthető-önálló pedagógiai folyamatok nyomon követését, a médiaoktatásra szánt idő csekély és – némileg leegyszerűsítve – mindeütt mást értenek alatta.

## *Hazai vizeken...*

Nálunk a filmművészet volt az a „trójai faló”, aminek a belsejében be lehetett csempészni a tanórákra némi tudni- és megértenivalót a média világáról. Míg a film már a 60-as évektől – mint a hetedik művészet – aminél egyébként (mint *Lenin* óta tudjuk) „nincs fontosabb”, megjelent az iskolavilágban, a média csak az 1996-os Nemzeti Alaptantervvel érkezett meg az iskolákba (már ahol ténylegesen megjelent, hiszen arról, hogy mi zajlott és zajlik a médiaórákon, ma sincs kellő ismeretünk – az erre vonatkozó kutatásokról még szó lesz). 1995-ben az Magyar Mozgóképek Alapítvány támogatásával országos mozgókép- és médiaoktatási konferenciára került sor Szombathelyen a Tanárképző Főiskolán. A konferencia tétje a Nemzeti alaptanterv mozgóképkultúra és médiaismeret követelményrendszerének szakmai legitimálása volt. A záródokumentum alapgondolata szerint: *„Az elektronikus jeltovábbításon alapuló tömegkommunikációs rendszerek térhódítása befolyásolja gondolkodásunkat és átalakítja a társadalmi érintkezés bevett formáit. Tudásunk minőségén múlik, hogy az új kommunikációs eljárások a korlátlan ismeretszerzés és kapcsolatteremtés feltételeit teremtik meg, vagy éppen ellenkezőleg a kiszolgáltatottságát, és az elszigetelődését. Az iskola feladata, hogy az új audiovizuális környezet értő, szuverén használatára neveljen.”* (Idézi Hartai, 2005. o. sz. n.). A tanácskozás résztvevői egyetértettek a leendő tantárgy tervezett koncepciójával, amely kifejezésre juttatja az új műveltségi terület összetettségét. A mozgóképnyelvi-kommunikációs készségfejlesztés, művészeti és művelődéstörténeti ismeretek ugyanúgy helyet kaptak benne, mint a tömegkommunikációs rendszerek működési törvényszerűségeit feltáró „elektronikus környezetismereti” megközelítés. A szombathelyi dokumentumban már megjelenik majd minden fontos elem, amely a következő évek innovációs munkáját meghatározza. A kezdetekről néhány évvel később egy szubjektív flash backben ezt írtam:

„Bekerültünk a Nemzeti alaptantervbe, de azért senki nem gondolta, hogy máris pezsgőt kéne bontani. Az a tanár, aki '96 tavaszán a NAT-ot átlapozva mondjuk Kazincbarcikán komolyan vette, hogy néhány év múlva a gyerekeknek bizonyos kompetenciával kell rendelkezniük médiaügyben, lényegében sehova nem fordulhatott azzal az apró problémával, hogy őt erre soha fel nem készítették. Az ám! Csakhogy a Horn-kormány Művelődési és Közoktatási Minisztériuma az oktatási törvénnyel együtt átnyomott egy alapvetően új konstrukciót, a tanártovábbképzés kötelező rendszerét, és ehhez még némi aprópénzt (évente valamivel több mint három milliárdot) is pottyantott a rendszerbe. Hozzátenném, hogy a NAT-ot – mi legalábbis – kifejezetten szerettük. Azzal, hogy nem határozta meg muníciózus aprólékossággal, hogy mit kell tanítani az egyes évfolyamokon, hanem azt akarta rögzíteni, hogy bizonyos fejlődési szakaszok kimeneti pontjain mit kell a srácoknak tudni, elképesztő lendületet vihetett volna az oktatásba (és elegendő időt hagyott volna például az olyan új jövevények természetes megtapadására, mint a mozgóképkultúra és médiaismeret). Ha. Ha-ha. Ha nem Magyarországon lettünk volna, ahol mindehhez nem járult érdemleges (olyan 250%-os, mondják a hozzáértők) béremelés, ha a bevezetésre nem a

választási kampányidőszakban kerül sor, ha a lib a szoccal és szoc a libbel és mindenki más velük nem hadakozott volna... Ha..

Közbevetőleg azt is jegyezzük meg, hogy a film (és média) szakmát a NAT-ban formálódó oktatásügyi fejlemények – akkor sem, de azóta sem érintették meg. Média és filmtörvény-gründolás közben, 20-25 ezres nézőcsúcsokkal, egykópiás magyar-film-bemutatókkal pitykézett években el se jutott a szakma ingerküszöbéig az információ, hogy esetleg a kamaszok, tinédzserek, egyetemisták – vagyis a közönség, aki egyáltalán még hébe-hóba odaér a moziba – megszólítható volna a sulikban, százezerszámra" (Hartai, 2005. o. sz. n.).

A hazai mozgókép-médiaoktatás történetét már sokan és sokszor leírták, gyakran hivatkozott a témában Szijártó Imre *A mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana* című könyve (2008), amelyből Maksa Gyula ismertetője szerint kiderül, hogy „a magyar mozgókép- és médiaoktatás történetileg egyre inkább a társadalomtudományi-szociológiai modell felé mozdult el” (Maksa, 2009. o. sz. n.). Ebből annyi bizonyosan igaz, hogy a mozgóképkultúrának becézett filmes stúdiók részaránya (a felsőbb évfolyamokon legalábbis) folyamatosan csökken. Míg kezdetben, az első tantervek idején a film-média témák aránya nagyjából 65%–35% volt, a jelenlegi kerettantervben például a 9. (gimnáziumi) évfolyamra vonatkozó előírások szerint a médiatémákra és a filmes témákra szánt órakeretek aránya megfordult, minden tíz tanórából hatot már médiára kell(ene) fordítani. Más kérdés, hogy továbbra sem tudjuk, valójában mi történik az osztálytermekben. Személyes közlésekből arra lehet következtetni, hogy ez az átstrukturálódás a hazai médiaoktatásban még közel sem zajlott le, másfelől a kezdetekhez képest, amikor a tanárok szakirányú képzettség és ellenőrzés híján inkább átugrották vagy megkerülték a médiatematikát, mintsem belevágtak volna, mára azért már dolgozik a közoktatásban néhány száz tanár, aki legalább megpróbálkozik a médiaműveltség fejlesztésével is. Tankönyv, feladatgyűjtemény, módszertani videó ugyan a médiatanárok rendelkezésére áll másfél évtizede, de mivel a 2010. évi kormányváltás óta megint nem szükséges a média tanításához a szakirányú végzettség, és a tanórák száma sem lett több, ezért a tanárok motivációja szinte a nullára csökkent abban a tekintetben, hogy bármit is invesztáljanak a mozgókép/média tanításába.

Ezen a ponton érdemes megjegyezni, hogy e tanulmány kéziratának első bírálója a szerző fejére koppintott, mert – ahogy fogalmaz – hiányzik belőle „*a sokkal keményebb kritika a hazai médiaoktatás totális megszüntetésével kapcsolatban; az írás azt sugallja, hogy egy önállóvá váló tantárgynak egyetlen tollvonással történő hazai megszüntetése egybeesik a nemzetközi változásokkal, és ahelyett, hogy ezt számon kérné az oktatásügyön, csendes rezignációval mereng felette. Miközben a felnövekvő generációk kompetenciakészletéből épp kihúzzák azokat, amelyek a demokrácia működésének alapvető feltételeit képezik.*”

Részben egyet kell értenem: a ma érvényes tantervi előírások a 7. vagy 8. évfolyamokon 2000-ben előírt mindösszesen heti minimálisan egy, majd 2004-től heti fél tanórára csökkentett tanórát előíró, de önálló mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyat 2011-ben megszüntették, anyagát a magyarba, a történelembe és a vizuális kultúrába „integrálták”, megsértve ezzel sok száz szakpedagógust, aki komoly energiát fektetett abba, hogy felkészüljön a média tantárgy oktatására. És ami még fontosabb, megsértve vele minden magyar tanulókorban lévő állampolgárt, akiket ezzel megfosztottak a médiaoktatás lehetőségétől. S vele mindattól, ami miatt a médiatudatosság, a médiaműveltség megszerzésének fontosságát a NAT is hangsúlyozza (így aztán némileg farizeus módon), amelyet – teljesen egyetértek – nem pótol a keresztantervi (látszat)megoldás (s különösen nem azon többség számára, aki nem gimnáziumban folytatja majd tanulmányait), ahol volna módja még médiát



tanulni. Ezért fogalmaz viszont bírálóm tévesen,<sup>12</sup> *szó sincs ugyanis a hazai médiaoktatás totális megszüntetéséről, a gimnáziumokban a jelenlegi szabályozás szerint – ha nem is kötelezően előírt módon – de akár a duplájára vagy a háromszorosára is nőhetett a médiaoktatásra fordítható időkeret.* Az persze már más kérdés, hogy mire volt jó, s mire volt elég az a heti fél tanóra nyolcadikban... sajnos nem sokra – ahogyan az is messzire vezet, hogy miért csak az önálló tanóra garantál bármit is a magyar iskolarendszerben. Miért akar ezért aztán horgászat- ismereteket, lovaglást vagy sakkot, más politikai kurzusok idején gazdasági és jogi ismereteket-tanórákat „előírni” a hatalom, vagy az ahhoz közel álló „területi lobbysták”, ahelyett, hogy a közoktatás tartalmi alapstruktúrájáról, műveltségképéről és módszertanáról folya valós és eredményes diskurzus.

Végül lássuk, mi is történt a médiaoktatás, a médiaműveltség-fejlesztés innovatív közegében az utóbbi néhány évben?

A kevés örömteli fejlemény egyike a Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesület tevékenysége,<sup>13</sup> amely „elsődleges célja a kisgyermekkorú médiapedagógiai tevékenység széleskörű elterjedésének segítése, a médiapedagógia mint szemléletmód előmozdítása. A szülők és nevelők médiaismeretének fejlesztése, kompetenciájuk növelése a mindennapi médianevelés területén. Célunk, hogy foglalkozásaink, műhelymunkáink, publikációink által fejlesszük, terjesszük a médiakritikai szemléletmódot, a médiakörnyezet-ismeretet.” Amit a Televele szakemberei, tanárok, pszichológusok, óvodapedagógusok, médiajogászok néhány év alatt csináltak, az valóban hiánypótló, azon a területen ráadásul – a kisgyerekkori médiaoktatásban –, amely eddig szinte teljesen fehér folt volt a magyarországi médiaoktatásban.

A spektrum túlfeloldalán, a civil kezdeményezéssel szemben hazai médiaoktatási mértékkel nézve egy gigaprojekt, a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság által (tegyük hozzá, döntően uniós forrásból) finanszírozott Bűvösvölgy médiaértés-oktató program is megkezdte a működését.<sup>14</sup> A Bűvösvölgy feladata, hogy „megtanítsa a magyar gyerekeknek, hogyan használják tudatosabban és biztonságosabban a médiát” – olvasható többek között a honlapon, amely így folytatja: „Régen, a televíziót nézők, vagy a rádiót hallgatók csak passzív befogadói voltak az elhangzó információknak. Az internet megjelenésével, az új médiakultúrában azonban a használók egyben aktív tartalomalkotóvá léptek elő. Ez pozitív változás, sok jó és hasznos lehetőséget biztosít, de egyben veszélyt is rejt. Számos új dologra kell odafigyelni minden egyes médiahasználat során, ezért nem árt minél jobban kiismereni a digitális világ sajátosságait. Bűvösvölgy célja, hogy az ide látogató gyerekek játszva, aktív alkotófolyamatok során tanulják meg azt, hogyan hat rájuk a média.” A szövegből látható, hogy a program szellemisége nem pontosan rímel a társadalomtudományi-szociológiai szemléletű média kerettantervre, sokkal inkább a védőoltás-paradigma jegyében működik. Másfelől azonban a Bűvösvölgy-program keretében volt fedezet egy komolyabb konferencia megszervezésére 2014-ben (*Decoding Messages – Jó gyakorlatok az európai médiaértés-oktatásban*) és a *Kiadványok a médiatudatos oktatás segítésére* című alprogram lebonyolítására, melynek keretében fordítások, szöveggyűjtemények és eredeti művek kiadására került sor 2015-ben.<sup>15</sup> Ezek a szövegek szabadon hozzáférhetőek mindenki számára. A honlapról pedig letölthetőek anyagok a Cyberbullyingről, a sextingről vagy a biztonságos internet-használatról is.

12. Lásd: „(...) az írás azt sugallja, hogy egy önállóvá váló tantárgynak egyetlen tollvonással történő hazai megszüntetése egybeesik a nemzetközi változásokkal, és ahelyett, hogy ezt számon kérné az oktatásügyön, csendes rezignációval mereng felette.”

13. Részletesebben lásd: <http://televele.hu/> Utolsó letöltés: 2016. május 16.

14. Részletesebben lásd: [http://buvosvolgy.hu/mi\\_a\\_buvosvolgy/](http://buvosvolgy.hu/mi_a_buvosvolgy/) Utolsó letöltés: 2016. május 16.

15. Részletesebben lásd: <http://buvosvolgy.hu/cikk/118/Kiadvanyok> Utolsó letöltés: 2016. május 16.

A kis miniszteriális háttérintézményből a tankönyvkiadás államosításával kulcspozícióba kerülő Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet is rendezett konferenciát *Médiatudatosság az oktatásban* címmel 2013-ban,<sup>16</sup> de talán a szűkebben vett médiaoktatási szakmát jobban meg tudta szólítani a Vizuális Világ Közalapítvány azzal, hogy az európai médiaoktatás-kutatási/pályázati közegben jól ismert brüsszeli NGO, az European Association for Viewer's Interest (EAVI) 2011. évi VI. nemzetközi konferenciáját Budapestre hozta.<sup>17</sup>

A Médiaunió, amely „meghatároz és kiválaszt néhány kiemelkedő társadalmi ügyet, és kommunikációs kampányok segítségével aktivizálja az embereket, oly módon, hogy mérhető különbséget érjen el a magyar társadalomban” 2014-es társadalmi célú kampányának (Neked 8?) témája a felelős médiahasználat volt.<sup>18</sup> 2015 májusától pedig a kampány a legfontosabb problémával, az internetes zaklatással foglalkozott – adott hírt a programról a Magyar Marketing Szövetség. Vagyis a médiahasználat milyensége és minősége, mint fontos társadalmi probléma a legszélesebb nyilvánosság számára is exponálódott az utóbbi időszakban.

Mindebből akár úgy is tűnhetne, hogy pezseg az élet a médiaoktatás tájékán (*az előbbieken sorolt állami projektek mintegy hússzor többe kerültek, mint a hazai médiaoktatás komplett felépítése, a tanártovábbképzés támogatását is beleértve 1996 és 2010 között*). A szomorú tény ezzel szemben az, hogy a hazai mozgókép és médiaoktatás már nyolc-tíz éve legalább, hogy tetszhalott állapotban van. Ez csak részben oktatáspolitikai döntések következménye, s még csak az sem állítható, hogy a jelenlegi kormánynak volna ebben komolyabb szerepe. A kétszintű érettségi lehetősége 2011-ig évente ezernél is több érettségizőt vonzott (2010-ben 1500-an érettségiztek médiából), mára ez a szám az emelt szintű vizsgalehetőség megvonásával majd a felére csökkent, és a pályázható kutatási források sem csak az utóbbi években apadtak el, hanem 2006 óta. A médiaoktatási szakma felől kezdeményezett innováció (kutatás, külföldi intézményekkel történő kooperáció, projekt alapú fejlesztések) már egy évtizede – mindennemű forrás hiányában – szinte teljesen leállt, pedig annak előtte, 1998 és 2005 között számos fejlesztésre, sőt kutatásra is sor került. Az érettségi vizsga szakanyagainak (tesztek, projekt-feladat-sorok, értékelési útmutatók) fejlesztése és az évről-évre megrendezésre kerülő országos tanulmányi versenyek kivételével, illetve a Magyar Mozgókép és Médiaoktatási Egyesület által minden nyáron filmtanárok és filmszakos egyetemisták számára megszervezett filmkészítő workshopon kívül szinte csak az európai finanszírozású, nem Magyarország-specifikus kutatási programokban veszünk részt. Márpedig hiába az elegáns konferencia-termek és a jól csengő előadás-címek, ha alig van kutatás, ha nincsenek érdemi fejlesztési programok. Akkor aligha van miről beszámolni.

\*\*\*

Befejezésül foglalkozunk kicsit részletesebben azzal a két kutatással, amely nagyon fontos tényeket mutatna a létező hazai médiaoktatásról, de – eltérő okokból – mégsem ad elég támpontot mindahhoz, amit a hazai közoktatás produkál jelenleg az iskolákban a médiaoktatás ügyében. Illetve foglalkozunk röviden az Alapvető Jogok Biztosának Jelentésével, amely e dolgozat nyomdába kerülése előtt vált ismertté, s amely a hazai mé-

16. Részletesebben lásd: [http://www.oktatas.hu/pub\\_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatosság\\_az\\_oktatasban.pdf](http://www.oktatas.hu/pub_bin/ikt/kepek/2014/februar/mediatudatosság_az_oktatasban.pdf) Utolsó letöltés: 2016. május 16.

17. Részletesebben lásd: [http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Conferences/Budapest/eaviconference\\_programme\\_h.pdf](http://www.eavi.eu/joomla/images/stories/Conferences/Budapest/eaviconference_programme_h.pdf) Utolsó letöltés: 2016. május 16.

18. Részletesebben lásd: [http://neked8.mediaunio.hu/kampany/kampanyanyagok/#.VoU7H\\_nhCHs](http://neked8.mediaunio.hu/kampany/kampanyanyagok/#.VoU7H_nhCHs) Utolsó letöltés: Utolsó letöltés: 2016. május 16.

diaoktatás-történet kezdetei óta a médiaértéssel, médiaoktatással kapcsolatosan az első komoly hatósági/politikai figyelem dokumentuma.

*Herzog Csilla* doktori értekezésének címe *A médiaműveltség és a médiahasználat vizsgálata 14–18 éves tanulók körében* (2012, az adatok 2009-ből),<sup>19</sup> a Szociometrum Társadalomtudományi Kutató Kft. pedig *A tanulók médiafogyasztási szokásai; médiaoktatás az iskolában* címmel adott ki kutatási jelentést 2015-ben (Kézirat). Mind a két kutatás az „új média használatára” fókuszált.<sup>20</sup>

*Herzog* disszertációja impozáns matéria, de az anyag valódi kuriózumát adó empirikus vizsgálat, melynek során a szerző majd 3000 tanuló által kitöltött saját fejlesztésű tesztek értékel, és von le azokból a médiaoktatásra vonatkozó következtetéseket, rengeteg szakmai-módszertani problémával terhelt. A problémáknak pedig döntő mértékben a pedagógiai-méréselméleti értelemben ugyan kifogástalan, ám médiaoktatás-szakmai értelemben mégsem releváns teszt-összeállítás az oka (illetve annak hátterében az európai media literacy kutatás-fejlesztés egyik legnagyobb kudarca, a magyarul is olvasható, eredetiben a *Study on Assessment Criteria for Media Literacy*,<sup>21</sup> valamint az, hogy a doktorandusz maga sem képzett médiatanár, a tanterv alapján készít tesztet, nem áll mögötte médiaoktatási praxis). *Herzog* kimutatja például, hogy „A tanulók médiaműveltség teszten nyújtott teljesítménye alapján nem igazolható maradéktalanul az a hipotézis, mely szerint a feladatokat szignifikánsan jobb teljesítménnyel oldották meg azok a tanulók, akiknek volt mozgóképkultúra és médiaismeret órájuk” (*Herzog*, 2012. 357.) – csak hogy ezt az állítást öt olyan tesztkérdésre adott válaszokra alapozza, amelyek közül négynek semmi, egynek pedig alig valami köze van a médiaoktatás anyagához, tematikájához és követelményrendszeréhez. A dolgozat legvégén olvasható azonban néhány kutatói megfigyelésen és tapasztalaton (hospitálási naplón) alapuló megállapítás a médiaórákon tett látogatások alapján is (hurrá, egy kutató-team legalább eljutott a tantermekbe is!). „Leggyakrabban a filmelemzés fordult elő, a látogatott órák 18,1%-án. Ezt követte – az órák 8,6%-nál – a tömegmédia egyik terméke, a reklámok típusainak megismertetése. (...) jellemző még, hogy foglalkoztak a filmes kompozíciós módszerek (aranymetszés, szimmetrikus kompozíció, 4,8%), illetve a filmtörténet egyes korszakaival is (a mozgókép születésének történetével, a némafilm korszakával). A NAT-ban előírt mozgóképi szövegértés (4; 3,8%) nagyon alacsony arányban jelent meg. (...) Bár a tanórák többségén még mindig frontális munka folyik, és jellemzően a klasszikus – azaz a magyarázatra, előadásra, megbeszélésre, tanári szemléltetésre és egyéni munkára – láttunk példát. Biztató lehet, hogy a tanórák többségében, 96 alkalommal került sor megbeszélésre, ami egy oldottabb hangulatot jelez. Ám kevés esetben láttunk interaktív tanítási módszert a médiaórákon. (...) A vitával – mint tanítási módszerrel – szintén ritkán, azaz 14 esetben (13,3%) találkoztunk. A projektmódszer alkalmazására a médiaórákon mindössze 9 esetben (8,6%) láttunk példát. Ezek előre kiadott témákban cikkek, forgatókönyvek írását, filmtörténeti korszakok, mozgóképes alkotások – reklám, videoklip – projektszerű feldolgozását jelentették, általában páros, vagy csoportos kivitelezésben. (...) A mozgóképkultúra és médiaismeret órákon leggyakrabban a mozgóképi szövegalkotó kóddal foglalkoztak, a hospitálási naplók 28,6%-ában jelent meg erre utaló feljegyzés. A sajtótörténet téma az órák 22,9%-ra, a médiaszövegértés a megfigyelt tanórák 21%-ra volt jellemző, hasonlóan a média típusait és funkcióit bemutató órákhoz. Leg-

19. Elérhető: [http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Herzog\\_disszertacio.pdf](http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/Herzog_disszertacio.pdf) Utolsó letöltés: 2016. május 16.

20. Világszerte ez a megközelítés, vagyis a médiahasználat kvantitatív és kvalitatív szempontú feltárása a médiakutatások „jolly jokere”. Ilyesmire mindig van pénz, mert a médiaipar, de a médiapolitika és az oktatásügy is izgalommal várja a legfrissebb adatokat, hiszen technológia-fejlesztési, marketing és tartalomgyártási-forgalmazási illetve szabályozási, munkahely-teremtési, de akár államigazgatási és oktatáspolitikai stratégiákat is döntően befolyásoló adatokról van szó.

21. *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels*, magyarul: *Tanulmány a médiajártasság szintjeinek értékelési kritériumairól* – AKTI, 2010. <http://www.akti.hu/dok/dokumentum06.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 16.

kevésbé a tudatos és kritikus médiahasználatra felkészítő órák a jellemzőek, ez mindössze 3,8%-nál jelent meg. (...)

Összegzés: A megfigyelt médiaórák – hospitálások – alapján azt az észrevételt tettük, hogy a médiaoktatás céljaként – az interjúk során – megnevezett tartalmak nem feltétlenül köszöntek vissza az osztálytermi folyamatokban. A médiapedagógusok kevés időt és figyelmet szántak a tanulók médiaszövegértés- és lényegkiemelő készségének fejlesztésére, a diákok tudatos és kritikus műsor-, és tartalomválasztására. Az órákon csupán néhány alkalommal láttunk példát arra, hogy a fiatalok kifejhették önálló véleményüket a tömegkommunikációs eszközök befolyásoló szerepéről, a médiahatásról, vagy megoszthatták kortársaikkal a médiumokról vallott nézeteiket, viszonyulásukat.” (Herzog, 2012. 218–222.)

Sarkosabban fogalmazva tehát a médiatanárok nem azt és nem úgy tanítják, mint amit és ahogy kellene... Ehhez képest pedig sajnos minden más elméleti vagy koncepcionális fejtegetés szinte lényegtelen...

A *Szociometrum* kutatás is azt igazolja, hogy ahol van médiaóra (valamely évfolyamon, heti egy alkalommal), ott se kerül sor projekt-alapú munkára, noha „szaktanárok a projektalapú tanulást és tanítást hatékonyabb formának gondolják. Azt a dedikált tanóra kiegészítéseként képzelik”.<sup>22</sup> „A médiatanárok többsége szerint nincs is olyan tankönyv, ami megfelelő lenne a médiaismeret tantárgy tanításához. A *Hartai*-féle tankönyvvel kapcsolatos általános vélemény az, hogy a könyv túlzottan elméleti, és dominánsan a televízióval és a filmmel, filmesztétikával foglalkozik. (...) hasznosabbnak tartanak a kevésbé elméleti, sokkal inkább kreativitásra, alkotásra ösztönző oktatási segédanyagokat. (...) az is kiderült, hogy a médiatanárok közül számosan nem rendelkeznek az új médiához kapcsolódó megfelelő digitális kompetenciákkal, következésképp ezek tanórai oktatása és alkalmazása bizonytalansággal vagy teljes elkerüléssel társul” (Kézirat).

Nos, azon túl, hogy talán nem jutott el a kollegákhoz a több mint négyszáz feladatot tartalmazó feladatgyűjtemény és/vagy nem ismerik az újabb könyveket, a vélemények mélyén mintha egészen más rejlene. Olyasmi, amiről az „old school” médiatanítás és a MIL kapcsán beszélünk. Úgy látom, hogy nem az „új médiáról” van itt szó, hanem arról, hogy *a tanárok máig nem realizálták (vagy elutasítják), hogy nekik médiaismeret címen kritikai szemléletű társadalomtudományt kellene tanítaniuk*. Egyszerűbbnek és praktikusabbnak tűnik számukra a „digitális kompetenciafejlesztés” és az internethasználat veszélyeinek tudatosítása, mint fő program, ahol bizonyára építeni lehet a tanulók mindennapi gyakorlatára (más kérdés, hogy a PISA vizsgálatokon a magyar diákok ezen a téren is pocskékul szerepelnek). „A diákok többsége olyan témákról szeretne a jelenleginél többet tanulni, amelyek segítik őket a világháló kreatív használatában. Általánosan jellemző, hogy a böngészőprogramok, a közösségi oldalak, illetve az e-mail fiókok biztonságos használata a tanulók érdeklődésének periferiáján mozog. Helyette az internetezéshez a virtualitáshoz kapcsolódó digitális képességeiket bővítenék (például kreatív internethasználat: fotózás, filmkészítés)” – állapítja meg a *Szociometrum* kutatása, míg tanáraik az internetezés veszélyeire koncentrálnának: „a megkérdezett tanárok kétharmada, ezen belül a szaktanárok háromnegyede úgy gondolta, hogy az órákon többet kellene foglalkozni az internetezés veszélyeivel, a túlzott internethasználat káros egészségügyi és személyiségre gyakorolt hatásaival. Emellett a tanárok hangsúlyozták a közösségi oldalak biztonságos használatára való nevelés szükségességét is. A megkérdezett tanárok többsége egyetért abban, hogy a televíziós és esztétikai kérdéseknek kisebb jelentőséget kellene tulajdonítani a tanórákon” (Kézirat).

A történet ily módon kerek, valójában mindenki az informatikára sandít. De akkor mit gondolunk a továbbiakban a médiaoktatásról, a médiaműveltségről?

22. Megjegyezném, hogy több, mint ezer médiatanár képzése/továbbképzése során mindenkiel beszélünk a projektmódszerek előnyeiről a fejlesztési folyamatban (nem is beszélve az értékelésről, amelyhez gyakorlatilag nélkülözhetetlen, hogy a tanulók projektmunkát készítsenek)...

*Székely László* ombudsman hivatala az „AJB-479/2016 számú ügyben” indított eljárásban vizsgálta a média-értés-oktatás kérdésének jelentőségét. A harminc oldalas, sok forrásból tájékozódó tanulmány,<sup>23</sup> a következő kérdésekre várt választ a számára előírt intézményi kör vezetőitől:

1. Rendelkezik-e tapasztalatokkal a tekintetben, hogy a médiaismeret, médiaműveltség oktatása hogyan, milyen időkeretek között valósul meg a köznevelési intézmények gyakorlatában?
2. Tapasztalataik szerint milyen hazai jó gyakorlatok léteznek a médiaismerettel, médiaműveltséggel kapcsolatos kompetenciák átadására, a gyermekek médiatudatosságának elősegítése érdekében? Melyek a médiaismeret, médiaműveltség területén megmutatkozó hiányosságok legfőbb következményei a gyermekekre nézve?
3. Van-e tudomásuk arról, hogy létezik-e az iskolai médiahasználattal kapcsolatos – esetlegesen egységes – szabályozás a köznevelési intézményekben?
4. Vannak-e adatai arról, hogy a gyermekek által látogatott közintézményekben alkalmaznak-e szűrőprogramokat, a gyermekek számára káros, illetve jogellenes tartalmak ellen?
5. Rendelkezésükre állnak-e adatok a tekintetben, hogy a médiaismerettel, médiaműveltséggel kapcsolatos ismereteket milyen kompetenciával, képzettséggel rendelkező tanárok oktatják a köznevelési intézményekben?
6. Ismereteik szerint léteznek-e a médiaértés-oktatás hatékonyságát mérő folyamatok ma Magyarországon, ha igen, ezekből milyen konzekvenciák vonhatók le?

A vizsgálat során az ombudsman külön is megkereste a köznevelés területéért felelős emberi erőforrások miniszterét, akitől pedig az alábbi kérdésekkel kapcsolatos álláspontját is kikérte:

1. Álláspontja szerint elegendő média szakos tanár áll-e rendelkezésre a médiaműveltséggel kapcsolatos ismeretek átadására jelenleg? Amennyiben nem, akkor milyen intézkedéseket terveznek ezen a területen?
2. Mi a szakmai álláspontja a szűrőprogramok kötelező alkalmazásának előírásával kapcsolatban?
3. Milyen lehetőségeket, megoldást lát arra, hogy a jelenleginél nagyobb időtartamban, illetve hatékonyabban készítsék fel a tanulókat a felelős média-, illetve internethasználatra, a gyermekek/diákok médiaműveltségének, a biztonságos internethasználattal kapcsolatos ismeretek teljesebb körű átadására a köznevelési intézményekben, úgy, hogy az ne jelentsen a tanulókra nézve kötelező óraszám növekedést? Milyen lehetőségeket lát a témakörrel kapcsolatos ismeretek nem formális oktatás keretében történő átadásában?
4. Milyen hatékony eszközök állnak rendelkezésre, illetve álláspontja szerint milyen eszközökre lenne még szükség, hogy a gyermekeket/diákokat megvédjük a káros/jogellenes tartalmakkal szemben az oktatási intézményekben, illetve azon kívül? Szükségesnek tartja-e intézkedések, jogalkotói lépések megtételét a gyermekek hatékonyabb védelme érdekében?
5. A médiaértés-oktatás hatékonyságát mérő kutatásokból, a tanulók valós, tényleges médiaműveltségét mérő reprezentatív felmérésekből milyen konzekvenciák vonhatók le?

23. Lásd: Jelentés a médiaoktatás helyzetéről. URL: [http://www.ajbh.hu/documents/10180/2500969/Jelent%C3%A9s+a+m%C3%A9dia%C3%A9rt%C3%A9s-oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C5%91l+497\\_2016/41838d72-616e-45bf-8b51-e744c4fa1b59?version=1.0](http://www.ajbh.hu/documents/10180/2500969/Jelent%C3%A9s+a+m%C3%A9dia%C3%A9rt%C3%A9s-oktat%C3%A1s+helyzet%C3%A9r%C5%91l+497_2016/41838d72-616e-45bf-8b51-e744c4fa1b59?version=1.0) Utolsó letöltés: 2016. május 06. A tanulmány vizsgálatának módszertana szerint a Biztos néhány kérdésben „részletes tájékoztatást kért az emberi erőforrások miniszterétől, a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ elnökétől, az Oktatási Hivatal elnökétől, a Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság elnökétől, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatójától, a Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatóság elnökétől, az UNICEF Magyar Bizottság Alapítvány ügyvezető igazgatójától, a Kék Vonal Gyermekkrízis Alapítvány elnökétől, a Nemzetközi Gyermekmentő Szolgálat Magyar Egyesület elnökétől.

A válaszok összegzése során az Alapvető Jogok Biztosa megállapítja, hogy:

„A médiaismeret stúdiók kapcsán sajnos nincsenek jelenleg ismereteink arról, hogy az iskolákban pontosan *milyen digitális eszközök* állnak rendelkezésre, *milyen tanári kompetenciával rendelkeznek* a pedagógusok, a kerettantervekből továbbá *milyen tartalmi elemek kerülnek át a helyi tantervbe*, és azokból ténylegesen *milyen tartalmi elemek valósulnak meg, milyen időkeretben*. Ezek nélkül nem lehet egyértelmű az sem, hogy hol vannak a hiányosságok és melyek azok az elemek a médiaoktatásban, amelyeken változtatni kell hatékonyság és az elérhetőség növelése érdekében.

A köznevelésben a médiaismeretre és a médiaműveltségre vonatkozó tudás átadását szolgáló tantárgyak korlátozottan fejlesztik a gyermekek ilyen irányú kompetenciáját, hiszen erre sok esetben sem a pedagógusok felkészültsége nem alkalmas, sok intézményben pedig a tárgyi feltételek sem adóttak, vagy rendkívül eltérőek a helyi viszonyok e tekintetben. Nincsenek továbbá a gyermekek tisztában az online bántalmazás jelenségével, annak a jelentőségével, nincsenek ismereteik azokról a segítő szervezetekről és hatóságokról, amelyek az interneten megélt traumák feldolgozásában, a visszaélések kapcsán segítségükre lehetnek.

A megkeresett szervek válaszai és azon túl a Hivatalomhoz érkező panaszok is arra engednek következtetni, hogy nemcsak a gyermekek, de a szülők és pedagógusok sincsenek tisztában az internettel kapcsolatos tényleges kockázatokkal, veszélyekkel, valamint azok kezelésének módjával. Összességében *jelenleg a köznevelés rendszerében leginkább a médiaoktatás szándéka látszódik, annak eredményei már sokkal kevésbé. Mindezek alapján megállapítom, hogy a megfelelő kompetenciával rendelkező szakképzett pedagógusok hiánya, a médiaértés-oktatásra vonatkozó ismeretek főként elvi szinten létező, a gyakorlatban ellentmondásos, hiányos átadása, a médiaértés-oktatás hatékonyságát felmérő, átfogó, illetve reprezentatív állami kutatás, a célokat meghatározó helyzetelemzés hiánya együttesen a gyermekek védelemhez és gondoskodáshoz való jogával, ennek kapcsán a művelődéshez való jogával összefüggő visszásságot okoz. A jelenlegi helyzet ugyanis álláspontom szerint alkalmas arra, hogy a jogsérelem közvetlen veszélyét idézze elő*”.<sup>24</sup>

Röviden szólva, az ombudsmannak igaza van. Csak remélni tudjuk, hogy a terület szakminisztere, akit az Alapvető Jogok Biztosa felkér arra, hogy „kezdemenyezze a médiaértés-oktatás hazai helyzetének felülvizsgálata keretében a médiaértés-oktatás hazai helyzetét feltérképező átfogó állapotfelmérés készítését, a pedagógusok szakirányú ismereteinek, készségeinek fejlesztését, és tegyen lépéseket a szakképesítéssel rendelkező pedagógusok létszámának növelése érdekében” – eleget tesz Székely László felkérésének, és ezzel a médiaoktatás elmozdul a jelenlegi holtpontról.

24. Jelentés a médiaoktatás helyzetéről 31. URL: [http://www.ajbh.hu/documents/10180/2500969/Jelent%C3%A9s+a+m%C3%A9dia%C3%A9rt%C3%A9s-oktat%C3%A9s+helyzet%C3%A9r%C5%91l+497\\_2016/41838d72-616e-45bf-8b51-e744c4fa1b59?version=1.0](http://www.ajbh.hu/documents/10180/2500969/Jelent%C3%A9s+a+m%C3%A9dia%C3%A9rt%C3%A9s-oktat%C3%A9s+helyzet%C3%A9r%C5%91l+497_2016/41838d72-616e-45bf-8b51-e744c4fa1b59?version=1.0) Utolsó letöltés: 2016. május 06.

## Szakirodalom

---

1. Bahtyin, M. (1982/2002): *François Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Osiris Kiadó, Budapest.
2. Buckingham, D. (2005): *Médiaoktatás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
3. Bawden, D. (2001): Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*, 2. URL: <http://arizona.openrepository.com/arizona/bitstream/10150/105803/1/bawden.pdf>. Utolsó letöltés: 2016. április 20.
4. Eco, U. (1992): Már nem átlátszó a képernyő. In: Eco, U.: *Az új középkor*. Európa Kiadó, Budapest. 76–109.
5. Fedorov, A. (2008): *On Media Education*. Moscow: IPOS UNESCO 'Information for All' URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001828/182858e.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 16.
6. Ferguson, R. (2009): *A médiaoktatás és a kritikus szolidaritás fejlődése*. URL: <http://ofi.hu/tudastar/internet-mediaetika/mediaoktatás-kritikus>. Utolsó letöltés: 2015. április 20.
7. Freinet, C. (1963): *Les techniques audiovisuelles*. Bibliothèque de l'école moderne. Cannes, 144.
8. Hartai László (2005): Filmoktatás: Flash back szubjektív kamerával (1986–2002). URL: <http://agapealapitvany.org/filmoktatás-1986-2001-flashback-szubjektív-kamerával/> Utolsó letöltés: 2016. május 6.
9. Hartai László (2013): *Médiaoktatás a formális oktatásban*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet: Médiatudatosság az oktatásban – konferenciakötet. URL: [file:///C:/Users/Kati/Downloads/125\\_hartai\\_laszlo.pdf](file:///C:/Users/Kati/Downloads/125_hartai_laszlo.pdf). Utolsó letöltés: 2016. április 20.
10. Heller Ágnes (2003): Mi a posztmodern – húsz év után. *Alföld*, 54. 3. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00002/00081/heller.htm> Utolsó letöltés: 2016. április 20.
11. Hobbs, R. and Jensen, A. (2009): The Past, Present, and Future of Media Literacy Education. *Journal of Media Literacy Education*. 1–11. (3.)
12. Hodgkinson, A. W. (1964): A Specimen Screen Education Syllabus. In: Hodgkinson, A.W. (ed.): *Screen Education*. UNESCO, Paris, 26–27. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000595/059573eo.pdf> Utolsó letöltés: 2016. május 6.
13. Jenkins, H. (2006): *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century* (XII–XIII); John D. and Catherine T. MacArthur Foundation, Chicago.
14. Jenei Ágnes (2006): *Neotelevízió: válság vagy megújulás? Médiakutató*, 1.3. URL: [http://www.mediakutato.hu/cikk/2006\\_01\\_tavasz/03\\_neotelevizio/](http://www.mediakutato.hu/cikk/2006_01_tavasz/03_neotelevizio/). Utolsó letöltés: 2016. április 20.
15. Maksa Gyula (2009): Tapasztalatok. *Médiakutató*. 109–110. URL: [http://www.mediakutato.hu/cikk/2009\\_01\\_tavasz/09\\_szijarto\\_imre\\_konyverol](http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_01_tavasz/09_szijarto_imre_konyverol). Utolsó letöltés: 2016. április 20.
16. Martens, H. (2010): Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*. 1. 1–22.
17. Masterman, L. (1993): The Media Education Revolution. *Canadian Journal of Educational Communication*, 22. 5–15.
18. McLuhan, M. (1964): *Understanding Media: The Extensions of Man*. London and New York. 7–23.
19. Miettunen, H. (1954): *Audio-Visuaalinen kansansivistystyö*. Kuopio: Oy. Kuopion Kansallinen kirjapaino.
20. Minkkinen, S. (1969). Koulun ja joukkotiedotusvälineet. *Helsingin Sanomat*, 23. 10.
21. Minkkinen, S. (1978): *A General Curricular Model for Mass Media Education*. ESCO/UNESCO, Madrid, Mexico, New York.
22. Morgenthaler, D. (2010): *Voices of Media Literacy International Pioneers Speak: Len Masterman Interview*. 5–6. URL: [http://www.medialit.org/sites/default/files/VoicesMediaLiteracyLenMasterman\\_1.pdf](http://www.medialit.org/sites/default/files/VoicesMediaLiteracyLenMasterman_1.pdf). Utolsó letöltés: 2016. április 20.

23. Pörös Géza (1986): Váljanak a filmkultúra igazi műhelyeivé. *Filmvilág*, 29. 7. URL: [www.filmvilag.hu/xista\\_frame.php?cikk\\_id=5765](http://www.filmvilag.hu/xista_frame.php?cikk_id=5765). Utolsó letöltés: 2016. április 20.
24. Szíjártó Imre (2008): *A mozgóképkultúra és médiaismeret tanításának módszertana*. Pedellus Kiadó, Debrecen.
25. Szilágyi Erzsébet (2012): A magyar filmszociológia, film-művészetszociológia története, 1900–1995) (A filmszociológia/a film-művészetszociológia alapkérdései a folyóiratokban és a könyvekben). *Visszatekintés*, 1–2. 43–63.
26. Szóts István (1945): *Röpirat a magyar filmművészet ügyében*. (XI. Közönségünk neveléséről) URL: <http://www.filmkultura.hu/regi/articles/essays/ropirat.hu.html>. Utolsó letöltés: 2016. április 20.
27. Tyner, K. (1998): *Literacy in a Digital World: Teaching and Learning in the Age of Information*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah NJ.