

PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM  
BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYI KAR  
Nyelvtudományi Doktori Iskola  
Nyelv és Kommunikáció Doktori Program

Rajnai Richárd

## Terek, szerepek, határok

*Tizenévesek médiahasználata és  
a médiaműveltség fejlesztése a késő modernitásban*

DOKTORI ÉRTEKEZÉS

Témavezető:

**Dr. habil. Szijártó Zsolt PhD** egyetemi tanár

Pécs, 2021

## TARTALOMJEGYZÉK:

Köszönetnyilvánítás.....	5
<b>I. A kutatás céljai és előzményei.....</b>	<b>6</b>
1.1. A kutatói kérdések és hipotézisek .....	7
1.2. A kutatás módszertani alapelvei .....	10
<b>2. A kutatás elméleti kerete .....</b>	<b>12</b>
2.1. A médiakutatás elméleti paradigmái.....	12
2.2. A mediatisáció jelentősége a késő modernitásban .....	17
2.3. A médiaoktatás és a médiaműveltség-fejlesztés helye a médiáról folytatott diskurzusban .....	21
<b>3. A késő modernitás médiaműveltsége.....</b>	<b>25</b>
3.1. Médiaműveltség – a fogalom evolúciója.....	27
3.2. A médiaműveltség tartalmához kapcsolódó kompetenciák rendszere .....	31
3.3. A fiatalok médiaműveltségének fejlesztése .....	38
3.4. A részvételi kultúra fogalma és szerepe a kortárs médiakörnyezetben .....	41
3.4.1. Az informális, hálózati oktatás késő modern koncepciója és korlátai .....	46
3.4.2. A részvételi kultúra kritikája és kísérlet az újradefiniálására .....	50
3.5. A médiaműveltség fejlesztésének három modellje .....	52
3.5.1. A részvételt elősegítő képességek és készségek .....	53
3.5.2. Buckingham dinamikus médiaoktatás modellje .....	57
3.5.3. A médiaműveltség morális modellje .....	61
3.6. A médiaműveltség jelentősége a késő modernitásban .....	65
<b>4. A kutatás módszertana.....</b>	<b>68</b>
4.1. A kutatási design elemei és egymáshoz kapcsolódása.....	71
4.2. Kutatási előzmények és párhuzamok a témában .....	73
4.3. A nagymintás, reprezentatív kérdőív jellemzői .....	80
4.3.1. A kutatás szervezeti keretei, célja és a minta összetétele .....	80
4.3.2. Az adatok feldolgozásának módszere .....	83
4.4. A kvalitatív kutatási komponens szerepe .....	88
4.4.1. Iskolai dokumentumok tartalomelemzésének célja és módszere .....	88
4.4.2. A fókuszcsoportos interjúk helye a kutatási designban .....	89
4.4.3. A fókuszcsoportos beszélgetések megszervezése és a résztvevő megfigyelés szerepe a kutatásban.....	92
4.4.4. A fókuszcsoportos interjúk forgatókönyve és a tartalomelemzés szempontjai.....	94

4.5.	A tizenévesek által létrehozott médiaszövegek tartalomelemzésekor alkalmazott módszer.....	97
<b>5.</b>	<b>A médiaműveltség iskolai fejlesztésének gyakorlata .....</b>	<b>100</b>
5.1.	A médiaoktatástól a médiatudatosság fejlesztéséig – a szabályozói környezet változásai .....	101
5.2.	A médiaműveltség értelmezés a magyarországi tanárok körében – a nagy mintás kutatás eredményei .....	106
5.2.1.	A digitális- és médiaműveltség fejlesztését érintő kihívások .....	114
5.3.	A médiaoktatás gyakorlata és tartalmi sajátosságai .....	116
5.3.1.	A médiaoktatás tartalma .....	119
5.4.	A médiavilág és az iskola kapcsolata – a dokumentumelemzés tapasztalatai .....	127
5.4.1.	Bükkösdői Általános Iskola.....	127
5.4.2.	Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma .....	130
5.4.3.	Kaposvári Zichy Mihály Iparművészeti Szakgimnázium, Technikum és Kollégium .....	133
5.4.4.	Miroslav Krleža Iskolaközpont.....	135
5.4.5.	Pécsi Mezőségi Utcai Általános Iskola .....	137
5.4.6.	PTE Deák Ferenc Gyakorló Általános Iskolája és Gimnáziuma .....	140
5.4.7.	Szombathelyi Művészeti Szakgimnázium .....	142
5.5.	A médiaműveltség és a médiatudatosságra nevelés helye és szerepe a magyar iskolákban.....	144
<b>6.</b>	<b>Tizenévesek médiahasználata – a fókuszcsoportos interjúk tapasztalatai .....</b>	<b>151</b>
6.1.	A tizenévesek médiahasználati attitűdjeinek rendszere .....	152
6.2.	Médiahasználat és médiával támogatott tanulás az iskolában .....	159
6.2.1.	A média mint a tudás forrása .....	166
6.2.3.	Együttműködések az iskolai tanulás során .....	176
6.3.	Egyén, együttműködés, részvétel – a médiahasználat élvezeti dimenziója.....	180
6.3.1.	A részvétel egyenlőtlensége .....	184
6.3.2.	Alkotás a részvételi kultúrában .....	189
6.3.2.	A szórakozás formái .....	190
6.4.	A médiahasználat ideológia megközelítése.....	192
6.4.1.	Mások médiahasználata .....	192
6.5.	A fókuszcsoportos beszélgetések tapasztalata .....	205
<b>7.</b>	<b>Tizenévesek által készített médiaszövegek elemzése.....</b>	<b>209</b>
7.1.	V for Vendetta – üzenő alkalmazásban író-dó szerepjáték-szöveg-folyam.....	211
6.1.1.	A szerepjáték kulturális sajátosságai .....	215
6.1.2.	A szövegalkotás során alkalmazott kompetenciakészlet .....	220
7.2.	Soha – mobiltelefonnal készített filmetűd.....	224

7.3.	Hibrid médiaszöveg: kiskamaszok által szerkesztett és készített, offline és online platformokon megjelenő diákújság .....	232
7.3.1.	A hibrid médiaszöveg készítése során alkalmazott kompetenciák .....	241
7.4.	@mindenpecsiszobor Instagram-oldal – a tér birtokbavétele és kognitív feltérképezése.....	244
7.5.	A médiahasználat dimenzió az elemzett médiaszövegek esetében.....	251
8.	Összegzés – a kutatás eredményeinek hasznosíthatósága a médiaműveltség fejlesztése során.....	253
	Irodalomjegyzék.....	260
	Jegyzékek.....	274

## Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom dr. Szijártó Zsoltnak, dr. Németh Szilviának, dr. Császi Lajosnak, Túri Eszternek, dr. Feischmidt Margitnak, dr. Glózer Ritának, továbbá Bognár Lizának, Forgács Virágnak, Györe Valériának, Hermanné Lajber Mariettának, Lannert Juditnak, Marcsó-Molnár Gabriellának, Pánczél Róbertnek, Radics Miroslavnak, Rápli Róbertnek, Rajnai Emmának, Rajnai Hannának, Rajnai Laurának, Rajnai Rebekának, Surányi Péternek, Százados Ábelnek, Turi Katalinnak valamint a fókuszcsoporthoz tartozók beszélgetések valamennyi résztvevőjének minden segítségért, tanácsért, támogatásért és információért, mellyel hozzájárultak doktori értekezésem elkészítéséhez.

## I. A KUTATÁS CÉLJAI ÉS ELŐZMÉNYEI

Mit tesznek a gyerekek az online térben, amikor látjuk őket és mit, amikor nem? Milyen élményeket keresnek, és azok milyen hatással vannak rájuk? Meg tudják-e védeni magukat a rájuk leselkedő veszélyektől? Egyáltalán, veszélyekkel vagy inkább lehetőségekkel és élményekkel telinek látják-e a médiateret? Honnan származnak azok az ismereteik, melyekkel képesek felmérni a veszélyeket, vagy képesek megtalálni a számukra hasznos információkat? Kikkel ismerkednek, vagy kik akarnak velük ismerkedni a különféle alkalmazások felületein? Milyen arányban jellemzi médiahasználatukat a tudatosság és az ösztönösség? Mit tudnak a médiáról?

Ez csak néhány azon kérdések közül, melyek a hétköznapi, a tudományos és a politikai diskurzusokban folyamatosan napirenden vannak, s melyekre mindhárom területen születnek válaszok, amelyekkel kapcsolatban könnyen lehet olyan érzésünk, hogy ezek ellentmondanak egymásnak. A magyarázatok egy része aggodalommal teli, míg mások a média és az informatika eszközök használatában rejlő lehetőségeket hangsúlyozzák (Jenkins et al. 2009; Jenkins et al. 2006). A média veszélyeire fókuszáló médiapesszimista és a lehetőségeket kiemelő médiaoptimista beszédmód kölcsönhatásban van egymással. Előbbi az uralkodó politikai, gazdasági és ideológiai viszonyok szempontjából értelmezi a médiát, és elutasítja a változásokat, utóbbi a mindennapi élet nézőpontjából elfogadóan tekint a kultúra és közélet mediatizációjára (Császi 2014a).

A gyerekek és a fiatalok médiához való kapcsolata sokféle olvasatot kínál, egyúttal sokféle tapasztalaton alapszik. A válaszok sokfélesége ellenére azonban nem lehet kérdéses, hogy a gyerekek és a fiatalok életében éppúgy központi helyet foglal el a média, mint a felnőttekben (Silverstone 2008 [1999]), sőt a média konvergenciája, a hálózati kommunikáció, a hangsúlyossá váló online jelenlét növekvő szerepet játszik az általános- és középiskolás korosztály életében. A szülők és az oktatási rendszer különböző szintjein tevékenykedők naponta szembesülnek ezzel a jelenséggel, azonban úgy vélem, mindez kevésnek bizonyult ahhoz, hogy a digitális kor kihívásaira valódi és megnyugtató válaszok szülessenek. Magyarországon kevés a terület átfogó vizsgálatára irányuló

kutatás (Herczog–Racsó 2012; Herczog 2012; Székely–Aczél 2018, Németh et al. 2021; Rajnai–Németh 2021).

### 1.1. A kutatói kérdések és hipotézisek

A fejezet elején felsorolt kérdések közül a kutatásom során egyfelől az érdekelt, hogy a késő modernitás médiarendszere miként alakítja a tizenéves korosztály médiahasználatát, milyen hatást gyakorol médiaműveltségükre. Másfelől kíváncsi voltam arra is, hogy milyen támogatást kapnak a médiavilág felfedezéshez a felnőttektől. Az iskolai oktatás során részesülnek-e médiaműveltség-fejlesztésben? Ha igen, akkor milyen tartalommal? Ha nem, akkor mi a hiány oka? Harmadrészt pedig az érdekelt, hogy a felnőttek miként viszonyulnak a tizenévesek médiahasználatához. Ez utóbbi kérdést elsősorban az iskolai médiaoktatással összevetve vizsgáltam.

Kutatói kérdéseimet első lépésben elhelyeztem a médiakutatás irányzatai közt (2. fejezet), majd összevettem azokkal az elméleti modellekkel, melyeket főként angolszász médiakutatók – Roger Silverstone, Henry Jenkins, David Buckingham – dolgoztak ki, s melyek célja, hogy felkészítse a fiatalokat a későmodern médiavilágban való hatékony jelenlétre (3. fejezet).

A 21. század ifjú médiapolgárai számára adott a lehetőség, hogy flâneurként (Hartley 2003) hol átlépjenek az online tér virtuális világába, hol visszalépjenek onnan, teremtő jelenlétükkel birtokba vegyék és saját céljaiknak megfelelően alakítsák mindkét területet. Úgy vélem, hogy ennek a kreatív jelenlétnek – melyet Jenkins nyomán (Jenkins et al. 2009) nevezhetünk részvételi kultúrának – az eredményessége nagyban függ attól, hogy a tizenéveseket mekkora mértékben és milyen módon támogatja környezetük, vagy ellenkezőleg, milyen módon fegyelmezi és gátolja médiahasználatukat.

Médiakutatói érdeklődésem nem független médiatanári múltamtól: 2003-2016 között tanítottam egy pécsi szakközépiskolában, majd további két évig oktattam elméleti

ismereteket egy szakgimnázium mozgókép- és animációkészítő szakos tanulóinak. A másfél évtizedes oktatói munka önkéntelenül alkalmat kínált arra, hogy megfigyeljem a középiskolás korosztály attitűdjében és médiahasználatában végbemenő változásokat. Láthattam miként változott meg a mozifilmekhez fűződő viszonyuk a mobil eszközök és a fájlcsere, később a streamelés elterjedésével, vagy hogyan használták a televíziót a közösségi média széles körű jelenléte mellett. Emellett tanúja voltam annak is, miként változott az iskolai környezet ebben az időszakban, azaz hogyan alakult a médiaoktatás helyzete, és miként mediatizálódott az iskola világa. A pillanatnyi, benyomásszerű személyes tapasztalatok is arra ösztönöztek, hogy megismerjem a jelenség hátterét feltérképező kommunikáció- és médiatudományi vizsgálatokat és egy saját empirikus kutatás során válaszokat találjak kérdéseimre.

A kutatás kezdetén két hipotézist fogalmaztam meg. Egyfelől azt, hogy a magyar tizenévesek médiahasználatát és kommunikációját meghatározza a saját médiaszövegek létrehozásának lehetősége. Azaz a vizsgált korosztály tagjai nem tudnak, és nem akarnak pusztán passzív befogadóként viselkedni a médiahasználat során. Nagy arányban fogyasztanak olyan médiaszövegeket, melyeket ismerőseik, vagy általuk személyesen nem ismert kortársaik készítenek. Ezzel párhuzamosan a hagyományos médiaszövegek (pl.: hírműsorok, showműsorok, filmek) és platformok (nyomtatott lapok, televízió, rádió) iránt csökkenő érdeklődést mutatnak. A közösségi médiában való aktív jelenlét is saját tartalmak létrehozására és megosztására ösztönzi őket, s eközben számos ismeretre tesznek szert, fejlődnek a digitális technológia használatához, illetve a médiaszövegek értelmezéséhez szükséges kompetenciáik.

A másik kutatói hipotézisem az volt, hogy ehhez a tevékenységhez kevés segítséget kapnak a felnőttektől, a korosztály médiaműveltségének fejlesztésére során a támogatás helyett a tiltásra és a fegyelmezésre kerül a hangsúly. Előzetesen különösen igaznak gondoltam ezt a köznevelés esetében, ahol nem csak a formális, önálló órakeretben megvalósuló médiaoktatás térvesztését éreztem problémának, hanem a médiával



szembeni bizalmatlanságot és a médiaeszközök oktatási folyamatokba történő integrálásának hiányát is.

A hipotézisekben vázolt két problémakört, azaz a tizenévesek produktív médiahasználatát és az iskola médiához való viszonyulását, a tudásról és annak megszerzéséről alkotott vélekedések kapcsolják össze. Másként fogalmazva, a mai tizenévesek a médiahasználat során is szert tehetnek olyan tudásra, melyet hatékonyan tudnak alkalmazni a mindennapi életük számos területén. Ez olyan kihívás, mellyel valamilyen módon az iskolarendszer egészének, az egyes iskoláknak, és végső soron a pedagógusoknak is meg kell birkóznuk (hiszen eközben az iskola, mint intézmény létjogosultsága nem kérdőjelezhető meg).

A változó médiakörnyezet, a médiahasználat új módjait eredményezi. Nem csak az kérdés tehát, hogy az iskola lépést tud-e tartani a médiával a tizenévesek figyelméért folytatott versenyben, hanem az is, hogy képes-e olyan tudással felvértezni a fiatalokat, mellyel hatékony és etikus médiapolgárokká tudnak válni (Silverstone 2010 [2007]).<sup>1</sup>

A konvergens médiakörnyezetben (részben online térben, digitális eszközökkel) történő tanulás tehát többet jelent informatikai eszközökkel történő tanulásnál. A klasszikus felosztás szerint a média eszközeivel történő oktatást különböztetik a médiáról szóló oktatástól (Buckingham 2005 [2003]). Úgy látom, hogy az elmúlt évtizedben a magyar oktatásirányítás egyértelműen az előbbinek szánt nagyobb szerepet, a médiaoktatás visszaszorult (Hartai 2014; Hartai 2016). Ennek következtében a média- és információs műveltség (MIL) fejlesztésének UNESCO által javasolt párhuzamossága<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Az amerikai médiakutató Sara Bragg vizsgálta, hogy miként dolgozzák fel 16-17 éves fiatalok a horrorfilm műfaját a gyakorlati médiaórákon. Arra következtetésre jutott, hogy a médiaoktatás során nagyobb hangsúlyt kell helyezni a mindennapi tevékenységekre és a társas kapcsolatokban jelen lévő „gyakorlati erkölcsi tudásra”. Olvasatában a *mi* tudása, azaz a tények és axiómák ismerete, valamint a *hogyan* tudása, azaz a technikák és készségek birtoklása mellett van egy harmadik tudáselem is, amely etikai természetű, csak társas helyzetekben birtokolható és mások megítélésétől függ (Bragg 2000; Bragg 2001). A Bragg által azonosított harmadik típusú tudásban nem nehéz felismerni a médiaműveltség morális lényegét. Ez a tudás nem sajátítható el tankönyvekből, csak társas interakciók formájában, azaz a részvétellel. A másik két tudás pedig a médiaműveltség azon összetevőit jelöli, melyek a médiavilág változása miatt állandó átalakulásban vannak.

<sup>2</sup> Lásd *Media and Information Literacy – MIL as a composite concept*

helyett a magyar tantervi szabályozás csak az informatika tantárgy (újabbán digitális kultúra) oktatását teszi mindenki számára elérhetővé, azt is alacsony óraszámban. Célként jelenik meg a médiatudatosságra nevelés a kerettantervekben, ám megvalósításának módja tisztázatlan. Márpedig a médiaműveltség fejlesztését egy komplex fejlesztési programnak kell tekintenünk (Buckingham 2005 [2003]; Silverstone (2010 [2007]), melynek fontos eleme azon ismeretek elsajátíttatása és kompetenciák fejlesztése, melyek az online térben való hatékony és etikus részvétel, illetve együttműködés feltétele. A média- és információs műveltség féloldalas oktatásának következménye, hogy az online részvétel szempontjából különösen fontosnak tűnő képességek és készségek (Jenkins et al. 2009; Jenkins et al. 2016) fejlesztése hangsúlytalan, ezzel együtt növekszik a szakadék a fiatalok technológiával kapcsolatos osztálytermi és iskolán kívüli tapasztalata között (Buckingham 2007), és nem csökken a digitális egyenlőtlenség a különféle társadalmi csoportba tartozó fiatalok között (Németh et al. 2021).

## 1.2. A kutatás módszertani alapelvei

A kutatás módszertani kereteit (4. fejezet) úgy alakítottam ki, hogy mindkét hipotézisre válaszokat tudjak adni. Első lépésben (5. fejezet) az iskola világát vizsgáltam meg. A T-Tudok Zrt. kutatásához kapcsolódva, egy nagymintás online kérdőíves adatfelvétel válaszainak elemzésével egyfelől a magyar pedagógusok médiaműveltségről alkotott elképzeléseit vizsgáltam, másfelől képet kaptam a médiaműveltség iskolai fejlesztésének aktuális állapotáról. Ezt követően kiválasztottam hét, különböző szempont szerint eltérő iskolát,<sup>3</sup> majd a média- és információs műveltség fejlesztésére vonatkozó szempontok alapján elemeztem pedagógiai programjukat illetve házirendjüket. A dokumentumok megismerésével párhuzamosan felkerestem az iskolákat, ahol arra kértem az önként

<sup>3</sup> A szempontok a következők voltak: iskolaszint, település, képzési profil, fenntartó (lásd 4. fejezet, 4. táblázat)

jelentkező fiatalokat, hogy fókuszcsoportos beszélgetések során beszéljenek iskolai és iskolán kívüli médiahasználatukról, illetve ütköztessék véleményüket (6. fejezet). A kutatás harmadik fázisában tizenéves fiatalok által, kollaboratív módon készített médiaszövegeket elemeztem (7. fejezet).

A három pilléren nyugvó kutatási dizájn alkalmas volt arra, hogy megmutassa a médiaműveltség-fejlesztésének állapotát a 2010-es évtized második felében, illetve bepillantást engedett a vizsgált korosztály (10-18 évesek) médiahasználatába. Az első kutatási pillér biztosította a reprezentativitást, a második és harmadik kutatási elem a vizsgált intézmények, gyakorlatok és jelenségek etnografikus leírást tette lehetővé. A disszertáció zárófejezetében (8. fejezet) az empirikus kutatás tapasztalatait foglaltam össze, továbbá javaslatot tettem az eredmények médiaműveltség-fejlesztésben történő hasznosítására.

## 2. A KUTATÁS ELMÉLETI KERETE

### 2.1. A médiakutatás elméleti paradigmái

A média hatásáról folytatott tudományos diskurzust alapvetően két domináns nézet uralja. A fejezet elején ezt a két megközelítést ismertetem, kitérve arra, hogy a média gyerekekre és fiatalokra gyakorolt hatása miért lényegi eleme a diskurzusnak. A fejezet második részében a „médiapolisz” és a „médiapolgárság” fogalmainak segítségével a mediatizáció késő modernitásban játszott központi szerepére fogok reflektálni. Zárásként, a vázolt elméleti keret segítségével, a médiaműveltség fejlesztésének indokoltsága mellett fogok érvelni.

A modernista médiakutatási megközelítés fókuszában a média áll, és arra a kérdésre keresi a választ, *mit tesz a média a közönséggel?* E paradigmán belül a médiumok hatásmechanizmusának módjára és mértékére vonatkozóan különféle olvasatok vannak, de lényegét tekintve ezek mindegyike a hatalom normalizáló jellege felől közelít a médiához.<sup>4</sup> A diskurzus másik oldalán a médiakutatás posztmodern elméletét találjuk, mely az 1960-as évek brit kultúrakutatásából indult ki és lett a következő évtizedtől meghatározó kutatási paradigma. A birminghami iskola, azaz a *cultural studies* kutatói nem a médiahatás és a médiaipar, hanem a közönség felől közelítettek a médiafogyasztáshoz (Császi 2008). Dacára annak, hogy az elmúlt évtizedekben a posztmodern médiakutatásnak jelentős eredményei születtek, nem tűntek el a média hagyományos szerepeit és a közönségre gyakorolt hatását hangsúlyozó megközelítések sem. Mindkét kutatási paradigma nézetei jól kivethetők a tudományos diskurzus mellett

<sup>4</sup> Az első vizsgálatok, melyek a média és a közönség viszonyának leírására irányultak, az 1920-as években indultak meg és ez a paradigma meglehetősen hosszú ideig a kutatások legfontosabb keretét alkotta. Ennek is köszönhető az a közkeletű vélekedés, hogy a média jelentős hatást gyakorol a közönségre. Bajomi-Lázár az elméleteket két nagy csoportba sorolta: direkthátás-elméletek illetve korlátozott hatás elméletek. Az 1920-as évek végétől, leginkább a politikai kommunikációs gyakorlatainak tanulmányozása vezette el ahhoz az elgondoláshoz a kutatókat, hogy a média hatása közvetlen és jelentős, a hatás pedig egyirányú. Csak az 1940-es évek végén születtek meg azok a vizsgálatok és tanulmányok (Lazarsfeld–Berelson–Gaudet 1948), mely árnyalták a képet. A kétlépcsős hatás modellje, majd a szelektív észlelés Klapper által megalkotott elmélete már számításba vette a közönség kritikai gondolkodását, a média hatásának viszonylagosságát (Bajomi-Lázár 2006).

a médiáról folytatott politikai és hétköznapi vitákban is. Igaz, az utóbbiakban mintha a média hatását hangsúlyozó szövegek lennének hangosabbak.

A médiakutatás társadalomtudományi-modernista szemléletmódja az 1930-as évek totális diktatúráinak tömegkommunikációs térnyerése nyomán alakult ki. A propagandamédia sikerei láttán nemcsak a frankfurti iskola, hanem a polgári liberális kultúrakritika is megrettent a populáris médiától, melyben a nyilvánosság elidegenedett, sőt veszedelmes formáját látták megvalósulni. A második világháborútól kezdve azonban a média elvesztette démonikus jellegét (Császi 2008).

Ezt váltotta fel a kritikai kultúrakutatás, főként Raymond Williams nyomán kialakuló irányzata, mely a kultúrához már nem csak a kánon és a magas kultúra felől közelített, hanem helyet adott a hétköznapi világának is. Williams olyan, korábban nem vizsgált területek iránt is érdeklődést mutatott, mint a populáris kultúra, vagy a munkáskultúra. Felismerte, hogy a kereskedelmi médiában megjelenő plebejus érzés és fantáziavilág, továbbá a műsorfolyamból létrejövő flow *„aláássa a közszolgálati média által kiszolgált domináns ideológiai – és politikai – centrumot, és ezért a társadalmi változás eszköze”* (Császi 2008).

A médiakutatás kulturális fordulatának lényegét Császi Lajos médiakutató abban látta, hogy a későkapitalista fogyasztói társadalom médiáját már nem lehet azokkal a fogalmakkal megragadni, amelyekkel a modernista médiaelméletek a totalitárius társadalmak tömegkultúrájának és tömegkommunikációjának elemzésére használtak (i. táblázat), mert a *„totalitárius társadalom médiája alapvetően különbözött a fogyasztói társadalom médiájától, a régi tömegkultúra az új populáris kultúrától.”*(Császi 2008).<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Ehhez azonban fontosnak tartom hozzátenni, hogy a hatalom totális diktatúrákban megjelenő mintázatai nem a semmiből születtek. Azok az ideológiai, manipulációs és propaganda megoldások, melyekkel az 1930-évek diktatúráinak médiája élt, nem függetlenek a 19. századi nemzetállamok és társadalmak szabályozó mechanizmusaitól. Ennek megértésében például Foucault hatalomelmélete lehet segítségünkre (Foucault 1998 [1970]; Foucault 2020 [1999]).

I. táblázat – A modernista és a posztmodern nézőpontok vázlatos összehasonlítása (Császi 2008)

A MÉDIA MODERNISTA SZEMLÉLETE	A MÉDIA POSZTMODERN SZEMLÉLETE
A hegemon kultúra vizsgálata	Az alternatív szubkultúra, a flow vizsgálata
A média a rend és kontroll eszköze	A média deviáns, destabilizáló erő
A média a domináns identitást terjeszti	A média lehetővé teszi az alternatív identitáspolitikát
A média az elit stratégiai eszköze	A média az alattvalók taktikai bölcsessége
A média mint a társadalmi struktúra része	A média mint az ellenkultúra része
Hivatalos, közéleti szempontok keresése	Informális, privát szempontok keresése
A média ismeretet közvetít, racionalizál	A média élményeket ad, érzelmeket közvetít
A média az objektivitás, a felnőtt artikulált világa	A média a szubjektivitás, a gyermek intuitív világa
A média a komolyság, a kritika eszköze	A média a humor, a szubverzió eszköze
A média paternalista	A média populista
A kommunikáció elve a hitelesség, a mérhetőség	A kommunikáció elve az őszinteség, a megértés
A média normákat közvetít	A média identitást konstruál
A média manipulál	A média az ellenállás eszköze (kódolás-dekódolás)
A média a világot mint valóságot mutatja be	A média a világot mint fantáziát komponálja meg
A média varázstalanítja a világot	A média elvarázsolni igyekszik a fogyasztót
A társadalom makronézetét adja, gazdaság, politika	A társadalom mikronézetét adja, életvilág, morál
A közéleti tudásra fókuszál	A populáris kultúrára fókuszál
A médiát realista reprezentációként olvasni	A médiát melodramatikus reprezentációként olvasni
Jellegzetes műfajok: hírek, kommentárok	Jellegzetes műfajok: vígjátékok, szappanoperák
A szereplők fontos emberek és események	A szereplők hétköznapi emberek és események
Szakértők, illetékesek beszélnek	A kívülállók (outsiderek) hangja
A bemondó paternalista, tekintélyt parancsol	A bemondó közvetlen, cseveg
A média célja a nevelés és informálás	A média célja a szórakoztatás és a figyelem lekötése

A 19. század utolsó harmadától kialakult tömegmédia (Barbier–Bertho-Lavenir 2004), nem csak az új ismeretek megszerzésének és bővítésének lehetőségét teremtette meg. Nem csak az iskolai tudásfelhalmozás és tudásátadás alternatívája, illetőleg a polgári nyilvánosság tere lett, hanem az a csábító is, aki feléleszti a vágyat, gyönyört szolgáltat, azaz a populáris kultúra termékeivel a szórakozás lehetőségét kínálja (Silverstone 2008 [1999]).

A média modernista felfogása szerint a médiát a polgári nyilvánosság eszményén keresztül kell vizsgálni, hiszen *„a média a társadalom közéleti informálásának, demokratikus véleménynyilvánításának politikai intézményrendszere”* (Császi 2008). Eszerint, ami a médiában megjelenik, annak hitelesnek és fontosnak kell lennie, elvárás a médiareprezentációk realizmusa, a médiatartalmaknak közéleti relevanciája. A közszolgálat – hívta fel a figyelmet Császi – *„a valóságban a tehetős és iskolázott férfiak közérdeknek álcázott, leereszkedő állami gyámságát jelentette a kiskorúnak feltételezett civil társadalom fölött”* (Császi 2008; vö. Császi 2011). Másként fogalmazva a média közszolgálati modellje ugyanazt az ellenőrző, normalizáló funkciót jeleníti meg, amit az iskola is (Foucault 1990 [1975] vö. Császi 2002).

A média modernista felfogásában a média szórakoztató funkciója több veszélyt is rejt magában. Főként a frankfurti iskola médiateoretikusai nyomán terjed el az az elképzelés, hogy a populáris média nem hordoz igazi értéket, mert a tudás, az ízlés és az értékek helyett elsősorban szórakoztatni kíván. A kereskedelmi médiához való viszony a felvilágosodás emberképében gyökerezik, leginkább úgy kezeli az embert, mint racionális lényt, és csak másodsorban mint ösztönlényt (Császi–Istvánffy 2010).

*„A szórakoztató média használóit nem félemlíti meg az ízlés már intézményesített hierarchiája, hanem saját egyéni módjukon élhetik át tapasztalataikat. A végeredmény a hivatalos látásmód és a normatív értelmezés kiszámíthatatlan elbizonytalanítása, ahol a fantazmagóriák káosza megengedi, hogy a mindennapi élet strukturálatlan élményeit a cenzurázatlan, tudattalan populáris másságokkal együtt egyfajta »szórakozott bámészkodás« állapotában tudomásul vegyük.”* (Császi 2014b).

Ebben az értelmezésben a média azon intézmények ellen hat, amelyek a társadalom normalizálására törekszenek. Ez az értelmezés a közgondolkodásban is tükröződik, miszerint a média morálisan tisztátalan, mindenféle baj forrása; kulturálisan alacsonyabb rendű, mint a színház, a film vagy a könyv; politikailag pedig kétes, mert a legkülönbözőbb hatalmakat szolgálja ki (Császi–Istvánffy 2010).

Ezen a ponton válik érthetővé, hogy a médiahatások felől közelítő értelmezésben a gyerekek és a média kapcsolat miért lett különösen fontos. Foucault szerint a nukleáris családra részben azért volt szükség, hogy a gyermek közelében minél kevesebb idegen legyen, mert az idegenek veszélyt jelentenek az erkölcsös fejlődésre (Foucault 2020 [1998]). A szórakozásra és öröme csábító, mindenütt jelen lévő média képében mintha ismét feltűnne az idegen csábító, aki felszabadítja a gyermeket a család és az iskola felügyelete alól. Ebben a keretben elhelyezhetővé válnak azok a diskurzusok, melyek az újonnan megjelenő médiumok társadalomra, ezen belül a fiatalokra gyakorolt negatív hatásáról szólnak. Napjainkban ezek az aggodalmak leginkább az okoseszközökhöz és a közösségi médiához kötődnek, de a digitális technológiával kapcsolatos félelmek nyilvánvalóan nem új keletűek és rímelnék azokra, melyek a médiatechnológiai fejlődésének különböző fázisaiban rendre felmerültek. A közösségi- és digitális médiához kapcsolódó aggodalmak hasonlítanak a számítógépes játékok 1990-es évekbeli terjedésével, a videózás 1980-es évekbeli térhódításával, vagy az 1950-60-as évtizedek televíziózásával kapcsolatos morális pánikjaihoz, vagy azokhoz a félelmekhez, melyek az 1920-as években a filmhez, néhány évtizeddel korábban pedig a szórakoztató irodalomhoz és a regények olvasásához kapcsolódtak (Buckingham 2019).<sup>6</sup>

Azt is látni kell, hogy a család tere egy fizikai térfogalmat is jelöl, az otthont, melyben a család tagjai egymás mellett, de elkülönülve élnek egymás mellett. Ebben a térben a figyelem a gyermekekre irányul, bár a megfigyelés talán nem olyan közvetlen, mint a

<sup>6</sup> A sor Buckingham szerint folytatható egészen Platónig, aki a *Köztársaság* című művében azzal érvelt, hogy a drámai költők különösen károsak a fiatalokra, mert rossz példaképeket mutatnak nekik (Buckingham 2019).



panoptikus intézmények tereiben,<sup>7</sup> ám mégsem elhanyagolható intenzitású. Az online média tere megnyitja az otthon terét, csökkenti a szülői felügyelet lehetőségét, azaz egy újabb módon járul hozzá a hatalmi viszonyok átalakításához. Hasonló jelenség figyelhető meg az olyan egyértelműen panoptikusnak tekintett intézmények esetében is, mint az iskolák. Az egyes iskolák digitális eszközhasználatot szabályozó policy dokumentumai kapcsán fogom bemutatni, hogy az iskolák hagyományos, történetileg kialakult eljárásokat (például: tiltás, büntetés, eszközök elvétele) alkalmaznak azért, hogy kiterjesszék a felügyeletet a tanulók által birtokba vett online tér felé (6. fejezet).

## 2.2. A mediatizáció jelentősége a késő modernitásban

Szerteágazó következményei lettek annak, hogy a posztmodern médiakutatás fókuszába a befogadói oldal vizsgálata került. Nem csak arról volt szó, hogy a cultural studies kutatói – Raymond Williams nyomán – egyszerűen másként viszonyultak a hegemon kultúrafelfogáshoz, hanem arról is, hogy vizsgálódásaikat a közönség marginális csoportjaira és a szórakoztató műsorokra is kiterjesztették (Császi 2008). Hiszen ebben az olvasatban a média nem csak valamilyen ideológia szűrőjén keresztül közvetíti a valóságot, hanem maga is részt vesz a valóság megteremtésében, ezáltal központi helyet foglal el a hatalom ökonómiájában. Ennek egy fontos aspektusára hívta fel a figyelmet az angol médiakutató, John Fiske, aki szerint a kapitalizmusban az uralkodó ideológia nem homogenizálta teljesen az alávetett társadalmi csoportokat, azok a társadalmi identitás figyelemre méltó változatosságát voltak képesek megőrizni, azaz *„a késő kapitalista társadalmakat a társadalmi csoportok és szubkultúrák óriási választéka építi fel, amelyeket a társadalmi kapcsolatok hálózata tart össze, ahol a legjelentősebb tényező a hatalom differenciált elosztása”* (Fiske 2001, 308–309).

<sup>7</sup> Foucault a panoptikus séma alapján elrendezett intézményekben – a börtönben, a kaszárnyában, a gyárakban és az iskolákban – látta megvalósulni a véletlenszerű és folyamatos ellenőrzés legtokéletesebb formáját, mely kikényszerítette az alávetettek teljes szabálykövetését (Foucault 1990 [1975]).

Kétségtelen, hogy az elmúlt fél évszázad meghatározó jelenségének, a mindennapi élet kulcsfontosságú összetevőjének kell tekintenünk a mediatisációt. A média másodlagos valósága nem helyettesíti a tapasztalat világát, hanem folyamatos kölcsönhatásban van a megélt valósággal. „*A mediatisáció technológiai és egyben társadalmi folyamat, amely egyre áthatóbb, ahogy a társadalmi aktorok a saját világuk megértésére törekedve növekvő mértékben függővé válnak a világra vonatkozó nyilvános értelmezések és beszámolók készletétől*” (Silverstone 2010 [2007], 125), tehát a médiahasználat jóval túlmutat a média által közvetített tartalmak fogyasztásán.

A média által és az azon keresztül létrejövő mediatisált világot Silverstone „*médiapolisznak*” nevezte (Silverstone 2010 [2007]). Elgondolása rímel Hartley „*médiapolgárság*” koncepciójára. A „*media citizenship*” Hartley szerint egy, a felvilágosodás óta kialakult különféle és egymásra épülő állampolgárságok sorában.<sup>8</sup> A médiapolgár a médián keresztül vesz részt a nyilvánosságban, a média közvetíti számára a közösségi identitást, de a média az identitások termelésének is részese. E folyamatot Hartley „*nemzeti szemiozisznak*” nevezte, ugyanakkor írt „*Csináld Magas médiapolgárságról*” is, amely „*az egyének és a különböző alternatív csoportok különbözőségeinek a választását is lehetővé teszi a kollektív azonosságokon belül.*” A médiapolgárságban lehetőség van a kollektív identitás és az azon belüli különbözőségek közti választásra. A *nemzeti szemiozisz* mellett mindvégig ott van a *szemiotikus ön-determinizáció*, melynek szerepe Hartley szerint egyre inkább növekszik (Császi 2003 vö. Hartley 1996). Hartley nyomán Császi úgy fogalmazott, hogy „*a médiapolgár ebben az értelemben egy olyan egyre jobban táguló*

<sup>8</sup> Az egyéni szabadság elvéből következik, hogy egyáltalán polgárságról beszélhetünk. A francia forradalomban elinduló jogkiterjesztés eredményeként, azaz a politikai választójog révén a fogalom állampolgársággá bővült (*political citizenship*). A 19. század folyamán a polgárság jelentése egy sor olyan elemmel gazdagodott, mely az oktatáshoz, az egészségügyhöz és a jóléthez kapcsolódó egyenlő hozzáférésekből fakadt, ezt Hartley a polgárság szociális fogalmának nevezte el (*social citizenship*). A fogalom további bővülésével már kultúrpolgárságról írt, mely magában foglalja a kollektív identitásokat is (*cultural citizenship*). A médiapolgárság pedig voltaképp ez utóbbi következménye (Császi 2003 vö. Hartley 1996).

virtuális közösség polgárát jelenti, amely áthágja a nemzetek, fajok, kultúrák, nemek, osztályok, és életkorok szerinti határokat.” (Császi 2003, 37).

A „médiapolgárság” és a „médiapolisz” fogalmai esszenciális formába sűrítve mutatják, hogy milyen lényegi szerepet játszik korunkban a média. Egyfelől kirajzolódni látszik egy demokratikus utópia képe, mely minden egyenlőtlenségével és hibájával együtt az ókori Athén demokratikus ideálját tükrözi.<sup>9</sup> A két fogalom tehát rendelkezik egy olyan jelentéssel is, mely az idea gyakorlati működése során felmerülő kétségeket is tartalmazza, hiszen kérdéses, hogy korunk médiájában vajon tényleg mindenkinek számít-e a véleménye és vajon mindenki hallathatja-e a hangját?

Mindebből következik, hogy a médiáról folytatott diskurzus nem csak arról szól, hogy a média vizsgálata során a médiainstéményekre vagy a befogadókra érdemes-e koncentrálni, hanem arról is, hogy a mediatiszációnak vannak nyertesei és vesztesei, árnyoldalai és előnyei, járhat haszonnal és okozhat károkat. Nem az a kérdés, hogy a médiaoptimista vagy a médiapesszimista olvasatok is érvényesek-e, hanem az, hogy komplexitásában értsük meg a késő modernitás médiájának használati módjait és azokat a hatásokat, melyeket a média mindennapi életünkre gyakorol.

Ezen ponton utalni szeretnék Sonia Livingstone és Julian Sefton-Green 2016-ben zárult kutatására, melynek során egy éven keresztül követték egy 13-14 éves fiatalokból álló, 28 fős londoni osztály mindennapjait. A vizsgálatuk fókuszában a fiatalok médiahasználata, iskolai munkája és mindennapi életük gyakorlatai álltak. Arra voltak kíváncsiak, hogy a tinédzserek és családjaik miként birkóznak meg a késő modernitás kihívásaival, így például az individualizmussal vagy a jobb társadalmi pozíciók elérése érdekében folytatott versengéssel.<sup>10</sup> A két angol kutató úgy látta, hogy a fiatalok

<sup>9</sup> Persze Thuküdidész óta tudjuk, hogy a demokrácia valóban csak egy idea volt, a mindennapok során kevesek akarata érvényesült, a polisz pedig egy zárt világ volt, melynek sorsát nagymértékben határozta meg a polgárok manipulálhatósága (Thuküdidész 2006). Ez a kritikus megközelítés arra int minket, hogy a médiapoliszban ne egy ideális állapotot lássunk, hanem a poliszt minden hibájával együtt.

<sup>10</sup> Livingstone és Sefton-Green kutatása nem az egyetlen az ebben az időszakban végzett etnografikus kutatások sorában. További példaként említhető a Daniel Miller vezette *The Why We Post Project* is (Miller et al. 2016).

médiahasználatával kapcsolatos aggodalmak nem függetlenek a kockázati társadalom alapkérdéseitől. A II. világháború óta eltelt időszak egyaránt értelmezhető a stabilitás és a radikális változások felől is. Az utóbbi irányból felismerhető a digitális hálózatok világa, melyről a fiatalok többet tudnak, mint a szüleik; a nyilvános és magánszférák közti határ elmosódása, aminek jól látható jele miként élik az emberek magánéletük mind nagyobb részét nyilvánosan; vagy a kereskedelem, még a gondolatainkig is elérő csápjai. De emellett fontos látni azt is, hogy Európában és az Egyesült Államokban az elmúlt hét évtized páratlan stabilitást hozott, a társadalom fő építőköveivé a nukleáris család, a vállalkozások, a közszféra, a szabályozott piacok és a nemzetállam váltak (Livingstone–Sefton-Green 2016).

A változás és a stabilitás dichotóm érzései mellett, a késő modernitás egyénre gyakorolt hatásai közül, Ulrich Beck nyomán (Beck 2005 [1986]) Livingstone és Sefton-Green arra hívta fel a figyelmet, hogy minden korábbinál nagyobb mértékben kell az embereknek dönteniük a saját életük kérdéseiben, ezáltal folyamatos kockázat- és felelősségvállalásra kényszerülnek. A korábbi korokban fogódzót kínáló társadalmi konvenciók és hagyományok megtartó ereje csökkent, az individualizáció a korábban létező társadalmi formák (osztály, társadalmi státusz, nemi szerepek, család, szomszédság, stb.) felbomlását jelenti (Beck–Beck-Gernsheim 2002). Ebben a kockázati társadalomban, ahol az egyéni döntések sorozata egyszerre jelent lehetőséget és terhet, egyáltalán nem könnyű felnőni, hiszen a változások – melyek nem függetlenek a mediatizációtól –, érintik a családot, az otthont, a szabadidő eltöltését, a társas kapcsolatokat, az iskola világát és a tudásszerzést is. Ugyanakkor a változó életszínvonal, az oktatási lehetőségek és a foglalkoztatási kilátások hatásai egyenlőtlenül sújtják a családokat és az egyéneket (Livingstone–Sefton-Green 2016).

Livingstone és Sefton-Green szerint a média mindennapi jelentősége többek között abban áll, hogy összekapcsolja a fiatalok különböző élettereit – az otthont, az iskolát és a szabadidő tereit – egymással. Hasonlóan látta Silverstone is, aki szerint a média a késő modernitás megjelenési tere. A fogalom szerinte kettős értelmű. Jelöli azt, „*ahogy a világ*

*a médiában megjelenik, másrészt azt is jelenti, hogy a megjelenés teszi valóssá a dolgokat. A média azért megkerülhetetlen, mert alátámasztja és általános érvényűvé teszi a tapasztalatot. A média egy erkölcsi tér, egy olyan helyszín, ahol az állampolgári kultúra megjelenik.”* (Silverstone 2010 [2007], 38). Silverstone erkölcsi tere politikai tér és, mint ilyen, a hatalom folyamatos újraelosztásának tere is.<sup>11</sup> A hatalom elosztása aszimmetrikus, egyeseknek több, másoknak kevesebb jut belőle, és ez döntő módon befolyásolja, hogy ki miként tudja érvényesíteni akaratát, milyen technológiákhoz és tartalmakhoz férhet hozzá, vagy miként tudja hallatni a hangját, azaz voltaképp milyen médiaműveltséggel rendelkezik (Silverstone 2010 [2007]).<sup>12</sup>

### 2.3. A médiaoktatás és a médiaműveltség-fejlesztés helye a médiáról folytatott diskurzusban

A fejezet zárásaként azokról az aggodalmakról szeretnék szólni, melyek a média gyerekekre és fiatalokra gyakorolt hatását emelik ki. Ezek a félelmek és a rájuk adott reakciók a médiakutatás modernista hagyományhoz kapcsolódnak, de nem függetlenek a mediatisáció megítélésétől sem.

David Buckingham szerint, amikor az 1930-as években először merült fel, hogy a média káros hatásait ellensúlyozva fiatalok médiafogyasztását valamilyen módon befolyásolni kellene, a védőoltás metaforája tűnt megfelelő megoldásnak. A következő évtizedekben a médiaoktatás<sup>13</sup> célja a populáris kultúrával szembeni védőoltás kialakítása

<sup>11</sup> Silverstone értelmezésében „A hatalom általános cselekvőképesség, amely az emberek fellépésétől függ, többes számban, a maguk sokféleségében” (Silverstone 2010 [2007], 55).

<sup>12</sup> Silverstone médiaműveltség felfogásáról a 3. fejezetben részletesebben lesz szó, ezen a ponton azt a meglátását szeretném hangsúlyozni, miszerint a médiaműveltség politikai természetű, hiszen a modern társadalomban való teljes körű részvétel előfeltétele, amely magában foglalja a kritikai elemzés készségét, a társadalmi dinamika elismerését, továbbá a mindennapok kultúráját formáló média központi társadalmi szerepét (Silverstone 2010 [2007]).

<sup>13</sup> Buckingham értelmezését követve a disszertációban médiaoktatásnak az iskolarendszerben megvalósuló médiaműveltség-fejlesztést fogom nevezni (Buckingham 2005 [2003]).

lett, egyfelől azért, mert úgy tartották, hogy a populáris kultúrának nincs kulturális értéktartalma. Másrészt az az elgondolás húzódtott meg mögötte, hogy a médiaszövegek elemzésével megóvhatók a gyerekek a tévhitektől és hamis ideológiáktól. Továbbá sokan úgy vélték, hogy a média tehető felelőssé a fiatalok nem normakövető magatartásáért, ezzel pedig csak úgy lehet megküzdeni, ha rámutatunk a média által konstruált kép ellentmondásaira és ideológiai-gazdasági vetületeire. Buckingham szerint mindhárom szempont defenzív természetű és közös bennük, hogy a médiaoktatás által akarnak megoldást találni valamilyen összetett társadalmi problémára. Hisz nem másról van szó, mint arról, hogy a társadalmi problémák egész soráért a média okolható. Ha ez így van, akkor a médiaoktatás lehet a gyógymód, azaz ez lehet a védőoltás. Ebben az olvasatban egyáltalán nem esik szó a médiahasználat előnyeiről, lehetőségeiről és örömeiről, kizárólag a káros hatásokról (Buckingham 2019).

Jellemző az is, hogy a védelmező paradigma akkor bukkan fel újra s újra, amikor egy újfajta médium előretör, ez pedig addig nem tapasztalt problémákat hoz magával. Ezt láthatjuk az internet esetében is. Erősek azok a hangok, amelyek a gyerekek internethasználata kapcsán az online zaklatásokra, a túlzó online marketing okozta problémákra, vagy a pornográf tartalmakhoz való könnyű hozzáférésre hívják fel a figyelmet (Buckingham 2005 [2003]).

Nyilvánvaló, hogy minden technológiai változásnak lehetnek árnyoldalai és pozitív hozadécai, de Buckingham szerint nem érdemes a kérdéseket leegyszerűsíteni arra, hogy a technológia jó vagy rossz a mai gyerekek számára. Mint ahogy téves az a leegyszerűsítés is, mely a fiatalokat vagy a média passzív áldozataiként, vagy olyan „digitális bennszülöttekként” azonosítja, akik rendelkeznek valamiféle eredendő bölcsességgel és technológiai jártassággal (Buckingham 2019 vö. Helsper–Eynon 2009).

A védelmező paradigma, azaz a védőoltás-modell alapján a média többféle módon jelenthet veszélyt a gyerekekre. A veszélyek egyik csoportja egyértelműen az orvosi

diskurzusba ágyazódik:<sup>14</sup> a médiahasználat függőséget, szorongást, mentális problémákat okoz, sőt már rövid távon átalakítja a biológiai testet (Szőke-Milinte 2019).<sup>15</sup> A kockázat ezek szerint nem kisebb, minthogy a média megszerzi a test feletti ellenőrzést, rendkívüli következményei lehetnek. Az akaratlan az akaratlagos fölé kerekedik, létrejön az addikció, az ösztön győzedelmeskedik, a viselkedés abnormálissá válik. Az orvosi beszédmód megjelenése nem csak a probléma komolyságát hivatott igazolni, hanem a „beteges” viselkedés egyértelmű megnevezésével a határokat is kijelöli normális és abnormális között.

Az aggodalmak másik csoportját olyan veszélyek alkotják, melyek áthatolnak a család burkán, veszélyeztetik a hagyományosnak tekintett értékeket, vagy megkérdőjelezik az olyan intézmények hatalmát, mint az iskola.<sup>16</sup> A 2000-es évek közepén elindított EU KIDS kutatások az internet káros tartalmaként négy témakört azonosítottak, az agressziót, a szexualitást, az értékek terén fenyegető veszélyeket és a kereskedelmi jellegű veszélyeket (Andok 2020). Ugyanakkor ez a kutatássorozat azt a tanulságot hozta, hogy a média veszélyei mellett a média kínálta lehetőségekre és előnyökre is figyelmet kell fordítani, mert a fiatal korosztályok médiahasználatára csak a két terület együttes

<sup>14</sup> Szembetűnő, hogy a védelmező paradigma esetében az esztétikai érveknél mennyivel hangsúlyosabbak az orvosi indokok, láthatóvá téve a két mező közti hierarchikus különbségeket. Az orvosi beszédmód 19. századi térnyeréséről és szerepéről Foucault részletes elemzést adott (Foucault 2020 [1999]).

<sup>15</sup> Szőke-Milinte egy 2008-as kísérlet eredményeit bemutató írást írta: „A képközlő eljárások igazolták, hogy a gyakori internetező a Google használata közben az agyi aktivitás egy megfelelő területen jóval kiterjedtebb, mint azoké, akik csak akkor találkoztak az applikációval. A számítógéphez jól értő alanyok az agy bal első részén egy bizonyos hálózatot, a hátsó-oldalsó agykéregét használták, az internethasználatban járatlanok viszont minimális tevékenységet mutattak ezen a területen. Mivel egyéb tevékenység végzése közben – pl. olvasás – nem mutatható ki számottevő különbség a két csoport agyi tevékenysége között, arra a következtetésre jutott, hogy a tapasztalt internethasználók idegpályái a világháló használatával alakultak ki. A továbbiakban egy héten keresztül, heti egy órában azoknak a kísérleti alanyoknak is lehetővé tette a Google-es keresést, akik addig nem használták. Egy hét múlva megismételte a képközlő eljárásos vizsgálatot és arra az eredményre jutott, hogy az az agykéregi terület, mely korábban használaton kívül esett, most kiterjedt aktivitást mutatott, akár csak a már gyakorlott internetezők agyában. Vagyis összesen 5 óra internetezés átalakította az agyukat.” (Szőke-Milinte 2019, 27)

<sup>16</sup> Buckingham az álhírektől és dezinformációtól való félelmet, a radikalizmus, a gyűlöletbeszéd és a terrorizmus terjedését, a számítógépes zaklatásokat, a magánélet megsértését és a személyes adatokkal történő kereskedelmet sorolta ebbe a körbe (Buckingham 2019).

vizsgálata révén érthető meg (Livingstone–Mascheroni–Staksrud 2018). A médiapolgár csak akkor tud hatékonyan és eredményesen részese lenni a mediatizált nyilvánosságnak, ha tisztában van annak működésével. A káros hatások tompításának és a lehetőségek jobb kihasználásának kulcsa a médiaműveltség kialakítása és folyamatos fejlesztése lehet. A következő fejezetben ennek lehetséges megoldásait fogom bemutatni.



### 3. A KÉSŐ MODERNITÁS MÉDIAMŰVELTSÉGE

A második fejezetben bemutatam a médiáról folytatott diskurzus két meghatározó irányát, most ezekre építve szeretném kijelölni a médiaműveltséget meghatározó diskurzus fogalmi kereteit. A fejezet első részében egy rövid történeti áttekintésen keresztül ismertetem a fogalom eredetét és az értelmezésében bekövetkezett változásokat, majd összefoglalom milyen érvek szólnak a médiaműveltség fejlesztése mellett a konvergens médiakörnyezetben.<sup>17</sup> A fejezet harmadik részében Henry Jenkins elméletére támaszkodva, ismertetem a „részvételi kultúra” eredetét, jelenségét és relevanciáját. Ezt követően pedig három médiaműveltség-fejlesztési modellt fogok összehasonlítani. Egyfelől bemutatom, hogy melyek azok a képességek és készségek, melyekre Jenkins szerint a 21. századi fiataloknak a részvételi kultúrában szükségük van. Majd az angol David Buckingham médiapedagógiai fókuszú modelljért ismertetem. Végezetül az angol médiakutató, Roger Silverstone morális szempontokat hangsúlyozó médiaműveltség koncepciójával foglalom össze az empirikus kutatáshoz kapcsolódó elméleti keretet.

Minél bonyolultabbá válik a minket körbe vevő médiatáj, minél jobban elmosódnak a határok és minél sokrétűbben szövik át életünk szövetét a média szálai, annál összetettebb és bonyolultabb meghatározások születnek a „*media literacy*” tartalmára vonatkozóan. A szakirodalomban elősorban a *media literacy* kifejezést terjedt el, de használatban vannak a következő fogalmak is: *media practices*, *media and information literacy*, *digital literacy*, *multiliteracy*, *metaliteracy*, *transliteracy*; illetőleg a hazai gyakorlatban: *médiaműveltség*, *médiajártasság*, *médiatudatosság*, *média-írástudás*,

<sup>17</sup> Az amerikai médiakutató, Henry Jenkins meghatározása szerint „*a konvergencia olyan helyzetre utal, amelyben különböző médiarendszerek egyszerre léteznek, és ahol a médiatartalmak ezek között a rendszerek között áramlhatnak*”, illetve „*olyan kifejezés, amely technológiai, ipari, kulturális és társadalmi változásokat ír le a média kultúráján belüli mozgásának szempontjából*” (Jenkins 2006, 282). A továbbiakban a médiakonvergencia fogalmát ebben az értelemben fogom használni,

Andy Ruddock szerint „*A médiakonvergencia tudományos kifejezésként leírja, hogyan ötvözik a média gyakorlatok a különböző műfajokat és platformokat oly módon, hogy az a médiatartalmakat és a technológiát interperszonális hálózatokba integrálják.*” (Ruddock 2015 [2013], 205).

*kommunikációs és médiaműveltség, információs műveltség, digitális műveltség.* E fogalmak ugyanakkor nem írták felül egymást, párhuzamosan léteznek és használatban vannak – igaz valamelyest eltérő értelemben. Közös azonban mindegyikben, hogy a médiaműveltséget egy több dimenziójú ernyőfogalomként kezelik.

Amikor egy jelenség leírására ilyen sok, egymással rokon, ám árnyalataiban, hangsúlyaiban eltérő fogalom születik, annak egyik oka, hogy a jelenség állandó mozgásban van, tartalma folyamatosan alakul és bővül, ezért lehetetlen egy általánosan érvényes megnevezést kijelölni számára. A fogalmaink – akár a magyar *médiaműveltség*, akár az angolszász területen elterjedt *media literacy* – nem alkalmas a pontos leírásra. Kis túlzással élve, a jelenség nem is létezik abban a formában, ahogy meghatározni szeretnénk. Ez persze nem azt jelenti, hogy nem létezik mindaz, amit a médiaműveltség ernyője alá tartozónak gondolunk. Inkább arra utal, hogy a médiával való foglalatosságot, a mindennapi médiahasználat, a kritikus gondolkodás elsajátítása, a médiainstítúciók működésének megértése, az információ birtoklásával összefüggő tevékenység, a saját médiaszövegek létrehozása és a többi részterület mindegyike önállóan is érdemes a kutatói figyelemre. E jelenségek közös nevező alá hozása azért reménytelen, mert más és más a mindennapok gyakorlatába való beágyazottságuk, és emellett – az evolúcióhoz hasonlóan – folyamatosan változnak a tartalmaik is. Mindez természetesen nem független attól, hogy a média ma nem ugyanazt jelenti, mint tíz, harminc, vagy ötven éve.

A médiaműveltség fogalmának bevezetése az 1960-as évek tehető (Buckingham 2005 [2003]), a médiaoktatás nyugat-európai elterjedése pedig arra az időszakra esik, amikor a hagyományos audiovizuális médiumok mellett megjelent az elektronikus médiumok második generációja. A Barbier és Bertho-Lavenir által a *média metamorfózisának* nevezett folyamat során átalakult a rádiózás és a televíziózás, a földi sugárzású televízióadók mellett előbb a műholdas- és kábelcsatornák jelentek meg, majd elterjedt az otthoni videózás, és mind több háztartásban lett személyi számítógép, melyeken játszani is lehetett. A következő lépcsőfokot az internet széles körű elterjedése,

a hálózati kommunikáció mindennapivá válása, majd a közösségi platformok megjelenése jelentette. A metamorfózis során bővült a médiához való hozzáférés mértéke, átalakult a tartalomelőállítás, megváltozott a média társadalmi szerepe és beágyazottsága is (Barbier–Bertho-Lavenir 2004 [1996]).

A médiaműveltség<sup>18</sup> egyfajta kísérlet mindazon képességek, készségek és tudás leltárba vételére és leírására, melyek megkönnyíthetik az egyre komplexebbé váló médiatérben történő eligazodásunkat.

### 3.1. Médiaműveltség – a fogalom evolúciója

A médiaműveltség fejlesztésével kapcsolatos elgondolások három, történetileg egymás után következő paradigma mentén írhatók le, és szorosan kapcsolódnak az iskolai médiaoktatás programjához, hiszen a fejlesztés színterét jó ideig az iskola jelentette.

Az első paradigma *esztétikai-kritikai jellegű* és az 1950-es évek közepétől formálódott előbb Finnországban, majd Franciaországban és Nagy-Britanniában (Hartai 2016). A *media literacy* fogalma elsőként 1962-ben, a BBC egyik kézikönyvében jelent meg, mint olyan képesség, mely a média kritikus értéséhez szükséges (Neag 2016). A *media literacy* célja egyfajta televíziós írástudás kialakítása volt (2. táblázat). Az ekkor megszületett tantervek módszertana az irodalomoktatáson, illetve a vizuális művészetek oktatásán alapult, a tananyag középpontjában az értékesnek tartott szerzői filmek álltak. Az irányzat képviselői szerint (Miettunen 1954; Freinet 1963; Hodgkinson 1964) filmet oktatni a legjobban egy kanonizálható filmművészeti corpus tanulmányozásával, valamint a formanyelvi alapok elsajátításával lehet (Hartai 2016).

<sup>18</sup> Legáltalánosabban azt mondhatjuk, hogy a médiaműveltségen azokat a készségeket és képességeket értjük, melyek a médiaüzenetekhez való hozzáféréshez, az elemzéshez, az értékeléshez és kritikához, illetőleg a kommunikációhoz szükségesek (Banerjee–Kubey 2004).

Az esztétikai problémafelvetés mögött ugyanakkor nem nehéz felismerni az ideológiai megfontolásokat. A médiaműveltség először a média kritikus értéséhez szükséges képességként definiálódott (Neag 2016), célja pedig az iskolai keretek között történő televíziós és filmes írástudás kialakítása volt (Buckingham 2005 [2003]). E megközelítésmód szinte kizárólag a magaskultúra termékeivel foglalkozott, a populáris kultúra jelenségei és médiaszövegei alig kerültek bele az iskolai curriculumba (Hartai 2016).

A 2. fejezetben már volt arról szó, hogy a médiaműveltség-fejlesztés első paradigmája a médiakutatás modernista hagyományán alapszik. Nem véletlen, hogy a kritika tárgya a populáris kultúra lett, célja pedig a populáris kultúra szövegeivel szembeni távolságtartás kialakítása. A media literacy kifejezés ebben az értelmezésben arra is utal, hogy „*a bevett, ellentmondásmentes, magas státusú hagyományos írás-olvasás*” fontosabb és tiszteletre méltóbb az alacsony státusú kompetenciáknál, amelyek fejlesztést igényelnek (Buckingham 2005 [2003]).

A médiaműveltség-fejlesztés területén fordulatot a médiakutatás posztmodern irányzata hozott. Az új paradigma elsősorban azokban az országokban terjedt, ahol a médiaoktatás beágyazottsága mélyebb volt, azaz jelen volt az oktatási rendszerben. A szemléletmódbeli változás hátterében a tudományos diskurzusban végbement átalakulás állt. A médiakutatók a birminghami médiakutatási iskola megalapítója, Raymond Williams nyomán a hegemon kultúra mellett a populáris- és munkáskultúrával is foglalkozni kezdtek, felismerve, hogy a média nem valamilyen egységes ideológia közvetítője. A késő-modernitás médiatere fragmentált és heterogén, így a korábbi törésvonal, mely a populáris kultúra és a magas kultúra között húzódott, kevésbé tűnt jelentősnek.

A *cultural studies*-hoz köthető kutatások világossá tették, hogy a média korántsem az a tudatipar, mely rákényszeríti a véleményét a gyerekekre. A fiatalok sokkal autonómabb és tudatosabb befogadók annál, mint ahogy korábban tekintettek rájuk. Ehhez tartozott annak a felismerése is, hogy a médiaszabályozás hagyományos módszerei nem

bizonyultak alkalmasnak arra, hogy megvédjék a fiatalokat a káros, vagy nem nekik való tartalmaktól. A kiskorúakat védeni hivatott időbeli vagy térbeli zónák (Gálik–Polyák 2005), vagy a korhatárbesorolás hatékonysága ma is csekély, hiszen ezeket a határokat a gyakorlatban a felhasználók könnyen átléphetik. Mindezek hatására a szabályozási környezet a fogyasztói tanácsadás felé mozdult el, így a médiaoktatás előtt is új utak nyíltak meg. Buckingham szerint a paradigmaváltáshoz hozzájárult az a tapasztalat is, melyre a médiatanárok a saját médiahasználatuk során szert tettek. A médiatanárok újabb generációja már nem beszélhetett a média káros hatásai ellen, hiszen aktív médiahasználóként ismerte a média előnyeit is, miközben nyilvánvalóan tisztában volt a kockázatokkal és a nehézségekkel (Buckingham 2005 [2003]).

Míg tehát a médiaműveltség-fejlesztésének első időszakában az esztétikai és kritikai szempontok domináltak, a kultúrakutatás posztmodern fordulata után a *szociológiai, politikai és gazdasági kérdések* kerültek előtérbe. Ez a megközelítés is kritikusan viszonyult a populáris kultúrához, de az eleve elutasítás helyett közelebb lépett hozzá és a vizsgálódás tárgyává tette. A kritikai attitűd kialakítását a médiaipar működésmódjának és az előállított médiaszövegek rejtett üzeneteinek leleplezése révén kívánta elérni (Buckingham 2005 [2003]).

A fiatalok által naponta fogyasztott médiaszövegek vizsgálata még egy következménnyel járt: a médiaműveltség jelentésstartalma az 1970-es évektől kibővült a mindennapi élet részének tekintett médiahasználattal. Azon képességek összességéként kezdtek rá hivatkozni, mely a különböző médiaformákhoz való hozzáféréshez, ezek elemzéséhez, értékeléséhez és előállításához szükséges (Hartai 2016). Az amerikai Paul Messaris amellet érvelt, hogy azok a készségek, amelyekkel a vizuális és audiovizuális reprezentációkat megértjük, ugyanazok, mint amelyekkel a bennünket körülvevő világot értelmezzük (Messaris 1994).

2. táblázat – A médiaműveltség fejlesztésének három korszaka

FORRÁSA ÉS MEGJELENÉSÉNEK IDEJE	A FEJLESZTÉS FŐ KÉRDÉSEI	A FEJLESZTÉS FŐ ESZKÖZE	A FEJLESZTÉS CÉLJA
A médiakutatás modernista hagyományán alapul, kezdetben (1960-as évek) főként az angolszász országokban terjed el.	Esztétkai és kritikai kérdések.	Televíziós és filmes írástudás kialakítása, főként filmművészeti alkotások tanulmányozása.	A populáris kultúra szövegeivel szembeni távolságtartás kialakítása.
A médiakutatás posztmodern fordulatának hatására, az 1970-es évek közepétől terjedt el.	Szociológiai, politikai és gazdasági kérdések.	A populáris kultúra szövegeinek és jelenségeinek tanulmányozása.	A médiaipar működés módjának és az előállított médiaszövegek rejtett üzeneteinek leleplezése.
Az internet és a digitális eszközök széles körű elterjedése nyomán, az ezredfordulótól van jelen.	Személyiségi- és emberjogi, illetve adatbiztonsági kérdések.	A digitális technológia eszközeinek és a konvergens médiatér jelenségeinek tanulmányozása.	A demokratikus jogok gyakorlásához, a társadalmi aktivitáshoz szükséges kompetenciák fejlesztése.

A médiaműveltség értelmezésének harmadik paradigmája az ezredforduló után tapasztalható technológiaváltozások felől érthető meg (Hartai 2016). A konvergenssé váló médiakörnyezetben a tartalomelőállítás mellett fontos szemponttá vált a digitális eszközhasználat is, mely a korábbi időszakokban a technológiai eszközök használatának kisebb komplexitása miatt nem volt a médiaműveltség lényegi eleme.

Miközben az 1980-as és 1990-es években a médiaműveltség iskolai fejlesztését célzó programok fókuszában a szociológiai, politikai és gazdasági kérdések álltak, az elmúlt két évtizedben a hangsúly a személyiségi- és emberjogi, illetve adatbiztonsági kérdések felé tolódott el (Hartai 2016; Nagy 2018). A médiaműveltség immáron olyan alapkompenciává vált, mely nélkül a digitális környezetben történő részvétel nehezen képzelhető el. Másként fogalmazva: a demokratikus jogok gyakorlásának, a társadalmi aktivitásnak egyik alapfeltétele a médiaműveltség megszerzése, hisz így lesz képes az egyén állást foglalni morális, társadalmi és politikai kérdésekben (Császi 2011). A fordulat másik következménye a részvételi kultúra erősödése, mely egyaránt szól az

együttműködésekben és kreativitáson alapuló aktív médiahasználatról, illetve az ennek gyakorlásához szükséges kompetenciákról, jogokról és a következmények elviseléséről (Jenkins et al. 2009).

### 3.2. A médiaműveltség tartalmához kapcsolódó kompetenciák rendszere

Az előzőekben láthattuk, hogy a médiaműveltség kezdetben a hagyományos műveltségkomponensekhez kapcsolódva alapvetően esztétikai program volt, majd először a médiával kapcsolatos tudományos diskurzus hatására, ezt követően pedig az internet és a digitális eszközök széles körű elterjedésére reflektálva új elemekkel bővült. Megjelentek a társadalomtudományos kérdések, a jog különféle területei (személyiségi jogok, szerzői jog, stb.), illetve a technológiai eszközök kezelése, beleértve a hardver- és szoftverhasználatot.

A 21. századi médiaműveltség nem csak a kritikai attitűd kialakításához szükséges ismeretek elsajátítását takarja, hanem a médiahasználathoz és médiafogyasztáshoz kapcsolódó különféle olvasat- és írásmódokat is. Mivel egy rendkívül gazdag jelentéssel bíró fogalomról van szó, ezért a teoretikusok több kísérletet tettek a fogalmi keret strukturálására, a különféle területek súlyozására és egymáshoz való viszonyának tisztázására. A következőkben ezen értelmezési kísérletek közül mutatok be néhány, kutatásom számára fontosabbat.

Nagy Krisztina a médiaműveltség fejlesztésével kapcsolatos nemzetközi dokumentumok és szakértői anyagok<sup>19</sup> elemzésekor arra a következtetésre jutott, hogy e

<sup>19</sup> Nagy Krisztina a következő dokumentumokat vizsgálta:

- a) *Az Európai Unió Bizottságának ajánlása egy versenyképesebb audiovizuális és tartalomipar, továbbá egy befogadó tudásalapú társadalom érdekében a digitális környezethez igazodó médiaműveltségről (2009) (2009/625/EK)*
- b) *Media and Information Literacy Policy and Strategy Guidelines (UNESCO 2013)*
- c) *Media Literacy – Concepts, Research and Regulatory Issues (Ausztrália 2007)*
- d) *Good Media Literacy – National Policy Guidelines 2013-2016 (Finnország 2013)*

szövegekben a médiaműveltség fogalmának nincs egységes definíciója. Az általa elemzett hét, meghatározó policy dokumentumban közös, hogy a médiaműveltség fogalma három nagy területre terjed ki. Egyrészt a médiahasználathoz szükséges készségek és képességek területére; másrészt a kritikai gondolkodásra, mely a tudatosságot és a tájékozódást segíti; harmadrészt azokra a képességekre, készségekre és ismeretekre, melyek „*a médiaszövegek megalkotását és máshoz való eljuttatását, tehát a kommunikációban való aktív részvételt biztosítják*” (Nagy, 2018: 149).

A „*media literacy*” fogalom már önmagában is többet jelent a formális oktatáshoz köthető írás-olvasástudásnál. Egy-egy szakterülethez kötődő speciális kompetencia-készletet is jelöl, mely igen gazdag és sokféle lehet. Minden médiahasználó rendelkezik valamiféle jártassággal, vannak ismeretei, és nem egy esetben hoz létre maga is médiaszövegeket. Buckingham szerint a médiaműveltség nem csak a kritikai írástudás és reflektálás képességének egyik formája, hanem beletartozik „*a kommunikáció tágabb társadalmi, gazdasági és intézményi kontextusainak megértése, illetve annak felismerése, hogy befolyásolja mindez az emberek tapasztalatait és tevékenységét*” (Buckingham 2005 [2003], 22). A média-írástudás mikroszintje az egyén és szövegek közti kapcsolatban ragadható meg, a makroszint a médiahasználat társadalmi aspektusait jelöli (Buckingham 2005 [2003]).

Talán épp az írástudás fogalmától<sup>20</sup> való távolságtartás érdekében használta a „*médiakompetencia*” kifejezést a német szakirodalom az 1990-es évektől. A fogalom

e) *Digital and Media Literacy – A Plan of Action* – (USA 2010)

f) *Media Literacy European Policy Recommendations – European Association for Viewers Interest EAVI* (2014)

g) *Medienkompetenzförderung – ein Rahmenkonzept für Hamburg* (Németország 2013)

<sup>20</sup> Károlyi Júlia a *Médiaoktatás* című Buckingham könyv fordításában következetesen „írástudásként” fordította a „*literacy*”-t. A fordításnak abban a kontextusban, ahogy Buckingham a *media literacy* értelemezésének nehézségeiről ír, kétség kívül van értelme, ugyanakkor rendkívül le is szűkíti az értelmezés kereteit. Bár az írástudás nyilvánvalóan több, mint az írni tudás, mégis egy olyan készségre utal, mely a tudás birtoklójának közreműködése nélkül nem sajátítható el. A médiaszövegek megértéséhez azonban a képek és a hallható szöveg miatt nincs szükség ugyanarra a tanítási és tanulási folyamatra, amit az írás és olvasás készségének elsajátítása igényel. Persze a dolog nem ennyire egyszerű, hisz a médiaszövegek értelemezésének is különböző mélysége lehetséges, már csak a szövegek gyakori többszólamúsága okán is. Ugyanakkor nyilvánvaló, hogy a gyermekek már egészen kis korban, külső beavatkozás



bevezetése Dieter Baacke-hoz köthető, aki az angolszász kutatókhoz hasonlóan többdimenziós modellben gondolkodott (Nagy 2018). Olvasatában a médiakompetenciák fejlesztése során négy területre kell fókuszálni. Egyrészt a médiakritikára (*Medienkritik*), melynek során analitikus, önreflexív és etikus médiahasználati attitűd kialakítása a cél. Másrészt a médiaismeretre, mely részben a használatot lehetővé tevő képességeket és ismereteket jelenti (*Instrumentell-qualifikatorische Medienkunde*), másrészt tartalmi ismereteket (*informativer Medienkunde*) például arról, hogy miként működik a médiarendszer. A harmadik dimenzió a médiahasználat fejlesztése. Itt a hagyományos eszközök (például a könyvolvasás, rádióhallgatás) használata mellett fontossá válik az interaktív médiahasználat is. A negyedik területnek Baacke az alkotást (*Mediengestaltung*) tekintette, melynek van innovatív és kreatív oldala is (Treumann et al. 2002). Baacke modellje újabb, igen fontos szemponttal gazdagította a fogalmat. Egyrészt kiterjesztette és pontosította a kritikai gondolkodás területeit, másrészt rámutatott a médiaműveltség alkotói összetevőire. Baacke komplex rendszere több kompetencia meglétét és fejlesztésének szükségességét feltételezi.<sup>21</sup>

Az amerikai kutató James Potter olvasatában a médiaműveltség vertikálisan és horizontálisan is tagolt, többdimenziós. Szerinte a médiaműveltség nyolc, egymásra épülő szintből áll és a cél a magasabb műveltség elérése. Potter úgy vélte, hogy a „*magas médiaműveltséggel rendelkező emberek sokkal többet képesek meglátni egy adott üzenetben. Jobban érzékelik a jelentések különböző szintjeit, ami előmozdítja a megértést.*” Továbbá „*sokkal jobbak az esélyeik arra, hogy azt kapják az üzenetektől, amit ők akarnak*”, azaz végeredményben a magasabb szinten lévők magasabb szinten értik és értékelik a médiát, irányítják a médiahasználatukat. A legelső szinteknek az alapok, a nyelv, majd a

nélkül is képesek elsajátítani azokat a képességeket, melyek a mozgóképnyelv elemi szintű megértéséhez szükségesek.

<sup>21</sup> Hasonló következtetésre jutott Aczél Petra is, aki szerint a médiaműveltség több részképességet foglal magában, így „*a válogatás, a kritikai elemzés, a társadalmi-kulturális-politikai körülményeket figyelembe vevő értelmezést, a megjelenítést, valamint a tartalom létrejöttének »grammatikájára« és a médiaüzenet megalkotására vonatkozó tudást.*” (Aczél 2015, 167).

narratívák elsajátítását tartotta (ezek ismét részben esztétikai természetűek, tehetjük hozzá). Erre épül a bontakozó szkepticizmus és az intenzív fejlődés szakasza, hogy aztán ezt meghaladva, előbb tapasztalati felfedezővé, majd kritikussá, a legmagasabb stádiumban pedig a társadalom iránt felelős médiahasználóvá váljon az ember (Potter 2015 [2014], 25-34).

E gondosan strukturált rendszer azonban két alapvető problémával nem számol. Az egyik, hogy a médiahasználat funkciói közül az információk feldolgozására fókuszál. A média üzeneteire úgy tekint, mint eszközökre, melyeket használunk. Miközben a szórakozás vagy a kapcsolattartás funkciója legalább ennyire fontos. Érzékelendő ezt hiányt, Potter megjegyezte, hogy a magasabb szintet elérő egyén képes arra, hogy néhány szintet visszalépjen, például akkor, amikor nem irodalmi művet kell feldolgoznia egy főiskolai kurzusra, hanem pihenésként egy Comedy Central-on futó sorozatot. Ezzel azonban a populáris kultúrát és annak fogyasztását eredendően az alacsonyabb szintű médiaműveltséggel azonosította. Az elmélet másik gyengesége, hogy az egyént passzívnak tekintette, akinek legfontosabb dolga, hogy valamilyen szintű kritikai attitűddel feldolgozza a média üzeneteit. Ugyanakkor a médiaműveltség eredendő velejárója a szofisztikált olvasáskészség kialakításán túl egyfajta írástudás elsajátítása is.

A vertikálisan egymásra épülő műveltség szintek meghatározásánál fontosabb és követendőbb Potter médiaműveltség-modelljének horizontális tagolása. Elgondolása szerint a médiaműveltség három egymás melletti pilléren nyugszik, melyeket „építőköveknek” nevezett. Ezek a *készségek*, melyeket a médiaszövegekben lévő üzenetek feldolgozására használunk és célja a második elem, a *tudástár* felépítése. A készségeken és az ismereteken túl a harmadik pillérnek a *személyes locust* tartotta, mely hajtóerőt és irányt biztosít az egyéni cselekedetek végrehajtásához (Potter 2015 [2014]). Potter e három építőkövet meghatározásakor voltaképpen azt a három összetevőt nevezte meg, melyeket a pedagógia szaknyelv „kompetenciaként” ismer.

A kompetencia alapjelentése szerint értelmi (kognitív) alapú tulajdonság, de fontos szerepet játszanak benne motivációs elemek, képességek és egyéb emocionális tényezők

(Báthory–Falus 1997). A képességeken, tudáson és motiváción alapuló kompetencia-fogalom különösen az 1990-es évek második felében tett szert nagy népszerűsége és kapcsolódott szinte mindenhez, ami az iskolai tudásátadásban történik, hangsúlyozandó, hogy a tanulás és a művelődés nem nélkülözheti egyik összetevőt sem. Számunkra különösen fontos, hogy a kompetenciakutatás már az 1990-es években meghatározta az interdiszciplináris keresztkompetenciákat, melyek közül a tanulási folyamatban lényegessé vált az együttműködés, a kritikus gondolkodás, az önbecsülés, a felelősségérzet és a tolerancia. Az 1990-es évtized végén az OECD által folytatott vizsgálatok<sup>22</sup> arra a következtetésre jutottak, hogy a kompetencia képesség a komplex feladatok, adott kontextusban történő sikeres megoldására (Mihály 2003; Rychen–Salganik 2003). Ezek mind olyan összetevők, melyek segítenek megérteni a korunk médiaműveltségét. Másrésztől azonban a rugalmasnak tűnő definíció első pillantásra éppoly, mindent elfedő ernyőnek tűnik, akár a médiaműveltség. De lényeges, hogy jól kiemeli a folyamatba ágyazott tudásalkalmazás jelentőségét, valamint hangsúlyozza a komplexitást. Amikor tehát arra keressük a választ, hogy mit jelenthet számunkra a médiaműveltség a médiakonvergencia korában,<sup>23</sup> akkor jól adaptálhatónak tűnik a német szakirodalomban elterjedt (Rein 1996; Baacke 1996) médiakompetencia kifejezés használata – és nem csak az iskolában, nem kizárólag a médiaoktatás keretein belül.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> A kulskompetenciák meghatározása az OECD által indított, a Svájci Szövetségi Statisztikai Hivatal és az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, illetve az USA Oktatásstatisztikai Központja közreműködésével lebonyolított DeSeCo (Defining and Selecting Key Competencies) program (1997–2002) keretében történt.

<sup>23</sup> A legegyszerűbb megfogalmazás szerint, a 21. századi műveltség nem más, mint „*az adott kultúrában releváns, felhasználható készségek, képességek, ismeretek összessége, társadalmilag értékes tudás*”, mely a szűkebb szakmai kereteken túl a mindennapi életben is hasznos, hiszen segíti az egyéni fejlődést és erősíti a társadalmi kapcsolatokat. A műveltség nem egyenlő a szakértelemmel, de lételeme a tudásfelhalmozás. Ugyanakkor Csapó Benő arra is felhívta a figyelmünket, hogy nem egyenlő a kompetenciákkal sem. Utóbbiak pszichológiai meghatározottságúak és „*leginkább természetes, interaktív módon elsajátítva alakulnak ki*”. Kompetenciakészlettel mindenki rendelkezik, és megfelelő mennyiségű társadalmi interakció hatására a kompetenciák valamilyen szintje mindenkinél kialakul (Csapó 2009).

<sup>24</sup> A médiakompetencia kifejezés a magyarországi gyakorlatban és szakirodalomban kevésbé elterjedt, ezért a disszertációban a médiaműveltség kifejezést használok.

Már csak azért is érdemes tágabb közegben vizsgálni, és a kulcskompetenciák közé emelni a mediális kompetenciákat, mert az OECD meghatározása szerint (Rychen–Salganik 2003) ezek három olyan területet is lefednek, melyek a médiahasználat során különösen fontosak. Egyrészt kiterjed az egyéni eszközhasználatra, mely magában foglalja a technikai eszközök használatát és az információval való hatékony gazdálkodást is. Másrészt lehetővé teszik a társadalom többi tagjával való hatékony együttműködést. Végül hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén képes legyen felelősségteljesen irányítani saját életét.

A változó és egyre komplexebbé váló médiakörnyezet tette indokolttá, hogy a *media literacy* fogalma mellé, vagy annak behelyettesítésére, az elmúlt másfél évtizedben újak is bekerültek a tudományos diskurzusba. A könyvtártudomány felől érkezett az *információs műveltség* fogalma (Zsák 2008), mely Koltay Tibor szerint átfedést és párhuzamot mutat a médiaműveltséggel, például azért, mert az információ birtokosa érti, alkalmazza és befolyásolja az információs folyamatokat és megérti az információs társadalom természetét. Másrésztől mindkét terület technikai készségekre épül (Koltay 2009). A média- és az információs műveltség kapcsolata azonban – megítélésem szerint – nem a párhuzamosság és az átfedés, sokkal inkább a kiegészítés és a kombináció mentén írható le, ahogy ezt az UNESCO dokumentuma<sup>25</sup> is megfogalmazta a media- and information literacy (MIL) fejlesztésének szükségessége mellett érvelve.

Koltay ugyanakkor rámutatott arra, hogy az angolszász szakirodalom előszeretettel használja a „*digital literacy*” fogalmát, melyet Paul Gilster vezetett be 1997-ben. Az elnevezés ebben az esetben is egy nagy ernyő, melynek része a médiaműveltség, az információs műveltség, valamint az információs és kommunikációs technológiák (IKT) hatékony használata is. Továbbá magában foglalja az értő olvasást és a kritikus gondolkodást is (Koltay 2009).

Az ausztrál médiakutató, John Hartley is ebben a megközelítésben beszélt a digitális műveltségről, amikor azt írta, hogy az embereknek nem csak az önkifejezés

<sup>25</sup> Lásd *Media and Information Literacy – MIL as a composite concept*

alapképességeit kell megtanulniuk, hanem a hatékony kommunikációt is. Nem csak történeteket kell tudniuk elmesélni a digitális térben, hanem figyelniük kell a hallgatóik igényeire is: *informálni, oktatni, szórakoztatni* – pont úgy, ahogy a BBC szlogenjében szerepel (Hartley 2009).

A *digital literacy* értelmezése nagyon hasonló ahhoz, ahogy a médiaműveltségről az új, konvergens médiakörnyezetben beszélünk.<sup>26</sup> Ugyanakkor Magyarországon mégsem ez a tágabb, társadalmi diskurzusba ágyazott értelmezése terjedt el, hanem egy jóval szűkebb, az infokommunikációs eszközök használatára vonatkozó, ami a legszembetűnőbben a hatályos iskolai kerettantervekben nyilvánul meg, ahogy erről az 5.1. fejezetben részletesebben lesz szó. A médiatudatosságra nevelés (nem médiaműveltség), csak nagyon lazán kapcsolódik a digitális kompetenciákhoz, és szoros kapcsolatban van az esztétikai-művészeti tudatossághoz és kifejezőképességgel (Kerettantervek 2012).

Amikor tehát a *media literacy* fogalmát megpróbáljuk átültetni és felruházzuk értelemmel, akkor be kell látnunk, hogy egyszerre beszélünk kompetenciákról, melyek a társas interakciókban spontán módon is kialakulhatnak, és műveltségről, mely forrása nem csak az iskola, hanem a család, barátok, ismerősök és ismeretlenek hálózata, továbbá maga a média. A médiaműveltség különféle dimenziói (médiatudatosság, médiaértés, média-írástudás, stb.) miatt nem képzelhető el egy ideális vagy minimális állapot, mellyel megállapíthatóvá válik a „médiaműveltté válás”. Egy folyamatosan változó világ konvergens médiakörnyezetében az impulzusok alulról és felülről is érkeznek, a hatásuk pedig egyénenként és területenként más és más. Ez pedig leginkább az egyéni kompetenciák különbözőségeiből fakad.

<sup>26</sup> A fogalmi dzsungelben említést érdemel még a *transliteracy* kifejezés, mely mintha a jenkins-i *transmedia storytelling* (Jenkins 2007) analógiájára próbálná leírni a kortárs médiaműveltséget. Abból a felismerésből származik, hogy a hálózati társadalmakban a média, a technológia és az oktatás közti határok elmosódtak, folyamatos és aktív kölcsönhatásban vannak egymással. A transliteracy fogalma szintetizálási céllal született a 2000-es évek közepén és azokat a képességeket, készségeket és kompetenciákat jelöli, melyek a különféle platformokon (online és offline) keresztül történő társas kapcsolatok gyakorlásához szükségesek, beleértve a digitális és hagyományos írástudást és olvasásértést, sőt a szóbeliséget (Sukovic 2017).

Nem hiába törekedett arra Jenkins Ito és boyd, hogy a részvételi kultúrával foglalkozó közös könyvükben leszámoljon a digitális bennszülöttek és bevándorlók mítoszával, mely homogén közegként kezeli az egyes generációkat, mintha azokon belül nem lennének óriási különbségek az érdeklődés, a motiváció, az aktivitás, a digitális elköteleződés és a kreativitás terén. Mi több, az ausztrál antropológus Genevieve Bell-re utalva Ito arra figyelmeztetett, hogy ez a szimbolikus elnevezés többet is jelöl: a bennszülöttek sosem nyerhetnek, mindig ki vannak szolgáltatva a gyarmatosító bevándorlóknak, és mindig alkalmazkodásra kényszerülnek (Jenkins–Ito–boyd 2016). Azaz a műveltség kereteit nem ők hozzák létre, ám most mintha épp azt látnánk, hogy a fiatalok az új technológia első adaptálói. A technológiát persze nem ők, hanem nekik állítják elő, de használatukkal kétség kívül hatással vannak a médiarendszer működésére (Jenkins–Green 2008).

### 3.3. A fiatalok médiaműveltségének fejlesztése

Nagy Krisztina nemzetközi policy dokumentumok elemzése alapján úgy látta, hogy a gyermek- és fiatalkori médiaműveltség-fejlesztés három alapjogból következik: a véleménynyilvánítás szabadságából, a művelődéshez való jogból, illetve speciálisan a gyermekekre vonatkozóan a gyermekek védelmének követelményéből. Ugyanakkor a policy dokumentumok a médiaműveltség kapcsán kiemelten fontosnak tartják az élethosszig tartó tanulást (Nagy 2018; Gálik–Polyák 2005), tehát korántsem igaz, hogy a fejlesztésnek csak gyermekkorban és csak az iskolában kell megtörténnie.

Kétségtelen azonban, hogy a médiaműveltség fejlesztésének kiemelt alanyai a gyermekek. Az imént említett alapjogokból következik, hogy a fejlesztésnek két követelmény kölcsönhatásában kell megtörténnie. Egyfelől a gyermekeket védeni kell minden olyan tartalomtól, melyet nem érthetnek, félreérthetnek, vagy károsan

befolyásolhatja a fejlődésüket.<sup>27</sup> Másfelől biztosítani kell a véleménynyilvánítás szabadságát, az ebből fakadó jogokat, illetve a kulturális javakhoz való hozzáférést (Gálik–Polyák 2005).

Ami a védelmező oldalt illeti, az ezredforduló előtt évekig főként jogi-szabályozási eszközökkel – korhatárba sorolással, tiltással, szűréssel – igyekeztek megvédeni a gyermekeket a média károsnak gondolt hatásaitól (Nagy 2018; Gálik–Polyák 2005). Az ezredforduló után a felvértezés vált fontossá, melyben a prevenció a leglényegesebb elem (Nagy 2018).<sup>28</sup>

A mai Magyarországon a védelmező attitűd a dominánsabb, főként azért, mert a gyerekek különösen alkalmasak arra, hogy a felnőttek a média áldozatainak tekintsék őket, hiszen a felnőtteknek mindig van elképzelése a gyermekek és a média viszonyáról. Ugyanakkor már az sem teljesen egyértelmű, hogy hol a határvonal a gyermekkor és a felnőtt lét között,<sup>29</sup> persze lehet egyfajta elképzelésünk arról, hogy hol kezdődik a felnőttkor, ám nagyon nehéz erre egzakt választ adni. Buckingham tovább is ment ennél, amikor leszögezte: mindaz, amit a gyermekletről gondolunk, társadalmi konstrukció. Gyermekek persze léteznek, ám a gyermekkor fogalma, tartalma és a hozzá kapcsolódó elképzelések folyamatos változásban vannak. A társadalomban állandó küzdelem zajlik a fogalom jelentése körül. (Buckingham 2002 [2000]; vö Foucault 2020 [1999]).

<sup>27</sup> Megemlítendő, hogy a kulturális másik mindig fejlesztésre érdemesnek tűnik (Buckingham 2002; Császi 2014b), másfelől tovább élni látszik az a 19. század derekán kialakult hagyomány, mely a rendellenes felnőttkori viselkedés okait a gyermekként átélt élményekben véli megtalálni (Foucault 2020 [1999]).

<sup>28</sup> Nem véletlen, hogy a médiaoktatás Magyarországon az ezredforduló körüli időszakban került a tantervi szabályozásba. Az első, széles körben bevezetett tantervek kidolgozása azokban az években történt, amikor a kereskedelmi televíziózás elindult Magyarországon.

<sup>29</sup> Két ellentmondást érdemes ezen a ponton megemlíteni. A média káros hatásai nem feltétlenül kapcsolódnak életkorhoz. Az egyes korcsoportok sosem homogének, éppen ezért érdemes figyelembe venni a kulturális különbségeket. Emellett a közbeszédben él egy romantikus kép a technológiai eszközöket jól használó digitális bennszülöttekről, melynek tudományos olvasatában különféle generációkra jellemző médiahasználati módok fogalmazódnak meg. Az egyik oldalon a fiatal médiahasználók potenciális áldozatként, a másik oldalon profi használóként jelennek meg. Ezek a megközelítések inkább elfedik a fiataalkori médiahasználat jellegzetességeit, minthogy leírnák azokat.

E küzdelem egyik legfontosabb színtere a médiahasználat területe, mely többek között azért alkalmas erre a szerepre, mert láthatóvá teszi a gyermeklét és felnőttkor közti határvonalat, illetve e határokat megalkotó témákat és jelenségeket. Az információ birtoklása mentén a két korszak jól leírhatónak tűnik. A felnőttek birtokosai és egyfajta „örkutyái” az információnak. Igyekeznek kontrollálni, mit nézhetnek, olvashatnak, hallgathatnak a fiatalok. Teszik ezt abból a meggyőződésből, hogy a gyermekek médiaműveltsége alacsony. Utóbbiak pedig különféle stratégiákat alkalmaznak ahhoz, hogy kivonják magukat a kontroll teljessége aló (Buckingham 2002 [2000]; Jenkins et al. 2009). A média eszközeihez és tartalmához való hozzáférés hatalmi kérdésként jelenik meg a felnőtt-gyerek viszonyban. Ez nem feltétlenül az új médiatechnológiákkal összefüggő jelenség, de az olyan individuális használatra szánt eszközök, mint a mobiltelefon és a tablet, új kihívások és stratégiák forrásai.

A másik területnek az edukációt tekinthetjük, azaz mindazon képességek, készségek és kompetenciák fejlesztését, melyek a média használatához szükségesek. Ez megvalósulhat iskolai keretek között – ekkor médiaoktatásról beszélünk (Buckingham 2005 [2003]) – vagy iskolán kívül, például a szülőkkal való közös használat során (Livingstone–Helsper 2008). Jenkins szerint nincs igaza azoknak, akik szerint a médiaműveltség körébe tartozó képességeket a fiatalok szülői beavatkozás vagy felügyelet nélkül is megszerezhetik. Ugyanakkor nem megvédeni kell őket a médiától, hanem kritikai párbeszédet kell folytatni velük annak érdekében, hogy jobban tudják értelmezni a média jelenségeit. Azt mondani, hogy a gyerekek nem áldozatai a médiának, még nem azt jelenti, hogy a gyerekek elsajátították az összes szociális készséget és gyakorlatot (Jenkins et al. 2009).

Hasonló következtésre jutott Buckingham is, egyúttal kijelölte a kultúrakutatás irányait is, amikor arról írt, hogy a gyermekközönséget már nem tekintjük – esszenciális felfogásban – aktívnak vagy passzívnak, kompetensnek vagy inkompetensnek. Ellenkezőleg, az a célunk, hogy olyan aktivitási és kompetenciaformákat azonosítsunk,



melyek bizonyos társadalmi és kulturális körülmények között kisebb vagy nagyobb valószínűséggel előfordulnak (Buckingham 2002 [2000]).<sup>30</sup>

A fiatalkori médiaműveltség fejlesztésében a társadalom sok szereplőjének van tennivalója. Az állam nem csak a szabályozók megalkotása révén, hanem az infrastrukturális és intézményi feltételek megteremtésében is fontos aktor. Feladat hárul a médiaiparra, a civil szférára, továbbá a családra is. Ebből következik, hogy a fejlesztés színtereinek tekinthetjük az iskolát, az iskolán kívüli oktató-nevelő közösségeket és a családot (Bokor 2005).

Ebben a fejezetében nem cél e színterek részletes bemutatása. A kutatási részben azonban szeretném feltárni a kölcsönhatásokat, olyan praxisok bemutatása révén, melyek egyfajta keresztmetszetét adják a fiatalok médiaműveltségének. A jobb fókuszálhatóság miatt az iskolai környezetet választottam az imént felsorolt színterek közül, de szándékosan nem a formális médiaoktatás felől közelítem meg a kérdést.<sup>31</sup> Az iskola kiemelt jelentőségű a fiatalok szocializációjában (Buckingham 2002 [2000]), hiszen teret és lehetőséget biztosít a különféle a csoportok offline és online együttműködésére.

#### 3.4. A részvételi kultúra fogalma és szerepe a kortárs médiakörnyezetben

Az előzőekben láthattuk, hogy sem kutatói, sem szabályozói oldalról nincs teljes konszenzus a médiaműveltség fogalmát illetően, ugyanakkor a hangsúlyok

<sup>30</sup> Ruddock szerint lényeges, hogy a médiakutatás során ne arra legyünk kíváncsiak, hogy a fiatalok mit nem tudnak, azaz ne hiánymodelleket alkossunk. Cary Bazalgette-re hivatkozva úgy látta, hogy minél közelebb kerülnek a kutatók a fiatal médiahasználókhoz, annál optimistábbak a mediatisált demokrácia kérdését illetően, valamint azzal kapcsolatban, hogy a média milyen változatos módokon lehet a fiatalok segítségére. Azaz „*A kritikai médiakutatás elsősorban a hétköznapi médiahasználókkal foglalkozik, olyan tudományos képesség, mely elkerüli az olyan értékítéletet, mely szerint a média jó vagy rossz*” (Ruddock 2015 [2013], 245).

<sup>31</sup> Azaz nem szűkíttem le vizsgálódásom tárgyát a mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgy oktatására.

eltolódásában egyértelmű tendencia érvényesül. Ez egyrészt abban ragadható meg, hogy a korábbi védelmező attitűd mellett megjelent a felvértező is (Nagy 2018). E megközelítésmód fókuszában azon képességek és készségek fejlesztése áll, melyek a kritikus és önreflexív médiahasználathoz szükségesek. Ám emellett hangsúlyossá vált a médiaműveltség társadalmi aspektusa is. A médiahasználat értelmezésekor kiemelt fontosságú a társadalmi interakciók és gyakorlatok rendszere, egyszóval a részvétel valamilyen formája.

A *részvételi kultúra* fogalmát Henry Jenkins 1992-es, rajongói közösségekről írt könyvében (Jenkins 1992) használta először. Azt igyekezett bemutatni, hogy mennyiben speciális a rajongók viszonya a szövegekhez. Az általa ismertetett rendszerben a rajongók olyan informális közösségek résztvevői, melyek fő jellemzői az egyenlőség, a kölcsönösség, a sokféleség és a társadalmi elköteleződés. A rajongói közösségek esetében „*a médiatartalmak befogadása nem individuális erőfeszítés*”, hanem „*közösségi teljesítmény*”, emellett fontosnak tartotta vizsgálni a rajongók által létrehozott szövegeket is (Glózer 2016). A részvételi kultúra Jenkins olvasatában túlmutat a kultúrafogyasztáson, a demokratikus jogok gyakorlásának fontos formáját jelenti.

Másfél évtizeddel később, amikor a hagyományos médiaszövegek mellett már egyre nagyobb szerepet játszott az internet, Jenkins felülvizsgálta elgondolását és az új média körülményeihez igazította (Jenkins 2006). Arra jutott, hogy a konvergens médiakörnyezetben a rajongók szerepe továbbra is fontos, hiszen az új technológiák alkalmazásában és adaptálásában úttörő szerepet játszanak. Azonban a technológia önmagában még nem garantálja a részvételt, mely számos egyéb tényezőtől is függ, így például az érdeklődéstől, a technológia használatához szükséges képességek és készségek szintjétől, vagy a hozzáférés lehetőségeitől. Eszerint az elgondolás szerint a részvételi kultúra azért tekinthető kulturális jelenségnek, mert a médiatérben megvalósuló együttműködések a különféle közösségek tagjai, azaz a médiahasználók által jönnek létre (Jenkins–Ito–boyd 2015).

A részvételi kultúra propagálói egy évtizeddel ezelőtt meglehetősen optimista elképzelésekkel tekintettek a jövőbe. Úgy vélték, hogy a konvergens médiakörnyezet – így például a szélesebb körű hozzáférés – új kommunikációs lehetőségeket teremt, ezzel kedvezően hat a részvételi kultúrára, hiszen lehetővé teszi a médiaiparon kívüli szereplők tartalmainak széles körű terjesztését. Ugyanakkor már a 2010-es évtized közepén nyilvánvalóvá vált, hogy bár a késő modernitás médiája a részvételi lehetőségek egész sorát kínálja, mégsem él mindenki ezekkel. Kevesebből lesz profi tartalom-előállító, noha a hagyományos médiarendszerekhez képest jelentősen megnövekedett ennek lehetősége. Mindazonáltal a részvételi kultúra nem pusztán új típusú médiaszövegek megszületését eredményezi és nem csak a médiafogyasztás diverzifikálásának eszköze. Mindezek mögött ott vannak az együttműködésen alapuló gyakorlatok, melyek során a fogyasztók proaktív módon dolgoznak fel meglévő szövegeket, játszanak újra narratívákat, használják a kollektív intelligenciában rejlő tanulás lehetőségeit (Glózer 2016). A részvételi kultúra jelentőségét a társas gyakorlatok jelentik, melyek a médiahasználat legkülönbözőbb szintjein, a legkülönbözőbb módokon vannak jelen. Ezek egy része válik csak a nagyközönség számára láthatóvá. Ma már a közönség által fogyasztott médiaszövegek egy jelentékeny részét professzionális amatőrök állítják elő és osztják meg a közösségi platformokon.

Az alapvetően médiaoktatás szemléletű 2009-es kiadású könyvünkben Jenkins munkatársaival arra próbált választ adni, miért fontos a részvételi kultúra a kortárs médiakörnyezetben és milyen tevékenységek révén, miként fejleszthetők a hatékony médiahasználathoz szükséges kompetenciák (Jenkins et al. 2009).

A kötetben szereplő definíció szerint a részvételi kultúra a populáris kultúra azon formája, melyben viszonylag alacsonyak a művészeti kifejezés és polgári elkötelezettség korlátai; erős támogatást kap az alkotás és az alkotások másokkal történő megosztása; fontos szerepet játszik az informális támogatás, amikor is a tapasztaltabbak többféle formában segítik a kezdőket; továbbá a résztvevők hisznek a közösen létrehozott

értékekben, és úgy érzik, a többiekkel kiépítették a társas kapcsolatok különféle szintjeit (Jenkins et al. 2009).

A társadalmi-kulturális együttműködések ezen formái csak akkor terjedhetnek el széleskörűen, ha sikerül megbirkózni három alapvető kihívással.

Az első problémát a részvételi szakadék jelenti, mely nem pusztán a hozzáférés korlátozottságát és a technológiai eszközök használatához kapcsolódó hiányosságokat jelöli, hanem erősen függ további változóktól is. Többről van tehát szó, mint technológiai vagy digitális szakadékról. Jenkins szerint a középosztálybeli fiatalok inkább támaszkodnak a családtagok vagy a társaik segítségére és így autonómabbak, mint a munkásosztálybeliek. Utóbbiak az otthoni környezetből fakadó hátrányokat az oktatásban, elsősorban a tanárra támaszkodva próbálják ellensúlyozni (Jenkins et al. 2009). Ezt a megállapítást egy friss magyar kutatás is alátámasztja. A T-Tudok Zrt. 2020-as magyarországi fókuszcsoporthoz vizsgálata – mely egyfelől a szülők illetve a gyerekek online veszélyeknek való kitettségét vizsgálta, másfelől a digitális oktatás tapasztalataira kérdezett rá –, azt mutatta, hogy jelentős eltérés van a középosztálybeli családok és az alacsony társadalmi-gazdasági státuszú családok internethasználatában. Utóbbiak nem csak nehezebben férnek hozzá a digitális infrastruktúrához, de hiányoznak azok a családi vagy társas minták is, melyek segítséget jelenthetnének a hátránykompenzációban.<sup>32</sup> A magyarországi gyakorlatban jól látható a részvételi szakadék jellege, a kulturálisan beágyazott különbségek. A hátrányok felszámolása nem tűnik egyszerűnek (Németh et al. 2021).

Mivel a részvételi egyenlőtlenség kulturális egyenlőtlenséget is jelent, ezért belátható, hogy a technológiai infrastruktúrához való egyenlőbb hozzáférés biztosításával nem hidalhatók át a technológián túli különbségek. A számítógép egyre kevésbé kapcsolódik valamilyen életstílushoz és egyre inkább nélkülözhetetlen. Aki nem képes használni a számítógépet vagy nem tud információhoz jutni az interneten, az megbélyegződik és

<sup>32</sup> A 2020-as a digitális oktatás tapasztalatai alapján úgy tűnik, hogy az iskola helyett a civil szerveződések – például tanodák – teszik a legtöbbet a szegregátumban élők digitális kompetenciáinak fejlesztése érdekében (Németh et al. 2021)

kiakasztódik (Jenkins et al. 2009; Buckingham 2016.). Így tehát, akik a hozzáférési szakadék egyik felén vannak, ők könnyen tudnak alkalmazkodni új szerepekhez, helyzetekhez és célokhoz. A digitális világban megszerzett képességeiket és magabiztosságukat könnyebben tudják alkalmazni az élet más területein, mint azok, akik a részvételi szakadék túlsó felén rekedtek. (Jenkins et al. 2009).

A Jenkins és szerzőtársai által azonosított második kihívást a média átláthatósága jelenti. A gyerekek egyre ügyesebben használják a médiát, mégsem ismerik pontosan annak működését. Ma egyre könnyebb információhoz jutni, de egyre nehezebb különbséget tenni az információk igazságtartalma között. Emellett annak eldöntése sem egyszerű, hogy mely információ mögött húzódik meg kereskedelmi érdek (Jenkins et al. 2009).

A harmadik probléma Jenkinsék olvasatában etikai természetű. Úgy látták, hogy a médiahasználó fiatalok nagyon könnyen találják magukat olyan helyzetekben, melyekkel egy vagy két évtizede aligha szembesülhettek. Üzeneteik nagy nyilvánossághoz szólnak és következményekkel járnak. Azzal, hogy a fiatalok a médiatáj felfedezőivé válhatnak, az is együtt jár, hogy olyan területre tévednek, ahol nincsenek minták, a felnőttektől pedig kevés segítséget kaphatnak. Míg a hatalom által kontrollált tradicionális média esetében a médiaipar működését törvények és kialakult etikai normák szabályozzák, addig a részvételi kultúrában (és általában a világhálón) ilyenek alig léteznek. A különféle közösségeknek persze vannak saját szabályai, melyek széles körben ismertek, ugyanakkor Jenkins és szerzőtársai szerint rövid távon el kell fogadnunk, hogy a kibertér formálódó és átalakuló etikai normái miatt gyakoriak lesznek a konfliktusok (Jenkins et al. 2009).

A kihívásokon túl, a médiaoptimista elképzelés szerint a részvételi kultúra a lehetőségek tereit kínálja (Gee 2003), a tanulási folyamatban éppúgy, mint a médiaműveltség megszerzésében. A lehetőség terei ebben a megközelítésben az ideális tanulási környezetet jelentik, hiszen a résztvevők egymástól tanulnak (*peer-to-peer learning*), visszajelzéseket kapnak a saját munkájukról, és ők is adnak visszajelzéseket. A lehetőségek terei sok szempontból különböznek a hagyományos oktatási környezettől.

Utóbbi gyakran konzervatív és statikus, az informális tanulás viszont kísérleti és innovatív, ráadásul olyan ideiglenes szükségletek és igények kielégítésére jön létre, melyek az egyén számára fontosak, aktuálisak és lokálisak. A formális oktatás ezzel szemben bürokratikus és nemzeti jellegű (Jenkins et al. 2009).

### 3.4.1. *Az informális, hálózati oktatás késő modern koncepciója és korlátai*

Meglehet, hogy a részvételen alapuló kreativitás a kulturális átalakulás motorja, de Buckingham arra hívta fel figyelmet, hogy ez az elgondolás nem annyira új és jóval a konvergens médiakörnyezet előtt is létezett (Buckingham 2005 [2003]). A részvételi kultúra nem előzmények nélküli. A 18. században megszülető iskolarendszer ellentmondásaival az elmúlt két évszázad során reformpedagógiai mozgalmak sora próbált meg valamit kezdeni (Mészáros–Németh–Pukánszky 1999). Az egyik legradikálisabb koncepció Ivan Illich nevéhez fűződik, aki 1971-ben publikálta az *Iskolátlanított társadalom (Deschooling Society)* című esszéjét, mely nem csupán az iskola, mint intézmény káros társadalmi hatásaira hívta fel a figyelmet (Giddens 1999 [1993]), hanem konkrét elképzeléseket fogalmazott meg egy új típusú oktatással kapcsolatban.

Illich kiinduló hipotézise szerint az iskolák, függetlenül attól, hogy a világ melyik pontján működnek, nem alkalmasak a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére.<sup>33</sup>

<sup>33</sup> Az egyforma színvonalú iskolákban is csak ritkán képesek a szegény gyermekek utolérni a jobb körülmények közül érkezőket. Még akkor is így van ez, ha iskoláztatásuk feltételei azonosak és ugyanabban az életkorban kezdenek iskolába járni. A szegény gyermekek nem rendelkeznek a középosztálybeli gyermekek számára hétköznapi módon elérhető oktatási lehetőségek jelentős részével. A magasabb társadalmi-gazdasági státuszú gyerekek előnye az otthoni környezetből fakad, azaz például a családi beszélgetésekből és a könyvekből, de előnyt jelentenek a családi utazások is. Illich szerint az iskoláztatást rituáléjának célja a társadalmi pozíciók kiosztása. A tantervek ebben a rituáléban árucikkek, melyek azt a mítoszt ébresztik a tanulóban, hogy a magasabb iskolázottság jobb életet fog biztosítani. Az előbbre jutás nem annyira a tudástól, sokkal inkább az iskoláztatás folyamatában eltöltött idő hosszától és az oktatási intézmény státuszától függ. Az iskolában azt tanítják, hogy az értékes tanulás a részvétel eredménye; hogy a tanulás értéke a tananyag mennyiségével növekszik; és végül, hogy ez az érték osztályzatokkal és bizonyítványokkal mérhető és dokumentálható. Másként fogalmazva az iskolák azon az elgondoláson alapszanak, hogy az életben mindennek van titka, az életminőség e titok megismerésén múlik, és hogy a titkok csak rendezett tudásátadás során, a tanárok munkája által ismerhetők meg (Illich 1971). Illich azt állítja, hogy a

A tanítás bizonyos körülmények között hozzájárulhat a tanulás bizonyos fajtáihoz, de a legtöbb ember az iskolán kívül szerzi meg ismereteinek nagy részét. A legtöbb tanulás véletlenszerű, és a legtöbb szándékos tanulás sem a programozott oktatás eredménye.<sup>34</sup> Az iskola nem hatékony a készségek oktatásában, mert a legtöbb iskolában az egyik készség fejlesztésére szolgáló program mindig egy másik irreleváns feladathoz kötődik. Illich szerint az iskolai oktatás nem azonos a tanulással, mert a tanulás a legkevésbé igényli mások beavatkozását. A legtöbb tanulás az értelmes környezetben való akadálytalan részvétel eredménye. Erre a meglátásra építve fogalmazta meg a hálózati oktatás koncepcióját, melyben nem az a kulcskérdés, hogy *mit kell valakinek megtanulnia*, hanem az, hogy *milyen dolgokkal és emberekkel akarnak a tanulók kapcsolatba lépni a tanulás érdekében?* Olyan új hálózatokra van szükség – írta Illich –, amelyek a nyilvánosság számára könnyen hozzáférhetőek, céljuk a tanulás és a tanítás esélyegyenlőségének megteremtése. Az iskola fordítottja egy olyan intézmény, mely növeli az azonos érdeklődésű személyek találkozásának esélyét – függetlenül attól, hogy mi más közös még bennük. A jó oktatási rendszernek tehát három célja van: elérhető mindazok számára, akik tanulni akarnak, a rendelkezésre álló forrásokhoz életük során bármikor hozzáférhetnek; esélyt teremt mindazokat, akik meg akarják osztani a tudásukat, hogy megtalálják azokat, akik tanulni szeretnének tőlük; és lehetőséget teremt a kérdezésre. Ezek olyan ismérvek, melyek erősen emlékeztethetnek minket a részvételi kultúrára.<sup>35</sup>

világszerte elterjedt kötelező iskoláztatás gyámkodó intézményeket jelent, melyek a fegyelmezés és a parancsolgatás eszközeivel a gyermeket passzív fogyasztásra, azaz a fennálló társadalmi rend kritikátlan elfogadására nevelik (Giddens 1995 [1993]).

<sup>34</sup> Illich példaként a nyelvek elsajátítását említi. Az anyanyelv esetében a tanulás a mindennapi gyakorlatban történik, az idegen nyelvek esetében pedig messze nem az iskolai oktatás a leghatékonyabb. De az olvasás gördülékenysége is alapvetően a tanórán kívüli tevékenység eredménye.

<sup>35</sup> Illich utópikus elgondolása további megfontolandó elemeket is tartalmazott. Így például azt, hogy a felhasználók hálózatba szerveződését a név, a cím és annak a tevékenységnek számítógépes rögzítése segítené, melyhez a felhasználó társat keres. A számítógép az adatbázis alapján válaszokat küldene. Persze a felek kommunikációja nyilvános, mindenki számára hozzáférhető számítógépes hálózat hiányában nyilvánvalóan nehézkes lenne. De ennél fontosabb volt Illich számára, hogy egy olyan mester-tanuló kapcsolat jöhetne létre, melyben közös a tudatosság és kölcsönösség. A rendszer nem zárja ki a professzionális tanárokat, éppen ellenkezőleg, lehetőséget

A hálózati oktatás egyrészt felszabadítaná az ismeretekhez való hozzáférést, megszüntetve a személyek és intézmények oktatási értékek feletti ellenőrzését. Másrészt hozzájárulhat a készségek megosztásához, biztosítaná a tanítás és a tanulás szabadságát. Harmadrészt visszaadná az egyének önszerveződésének lehetőségét, felszabadítva ezzel kreatív erőforrásaikat. Végezetül lehetőséget teremtene az egyének számára, hogy társaik tapasztalataira támaszkodjanak – ahelyett, hogy egy bevett szakma által támasztott kötelezettségnek feleljenek meg (Illich 1971)

Giddens szerint az Illich által megfogalmazott gondolatok utópisztikusnak tűnhetnek, de *„amennyiben a fizetett munka időtartama a jövőben jelentősen csökken, vagy átalakul, akkor Illich ötletei már nem tűnnek annyira földtől elrugaskodottnak”* (Giddens 1995 [1993], 419). Buckingham szerint Illich tulajdonképpen az internet idealizált vázlatát képzelte el, de nem vetett számot azzal, hogy egy ilyen radikális változtatás csak kiterjedt állami szabályozással képzelhető el (Buckingham 2005 [2003]). Ellenkező esetben az történik, mint napjainkban, hiszen a web 2.0 valójában nem hozta el a médiademokrácia korát, nem teremtett egyenlő hozzáférést és egyenlő lehetőséget a tömegek számára. A digitális médiatájat jól láthatóan néhány óriáscég uralja, így a Facebook, az Amazon, a Google-t és a YouTube-ot tulajdonló Alphabet, az Apple vagy a Netflix. Ezek a cégek jelentős profitjuknak hála folyamatos terjeszkedésben vannak és felfalják riválisaikat, ahogy azt például a Facebook tette az Instagrammal és a WhatsAppal.

Ezt az új korszakot Buckingham szerint sokféleképpen lehet nevezni, „platform-kapitalizmusnak”, „felügyeleti kapitalizmusnak” vagy egyszerűen csak „digitális kapitalizmusnak”. A lényeg azonban azonos. Ezek a vállalatok már nem hagyományos módon működnek, azaz alapvetően nem a tartalmak előállításából és terjesztéséből tesznek szert bevételre. A tartalom a leggyakrabban ingyen hozzáférhető, ám ebben az

biztosítana számukra, hogy azokkal a tanítványokkal foglalkozzanak, akik érdeklődők és elhivatottak. Az iskolarendszerben a tanárokat túlnyomórészt rosszul fizetik és frusztrálóan szigorúan ellenőrzik. Közülük a legtehetségesebbek és leginnovatívabbak valószínűleg több munkához, nagyobb önállósághoz és magasabb jövedelemhez jutnának ebben a hálózati oktatási rendszerében – tanárként, hálózati rendszergazdaként vagy tanácsadóként.



esetben a felhasználó, illetve annak adatai válnak termékké. A felhasználói adatokból felhasználói profilok készülnek és a nagy cégek ezekkel kereskednek. A háttérben olyan algoritmusok dolgoznak, melyek a felhasználók számára ismeretlenek. A legfontosabb cél a folyamatos online jelenlét fenntartása. A média mindenütt jelen van, egy olyan digitális tér vesz minket körbe, melynek egyre nehezebb megmondani hol a kezdete és hol a vége. Miközben majdnem minden tevékenységünket áthatja a mediatisáció, a médiatechnológia szinte megfojtja a társadalmunkat, beleértve a politikai rendszert, a gazdaságot, a művészetet, a kultúrát, a munkánkat és a társas kapcsolatainkat (Gómez 2015; Buckingham 2019).

Dacára annak, hogy az elmúlt évtizedekben jelentős technológiai fejlődés ment végbe és életünk megannyi területen mediatisálódott, az oktatás forradalmi átalakulásával kapcsolatos elképzelések eddig alig valósultak meg. Az új kommunikációs technológiákra (film, televízió, videó) a korábbi évtizedekben is úgy tekintettek, mint amik alapjaiban alakítják majd át a tudásátadás folyamatát, de az innovatív technológiák széles körű alkalmazása nem a realitás. Buckingham szerint ahol inspiráló tanárok vannak, ott inspiráló módon is használhatják a digitális eszközöket, de általánosságban nem tanításra, hanem számonkérésre alkalmazzák a technológiát (Buckingham 2019). Ez nagyjából egybevág a 2020-as tavaszi pandémia alatt bevezetett digitális munkarend magyarországi tapasztalataival, melynek során a szülők és a gyerekek úgy érezték, hogy a tanárok a digitális eszközöket és platformokat leginkább feladatok kiosztására és elküldésére, valamint ellenőrzésre, egyéni gyűjtőmunkán alapuló fogalmazások illetve dolgozatok elkészítésére használták. A különféle konferencia-alkalmazásokban megtartott órákra pedig a frontális osztálymunka módszere volt jellemző (Németh et al. 2021).

### 3.4.2. A részvételi kultúra kritikája és kísérlet az újradefiniálására

A Jenkins-i gondolatok – akárcsak Illich víziója – csábítóan progresszívnek hatnak, ám legalább ennyire tűnnek veszélyesnek. Hiszen a kibertér – megfelelő szabályozás nélkül – épp annyi lehetőséget kínál a tanulni vágyóknak és művelődni szándékozóknak, mint azoknak, akik vissza akarnak élni ezzel. Szembe kell néznünk azzal is, hogy a kortárs média úgy képes lehetőséget teremteni a hatalommal szembeni oppozíciókra, hogy a médiainstítúciók, az infrastruktúrák és a nagy platformok állami kézben, vagy globális vállalatok birtokában vannak. Ezzel összefüggésben Buckingham szerint ma nem a világ „iskolátlansága” zajlik, hanem az oktatás privatizációja (Buckingham 2005 [2003]). Ez pedig nyilvánvalóan nem a részvételi szakadék felszámolása ellen hat, hanem a meglévő egyenlőtlenségeket erősíti. Már csak ezért sem kerülhető el az állami szabályozás és a piaci önszabályozás újragondolása, aminek részét képezi az iskolarendszerű és azon kívüli médiaoktatás és médiaműveltség-fejlesztés helyzetének tisztázása is.

Glózer Rita tanulmányában (Glózer 2016b) összefoglalta azt a három kérdéskört, mely alapján a részvételi kultúra fogalma felülvizsgálatra és értelmezésre szorul. A kritikusok arra hívták fel a figyelmet, hogy azok a platformok, melyeket többek között a rajongói csoportok is használnak, valójában profitorientált vállalkozások kezében vannak. A demokratikus színtér mögött kereskedelmi logikára felfűzött algoritmusok működnek. Ezzel kapcsolatban a japán kulturális antropológus Ito úgy látta, hogy a fiatalok részben tisztában vannak a játékszabályokkal és figyelemreméltó taktikákat alkalmaznak a médiahasználatuk során ezek kijátszására (Jenkins–Ito–boyd, 2016). Ha ezekre az egyéni vagy csoportos taktikákra található is példa, nehezen hihető, hogy a fiatalok többsége valóban tisztában van a globális médiavállalatok által diktált játékszabályokkal. A viszony nyilvánvalóan aszimmetrikus.

A kritikusok másik fontos észrevétele, hogy kutatások alapján a médiahasználók közül csak kevesen hoznak készítenek és osztanak meg médiatartalmat (Livingstone–Sefton-Green 2016), a többség inkább csak megfigyelőként, nézőként van jelen a konvergens médiatérben (Manovich 2008). A digitális kultúra iránti elköteleződés nem általános, a

részvétel eltérő mértékű és különféle formái vannak. Van Dijck szerint a részvételi kultúrához kapcsolódó aktivitás a nyilvánosságban való részvétellel és a különféle csoportok iránti elköteleződéssel függ össze (Van Dijck 2009; Glózer 2016b).

Végezetül, írta Glózer, a részvétel fogalma kulturálisan meghatározott. A médiahasználathoz kapcsolódó részvétel a helyi társadalmi, kulturális és gazdasági sajátosságokra is reflektál. A különféle lokális színterekre eltérő médiahasználati formák jellemzőek: *„Amíg az angolszász kultúrában ehhez a viselkedésformához a passzivitás képzete társul, addig például Kínában az ilyesfajta magatartás a médiahasználat fontos részét képezi.”* (Glózer 2016b, 146).

A kritikai észrevételekre reflektálva, Jenkins és beszélgetőtársai egyetértettek abban, hogy a fogalom megalkotása óta eltelt két évtized során – dacára az internet széles körű elterjedésének –, a társadalom széles rétegei nem tudtak proaktív módon résztvevői lenni a részvételi kultúrának. A korábbi kutatásaik során olyan csoportokkal dolgoztak (rajongói közösségek, geekek), akik az új média kínálta lehetőségek korai adaptálói voltak. Ám az ő, médiához való viszonyuk inkább különlegesnek, mint általánosnak tekinthető. Éppen ezért javasolták könyvükben a kutatások kiterjesztését. Szerintük már nem csak az érdekes, hogy az emberek mit tesznek és hoznak létre a közösségekben, illetőleg azok segítségével, hanem az is, hogy miként fejezik ki magukat a digitális térben. Másként fogalmazva, az *együtt csinálás ethoszát a magam csinálom ethoszával* kell kiegészíteni (Jenkins–Ito–boyd 2016).

A fogalom megalkotásakor – mondta Jenkins – a részvételi kultúra azt az oppozíciót volt hivatott kifejezni, ami a domináns, intézményesült hatalommal szemben létrejött. A 2010-es évek második felében már az volt érdekesebb, hogy az emberek miként találják meg saját hangjukat és hogyan tudnak együttműködni a globális médiavállalatok által strukturált webkettes platformok segítségével (Jenkins–Ito–boyd 2016).

Jenkins olvasatában a részvételi kultúra egyszerre leírás és törekvés. A modell leíró oldalán azok a gyakorlatok találhatók, melyek lehetővé teszik a kommunikációt és a kapcsolódást a kulturális produktumok létrehozása és megosztása érdekében. A másik

oldalán viszont ott a törekvés, mely a demokrácia működését és a civil szektort erősítő társadalmi gyakorlatokra irányul. Jenkins úgy fogalmazott, hogy a részvételi kultúra kulcsát a demokratikus jelleg és a diverzitás jelenti. Nem a technológia hozza létre a részvételt, hanem az emberek cselekvései, a technológia mindössze új lehetőségeket teremt kapcsolatokra, együttműködésre, koordinációra és a kulturális termékek előállítására (Jenkins–Ito–boyd 2016).

### 3.5. A médiaműveltség fejlesztésének három modellje

A következőkben három elméleti megközelítést fogok bemutatni, melyek egyaránt proaktívan reagálnak a konvergens médiakörnyezet támasztotta kihívásokra. A bemutatásra kerülő megközelítések nem kizárják vagy felülírják, hanem kiegészítik egymást. Különböző, eltérő mélységben és hangsúlyokkal kidolgozott programokról van szó. Henry Jenkins a rajongói közösségek kutatása során szerzett tapasztalatait próbálta kiterjeszteni egy jóval szélesebb területre. David Buckingham egy több évtizedes médiaoktatási gyakorlatra épített. Ismerte és használta a terület pedagógia és szakmódszertani eszköztárát. Velük ellentétben Roger Silverstone a nagy egész, azaz a média felől közelített a problémához és egy átfogó médiafilozófiai konstrukciót alkotott. A különbözőségek ellenére fontos figyelmet fordítani azokra az alapelvekre, melyek mindhárom megközelítésben körvonalazódnak. Egyfelelő egyik teoretikus sem démonizálta a médiát, ugyanakkor mindegyikük számolt a veszélyekkel és kockázatokkal. Másrészt mindhárom elmélet nagy jelentőséget tulajdonított a médiahasználat során megszerzett ismereteknek. Emellett mindhárman hangsúlyozták, hogy a média a mindennapi tapasztalat forrása és a társas cselekvések színtere.

### 3.5.1. A részvételt elősegítő képességek és készségek

Jenkins a részvételi kultúra kutatása során szerzett gyakorlati tapasztalatokra alapozva azokat a képességeket és készségeket gyűjtötte össze, melyek révén a fiatalok hatékonyabban vehetnek részt és fejezhetik ki magukat az online és az offline térben. Modellje a médiaműveltség társas beágyazottságára irányítja figyelmünket. Tehát a részvétel lehetőség és kényszer, a mindennapi médiahasználat megkerülhetetlen összetevője. De úgy látta, hogy kooperáció és kollaboráció nélkül a médiavilágon kívüli mindennapi boldogulás sem elképzelhető.

Jenkins és munkatársai (Jenkins et al. 2009) első alapvetése az, hogy az új médiakörnyezetben alkalmazandó képességek és készségek nem teszik feleslegessé a régieket. A *digitális műveltség is szövegalapú*, az írás-olvasást nem szorítják ki a képek és hangok, tehát a részvételi kultúrába csak a hagyományos műveltséget megalapozó képességek birtokában lehet belépni. A fiatalok a blogokon vagy a közösségi médiafelületeken keresztül széles közönséget érhetnek el, és nem mindegy, hogy milyen módon teszik ezt. A társas diskurzusokban való részvétel révén a digitális kultúra segíti a fiatalok nyelvi és társas kompetenciáinak fejlesztését.

Ugyancsak szövegalapúnak tekinthetőek a digitális térben való tájékozódás szempontjából elengedhetetlenül fontos *keresési és kritikai képességek* is. Így például az, hogy miként szerezhetnek a fiatalok információt könyvtárból, hogyan jegyzeteljenek, gyűjtsenek és integráljanak adatokat másodlagos forrásokból, hogyan olvassanak térképet és grafikonokat, hogyan tegyenek különbséget tény és fikció, vagy tény és vélemény között, vagy hogyan konstruáljanak véleményt. Szükségük van továbbá a *technikai képességek* fejlesztésére is. Tudniuk kell kapcsolódni, keresni, különféle programokat használni. Ugyanakkor hiba, ha csak ezeket értjük az új műveltség alatt, mert olyan gyorsan változnak, hogy lehetetlen pontosan meghatározni, hogy mit is kell tudniuk a diákoknak.

A 21. századi médiaműveltség *szociális készségeket* is tartalmaz, melyekkel a fiatalok nem csak a saját kreativitásukat tudják kifejezni, hanem például képessé teszik őket a

hálózatokban való munkára, a tudásátadásra, a közösségi intelligencia használatára. A Jenkins és szerzőtársai által összeállított lista talán nem teljes, ám jól mutatja, mi mindenre van szüksége a mai fiataloknak ahhoz, hogy teljes legyen a részvételük a közösségi és gazdasági életben. Ezek olyan aktivitások, melyek az iskolán kívül is megtanulhatók, éppen ezért kihívást jelent, miként lehet ezeket szisztematikusan és kreatívan integrálni az oktatási folyamatba (Jenkins et al. 2009).

Jenkins és munkatársai szerint a *játék* jelentősége abban rejlik, hogy a gyermek ezen keresztül ismeri meg testét, próbál ki szerepeket, kísérletezik kulturális folyamatokkal, fedezi fel közvetlen környezetét. A játék fokozza a tartalmak elsajátítása iránti fogékonyságot, és felkészíti a fiatalokat a későbbi szerepekre, illetve a felnőtt világra. A játékelmény zsigeri élmény (Swink 2009), a játékos a játék világába lépve feltérképezi a szabályokat és felméri a lehetőségeket, hipotéziseket alkot ezekkel kapcsolatban, amelyeket a játék folyamán finomít. Az igazán kifinomult játékokban arra is van lehetőség, hogy a játékos a szabályoktól eltérő utakat járjon be, kipróbáljon másfajta dolgokat (Jenkins et al. 2009; Rogers 2010; Kiss 2012).

A játékhoz kapcsolódik a *szimuláció*. Az új média lehetővé teszi a fiatalok számára, hogy sok információk kezeljenek komplex módon. Ennek egyik következménye, hogy gyorsabban tudnak hipotéziseket alkotni, és lehetőségük nyílik arra is, hogy ezeket valós időben, a legkülönbözőbb módokon teszteljék.

A *performansz* során a fiatalok egy másik személyiség bőrébe bújhatnak – leginkább improvizálva. A játékosok saját szociális szerepeiket kitalált identitásokon keresztül alkalmazzák és fejlesztik. A megosztott fantáziákat eljátszva – például a videójátékokkal – a gyerekek jobban megérthetik, kik ők és hogyan kapcsolódnak az őket körülvevő emberekhez.

A meglévő médiaszövegek szétszerelése, remixelése, újraformálása, azaz *kisajátítása* a szerzők szerint egy tanulási folyamat, mely nem áll távol a klasszikus alkotók alkotói módszerétől, hiszen a nyugati kulturális kánon legfontosabb darabjai korábbi szövegek

valamiféle feldolgozásából születtek. A digitális világban mindez csak könnyebbé vált.<sup>36</sup> A műveltség tradicionális értelmezéséből következik, hogy a formális oktatási környezetben az ilyen kulturális gyakorlatokat sokszor ellenségesen fogadják, hiszen az iskolában a hangsúly az önálló alkotáson van. De belátható, hogy a kisajátítás magában hordozza az elemzés és a kommentálás lehetőségét, így a remixelők a saját képzeletük és kreativitásuk fejlesztése közben megismerik az eredeti műveket is.

A mai fiatalokra különösen jellemző, hogy képesek figyelmüket párhuzamosan több dologra összpontosítani, a multitasking módszerével a különféle irányokból érkező, fragmentált vagy részleges információkból ésszerű hipotéziseket és modelleket tudnak alkotni.<sup>37</sup> A *megosztott megismerés* képessége az eszközök gyakorlati használatán alapul. Jenkins szerzőtársaival rámutatott, hogy a fiatalokat egyfelől fel kell készíteni arra, hogy eszközök mely funkcióit mire használhatják és miben bízhatnak meg. A késő modern médiakörnyezetben sokféle forrásból, különféle formában érkehetnek információk, melyek egy része mögött manipulációs szándék, vagy kifinomult marketingstratégia van. A médiaműveltség nem képzelhető el a *kritikai ítéletalkotás* képessége nélkül sem, hiszen ez segíthet eldönteni, mi a különbség a tény és a fikció, az érvelés és a dokumentáció, a valódi és a hamis, a marketing és a tájékoztatás között (Jenkins et al. 2009).

A *kollektív intelligencia*<sup>38</sup> révén a médiahasználat az individuális gyakorlat felől a társadalmi és közösségi gyakorlat felé mozdul el, azaz segítségével az online térben olyan kulturális termékek hozhatók létre, mint például a Wikipédia, ugyanakkor az iskola is

<sup>36</sup> Jenkinsék példaként említették a jazzt, mely hasonló dallamokra épülő improvizációból és átlagos dalok összekeveréséből fejlődött ki – akár napjaink hiphopja. Hasonló a kollázs, mely a 20. század meghatározó képzőművészeti technikája volt, napjainkban pedig itt vannak a Photoshop-hoz hasonló alkalmazások (Jenkins et al. 2009)

<sup>37</sup> Jenkins a gazda és a vadász példáján keresztül szemléltette, mit is jelent a *multitasking*. A gazda a figyelmét egy sor előtte álló feladat köti le, amelyeket meg kell oldania. A vadásznak be kell látnia a teljes táját, figyelnie kell minden jelre és nyomra, hogy hol bujkálhat az áldozat. Az egyik a feladatokat sorba rendezi, a másik komplexen kezeli egymás mellett, mérlegelve köztük. Jenkins úgy látta, hogy az iskolák évszázadokig gazdákat neveltek, de a jövő iskolájában mindkét típust támogatva biztosítani kell, hogy a gyerekek eltérő módokon tanulhassanak, és eltérő stratégiákkal dolgozzák fel az információkat (Jenkins et al. 2009).

<sup>38</sup> A fogalmat Pierre Lévy-től vette át Jenkins (Lévy 1997).

kiváló terep a tudásmegosztáson alapuló közösségi gyakorlatok kipróbálására.<sup>39</sup> A kollektív intelligencia révén a fiatalok egy közös cél érdekében meg tudják osztani a tudásukat és tapasztalataikat másokkal, és képessé válnak a megszerzett tudás szintetizálására is.

Minden médiumhoz hozzátartozik egyfajta észlelés, minden rendszernek saját ábrázolásmódja van, mind saját stratégiát alkalmaz a tudásátadásra és rendszerezésére. A *transzmediális navigáció* során a különféle és alkalmanként egymással nem harmonizáló reprezentációs módokból választjuk ki a legmegfelelőbbet, ezáltal különféle médiumokon keresztül gondolkodunk.<sup>40</sup> Ehhez szorosan kapcsolódik a *hálózatok használatának képessége*. Jenkins és szerzőtársai szerint már nem az a találékony diák, aki választani tud az információk és források széles palettájáról, sokkal inkább az, aki sikeresen tud navigálni az információk bőséges és folyamatosan változó világában. Míg a transzmediális navigáció a különböző médiarendszereken keresztül történő tanulás képessége, addig a hálózatok használatának képessége a különböző közösségek közötti navigálás képességét jelenti. Emellett arra is alkalmas, hogy bárki a saját ötleteit, termékeit terjeszteni tudja.

A kibertérben, ahol olyanok találkozhatnak, akiknek erre az offline térben nincs lehetőségük, egyre fontosabbá válik, hogy képesek legyenek különféle nézőpontokat megérteni és elfogadni. Az *egyezkedés képessége* nélkül elképzelhetetlen a hatékony részvétel. A konvergens médiatér egyesíti az egymástól elkülönülten létező csoportokat, így a kultúra könnyen áramlik egyik közösségből a másikba. E jártasság fejlesztésére Jenkins szerzőtársaival két módszert javasolt: egyrészt az eltérő nézőpontok közötti alkut, másrészt az eltérő közösségek közötti egyezkedést.

<sup>39</sup> A kollektív intelligencia meglepően hatékony a problémamegoldásban az esetleges tévedéseket javításában. Az említett Wikipédia példája azt mutatja, hogy az egyének vagy kis csoportok által létrehozott információban meglévő hibákat a nagyobb közösség tagjai kijavíthatják.

<sup>40</sup> A gyerekek különféle médiumokból rakják össze az információkat. Például rajzfilmet néznek és az ott szerzett tapasztalataikat a videójátékok játszása során hasznosítják. Vagy egy másik példával élve, ugyanaz a karakter a különféle médiaplatformokon különféleképpen jelenik meg (Buckingham–Sefton-Green 2004). A jelenséget Kress multimodalitásnak nevezte (Kress 2003).



A modell lényegét összegezve a kötet szerzői szerint három szempontot kell szem előtt tartanunk:

- a) *Minden gyerek számára lehetőséget kell biztosítani a tapasztalatszerzésre és a képességfejlesztésre, hiszen ezek segítségével válhatnak társas, kulturális, gazdasági és politikai téren a társadalom teljes értékű tagjaivá.*
- b) *Olyan képességek fejlesztését kell segíteni, mellyel a fiatalok megérthetik, hogy miként alakítja a média percepciójukat.*
- c) *Továbbá segíteni kell a fiataloknak abban, hogy a közösségi szabályokat magukévá tegyék, az online közösségek etikus résztvevői legyenek, a morális szempontokat a tartalomelőállítás során is szem előtt tartsák. (Jenkins et al. 2009).*

### 3.5.2. *Buckingham dinamikus médiaoktatás modellje*

Buckingham dinamikus médiaoktatási modelljének megalkotásakor két megfigyelésből indult ki. Egyfelől abból, hogy „a gyerekek a média használatát többnyire próbálgatás útján sajátítják el, illetve a felfedezés, a kísérletezés, a játék, a másokkal történő – virtuális és személyes – együttműködés során”, másfelől pedig abból, hogy „a tanításnak azok a hagyományos formái, amelyekben egy lezárt tudásanyag átadása történik meg, ebben a kontextusban nagyrészt irrelevánsak. Legalábbis sok népszerűsítőjük szemében az új információs technológiák alapvető kihívást jelentenek a tanítás és tanulás idejétmúlt fogalmi számára.” (Buckingham 2005 [2003]), 96).

Modellje Lev Vigotszkij szovjet pszichológus munkáin alapul, aki szerint a magasabb mentális funkciók fejlődése azoktól a szemiotikai eszközöktől függ, amelyek a társas és a pszichológiai folyamatok között közvetítenek, azaz a tanulás társadalmilag és történetileg meghatározott szimbolikus kódok elsajátításaként értelmezhető. A tanítási folyamatban központi szerepe van a tanár és diákok, illetve a diákok egymás közti párbeszédének, hiszen a tananyag egyszerre épül a tanulók meglévő tapasztalataiból és a tanár által előadottakból. Az ismeretek egyik fele a diákok által önállóan is elsajátítható,

másik fele a társas interakciók során tanulható meg. A modellben különösen fontos a reflexió és az önértékelés, mert a társas interakciók során ezek segítenek általános tudássá alakítani a hétköznapi ismereteket. Ez a modell – vélte Buckingham – jól alkalmazható a médiaoktatás során, hiszen a fiatalok egy sor ismerettel már rendelkeznek a médiáról, de ezek az ismeretek korántsem elegendők. A dinamikus „médiatanulás” három lépcsős folyamat: *„először a diákok explicitté teszik és ezáltal szisztematikussá teszik már meglévő tudásukat, majd ennek alapján általánosításokat tesznek, ami egyúttal azt is lehetővé teszi, hogy rákérdezzenek ennek a tudásnak az alapjára, és túl is lépjenek rajta”* (Buckingham 2005 [2003], 136–148).

Buckingham szerint napjaink médiaoktatásának legfőbb célja, hogy megtanítsa a fiatalokat a tudatos, információkon alapuló döntések meghozatalára (Buckingham 2005 [2003]). Másfelől a digitális írástudás – a kritikus befogadáson túl<sup>41</sup> – az önálló médiaszöveg-alkotásra is kiterjed. Pusztán a médiaszövegek elemzése nem vezet eredményre, szükséges, hogy a tanulók gyakorlati, kreatív feladatokon keresztül szerezzenek tapasztalatokat. (Buckingham 2005 [2003]). A digitális műveltség nem csak funkcionális és instrumentális ismereteket takar, azaz nem csak szoftverek, applikációk és digitális eszközök használatának oktatásáról van szó (Buckingham 2019).

Az angol médiakutató szerint a három összetevőből álló médiaoktatás során arra kell megtanítani a fiatalokat, hogy miként alkothatnak jelentést a médiából és a média segítségével. Az első komponens a médiaszövegek olvasása, mely az értelmezést, megértést, válaszadást és kritikai elemzés képességét jelenti. A második összetevő a média-írás, mely elősorban az kifejezésről, a kommunikációról és a kreatív alkotásról szól. E két összetevő magában foglalja a képzeletet, a reflexiót és a jelentésalkotást is.

<sup>41</sup> A brit médiaoktatás meghatározó teoretikusának számító Len Masterman számára elsődlegesen fontos volt a kritikai attitűd kialakítása, mely végső soron kritikai autonómiát jelentett, hiszen *„Mindenfajta médiaoktatás lakmuszpróbája az, mennyire kritikusak a diákok a médiával, illetve saját médiahasználatukkal szemben akkor, amikor a tanár nincs jelen. Az elsődleges cél nem egyszerűen a kritikai tudatosság, hanem a kritikai autonómia.”* (Masterman 1985, 25). Buckingham arra figyelmeztet, hogy a kritikai tudatosság egyfajta túlzó arroganciát fejez ki és abból a pedagógiai megfontolásból fakad, hogy a média üzenete és rejtett tartalma leleplezhető. Ez a kritikai alapvetés részint a baloldali kapitalizmus- és popkultúraellenes nézőponton alapul (Buckingham 2005 [2003]).

Buckingham úgy vélte, hogy az „olvasás” és az „írás” között dinamikus kapcsolatot kell teremteni, így bemutathatóvá válnak a médiumok közti hasonlóságok és értelmezhetővé válik a kontextus, melyben a médiaszövegek létrejönnek, terjednek és jelentéssel ruházódnak fel. A médiaoktatás harmadik összetevője tehát az első kettő összekapcsolása révén jön létre. Buckingham szerint az olvasást és az írást is csak a kontextus figyelembevételével érthetjük meg. Azt kell tehát vizsgálni, hogy egy adott szöveg hogyan kapcsolódik más szövegekhez, és hogy a szövegeket hogyan állítják elő, terjesztik, olvassák vagy használják a különböző közönségek. Az angol teoretikus hangsúlyozta azt is, hogy a jelentésalkotás az örömről is szól, azaz az érzelmi reakciókról és az élvezetről. (Buckingham et al. 2014).

A fentiek figyelembevételével Buckingham szerint a digitális médiakörnyezet tanulmányozása – azaz a médiaoktatás – során is jól alkalmazhatóak azok az alapelvek, melyeket még az 1970-es évek médiaoktatási koncepciójának megalkotása során dolgoztak ki (lásd 3.1. fejezet). A dinamikus médiaoktatás fogalmi keretét alkotó négy fogalom segítségével leírható a média minden jelensége.

Az első pillér *a média nyelve*. Itt azt érdemes vizsgálni, hogy a média hogyan hoz létre jelentést, és a befogadók hogyan hoznak létre jelentést a média által. A média nyelvének tanulmányozása túlmutat az interneten, mint a szabad téren. Az emberek nem egyszerűen kifejezik magukat, hanem alkalmazkodnak azokhoz a szabályokhoz, melyek az egyes médiumokat jellemzik. Példa erre a közösségi médiatér, ahol az egyes platformok különféle szabályai meghatározzák a lehetséges viselkedési teret, ezzel együtt a nyelvet.<sup>42</sup>

A második pillér *a reprezentáció*, mely leginkább annak megértéséről szól, hogy az információ nem semleges. A vizsgálatnak a média megbízhatóságára és a hitelességére kell irányulni, vagy arra, hogy a média mit árul el nekünk a világról.

<sup>42</sup> Buckingham a közösségi teret a diskurzus tereként írja le, melyben a Foucault által megfigyelt ellenőrző és korlátozó eljárások érvényesülnek (Foucault 1998 [1970])

A harmadik területet az előbbihez kapcsolódva *a gyártás* jelenti, tehát azt, hogy kik készítik az üzeneteket, miért és hogyan teszik ezt. Miként néz ki a média szabályozása és hogyan terjesztik a tartalmakat. Az üzeneteket nagyvállalatok állítják elő, vagy magánszemélyek. A digitális média esetében elkerülhetetlen arról beszélni, hogy a médiumok akkor sem ingyenesek, ha annak tűnnek (lásd 3.4.I. alfejezet). Az adatalapú üzleti modell másként működik, mint a hagyományos média, de hasonlóság a médiaipar nagyarányú koncentrációja.

Végezetül érinteni kell *a közönséget* is, azaz meg kell vizsgálni, hogy ki használja a médiát, hogyan és miért? Nem csak arról van szó, hogy a közösségi média lehetőséget ad az önkifejezésre és képessé tesz arra, hogy hallathassuk a hangunkat a médiatérben, hanem arról is, miként használjuk a médiát a mindennapokban, ennek milyen társadalmi, morális és pszichológiai következményei vannak.

Látható, hogy a dinamikus médiaoktatási modell proaktív, nem a védekezésre tanít meg, hanem felkészít. Az a célja, hogy a diákok jobban megértsék az őket körülvevő médiakörnyezetet, másrészt ösztönzi a demokratikus állampolgári részvételt, harmadrészt elismeri, hogy a média élvezetforrásként fontos szerepet tölt be a fiatalok életében. A médiaműveltség fejlesztésének célja egy reflektáltabb tanulási és tanítási mód kialakítása, melynek során a szubjektív tapasztalatokat nem írja felül az objektív tudás (és viszont). A kritikai elemzés ebben a rendszerben nem elérendő célként jelenik meg, hanem egy párbeszéd folyamatként, mely a megismerést szolgálja. Ez a fajta médiaoktatás nagyobb szerepet szán a kreatív alkotásra, mely végső soron hozzájárul ahhoz, hogy a diákok könnyebben hallassák a hangjukat a médiakörnyezetben, és hosszabb távon demokratizálja a médiaipar termelését (Buckingham 2005 [2003]; Buckingham 2019).

Buckingham végkövetkeztetése szerint egyaránt szükség van médiaműveltségre és médiaszabályozásra. Az előbbi egy szisztematikus tanítási programot jelöl, az utóbbi pedig elsősorban azt jelenti, hogy a kormányoknak szabályozniuk kell a médiapiac működését és rá kell kényszeríteniük a médiavállalkozásokat arra, hogy a közjó érdekében dolgozzanak (Buckingham 2019).

### 3.5.3. A médiaműveltség morális modellje

Buckingham elgondolásnál sötétebb képet festett Silverstone, aki azt állította, *„hogy a média szabályozásának létező formái – amelyeket a legjobb esetben az alkalmazott etika működtetésének lehet nevezni, legrosszabb esetben pedig a politikai és kereskedelmi érdekek esztelen érvényesítésének – nem alkalmasak arra, hogy garantálják az emberi mivoltot vagy kultúrát.”* (Silverstone 2010 [2007], 183). Silverstone szerint a felelősségteljes és elszámoltatható médiakultúra a kritikus és művelt médiapolgárság, illetve a kritikus és művelt, azaz önreflexív médiaipar függvénye. (Silverstone 2010 [2007]).

Az angol médiakutató alapvetése az volt, hogy a médiapolisz jelentős részben maga a világ, ugyanakkor részt vesz annak megkonstruálásában is. A médiaműveltség tehát nem csak az üzenetről és a hírhozóról szól, hanem arról, ami ezek mögött áll: egy idegen világról, mely ezek nélkül láthatatlan. Nem pusztán az a kérdés, hogy képesek vagyunk-e felelősen válogatni a médiaszövegek között, hanem arról is, hogy felelősségünk van a szövegek előállításában.

A médiapolisz igazságos működéséhez a médiaszabályozás mellett médiaműveltségre is szükség van. A szabályozói oldalon egyfelől az államnak van feladata azzal, hogy megalkotja a médiapolisz politikai és jogi kereteit. A médiavállalatoknak pedig önszabályozó módon kell felelősséget vállalniuk tevékenységükért. De a média politikai és jogi szabályozása a nyelvtan szabályaihoz hasonlóan nem terjedhet ki mindenre. A beszélt nyelvet nem a nyelvtani szabályok szabályozzák, hanem a használat. A Silverstone-i olvasatban a médiaműveltség morális kérdés, melynek kulcsa a felelősség. A médiahasználat során felelősnek kell lenni: *„saját magunkért és másokért, a család, a szomszédság és a nemzet (valamint az elképzelt közösségek) vonatkozásában, mára pedig a világ médiája által napról napra teremtett globális kultúra és a globális képzelet kontextusában is”* (Silverstone 2010 [2008], 194). A fogyasztónak műveltnek kell lennie. *„A gyerekeknek és a felnőtteknek mindennapi életükben olyan hozzáértéssel és képességekkel kell rendelkezniük, amelyekkel hatékony és önálló választásokat és döntéseket tudnak hozni, amikor szembesülnek a rendelkezésre álló információk és narratívák áradatával, vagy a*

*mediatizáció csillogó együgyűségével.*” (Silverstone 2010 [2008], 204). A médiapolisz valamennyi polgára felelős a részvétel során végzett cselekedeteiért és döntéseiért. Ebből következően a médiaműveltség politikai természetűnek tekinthető, hiszen a modern társadalomban való teljes körű részvétel előfeltétele.

A média jelentőségét Silverstone abban látta, hogy hatalmat gyakorol a társadalom tagjai és otthona felett, mely egyszerre jelent fizikai és szimbolikus környezetet. Az otthon védelme az intim társadalmi viszonyok magántereinek védelmét és a nemzet szimbolikus tereinek a védelmét is jelenti. A média összeköti az embereket, de távolságot is teremt köztük. A távolságnak nem csak földrajzi, fizikai, vagy társadalmi dimenziója van, hanem morális is. Éppen ezért a médiaműveltség egyik célja a másik megismerését és elfogadását lehetővé tevő távolság kialakítása.

Silverstone a médiaműveltség három lényegi összetevőjét hangsúlyozta: egyfelől a kritikai elemzés készségét, másfelől a társadalmi dinamika elismerését, harmadrészt annak elfogadását, hogy a mindennapok kultúrájának formálásában a médiának központi társadalmi szerepe van.<sup>43</sup> *„Amíg a XIX. századi polgári projekt az írott szövegben követelte meg a művelt és kritikus jártasságot, addig a XX. századi polgári program azt várja tőlünk, hogy a mediatizált, elektronikus szövegekben legyünk jártasak, amihez szintén műveltnak és kritikusnak kell lennünk.*” (Silverstone 2010 [2008], 204). Szerinte a tömegmédia lerombolja a hagyományos műveltséget, de eközben megszületik egy újfajta műveltség is, ami szövegalapú,<sup>44</sup> de a szervezés és a dekódolás újfajta képességei szükségesek hozzá. Ezért nem csak a technológiai jellegű műveltségösszetevők fejlesztésére kell koncentrálni, hanem figyelmet kell fordítani a médiaműveltség állampolgári vetületére is. Silverstone utolsó könyvében (Silverstone 2010 [2008]) aggasztónak találta, hogy míg a médiaműveltség a közpolitikában egyre inkább megjeleni látszott, addig a tanrendekből és a közoktatásból visszaszorult.

<sup>43</sup> Ezek a szempontok más szavakkal megfogalmazva, de lényegében azonosak a Jenkins által meghatározott célokkal (lásd 3.5.1. fejezet vége).

<sup>44</sup> A hagyományos műveltség hangsúlyozása kapcsán ismételten Jenkins véleménye köszön vissza, aki szerint az új műveltség nem teszi feleslegessé a hagyományos műveltségelemeket, épp ellenkezőleg, azokra épül.

### 3. táblázat – A három modell összehasonlítása

	JENKINS	BUCKINGHAM	SILVERSTONE
<i>Kik a fejlesztés alanyai?</i>	Elsősorban a gyerekek és a fiatalok.	Elsősorban a gyerekek és a fiatalok.	Egész életen át tartó folyamatról van szó, nem dolgoz ki külön programot a fiatalokra, de kiemelt alanyként tekint rájuk.
<i>Milyen kutatói tapasztalaton alapszik a megközelítés?</i>	A rajongói közösségek és a részvételi kultúra kutatásán alapul.	A médiaoktatás brit hagyományán alapul.	A kortárs médiatér tanulmányozásán alapul.
<i>Melyek a médiaműveltség legfontosabb céljai?</i>	<i>Részvételi attitűd kialakítása:</i> a társadalomban való aktív részvétel társas, kulturális, gazdasági és politikai téren. <i>Kritika attitűd kialakítása:</i> a média percepciót alakító hatásának megértése. <i>Morális attitűd kialakítása:</i> etikus részvétel az online közösségekben.	<i>Kritikai és morális attitűd:</i> tudatos, információkon alapuló döntések meghozatala. <i>Kreatív-alkotói attitűd:</i> önálló médiaszöveg-alkotás	<i>Morális és politikai (állampolgári) attitűd:</i> a médiaműveltség a társadalomban való részvétel előfeltétele, mely együtt jár a társadalmi dinamika elismerésével és médiapoliszban való a felelős részvétellel. <i>Kritikai és szociális attitűd:</i> a másik megértése és elfogadása, hiszen a mindennapok kultúrájának formálásában a médiának központi társadalmi szerepe van.
<i>Milyen kompetenciák fejlesztése szükséges a médiaműveltséghez?</i>	Szöveg alapú írás-olvasás készség. Keresési és kritikai képességek. Technikai képességek és szociális készségek.	A digitális írástudás kritikus befogadásához szükséges kompetenciák. Funkcionális és instrumentális kompetenciák. Önálló, kreatív szövegalkotáshoz szükséges kompetenciák.	Szövegalapú műveltség, de a dekódolás újfajta képességeire is szükség van. Technológiai jellegű összetevők (az eszközök hatékony használata). Állampolgári (morális-politikai) kompetenciák.

	JENKINS	BUCKINGHAM	SILVERSTONE
<i>Milyen kompetenciák fejlesztése szükséges a médiaműveltséghez?</i>	Szöveg alapú írás-olvasás készség. Keresési és kritikai képességek. Technikai képességek és szociális készségek.	A digitális írástudás kritikus befogadásához szükséges kompetenciák. Funkcionális és instrumentális kompetenciák. Önálló, kreatív szövegalkotáshoz szükséges kompetenciák.	Szövegalapú műveltség, de a dekódolás újfajta képességeire is szükség van. Technológiai jellegű összetevők (az eszközök hatékony használata). Állampolgári (morális-politikai) kompetenciák.
<i>Kinek a feladata a médiaműveltség fejlesztése? Mi a fejlesztés színtere?</i>	Iskola, család és civil szervezetek	A szabályozási környezet és a keretek megalkotásában az államnak és a médiaipar szereplőinek van feladata. A fejlesztés legfontosabb színtere az iskola és a család.	Az állam feladata a médiapolisz politikai és jogi kereteinek megalkotása. A médiavállalatoknak önszabályozó módon kell felelősséget vállalniuk tevékenységükért. Fontosnak tartja a médiaoktatást, de érzékeli, hogy a téma kizorul a közoktatásból.
<i>Melyek a fejlesztést szolgáló eszközök?</i>	játék, szimuláció, előadás, kisajátítás, multitasking, megosztott megismerés, kollektív intelligencia, ítéletalkotás, transzmediális navigáció, hálózatokban való tájékozódás, az egyezkedés képessége	A média négy alapfogalmának vizsgálatán alapul: nyelv, gyártás, reprezentáció, közönség. A meglévő tapasztalatokra és a tanár által elmondottakra épít. Emellett fontos a társas interakció, az önálló ismeretfeldolgozás, a reflexió és az önértékelés, illetve a kreatív médiaszöveg-alkotás.	Nem határoz meg konkrét eszközöket.



### 3.6. A médiaműveltség jelentősége a késő modernitásban

A médiaműveltség fogalma ma már nehezen fedi le azt a gazdag és szerteágazó képesség- és készségkészletet, mely a kortárs médiahasználat elemzéséhez szükséges. A fogalom tudományos értelmezései együtt változtak a médiakörnyezettel, az esztétikai szempontok háttérbe szorulásával egyre inkább a szociokulturális jellemzők nyertek teret. Az internet, majd az új média széleskörű elterjedésével nem csak a fogalom nyert újabb és újabb, egyre diverzifikáltabb jelentést, hanem új kifejezések is megjelentek (*multiliteracy, media- and information literacy, digital literacy, transliteracy*), azonban ezek egyike sem tudta még kiszorítani a *media literacy* kifejezést.

A magyar „médiaműveltség” szó értelmezése sem egyszerű. Egyrészt értelmezési korlátokat jelent, hogy nem teljesen fedi a „literacy” fogalmát, másrészt a műveltség tradicionális leírása szűk keresztmetszetet biztosít az értelmezésnek. Nem véletlen, hogy a magyar kutatók gyakorta kénytelenek kiegészíteni a médiaműveltséget a médiaírástudás, médiajártasság, médiaértés, újabban pedig egyre inkább a médiatudatosság fontosságának hangsúlyozásával.

A fejezet középső részében a részvételi kultúra fogalmának változásait igyekeztem bemutatni. A fogalom a rajongói közösségek vizsgálata kapcsán született, ám hamarosan szélesebb értelmezést nyert és az ezredfordulót követően divatossá is vált. Eközben több kritika is érte propagálóit, akik, élükön a fogalomalkotó Henry Jenkinsszel, az elmúlt években igyekeztek átértelmezni a kifejezést. Eszerint a részvételi kultúra a médiaműveltség egy szelete, mely voltaképp mindarra hatással van, amit a médiahasználatról gondolunk. Nem beszélhetünk még arról, hogy a részvétel útján, különféle készségek alkalmazásával létrehozott kulturális produktumok átvették a médiainstítványok által előállított tartalmak helyét, ám elegendő csak belépni egy-egy közösségi oldalra, hogy lássuk az alulról érkező kezdeményezések és aktivitások erejét. Éppen ezért, a részvételi kultúra kulcsképeségei és készségei nem csak technikaiak, hanem kulturális és szociális természetűek is. Elősegítik az eszközök, platformok hatékony használatát és hatással vannak mindennapi életünkre, erősítve társas

kapcsolatainkat, hozzájárulva a demokratikus alapértékek teljesüléséhez, így valósítva meg mindazt, ami a médiaműveltség hagyományos ideáját is jelenti. A kettő immár nehezen elválasztható egymástól, éppen ezért érzem szükségesnek olyan jelenségek vizsgálatát, amelyekben az érintkezésre tetten érhető.

A fejezet harmadik nagyobb egységében három médiaműveltség modellt mutattam be. Ezek alapján úgy tűnik, mintha lenne a médiaműveltségnek egy magja, mely mindhárom szerző szövegében megtalálható. Ez a mag állandó és morális összetevőkből áll, azaz ahogy Silverstone rámutat az én és a másik viszonyából. Ő alkalmazza a Hannah Arendtől vett asztalhasználatot. Eszerint a média, akár az asztal, melyet körbeülünk, társas viszonyt teremt: egyszerre összeköt és elválaszt. Ez a társadalmi viszonyrendszer alapvető szabályszerűségekből áll: a felelősségből, a bizalomból és a vendégszeretetből (Silverstone 2010 [2008]).

A médiaműveltség ugyanakkor rendelkezik egy rugalmasan és folyamatosan változó burokkal, mely a stabil etikai alapelveken nyugvó magot körbeveszi. A változás abból a kölcsönhatásból ered, amely a technológia és a médiahasználat társadalmi gyakorlatai között fennáll. A gyors technológiai és társadalmi változások szükségessé teszik a médiaműveltséghez elengedhetetlen képességek és készségek folyamatos átértékelését és újra értelmezését. A médiaműveltséget e kettősség felől lehet megfelelő módon megközelíteni.

Továbbá fontos hangsúlyozni a fogalom és a mögötte álló jelenség komplexitását. A média az élet egyre több területén tölt be meghatározó szerepet. Az elmúlt két évtizedben a mindennapi élet olyan tereibe is beférkőzött, ahol korábban ez kevéssé volt elképzelhető. A folyamatos online jelenlét, a mindenhol elvihető mobil eszközök, az életünk minden apró rezdülésére figyelő okoseszközök révén a privát és nyilvános tér határai elmosódtak. Mivel a mindennapi élet egyre nagyobb mértékben mediatiszálódik, így a média működésének megértése is komplexsége válik. Első pillantásra talán túlságosan kaotikusnak tűnik ez a helyzet, és mintha ez a komplexitás a megértést gátló zűrzavart hozna magával. Hiszen mennyivel egyszerűbb volt néhány évtizeddel ezelőtt a

média kapcsán a sajtóról és az elektronikus médiumokról beszélni, és mennyivel nehezebb dolgunk van most, amikor már annak a meghatározása sem egyszerű, hogy miről is beszélünk, amikor média gondolunk.

De éppen ezért van szükség az értelmezéshez egy sorvezetőre, vagy másként fogalmazva egy térképre, mely a Silverstone-i értelemben használt médiapoliszban történő eligazodásunkat segíti. Nem csak arról van szó, hogy miként igazodunk el a médiatérben, vagy, hogy miként tudjuk a leghatékonyabban használni az eszközöket, vagy tudunk választani a kínálkozó lehetőségek között, hanem arról is, hogy megértsük a médiatér működési logikáját és megértsük a szerepünket a mediatizált világban.

#### 4. A KUTATÁS MÓDSZERTANA

Az elmúlt évtizedekben gazdag módszertana alakult ki a médiahasználatra irányuló kutatásoknak. A különféle módszerek alkalmazása és kombinálása függ a kutatói kérdésektől, a rendelkezésre álló erőforrásoktól, illetve a kutatás háttérrel biztosító megrendelői kör érdekeitől is. Kérdőívvel viszonylag gyorsan lehet szélesebb körben adatot gyűjteni, a számszerűsíthető adatokból statisztikai elemzéssel, a nem számszerűsíthető adatokból szövegelemzéssel térképezhető fel a vizsgált terület. A médiakutatás során például a médiafogyasztás formáira, volumenére és módjaira kaphatunk választ kérdőíves adatfelvétellel. Ugyanakkor ez a módszer csak korlátozottan alkalmas a használat és fogyasztás okainak, illetve tényleges gyakorlatának megismerésére, azaz a *miért*ek és *hogyan*ok megválaszolására. (Stokes 2008 [2003]). A vizsgált terület alaposabb és mélyebb megismerése csak olyan kutatási módszerekkel lehetséges, melyek alkalmat teremtenek az adatközlők megszólaltatására és közvetlen megfigyelésére. Az egyéni- vagy csoportos interjúk során az adatközlők nem csak a kutatókat közvetlenül érdeklő kérdésekre adhatnak választ, hanem bővíthetik, gazdagíthatják a kutatási irányokat, rossz esetben el is terelhetik azokat. Mindezen okok miatt a médiafogyasztás és használat, továbbá a médiaműveltség vizsgálata általában több módszer kombinálásával történik.

A disszertációhoz kapcsolódó kutatás kisebb részben kvalitatív, nagyobb arányban kvantitatív módszerekből építkezett, annak érdekében, hogy a kutatói kérdésekre adekvát válaszokat lehessen kapni. Másként fogalmazva, az iskolai médiaműveltség szerepének, illetve a magyar tizenévesek médiahasználati gyakorlatainak és részvételi kultúrában való jártasságának feltérképezése során olyan mérési és adatfelvételi eszközöket kellett alkalmazni, melyek az egyes vizsgálat alá vont problématerületeket megfelelő hatékonysággal, egymást erősítve, árnyaltan képesek leírni (Stokes 2008 [2003]).

A kutatási módszerek kombinálását indokolta a médiaműveltség-diskurzus összetettsége is. A kutatási design megtervezésekor figyelembe kellett venni, hogy a diskurzus egyik oldalán az iskola intézményesült, felnőttek által konstruált világa áll, a másik oldalt pedig a tinédzserek fragmentált mindennapi médiahasználata alkotja. Előbbi területről kvantitatív és kvalitatív mérési eszközök kombinációjával (online kérdőív és dokumentumelemzés), utóbbi területről kvalitatív módszerek kombinációjával (fókuszcsoporthozos interjú és tartalomelemzés) gyűjtöttem adatokat. A kutatás módszertanát, így az adatgyűjtés körülményeit, a kutatói kérdéseket, a vizsgált területeket és az alkalmazott módszereket a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat – Az empirikus kutatás dizájnya

	ALKALMAZOTT MÓDSZER	A MINTA MÉRETE ÉS JELLEGE	ADATGYŰJTÉS HELYE	ADATGYŰJTÉS IDŐPONTJA	A MÓDSZERREL FELMÉRT PROBLÉMATERÜLET
I. A médiaműveltség fejlesztése	Nagymintás reprezentatív online kérdőív	1020 fő, 43 fős médiatanár részmintá	200 magyarországi iskola, az alábbi bontásban (súlyozott arányok): főváros: 13,5%, a megyei jogú város: 32,9%, egyéb városok: 35%, község: 18,6% általános iskola: 59,4%, szakképző intézmény (szakgimnázium, szakközépiskola): 19,7%, gimnázium: 20,8%. 250 főnél kisebb iskola: 36,5%; 250 főnél nagyobb iskola: 63,5%	2018. XI. 6. - 2018. XII. 31.	<i>A tanárok médiaműveltséghez kapcsolódó attitűdjei. A iskolai médiaműveltség-fejlesztés keretei. A médiaoktatás tartalma. Kihívások a médiaoktatásban.</i>
	Iskolai alapidokumentumok elemzése	A tanulói fókuszcsoporthoz iskolái (7), intézményenként: pedagógiai program, helyi tanterv, házirend		2019. IX.	<i>Az okoseszközök használatának iskolai szabályozása: lehetőségek és tiltások. Médiaműveltség szerepe az oktatási folyamatban.</i>

	ALKALMAZOTT MÓDSZER	A MINTA MÉRETE ÉS JELLEGE	ADATGYŰJTÉS HELYE (DB)	ADATGYŰJTÉS IDŐPONTJA	A MÓDSZERREL FELMÉRT PROBLÉMATERÜLET
II. Tizenévesek médiahasználata	Tanulói fókuszcsoporthoz	47 fő 8 csoportban, 13-18 évesek	Pécs (4), Szombathely (2); Kaposvár (1); Bükkösd (1); általános iskola (2), gimnázium (3), szakgimnázium (3)	2019. V. 6 - 2019. VI. 7.	<i>Az ifjúsági médiahasználat gyakorlata. Médiahasználat az iskolában. Az okoseszközök használatának iskolai szabályozása és az ehhez kapcsolódó tanulói stratégiák.</i>
	Tizenévesek által készített médiaszövegek	Négy szövegtípus a) szerepjáték-szöveg b) filmetűd c) iskolai újság d) tematikus Instagram oldal		2020. V. - 2021. II.	<i>A részvételi kultúra gyakorlata.</i>

A kutatás alapvetően több módszertanú (multimethods research) volt, de sor került kevert módszertan alkalmazására is (mixed method). A kevert módszertant és a több módszertant alkalmazó kutatások közti alapvető különbség abban rejlik, hogy az elsőben az eltérő módszertanok integráltnak, egymást támogatva jelennek meg (Vitrai 2011), a másik esetben a különféle módszerek használata egymással párhuzamosan, vagy időben elcsúsztatva történik (Király et al. 2014).

Mindkét esetben lehetőség van a kvalitatív és a kvantitatív adatok együttes használatára, de a kevert módszertan (mixed methods research) során a kvalitatív és a kvantitatív adatok ugyanazon kérdések megválaszolását teszik lehetővé. A módszertani mix révén egy adott társadalmi jelenség jobban és alaposabban megérthető (Creswell-Plano Clark 2011).<sup>45</sup> A kevert módszertan egyik előnye a trianguláció,<sup>46</sup> melynek

<sup>45</sup> A kvalitatív adatfelvétel feltáró jellegével és gazdagságával a probléma mélységében való megértését segíti, míg a kvalitatív a témára irányuló fókuszáltságával és számszerűsíthető jellegével az eredmények tágabb keretezését és a kvalitatív eredmények ellenőrzését és validálását teszi lehetővé (Hesse-Biber 2010).

<sup>46</sup> A trianguláció a matematikából és navigációból kölcsönzött metaforikus fogalom (trigonometria), mely arra utal, hogy két pont egymáshoz képesti viszonyából kiszámítható egy harmadik pont, azaz az egy irányba mutató különböző kutatási módszerek révén valid eredmény kapható. Sántha ugyanakkor felhívta a figyelmet arra, hogy

segítségével ellenőrizhető az eredmények egy irányba tartása (Greene–Caracelli–Graham 1989). Az egymást kiegészítő módszerek használata segít teljesebb képet kapni a jelenségről, azaz a kvantitatív adatok elemzésével egy általános kép alkotható, de a folyamatok mögött húzódó motivációkra, attitűdökre elsősorban a kvalitatív vizsgálat és részben a kérdőívek nyitott kérdései deríthetnek fényt. A különféle módszerek párhuzamos alkalmazása segíthet a kutatás során felmerülő paradoxonok és ellentmondások jobb megértésében is, valamint hozzájárulhat a kutatási perspektíva szélesítéséhez (Creswell–Plano Clark 2011; Király et al. 2014).

Amennyiben tehát ragaszkodunk a vegyes módszertan vázolt definíciójához, úgy a médiaoktatás gyakorlatának feltérképezése során vegyes módszertant alkalmaztam: online kérdőívből nyert kvalitatív adatokat és a nyílt végű kérdéseket elemeztem. A módszerek kombinációjára ugyanazon előnyök érdekében történt, melyeket a szakirodalom a kevert módszertan során említett.

#### 4.1. A kutatási design elemei és egymáshoz kapcsolódása

Az iskolai médiaműveltség szerepének, illetve a médiaműveltséghez kapcsolódó attitűdök és iskolai gyakorlatok vizsgálata elsőként egy nagymintás online kérdőíves adatfelvétel és annak elemzése segítségével történt. A kvalitatív adatokat iskolai alapdokumentumok (pedagógiai program és helyi tanterv, szervezeti és működési szabályzat, házirend) elemzése egészítette ki. A tartalomelemzés a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések helyszínéül szolgáló általános és középiskolák működését szabályozó dokumentumok alapján történt. Az így nyert információkat bővítették ki és segítették értelmezni a csoportok megszervezésére felkért tanárokkal és intézményvezetőkkel folytatott beszélgetések, illetve a terepmunka során tett részvevő megfigyelések.

*„a trianguláció sokkal inkább alternatíva az érvényességhez, mint az érvényesség módszere, hiszen a vizsgált jelenség különböző variációihoz kínál megközelítést.” (Sántha 2010, 55)*

A tizenévesek médiahasználati gyakorlatainak vizsgálatára fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések alapján került sor. A részvételi kultúrához való viszony és a kreatív tartalomkészítési gyakorlatok leírása a vizsgált korosztály tagjai által létrehozott médiaszövegek elemzése segítségével történt.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések résztvevői 13-18 éves fiatalok voltak, a médiaszövegeket 10-18 év közöttiek készítették. A vizsgált korcsoport elnevezése során nehézséget okoz a „*fiatalok*” kifejezés használata, mert nem egyértelműen elhatárolt (Ito et al. 2008). A nagymintás magyar ifjúságkutatás során a 15-29 éves korosztályt értik a fiatalok alatt (Székely 2018), más kutatásokban a 13-30 éveseket, a 13 év alattiakat pedig „*gyerekeknek*” nevezik (Ito et al. 2008). A korcsoport egyértelmű lehatárolása miatt az elemzés során a „*tizenévesek*” és a „*tinédzserek*” meghatározást fogom használni. A „*fiatalok*” kifejezést akkor használom, ha a középiskolásokról van szó.

A következőkben elsőként a kutatási dizájn megtervezésének lépcsőfokait fogom ismertetni. Releváns hazai és nemzetközi kutatási előzmények segítségével indokolni fogom, hogy a rendelkezésre álló módszerek közül melyik, miért került kiválasztásra. Emellett utalni fogok arra – a disszertáció elkészítésével egy időben zajló –, kutatásra is, amelyeknek az elmúlt időszakban részvevője voltam. Az alkalmazott módszertan, a vizsgált korosztály és a problémafelvetés tekintetében egyaránt átfedésben volt a disszertációhoz kapcsolódó empirikus kutatással, így információval szolgált a disszertációban alkalmazott kutatási dizájn érvényességével kapcsolatban is. A T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ nemzetközi standard vizsgálatokhoz (EU Kids Online illetve a Global Kids Online) kapcsolódó 2020-as kutatása során fókuszcsoporthoz tartozó interjúk, online kérdőív és személyes kérdőíves lekérdezéses módszerrel, 13-17 év közötti tizenévesek online kockázati kitettségről és internethasználati szokásairól gyűjtöttünk adatokat. A kutatás során kiemelt módon foglalkoztunk a digitális oktatással létrejött új oktatási-médiahasználati szituációval, s kísérletet tettünk az online oktatás mindennapjainak mikroszintű megfigyelésére és értelmezésére is.



#### 4.2. Kutatási előzmények és párhuzamok a témában

Az ifjúságkutatások során gyakran alkalmazott adatfelvételi eljárás a kérdőívezés. Ezt a módszert használja a 2000 óta négyévenként végzett nagymintás ifjúságkutatás is, melynek egyik panelje a médiahasználatra és a médiafogyasztásra kérdez rá (Székely 2018). Az állami megrendelésre készített vizsgálat alapvetően kvantitatív: demográfiai, eszközorientált és időmérleg-jellegű (Havasréti 2011). A 2016-os és a 2020-as kutatások annyiban tértek el a megelőző évek hasonló vizsgálataitól, hogy a 8000 fős magyarországi mintát kiegészítette egy 4000 fős, külföldi magyar fiatalokból álló minta is, ugyanakkor az adatközlők a korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan továbbra is 15-29 év közöttiek voltak.<sup>47</sup>

A nagymintás ifjúságkutatás egyik kiemelt témája a fiatalok szabadidő eltöltése és ezen belül a médiahasználatuk (Székely–Szabó 2017; Székely 2018). A négyévenként rendelkezésre álló nagyszámú adat alkalmas arra, hogy a médiahasználat időben elnyúló makroszintű folyamatait megismerjük, ugyanakkor a módszertan természetéből eredően a médiahasználat számtalan kérdését nyitva hagyja. Példa erre, hogy a 2016-os kutatás elemzése során Székely és Aczél úgy látták, a magyar fiatalok körében a képernyős tevékenységek dominálnak, miközben a hagyományos kulturális terek (színház, mozi) látogatása jelentősen csökkent. Ám megjegyezték azt is, hogy a képernyős tevékenységek köre meglehetősen tág, korántsem ugyanazt jelenti, mint a korábbi adatfelvételek során, így akár az olvasás is beletartozhat ebbe a tevékenységkörbe (Székely–Aczél 2018). Korlátai ellenére a nagymintás ifjúságkutatás alapvetően járul hozzá ahhoz, hogy a 15 évnél idősebb magyar fiatalok médiahasználatáról, fogyasztási szokásairól, ezek változásairól átfogó képet alkothassunk.

A médiafogyasztásról árnyaltabb képet mutatnak az olyan kismintás mikrokutatások, melyek egyikét Barta és Szijártó az ezredfordulón végezte általános- és középiskolások között (Barta–Szijártó 2000). Nem csak a használat módjára és volumenére, hanem a televíziós műsorokhoz kapcsolódó attitűdökre is kíváncsiak voltak. Tanórán töltötték ki

<sup>47</sup> A korosztály tekintetében az ifjúságkutatás nem mutat érdemi átfedést a disszertációval.

kérdőíveket tanulókkal, de elégtelennek érezték az azokból származó adatokat, ezért a tanulók egy részével rövid interjúkat is készítettek.

A Bényei Judit vezette kutatócsoport ezzel a kutatással párhuzamosan kérdőíves adatfelvétellel vizsgálta a televíziós műsортípusok befogadását. Az adatokból statisztikai módszerekkel alakítottak ki ízlés- és televíziós funkció térképet. A tapasztalatokat a médiaoktatásban kívánták felhasználni. (Bényei 2001). Barta és Szíjártó ezredfordulós vizsgálata megmutatta, hogy a fiatalok médiahasználatára vonatkozó kutatások esetében a kizárólag kérőívvel végzett adatfelvétel mellett kvalitatív módszerek alkalmazására is szükség lehet. A kvalitatív eszközök önállóan is alkalmazhatóak, de a legtöbb esetben a különféle módszerek előnyei alapján összeállított módszertani mix alkotja a kutatások dizájnját.

A PTE Kommunikáció- és médiatudományi Tanszékén 2013-ban zárult, *Tudománykommunikáció a Z generációnak* című kutatás medianaplót és kiegészítő interjúkat használt (Guld–Maksa 2013; Glózer 2013).<sup>48</sup> A két mérési eszköz vezérfonalát alkotó kérdések a médiahasználat időbeli kereteire, illetőleg a használt eszközökre vonatkoztak.<sup>49</sup> Az alkalmazott módszertan során a kutatásba bevont fiataloknak medianaplók mellett mentális térképet is kellett készíteniük, melyen az éntől való távolság/közelség viszonyrendszerében kellett elrendezniük az általuk használt médiumokat.

Guld és Maksa tanulmányukban kiemelték, hogy a medianapló, mint módszer megannyi előnye mellett (önkitöltés, külső tényezők kizárása, alkalmazkodás az adatközlő napi rutinjához, érzelmek és attitűdök valós időben történő rögzítése), legalább ennyi nehézséget is okozott. A kutató jelenlétének hiánya nem csak az adatközlés hitelességét befolyásolta, hanem a leírás komplexitását is. Nem tudhatjuk

<sup>48</sup> Guld és Maksa elemzése a teljes minta (14-25 év közötti fiatalok) alapján készült, Glózer a hátrányos helyzetűekből kialakított részminta médiahasználatát vizsgálta.

<sup>49</sup> A projekt tágabb kontextusának, azaz a tudománykommunikációs megközelítésnek köszönhetően a vizsgálat során a kutatók rákérdeztek a fiatalok tudománnyal, ismeretterjesztéssel kapcsolatos kommunikációs gyakorlataira is.

ugyanis, hogy a médianapló készítője, aki valószínűleg életében először készített hasonló feladatot, mit hagyott ki és mit rögzített. Félő ugyanis, hogy a médiahasználat kínosnak vagy jelentéktelennek, esetleg károsnak gondolt területéről egyáltalán nem, vagy nem kellő alapossggal számolt be (Guld–Maksa 2013). Mindehhez hozzátehetjük, hogy az előnyként említett valós időben történő rögzítés megvalósulása is erősen kétséges, azaz nem lehetünk abban biztosak, hogy a médianaplók a vizsgált nap során folyamatosan készültek, így nagy az esély a spontán vagy akaratlagos szelekcióra. A módszertanból eredő problémák ellenére a kutatás fő erénye, hogy túl kívánt lépni az egyszerű időmérleg-vizsgálatok keretein, hiszen a kutatócsoport tagjai nem csak arra voltak kíváncsiak, hogy milyen médiumot és mennyi ideig használnak a fiatalok, hanem a médiahasználat módjaira és a médiaszövegekhez fűződő attitűdökre is rákérdeztek (Guld–Maksa 2013).

A PTE kutatásának másik fontos pillérét – a médianapló mellett – az egyéni interjúk alkották. A nemzetközi és hazai kommunikációkutatási gyakorlatban az egyéni lekérdezés mellett elterjedt forma a csoportos interjú is. A módszer több előnye miatt kutatásom egyik lényegi elemét a fókuszcsoportos beszélgetések alkották. A módszer az 1920-as években piackutatási technikaként alakult ki, a kommunikációkutatásban Lazarsfeldnek és munkatársainak köszönhetően jelent meg az 1940-es években (Lazarsfeld–Berelson–Gaudet 1948), de hosszú ideig főként a marketingben alkalmazták, azaz a következő évtizedekben nem ez volt a leggyakrabban alkalmazott eljárás a fogyasztói magatartás és a médiahatás vizsgálatok sorában (Vicsek 2006).

A csoportos beszélgetések újbóli felfedezésére a cultural studies-hoz köthető. Morley a *Nationwide* kutatás során huszonhét 3-13 fő közötti, különféle társadalmi-gazdasági háttérű, de az egyes csoportokat tekintve homogén csoporttal készített interjút egy brit televíziós műsor (*Nationwide*) recepciójára vonatkozóan. Morley azért választotta ezt a módszert, mert a médiaszövegekkel kapcsolatos, társadalmi közegbe ágyazódó értelmezési keretek érdekelték (Morley–Brunsdon 1990 [1980]).

A következő évtizedekben a fókuszcsoporthoz interjú a médiakutatás alapvető módszerévé vált, főleg abban az esetben, ha a cél egy-egy társadalmi csoport médiaszövegeihez, médiainstanzokhoz vagy médiafogyasztáshoz fűződő attitűdjeinek vizsgálata volt.

A nemzetközi kutatási gyakorlatban a fókuszcsoporthoz gyakran jelenik meg a survey módszerével kombinálva. Ez egyfelől lehetőséget teremt arra, hogy a kutatók a nagymintás adatfelvételt megelőzően teszteljék a kutatási eszközeiket, másfelől a fókuszcsoporthoz alkalmas a kérdőíves adatfelvétel során felmerülő kérdések és ellentmondások tisztázására is.<sup>50</sup>

Hasonló témában és eszközökkel gyűjtött adatokat a Pew Research Center és a Princeton Survey Research Associates International 2012-2013-ban. A vizsgálat célja ebben az esetben a fiatalok közösségi médiahasználatának és a magánéletre leselkedő veszélyek feltérképezése volt (Madden et al. 2013).

A magyarországi kommunikációkutatásban a módszer az ezredforduló táján jelent meg és a kutatók a kultúrafogyasztás különféle jelenségeit vizsgálták a segítségével. Bernáth és Messing a *Barátok közt* című szappanopera roma cselekményszálához kapcsolódó nézői attitűdökre kérdezett rá (Bernáth–Messing 2001); Császi a *Mónika Show* című talkshow-hoz kapcsolódó vélemények segítségével kutatta a populáris kultúra társadalmi megítélését (Császi 2011); László Miklós a fiatalok hírműsorokkal kapcsolatos kiszolgáltatottságát illetve a szuverén véleményalkotását vizsgálta (László 2005); Bodoky az online hírfogyasztás médiamixére vonatkozó survey kutatását egészítette ki online fókuszcsoporthoz interjúkkal (Bodoky 2007).

A nemzetközi gyakorlatban az ezredfordulótól kezdve több olyan kutatási programmal találkozhatunk, melyek a fókuszcsoporthoz különféle kvalitatív és kvantitatív módszerekkel vegyítve a fiatalok médiahasználatának komplex, etnográfiai szándékú

<sup>50</sup> A két módszert kombinálva igyekeztek felmérni a gyerekek (és felnőttek) digitális eszközhasználatát és a digitális tér veszélyeit az EU Kids Online és a Global Kids Online kutatások, melyekről a fejezet későbbi részében bővebben lesz szó.

leírására törekedtek (Livingstone–Bovill, 1999; Ito et al. 2008; Livingstone–Sefton-Green 2016). E kutatások további közös vonása az ifjúságközpontú megközelítés és a téma mindennapi környezetben történő vizsgálata volt, valamint kiemelt figyelmet fordítottak a változó médiakörnyezetre.

Mizuki Ito és munkatársai egyesült államokbeli tizenéves fiatalok médiahasználatát és társas együttműködéseiket vizsgálták, bemutatva a tudásátadás folyamatában végbemenő változásokat. A kutatási dizájnban a fókuszcsoporthoz beszélgetések mellett félig strukturált személyes interjúk, informális interjúk, médianaplók, és médiaszövegek elemzése is szerepelt. Emellett részvevő megfigyelőként vizsgálták a fiatalokat iskolai környezetben és azon kívül is (Ito et al. 2008).

A Livingstone és Bovill által 1997-98-ban vezetett brit kutatás egy 11 európai országra kiterjedő kutatás részeként vegyes módszertannal vizsgálta a gyerekek és fiatalok viszonyát a változó médiakörnyezethez. Ezek a sajátosságok már elvezetnek minket Sonia Livingstone-hoz és a London School of Economics Department of Media and Communications-hoz<sup>51</sup> köthető EU Kids Online és Global Kids Online kutatási projektekhez. A hálózatba szerveződő nemzeti kutatóműhelyek<sup>52</sup> számára a projektgazdák módszertani ajánlásokat és útmutatókat készítettek, de lehetőség volt a kérdőívek és interjú-forgatókönyvek helyi adottságokra reflektáló adaptálására is. Az EU Kids Online és Global Kids Online projektek célja, hogy a döntéshozók számára ajánlásokat fogalmazzanak meg a gyerekek biztonságosabb internethasználata érdekében (Haddon–Livingstone 2012; Livingstone–Mascheroni–Staksrud 2018).

A legutóbbi, 2020-as EU Kids Online III kutatásban Magyarország nem vett részt, de a Digitális Jólét Program keretein belül kidolgozásra kerülő Digitális Gyermekvédelmi Indexhez, az EU Kids Online projekt módszertani ajánlásai alapján készültek mérőeszközök. A kutatást a T-Tudok Zrt., az Insite Dráma Kft. és a PTE Kommunikáció-

<sup>51</sup> A tanszék alapítója és meghatározó kutatója volt Roger Silverstone.

<sup>52</sup> Az európai és a globális kutatásokban 2020-ig 34 ország kapcsolódott be. Magyarország a 2009-2010-es EU Kids Online II kutatásban vett részt, a harmadik fázis (2020-ban) 19 ország részvételével zajlott.

és Médiatudományi Tanszéke végezte.<sup>53</sup> A vegyes módszertanú kutatás pilot szakaszában az adaptált forgatókönyvek alapján 9 tanulói és 9 szülői fókuszcsoporthoz beszélgetésre került sor, részben online formában. Az adatközlők 7. és II. évfolyamos diákok, illetve szüleik voltak. A fókuszcsoporthoz eredményeinek felhasználásával került sor a nagymintás online kérdőív kialakítására, melyet végül 5432 szakképzésben tanuló fiatal és 1432 szülő töltött ki. Részben a mérési eszköz validálása, részben a problématerület árnyaltabb feltérképezése miatt került sor a kérdőív személyes lekérdezésére 10 baranyai családnál. A családoknál tett személyes látogatások és beszélgetések lehetővé tették a kutatók számára, hogy leírásokat készítsenek a családi környezetről (beleértve a médiakörnyezetet) és észrevételeket fogalmazzanak meg a válaszadással kapcsolatban (Németh et al. 2020).

Az EU Kids Online módszertanát adaptáló, de innovatív eszközöket is használó hazai kutatás esetében jól kirajzolódik az egymást kiegészítő módszerek jelentősége.<sup>54</sup> A kvantitatív adatok révén megrajzolhatóvá vált egy szélesebb perspektívájú kép a magyarországi tizenévesek online kitérttségéről, de a pontos helyzetértékelés megalkotása csak az adatközlőkhöz közelebb lépve – fókuszcsoporthoz beszélgetésekkel, személyes lekérdezésekkel és résztvevő megfigyelésekkel –, végső soron tehát etnografikus módszerekkel volt csak lehetséges.

A tisztán etnografikus módszert alkalmazó médiakutatások egyik legfontosabb példája a már korábban hivatkozott, Livingston és Sefton-Green nevéhez köthető projekt, melynek keretein belül a két kutató egy tanéven keresztül követte nyomon és dokumentálta egy 13 éves tinédzserek alkotta, 28 fős, vegyes kulturális háttérrel rendelkező londoni osztály mindennapjait. A kutatás azért is fontos, mert a fiatalok médiahasználatára úgy tekintettek, mint egy eszközre, mely összeköti a mindennapi élet

<sup>53</sup> A kutatásban többféle szerepben vettem részt: adatgyűjtőként (fókuszcsoporthoz moderátora, személyes kérdőívek lekérdezője), és elemzőként (fókuszcsoporthoz és személyes lekérdezésen alapuló kérdőívek elemzője).

<sup>54</sup> A kutatásban kétfajta innovatív módszer szerepelt. Egyrészt drámapedagógiai módszer, másrészt pedig a vizualításra építő, tevékenykedtető, képregényes elemeket is magába foglaló kreatív módszer. Mindkét eljárás célja a kérdések eltávolító keretbe helyezése volt (Németh et al. 2021).

tereit, azaz a családot, az iskolát és kutatók által „harmadik szférának” nevezett privát teret – mely egyaránt offline és online (Livingston–Sefton-Green 2016).

Végezetül utalni szeretnék két olyan hazai kutatásra, melyek a médiaműveltség-fejlesztés iskolai gyakorlatait és hatékonyságát vizsgálták. Herczog Csilla 2009-es kutatása a 14-18 éves tanulók médiaműveltség-struktúrájának külső környezeti és egyéni összetevőire irányult, és igyekezett feltérképezni a fiatalok médiahasználatának gyakorlatát. Az adatgyűjtés során strukturált interjúkat készített médiatanárokkal, elemzett hospitálási naplókat és megfigyelőként részt vett médiaórákon.<sup>55</sup> A tanulók médiaműveltségét médiahasználat-kérdőív és a médiaműveltség-teszt segítségével mérte, a nagymintás adatfelvételt fókuszcsoportos beszélgetésekkel és tanulói médiaszövegek elemzésével egészítette ki (Herczog 2013).<sup>56</sup>

Az Eszterházy Károly Főiskola kutatócsoportja 2015 tavaszán és őszén három kelet-magyarországi iskolában végzett vizsgálata többféle módszer alkalmazásával arra kereste a választ, hogy milyen változások következtek be a digitális fordulat hatására a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy iskolai beágyazottságában. A három helyszínen (alföldi nagyvárosi gimnázium, északkelet-magyarországi kisvárosi gimnázium, észak-alföldi kisvárosi középiskola) interjúkat készítettek a médiaműveltség fejlesztését végző tanárokkal, majd meglátogatták óráikat. A következő kutatási szakaszban fókuszcsoportos interjúkat készítettek olyan szülőkkel, akiknek gyermeke tanult médiát. Az utolsó fázisban az egyes iskolák médiaoktatással kapcsolatos policy

<sup>55</sup> A vizsgálati mintát Észak-Magyarország 120 intézménye adta (65 általános iskola, 55 középiskola), melyekben 111 interjú és 105 hospitálási napló elkészítésére volt lehetőség a Herczog vezette kutatócsoportnak. Az interjúkérdések a médiaoktatás formai sajátosságaira vonatkoztak, a hospitálási naplóból pedig a tartalmi jellemzők rajzolódnak ki.

<sup>56</sup> A nagymintás vizsgálat volumenét tekintve igen jelentősnek tekinthető: 11 megye 53 településének 2954, 14-18 éves tanulója töltötte ki a kérdőíveket. A fókuszcsoportos beszélgetéseken összesen 105 fő vett részt, ugyanakkor a kvalitatív vizsgálat csak egyetlen egri középiskolára korlátozódott. Herczog fiatalok által készített médiaszövegeket is elemzett, de ezek nem önálló produktumok voltak, hanem a vizsgálatához fejlesztett mérőeszközök (feladatlapok). A kutatás tehát alapvetően az iskolai médiaoktatás intézményesült formáinak hatékonyságára koncentrált.

dokumentumait vizsgálták meg a helyi tantervtől indulva a tanári óratervekig (Borbás et al. 2015).

### 4.3. A nagymintás, reprezentatív kérdőív jellemzői

#### 4.3.1. A kutatás szervezeti keretei, célja és a minta összetétele

Az iskolai környezet vizsgálata során alkalmazott módszerek közül elsőként a nagymintás, országosan reprezentatív online kérdőívről és az ehhez kapcsolódó tanári fókuszcsoportos beszélgetésekről lesz szó.

A Lannert Judit szakmai irányításával, a T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ szervezésében megvalósuló nagymintás online vizsgálat<sup>57</sup> (Lannert 2019; Rajnai 2020) reprezentatív mintán alapult és a médiakompetenciák iskolai környezetben történő átadására koncentrált. A kutatócsoport tagjai a tanárok és intézményvezetők<sup>58</sup> médiaműveltséghez, illetve annak fejlesztéséhez kapcsolódó attitűdjeire, a tanítás gyakorlatára, valamint a médiaoktatás tanórai és egyéb formáira voltak kíváncsiak. A cél egy olyan általános kép megalkotása volt, melyből megismerhető a magyar közoktatás szereplőinek viszonya a digitális környezethez és médiaoktatáshoz.

A mintegy 170 kérdésből álló kérdéssor döntő részben zárt kérdésekből állt és a következő területekre vonatkozott:

- 1) *21. századi tanárszerepek;*
- 2) *internetbiztonság és iskola;*
- 3) *médiatanárok és médiaoktatás.*

<sup>57</sup> A T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ által szervezett és lebonyolított kutatásba az adatfelvételt követően kapcsolódtam be, a kérdőív megalkotásában nem vettem részt. Feladatom elsősorban a kérdőívben szereplő – médiaműveltségre illetve médiaoktatásra vonatkozó – nyílt végű kérdésekre adott válaszok elemzésére, az ezekhez kapcsolható kvantitatív adatok értékelésére terjedt ki.

<sup>58</sup> A megkérdezett tanárok válaszai a kutatásban három csoportra bontva kerültek feldolgozásra: intézményvezetők, pedagógusok és az utóbbi csoporton belül a médiatanárok.



Az online kérdőívek kitöltésére 2018. november 6. és december 31. között került sor. A kitöltési arány magasabb volt, mint általában a nagymintás online vizsgálatok esetében: a kérdőívet 1553 fő nyitotta meg, akik közül 1020 fő jutott el a végéig és fejezte be a válaszadást. Az online kérdőíves vizsgálatot négy fókuszcsoportos beszélgetés egészítette ki,<sup>59</sup> melyek közül kettő fővárosi médiatanárokkal történt, a harmadikban a PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszékének oktatói, a negyediken pedig a Miskolci Egyetem pedagógusképzésének tanárai vettek részt.<sup>60</sup>

A három szempont (iskolatípus, településtípus, iskolaméret) szerint csoportosított iskolákból létrehozott minta arányosan rétegzett volt. Az országos közoktatási statisztikai adatbázisban 2017. októberében 6951 feladatellátási hely között 6112 aktív, tanulókkal is rendelkező intézmény szerepelt. A kutatásba 200 iskola került, a megfelelő elemszám elérése és a minta reprezentativitása érdekében az elsődleges mintában szereplő iskolákon túl szükséges volt bevonni pótmintában lévő intézményeket is (200 iskola). A nagyobb mintán belül kialakításra került egy olyan alcsoport is, melybe azok az intézmények kerültek, ahol a statisztikai adatbázis alapján az adott időszakban volt médiatanár.

A kitöltők között bizonyos iskolák tanárai nagyobb arányban voltak jelen (jellemzően a fővárosi, nagyvárosi gimnáziumok). A községi általános iskolák és a szakképző iskolák között a kitöltési arány alacsonyabb volt, az aránytalanságok kompenzálása az adatok súlyozásával történt.

A súlyozott adatok alapján (5. táblázat) a fővárosi kitöltők aránya 13,5%, a megyei jogú városok tanáraié 32,9%, az egyéb városoké 35%-os volt, a községi pedagógusok pedig 18,6%-os arányban töltötték ki a kérdőívet. Az iskolaméret tekintetében (6. táblázat) a 36,5%-ot tették ki a 250 főnél kevesebb tanulólétszámmal rendelkező kisebb iskolák, a

<sup>59</sup> A fókuszcsoportos interjúk három téma köré szerveződtek: a) A médiaoktatás elfogadottsága, szerepe, helyzete; b) 21. századi tanárszerep; c) Biztonságos médiahasználat és az iskola; Ezek a beszélgetések árnyalták és kiegészítették a kérdőíves adatfelvétel eredményeit, de a minta mérete miatt (7 fő) a disszertációban külön nem elemeztem a médiatanárokkal folytatott fókuszcsoportos interjúkat.

<sup>60</sup> A pécsi és miskolci egyetemeken zajlott beszélgetések a disszertáció szempontjából nem relevánsak.

többi (közepes és nagyobb) iskola a minta egy csoportját képezte végül. A harmadik szempontot a feladatellátási hely típusa jelentette (7. táblázat), itt az általános iskolák súlyozott aránya 59,4% volt, a szakképző intézményeké (szakgimnázium, szakközépiskola) 19,7%, a gimnáziumoké pedig 20,8%. Ugyanakkor sok volt a két feladatellátási hellyel rendelkező intézmény – jellemzően általános iskola és gimnázium –, kiváltképp a médiatanárokat foglalkoztató iskolák részmintájában.

5. táblázat – A minta összetétele településtípusok szerint

településtípus	ORSZÁGOS ELOSZLÁS		SÚLYOZATLAN ADATOK		SÚLYOZOTT ADATOK	
	fő	arány	fő	arány	fő	arány
főváros	59 989	46,4%	133	13,0%	137	13,5%
megyei jogú város			441	43,2%	336	32,9%
város	69 297	53,6%	317	31,0%	357	35,0%
község/nagyközség			130	12,7%	190	18,6%
nem fejezte be / n.v.	-	-	532	-	-	-
<b>Összesen</b>	<b>129 286</b>	<b>100,0%</b>	<b>1553</b>	<b>100,0%</b>	<b>1020</b>	<b>100,0%</b>

6. táblázat – A minta összetétele iskolaméret szerint

iskolaméret kategóriák (tanulósám)	ORSZÁGOS ELOSZLÁS		SÚLYOZATLAN ADATOK		SÚLYOZOTT ADATOK	
	fő	arány	fő	arány	fő	arány
0-49	47 218	36,5%	531	52,0%	373	36,5%
50-149						
150-249						
250-499	82 068	63,5%	490	48,0%	648	63,5%
5000-999						
1000-						
nincs adat	-	-	532	-	-	-
<b>Összesen</b>	<b>129 286</b>	<b>100,0%</b>	<b>1553</b>	<b>100,0%</b>	<b>1020</b>	<b>100,0%</b>

7. táblázat – A minta összetétele a feladatellátási hely típusa (iskolatípus) szerint

Feladatellátási hely típusa	ORSZÁGOS ELOSZLÁS		SÚLYOZATLAN ADATOK		SÚLYOZOTT ADATOK	
	fő	arány	fő	arány	fő	arány
általános iskola	76 817	59,4%	356	34,9%	606	59,4%
szakközépiskola / szakgimnázium	25 520	19,7%	380	37,3%	201	19,7%
gimnázium	26 949	20,8%	284	27,8%	213	20,8%
nincs adat	-	-	533	-	-	-
Összesen	129 286	100,0%	1553	100,0%	1020	100,0%

Az adatfelvétel során arányaiban jobban sikerült elérni a kelet-magyarországi régióban tanító pedagógusokat, míg a nyugat-magyarországiakat kevésbé, a közép-magyarországi pedagógusokat pedig nagyjából megfelelő arányban. A válaszadók átlagéletkora 36,4 év volt, a kitöltők több mint fele a 48 évnél idősebbek közül került ki, a 30 év alattiak aránya pedig nem érte el az öt százalékot. E számok az előregedő pedagógus társadalom sajátos jellemzői. A nemek eloszlása hasonlóan jól közelített a teljes populációhoz, a kitöltők 76,7%-a volt nő (a 2017-es az országos statisztikában az arányuk 78,5%) (Lannert 2019).

#### 4.3.2. Az adatok feldolgozásának módszere

A disszertációban megfogalmazott kérdések megválaszolása szempontjából a T-Tudok Zrt. 2018-as adatfelvételéből két terület releváns:

- 1) *Miként artikulálódik a hazai iskolai gyakorlatban a médiaműveltség<sup>61</sup> szakirodalomban leírt sokdimenziós jellege, azaz mit gondolnak az általános- és középfokú oktatásban dolgozó tanárok és intézményvezetők a média-műveltségről;*

<sup>61</sup> A médiaműveltség kérdése a kutatásban alapvetően a médiatanárok és médiaoktatás témaköréhez kapcsolódott, de a problématerület összefügg a 21. századi tanárszerepekkel is.

*milyen tartalmakkal ruházzák fel; és milyen félelmek, veszélyek, tapasztalatok befolyásolják médiaműveltség felfogásukat?*

- 2) *Milyen sajátosságok jellemzik a 2000-es évek második évtizedének végén a magyar médiaoktatást és milyen kihívásokkal kell megküzdenie a médiaműveltség fejlesztése iránt elhivatott szakembereknek?*

Mindkét kérdésre az online kérdőív nyílt végű kérdései alapján kerestem választ, a kvalitatív adatok a háttérváltozók leírására szolgáltak. A médiaműveltséggel kapcsolatban a kérdőív egy nyílt végű kérdést tartalmazott.<sup>62</sup> A válaszok alapvetően a tanulók médiaműveltségére vonatkoztak, de tükrözték azokat a dilemmákat és félelmeket is, melyek a felnőttek médiahasználatát is jellemzik, utaltak a tanári eszközhasználat bizonytalanságaira, vagy az információk megbízhatóságának kérdésére is.

Az elemzés két lépcsőben történt. Elsőként a szöveges válaszokban lévő válaszelemek és azok kontextusai tartalomelemzési módszerrel kerültek feldolgozásra, a kódolás révén mennyiségi és minőségi adatokhoz is jutottam. Előbbiek statisztikai módszerrel történő feldolgozása segített a minőségi tartalomelemzésben, azaz a főbb hangsúlyok azonosításában, az összefüggések azonosításában (Krippendorff, 1995 [1980]). A tanári válaszok kódok alapján történő kategorizálása, azaz a kvantitatív adatokká alakítása az elemzés első fázisát jelentette. Ezt követte a szöveges válaszok tartalomelemzése. A válaszok megfogalmazásából, hangvételeiből és a használt fogalmakból a válaszadók médiaműveltséggel kapcsolatos attitűdjeit próbáltam feltérképezni.

A feldolgozás során szükség volt a médiaműveltségre vonatkozó válaszok sokaságának egyértelmű kódolására. Az első 200 válasz alapján kirajzolódtak azok a kulcsterületek, melyek jól tükrözték a fogalom szakirodalomban használatos sokdimenziós jellegét.

Az analitikus-kritikai attitűd két kódot kapott. Az első esetében a médiakritika szelektív képességként jelenik meg, mely segít dönteni jó és rossz, fontos és lényegtelen között. A hangsúly alapvetően az értékekre helyeződik, ideológiai háttérű és a műveltség

<sup>62</sup> A médiaműveltségre vonatkozó kérdésre meghatározott karakterszámban (180) lehetett válaszolni és következőképp hangzott: „Kérjük, válaszolja meg, hogy az Ön megítélése szerint mit jelent a médiaműveltség!”

fogalom hagyományos értelmezése áll a háttérben. A másik az információk forrásával, megbízhatóságával és mennyiségével függ össze. Az információk kritikus feldolgozásának képessége a hitelesség vizsgálatát, a hasznos adat haszontalantól való elkülönítését, illetve az információk céljainak felismerését jelenti.<sup>63</sup>

A vizsgálat célkitűzései között szerepelt az új média használatával összefüggő kockázati tényezők bemutatása, ennek megfelelően az egyik kód a biztonságos médiahasználatra vonatkozott.<sup>64</sup> Külön kódot kaptak a médiaműveltség pedagógiai innovációt támogató attitűdjére, illetve ennek egyfajta párjaként, a diákok tudás-szerzésének új útjára vonatkozó válaszok.

A sajátos hazai tantervi hagyományból fakadóan<sup>65</sup> jelentek meg a válaszok között a filmművészetre, illetve a magas kultúrára vonatkozó ismeretek, melyek elváltak a médiaismeret tantárgyrész médiarendszer működésére vonatkozó kódjaitól. További kódként kellett kezelni a nem releváns válaszokat, illetve azokat, melyek saját vélemény helyett egy interneten található meghatározást vettek át.<sup>66</sup>

<sup>63</sup> Az első szempont tehát sokkal inkább kulturális természetű, míg a második inkább információs és technológiai jellegű. Ennek megfelelően két külön kódot alkalmaztam. Tény azonban, hogy a válaszok nem minden esetben voltak könnyen szétválaszthatók. Ezekben az esetekben igyekeztem mindkét kódot külön-külön használni.

<sup>64</sup> Biztonságos internethasználattal kapcsolatos összetevőket a tanári válaszok a kutatás célkitűzéseitől függetlenül is tartalmazták.

<sup>65</sup> A mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgy, mely egyaránt tartalmaz filmes és tömegkommunikációs ismereteket illetve tananyagelemeket, sajátos magyar innovációnak tűnhet (Hartai 2014; Hartai 2016). Mintája az 1960-as évek esztétikai-ideológiai fókuszú médiaoktatása (Buckingham 2005 [2003]), tehát egy Nagy-Britanniában évtizedekkel korábban alkalmazott szemléletet és tantárgyi struktúrát tükröz. A jelenlegi angol gyakorlatban a *media studies* és a *film studies* két, külön-külön választható tantárgy, melynek vizsgálja is független egymástól.

<sup>66</sup> Döntően Koltay Tibor médiaműveltségről írt tanulmányának első szakasza szolgált forrásul (Koltay 2009), mely a „*Mi a médiaműveltség?*” címet viseli és egy rövid szakirodalmi áttekintést nyújt a médiaműveltség és az információs műveltség kapcsolatáról. Az átvételben nem mutatható ki kritikai szándék, hiszen Koltay a tanulmány elején több lehetséges olvasatot is ismertet, a kitöltők azonban kivétel nélkül azt a sort citálták, mely az oldal kivonatában megjelent. A többi, beazonosíthatóan másolt meghatározás is olyan volt, amelyben a médiaműveltség és az információs műveltség összekapcsolódott.

A médiaműveltségre vonatkozó nyílt végű kérdésre adott válaszok feldolgozása a 8. táblázatban felsorolt kódok segítségével történt. Többrétegű válaszok esetében legfeljebb három kód került hozzárendelésre a válaszokhoz, mely elegendőnek bizonyult.<sup>67</sup>

8. táblázat – A médiaműveltségre vonatkozó nyílt végű kérdés elemzésekor használt kódok

<i>a</i>	Ismereteken, értékeken alapuló tudatos válogatás képessége (szelekció)	<i>b</i>	Etikus médiahasználat – figyelembe véve a személyiségi- és szerzői jogokat	<i>c</i>	Mértéktartó, önreflexív, tudatos médiahasználat
<i>d</i>	Biztonságos (internet)használat	<i>e</i>	A hiteles és hasznos információk összegyűjtésének és feldolgozásának képessége, eligazodás.	<i>f</i>	Kommunikációs képesség, kapcsolattartás másokkal
<i>g</i>	A technikai eszközök használata	<i>h</i>	A médiarendszer működésének és hatásmechanizmusának ismerete	<i>i</i>	Magas kultúrával összefüggő (leginkább filmes) ismeretek
<i>j</i>	Kreatív tartalmak létrehozását segítő kompetenciakészlet	<i>k</i>	Korszerű pedagógiai módszer a tanároknak	<i>l</i>	A tudásszerzés új formája
<i>m</i>	Nem ismeri a fogalmat	<i>n</i>	A válasz nem releváns, vagy hiányzik	<i>o</i>	Nem a saját véleménye

A nagymintás adatfelvétel a hazai tanárok teljességére fókuszált. Az 1020 fős mintán belül külön csoportot képeztek a médiát valamilyen formában tanító tanárok. Ők ebben a részmintában minden iskolatípus esetében felülreprezentálva jelentek meg. A válaszadói minta kialakításakor azokat az intézményeket választották ki, amelyekben a közoktatási statisztika alapján dolgozott médiatanár (az összes médiatanár 17,8%-a válaszolt).<sup>68</sup> A kitöltők között összesen 46 pedagógus jelölte be, hogy jelenleg mozgóképkultúrát és médiaismeretet tanít. Közülük 43-an töltötték ki a médiaoktatásra

<sup>67</sup> Az adatok validálását egy általános iskolában tanító médiatanár végezte.

<sup>68</sup> A KIR adatok szerint a 2017/2018-as tanévben 198 intézményben 258 médiatanár tanított, 78,3%-uk a gimnáziumokban.

vonatkozó külön kérdésblokkot.<sup>69</sup> A válaszok alapvetően városi gimnáziumokban oktató médiatanárokhoz köthetők.<sup>70</sup> A válaszadók átlagos életkora: 45,8 év volt.<sup>71</sup>

A médiatanárokra vonatkozó kérdésblokk háromféle kérdéstípust tartalmazott:

1) *A tanítás praxisának keretei (kvantitatív adatok).*

Pl.: milyen évfolyamon tanít és hány tanulót; hány órában oktat médiát; milyen formái vannak az iskolájában a médiaoktatásnak; használ-e tankönyvet; készít-e saját taneszközt.

2) *Olyan zárt kérdések, melyek egy-egy fontos téma oktatására vonatkoztak.*

Pl.: gyűlöletbeszéd, netbiztonság; online zaklatás; a hír és vélemény különbözősége.

3) *A médiaoktatás iskolai gyakorlatának részleteire rákérdező nyílt végű kérdések.*

*Miket tekintenek a médiaoktatás által alapvetően tudatosítani szükséges jelenségeknek, problémáknak?*

*A médiaoktatás során mely témák keltik fel legjobban a diákok érdeklődését?*

*Milyen változtatásokat tartanának fontosnak a médiaoktatásban?*

Az erős kapcsolat miatt a harmadik kérdésblokkra adott válaszokat a válaszadók médiaműveltség definícióival összevetve elemeztem.

<sup>69</sup> Ugyanakkor a kérdőívet csak 37-en fejezték be. A teljes kutatás során az adatokat súlyoztuk. Mivel a médiatanárok relatíve alacsony számban szerepeltek a mintában, ezért a csak médiatanárokról szóló kérdésblokkban teljes létszámban (46 fő) vettük őket figyelembe, eltekintve a súlyozástól. De azoknál a kérdéseknél, melyeket az összes pedagógusnak feltettünk, a súlyozott arányukkal szerepeltettük őket, minthogy akkor részei a teljes mintának és nem képeznek önálló egységet.

<sup>70</sup> A válaszadók iskolái közül 9 a fővárosban, 12 megyei jogú városban működött, a többi pedig kisebb városokban. Községi, nagyközségi iskola nem volt az elemszámokban. A területi eloszlás nem volt egyenletes: 20 iskola működött a keleti országrészben, a közép-magyarországi intézmények száma 15, ebből 13 Pest megyei, ám mindössze 4 dunántúli iskolából kaptunk médiatanári válaszokat és ők is mind a Dunához közelebbi megyékből származtak (Baranya, Fejér, Komárom). A nyugati, fejlettebb országrészből sajnálatosan egyetlen médiatanár sem töltötte ki a kérdőívet.

<sup>71</sup> A harminc év alatti, pályájuk elején járók száma alacsony, mindössze 7% (3 fő) volt. Egyikük már kilenc esztendeje tanított, a másik kettő 1 illetve 2 éve. A 30-40 év közöttiek aránya 16 %, ők átlagosan 9 éve voltak a pályán. A két legnagyobb korcsoportot az átlagosan 19 év rutinnal rendelkező 40 év feletti (30%) és az átlagosan 29 év tanítási gyakorlattal rendelkező 50 éve feletti (30%) alkották. A három 60 év feletti tanár egyike mindössze 9 éve tanított, a másik kettő viszont már 37 éve. Négyen nem adták meg életkorra vonatkozó adataikat. A válaszadók tapasztalt oktatók, közel kétharmaduk több mint egy évtizede tanított. A nemek arányát tekintve a nők voltak többségben (60%).

#### 4.4. A kvalitatív kutatási komponens szerepe

##### 4.4.1. *Iskolai dokumentumok tartalomelemzésének célja és módszere*

A fejezet bevezető részében már utaltam arra, hogy esettanulmányként vizsgáltam azon intézmények médiahasználatot szabályozó policy dokumentumait, melyekben a fókuszcsoporthoz beszélgetésekre sor került.<sup>72</sup>

Az iskolák életét szabályozó alapidokumentumok az iskola helyi sajátosságaira reflektálnak, a jogszabályokban elvártakon felül olyan problémákat és kérdéseket próbálnak szabályozni, amelyeket a nevelőtestület, illetve a fenntartó különösen fontosnak tart. Ebből következően a vizsgált intézményi dokumentumok – pedagógiai program, szervezeti és működési szabályzat, házirend – tükrözik a nevelők által vallott és elvárt értékeket és normákat. A dokumentumelemzés célja mindazon eljárások és elvárások azonosítása volt, melyek hatással vannak az iskolai közösség médiahasználatára. Ugyanakkor az egyes intézményekre jellemző helyi szabályozások egymással történő összehasonlítása helyett sokkal inkább azokra a sajátosságokra koncentráltam, amelyeken keresztül értelmezhetővé vált a tanulók médiahasználati gyakorlata, hiszen a tanulói praxis sok esetben épp a szabályozókban megfogalmazott elvek kijátszását jelentette.

A dokumentumelemzés során két kérdésre kerestem a választ:

1. *Milyen szerepet szán az intézmény a médiaműveltségnek, azaz milyen kontextusban jelenik meg az oktatási-nevelési folyamatot szabályozó dokumentumokban a média?*
2. *Milyen keretek között használhatják a fiatalok az okoseszközöket, milyen tiltások és milyen lehetőségek jellemzőek?*

<sup>72</sup> A dokumentumelemzés célja tehát nem egy átfogó kép megalkotása volt. Nem vizsgáltam a médiaoktatás hazai szabályozásában végbement változásokat sem, ezekről részben Neag Annamária (Neag 2018), részben Nagy Krisztina írt (Nagy 2018), a nemzetközi szabályozási környezettel való összehasonlítást pedig Harta László tette meg (Hartai 2014; Hartai 2016).



A hét iskola intézményi alapidokumentumait (helyi tanterveket is tartalmazó pedagógiai programok, illetve házirendek) az iskolák honlapjáról töltöttem le.<sup>73</sup> A dokumentumelemzés korai fázisában kiderült, hogy az iskolák szervezeti és működési szabályzatai a téma szempontjából nem tartalmaznak releváns információt.

#### *4.4.2. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk helye a kutatási designban*

A kutatásban kiemelt szerepe volt a fókuszcsoporthoz tartozó interjúknak, melyek elsősorban azzal a céllal készültek, hogy empirikus adatokat szolgáltatassanak egy megalapozott elmélet típusú vizsgálat számára. A beszélgetések során egyfelől arra voltam kíváncsi, hogy milyen jellemzői vannak a magyar tizenévesek médiahasználatának, és milyen módon kapcsolódik a médiahasználatuk az iskolai tevékenységükhöz. Másfelől az érdekelt, hogy relevánsnak tekinthető-e a részvételi kultúra Magyarországon abban az értelemben, ahogy Jenkins leírta a jelenséget (Jenkins et al. 2009; Jenkins et al. 2016).

A módszer alkalmazása során nyilvánvalóan nem lehetett cél a reprezentativitás. Ugyanakkor törekedtem arra, hogy a vizsgálatba különféle életkorú és szociokulturális háttérű fiatalokat vonjak be. Ugyancsak változatosságra törekedtem az iskolák kiválasztása során. A válaszadókat anonimizáltam, az intézményeket nem, mert a helyszíneket esettanulmányként kezeltem. A dokumentumelemzést minden esetben egy rövid leírás előzi meg, mely az intézményben szerzett benyomások alapján készült, az alapvető tényadatok forrása az iskolák honlapja volt.

A nyolc interjúra négy település hét iskolájában került sor 2019. május 6. és június 7. között (9. táblázat). Az iskolák között volt hátrányos helyzetű kistérségben lévő kistelepülés általános iskolája; megyei jogú városban működő, közepes méretű, állami fenntartású általános iskola; nagy presztízsű, egyházi fenntartású gimnázium;

<sup>73</sup> Az iskolai alapidokumentumok a jogszabályi előírásoknak megfelelően folyamatosan változnak. Közzétételük az iskola honlapján, vagy a Közoktatás Információs Rendszerében (KIR) kötelező. Az irodalomjegyzékben 2021. augusztusi állapotnak megfelelő internetes hivatkozásokat szerepeltettem.

egyetemhez kapcsolódó gyakorló gimnázium, nemzetiségi önkormányzat fenntartásában működő intézmény; továbbá két művészeti szakgimnázium.

Az interjúk eltérő oktatási profilú, fenntartójú és méretű iskolákban készültek, ebből következően érzékelhető különbség volt az iskolák által képviselt értékek tekintetében. A sokszínűség természetesen nem jelenti azt, hogy az intézmények a hazai oktatás teljes spektrumát lefedték volna. A mintában nem volt szakiskola,<sup>74</sup> illetve szervezési okok miatt főként baranyai intézményekben készültek beszélgetések – továbbá egy-egy somogyi és vasi iskolában.

A minta kialakítása során szempont volt, hogy az adatfelvétel időpontjában négy iskolában valamilyen formában volt médiaoktatás, így azt feltételeztem, hogy megfigyelhetővé válnak olyan jellegzetességek, melyek a média- és/vagy művészet-oktatásból következnek. Két helyszínen a médiaoktatás a szakképzéshez, a másik két helyszínen az általános (közismereti) képzéshez kapcsolódott. A Kaposváron tanuló interjúalanyok valamennyien mozgókép- és animációkészítő szakosak voltak, a szombathelyiek ötvös, szobrász, festő és textilműves szakmákat tanultak, de ebben a szakgimnáziumban is volt mozgókép- és animációkészítő szak. A PTE Deák Ferenc Gyakorló Gimnáziumának tanulói fele részben az iskola kifutó rendszerű, azaz utolsó emelt médiás csoportjából kerültek ki, a többiek nem tanultak médiaismeretet. A horvát nyelven oktató Miroslav Krleža Gimnáziumban a tanulóknak volt médiaórája.

<sup>74</sup> Az interjúk időpontjában az általános iskolák nyolcadik osztályos tanulói túl voltak a középiskolai felvételin, így lehetett tudni, hogy a bükkösi iskola tanulói mindannyian szakiskolai képzéseken folytatták tanulmányaikat a következő tanévtől. Ez persze nem jelenti azt, hogy a felvételi folyamaton felül bármilyen kapcsolatuk lett volna szakiskolákkal, mindössze azt, hogy az érintettek nagy valószínűséggel közepes vagy annál gyengébb tanulmányi eredménnyel rendelkeztek.

9. táblázat – A mintában szereplő iskolák iskolatípus, jelleg és fenntartó szerint

JELLEG	HIVATALOS NÉV	TELEPÜLÉS	ISKOLATÍPUS	FENNTARTÓ	A MINTÁBAN SZEREPLŐK ÉVFOLYAMA
hátrányos helyzetű kistérségben lévő kistélepülés általános iskolája	Szentlőrinci Általános Iskola Bükkösd Általános Iskola Tagintézménye	Bükkösd	általános iskola	Szigetvári Tankerületi Központ	8.
megyei jogú városban működő, közepes méretű, állami fenntartású általános iskola	Pécsi Mezőszél Utcai Általános Iskola	Pécs	általános iskola	Pécsi Tankerületi Központ	8.
nagy presztízsű, egyházi fenntartású gimnázium	Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma és Kollégiuma	Pécs	4 és 6 osztályos gimnázium	Zirci Ciszterci Apátság	9.
egyetemhez kapcsolódó gyakorló gimnázium	PTE Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnázium Deák Ferenc Gimnáziuma és Általános Iskolája	Pécs	általános iskola és gimnázium	Pécsi Tudományegyetem	10.
nemzetiségi önkormányzat fenntartásában működő, két tanítási nyelvű, többcélú intézmény	Miroslav Krleža Horvát Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium	Pécs	óvoda, általános iskola és gimnázium	Országos Horvát Önkormányzat	10.
művészeti szakgimnázium	Kaposvári Zichy Mihály Iparművészeti Szakgimnázium, Technikum és Kollégium	Kaposvár	művészeti szakgimnázium és technikum	Kaposvári Tankerületi Központ	11.
	Szombathelyi Művészeti Szakgimnázium	Szombathely	művészeti szakgimnázium	Szombathelyi Tankerületi Központ	10.

A többi helyszínen nem volt médiaoktatás. A pécsi Nagy Lajos Gimnázium diákjai reál tagozatos osztályban tanultak (matematika-informatika, illetve biológia-kémia

specializáció). A Pécsi Mezőszél Utcai Általános Iskola és a Bükkösi Általános Iskola tanulói általános tantervű képzésben vettek részt.

Az eltérő képzési profilon, településtípuson, valamint a földrajzi elhelyezkedésen túl törekedtem arra, hogy az iskolák szociokulturális háttére is különböző legyen. Nem készült előzetes kérdőív, melyben a családi, társadalmi háttérre kérdeztem volna rá, de feltételezhető volt, hogy a Bükkösdön tanulók más háttérrel rendelkeznek, mint a pécsi gimnazisták, vagy a nyugat-magyarországi szakgimnáziumi tanulók. Ez az előzetes feltételezést részben a fókuszcsoporthoz, részben az iskolák tanárai és vezetői igazolták. A kutatás alapvető céljai között nem szerepelt a médiahasználat és a szociokulturális háttér mélyebb összehasonlítása, mégis, miként látni fogjuk, ez a háttérváltozó hangsúlyosnak mutatkozott.

#### *4.4.3. A fókuszcsoporthoz beszélgetések megszervezése és a résztvevő megfigyelés szerepe a kutatásban*

A különféle településeken lévő, eltérő típusú iskolák kiválasztásán túl, a csoportok összetételét nem kívántam befolyásolni. A szervező iskolára bízom a kutatásban önkéntesen részt venni szándékozó fiatalok toborzását. Ugyanakkor törekedtem arra, hogy a szakirodalmi ajánlásoknak megfelelően (Horváth K. – Oblath 2015), a csoportokban az életkori szórás alacsony legyen, így az egyes csoportok évfolyam szempontjából homogének voltak, az életkor tekintetében legfeljebb három év volt a különbség az egyes csoportok legfiatalabb és legidősebb tagja között. A legtöbb csoportot tizedik osztályosok alkották (Miroslav Krleža Általános Iskola és Gimnázium, PTE Deák Ferenc Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium, a Szombathelyi Művészeti Szakgimnázium két csoportja). A pécsi Nagy Lajos Gimnázium tanulói kilencedikesek, a kaposvári középiskolások pedig tizenegyedikesek voltak az adatfelvétel idején. Az interjúalanyok életkora 14-18 év közé esett.

A nyolc beszélgetésen összesen 47 fő volt jelen – 30 lány és 17 fiú. A csoportok tipikus létszáma 5-7 fő közé esett, a legkisebb létszámú csoportban hárman, a legnagyobb

nyolcan voltak, így a tizenévesekkel történő csoportos interjúzás során alkalmazandó leghatékonyabb csoportmérettel történt az adatfelvétel (Horváth K. – Oblath 2015).

A vizsgálatban szereplő iskolák körül hét intézménybe általam korábbról már ismert személyeken keresztül jutottam el, akik többnyire az adott intézmények dolgozói voltak (osztályfőnök, igazgató, főigazgató). Szerettem volna azonban olyan interjút is készíteni, mely független egy adott intézménytől, és a csoportot alapvetően barátok, ismerősök alkotják. A célt csak részben sikerült elérni. A Miroslav Krleža Iskolaközpont csoportját a helyi diákönkormányzat elnöke szervezte, és két barátját hozta el a beszélgetésre. Praktikus okból az iskola könyvtárában találkoztunk, mivel az interjúalanyok időbeosztása alapján ez volt a leginkább járható út. Ugyanakkor függetlenek maradtunk az iskola szervezetétől. A kaposvári szakköznevelőiskolában az adatfelvétel időpontjában még magam is tanítottam – a beszélgetésen résztvevőkkel ez volt az utolsó órák.

Az előkészítő fázisban valamennyi intézmény vezetője rövid írásos tájékoztatót kapott a kutatás céljairól, illetve a fókuszcsoporthoz tervezett lebonyolításáról, a részvétel önkéntességéről. A csoportok megszervezését – beleértve a helyszínt, az időpontot, a résztvevőket –, a fogadó iskola végezte. Valamennyi helyszínen támogató volt a légkör. Az interjúkra nyugodt körülmények között, a diákok által ismert és megszokott helyszíneken került sor: iskolai könyvtárban (*Nagy Lajos Gimnázium; Miroslav Krleža Gimnázium*), az osztály saját tantermében (*Kaposvári Művészeti Szakköznevelőiskola; PTE Deák Ferenc Általános Iskola és Gimnázium; Pécsi Mezősztél Utcai Általános Iskola*), Szombathelyen az igazgatói irodában, míg Bükkösdön egy szabadidős célokra átalakított tanteremben.

A beszélgetések tervezett hossza egy tanítási óra (45 perc) volt. A terem elfoglalása és a kutatással kapcsolatos alapvető információk elmondása miatt ennél rövidebb interjúk készültek. A legrövidebb interjúra Bükkösdön került sor. Itt a gyerekek aktivitásának kisebb mértéke azzal is összefüggött, hogy az év végi kompetenciamérés után ülhettem le velük beszélgetni. Láthatóan minél előbb haza szerettek volna menni, hisz aznap nem volt több órájuk. A többi helyszínen 37-42 perc közti interjúk kerültek rögzítésre.

Mivel a fókuszcsoporthozos interjúkra a tanulók iskolájában került sor, így láthattam, hogy milyen körülmények között tanulnak, tanáraikkal és egymással hogyan kommunikálnak a fiatalok. Lehetőségem nyílt arra is, hogy az interjúk előtt és után a kontaktszemélyekkel, azaz tanárokkal, osztályfőnökökkel és intézményvezetőkkel átbeszéljük a kutatási kérdéseket. A felnőttek megosztották a témával kapcsolatos legfontosabb tapasztalataikat, jó élményeiket, de az is előfordult, hogy kritikát fogalmaztak meg a saját iskolájukban folytatott gyakorlattal kapcsolatban. A csoportos interjúk kapcsán iskolákban töltött rövid idő csak korlátozott résztvevő megfigyelést tett lehetővé, de fontos információkkal szolgált az iskolai folyamatok értelmezése során.

#### *4.4.4. A fókuszcsoporthozos interjúk forgatókönyve és a tartalomelemzés szempontjai*

A csoportos interjúk azonos forgatókönyv alapján zajlottak, és négy fő témára tértek ki:

- a) a médiahasználat jellemzői;
- b) a médiahasználattal összefüggő érzések;
- c) az iskolai médiahasználat;
- d) saját tartalmak létrehozása és megosztása;

A beszélgetésekről hang- és videófelvételt, majd ezek alapján szöveghű átiratot készítettem. A beszélgetések kódolása *Atlas.ti* program segítségével történt. A kódcsaládok és a kódok kialakítása a kutatói kérdések és az interjúk során elhangzottak alapján történt (10. táblázat).

10. táblázat – A fókuszcsoporthoz kódolása során használt kódcsaládok és kódok

Kódcsalád neve és jelentése	A kódcsaládhoz tartozó kód
<b>1. kódcsalád: A mindennapi élet mediatizáltsága</b>	
<p><i>A beszélgetésben részt vevő fiatalok média- és digitális eszközhasználatuk hogyan kapcsolódik a szabadidejükben végzett cselekvésekhez?</i></p> <p><i>Mikor nélkülözhetetlenek és mikor feleslegesek, vagy zavaróak a digitális eszközök?</i></p> <p><i>Hogyan látják a beszélgetések résztvevői saját médiahasználatukat?</i></p> <p><i>Miként ítélik meg időhasználatukat?</i></p> <p><i>Kapcsolódik-e a médiafogyasztáshoz valamilyen jellemző térhasználat?</i></p> <p><i>Milyen a médiahasználat megítélése a kortárs csoportokon belül és milyennek látják a szülők a résztvevők médiahasználatát?</i></p> <p><i>Milyen érzések, érzelmek kapcsolódnak leginkább a digitális eszközök használatához és a médiatartalmak fogyasztásához?</i></p>	Tevékenység digitális eszközzel
	Tevékenység digitális eszköz nélkül
	Viszony a térhez
	Viszony az időhöz
	Viszony csoporthoz
	Szülők véleménye
	Viszony az egészséghez
	Veszélyek a médiatérben
	A médiahasználat során átélt érzelmek
<b>2. kódcsalád: Eszközhasználat</b>	
<p><i>Melyek a médiahasználat legjellemzőbb eszközei?</i></p> <p><i>Vannak-e saját eszközök?</i></p> <p><i>Milyen a digitális eszközökhöz illetve internethez való hozzáférés?</i></p>	Saját telefon, vagy más mobileszköz
	Asztali számítógép
	Televízió
	Az otthoni hozzáférés jellemzői
<b>3. kódcsalád: A médiahasználat célja és formája</b>	
<p><i>Milyen célok vezérlik a fókuszcsoporthoz beszélgetések résztvevőinek médiahasználatát?</i></p> <p><i>Mik a legjellemzőbb vagy a ritkább tevékenységformák?</i></p> <p><i>Milyen tartalmak érdeklik őket és miért?</i></p>	Szórakozás
	Közösségi médiafelületek használata
	Játék
	Kapcsolattartás
	Vásárlás
	Hozzáférés közéleti tartalmakhoz, hírekhez
	Tudásszerzés
	Történetek fogyasztása
Influenszerek (véleményvezérek) követése	

Kódcsalád neve és jelentése	A kódcsaládhoz tartozó kód
<b>4. kódcsalád: Tudásszerzés a digitális térből</b>	
<p><i>A résztvevő szerint a digitális tér, a médiavilág mennyire alkalmas új ismeretek szerzésére?</i></p> <p><i>Milyen ismeretek vagy tudás szerezhető a médiából?</i></p> <p><i>Milyen célokra használható ez a tudás?</i></p> <p><i>Miként használható a digitális térből szerzett ismeret és a tudás az iskolai tevékenység során, illetve azon túl?</i></p>	Honnan származik a tudás
	A tudásszerzés célja
	Az iskolai boldoguláshoz szükséges tudás
	A mindennapokhoz szükséges tudás
	Egyéni boldoguláshoz szükséges tudás
<b>5. kódcsalád: Iskolai használat</b>	
<p><i>Az iskola világában mennyire van jelen a médiahasználat?</i></p> <p><i>Van-e az adott iskolában médiaóra, vagy más formában történik-e médiaműveltség-fejlesztés?</i></p> <p><i>Milyen módon szabályozzák az iskolában a digitális eszközök használatát?</i></p> <p><i>Használják-e ilyen eszközöket tanórákon?</i></p> <p><i>Milyen a tanárok viszonya a médiavilághoz?</i></p>	Az iskolai médiahasználat körülményei
	Az iskolai médiahasználat célja
	Az iskolai médiahasználat gyakorisága
	A digitális eszközhasználat jellemzői
	A tanár szerepe
	Az iskolai médiahasználat eredményesége
<b>6. kódcsalád: Résztvételi kultúra</b>	
<p><i>A fókuszcsoportos beszélgetések résztvevői hoztak-e létre, vagy remixeltek-e saját tartalmat?</i></p> <p><i>Ha igen, akkor ezeket megosztották-e a nyilvános online térben?</i></p> <p><i>Milyen érzések kapcsolódtak a tartalomelállításhoz?</i></p> <p><i>Milyen visszajelzéseket kaptak a megosztás után?</i></p>	Miért hoz létre és oszt meg saját tartalmat
	Miért nem hoz létre és oszt meg saját tartalmat
	Milyen saját tartalmat készít
	Szöveg
	Kép
	Mozgóképek
	Mém
<b>7. kódcsalád: Mások médiahasználat</b>	
<p><i>A résztvevők miként ítélik meg mások médiahasználatát?</i></p> <p><i>Milyen veszélyeket és kockázatokat látnak?</i></p> <p><i>Miért érdemes a mások médiahasználatáról való gondolkodás?</i></p>	Mások helytelen használata
	Mások veszélyes használata
	Mások időfelhasználása



A kódolást követően az fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések során gyűjtött szövegek feldolgozása két lépcsőben történt. Elsőként a beszélgetések alapján azonosítottam öt médiahasználói típust, majd besoroltam a fiatalokat az egyes csoportokba. Ezt követően a médiahasználat három releváns dimenziója – hasznosság, élményforrás, ideológia – mentén elemeztem a beszélgetéseket.

#### 4.5. *A tizenévesek által létrehozott médiaszövegek tartalomelemzésekor alkalmazott módszer*

Az empirikus kutatás utolsó eleme a tizenévesek által készített médiaszövegek elemzésén keresztül a részvételi kultúra gyakorlatait mutatja be. A szövegek kiválasztása során szempont volt, hogy

- 1) eltérő korú, családi háttérű, érdeklődésű tinédzserekhez kapcsolódjanak;
- 2) elkészítésükhöz és/vagy terjesztésükhöz két vagy több fiatal együttműködésre legyen szükség;
- 3) a médiaszövegek tükrözzék a tizenévesek médiahasználatának sokszínűségét, azaz legyen köztük írott, (mozgó)képi és hibrid szöveg is;
- 4) valamilyen mértékben kapcsolódjanak az iskola világához, vagy reflektáljanak a hagyományos műveltségtartalmakra;
- 5) megjelenjenek és konvergáljanak az új média terében.

A példaként választott produktumok kellő mértékben eltérnek egymástól, így lehetőséget teremtettek arra, hogy a készítés különféle körülményeit és céljait, a megosztás és terjesztés eltérő gyakorlatait, valamint az elkészítésükhöz szükséges készségek és képességek összetett rendszerét rajtuk keresztül tanulmányozni lehessen.

A fejezet első felében egy olyan párbeszédes formában írt szerepjáték-folyamatot elemeztem, melyet két tizenegyedik évfolyamos középiskolás lány írt a Messenger alkalmazás segítségével. Esetükben az alkotói folyamat időben hosszabban elnyúlt, a

közönség a másik félre korlátozódott. Az általuk írt szöveg egyszerre előszobája egy komolyabb rajongói szövegek létrehozásának és az önreprezentáció eszköze.

A tisztán szöveges dokumentum után egy hetedik osztályos fiú rövid filmetűdjén keresztül a kulturális konvergencia jelenségére reflektáltam. Az elemzés során bemutatom a film készítésének körülményeit és azt, hogy az alkotás miként került ki a nyilvános térbe, s hogyan jutott át a közösségi hálózatról a hagyományos médiarendszerbe, és ennek milyen következményei lettek.

Harmadik esettanulmányként egy olyan iskolai diákújságot választottam, melyet egy ötödik osztályosokból álló közösség készített. A papírra kinyomtatott példányok mellett online csoportot is működtettek, megteremtve ezzel a lehetőséget az offline és online felületek összekapcsolására, a különféle módokon létrehozott – rajzolt, fotózott, írott, filmezett – tartalmak szimultán megosztására.

Végezetül egy tematikus, pécsi szobrokkal foglalkozó Instagram-oldal példáján keresztül az offline és online tér birtokbavételének módszerét fogom bemutatni. Az oldalt két kilencedik évfolyamos gimnazista készíti, akik az Instagramon osztják meg fényképeiket olyan pécsi szobrokról, melyeket előzetes gyűjtőmunka után személyesen kutatnak fel a városban.

A tartalomelemzés egyik fontos célja volt, hogy olyan gyakorlatok kerüljenek bemutatásra, amelyek kevésbé ismertek, ugyanakkor jól illusztrálják a részvételen alapuló ifjúsági médiahasználat változatos formáit, nehézségeit és értékeit. Az elemzés során nem csak a szövegekre, hanem az alkotókkal készített online interjúkra is támaszkodtam.

A négy szöveghez három online interjút készítettem. Kérdéseim alapvetően a készítéssel kapcsolatos motivációkra, az alkotók kulturális hátterére és a közönség reakcióira, illetve azok hatásaira vonatkoztak. Először a szerepjátékot író páros egyik tagját kérdeztem. A második interjú alanya a *Soha* című film alkotója volt. A diákújság esetében az újságot kitaláló ikertestvérek egyikét kérdeztem. A negyedik szöveg esetében a készítő az egyik gyermekem és barátja. Esetükben az interjúkészítés helyett a megfigyelés módszerét választottam. A négy szövegtípus sok szempontból különbözik,

ezért igyekeztem az elemzést néhány lényegi kérdésre fókuszálni. Így alapvetően a következőkre voltam kíváncsi:

- 1) Kik és milyen indíttatásból, milyen közönségnek készítették a médiaszövegeket?*
- 2) A technikai megvalósítás és terjesztés miként és mennyire függött a kulturális és médiakörnyezettől?*
- 3) Milyen tudásra, képességekre és készségekre volt szükség a szövegek elkészítéséhez?*

A kutatás során alkalmazott kevert módszertan több célt szolgált. Lehetőséget teremtett arra, hogy a médiaműveltség fejlesztésével kapcsolatos iskolai elgondolásokat és gyakorlatokat a tizenévesek mindennapi médiahasználati praxisával összevetve vizsgáljam. A két terület nem független egymástól, a köztük lévő kölcsönhatások megértése hozzájárulhat egy jelenleginél komplexebb médiaműveltség fejlesztési program elkészítéséhez, ezáltal segítheti a fiatalokat abban, hogy hatékonyabban használhassák ki a médiahasználatban rejlő lehetőségeket, és könnyebben küzdjenek meg a kortárs médiakörnyezet kihívásaival. A különféle módszerekből építkező kutatási dizájn lehetővé tette egy átfogó kép megalkotását, és a mindennapi praxist részletesen ábrázoló, az egyéni döntéseket és attitűdöket dokumentáló elemzés elkészítését is.

## 5. A MÉDIAMŰVELTSÉG ISKOLAI FEJLESZTÉSÉNEK GYAKORLATA

A disszertáció következő részében, a 4. fejezetben ismertetett empirikus kutatás (4. táblázat) eredményeit fogom bemutatni. Tekintettel arra, hogy a médiaműveltségről, mint általánosan használt és a nemzetközi szakirodalomban kanonizált kifejezésről (*media literacy* illetve *media and information literacy*), a korábbiakban már volt szó, de a médiatudatosságról nem, így röviden körvonalazom, hogy mit ért a hazai köznevelés szabályozása a „*médiatudatosságra nevelés*” kifejezés alatt (Kerettantervek 2012), illetve milyen módon kapcsolódik a fogalom a médiaoktatáshoz.

Jelen keretek közt nem vállalkozom átfogó történeti összefoglalóra, a fejezet első részében azonban fontosnak tartom elhelyezni a médiaoktatást a hazai oktatási környezetben. Ezután a kutatás szempontjából leginkább relevánsnak tekinthető 2012-es kerettantervi szabályozásról szeretnék szólni, amely a médiatudatosságra nevelést általános fejlesztési célként definiálta. Végül a 2020-as Nemzeti alaptanterv témánkat érintő kérdéseit fogom bemutatni. A fejezet második részében a magyarországi tanárok körében végzett nagymintás, reprezentatív vizsgálat eredményeit ismertetem, mely egyfelől képet ad arról, hogy mit értenek a pedagógusok és iskolavezetők a médiaműveltség kifejezés alatt, másfelől betekintést enged a médiaoktatás gyakorlatába. A fejezet harmadik része egy esettanulmány, mely a tanulói fókuszcsoportokban érintett iskolák dokumentumainak elemzése és a résztvevő megfigyelés tapasztalatai alapján mutatja be az iskola és a médiavilág kapcsolatát.

## 5.I. A médiaoktatástól a médiatudatosság fejlesztéséig – a szabályozói környezet változásai

A magyar gyerekek médiaműveltségének iskolai környezetben történő fejlesztésének növekvő igénye az 1990-as évek közepén, a Nemzeti alaptanterv kialakításakor indította el azt a folyamatot, melynek eredményeként a médiaoktatás – alap- és középszinten is – 1997-től önálló tantárggyá vált (Hartai 1998; Horváth Zs. 2013). Helyzete azonban ebben a korai fázisban is ellentmondásos volt. A jogalkotó a művészetek műveltségterületen belül találta meg a helyét, eltávolítva a médiát a társadalomtudományoktól (Ember és társadalom műveltségterület). A tantárgy célrendszerének meghatározásakor különös hangsúlyt kapott a mozgóképi szövegértés fejlesztése és a média társadalmi szerepének, valamint működésmódjának a feltárása (NAT 2003; 92).<sup>75</sup>

Érzékelhető, hogy a tantárgy iskolai megjelenését az 1990-es évek második felében induló kereskedelmi televíziózás, illetve az attól való félelem tette sürgetővé. Nem véletlen, hogy a mozgóképkultúra és médiaismeret oktatása során kiemelt célként fogalmazódott meg, hogy a tanulók a különböző médiaszövegekkel kapcsolatban önálló és kritikus attitűdöt alakítsanak ki, és olyan módszereket sajátítsanak el, amelyek segítik őket abban, hogy nyitott szemlélettel használják a hagyományos és az új médiumokat (NAT 1994).<sup>76</sup> A filmművészettel kapcsolatosan már nem találunk ilyen mélységű elvárásokat, mindössze az audiovizuális írás-, olvasástudás alapjainak az elsajátíttatását várta el a médiatanároktól a tantervi szabályozás.

A NAT bevezetését követően érdemi előrelépés az ezredfordulót követően történt. Az iskolák implementálták helyi tanterveikbe a mozgóképkultúra- és médiaismeret tárgyat.

<sup>75</sup> A tantárgy elnevezése – mozgóképkultúra- és médiaismeret – jól mutatja, hogy valójában két terület – filmkultúra és médiakultúra – kényszerházasságáról van szó. A tanulóknak egyrészt filmelméleti és filmesztétikai ismereteket kellett elsajátítani a tanórákon, másrészt a média világát ismerhették meg, azon belül is különös hangsúly terelődött a televíziós műsортípusokra.

<sup>76</sup> Az 1995-ös Nemzeti alaptanterv szövegében más műveltségterületet esetében is bőségesen találunk utalásokat arra, hogy az oktatási rendszer célja a média torz üzeneteinek kompenzálása.

A 2005-ben először megtartott kétszintű érettségik alkalmával már tehettek vizsgát a tárgyból azok, akik előtte két évig tanultak mozgóképkultúra- és médiaismeretet.

A tantárgy azonban nem tudott széles körben elterjedni. Ennek okai szerteágazóak és összhangban állnak a nemzetközi tapasztalatokkal (Hartai 2016).<sup>77</sup> Az önálló tantárgyi keretek kiürülése ellenére az oktatásirányítás reflektálni kívánt a digitalizáció és a késő modernitás médiakörnyezete jelentette kihívásokra. Ez tükröződik a 2012-es kerettantervekben, melyek több szempontból hoztak változást az oktatás tartalmában – és ezzel együtt a médiaműveltség fejlesztésében.

Lényeges, hogy a kerettantervek szűk mozgásteret hagytak az iskoláknak a helyi tantervek elkészítésére. Az intézményi sajátosságokat figyelembe vevő helyi tervezés az iskolai órakeret tíz százalékára zsugorodott, és ugyanekkora arányban engedte meg a szabályozás az intézményspecifikus tartalmakat (Kaposi 2015). Másként fogalmazva, az iskoláknak a helyi tanterveik megalkotása során szinte teljesen és szöveghűen adaptálniuk kellett a központi kerettanterveket.<sup>78</sup> A szabályozás a médiaoktatást az önálló órakeret felől a kereszttantervi megoldások felé igyekezett elmozdítani, azt remélve, hogy a különféle tantárgyakban megjelenő, médiával kapcsolatos ismeretek a médiatudatosságra nevelés jegyében komplex médiapedagógiává rendeződnek (Horváth Zs. 2013).

<sup>77</sup> Hartai szerint a médiaoktatás iskolai alakulása szinte sehol sem írható le egyenes vonalú fejlődéstörténetként, mert a bevezetésekor tapasztalható lelkesedéshez a későbbiekben ritkán társul megfelelő erőforrás, a támogató légkör hiánya pedig stagnáláshoz vagy sorvadáshoz vezet. Emellett a média rendkívül gyorsan változó világához az oktatásügy sem tartalmi, sem módszertani szempontból nem tud kellő sebességgel idomulni, így terminológiai és technológiai zavarok jelentkeznek (Hartai 2016).

<sup>78</sup> A disszertációban vizsgált időszakban minden iskolában a kerettantervekben lefektetett alapelvek és feltételek alapján zajlott az oktatás. A 2020-as új Nemzeti alaptanterv bevezetése a kutatás végére esett, csakúgy, mint a koronavírus járvány miatti tantermen kívüli digitális tanrend elrendelése. E két tényező hatása a kutatás során vizsgált intézményi dokumentumokban látható. A felmenő rendszerben bevezetett 2020-as NAT miatt minden intézmény átdolgozta a pedagógiai programjait illetve helyi tanterveit, és arra is találtam példát, hogy a pandémia alatti digitális tanrend tapasztalatai is beépültek az intézményi szabályozókba.

A 2012-es kerettanterv bevezetője, az életkori sajátosságok figyelembevételével, három szakaszra bontva (1-4. évfolyam; 5-8. évfolyam; 9-12. évfolyam), 13 fejlesztési területet és nevelési célt határoz meg,<sup>79</sup> melyek sorrendje kitapinthatóan utalt egyfajta értékrendre (Kaposi 2015). Az erkölcsi nevelés került az első helyre, ezt pedig a nemzeti öntudatra nevelés követte. A listában a médiatudatosság a gazdasági és pénzügyi nevelés és a tanulás tanítása közé ékelődve, az utolsó előtti helyre került. Az egyes életszakaszokra vonatkozó fejlesztési elképzelések tükrözték a nevelési célok egészének morális-normalizáló jellegét.

Eszerint az általános iskolák alsó tagozatában a médiatudatosságra nevelés fő célja, hogy a kisiskolás tisztában legyen a korhatárt jelző szimbólumok jelentésével és különbséget tudjon tenni a televízióban látottak és a valóság között, továbbá felismerje, hogy a médiumok milyen szerepet játszanak a szabadidő eltöltésében és az egyéni tanulásban. A felső tagozatosok felé elvárás, hogy a fejlesztés eredményeként hatékonyan tudjanak keresni a világhálón, tisztában legyenek a videójátékok használatának helyes mértékével, valamint a közösségi oldalak és médiatartalmak megosztásának veszélyeivel. Emellett képesnek kell válniuk arra, hogy a közösségi oldalakon megjelenő verbális erőszakot elhárítsák, a magánszférájukba ne engedjenek nem kívánatos média-tartalmakat, és kialakuljon a kritikai érzékük a médiatartalmak hitelességével kapcsolatban. A középiskolások esetében elvárt cél, hogy a tizenévesek tudatosan tudjanak választani a tanulás, a művelődés és a szórakozást segítő médiumok között, felismerjék a média figyelemfelkeltő eszközeit és megfelelő kommunikációs stratégiával rendelkezzenek a nem kívánt tartalmak elhárítására (Horváth Zs. 2013).

Jól látható, hogy a médiatudatosságra nevelésen a média káros hatásaival szembeni immunitás kialakítását kell értenünk. A védelmező paradigma kötelező elemei mellett a

<sup>79</sup> Fejlesztési területek és nevelési célok a 2012-es kerettantervekben: I. Erkölcsi nevelés; II. Nemzeti öntudat, hazafias nevelés; III. Állampolgárságra, demokráciára nevelés; IV. Önismeret és a társas kapcsolati kultúra fejlesztése; V. A családi életre nevelés; VI. A testi és lelki egészségre nevelés; VII. A testi és lelki egészségre nevelés; VIII. Felelősségvállalás másokért, önkéntesség; XIX. Fenntarthatóság, környezettudatosság; X. Pályaorientáció; XI. Gazdasági és pénzügyi nevelés; XII. Médiatudatosságra nevelés; XIV. A tanulás tanítása

fejlesztési területek, nevelési célok között a média kínálta lehetőségekről nem olvashatunk. A késő modernitás komplex médiakörnyezete helyett egy jól ismert, veszélyekkel teli hely képe rajzolódik ki, mely ráadásul leszűkíti a médiateret kisiskolás korban a televízióra, kiskamasz korban a videójátékokra és közösségi oldalakra. A médiatudatosságra nevelés ebben az értelmezésben azért is féloldalas, mert kimerül a szinte passzív befogadásban, illetve a közösségi platformokon történő tartalom-megosztásban. A kritikai attitűd kialakítása ebben az esetben a kritikus média-olvasás képességének kialakítását jelenti, azaz a médiatudatosságra nevelés a kerettantervi értelmezés szerint nem tükörképe a médiaműveltség-fejlesztés sokkal komplexebb elgondolásának.

A 2020-ban elkészült Nemzeti alaptanterv és az arra épülő kerettantervek jelentős változást hoztak, mely elsősorban nem a médiatudatosságra nevelés tartalmában, hanem a problématerület policy dokumentumban történő elrendezésében ragadható meg. A 2012-es fő fejlesztési területek és nevelési célok a kerettantervekben szerencsésebb esetben tantárgyakhoz rendelődtek, ahogy ez például a gazdasági- és pénzügyi ismeretekkel (gazdasági és pénzügyi kultúra tantárgy), vagy a tanulás tanításával (tanulásmódszertan tantárgy) történt. A médiatudatosságra nevelésből azonban nem lett médiaismeret tantárgy. A mozgóképkultúra- és médiaismeret a továbbiakban csak a gimnáziumok utolsó, 12. évfolyamán tanulható – illetve továbbra is lehet a tárgyból érettségi vizsgát tenni. A médiatudatosságra nevelés elemei ugyanakkor megjelentek más tantárgyak között. Különösen az etika és a vizuális kultúra tantárgyak érintettek, de találunk a médiavilág kritikus értésére vonatkozó tananyagelemeket a magyar nyelv és irodalom, a jelenismeret, a családi életre nevelés és a digitális kultúra tantárgy programjaiban is. Ezek mélyebb elemzése meghaladja e tanulmány kereteit, most csak a gimnáziumokban – és ott is csak választhatóan – továbbra is tanulható mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgyra szeretnék utalni, melyben egyfelől tovább él a korábbi megközelítésmód:



*„A mai diákok nevelése szempontjából elengedhetetlenül fontos, hogy kialakítsuk a médiatudatosság képességét. A tanulóknak tisztában kell lenniük a média társadalmi és véleményformáló szerepével, biztos, belsővé tett értékrend alapján kell tudniuk választani annak szövegei, termékei közül, az internet világában magabiztosan és felelősen kell tájékozódniuk,» (Mozgóképkultúra és médiaismeret kerettanterv 2020; 2)*

Másfelől a korábbinál árnyaltabb médiavilág képe rajzolódik ki, hiszen a dokumentum szerint fel kell hívni a tanulók figyelmét

*„arra is, hogy a digitális világban önreprezentációjuk, saját megjelenésük is a megfelelő értékek mentén, az eszközök értő alkalmazásával történjen, úgy, hogy közben önmagukat, személyiségi jogaikat, identitásukat is biztonságban tudják.» (Mozgóképkultúra és médiaismeret kerettanterv 2020; 2)*

A médiaismeret tantárgy programjában megfogalmazottak és a többi tantárgynál olvasható megközelítésmódok alapján nem túlzás azt állítani, hogy a 2020-as NAT-ban és az arra épülő kerettantervekben a médiatudatosság kérdésköre továbbra is a védelmező paradigmát követi, az oktatásirányítás a médiavilágra gyanakvással tekint, és ennek megfelelően a kockázatok hangsúlyozása és a média értékrelativizmusa felől közelít a kérdéskörhöz. Ugyanakkor diszkrepanciát jelent, hogy az új szabályozás sem formális keretet, sem valódi fejlesztési célt nem rendel egy olyan területhez, amelyet a gyerekek és fiatalok szempontjából problémásnak ír le, s melyről joggal gondolhatjuk, hogy különösen fontos a gyerekek és tizenévesek életében.

## 5.2. A médiaműveltség értelmezés a magyarországi tanárok körében – a nagy mintás kutatás eredményei

Ahogy arról a módszertani fejezetben már szó volt, a 2018-as nagymintás, online adatfelvétel egyik fontos kérdése volt, hogy miként artikulálódik a hazai iskolai gyakorlatban a médiaműveltség szakirodalomban leírt sokdimenziós jellege, azaz mit gondolnak az általános- és középfokú oktatásban dolgozó tanárok és intézményvezetők a médiaműveltségről; milyen tartalmakkal ruházzák fel; és milyen félelmek, veszélyek, tapasztalatok befolyásolják médiaműveltség felfogásukat?

A nemzetközi és hazai szakirodalomban (Buckingham 2005 [2003]; Buckingham 2007; Buckingham 2009; Jenkins et al. 2009; Aczél 2015, Nagy 2018) egyetértés van abban, hogy a műveltség fejlesztésének fontos terepe az iskola. Nem mindegy tehát hogyan vélekednek a tanárok arról a kihívásról, mely kétszeresen is előttük áll. A fejezet elején láthattuk, hogy a médiatudatosságra nevelés a tantervekben megfogalmazott fejlesztési terület, de megalapozottan gondolhatjuk, hogy az iskoláktól a szülők is elvárják a tanulók média- és információs műveltségének fejlesztését. Mindeközben a tanároknak maguknak is meg kell küzdeniük a késő modernitás médiakörnyezetével. Nem könnyű naprakésznek lenni és nem egyszerű újat mondani a tanulóinak.<sup>80</sup> E kettős kihívás ugyanúgy tükröződik a nagymintás kutatás válaszain, mint a közbeszéd forró témái, így különösen a hírek, információk megbízhatóságával kapcsolatos aggodalmak.

A médiaműveltség tartalmára adott válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy a hazai tanárok fontosnak tartják a normakövetésen és a racionalitáson alapuló médiahasználatot. Ezt leginkább az egyéni meghatározások nyelvhasználata jelzi számunkra. A szöveges válaszokban említett tevékenységek kevés kivételtől eltekintve az alábbiak: *szűrés, értelmezés, használat, vizsgálat, eligazodás, kezelés, választás.*

<sup>80</sup> A mediatizált környezetben való tanítás kihívásai a koronavírus-járvány során elrendelt tantermen kívüli digitális munkarend, azaz a kényszerű távoktatás során az oktatás valamennyi szereplői számára egyértelművé váltak. A kérdéskörrel a T-Tudok Zrt. 2020-as kutatásában foglalkoztunk részletesen (Németh et al. 2021; Rajnai-Németh 2021))

E cselekvésformákhoz a következő jelzők kapcsolódnak: *megfelelő, helyes, tudatos, etikus, biztonságos, célszerű*. A médiaműveltség normatív jelleget öltött. Az számít „médiaműveltnek”, aki az eszközöket megfelelően tudja kezelni, az információkat és a médiaszövegeket képes megérteni, illetve mindezeket tudatosan használni.

Érezhetően hiányoznak az olyan válaszok, melyek a médiahasználatot közösségi élményként írják le. Mintha a médiahasználat szinte kizárólag individuális cselekvés lenne, amelyben az egyén másoktól függetlenül hoz önálló döntéseket, a médiaműveltség pedig ezt a döntési képességet jelenti.<sup>81</sup>

A hazai pedagógusok a médiaműveltség meghatározó részének tekintik az információs műveltséget. A különféle forrásokból beszerezhető adatok és információk feldolgozásának céljaként a világban való hatékony eligazodást jelölték meg a válaszadók, a hiteles és hasznos információk összegyűjtésének és feldolgozásának képességét a tanárok 27%-a, az igazgatók 29%-a tartotta fontosnak. Ám miközben az információhoz való hozzáférés kitüntetett helyre került, addig az információ megosztásáról, cseréjéről, átadásáról, vagy épp közös létrehozásáról már jóval kevesebben szóltak. Ha említették a kommunikációs készséget, akkor is leginkább a továbbítással kapcsolták össze (*felelős átadás, kulturált átadás, intelligens kommunikáció*). Az így leírt kommunikációs séma lineáris, a hálózatosodás jelenségére alig reflektáltak, miközben a korszerű eszközökre és a digitális világra egyfajta kihívásként hivatkoztak az adatközlők.

Ebből következően a válaszokban kevésszer szerepelt, hogy a médiahasználat a társas kapcsolattartás eszköze, így szorosan kapcsolódik a szabadidő eltöltéséhez is. Nem csak a közösségi médiában való jelenlétet kapcsolták össze a helyes viselkedéssel és normák betartásával (*„Önmagát és másokat tisztelve, etikusan él az online térben.”*), hanem a néhányszor említett szórakozást is, melynek a válaszadók szerint tudatosnak és hasznosnak kell lennie.

A kérdőívre adott válaszok alapján a tanárok médiaműveltség-képéből hiányoztak az emocionális elemek, a médiahasználatot nem kötötték össze átélhető élményekkel, még

<sup>81</sup> A válaszok ebben a tekintetben összhangban vannak a tantervekkel.

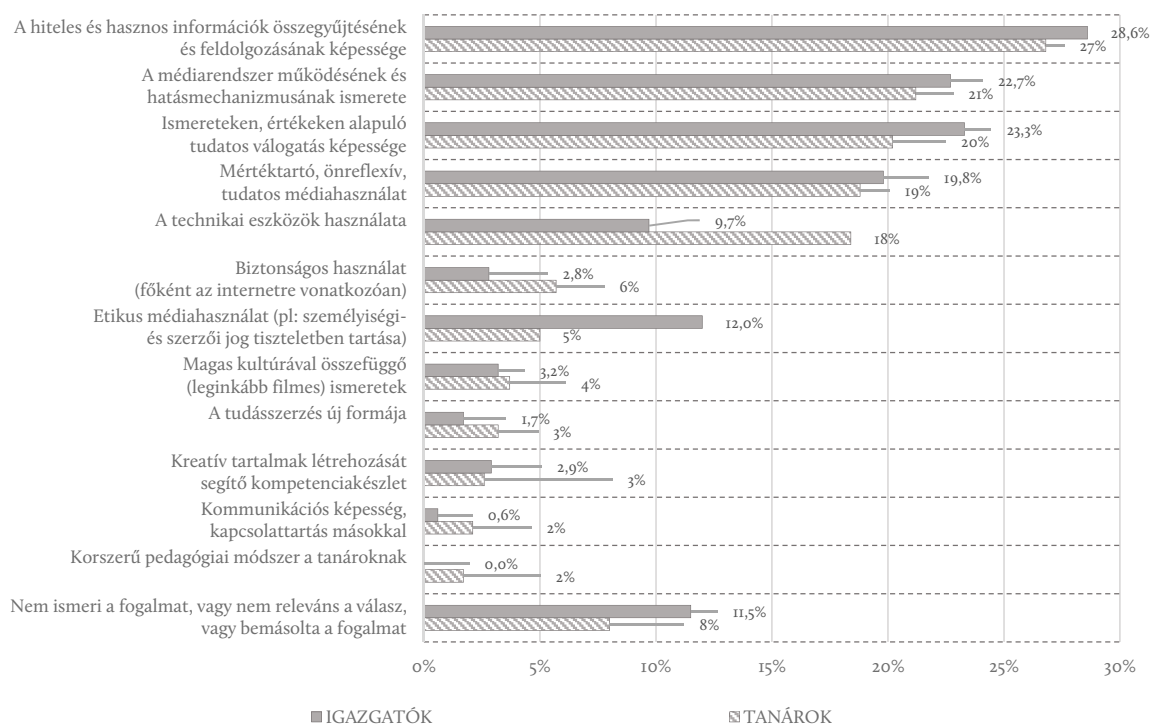
a magas művészethez kapcsolódó filmekkel kapcsolatban sem. Ha említették a filmet, akkor az ismeretet, történetiséget, az esztétikumot párosították a fogalomhoz. Egyetlen válaszadó említette csupán, hogy a filmművészetnek szerepe van a személyiségfejlesztésben. A válaszok között ezen felül még egy esetben találkozhattunk ezzel a fejlesztési területtel: az eszközök és programok megfelelő kiválasztásával kapcsolatban.

A médiaműveltség fejlesztése mögött álló pedagógiai célok is inkább a tudatos fogyasztóvá neveléssel, az önálló ítéletalkotás képességének fejlesztésével, a helyes online viselkedés elsajátításával, és az információk relevanciájának helyes azonosításával kapcsolatosak. E célokhoz az út – a válaszok alapján – az ismereteken át vezet. Az érzelmi intelligencia fejlesztésére alig utaltak a válaszadók.<sup>82</sup> Elenyésző számú reflexiót tartalmaztak a médiaműveltségre adott válaszok a médiumok pszichikumra gyakorolt hatásaira vonatkozóan, illetve arra, hogy az iskolai médiaműveltség fejlesztésnek erre a területre is ki kellene terjednie. Ha elő is fordult ilyen tartalmú válasz, akkor is közelebb állt a manipulációs kérdéskörhöz („reklámpszichológia”), mint az iskolai érzelmi neveléshez.

A válaszadók a médiaműveltség összetevői között éppúgy megjelölték a *képesség- és készségelemeket*, mint az ismereteket. Utóbbiak esetében jóval erőteljesebben jelentek meg azok a válaszok, melyek a *médiarendszer működésével és hatásmechanizmusával kapcsolatos ismeretek* fontosságát emelték ki, és meglepően kis arányban fordultak elő olyan válaszok, melyek a *magas kultúrával (elsősorban persze a filmkultúrával) kapcsolatos ismereteket* tartották fontosnak (1. ábra).

<sup>82</sup> Kivételt jelent: „Csak azt szabad megnézetni a diákokkal ami nem rongálja, hanem megerősíti korosztályának megfelelő érzelmi-, erkölcsi-világát.”

I. ábra – A médiaműveltség fogalmának tartalma a pedagógusok és az igazgatóvezetők szerint, az említett tényezők sorrendjében (%) – N= igazgató és helyettes: 177; pedagógus: 841



Nagy 2014-es (Nagy 2017), és az Eszterházy Károly Egyetem kutatócsoportjának 2015-ös (Borbás et al. 2015) vizsgálatában a médiaműveltség hangsúlyosan kultúráközvetítő szerepben tűnt fel, a médiaoktatás gerincét pedig főként a műalkotások elemzése adta.<sup>83</sup> A 2018-as adatfelvétel válaszaiban a kultúráközvetítés már alig volt tetten érhető. Ennek egyik nyilvánvaló oka, hogy az iskolák legnagyobb részében az elmúlt évtized végére már nem volt önálló mozgóképkultúra- és médiaoktatás, így annak tantervi keretei sem voltak ismertek. Azt pedig láthattuk, hogy a kerettantervben megfogalmazott médiatudatosságra nevelés eszközei és céljai között a filmes ismeretek oktatása már nem szerepelt. A médiaműveltség és a filmes (mozgóképes) műveltség elvált egymástól,<sup>84</sup> pontosabban az utóbbi helyére az információs műveltség lépett. Ebből a szempontból a

<sup>83</sup> Ezekhez hasonló következtetésre jutott a Károli Gáspár Református egyetem két kutatója is. Egy tanulókat és hallgatókat megszólaltató, kis mintás vizsgálat alapján úgy látják, a médiaoktatás során alapvetően műalkotások elemzése illetőleg médiatörténet oktatása zajlik (Kiss és Segesdi, 2020).

<sup>84</sup> A médiaműveltségről alkotott elképzelések természetesen nem feleltethetők meg a médiaoktatás gyakorlatával, mégis feltűnő, hogy bár a válaszadók árnyalt képet festettek a médiáról, a tanítási folyamatban veszített jelentőségéből a műalkotások elemzésén alapuló kultúráközvetítő attitűd.

tanári definíciók és a kerettantervi elgondolás szinkronban van. A tanári médiaműveltség-meghatározásokból kirajzolódik az információs műveltség jelentősége is: a médiaművelt polgárok képesek jól eligazodni az információk óceánjában. A különféle forrásokból beszerezhető adatok és információk feldolgozásának céljaként a világban való hatékony eligazodást jelölték meg a válaszadók. A hiteles és hasznos információk összegyűjtésének és feldolgozásának képességét a tanárok 27%-a, az igazgatók 29%-a tartotta fontosnak.

A „*média világának*” ismerete jellemző szófordulat a válaszokban. Egyfajta reflexió arra, hogy ezt a felfedezésre váró világot csak a rendszer működési mechanizmusának ismeretében lehet megérteni.<sup>85</sup> Az ismeretek nem öncélúak, hiszen célokhoz is rendelődnek: általuk fejleszthető a kritikai képesség. Ebből a szempontból nem annyira meglepő a filmes ismeretek kis arányú említése, hiszen az előbbihez hasonló célrendszer nem kapcsolódik hozzájuk. Aki például az Oscar-díjas filmek ismeretét emelte ki a médiaműveltség összetevői közül, az nem társított hozzá egyetlen képességet vagy készséget sem.

A tanári válaszok alapján a médiaműveltség egyrészt jártasságként írható le, mely magában foglalja a *médiaszövegek közötti, értékeken alapuló tudatos szelekciót, a digitális technológia folyamatosan fejlődő eszközeinek és alkalmazásainak készség szintű használatát, és a biztonságos használatot* – elsősorban a világhálón. Az első tényező említése a tanárok körében 20%, a második 18%, ugyanakkor a biztonságos használat a tanári válaszok 6 százalékában fordult csak elő. Utóbbi problématerület alacsony előfordulási aránya a médiatudatosság kerettantervben meghatározott célrendszerével összevetve érdekesnek tűnik, hiszen ott az internethasználat kockázataival való megküzdés a médiatudatosság fontos ismérve.

A módszertan ismertetésekor, a 4.3.2. alfejezetben már utaltam arra a dilemmára, mely végül a kritikai dimenzió ketté bontását eredményezte. A szelekciós-kritikai képesség

<sup>85</sup> Néhány példa a megismerendő médiavilág értelmezésére: „*Ismerje a mai állapotokat, tudjon kritikusan hozzáállni a médiatartalmakhoz.*” vagy „*Tisztában vagyok a médiaeszközök szerepével, a társadalomra és egyénre gyakorolt hatásukkal*” vagy „*Az egyes médiumok típusainak, funkcióinak ismerete, hitelesség, manipuláció felismerése*”.

elsősorban tudatos értékválasztáson alapul és annak eldöntését célozza, hogy mi értékes és mi kevésbé az. Az információk összeggyűjtésének és feldolgozásának képessége pedig arra irányul, hogy a felhasználó képes legyen eldönteni, hogy mely információ igaz és mely hamis; mely forrás megbízható és melyik nem; mi használható egy feladat elvégzéséhez és mi haszontalan. A két kritikai-szelekciós mező határai érezhetően átjárhatók, hiszen a hitelesség megítélése mögött nem csak a forráskritikai szempontok, hanem értékmotívumok is állhatnak. Ennek tükrében azt láthatjuk, hogy a médiaműveltséget a tanárok és az igazgatók egyaránt alapvetően kritikai-szelekciós képességnek tekintették. A két kritikai dimenzió valamilyen megfogalmazásban a tanárok válaszainak 47 százalékában az iskolavezetők válaszainak 52 százalékában szerepelt.

A megkérdezettek szerint a médiaszövegek és a különféle információforrások közötti válogatás mellett fontos a saját médiahasználat kontrollja is. A mértéktelenség és az idővel való rossz gazdálkodás kockázata a kutatás más területein is megjelenő eredmény volt (Lannert et al. 2019). Ebben az olvasatban a médiaműveltség fejlesztésének célja – ismét összhangban a kerettantervi célokkal – *a tudatosság és az önreflexív médiahasználat kialakítása* (1. ábra). Ugyanakkor a médiahasználat során felmerülnek *morális és jogi kérdések* is, de ezekre a válaszadók meglepően alacsony arányban reflektáltak. Elsősorban a szerzői jog betartásával és a személyiségi jog tiszteletben tartásával kapcsolatos problémákat tartották fontosnak. Kiemelendő, hogy ezen a területen volt a legnagyobb különbség a tanárok illetve iskolavezetők válaszai között (tanárok: 5%; igazgatók: 12%).

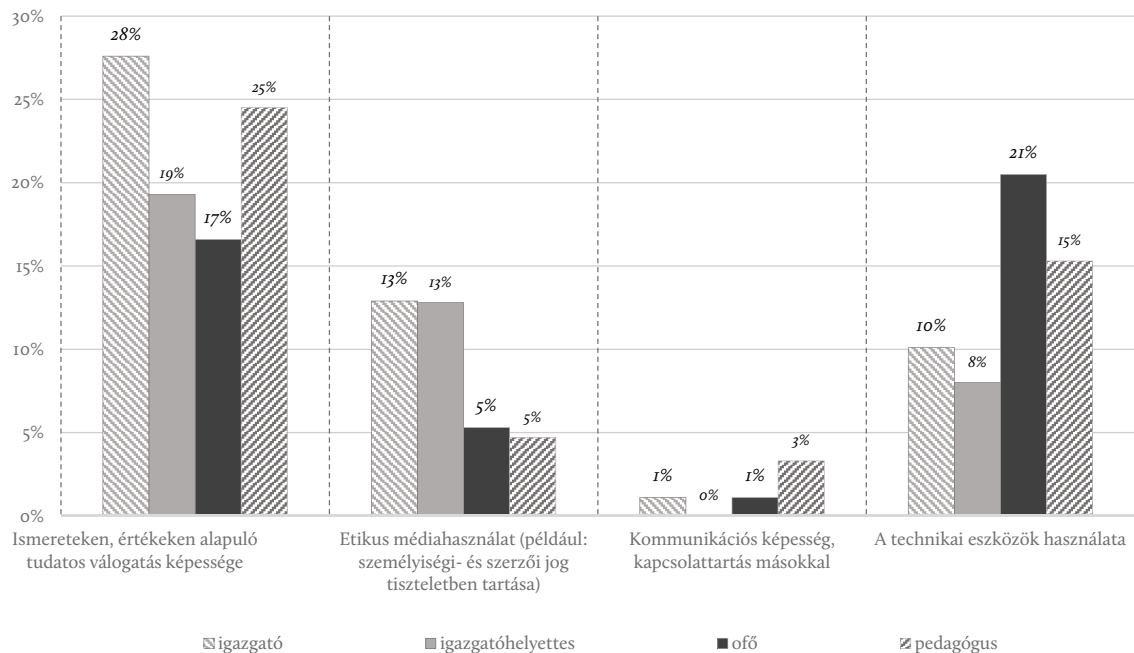
A leggyakrabban említett médiaműveltség-komponenseken túl, a válaszadók közül kevesebben sorolták a médiaműveltség körébe a mindennapi kapcsolattartást segítő *gyakorlati kommunikációs tevékenységet* (1. ábra), és kis számban említették, hogy a médiaműveltség részét kell képeznie *egyfajta kompetenciakészletnek, mellyel kreatív tartalmak hozhatók létre*. Hasonlóan alacsony arányban utaltak arra, hogy *a média a tudásszerzés új formája* (1. ábra). Fontos azonban látni, hogy a fenti adatok elsősorban értékpreferenciákat mutatnak. Meglehet, hogy a fentieknél nagyobb arányban

tekintettek a médiára úgy, mint a tudás újfajta forrására, vagy gondolták azt, hogy az új eszközökkel kreatív és aktív módon lehet fejleszteni a tanulókat. Azonban a rendelkezésükre álló szűkös keretek között más tényezőket rangsoroltak előbbre.

Az elemzés során megvizsgáltam azt is, hogy a válaszok mennyiben térnek el az oktatás különféle szereplői esetében. Az igazgatók a szelekciós-kritikai médiaműveltség összetevőinek nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint a tanárok általában. A legnagyobb különbség az etikus médiahasználat megítélésében mutatkozott. Ez a terület az igazgatók szerint fontosabb, ami vélhetően annak tudható be, hogy az iskolában előforduló, médiahasználattal összefüggésbe hozható különféle jogsértések és etikai problémák kezelésében nagyobb szerepük van. A technikai eszközök használatát leginkább az osztályfőnökök és a pedagógusok tartották fontosnak, a vezetők kevésbé (2. ábra).

2. ábra – A médiaműveltség jelentésének eltérő értelmezése pedagógusi szerepkörönként (%)

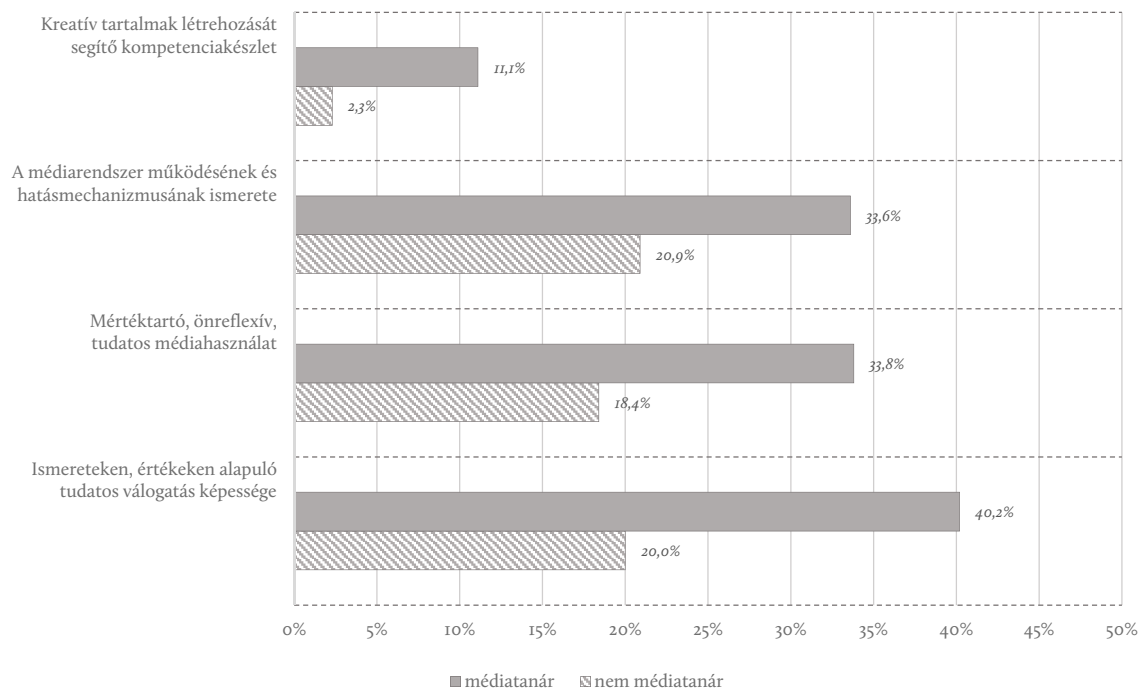
N= igazgató: 89; igazgatóhelyettes: 64; osztályfőnök: 481; pedagógus: 386; totál: 1020





A válaszok alapján érzékelhető különbségek mutatkoztak a médiatanárok és a nem médiatanárok műveltségtartalmakra adott válaszaiban. Négy olyan terület volt, melyet a médiatanárok sokkal fontosabbnak gondoltak a médiát nem oktatóknál. A legnagyobb eltérés a kreatív tartalmak létrehozásában mutatkozott. A nem médiatanárok közül nagyon kevesen gondolták úgy, hogy a médiaműveltség kreatív alkotótevékenységen is alapul. A médiarendszer működésének és hatásmechanizmusának ismeretét; a mértéktartó, önreflexív, tudatos médiahasználat; és az ismereteken alapuló tudatos válogatás képességével kapcsolatban is kijelenthető, hogy a médiatanárok jóval fontosabbnak tartották, mint a médiát nem oktatók (3. ábra).

3. ábra – A médiaműveltség értelmezésében való szignifikáns eltérések a pedagógusok és a médiatanárok között (%)



A médiaoktatást nem folytató iskolák vezetői igen fontosnak ítélték meg a hiteles és hasznos információk összegyűjtésének és feldolgozásának képességét, valamint nagyobb arányban adtak olyan válaszokat, melyek az etikus médiahasználatra, illetve a mértéktartó, önreflexív, tudatos médiahasználatra vonatkoztak. A médiaoktatást folytató iskolák vezetői szignifikánsan többször neveztek meg olyan tartalmi elemeket,

mint például a médiarendszer működésének ismerete, vagy a biztonságos internethasználat. A többi műveltségkomponens preferálása hasonló volt, érdemi különbség a kreatív tartalmak létrehozását segítő kompetenciakészlet megítélésében volt – a médiaoktatást folytató iskolák javára, ugyanakkor a rész minta kicsi volt ahhoz, hogy messzemenő következtetéseket tudjunk levonni.

### 5.2.1. A digitális- és médiaműveltség fejlesztését érintő kihívások

Az online kérdőív végén, az 1020 válaszadóból 52-en<sup>86</sup> fogalmaztak meg szöveges választ arra a nyílt végű kérdésre, mely a médiaoktatással illetve az internethasználat kockázataival kapcsolatos további egyéni véleményekre kérdezett rá.<sup>87</sup> A válaszok közül 45 tekinthető relevánsnak, a többi esetben a kitöltők a kérdőívvel kapcsolatban fogalmaztak meg észrevételeket. Az érdemi válaszok a kutatás szempontjából azért hasznosak, mert árnyalják és értelmezik azt a képet, mely a médiaműveltség tartalmára vonatkozó válaszok alapján kirajzolódott.

A legtöbben (10 fő), az internethasználat kihívásaival kapcsolatban fogalmaztak meg észrevételeket. A válaszok között többször szerepel a Facebook, mint korunk egyik legnagyobb kihívása. Volt, aki az egészséges nevelés ellenfelének tartotta, más egyenesen törölné a Facebookot az okostelefonokról, mivel azt tapasztalta, hogy túl sok idejét veszi el a tanulóknak. A netfüggőség más válaszadónál is veszélyforrásként jelent meg. Érdekes azonban, hogy a hitelesség problematikáját és az álhírek kockázatát mindössze egy pedagógus jelölte meg veszélyforrásként. Emellett találunk példát a háritásra is: *„Elsősorban a szülőknek kellene a biztonságos internethasználatra megtanítani gyerekeiket, de ők is sokat neteznek, ahelyett, hogy a csemetéikkel beszélgetnének.”*

<sup>86</sup> A saját véleményét megfogalmazók leginkább városi középiskolai tanárok, a pályán töltött évek és az életkor tekintetében az eloszlás viszonylag egyenletes.

<sup>87</sup> Az instrukció a következő volt: *„Ha van még bármi, amit a médiaoktatás, illetve az internethasználat kockázatai témában fontosnak tart közölni, kérjük írja le!”*

A második leggyakoribb választípus (9 fő) az elégtelen iskolai infrastruktúrára vonatkozott. Heten jelezték egyértelműen, hogy az iskolai médiaoktatás előtt álló legnagyobb kihívás a „*jól működő internet hiánya*”, vagy az, hogy nincs az iskolának digitális táblája. Volt olyan, aki a hátránnyként jelölte meg a tanulók otthoni internet hozzáféréseinek hiányát. Válaszként jelent meg a pénzhiány és az elégtelen óraszám (heti 1 óra), mely a válaszadó szerint nem elegendő ahhoz, hogy felfedezze a tanulói problémákat.

A további egyéni észrevételek a médiaismeret módszertani kereteire és a médiaműveltség-hagyományos műveltség kapcsolatára utaltak. Négyen adtak olyan tartalmú választ, mely a hagyományos műveltségelemek és értékek erősítését tartotta fontosnak. Meglepő, hogy közülük ketten rendelkeznek médiatanári képesítéssel. A válaszok alapvetően az alapképességek hiányára utaltak: *„Ezektől a kérdésektől sokkal fontosabbnak tartom az alapfokú oktatás megerősítését!”*, *„Viselkedni, számolni, olvasni, írni – amíg az általános iskola erre képtelen megtanítani, ugyan miről is beszélünk?!”* Mások a közmédiában szeretnék több kulturális műsort, hiszen ez a gyerekek igénye.

Hét tanár szerint a digitális műveltség, a médiaműveltség- és médiaismeret fejlesztését az oktatási folyamatok fontos elemének kell tekinteni, közülük mindössze egy személy rendelkezik médiatanári képesítéssel. A válaszadók részben a médiatanítás, részben az informatikaoktatás megerősítését várták el:

*„A középiskolás korosztály tapasztalatom szerint nyitott, érdeklő őket a médiaoktatás, ill. szívesen beszélgetnek az internethasználat kockázatairól.”*

*„Nem értek azzal egyet, hogy el akarják törölni a médiaoktatás önálló tantárgyként való létezését. A felnövekvő generációnak nagy szüksége van helyes irányú útmutatásra a digitális technikákkal körülövezett világunkban.”*

*„A kormányzat nem tartja elég fontosnak az informatikai ismereteket, az utóbbi években jelentősen csökkent az informatika órák száma”*

*„Legyen a szakközépiskolai kerettantervbe beépítve az informatika óra, ne csak szabadsávba!”*

Volt olyan, aki az ország versenyképességének egyik zálogaként tekintett a „mindennapi tanításban” végbemenő digitalizációra. A digitális- és médiaműveltség fejlesztését fontosnak tartó válaszadók részben a tantárgyi önállóság mellett foglaltak állást, mások a tantárgyakon túli együttműködések, vagy az integráció szerepét hangsúlyozzák, és a drámapedagógiai foglalkozásokat, könyvtárhasználati órákat, illetve az internethasználattal kapcsolatos road show-kat jelölték meg olyan jó gyakorlatokként, melyek hatékonynak bizonyultak az iskolai gyakorlatban.

A médiaoktatással kapcsolatos egyéni válaszok egy szelete a pedagógiai módszertani, szakmódszertani változás szükségessége mellett érvelt:

*„Úgy gondolom, hogy itt együttes fejlődésre van szükség, és ez egy jó alkalom lenne arra, hogy közelebb kerüljön egymáshoz szülő, tanár és gyerek. Amíg a gyerek jobban ért a netes platformokhoz, mint a szülő és a tanárok, addig nem tudunk hiteles...”*

*„Nagyon sok, a digitális világban járatlan tanár kollégát ismerek. A mai továbbképzési rendszer viszont egyáltalán nem nyújt használható továbbképzéseket. 30-60 óra erre nem elég.”*

*„Elsősorban szerintem az a legfontosabb, hogy a diákokat ne egy meglévő rendszerbe zárjuk be és ne sémák alapján hívjuk fel a figyelmüket a média adta problémákra és jelenségekre, hanem személyre szabott szemléltető példák útján.”*

### 5.3. A médiaoktatás gyakorlata és tartalmi sajátosságai

A médiatanárok egy külön csoportját képezték az online kérdőíves vizsgálatnak. A kérdőív tartalmazott egy kérdésblokkot, mely a médiaoktatás gyakorlatára kérdezett rá. A következőkben 44 válaszadó médiapedagógus válaszai alapján a magyarországi médiaoktatás formáiról, tartalmáról és nehézségeiről lesz szó.

A válaszadók legjellemzőbben egyféle keretben, önálló tantárgyként (41 fő) tanítottak médiát. Hárman az integrált formát (is) megjelölték, hatan pedig az egyéb tanórai keretet, azon belül a fakultációt és a szakkört nevezték meg. Ketten az önálló és integrált formát

is jelölték. Ezen a területen az eredmények hasonlóak a korábbi hazai kutatások eredményeihez (Herczog 2012; Borbás et al. 2015).

Az adatok alapján azt feltételezhetjük, hogy a médiaoktatást folytató középiskolákban leginkább az önálló órakeret jellemző. A minta mérete miatt általános iskolákra vonatkoztatható következtetést nehéz levonni, ott a szűkülő kerettantervi lehetőségek miatt önálló médiaóra tartására alig volt mód,<sup>88</sup> a médiaoktatás ugyanakkor nem korlátozódott a 8. évfolyamra.<sup>89</sup> A válaszadók közül a legtöbben, közel azonos arányban, 12. és 11. évfolyamon tanítottak médiaismeretet, a legkevesebben pedig a 10. osztályban.<sup>90</sup> (4. ábra)

#### II. táblázat – A médiaoktatás formái

(Több választ is meg lehetett jelölni. Kérdés: Milyen formában tanít médiaismeretet?)

FORMA	N	VÁLASZTOTTA (%)	HÁNY FORMÁT JELÖLTEK MEG	SZÁZALÉK
Önálló tantárgyként	44	93,2%	1 darabot	86,4%
Egyéb tanórai keretben	43	14,0%	2 darabot	6,8%
Integrált formában	43	7,0%	3 darabot	4,5%
Témahét keretében	43	4,7%	4 darabot	2,3%
Tömbösített formában	43	4,7%	Átlagosan	1,23 darabot

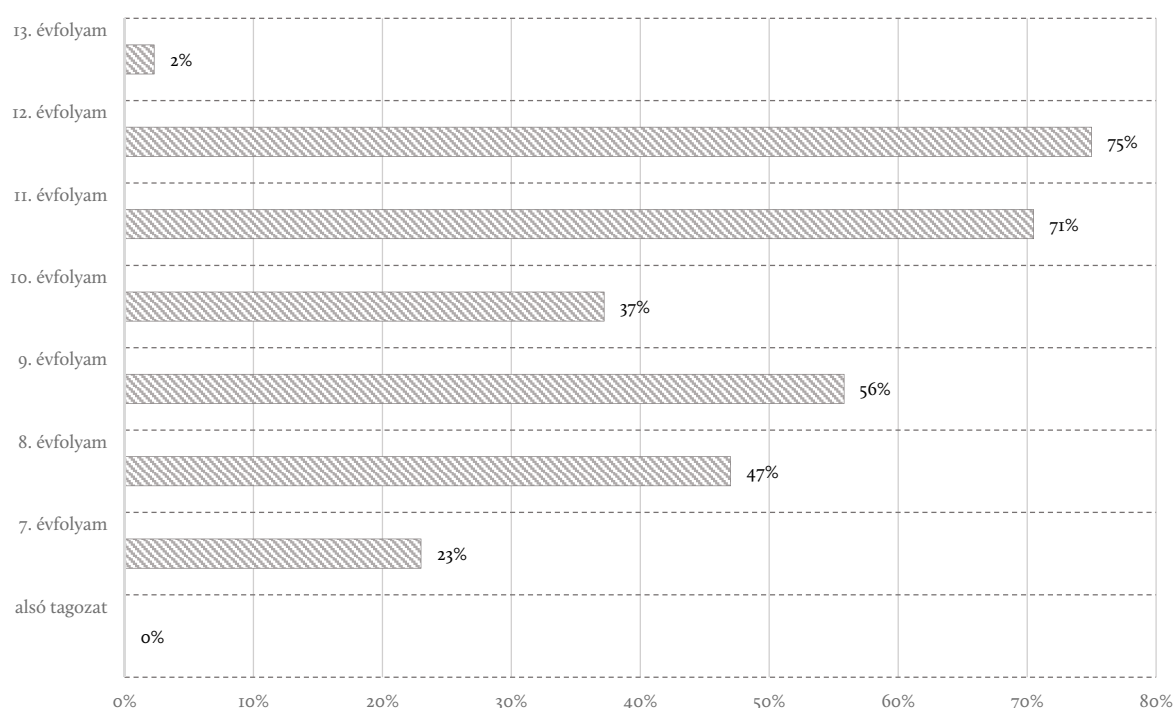
<sup>88</sup> A 2020-as NAT alapján a médiaműveltség fejlesztése általános iskolában integrált formában valósul meg. Önálló tantárgyi órakeret csak a gimnáziumi képzések 12. évfolyamán lesz, heti egy órában.

<sup>89</sup> A válaszok alapján következtethetünk arra is, hogy a mintában szereplő iskolákban hány tanuló vett részt médiaoktatásban. A tanárok háromnegyede tanított évente több mint egy osztálynyi tanulót. Az átlagosan tanítottak száma 100 fő. Négyen kettőszáznál is több diákkal foglalkoztak médiaórákon, a legmagasabb létszám 300 fő volt. Az adatokból nem derült ki, hogy az egyes médiaórákon milyen létszámban vesztek részt a növendékek, azaz van-e mód például csoportbontásra? Erre következtethetünk volna a tanított tanulók és a heti tanári médiaórák számából, azonban az utóbbi kérdést nem minden pedagógus értelmezte azonos módon. Volt, aki a tantárgyfelosztásban szereplő összes heti médiaórát jelölte, mások az egyes csoportok heti óraszámát. Volt olyan válaszadó, aki heti egy órát adott meg a 160 illetve 280 tanított növendékre vonatkozóan, más heti 10 órát a 60 vagy 90 tanulóra.

<sup>90</sup> A válaszadók a legkisebb arányban a 13. évfolyamot jelölték meg (2,3%), a középiskola ötödik évfolyama azonban csak szakképzős iskolákban működik, így a teljes mintával összevetve ez az arány nem értelmezhető.

Az adatok alapján nem tekinthető egyedi esetnek a médiaismeret több évfolyamon történő oktatása. A válaszadók 20 %-a egy, 36%-a két évfolyamot adott meg. Ennek okát ismét az érettségi felkészítésben jelölhetjük meg. Ezzel együtt különösen érdekes a három (22,7%) és négy (18,2%) különböző évfolyamon oktatók magas aránya. Sőt, volt olyan is, aki öt különböző évfolyamot jelölt meg (4. ábra).<sup>91</sup>

4. ábra – A médiatanárok által oktatott évfolyamok eloszlása (%). N=43



A fentiek alapján feltételezhető, hogy a médiaoktatás formája alig változott az elmúlt évtizedben. A tantárgy önálló órakeretben történő oktatása leginkább a gimnáziumok jellemzője, de ott is csak azok részesültek médiaoktatásban, akik választhatják a tárgyat, például az érettségire történő felkészítés miatt. Az adatok alapján nem tudjuk megválaszolni, hogy a különböző szinteken tanulók milyen arányban részesültek

<sup>91</sup> Két válaszadó nem heti rendszerességgel tanította a tárgyat, hanem szakkört vagy érettségi előkészítő fakultációs csoportot vezetett. E két kiegészítő oktatási formát további két-két tanár is megjelölt, egy iskolában pedig médiatagozat is működött.

médiaoktatásban. Különösen az általános iskolákra jellemző az adathiány. Ezzel együtt helytállónak tűnhet az Eszterházy Károly Egyetem kutatóinak megállapítása, miszerint a médiaoktatás inkább a középiskolai „elit” képzésben kap szerepet (Borbás et al. 2015), vagy ott, ahol elhivatott médiatanár dolgozik.

### 5.3.1. *A médiaoktatás tartalma*

A kérdőív tartalmazott néhány konkrét problématerületet, melyekkel kapcsolatban a médiatanárok megválaszolhatták, hogy előkerül-e az adott kérdéskör a médiaóráikon vagy sem? Amennyiben nem, úgy mi ennek az oka? A válaszok alapján arra lehetett következtetni, hogy milyen témákat tartottak kiemelten fontosnak, és melyek azok, melyek valamilyen okból elsikkadtak.

Három témakör tanórai feldolgozását mindenki fontosnak tartotta és fel is dolgozta az órákon. Ezek a *hír és fikció közti különbség tudatosításával, a médiaszöveg konstrukció jellegével, illetve a forráskritikával* kapcsolatos témakörök. Hasonlóan magas volt a feldolgozottsága a *média alapvető funkcióval, az eszközhasználattal, az online zaklatás formáival, a véleménybuborékkal, a hírmédiaszöveg értelmezési kereteivel, illetőleg az adatbiztonsággal* kapcsolatos témaköröknek, melyek csak néhány esetben nem kerülnek tárgyalásra. A tanárok nagy aránya foglalkozott a *médiaszabályozással, és tartotta fontosnak, hogy a fiatalok hozzanak létre saját tartalmakat.* A rangsor végére a *médiatartalmak remixelésére, újraakterezésére vonatkozó ismeretek és a gyűlöletbeszéd-szólásszabadság problematikájának* tárgyalása került (12. táblázat).

12. táblázat – A médiaórákon feldolgozott témák gyakorisága

MELY TÉMÁKKAL FOGLALKOZNAK A MÉDIAÓRÁKON	N	IGEN	(%)
Tudja megkülönböztetni a dokumentumot a fikciótól, a hírt a véleménytől.	42	42	100,0%
Tudja, hogy a médiaszöveg konstrukció, amely részleges módon és gyakran torzítva jeleníti meg a valóságot.	42	42	100,0%
A tanuló értse, hogy miért fontos a több forrásból való tájékozódás.	42	42	100,0%
A tanuló értse és példákkal be is tudja mutatni a média alapvető társadalmi funkcióit.	42	40	95,2%
A tanuló ismerje azokat a fontosabb eszközöket, amelyekkel a tartalomszolgáltató fel tudja kelteni a befogadó érdeklődését, figyelmét.	42	39	92,9%
Legyen tisztában az online zaklatás megjelenési formáival.	42	37	88,1%
Legyen tisztában annak a veszélyeivel, hogy közösségi médiahasználóként könnyen bezáródhat az ún. „véleménybuborékba”.	41	36	87,8%
Ismerje fel és nevesítse azokat a szövegbe kódolt direkt értelmezési kereteket (és ezek alapján azokat az alapvető érdekeket), amelyek lényegileg meghatározzák valamely konkrét hírmédiaszöveg üzenetét.	41	35	85,4%
Legyen tudatában az adatbiztonsággal kapcsolatos kockázatoknak és veszélyeknek.	42	35	83,3%
Hozzon létre és osszon meg saját maga által készített tartalmakat is.	42	32	76,2%
Legyen tisztában azzal, miért van szükség a médiaszabályozásra és tudjon különbséget tenni a jogi-normatív és az ajánló-ön szabályozó módszerek között.	41	30	73,2%
A tanuló ne csupán a letöltött tartalmak megosztására legyen képes, hanem arra is, hogy átkeretezze, narrálja, újramezveje a letöltött tartalmakat.	42	25	59,5%
A tanuló értse, hogy a gyűlöletbeszéd korlátozása miért problematikus a szólásszabadság szempontjából.	42	23	54,8%

Az egyes témák tanórai feldolgozásának elmaradása mögötti leggyakoribb okként az időhiányt jelölték meg a médiatanárok. Főként a saját tartalmak létrehozására és a jogi témakörökre marad szerintük kevés idő. A gyűlöletbeszéd feldolgozására a megkérdezettek tizede szerint nincs szükség, ötük szerint ez nem is része a médiaismeret oktatásának, hárman az online zaklatással kapcsolatban gondolták az ugyanezt (13. táblázat).



13. táblázat – A médiaórákon nem oktatott témakörök

ÁLLÍTÁSOK	N	Hányan nem foglalkoznak vele	Meghaladja a tanár felkészültségét.	Nincs igazán szükség rá.	Nem a média-ismeret része.	Nincs hozzá megfelelő eszköz.	Csak az időhiány miatt.
A tanuló értse, hogy a gyűlöletbeszéd korlátozása miért problematikus a szólásszabadság szempontjából.	42	19	I	4	5	I	8
A tanuló ne csupán a letöltött tartalmak megosztására legyen képes, hanem arra is, hogy átkeretezze, narrálja, újramezse a letöltött tartalmakat.	42	17	I	I	I	3	II
Legyen tisztában azzal, miért van szükség a médiaszabályozásra és tudjon különbséget tenni a jogi-normatív és az ajánló-önszabályozó módszerek között.	4I	II	2	I	-	-	8
Hozzon létre és osszon meg saját maga által készített tartalmakat is.	42	10	-	I	I	I	7
Legyen tudatában az adatbiztonsággal kapcsolatos kockázatoknak és veszélyeknek.	42	7	I		2		4
Ismerje fel és nevesítse azokat a szövegbe kódolt direkt értelmezési kereteket (és ezek alapján azokat az alapvető érdekeket), amelyek lényegileg meghatározzák valamely konkrét hírmédiaszöveg üzenetét.	4I	6	I	I	-	I	3
Legyen tisztában annak a veszélyeivel, hogy közösségi médiahasználóként könnyen bezáródhat az ún. „véleménybuborékba”.	4I	5	I	-	I	-	3
Legyen tisztában az online zaklatás megjelenési formáival.	42	5	I	-	3	-	I
A tanuló ismerje azokat a fontosabb eszközöket, amelyekkel a tartalomszolgáltató fel tudja kelteni a befogadó érdeklődését, figyelmét.	42	3	-	I	-	-	2
A tanuló értse és példákkal be is tudja mutatni a média alapvető társadalmi funkcióit.	42	2	-	-	-	-	I
Tudja megkülönböztetni a dokumentumot a fikciótól, a hírt a véleménytől.	42	0	-	-	-	-	-
Tudja, hogy a médiaszöveg konstrukció, amely részleges módon és gyakran torzíva jeleníti meg a valóságot.	42	0	-	-	-	-	-
A tanuló értse, hogy miért fontos a több forrásból való tájékozódás.	42	0	-	-	-	-	-
<i>A különböző indokok megoszlása</i>	-	85	8 (9,4 %)	10 (11,8 %)	13 (15,3 %)	6 (7,1% )	48 (56,5 %)

A kérdőív következő blokkjában a válaszadók három témát jelölhettek meg a médiaoktatás fontos területei közül, és szinte kivétel nélkül éltek is a többszörös válaszadás lehetőségével. Talán a kérdésseltevésekből fakadt,<sup>92</sup> hogy a válaszokból egy veszélyekkel teli médiavilág rajzolódott ki, melynek különös jellemzői a manipuláció és a megbízhatatlanság.<sup>93</sup> A médiaoktatás legfontosabb feladata egyfajta immunitás kialakítására,<sup>94</sup> a veszélyekkel szembeni felvértezés leghatékonyabb módja a válaszadók szerint a médiarendszer működésének megismertetése, melyhez médiatanári tudásra van szükség. A válaszok ezen a ponton is összhangban vannak a kerettantervi elvárásokkal.

A médiahasználattal összefüggő veszélyek felsorolásakor a legtöbb esetben olyan területeket jelöltek meg a tanárok, melyek az aktuális közbeszédben is meghatározóak, vagy legalábbis olyan témák, melyek feldolgozása – jobb híján – az iskolára hárul: *hitelesség, manipuláció, erőszak-cyberbullying, médiahasználat veszélyei, forráskritika, sőt a jogtisztá szoftverek használata* is előkerült. Ugyanakkor az adatvédelmet mindössze két médiatanár sorolta a tudatosítandó területek közé. (5. ábra)

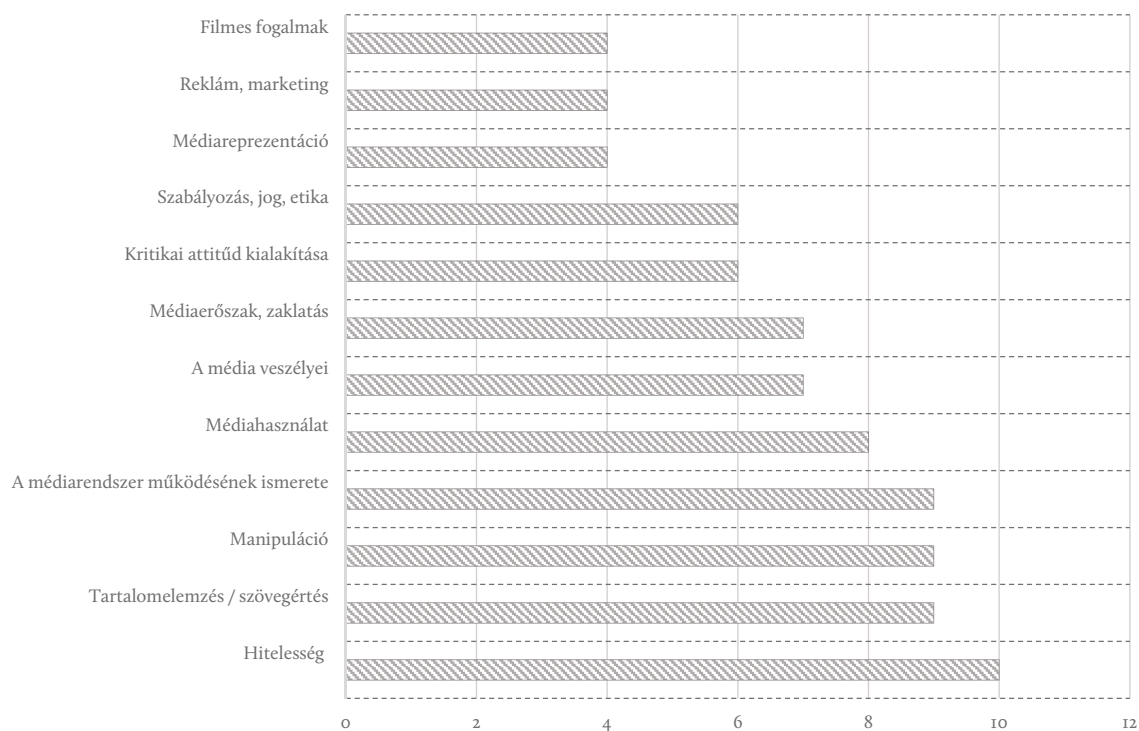
A válaszok kis hányada tekinthető médiaoptimista hangvételnének. Nem állítható persze, hogy a tudatos használatra nevelés, a forráskritika, vagy a médiarendszer működési mechanizmusainak megismerése kizárólag a médiapesszimista premisszát tükrözi, de a veszélyek tudatosításának szándéka a médiatanárok körében erősebb, mint a mediális cselekvésformákban rejlő lehetőségek hangsúlyozása.

<sup>92</sup> A kérdés a következő volt: *Megítélése szerint mik azok a problémák, jelenségek, amelyeket alapvetően tudatosítania kell a médiaoktatásnak?*

<sup>93</sup> A médiatanárok felének válaszai tekinthetőek inkább veszélyorientáltak. A három választott témából kettő vagy mindhárom erre fókuszál.

<sup>94</sup> A prevención alapuló koncepció az ezredforduló után lett a hazai médiaműveltség-fejlesztés uralkodó paradigmája (Vö. 3.1. fejezet) (Nagy 2018).

5. ábra – A médiatanárok által legfontosabbnak ítélt problématerületek, az említés gyakorisága alapján (darab) – N=41 (a válaszadók több témát is megjelöltek)



Volt olyan válaszadó, aki elmozdult az említett alaphelyzetből és a részvételi kultúra fontosságára utalva „kollektív gondolkozásról” és „kreativitásról” írt. A tudatosítani szükséges területek között összességében mégis alacsony számban jelent meg a saját tartalmak gyártása. Mindössze négyen gondolták úgy (N=41), hogy a médiaoktatás fontos feladata a kreatív, saját tartalmak előállítására. Ez azért érdekes, mert a mozgóképkultúra- és médiaismeret gyakorlati érettségi vizsgának meghatározó eleme egy saját médiaszöveg és a hozzá kapcsolódó önreflexív munkanapló létrehozása. Nem tudható, hogy a mintában szereplő iskolák közül hány intézményben zajlik média érettségire való felkészítés, de a gimnáziumok nagy aránya miatt vélhetően négynél több helyszínről van szó.

A kérdőív egyik kérdése arra vonatkozott, hogy a médiaoktatás során mely témák keltik fel legjobban a diákok érdeklődését.<sup>95</sup> A válaszok egyik fontos sajátossága, hogy a

<sup>95</sup> Ebben az esetben is három válaszra volt lehetőség és ezzel a válaszadók magas arányban éltek is.

filmes ismeretek oktatása az adatfelvétel idején is részét képezte a médiaoktatásnak, de a hangsúlyok az elméletről a gyakorlati ismeretek elsajátítása felé tolódtak. A válaszadók 56%-a jelölt meg legalább egy esetben olyan mozgóképkultúra tárgykörébe eső témát, mellyel a diákok szívesen foglalkoznak. Ezek közül a tanulók leginkább a filmelemzést (9 említés), a filmes formanyelvi ismereteket (6 említés), illetve a filmes utómunkával, filmkészítési háttérismeretekkel (5 említés) kapcsolatos témákat kedvelték. A mozgóképi rendszertan, a magyar- és egyetemes filmtörténet 2-2 esetben jelent meg a válaszok között.

A médiatanárok ötöde említette, hogy a diákok szívesen készítenek saját videót, fotót vagy végeznek utómunkát. A fiatalok számára a gyakorlati képzés fontosabb, mint amilyenek a tanáraik a terület fontosságát megítélik – illetve, ami a gyakorlatban az órákon megtörténik.<sup>96</sup>

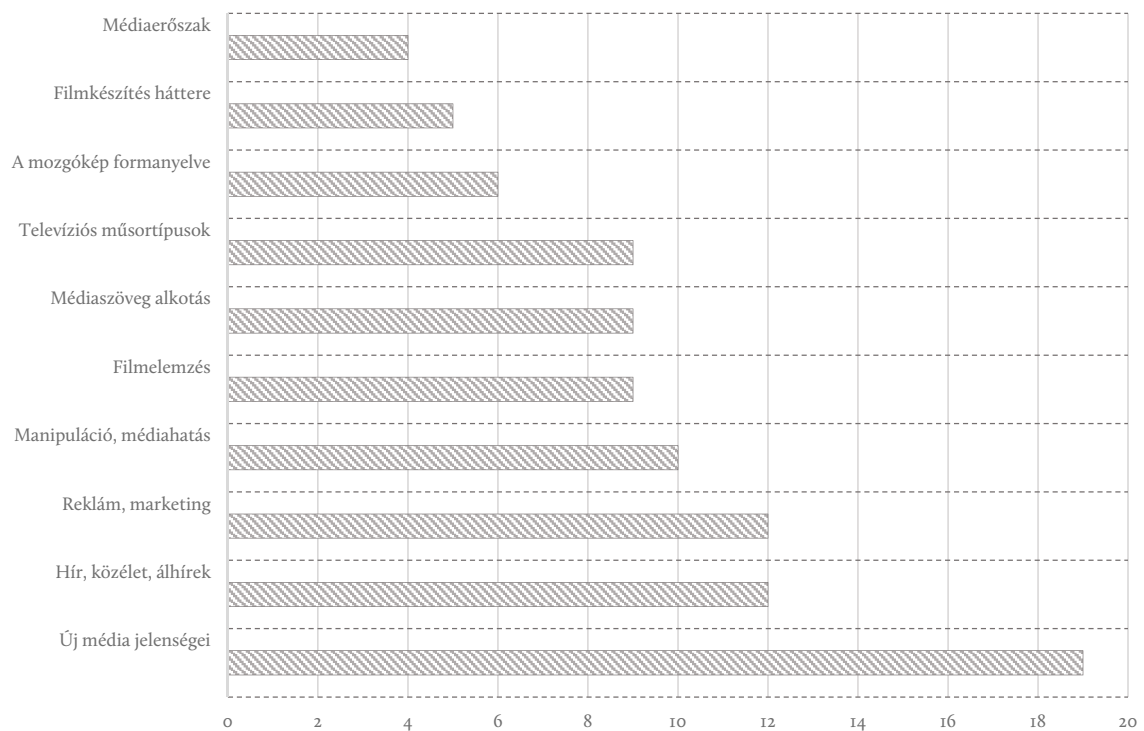
Válaszadóink egyértelmű véleményt fogalmaztak meg a tananyagban nem szereplő, de a diákokat érdeklő témákról.<sup>97</sup> Tízen írtak olyan gyakorlatokról, melyek középpontjában a digitális képpel kapcsolatos kreatív tartalomelőállítás áll: *animáció készítés, gyakorlati videókészítési ismeretek, vágási ismeretek, riportok készítése, fényképezési ismeretek elsajátítása saját telefontal, fotózás*. A diákok által kedvelt és megvalósuló témák alapján az esetek legalább felében médiaszöveg-alkotásra a médiaórákon a gyakorlatban is volt mód, de más tantárgyakkal való kooperációra nem utaltak a válaszadók.

<sup>96</sup> Összevettem a médiatanárok által megnevezett, fiatalokat különösen érdeklő témákat az adott pedagógus médiaműveltség meghatározásával. A válaszok közel kétharmadában (63 %) a hasonlóság jól érzékelhető volt, néhány esetben különösen erős, azaz a tanárok meghatározó része látta úgy, hogy a diákok azokat a témákat kedvelték részben, vagy egészben, melyek az ő médiaműveltség felfogásunknak is gerincét alkotják. Ez egyrészt pozitív, hisz azt gondolhatjuk, hogy a tanárok és a diákok érdeklődése igen közel áll egymáshoz. Másrészt elgondolkodtató, mert a témák néhány esetben nagyon közvetlenül következnek a preferált médiaműveltség tartalomból. Tehát nem lehetünk teljesen bizonyosak abban, hogy a médiatanárok mindegyike jól ítélte meg a tanulók által szívesen tanult tananyagelemek körét és a válaszokban túl erősen tükröződött a saját (média)műveltség-képük.

<sup>97</sup> A kérdésre adott válaszokból arra is lehetett következtetni, hogy a tanítás praxisa miben tért el leginkább a kerettantervi ajánlásoktól, illetve a használatban lévő tankönyvektől. A kérdésre 30-an jelöltek meg valamilyen témakört.

A tananyagból hiányzó, ám a diákokat érdeklő témák másik nagy csoportját (12 elem) a konvergens médiakörnyezettel kapcsolatos jelenségek alkották. A válaszok alapján ezek feldolgozása elől a médiatanárok nem tudtak kitérni. A témák köre változatos: *vloggerek, internetes veszélyforrások, közösségi média területei, legújabb médiatrendek, álhírek, robotika, mesterséges értelem szerepe az online médiumokban, applikációk hatékony használata.* (6. ábra)

6. ábra – A diákok által legjobban kedvelt 10 témakör a médiatanárok szerint, az említés gyakorisága alapján (darab) – N=41 (a válaszadók több témát is megjelöltek)



A tananyaggal kapcsolatos válaszok alapján néhányan nagyfokú szabadságként élték meg a médiatanítást. Egyikük azt írta, hogy „*a tananyagot én határozom meg*”, más a diákokra bízta a tananyag meghatározását: „*ami érdeklí őket, beletesszük*”. Egy harmadik szerint ezek a témák „*egyedi dolgok*”, amik miatt nem szükséges változtatni a médiaoktatás egészén.

Az adatok elemzése alapján azt mondhatjuk, hogy a hazai médiaoktatás – összhangban a kerettantervi szabályozással – továbbra is alapvetően elméleti jellegű. A tanárok a médiaelméleti kérdések feldolgozását tartják a legfontosabbnak, ehhez pedig jellemzően médiaszövegeket használnak, „értelmeznek”. Mégis felismerhető egy fontos változás: a válaszadók értékválasztása, illetve a médiaműveltségről megalkotott egyéni definícióik alapján megváltozni látszik a mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgy belső struktúrája. Az ezredforduló táján, a tömegkultúra–populáris kultúra volt az a törésvonal, mely mentén a tanítandó tartalom szerveződött (lásd kerettantervek). A kérdőívre adott válaszok alapján a tömegkultúra megismerése és elemzése vált a dominánssá, a törésvonalak már ezen belül húzódnak: *mi hiteles és mi nem; mi megbízható és mi nem; mi hasznos és mi nem?* A filmes ismeretekkel felvértezett, filmművészetben jártas (művelt) fiatalok ideáját felváltotta a tudatos médiahasználóvá váló, kritikus és önkritikus diák, aki képes következtetéseket levonni a körülötte lévő médiavilágból – „Láss, hallj, érzékelj helyesen! Gondolkodj!” – fogalmazta meg egy nagy rutinnal rendelkező kelet-magyarországi általános iskola médiatanára. Mindez összhangban van a médiaműveltség értelmezésében bekövetkezett paradigmaváltással, melyben az információ és annak használata is fontossá vált (Hartai 2016). Az 5.1. fejezetben láthattuk, hogy a 2020-ban bevezetésre került mozgóképkultúra és médiaismeret kerettanterv, ha felfogásában nem is, de tartalmában tükrözi ezt a szemléletváltást. A filmművészetrel kapcsolatos tananyagelemek háttérbe szorulása és a médiahasználat mindennapi kérdéseinek fókuszba kerülése azonban úgy tűnik, hogy elsősorban nem a szabályozásnak köszönhető. Úgy vélem, hogy a hangsúlyeltolódás már korábban, a médiát tanítók reflexív szemléletének köszönhetően bekövetkezett.

De látható az is, hogy cselekedtetésre, a diákok gyakorlati feladatokba történő bevonására alig említettek példákat a megkérdezettek. Kevesen gondolták úgy, hogy a média világa aktív részvétel útján is megismerhető. Az elméleti ismeretek elsajátítása megannyi lehetőséget kínál a gyakorlati feladatok alkalmazására, azonban ilyesmire kevés utalás történt. A válaszokat az elméleti problémák és azok megbeszélése, értelmezése uralták. Ebben a modellben, minden tantervi rugalmassága ellenére, még

mindig a tanár áll a középpontban, hisz ő rendelkezik azzal a tudáskészlettel és morális többlettel, ami a fiatalok eligazodását, tudatos fogyasztóvá válásukat segítheti.

#### 5.4. A médiavilág és az iskola kapcsolata – a dokumentumelemzés tapasztalatai

A médiatanárokkal folytatott fókuszcsoportok beszélgetések rövid elemzése a tágabb, hazai közoktatást-köznevelést egészét érintő képről átvezet az iskolai gyakorlatok felé. A fejezet záró részében azokat az iskolákat mutatom be, melyekben a tizenévesekkel folytatott fókuszcsoportos beszélgetések készültek. Az iskolákban tett látogatások tapasztalatai, a tanárokkal, iskolavezetőkkel folytatott beszélgetések, és főként a pedagógiai programok és házirendek alapján azt fogom ismertetni, hogy a médiaműveltség fejlesztésének kérdései miként vannak jelen a különféle iskolák mindennapi gyakorlatában.

##### 5.4.1. Bükkösdi Általános Iskola

Bükkösd 1100 fős település, Pécsről 25 km-re nyugatra, a Zselic és Mecsek találkozásánál (Horváth J. 2013). Az iskola a szomszédos kastélyparkból kihalászott területen áll. Az iskolaépület felújított, két szintjén tantermek és egy tágas könyvtár, a tetőtérben tanári szobák és irodák vannak. Az épületet minden oldalról fák veszik körül, a gyerekek csendes, természeti környezetben tanulnak. A tanárok egy része bükkösdi, a többiek Szentlőrincről vagy Pécsről ingáznak.

Az iskola nem önálló intézmény. A 2013-as állami fenntartásba vétel óta a Szentlőrinci Általános Iskola tagiskolájaként működik, jelenlegi fenntartója a Szigetvári Tankerület. Ez a helyzet több kihívást is jelent, melyek közül a legnagyobb a beiskolázás nehézsége. A beiskolázási bázis szűkös, a távolabbi települések bevonását nehezíti, hogy a környéken több (Hetvehely, Abaliget, Szentlőrinc), hasonló méretű iskola is működik, és a pécsi

iskolák sincsenek messze azok számára, akik jobban bíznak a városi oktatás kínálta lehetőségekben. Az iskola helyzetét nem könnyíti meg, hogy a szentlőrinci kistérségben alacsony a társadalmi mobilitás mértéke, a magasan iskolázottak aránya az országos átlag alatt van. A bükkösi iskolában tanulók közel fele halmozottan hátrányos helyzetű.

Az iskolavezetés olyan képzési profilt kínál a szülőknek, mely egyedi és eltér a konkurens iskolákétól: német nemzetiségi oktatást nyújt,<sup>98</sup> alapfokú művészeti iskola telephelyeként működik és rendszeresen pályázik IKT eszközökre, illetve ezekhez kapcsolódó oktatási programokra. A tanulók a szövegszerkesztés mellett pályázati forrásból vásárolt apró drónok és robotok irányítását is megtanulhatják az informatikaórákon.<sup>99</sup>

Mivel a Bükkösi Általános Iskola a szentlőrinci anyaintézmény tagiskolájaként működik, ezért a működését szabályozó alapdokumentumai az iskolaközpont közös dokumentumainak a részét képezik.

A pedagógiai programban a média- és információs műveltségterületek közül csak utóbbi jelenik meg: a dokumentumban általánosságban van szó a korszerű informatika-oktatás szükségességéről, ennek tartalma, módszerei és céljai éppoly elnagyoltak és hangsúlytalanok, mint a célok meghatározása. Az internethasználat célja az „*általános tájékozottság*”. A különféle szereplők (tanárok, szülők, diákok, partnerintézmények) közti kapcsolattartás a pedagógiai program alapján papír alapú vagy személyes.

A médiatudatosságra nevelés és a digitális kompetenciák fejlesztése a helyi tantervben a kerettantervi ajánlásoknak megfelelő tartalommal szerepel, de a tanterv további részében alig találunk e két területhez rendelt eszközöket és célokat. A bükkösi gyerekek 5. évfolyamon heti fél, 6-8. évfolyamokon heti egy órában tanulnak

<sup>98</sup> A német nyelvű oktatás hagyományosnak számít az iskolában, ugyanakkor a 2011-es népszámlálás adatai alapján a településen élők közül mindössze 65-en mondták magukat német nemzetiségűnek. Az arány a környező településeken még alacsonyabb, Dinnyeberkiben 11-en, Helesfán 4-en, Cserdiben 37-en vallották magukat német nemzetiségűnek, azaz négy településen összesen 117-en, ami teljes népesség alig több mint 5%-a, míg például a magukat cigány nemzetiségűnek vallók aránya elérte a 16%-ot (Horváth J. 2013).

<sup>99</sup> Az iskolai sajátosságok és pályázatok forrása: <http://www.bukkosdiskola.hu/iskolank>



informatikát. A szakkörök felsorolásában a számítástechnika-informatika, a robotika és a fotó is helyet kapott, de ezek csak megfelelő számú jelentkezés és a fenntartó anyagi lehetőségei szerint indulnak.

A Bükkösi Általános Iskola házirendje részletekbe menően igyekszik szabályozni az iskolai életet. Az iskolát a tanulók munkahelyeként definiálja, amelynek területén a diákszerelem és az együtt járás külső jeleitől tartózkodni kell. Fontos a tiszta és gondozott haj, kerülendő a hajfestés. Nem elfogadható a tetoválás és a testékszer. Nem lehet szotyolát, rágógumit, pálcikás nyalókát fogyasztani. Nem lehet a tanulóknál alkohol vagy tudatmódosító szer (energiital sem). Az intézmény területén mobiltelefon, MP3 lejátszó és minden más elektronikus szórakoztató eszköz csak saját felelősségre, a tanítás ideje alatt kikapcsolt állapotban lehet a tanulónál. Külön engedély nélkül az iskola területén mobiltelefonnal, fényképezőgéppel, kamerával az érintettek tudta és engedélye nélkül felvételeket, filmet a tanuló nem rögzíthet. Ezek használata esetén a pedagógus elveheti az adott tárgyat, amit a tulajdonos a tanítási nap végén kaphat csak vissza. A harmadik elközbást követően a szülőt értesíti az iskola. Az otthonról hozott eszközök megrongálódása esetén az iskola semmiféle felelősséget nem vállal.

A mobiltelefon iskolában (és különösen tanórán) történő használata a házirend súlyos megsértésének minősül, kivéve a pedagógus engedélyével, a tanórai munka elősegítéséhez használt alkalmazások használatát (pl. számológép, e-tananyag, kutatómunka).

A Bükkösi Általános Iskola intézményi dokumentumai egy 20. század végi iskolát idéznek, melyben már szükségszerűen jelen van az informatikaoktatás, a tanórákon van lehetőség az internet használatára, de nincs utalás arra, hogy az iskola egy mediatizált világ része. A pedagógia program minden olyan elemet tartalmaz, mely jogszabályi előírás, ugyanakkor kevésbé reflektál az egyes tagintézmények sajátosságaira.

A házirend ezzel szemben konkrét és elváró jellegű. Tiltó rendelkezései a mindennapi életben tapasztalható konfliktusforrások megelőzését célozzák. Ebbe a körbe tartoznak a digitális eszközök is. Használatuk tilos, mert veszélyeztetik a rendet, például azzal, hogy

az eszközökkel a diákok hang- vagy képfelvételt készíthetnek. A két vizsgált dokumentum, azaz a házirend és a pedagógiai program összevetése alapján úgy tűnik, hogy a médiaeszközök helyes és célszerű használatának oktatása helyett azok egyszerű, iskolából történő száműzésében látja a nevelőtestület a megoldást. A tanulók elmondása alapján a büntetés nem csak elvi. Az engedély nélkül használt eszközöket a tanárok valóban elveszik és csak a szülőknek adják vissza azokat. Az órákon elvétele használnak digitális eszközöket. Hogy hol mit és milyen célból, ez tanártól függ.

#### *5.4.2. Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma*

A Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziuma Pécs legrégebbi, több mint 300 éves múlttal rendelkező középiskolája. A város főterének északnyugati sarkán álló iskolaépület és kollégium egy udvart vesz körbe. Az iskola egyházi fenntartású intézmény, főként reál tárgyakra és idegen nyelvre alapozott, 6 és 4 osztályos képzési profillal, emellett néprajz tagozat is működik a gimnáziumban. Beiskolázási bázisa messze túlmutat a város határain, hiszen olyan képzési színvonalat, illetve szellemiséget kínál, mely vonzóvá teszi a más megyékben élő szülők és gyerekek számára.

A közelmúltban felújított iskolaépület, beleértve a kollégiumot is, a külvilág felé zárt egységet alkot. A belső terek berendezése a hagyományok iránti tiszteletet hangsúlyozza. A fókuszcsoporthoz például az iskola könyvtárának tágas olvasótermében került sor, a polcokon és a vitrinekben többszáz éves kötetek sorakoztak.

A „Nagy Lajos” olyan elitgimnáziumként határozza meg önmagát, melyben az oktatás magas színvonala elválaszthatatlan a keresztény neveléstől. A tanítási napok közös imádsággal, evangélium olvasással kezdődnek és imával zárulnak. A tanulók rendszeresen lelki gyakorlatokon vesznek részt. A markáns világnézeti nevelés a többi vizsgált iskolához képest sokkal hangsúlyosabban tükröződik az intézményi dokumentumokban.

A pedagógiai program az iskolát és a tanulókat egy mediatizált, de bizonytalan körvonalú térben helyezi el, a média tanulmányozására értékalapú megközelítést javasol. Ezzel együtt a médiát a sajtóval és a fogyasztással azonosítja, a filmet pedig a filmművészetre szűkíti le. A populáris kultúra egyértelműen negatív elbírálás alá esik, a tömegkultúra fogyasztása „Isten elfelejtését eredményezi”. A dokumentum a tömegkultúrát összekapcsolja a fogyasztással és szembeállítja a nemzeti kultúrával.

A pedagógia program ugyanakkor nem ad választ arra, hogy miként kellene megóvni a tanulókat a tömegkultúra és a fogyasztás káros hatásaitól. A médiatudatosságra nevelésről szóló bekezdés az iskolára és a kollégiumra vonatkozóan is ugyanazt tartalmazza, ami a kerettantervekben szerepel. Ezek a passzusok azonban a kritikai, értelmező attitűd kialakításának fontossága mellett érvelnek. Ezt az ellentmondást feloldhatná a médiaoktatás helyi tanterve, de az iskolában nincs ilyen tanítási óra vagy szakkör, ugyanakkor a tanulók szerkesztenek iskolaújságot. Az informatikaoktatás a 7-10. évfolyamokon heti 1-1 órában folyik, az informatika specializációjú osztályban a 9-11 évfolyamon heti 3, a 12. évfolyamon pedig heti 2 órában.

A házirend rendelkezései szerint a digitális adathordozó, mobiltelefon vagy bármely okoseszköz, illetve hang és kép rögzítésére és megjelenítésére alkalmas eszköz tanórán csak a tanár utasításai alapján használható. Ezeket az eszközöket a bejáratnál lévő trezorban kell elhelyezni, vagy a táskában kell kikapcsolva tartani. A diákok a mobiltelefont csak a Lajos Cafében és az udvaron használhatják, tanítási időn kívül az ebédlőben is. A szabály megszegőitől az eszközt elvehetik és csak egy félórás időszakban kaphatja vissza a titkárságon. Továbbá puskázással azonos elbírálás alá esik a számonkérés alatt bekapcsolva talált mobiltelefon vagy okos eszköz. Különösen súlyos tanulói vétségnek számít az elektronikus úton történő zaklatás.

A gimnáziumban szabályozva van az iskolai internethasználat is. A nem ingyenes oldalak használatából fakadó költséget a tanulónak meg kell térítenie. A hálózatra lépő tanulók az iskolát képviselik, így a hálózati magatartásuknak meg kell felelnie az iskola szellemiségének. Ez az iskolán kívüli valamennyi internetes tevékenységre vonatkozó

előírás. Az interneten botrányt keltő és méltatlan megjelenés fegyelmi felelősséggel jár. A vizsgált iskolák közül ez az egyetlen, ahol a tanulói kötelezettségek és szabályok túlnyúlnak az iskola fizikai és virtuális határain, és mélyen behatolnak a tanulók szabadidős online tevékenységébe.

Az iskolai alapidokumentumok alapján egy ambivalens kép rajzolódik ki, mely egyszerre előremutató és konzervatív. A nevelőtestület felismerte a médiavilág jelentőségét, de az iskolát annak egyfajta ellenpontjaként határozta meg. A dokumentumokban a média értelmezése a sajtóra és a populáris kultúrára szűkül és negatív értékkel töltődik fel. A digitális eszközök használatának szabályozása első pillantásra éppoly szigorú, mint más iskolákban, de valójában egyfajta kompromisszumnak tekinthető a területi zónázás.

A tanulókkal folytatott fókuszcsoportos beszélgetések alapján (lásd lent) azonban ezek a szabályok éppúgy betarthatatlanok, mint az online tevékenység monitorozása. A területi zónázás a tanulók szerint csak papíron működik, hiszen a gyakorlatban bárhol elő lehet venni a mobileszközöket. Az intézmény kollégiumában hasonló volt a helyzet:

*kérdés:* *A kollégiumban nincs is wifi?*

*Kata:* Van, de leterhelődik. Főleg este 10 után. És éjfél után reggelig nincs is. A nevelők lekapcsolják az áramot, de net még van, hogy a tanulószobákban, aki tanul, az még tudjon információt leszedni. Ennek ellenére este 10 után leáll a net, mert annyian vannak rajta.

*Virág:* Ezek szerint mindenki lent van a tanulóban és tanul [nevetnek].

*kérdés:* *Az iskolában van erre vonatkozó szabály?*

*Kata:* Elvileg csak a Lajos Cafében lehet telefont használni és van olyan tanár, aki szól érte.

*Marcell:* De gyakorlatilag tudjuk, hogy melyik az a két tanár, aki mellett nem szabad. Az iskolában célspecifikusan lehet.

*Virág:* Órán, ha olyan a feladat. Például kvízezünk, akkor megengedi a tanár, és kapunk wifi jelszót az iskolai wifihez, ami általában nem ér el sehova.

*Kata:* Vagy irodalomórán, ha valakinek a telefonján van valamilyen könyv, akkor használhatjuk.

### 5.4.3. Kaposvári Zichy Mihály Iparművészeti Szakgimnázium, Technikum és Kollégium

Kaposváron az 1990-es évek elején indult keramikus és textiles szakképzés egy szakmunkásképző iskolában, melyben a teljes profilváltás az ezredfordulón történt meg. Az iskolaépület a városközponttól néhány száz méterre, egy csendes utcában áll, kertes házakkal, óvodával és egy irodaépülettel körülvéve. Az intézmény infrastruktúrája, a folyosók, helységek atmoszférája még ma is magán hordozza a késő Kádár-kor jellegzetességeit. A termek, műhelyek mérete, elhelyezkedése alig felel meg a korszerű művészetoktatás kívánalmainak. Az iskolának nincsenek nagy közösségi terei, a tanórán kívüli élet színterei a folyosók és az iskolaudvar.

Ugyanakkor a nevelőtestületben erős a szándék, és ebben élvezik a városvezetés támogatását is, hogy meghatározó művészeti iskolaként működtessék az intézményt. A hagyományos iparművészeti szakmák mellett az intézményben három olyat is oktatnak, melyek a digitális kreatív iparhoz kapcsolódnak: *alkalmazott fotográfus*, *alkalmazott grafikus*, illetve *mozgóképf- és animációkészítő*. E három szak beiskolázása a legjobb, a mozgóképes szakokon átlagosan 15 tanuló kezdi meg tanulmányait, a végzősök száma ennek nagyjából a fele. Az iskola fő beiskolázási körzete Somogy megye, illetve Zala megye déli része, de tanulnak baranyai fiatalok is az iskolában.

Az állami fenntartású iskola számítógép ellátottsága kifejezetten jó, a tanulók a termekben elhelyezett gépeket főként tanári felügyelettel használhatják, de a gyakorlat azt mutatja, hogy szakmai célra önállóan is dolgozhatnak a műhelyekben.

A kaposvári művészeti középiskola pedagógiai programjában a média- és információs műveltség rendkívül elnagyoltan jelenik csak meg. A digitális kompetenciák fejlesztése a digitális kultúra tantárgy keretein belül történik, 9. évfolyamon heti 2, 10-11. évfolyamokon heti 1 órában. A médiatudatosságra nevelésről a szöveg formailag leegyszerűsítve, de tartalmilag ugyanazt tartalmazza, mint a kerettantervek. Eszerint cél, hogy a tanulók értően és kritikusan fogadják a média tevékenységét, ismerjék fel a társadalom és a média kapcsolatának fontosságát, emellett *„tudják élesen elválasztani a*

*virtuális dolgokat a valóságtól*” (Zichy Mihály Szakgimnázium pedagógiai programja, 18)

A pedagógiai program ezekhez a feladatokhoz nem rendel eszközöket és módszereket. A digitális eszközök (interaktív tábla) tanórán leginkább szemléltetésre használandók, az IKT eszközök magabiztos és kritikus használata a munka, a kommunikáció, és a szabadidő terén is egyaránt fontos – fogalmaz a dokumentum. Ugyanakkor a szemléltetésnek továbbra is eszközei a lemezjátszó, a magnó, az ásványok, a földgömbök és az írásvetítő fólia.

A házirend szerint a tantermekben lévő számítógépek és televízió-készülékek csak tanári engedéllyel használhatók. A mobiltelefonokat az iskolába csak kikapcsolt állapotban lehet bevinni, a használatuk nem csak az órákon, hanem a szünetekben is tilos. Az elől hagyott telefonokat (pl. padban, padon, széken, ruházatban) a szaktanár elveheti, de a tanóra végén vissza kell adnia. A mobileszközök használata csak akkor engedélyezett, ha a tanár ezt kéri, illetve rendkívüli esetben az ügyeletes tanár vagy az osztályfőnök engedélyével. A házirend az interneten folytatott kommunikáció során mások személyiségi jogait szem előtt tartó magatartást vár el, azaz, hogy a tanuló ne tegyen közzé sértő vagy megalázó tartalmat.

Ha a bükkösi iskola dokumentumai egy 20. század végi iskola képét sugallják, akkor ez a Kaposvári Zichy Mihály Szakgimnáziumra és Technikumra is igaz. A mediatizált világra a szabályozókban nem történik utalás. A pedagógiai program ebben az iskolában szán a legkevesebb szerepet az információs műveltség fejlesztésének. A házirend pedig életszerűtlenül, az iskolában tartózkodás teljes időtartama alatt tiltja a mobileszközök használatát. Személyes tapasztalatom alapján ezt a szabály a tanulók nem tartják be, a tanárok pedig nem tartják be. A szünetekben a fiatalok korlátozások nélkül használják a telefonjukat, sokan az iskolai wifi hálózaton keresztül kapcsolódnak a világhálóra, amelynek szűk sáv szélessége jelenti az iskolai internethasználat igazi határát.

Ellentmondás látszik abban is, hogy az iskolában kifejezetten sok az informatikai eszköz és a különféle szakmai célokra használható számítógépes labor vagy műhely, de a

dokumentumok nem utalnak az ezek használatában rejlő lehetőségekre. A mindennapi gyakorlat és a deklarált célok, módszerek egymással diszkrepanciát mutatnak.

#### 5.4.4. *Miroslav Krleža Iskolaközpont*

A Miroslav Krleža Iskolaközpont az Országos Horvát Önkormányzat fenntartásában lévő oktatási intézmény, mely óvodát, általános iskolát, gimnáziumot és kollégiumot foglal magában. A komplex oktatási feladatokat ellátó iskolaközpont a pécsi Szigeti-városrész szélén található. A mintában szereplő iskolák közül itt tanulhatnak a legjobb körülmények között a diákok. Az épületet néhány éve teljes körűen felújították és bővítették. Az iskolaudvaron sportpályák, játszótér és mászófal is található.

Az intézmény anyanyelvű oktatást biztosít a Dél-Dunántúlon élő horvát nemzetiségű gyerekek számára és kiterjedt anyagországi kapcsolatrendszerrel rendelkezik. A pedagógiai programban ugyanakkor a horvát nyelv- és kultúra oktatása egyensúlyban van az egyéb pedagógia célokkal. Például a pedagógiai alapelvek között az elsők között szerepel az önálló ismeretszerzésre és önművelődésre való felkészítés. Az intézmény a *„társadalmi kommunikáció terén művészeti és informatikai képzéssel, neveléssel kiegészíteni a nemzetiségi nyelv magas szintű oktatását”* (Miroslav Krleža Iskolaközpont pedagógiai programja 52). A közösségfejlesztés fontos céljai között szerepel, az új, információs környezetben eligazodni képes, azt kritikai módon használó fiatalokat nevelése, illetőleg annak felismertetése, hogy az új információs közegben megváltozott az egyén és a közösség viszonya. Éppen ezért cél, hogy a tanuló megtalálja helyét ebben a világban, ismerje fel annak pozitív és negatív hatásait is.

A tanulóknak nyitottnak és fogékonyak kell lenniük a legújabb információs lehetőségek iránt, azokat megtanulják kezelni, használni és ezáltal tudásukat szinten tartani és fejleszteni. Másfelől célnak tekinti az iskola, hogy az információs környezettel kapcsolatos ismeretek negatív és pozitív hatásait a tanulók megtanulják felismerni és kezelni, továbbá, hogy a diákok tisztában legyenek *„a globalizáció társadalomra, államra*

*gyakorolt hatásaival, felismerve és megértve annak működő mechanizmusát*” (Miroslav Krleža Iskolaközpont pedagógiai programja 71). A globalizáció és a változó világ a dokumentum más pontjain inkább negatív kontextusba került említésre, mint olyan folyamat, mely hozzájárul a családok norma- és értékrendjének válságához.

Az iskolában a tanulók 5-12. évfolyamon heti 1-1 órában tanulnak informatikát, a 9. évfolyamon horvát nyelvű mozgóképkultúra- és médiaismeret óráik vannak. A vizsgált iskolák közül ez az egyetlen, ahol a médiaismeret oktatása önálló órakeretben történik és minden tanuló számára elérhető, nem csak a szakképzésben vagy a tagozatos oktatásban tanulók számára biztosított. Emellett az intézményben informatikus-internetezők köre is működik. A médiatudatosságra nevelés a kollégium nevelési programjában is szerepel, hozzárendelt órakerettel.

A házirend kiemelten foglalkozik az iskolába behozott hang- vagy/és képfelvételre alkalmas eszköz használatától. Az eszközökkel készített felvétel semmilyen formában nem használható és nem sérthető meg az iskolatársak és a dolgozók személyiségi joga. Az eszköz működési ismereteinek hiányában készített felvételt haladéktalanul törölni kell. Ez a szabályozás két szempontból érdekes. Számol a jóhiszemű használattal, és nem csak a tanárokról tiltja a felvételkészítést, hanem a többi tanulóról és a nem pedagógus dolgozóról is.

A digitális eszközök egyéb célú használata esetében is megengedőbb attitűddel találkozunk. A Miroslav Krleža Iskolaközpont tanulóinak *„tartózkodnia kell a kártya, walkman, rádió, mobiltelefon, tablet, hordozható számítógép és egyéb digitális eszköz-használatától az órán és mások zavarása az óraközi szünetben és nem tanórai foglalkozás, rendezvény keretében is.”* (Miroslav Krleža Iskolaközpont házirendje 31). A nem megengedett vagy nem megfelelő módon használt eszközök esetében a másutt látott eljárást alkalmazva a tanár elveheti az eszközt, és azt csak a szülőknek adja vissza.

A kollégiumban a jó ízlést, az alapvető emberi értékeket sértő műsorok megtekintése tiltott és felhívják a tanulók figyelmét arra, hogy a különböző eszközök használata során



tekintettel kell lenni a többi tanulóra, valamint nyitott ablakok esetén a környező házak lakóira.

A Miroslav Krleža Iskolaközpont dokumentumai a tanulók, az iskola és a média viszonyát pragmatikusan közelítik meg. Nem tiltandó eszközként hivatkoznak a tanulók által használt digitális eszközökre, ugyanakkor ésszerű és betartható szabályokkal kívánják korlátozni a használatukat. További sajátosság, hogy a médiatudatosságra nevelésre óraszámot biztosítanak.

Megjegyzendő, hogy a fókuszcsoportos beszélgetés során az iskola növendékei árnyalták a dokumentumok alapján pozitívnak tűnő képet. A médiaórákat éppoly korszerűtlennek érezték, mint az informatikaórák tartalmát, emellett az iskolai szabályozás merevségére és a tanulói visszaélésekre is tudtak példát mondani a megszólalók. Az iskola aulájában korábban szabadon használható számítógépeket az adatfelvétel idején már csak tanári felügyelettel lehetett oktatási célból használni, mert probléma származott a túlzásba vitt játékból. Hasonlóan konfliktusos a wifi használata. A nem nyilvános jelszó gyakran kiszivárog, ezzel pedig vannak akik nem jól gazdálkodnak.

#### *5.4.5. Pécsi Mezőszél Utcai Általános Iskola*

A Pécsi Mezőszél Utcai Általános Iskola a belváros és a Szigeti-városrész határán áll. Egyike azon pécsi iskoláknak, mely az 1970-es évek elején épült lakótelepeken lakók számára készült. Ennek a sajátosságnak fontos lenyomata, hogy a nevelőtestület magját azok a tanárok alkotják, akik negyven évvel ezelőtt együtt kezdtek az intézményben tanítani. Mellettük főként fiatal, pályájukat néhány éve kezdő tanárok alkotják a tantestületet. Az iskola az elmúlt két évtizedben főként azért volt vonzó a szülők körében, mert törekedtek a tanulóközpontú, innovatív oktatási formák alkalmazására. A 2013-as állami fenntartásba vétel és a tantervi szabályozás merevvé válása visszavetette ezt a vállalkozó kedvet, de a diákok egy része továbbra is a körzeten kívül lakik. Az

intézménynek nincsenek beiskolázási problémái. A pedagógiai program bevezetője alapján a szülők főként értelmiségiek és vállalkozók.

Az iskola négyemeletes panelházak közé ékelődik. Az átlagosnak tekinthető tanulási körülmények megegyeznek a hasonló, állami fenntartásban lévő pécsi iskolákéval. Komplex épületfelújításra az elmúlt évtizedekben nem került sor. A termek mindegyikében van digitális tábla, illetve az iskolában van informatika terem is.

Az iskola pedagógiai programja a kötelező elemeken felül az iskola erősségeire épül. Hangsúlyosan és részletesen szerepelnek benne az innovatívnak gondolt tanítási módszerek, illetve adaptált vagy saját fejlesztésű pedagógiai gyakorlatok, tanórán kívüli programok. A nevelési-oktatási célok között szerepel a digitális kultúra oktatási eszközrendszerének alkalmazása a tanórai és tanórán kívüli munkában. Az IKT eszközök használatát a dokumentum a gyakorlati készségek közé sorolja. Feltűnő azonban, hogy nincs olyan részfeladat (hátránykompenzáció, tehetséggondozás, nevelői feladatok, stb.) melynél az IKT eszközök alkalmazása ne szerepelne a felsorolásban, ugyanakkor ezekhez a feladatokhoz nem rendelnek eszközt. Az infokommunikációs és digitális eszközök használata nincs rendszerbe foglalva, a pedagógiai programot olvasva olyan érzésünk lehet, mintha csak a szöveg nélkülözhetetlenek gondolt eleméről lenne szó. Például a tehetséggondozás során *„fontos feladat az IKT eszközök alkalmazásával egyéni feladatadás és interaktív feladatok differenciált alkalmazása tanórai és tanórán kívüli foglalkozásokon.”* (Pécsi Mezőszél pedagógiai programja, 59), vagy a szociális szolgáltatások esetében *„korszerű IKT eszközökhöz való hozzáférés biztosítása”* (Pécsi Mezőszél pedagógiai programja 63). A dokumentumban találunk gyakorlati példát is a IKT eszközök tanórai alkalmazására: a pedagógiai program részét képező helyi tantervben a *Kahoot* nevű alkalmazás nevesül, *„mely nagyszerű motivációs erő lehet, mivel játék alapú osztálytermi válaszadó rendszer”* (Pécsi Mezőszél pedagógiai programja 85)

A helyi tanterv alapján a mezőszeles tanulók a bükkösdiéknél többet tanulnak informatikát, a felső tagozat négy évfolyamán 1-1 órát tartalmaz az óraháló. A tanulók elmondása alapján az informatikai eszközök oktatási alkalmazása a gyakorlatban is

megvalósul, de hogy mely órákon és milyen módon használják ezeket, az alapvetően a tanárok tudásán és kísérletezőkedvén múlik. A Mezőszélben a digitális- vagy információs műveltség fejlesztése az dokumentumokban és a mindennapokban is fontos, de nem mondható el mindez a médiaműveltség fejlesztéséről vagy a médiatudatosságra nevelésről. Erre vonatkozó utalásokat a pedagógiai program nem tartalmaz, a gyerekek a média működéséről az erkölcsstan és az irodalom tantárgyon belül tanulnak („*sajátítsák el a média elemzésének technikáit*” (Pécsi Mezőszél pedagógiai programja 43).

A Bükkösi Általános Iskolához hasonlóan a házirendben a tiltó rendelkezések dominálnak. A mobiltelefont kikapcsolt állapotban, a táskában tartva lehet csak a tanulóknál. Elővenni csak utasításra lehet, ellenkező esetben a tanár szankciókat alkalmaz. A mobiltelefon használata az iskolai vagy azon kívüli rendezvényeken is tiltott.

A Mezőszél házirendje ugyanakkor tartalmaz néhány olyan elemet is, melyet a bükkösi nem. Így például azt, hogy saját adathordozó csak a szaktanár engedélyével és vírusellenőrzés után használható, illetve, hogy az internetet használni csak a netikett szabályainak betartásával lehet – ennek részleteit a házirend nem tartalmazza. További sajátosság, hogy a szabályzatban az internetes zaklatást a különösen súlyos vétségek közé sorolták, a verekedés, a zsarolás, a kényszerítés, a lopás, a dohányzás és a kábítószerhasználat közé.

A Pécsi Mezőszél Utcai Általános iskola vizsgált dokumentumai alapján azt mondhatjuk, hogy az iskolában fontosnak tartják az információs műveltség oktatását, a tágabb keretnek tekinthető médiaműveltség említés nélkül marad. Másként fogalmazva a nevelőtestület ugyan felismerte, hogy a tanulási-tanítási folyamatban megkerülhetlenné vált a digitális technológia, de az iskolát és a tanulókat csak ezen az egy ponton kapcsolta a konvergens médiatérhez. Még szembetűnőbbé teszi ezt a féloldalságot a házirend, hiszen a fiatalok individualizált eszközhasználata a tiltott tevékenységek közé került.

#### 5.4.6. PTE Deák Ferenc Gyakorló Általános Iskolája és Gimnáziuma

A PTE Deák Ferenc Gyakorló Általános Iskolája és Gimnáziuma a Mezőszélhez közel, a lakótelep egy másik pontján áll. A modern és tágas iskolaépületet nagy udvar veszi körbe. Ahogy neve is mutatja, az iskola az egyetem gyakorló iskolája, melyben 8 évfolyamos általános iskolai képzés, illetve kifutó rendszerben 4 évfolyamos gimnáziumi képzés zajlik, utóbbi általános tantervvel, illetve mozgóképkultúra- és médiaismeret specializációval.

A pedagógiai program szerint az iskola büszke a magas színvonalú oktatásra, az emelt óraszámú idegen nyelv képzésre, az ökoiskolai szemléletre, a változatos tanórán kívüli tevékenységkínálatra, a vonzó külső és belső megjelenésre, a jó megközelíthetőségre, valamint a nagy arányú infokommunikációs technika-használatra. A termek több mint felében van interaktív tábla, a többi teremben projektor, és 2016 óta használatban van egy SmartSchool digitális tanterem, melyben 40 darab tablettel segítségével tanulhatnak a fiatalok.

A pedagógiai program alapján a nevelőtestület fontosnak tartja az információs-műveltség fejlesztését, ugyanakkor a médiaműveltség fejlesztésére a mozgóképkultúra- és médiaismeret specializációjú osztály ellenére sem történik utalás. Igaz ugyan, hogy a gimnáziumi képzéstől a közeljövőben megválnak az iskola, mégis feltűnő mennyire kevésbé integrálódott az iskola szemléletébe a médiacentrikus gondolkodásmód.

A pedagógiai program szövege érezhetően egyszerre íródott az iskolaválasztás előtt álló szülőknek és a szakmának, így a tanárképzés hallgatóinak. A dokumentum minden olyan módszert, eszközt és célt hívószóként használ, mely egy korszerű pedagógiai elvek mentén működő egyetemi gyakorlóiskola esetében fontos lehet. A kompetencia kifejezés például negyvennél többször szerepel a 78 oldalas szövegben, de a felsorolások a projektmódszertől kezdve az élménypedagógián keresztül nagyon sok szakkifejezést tartalmaznak.

A döntően felsorolásokból építkező szöveg rendkívül didaktikusan vezeti végig az olvasót az iskola feladatrendszerén, de keveset árul el a mindennapok gyakorlatáról,

a ténylegesen alkalmazott módszerekről. Semmit sem tudunk meg például arról, hogy miként valósítja meg az iskola a felkészülést és rugalmas reagálást „*a kor alapvető és lényeges kihívásaira*”. Nem tudjuk meg azt sem, hogy ezek a kihívások mennyiben függenek a kortárs médiakörnyezettől.

A pedagógiai program a fontos „*arculati jellemzőként*” hivatkozott magas szintű digitális kompetenciafejlesztés tényleges tartalmát nem részletezi, a helyi tanterv a médiaoktatás témaköreinek felsorolását – utolsó témakörként – a jellegzetes televíziós műsортípusokkal zárja.

A házirend kimondja, hogy tanítási órára mobiltelefont a tanóra védelme érdekében csak kikapcsolt állapotban, a táskában tartva szabad bevinni, az eszközöket az óra alatt tilos bekapcsolni. Részletes szabályok vonatkoznak a hálózati kommunikációra, mely szerint minden középiskolás diáknak saját felhasználói neve és jelszava van a szerverhez, melyet kötelesek használni a számítógéphez/hálózatba történő bejelentkezéskor. A felhasználónév kötött, minden esetben a tanuló-nyilvántartásban szereplő azonosító. Emellett tilos minden, a nem jogtisztá használatot biztosító szoftver (crack, keygen, széria, ill. regisztrációs kód, programindító kulcs, fájlcserező rendszer stb.) letöltése, felmásolása, tárolása, e-mailben történő kérése vagy továbbítása.

A tanulók mindezt kiegészítették azzal, hogy a digitális eszközök a tanórákon csak tanár által megadott feladathoz kerülhetnek elő, ugyanakkor a tanítási órákon kívüli eszközhasználatot nagyfokú szabadság jellemezi. A telefonokat csak a szünetekben lehetett használni, de egyikük szerint „*mindent meg lehet kerülni jó magyar szokás szerint.*” Az iskolai wifi hálózathoz elméletileg minden tanuló kapott személyre szabott hozzáférést – saját felhasználónévvel és jelszóval –, a gyakorlatban ez főként adminisztrációk okokból nem mindig működött.

#### 5.4.7. Szombathelyi Művészeti Szakgimnázium

Szombathely művészeti középiskolája a város északi részén, egy lakótelep szomszédságában, de zöldövezetben működik. Az épület a művészeti szakképzés igényeinek megfelelően épült, a képző- és iparművészeti műhelyeket, zenész szaktermeket és a közismereti oktatást szolgáló épületrészt egyhektáros park veszi körül. A képzőművészeti szakokra kevés, 5-7 tanulót vesznek fel, a lemorzsolódás kicsi. Az iskolába főként a Nyugat-Dunántúlról járnak diákok, ugyanakkor saját kollégiuma nincs az intézménynek, a tanulók a város három kollégiumában laknak. Az intézmény a város fontos kulturális intézményeként határozza meg magát.

A képző-iparművész osztályokban festő, ötvös, grafikus, szobrász, textilműves, illetve mozgókép- és animációkészítő szakmákat tanulnak a növendékek. A zenész osztályokban jelenleg klasszikus zenészek képzése történik, korábban jazz tanszak is működött az intézményben.

Önálló órakeretben csak a mozgókép szakos tanulók vesznek részt médiaműveltség-fejlesztésben, ugyanakkor a pedagógiai programban a média- és információs műveltség a többi iskolától eltérő hangsúllyal jelenik meg. Egyfelelő a szöveg utal arra, hogy korunkban a fogalmi gondolkodás rovására erősödött a képi gondolkodás, és ezt figyelembe kell venni az oktatás sortán. Másfelől azt is olvashatjuk, hogy napjaink vezető, meghatározó területe a média és az intermédia, ezért az infokommunikációs technológiák ismerete és használata az oktatás egész területén szükséges. A nevelőtestület oktatási célnak tekinti, hogy feltárja tanítványai előtt az egyes médiumok, az internet és a közösségi oldalak működésének veszélyeit, a manipuláció lehetőségét, s rávezetni őket az infokommunikációs eszközök praktikus és etikus használatára.

A házirend részletesen szabályozza az informatikai eszközök és termek használati rendjét. A termek és a termekben lévő eszközök csak a kezelésért felelős pedagógusok felügyelete mellett, a szaktermek rendjét meghatározó szabályzatok betartásával használhatóak. A tanítási órákon a diákok számára audiovizuális eszközök (laptop, mp3-lejátszó stb.) használata tilos, kivétel, ha azt egyes szakmai órák (pl. rajz, zenetörténet)

esetében a körülmények indokolják, és azt a pedagógus engedélyezi. Az órákon a mobil eszközöket kikapcsolt állapotban kötelesek elhelyezni a diákok az erre a célra kijelölt helyre. Az eszközöket csak szaktanári utasítást követően lehet használni. Az engedély nélküli mobilhasználat szaktanári figyelmeztetéssel jár, tehát ebben az iskolában nem veszik el a tanulóktól a telefonokat. A tanórai felvételt készítést (hang és/vagy kép) a házirend tiltja, az egyéb iskolai helyszíneken, rendezvényeken felvett hang- és képfelvétel közösségi oldalon, videómegosztón történő közzétételét igazgatói engedélyhez köti.

A média és az iskola közti viszony meghatározása szempontjából a szombathelyi iskola pedagógiai programja képviseli a leginkább progresszív szemléletet, hiszen utal a két világ kölcsönösségére és kölcsönhatására. A dokumentumban a konvergens médiakörnyezet fiatalokra veszélyt jelentő és számukra lehetőséget kínáló tulajdonságai is nevesül. Az informatika tantárgy oktatása ezzel a szemlélettel összhangban az első két évfolyamra (9. és 10.) koncentrálódva heti 2-2 órában zajlik. Ez a gyakorlat eltér a többi vizsgált iskolától, hiszen azokban a tantárgyat az évfolyamokra arányosan elosztva tanulják a tanulók, Szombathelyen azonban alapozó tantárgyként definiálódik. Ugyanakkor a házirendben a többi iskolához hasonló szigorúság érvényesül. A tiltásnak két területe van, egyfelől a tanórai mobiltelefon használat, másfelől a felvételek készítésének tilalma.

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések során a tanulók elmondták, hogy hozzáférhetnek a nyilvános iskolai wifi hálózathoz, de a szolgáltató külső szűrővel látta el az internetet, így nem láthatnak rá mindenre. A szoftveres szűrés azonban nem feltétlenül csak az indokolt tartalmakat blokkolja. A médiahasználat ebben az iskolában sem teljesen szabad, de a többi intézménytől eltérően a tanulók hallgathatnak zenét a szakmai órákon (rajz és szakmai gyakorlat) azért, hogy izolálni tudják magukat a többiekől. Az iskolától független kollégiumokban is hasonló szabadságot tapasztaltak a megszólalók.

## 5.5. A médiaműveltség és a médiatudatosságra nevelés helye és szerepe a magyar iskolákban

A fejezetben a szabályozó dokumentumoktól indulva, a tanári fogalomhasználaton, a médiaoktatási praxison és az egyes iskolákra jellemző egyedi megoldásokon keresztül, tehát az oktatás felől vizsgáltam a médiaműveltség-fejlesztésének kérdéskörét. Megállapítható, hogy a médiaműveltség és médiatudatosság az elmúlt évtized végén nem tartozott a hazai közoktatás-köznevelés kiemelt problémái közé, holott a filmkultúra és a médiaismeret összekapcsolásával az 1990-es közepén megszületett egy olyan progresszív és ambiciózus magyar médiaoktatási program, melyhez hasonlóval Európában kevés helyen próbálkoztak (Hartai 2014). Fontos eredményként tekinthetünk arra, hogy a tantárgy a kétszintű érettségi vizsgarendszer fontos vizsgatárgya lett (Jakab 2005), de a médiaoktatás nem vált általánossá, a tanterv szerinti, önálló órakeretben megvalósuló médiaoktatás kevesek kiváltsága maradt és a kör az ezredforduló óta – a tantervi lehetőségek szűkülése okán – tovább zsugorodott. A 2018-as online kérdőíves vizsgálat alapján az is kijelenthető, hogy erre a problémára a kerettantervi formában megvalósítani kívánt médiatudatosságra nevelés, médiapedagógia sem tudott hatékony választ adni.

A meghatározott programra épülő médiaoktatás helyére lépő – ám sokkal kevesebbet kínáló – médiatudatosságra nevelés, kötelező nevelési célként, a kerettantervekből az összes hazai alap- és középfokú iskola pedagógiai programjába bekerült. Láthattuk, hogy a médiatudatosság meghatározása a szabályozók szintjén valójában egy veszélyesnek tekintett médiakörnyezetet jelöl, mellyel kapcsolatban az alapvető iskolai cél a kritikus szövegértés kialakítása, amelyhez egyfajta eszközt jelent a médiaipar működésének ismerete. Ha összevetjük mindezt Buckingham dinamikus médiaoktatás-modelljével (Buckingham 2005 [2003]), akkor azt láthatjuk, hogy a médiatudatosságra nevelés nagyon kevésbé tud megfelelni a modellben foglalt feltételeknek. A magyar szabályozásban és az iskolai gyakorlatban az immunitás kialakítása iránti igény a domináns, kevésbé épít a tanulók személyes tapasztalatára, cselekedtetésére, együttműködésére vagy



kreativitására. Emellett a médiahasználatot néhány kockázatosnak ítélt területre szűkíti, ez pedig nem segíti annak megértését, hogy a proaktív médiahasználat hozzájárul a demokratikus állampolgári részvételhez, a részvételi egyenlőtlenségek (szakadék) csökkentéséhez. A tanárok médiaműveltség definíciója, és az iskolai házirendek igen világosan jelzik, hogy az iskola világa nem tud mit kezdeni azzal, hogy a média élvezetforrásként és a mindennapi tapasztalat forrásaként van jelen a tizenévesek életében.

A mai magyar iskolák esetében jól megfigyelhető a saját mobileszközzel történő médiahasználat térbeli korlátozása. Ez talán fontosabb, mint az idő szabályozása – miközben az idővel való gazdálkodás a fiatalok médiahasználatára vonatkozó aggodalmak sarokköve. Az általam vizsgált iskolai dokumentumokban a használati időre vonatkozó szabályok is inkább a térbeli szabályokra erősítenek rá. A telefonokat a legtöbb helyen nem lehet elővenni az órán, kivéve, ha a tanár valamely feladat használatához engedélyezi. A tanterem olyan tere az iskolai oktatásnak, ahol a médiatér csak a tanári számítógépnél, projektornál nyílhat meg, a tanulók számára – kivételes eseteket kivéve – tiltott a belépés.

De a tiltás az iskola további tereire is kiterjed, így a folyosókra, udvarra, ebédlőre, mellékhelyiségekre. A médiatérbe való belépés tiltása általában az eszközhasználat tiltásával történik, de ahogy erről a Szombathelyi Művészeti Szakközépiskola tanulóival folytatott beszélgetések elemzése során lesz szó, megvalósulhat szűrőprogramok alkalmazásával is. Nem tisztázott ugyanakkor, hogy mi a tiltás pontos oka, miért is kockázatos az iskolai médiahasználat?<sup>100</sup> A teljes tiltás nem csak a játékok, közösségi platformok használatának tilalmát, hanem például az online zenehallgatást, a filmnézést és kapcsolattartás különféle formáit is jelenti. Mindebből arra következtethetünk, hogy a pedagógiai elgondolás a médiahasználatban a tanulók feletti szigorú kontrollt jelenti, így tehát azt az ellenőrzési rendszert idézi, melyet Foucault a 19.

<sup>100</sup> A házirendekben nevesülnek problématerületek, melyek minden valószínűség szerint korábbi iskolai problémákra reflektálnak. Ilyen az online zaklatás és a képmással/hanggal való visszaélés.

században kialakult iskolarendszerrel során leírt. A médiatérbe átlépő tizenéves tevékenysége – függetlenül annak tartalmától és jellegétől – a tanárok számára láthatatlan, nem felügyelhető, némi túlzással a médiahasználó fiatal elhagyja az iskola terét. A tiltást megszegők büntetése a vizsgált iskolákban általában a médiaeszköz (jellemzően telefon) hosszabb-rövidebb időre történő elkobzását jelenti, mely a médiatérbe való belépés lehetetlenné tételét eredményezi, de utal arra is, hogy az iskola terében a személyes médiaeszköz birtoklása a tanári autoritás függvénye. Ezzel az elgondolással a legnagyobb probléma, hogy csak ritkán történik kísérlet a médiaeszközök oktatásba történő integrálására. Az iskolai mindennapokat a két tér – iskola és média – éles elválasztásának szándéka, és ennek a kijátszása jellemzi.

A fókuszcsoporthoz tartozók beszélgetései során a fiatalok elmondták, hogy a tiltások miatt a telefont olyan helyeken veszik elő, melyek a legkevésbé kontrollálhatók. A Pécsi Mezőszélen a telefonhasználat szigorú tiltása után a gyerekek a mosdókban kezdtek el internetezni. A bükkösi gyerekek a nagy iskolaudvaron kerestek olyan helyeket, ahol nem láttak rájuk. Jellemző példája a terek szigorú ellenőrzésének a pécsi Nagy Lajos Gimnázium, ahol a mobilhasználat az iskola teljes területén tilos, kivéve a Lajos Café nevű helyet, ami voltaképp az iskolai büfé. A teljes tiltás rendszerében ez a helyszín kimondatlanul is kijelöli a tevékenység iskolánkívüliséget, szabadidős jellegét. A Lajos Café a lézengés tere, a pihenés territórium, mely elkülönül az iskola komoly tevékenységre szolgáló tereitől. De a Nagy Lajos Gimnázium szabályzatainak van egy másik érdekes vetülete is, mely nem a fizikai térre, hanem a virtuális térre vonatkozik. A házirend alapján az iskola valamennyi polgárának az intézmény szellemiségéhez méltóan kell viselkednie az online térben akkor is, ha nem az iskolából csatlakozik a világhálóra. A felügyelet kilép az iskola területéről és belép az online térbe. Messze túlnyúlik tehát az iskola fizikai határain, jelen kíván lenni mindenütt, ahol a tanulók és tanárok járnak. Mindez látszólag logikusan következik az intézmény szellemiségéből, vagyis abból, hogy az egyházi fenntartású iskola tanulóitól az élet minden pillanatában olyan magatartást várnak el, mely összhangban van a vallási előírásokkal és elvárásokkal. Azonban az iskola azzal, hogy jelzi felügyeleti szándékát az online tevékenységek teljessége felett, olyan

terekre is behatol, melyek a magánélet szférái. Tehát miközben azt láttuk, hogy az iskola teréből csak igen korlátozottan és ellenőrzötten nyílhat átjárás a médiaterbe, addig ebben az esetben az iskola formál arra igényt, hogy valamiféle ellenőrzést gyakoroljon a médiater személyes és közösségi zugai felett.

A dokumentumelemzés arra is rámutat, hogy az iskolákban a kerettantervi előírások adaptálásán kívül alig sikerült egyedi megoldásokat kialakítani a késő modern médiakörnyezet jelentette kihívásokra. Láthattuk, hogy a médiaeszközök tiltása mellett a Nagy Lajos Gimnáziumban a populáris kultúra egyfajta „virtuális no go zónának” számít. Ezzel szemben – még ha röviden is írnak erről – a Szombathelyi Művészeti Szakgimnáziumban a média egészét olyan jelenségnek tekintik, mely meghatározza a tanulók és tanárok mindennapi életét.

A többi vizsgált iskolában csak az információs műveltség emancipációjáról beszélhetünk. A digitális eszközök és alkalmazások használatának oktatása megkerülhetetlen. A házirendekben foglalt tiltások egy része is ehhez kapcsolódik, de a Mezősél Utcai Általános Iskola példáján keresztül láthattuk, hogy az IKT kifejezés olyan fogalom, mely a legtöbb problémára megoldást nyújthat, legyen szó hátrány-kompenzációról vagy tehetségfokozásról.

A digitális kompetenciák hangsúlyozása ráirányíthatja figyelmünket a versengő iskolarendszer sajátosságaira is. Livingstone úgy látta, hogy a brit iskolarendszerben kiélezett verseny zajlik a jobb társadalmi pozíciókért. Ez nem csak abban nyilvánul meg, hogy a szülők jobb iskolákba akarják járatni gyermekeiket, hanem abban is, hogy az iskoláktól egyfajta stabilitást várnak el, melyet Livingstone konzervativizmusnak nevez. Az új pedagógiai eljárásokkal kísérletező iskolák több kockázatot jelenthetnek a szülők számára, mint a bevált, már bizonyított módon működő oktatási intézmények. Miközben a szülők versenyt folytatnak azért, hogy gyermekük a lehető legjobb iskolába tanuljon, az iskolák is folyamatos versenyben vannak egymással a legjobb képességű tanulókért. Ebben a helyzetben paradox módon nem a leginnovatívabb iskolák vannak a

legjobb helyzetben, hanem azok, melyek konzervatív működése valamiféle minőségi garanciát jelent a szülők számára (Livingstone 2016).

Az angol helyzetelemzéshez hasonló következtetésre jutottam a hazai oktatási intézmények vizsgálata során. Az iskolák közti versengés nyilvánvalóan a magyar iskolarendszer egyik lényegi sajátossága, a digitális kompetenciák fejlesztése melletti elköteleződés és a digitális eszközökkel való jó ellátottság egyfajta hívószó és minőségi garancia a szülők felé, azaz a digitalizált iskola a *jó iskola*, mert versenyképes tudást tud biztosítani. Ismételten utalhatunk a Mezőszélre, ahová a pedagógiai program szerint értelmiségiek és vállalkozók gyermekei járnak, és ahol a problémák IKT eszközökkel történő megoldására az intézményi dokumentumban sok utalást találunk. A PTE Deák Ferenc Gyakorló Iskola pedagógiai programjában is hosszú leírást olvashatunk a korszerű informatikai eszközökről. De említhetjük a Nagy Lajos Gimnáziumot, ahol emelt óraszámú informatika szak működik. A bükkösi iskolában, mely a vizsgált intézmények közül talán a legkockázatosabb beiskolázással rendelkezik, drónokat és robotokat vásároltak pályázati forrásból.

Miközben az informatikai (digitális) műveltség rendkívül fontos hivatkozási alap az iskolák számára, arról már kevesebbet, vagy alig szólnak az iskolai dokumentumokban, hogy ezek az eszközök miként hasznosulnak a mindennapi életben és milyen módon kapcsolódnak a médiakörnyezethez. Kétségtől ez utóbbi kérdés a nehezebb és itt lenne helye a médiaműveltség fejlesztésének, így például azoknak a képességeknek és készségeknek a fejlesztésére, melyekre Jenkins és szerzőtársai hivatkoztak (lásd 3.5. fejezet).

A dokumentumelemzés arra is rávilágított, hogy az informatikai kompetenciák fejlesztésének hívószava mellett az iskolák számára lényeges az iskola hagyományos funkcióinak megőrzése is. Az oktatási-nevelési folyamat szereplőinek (tanár, diák, szülő) a konszenzusnak és hagyományoknak megfelelő módon kell viselkedniük, a tudásátadás módja pedig évtizedekkel korábbi mintákat követ. A médiaműveltség komplex fejlesztése nehezen, vagy egyáltalán nem illeszthető ebbe a rendszerbe. A Nagy Lajos Gimnázium

pedagógiai programjában például a médiavilág – és ezzel együtt a populáris kultúra –, a tradicionális értékekkel szembe állítva jelenik meg. De a többi intézményről is elmondható, hogy az új média csak az iskola szűrőjén keresztül, korlátok közé szorítva lehet része az iskolai életnek.

Livingstone és Sefton-Green ehhez hozzátette, hogy az iskolák fegyelmi szervezetek, melyekkel szemben elvárás, hogy hozzájáruljanak a társadalmi rendhez,<sup>101</sup> de ahogy azt a digitális kompetenciák előtérbe helyezése kapcsán láthattuk, társadalmi elvárás a versenyképesnek gondolt tudás biztosítása is (Livingstone–Sefton-Green 2016). E kettősség tükröződik a vizsgált iskolák dokumentumaiban: egyaránt fontos a médiahasználat feletti kontroll és a digitális instrumentumok használatának fejlesztése. Ezen a ponton ismét visszautalhatunk Buckinghamre, aki szerint a médiaoktatás keretében nem a technikai készségek fejlesztése vagy az „önkifejezés” támogatása a cél, hanem a média működésének szisztematikusabb megértetése, valamint a reflektívebb médiahasználat ösztönzése. Amennyiben az oktatásban csak a szűken értelmezett technológiai képességekre koncentrálnunk, akkor annak egyik következménye, hogy a technológia iránt kevésbé érdeklődők, egy számukra unalmas és frusztráló világba kerülnek, ahol számukra irreleváns dolgok történnek. A fiatalok kapcsolata a digitális technológiával elsősorban nem az iskola révén alakul ki, hanem a mindennapi cselekvéseik által. Ugyanakkor hiba lenne azt mondani, hogy a fiatalok eredendően képesek arra, hogy önállóan tájékozódjanak az digitális térben (Buckingham 2007). Hozzátehetjük, ugyanekkora hiba figyelmen kívül hagyni a fiatalok médiatérben és azon kívül végzett mindennapi cselekvéseit, hiszen az iskolán kívül szerzett tapasztalatok és tudás sokkal inkább szolgálja a versenyképes felnőtt létet, mint az eszközök feletti kontroll. Ahhoz azonban, hogy ezen a téren előbbre lehessen lépni, szakítani kell a gyerekek és fiatalok médiahasználatának kizárólag generációs szempontokra fókuszáló elméleteivel (Prensky 2001a) és a fiatalabb korosztály médiahasználatát sokszínűnek kell feltételeznünk (Helsper–Eynon 2009), egyúttal törekednünk kell e sokszínűség

<sup>101</sup> Vö. Foucault iskolai nevelésről alkotott gondolataival – 2.2. fejezet (Foucault 1990 [1975])

feltárására és megértésére. A következő fejezetekben általános és középiskolás korú tanulókkal folytatott fókuszcsoportos beszélgetések, továbbá tizenévesek által létrehozott médiaszövegek segítségével erre teszünk kísérletet.

## 6. TIZENÉVESEK MÉDIAHASZNÁLATA – A FÓKUSZCSOPORTOS INTERJÚK TAPASZTALATAI

Ebben a fejezetben azt a nyolc fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetést elemzem, melyeken 47, 13-18 év közötti általános és középiskolás diák vett részt. Az adatfelvételre négy település hét iskolájában került sor a 2018/2019-es tanév végén (részletesen lásd 4.4.2 alfejezet).

A bevezető részben a beszélgetések során azonosított médiahasználati attitűdöket fogom bemutatni, majd ebből kiindulva három szempont mentén elemzem a tizenévesek által elmondottakat. Egyrészt részletesen bemutatom, hogy a konvergens médiakörnyezetben milyen gyakorlatai vannak az iskolai és azon kívüli tudásszerzésnek, illetőleg képességfejlesztésnek. Ezt követően a részvétel és együttműködés, illetve az elkülönülés különböző formáit fogom bemutatni. Végezetül azokat a vélekedéseket és állásfoglalásokat ismertetem, melyeket a fiatalok a saját és mások médiahasználatával kapcsolatban megfogalmaztak. A beszélgetések szövegét igyekeztem minél alaposabban szétszálazni, hogy részletesebb képet alkothassak a tizenévesek iskolai és azon túli médiahasználati gyakorlatairól.

Az interjúkérdések egy része a médiaműveltség iskolai alkalmazásához kapcsolódott. A mindennapi élet médiahasználatának gyakorlatai azonban nyilvánvalóan nem bonthatók sebészi pontossággal szét. A tizenéves fiatalok ugyanazokat az eszközöket viszik magukkal az iskolába, amelyeket otthon, vagy a szabadidejükben használnak. Nagyrészt ugyanazokat a platformokat nézik a hálósobájukban, amit a tanórai szünetekben, vagy a pad alatt. A kérdések és a válaszok következésképp nem korlátozódhattak csak az iskolában töltött időszakra.

A késő modernitás médiakörnyezetében elmosódnak a határok a virtuális és valóságos között, az iskola világa, az otthon és a szabadidő tere között (Livingstone 2016), a gyerekek egy olyan hibrid térben töltik mindennapjaikat, ahol a tudás megszerzése már nem kizárólagosan az iskolától függ, és ahol a flâneurként való kószálásra az

iskolaudvaron vagy a tantermek előtt ácsorogva is van lehetőség. A tinédzserek a nap nagy részében elérhetőek az online osztálycsoportokban, ahol gyakorta tagok a tanáraik is. Nem ritka, hogy késő este írnak egymásnak. Az állandó „kapcsolatban levés” nem csak lehetőség (Ito et al. 2008), hanem kihívás és konfliktusforrás is (Livingstone–Sefton-Green 2016). A digitális tér nem csak a kollaboráció és a kreatív együttműködés tere (Jenkins et al. 2016), hanem a mindennapokkal kapcsolatos reflexiók megfogalmazásának színtere is, ahol a másik viselkedése viszonyítási pont és tükör. Ahogy a fejezetben majd látni fogjuk, a médiatér éppúgy lehetőséget kínál a szórakozásra, a tudásszerzésre, az alkotásra, a kommunikációra, mint a moralizálásra és az elkülönülésre.

#### 6.1. A tizenévesek médiahasználati attitűdjeinek rendszere

A fókuszcsoportos beszélgetésben rejlő mintázatok könnyebb feltérképezése érdekében, az elemzés során két eltérő irányú médiakutatás kategorizálási eljárásaiból indultam ki.

Az ezredfordulót megelőzően Livingstone és Bovill a médiafogyasztás mennyisége, a médiaaktivitások, az otthoni médiakörnyezet és demográfiai változók alapján írták le az iskolás korú médiafogyasztók négy életmódcsoportjának alapvető karakterjegyeit. Megállapították, hogy a háztartás „médiagazdagsága” vagy „médiaszegénysége” alapvetően határozza meg a médiafogyasztás módját.

Úgy látták, hogy médiagazdag háztartásokban élők közül a *tradíciókövetők* átlagosan több időt szántak a hagyományos médiumokra, így a televízióra, a zenehallgatásra, a könyvekre és magazinokra – a számítógépre fordított idő mennyisége esetükben elenyésző volt. Akiknek otthon többféle eszköz állt a rendelkezésére, és ezek közül bőven jutott a saját szobájukba is, azok között több volt az olyan *szakértő*, aki sokat olvasott, de emellett sokat használta a számítógépet is. A médiában szegény háztartásokban felnőők között nagyobb arányban fordultak elő az inkább csak *szórakozni vágyók* és a *kevés médiát fogyasztók*. Előbbiek leginkább a szórakoztató tartalmakat keresték, utóbbiak



médiafogyasztása jellemzően egy médiumra korlátozódott, és volumenét tekintve is eltért a többiektől.

Livingstone-ék szerint a társadalmi pozíció is hatással volt a médiahasználat módjára. A munkásosztályba tartozó fiatalok között felülreprezentáltak voltak a szórakozók, a szakértő számítógéphasználat ezzel szemben inkább a középosztály tagjaira volt jellemző. Tovább differenciálta a képet az életkor. A kevés média fogyasztása a kora tizenévesekre volt jellemző (Livingstone–Bovill 1999).

Császi egy televíziós műsортípus kapcsán végzett fókuszcsoporthoz kutatásában a nézői csoportok öt típusát különböztette meg (Császi 2011). A profilkészítés során Morley módszerét alkalmazva igyekezett megtalálni az egyéni vélemények és az ideológiai vitákban kifejtett közéleti megközelítések találkozáspontjait (Morley 1992). A konvergens média mindennapi életben játszott szerepével kapcsolatos attitűdök nem ugyanazok, mint amelyek egy talkshow recepciójához kapcsolódnak, mégis hasznosnak tűnt számomra a Császi által alkalmazott elemzési módszer adaptálása, mivel a kortárs médiakörnyezet legalább annyira hordozója a tömegkultúrának, mint korábban a televízió volt. A tömegkultúráról alkotott ideológiai megközelítések pedig érezhetően mélyen ágyazódnak a társadalmi diskurzusba. A Császi által meghatározott nézői attitűdök részben azonosíthatóvá váltak a kutatásom keretein belül. Az általa használt befogadói mintázatok (Császi 2011) közül a tinédzserek médiahasználatának elemzése során leginkább az *elitista*, a *moralizáló*, a *pragmatikus* és *szórakozó* beállítódás volt alkalmazható.

A hazai fókuszcsoporthoz elemzések az idézett két kutatás osztályozási szempontjait csak részben és korlátozottan tudtam hasznosítani. A médiahasználattal kapcsolatos beállítódásokat nem lehetett ugyanazokkal a hangsúlyokkal és tartalommal használni, ahogy Császi tette a talkshow befogadás-vizsgálata kapcsán. Másrészt az elmúlt két évtizedben alapvetően változott meg a médiakörnyezet. A 2016-os nagymintás ifjúságkutatás adatai azt mutatták, hogy a 14-25 éves fiatalok legtöbbszörnek van valamilyen okos eszköze (Székely–Aczél 2018), ám annak ellenére, hogy a hozzáférésben rejlő

egyenlőtlenség sokat veszített jelentőségéből, továbbra is lényeges különbségekről beszélhetünk. Napjainkban a használatban rejlő egyenlőtlenség tűnik dominánsnak, azaz „a használat különbségei, a digitális írástudás, a digitális képességek megléte, avagy hiánya okoz különbséget felhasználó és felhasználó között” (Tóth 2017, 291). Harmadrészt kutatásomhoz nem kapcsolódott olyan háttérváltozókra vonatkozó adatgyűjtés, melynek segítségével a válaszadók életkörülményei mélyebben elemezhetőek lettek volna.

A korlátok ellenére úgy látom, hogy a magyar tizenévesek médiahasználata egyfelől megragadható a társadalmi helyzet és a háztartás médiagazdagsága mentén, másfelől fontosak azok a reflexiók is, melyeket a válaszadóim a saját és mások médiahasználatával kapcsolatban megfogalmaztak.

A kutatás során alapvetően öt médiahasználati attitűdöt azonosítottam. *Elitistának* azokat a fiatalokat neveztem, akik birtokában voltak az új média használatához szükséges legtöbb jártasságnak és képességnek, de hangot adtak annak, hogy mindezek csupán a hagyományos műveltségkomponensek kialakításához szükséges eszközök. Az online kommunikációnál fontosabbnak tartották a személyes kapcsolatokat. A digitális eszközök használatát igyekeztek időbeli korlátok közé szorítani és a céljaik alá rendelni. Olyan középosztálybeli családban, médiagazdag háztartásban nőttek fel, ahol a digitális eszközök használata a mindennapi rutin része, a számítógép a szülők alapvető munkaeszköze.

Marcell: Valamit viszonylag többet használok, egy csomó gyakorlati szempontból, tanulás, házi készítés, ilyesmi. És van, amit szinte egyáltalán nem. Például nagyon régen néztem híradásokat. Internetes felületeken is viszonylag keveset olvasok híreket. Messengeren viszonylag sokat váltok üzeneteket és Facebookot szoktam nézni. Azt is leginkább csak passzívan.

---

CISZTERCI REND NAGY LAJOS GIMNÁZIUMA

A kategória elnevezése tükrözi az oktatásban elfoglalt pozíciót is. A fókuszcsoportos mintában megszólaló, elitista attitűdű tizenévesek kivétel nélkül magasabb presztízsű iskolák tanulói voltak.

Vékonyrak tűnik a határ az elitisták és a *moralizálók* között. Utóbbiaknak határozott és kritikus önképe volt saját médiaműveltségéről és fontosnak tartották a hagyományos képességek (például: írás, verbális kommunikáció) meglétét, de az elitistáktól eltérően rendkívül kritikusan viszonyultak mások médiahasználatához, és előszeretettel fogalmaztak meg lesújtó véleményt azokkal kapcsolatban. Gimnáziumba vagy szakgimnáziumba jártak, és a beszélgetések alapján médiában gazdag háztartásokban éltek. A moralizálók által megfogalmazott kétségek háttérben felismerhetőek voltak azok a viták, melyeket a szüleikkel és tanáraikkal szoktak folytatni a média szerepével és hasznosságával kapcsolatban. Másként fogalmazva, a felnőttek rájuk vonatkozó kritikáját másokra fordították át.

Péter: Egyrészt nagyon frankó, hogy mindenkinek van véleménye. Másrészt néha zavar az, hogy ennyien kaphatnak szabad véleményt. Persze oké, hogy szabad a vélemény, de valamilyen szinten ezt limitálni is kellene. Amikor például azt látom, hogy van egy provokatív téma, mint a PRIDE hónap, és látom hogy mennyien fröcsögnek, hogy mekkora hülyeség és rohadjon el mindenki. És ilyenkor azt látom, hogy tényleg ennyire a legalja a netes közösség, hogy már ilyenkor, amikor nekem, vagy neki ennyire neutrális egy téma, mert ha nem vagy meleg, akkor ez egy független téma. És látszik az, hogy belemennek és fröcsögnek és elküldenek mindenkit a fenébe. Szórakozás is, de lelombozó is azt látni, hogy mennyi hülye ember van a neten fönt. De jó egyébként, hogy van.

---

MIROSLAV KRLEŽA HORVÁT GIMNÁZIUM

Császi pragmatikusnak nevezte azokat, akik a populáris kultúra fogyasztásának indokaként az ismeretszerzést és a tájékozódást nevezték meg (Császi 2011). Livingstone-ék szakértőként írták le a médiában gazdag háztartások sokat számítógépező fiataljait (Livingstone–Bovill 1999), akiket persze nevezhetünk egyszerűen geekeknek is (Jenkins 2006; Buckingham 2008). E három lehetséges elnevezés helyett inkább a *technokrata* kifejezést fogom alkalmazni azokra a tinédzserekre, akik egyfajta szakértői elitet alkotva, nagyfokú érdeklődést mutattak a digitális technológia iránt, emellett digitális

eszközhasználatuk is magabiztosabbnak tűnt kortársaiknál. Tudásuk nem nélkülözhetette a hagyományos műveltség-komponenseket sem, hiszen anélkül nehezen boldogultak volna a technológia útvesztőjében. Gyakran játszottak videójátékokkal, és nagyobb arányban osztottak meg saját tartalmat az online térben. Szívesen beszéltek „bennfenteskedően” a technológia részleteiről is. A fókuszcsoporthoz tartoztak ebbe a csoportba – volt köztük gimnazista, szakgimnáziumba járó és általános iskolás is.

Norbert: Hát, hétköznap, mondjuk olyan 4-5-6 óra, hétvégén 6-24 óra (amit számítógép előtt töltök). És játék. Sokan megszólhatnak, de ez ugyanolyan hobbi, mint más. Ez ugyanúgy lehet hobbija valakinek, mintha valaki elmegy az Alpokba síelni. Akkor az nem veszélyes?

---

KAPOSVÁRI ZICHY MIHÁLY IPARMŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

A vizsgálat legnépesebb csoportját a szórakozók, vagy *nézelődők* alkották. Azokat soroltam ebbe a körbe, akik a digitális térben képesek voltak tájékozódni, de nem merültek mélyen alá. Érdeklődésük fókuszában a történetek fogyasztása és a vásárlással összefüggő élvezet állt. Elfogadták a tömegkultúra játékszabályait és kevés kételyt fogalmaztak meg az online világgal kapcsolatban. A fókuszcsoporthoz tartoztak azok is, akik a nézelődők által végzett online tevékenységek, így a sorozatok (és kisebb részben filmek) nézése, a zenehallgatás, a közösségi felületek figyelemmel követése, a bulvár jellegű hírek olvasása és az influenszerek követése éppúgy sajátja volt az elitista, a moralizáló és technokrata attitűdű fiataloknak is, ám a nézelődők ennél tovább csak ritkán merészkedtek. Online tudásszerzésük alapvetően az iskolai feladatokhoz kötődött, nem vonzotta őket a tartalomkészítés, a játék esetében is leginkább a telefont vették kézbe. A csoport tagjai a mintában – függetlenül az iskolatípustól – jellemzően lányok voltak.

Laura: A sorozat vagy filmnézés egyfajta kikapcsolódás. Nagyon másra nem szoktam gondolni. De van amikor eszembe jut a filmről valami az életből, ami mondjuk már megtörtént velem, vagy a környezetemmel.

Adél: Képeket szoktam nézni, vagy Messengeren beszélgetek másokkal. Vagy a YouTube-on zenét hallgatok, videókat nézek. Facebookozni vagy instáználni nem szoktam nagyon.

Emma: Itt vagyunk úgy többen, hogy olvasgatunk Wattpadon. Bármit. Kicsi, rövidebb szövegeket. Nem könyveket.

---

SZOMBATHELYI MŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

Végezetül voltak olyanok, akik médiahasználata szegényesnek mondható. Őket *kevés médiát használóknak* neveztem, bár a kevés ebben az esetben – hasonlóan Livingstone és Bovill tapasztalatához – elsősorban az eszközök és platformok számát, nem a használat volumenét jelöli. A kevés médiát használók a mintában főként falusi, hátrányos helyzetű, általános iskolások voltak, akik – úgy tűnik – nehezebben boldogultak a digitális térben, a közösségi platformokon magányosabbak voltak, véleményüket nehezebben tudták artikulálni. Róluk a beszélgetések során keveset lehetett megtudni, mert ritkán és erőtlően kapcsolódtak csak a párbeszédbe.

A 4.2. fejezetben volt arról szó, hogy 2020-ban, a pandémiás lezárásokat követően sor került egy online és offline módon végzett fókuszcsoporthoz vizsgálatra, mely elsősorban a 7. és II. évfolyamosok online kockázati kitettségre irányult. Az EU Kids és a Global Kids kutatások fókuszcsoporthoz forgatókönyveire épülő adatfelvétel során rákérdeztünk a résztvevők médiahasználati szokásaira is. Négy csoport esetében moderátora voltam a beszélgetéseknek, és a fő kutatási célok mellett, teszteltem a disszertációhoz kapcsolódó, fókuszcsoporthoz elemzése során kialakított kategóriákat is. Ennek tükrében úgy gondolom, hogy az öt bemutatott használati attitűd – elitista, moralizáló, technokrata, nézelődő, kevés médiát használó – a vizsgált korosztály médiahasználati gyakorlatának leírására jól alkalmazható. A két minta közti eltéréseket figyelembe véve kijelenthető,<sup>102</sup>

<sup>102</sup> A 2020-as fókuszcsoporthoz egy része szegregátumokban, hátrányos helyzetű fiatalok bevonásával szerveződött. Esetükben markánsabban tetten érhető volt a kevés médiát használókra jellemző gyakorlat, melynek egyaránt

hogy a tizenévesek médiahasználati gyakorlatát nagy mértékben meghatározza a háztartás médiagazdagsága, a család médiával kapcsolatos véleménye és elvárásai, továbbá a társadalmi helyzet, melynek egyfajta lenyomatát jelenti, hogy milyen iskolába járnak (Németh et al. 2020).

14. táblázat – Médiahasználói attitűdhöz kapcsolódó tevékenységformák a fókuszcsoportos beszélgetések alapján

A médiahasználat formái	médiahasználati attitűd				
	elitista	moralizáló	technokrata	nézelődő	kevés médiát használó
sorozat- és filmnézés	<i>gyakran</i>				
zenehallgatás	<i>gyakran</i>				
közösségi médiafelületek figyelése	<i>alkalmanként</i>	<i>gyakran</i>			
önálló tudásszerzés az online térben	<i>rendszeresen</i>			<i>alkalmanként</i>	
iskolai feladatok megoldása digitális eszközökkel	<i>rendszeresen</i>			<i>alkalmanként</i>	
vásárlás	<i>alkalmanként</i>			<i>gyakran</i>	<i>nem említették</i>
közéleti hírek fogyasztása	<i>ritkán</i>			<i>nem említették</i>	
bulvár jellegű hírek keresése	<i>nem említették</i>	<i>ritkán</i>		<i>gyakran</i>	<i>nem említették</i>
a digitális technológiához kapcsolódó hírek követése	<i>nem említették</i>		<i>gyakran</i>	<i>nem említették</i>	
videójáték	<i>nem említették</i>	<i>alkalmanként</i>	<i>gyakran</i>	<i>inkább telefonon</i>	<i>nem említették</i>

Az általam kialakított kategóriák nem tekinthetők teljesen zártak, a határok bizonyos kérdések mentén átjárhatók. A médiakörnyezetben nagyobb szakértelemmel rendelkező elit tagjai például szívesen moralizáltak és alkottak határozott véleményt

jellemzője a technológiához való korlátozott hozzáférés, a képességek és készségek hiánya, továbbá a társas kapcsolatok offline meghatározottsága.

mások médiahasználatával kapcsolatban. A médiát ugyanakkor mindenki használta szórakozásra, kikapcsolódásra és ismerőseivel való kapcsolattartásra. A médiahasználatához kapcsolódó attitűdök szorosan illeszkednek egymáshoz, különböző mértékben rétegződnek egymásra (14. táblázat).

Császi a jelenséget a lehetséges pozíciók közti tétova keresgélésnek, illetőleg az elfoglalt nézőponttal szembeni bizonytalanságként írta le, okként pedig azt jelölte meg, hogy az új televíziós műsoroknál, azaz a populáris kultúra fogyasztása során, nem csupán az ideológiai, hanem az élvezeti és hasznossági skálán való elhelyezkedés is rendkívül fontos szempont (Császi 2011). Az elemzés során, a beszélgetésekből vett részletek bőséges beillesztésével, a Császi által megfogalmazott három dimenzióra – *ideológia, élvezet, hasznosság* – reflektálva a következő kérdésekre próbáltam válaszokat találni:

- 1) *Milyen a mai magyar iskola és a médiaműveltség kapcsolata a mindennapokban a tizenévesek szerint?*
- 2) *Milyenek látják a tizenévesek az iskolai körülményeket és a médiából származó tudás iskolai hasznosulását?*
- 3) *Milyen társas és egyéni gyakorlatai vannak a médiahasználatnak?*
- 4) *Miként képes a média szórakoztatni és közösséget teremteni, illetőleg ez miként hat a fiatal korosztályra?*
- 5) *Milyen ideológiai dilemmák jellemzik a fiatalok médiahasználatát?*

## 6.2. Médiahasználat és médiával támogatott tanulás az iskolában

Kiindulópontnak az 5. fejezethez leginkább kapcsolódó hasznosság dimenzióját választottam. A kortárs médiakörnyezet egyik sajátossága, hogy látszólag könnyű hasznos (és haszontalan) információkhoz jutni. Ez egyszerre lehetőség és kihívás az iskola számára. Az előző fejezetben részletesen volt szó az iskolák digitális világgal kialakított kapcsolatáról és a kortárs médiatérhez való viszonyáról. A következőkben ugyanennek a kapcsolatnak a tanulók által látható sajátosságait fogom bemutatni.

A 2019-es adatfelvétel, azaz a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések során a tanulók általános tapasztalatként fogalmazták meg, hogy a tanórai digitális eszközhasználat szórványos, sem iskolai, sem tantárgyi szinten nem érzékelték koherensnek. Az alkalmazott eljárások minden iskola esetében néhány szaktanár érdeklődésén, tudásán és kreativitásán alapultak. Másként fogalmazva, a hazai iskolai gyakorlatban a média eszközeivel való oktatás mértékét és módszereit tekintve elmarad a tanulók által elvárttól. A médiáról történő oktatás tanulói megítélése pedig még ennél is rosszabb (vö. Rajnai–Németh 2021).

A mintában kevés iskola szerepel, oktatási programjaik is különbözőek, mégis több hasonlóságot azonosítottam, melyeket összevethetünk a tanárok körében végzett nagymintás kutatás eredményeivel. Egyrésztől világosan látszik, hogy a hét közelebről vizsgált intézmény egyikében sem közelítenek a médiaműveltség sokféle összetevőjéhez azonos érzékenységgel. Az új média csak egy nagyon szűk mezsgyén talál utat az iskola felé, és ott rendre falakba ütközik.

Mindenkihez elérő, tantárgyi keretben megvalósuló médiaoktatás csak két intézményben volt (Miroslav Krleža Iskolaközpont, PTE Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium), de ezekben az iskolákban is főként a kritikai alapú médiatudatosság fejlesztésére koncentráltak. Gyakorlati feladatokat csak ritkán kellett megoldani a fiataloknak, és az azokhoz rendelt erőforrások sem tűntek korszerűnek. Ez alól az olyan speciális képzések sem jelentettek kivételt, mint a Deák médiatagozata.

László: De, videóvágással már foglalkoztunk, pont pár nappal ezelőtt. Médiaórán kellett. Moviemakert használni [nevetnek]. Szóval professzionális szinten foglalkoztunk vele [nevetnek].

Péter: Egyébként ez pont olyan, mint a csavar és a kés a falban. Ki lehet tekerni a csavart késsel a falból, csak szét fog benne menni a menet.



*kérdés: Ha mondjuk saját videót csináltak, akkor az ezzel kapcsolatos tudásnak mi a forrása?*

István: A tapasztalat. Meg más videósok.

Noé: Tutorialban minden fent van.

*kérdés: Miért nem az iskolai médiaoktatásból származik ez a tudás?*

István: Mert az elmélet mindig más, mint a gyakorlat.

*kérdés: Az iskolában médiaórán nincs gyakorlat?*

Tünde: Tavaly volt egy évig webóra, vagy mi volt a neve. És volt fél év fotózás.

---

PTE DEÁK FERENC GYAKORLÓ GIMNÁZIUMA

*kérdés: Iskolai célra azért lehet az órákon használni a telefont?*

Piroska: Régen az volt, hogy meg lehetett engedni, például az órán, ha használtuk a Kahootot. Most már azt sem.

*kérdés: Az iskolai munkához mennyit szoktátok használni ezeket?*

Dóra: Hát nem igazán. Csak egy órán. Biológián mindig van. Megadja a tanár, hogy mit kell nézni. De történelemből soha.

Ági: Magyaron Péter bácsi nem annyira szigorú ezzel.

Dávid: Nincs fennakadva ezen. Ő is fiatal és használja.

---

PÉCSI MEZŐSZÉL UTCAI ÁLTALÁNOS ISKOLA

A dokumentumelemzés során láthattuk, hogy alacsony óraszámokban mindenki tanult informatikát, melynek során főként a digitális eszközhasználathoz szükséges képességek és ismereteket fejlesztése történt. Ezt nevezte Baacke technikai szintnek (Treumann et al. 2002), Buckingham pedig arra hívta fel a figyelmet, hogy az iskola épp ezen a területen képes a legkevésbé lépést tartani a fiatalok mindennapi tapasztalatával (Buckingham 2007). A technokrata beállítódású tinédzserek ironikus olvasata összecseng ezzel a vélekedéssel, mert szerintük a digitális szakadék másik oldalán az iskola világa rekedt, a tananyag unalmas és nincs összhangban a tanulók igényeivel.

László: Például az idei évi informatika tananyagunk az egy Word dokumentum elkészítésében fulladt ki.

Péter: Meg tanulunk ilyenről, hogy FireWireport. Ami egy tíz vagy húsz éves szabvány, ami kihalt és már nem is használják. Megértem, hogy tananyag,

de lehetne azért másképpen kicsit? Ott fönt a központban megnézni, hogy mondjuk ne egy húsz éves dolgot kelljen tanulni? Különben a Windows XP van a tananyagban.

László: Pont az informatika az, amiből nem lexikális, hanem inkább gyakorlati tudás kéne. Amiben élünk és ami kelleni fog a jövőben is. A munkahely már nem fog elfogadni kézzel írott önéletrajzot.

*kérdés: És ilyesmit csináltak az informatika órákon?*

Péter: Szövegszerkesztést nagyon felületesen átvettük. De, harminc emberre van egy tanár, ami ezért elég kevés.

László: Heti egy órában!

Péter: A másik az, én azt látom, hogy többen nem akarnak informatikát tudni semmilyen szinten. Pedig az info most tényleg minden miatt fontos lenne.

*kérdés: Tud újat mondani az informatikatanár nektek?*

Péter: Nem.

László: Sőt ott tartunk, hogy mi tudunk újat mondani az informatikatanárnak.

---

MIROSLAV KRLEŽA HORVÁT GIMNÁZIUM

A tizenévesek számára nyilvánvaló, hogy az iskolán kívüli világban való boldoguláshoz elengedhetetlen az informatikai jártasság. Mindennapi életük szövetét ezer szállal szövi át a digitális technológia, azonban a tanórákon közel sem kap ekkora hangsúlyt az informatikai műveltség. Elmondták, hogy miközben minden iskolában van vezeték nélküli internetelés, és a termék egy részében digitális eszközök is segíthetnék a tanítási-tanulási folyamatot, a gyakorlat egy letűnt médiavilágot és tanítási metódust idéz. Az interaktív táblákon például alig jelenik meg interaktív tartalom. A legtöbb esetben csak egy nagyméretű képernyőként vagy magnóként használják azokat tanáraik, azaz a tananyag szemléltetése a krétaporos tábláról egy másik felületre került, lényegét tekintve azonban éppoly statikus maradt, mint korábban volt.

*kérdés: Tanítási órán használtak digitális eszközöket?*

István: Havi egyszer elővehetjük a telefont, hogy nézzünk meg valamit. Esetleg Kahoot, vagy hasonló. Interaktívvá próbálják tenni az órákat.

Melinda: Ha médián kisfilmet kell csinálni, vagy fényképezni kell.

*kérdés: Tehát ott van gyakorlati feladat is?*

Melinda: Ritkán van.

*kérdés: Digitális táblát használnak a tanárok?*

István: Ha működik, mert 50 százalékban nem működik.

Imre: Történelmen például azon vetíti ki a tanár a vázlatot prezentáció formájában. Onnan kell leírni. De nem kapjuk meg a prezentációt. Esetleg kisfilmet, vagy képet nézünk.

*kérdés: Ti is készítetek prezentációkat?*

Noé: Nagy ritkán. Kiselőadások formájában. Nekünk kell kidolgozni.

István: Ez általában félév és év vége előtt van, amikor javítani lehet ezzel.

Noé: Javításnak jó egy ppt összerakás.

---

PTE DEÁK FERENC GYAKORLÓ GIMNÁZIUMA

Amikor arról kérdeztem a fiatalokat, hogy az oktatási folyamatban milyen formában jelenik meg a média, vagy a digitális eszközök, akkor kivétel nélkül a Power Point prezentációkat említették első helyen.

A tanárok által készített bemutatókra nehéz másként tekinteni, mint a frontális oktatás „*optikai tuningjaként*”. Egy önmagában álló tanári prezentáció semmivel sem tűnik korszerűbbnek, mint amikor egy régi kötelező olvasmány filmadaptációját televízió helyett a digitális táblán nézi meg az osztály. Más megközelítésben, az előadás főszereplője továbbra is a tanár, a fiatalok pedig nem tudnak a folyamatok olyan interaktív aktoiraivá válni, ahogy azt a mindennapi médiahasználatuk során megtapasztalták.

A válaszok alapján azonban az is látszik, hogy a bemutatók elkészítése inkább tanulói feladatként jelent meg. A megvalósításban lehetett volna szerepe az informatikai jártasságnak, például a források felkutatása és kritikai értelmezése, vagy épp a különféle szövegek (képek, hangok, videók) feldolgozása és remixelése során, de a prezentációk elkészítésének célja vagy nem volt tisztázott, vagy egy fiatalok által könnyen megoldhatónak gondolt javítási lehetőségnek tekintették azokat a pedagógusok.

*kérdés: Te honnan tudod hogyan kell prezentációt készíteni?*

Evelin: Magamtól jöttem rá. Meg talán az általános iskolában csináltunk egy-kettőt.  
De szerintem netről.

---

MIROSLAV KRLEŽA HORVÁT GIMNÁZIUM

*kérdés: Ti is készítetek prezentációkat?*

Noé: Nagy ritkán. Kiselőadások formájában. Nekünk kell kidolgozni.

István: Ez általában félév és év vége előtt van, amikor javítani lehet ezzel.

Noé: Javításnak jó egy ppt összerakás.

---

PTE DEÁK FERENC GYAKORLÓ GIMNÁZIUMA

Az interjúk alapján a fiatalok épp olyan kevés segítséget kaptak a megvalósítás gyakorlati problémáinak megoldásához, mint az információ összegyűjtéséhez és szelektálásához. Az online kérdőíves kutatás során azt láthattuk, hogy a tanárok nagyon hangsúlyosnak ítélték a médiaműveltség kritikai összetevőit, vagyis azt, hogy a fiatal képes legyen szelektálni a különféle forrásokból beszerezhető adatok és információk között, hisz így tud csak a világban hatékonyan eligazodni. A hiteles és hasznos információk összegyűjtésének és feldolgozásának képességét a tanárok 27%-a, az igazgatók 29%-a tartotta fontosnak. Hasonlóan magas arányban emelték ki az ismereteken, értékeken alapuló tudatos válogatás képességét. Az interjúk során meglátogatott iskolákban ezekből az aggodalmakból kevés tükröződött. A fiatalok kevés segítséggel, ám annál több tiltással találták szembe magukat.

A hét iskolából hatban a határok ráadásul egyértelműek voltak. A Wikipédia például a tiltott vagy a nem javasolt források kategóriájába tartozott. Az online enciklopédiával szemben felhozott érvek egybevágóak voltak: *bárki szerkesztheti, ezért megbízhatatlan.*

*kérdés: Honnan kell információt gyűjteni az iskolai feladatokhoz?*

János: Internetről. Mindenhonnan. A Wikipédiát a legtöbb esetben ki szoktam zární. Azt mondják a tanárok, hogy ott nem pontosan vannak ott az adatok.  
De ötven százalékban mégis mindenki onnan szedi.

*kérdés: Milyen témákhoz kapcsolódnak ezek a feladatok?*

János: Mindig, hogy ha van ünnep, akkor azt megkapjuk, hogy keressünk hozzá.

---

BÜKKÖSDI ÁLTALÁNOS ISKOLA

*kérdés: Milyen segítséget kaptatok attól a tanártól, aki nem használ órán digitális eszközöket?*

Kincső: Semmilyen.

Piroska: Megadja a témát és a terjedelmét és ennyi.

*kérdés: Így azért nem lehet könnyű eldönteni, hogy mi a hiteles forrás és mi nem az?*

Piroska: Azt mondta, hogy a Wikipédiáról ne írjunk, mert az folyamat szerkeszthető.  
Bárki beleírhat olyat, ami nem igaz.

---

PÉCSI MEZŐSZÉL UTCAI ÁLTALÁNOS ISKOLA

Ezzel szemben Jenkins úgy látta, hogy az online intelligencia Wikipédiához hasonló formái bizonyítottan hatékonyak, mivel a kis csoportok által létrehozott információban lévő hibák kijavítására egy nagyobb közösségnek van lehetősége (Jenkins et al. 2009). Az olyan online enciklopédiák, mint a Wikipédia és az Encyclopedia Britannica, a bennük lévő hibák tekintetében kevésbé térnek el egymástól, de lényegi különbség, hogy a közösségi enciklopédia esetében a használók nagy száma növelheti a hibajavítási képességet (Giles 2005).

*kérdés: Az szokott lenni az egyik érv a hasonló feladatokkal szemben, hogy a tanuló felmegy a Wikipédiára és kimásolja.*

Dorina: Igen, de az már egyén függő, hogy ki mennyi időt szán a feladatra, vagy a probléma megoldására. Meg mennyire érdekli.

Bettina: Attól még, hogy kimásol valamit, még hozzá tartozik.

---

SZOMBATHELYI MŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

*kérdés: És vajon a tankönyv vagy a Wikipédia megbízhatóbb-e?*

Noé: A Wikipédia, mert ott több ember tudása adódik össze.

Tünde: Például a függvénytábláinkban is találtunk többször hibát.

---

PTE DEÁK FERENC GYAKORLÓ GIMNÁZIUMA

### 6.2.1. A média mint a tudás forrása

A Wikipédiával kapcsolatban elfoglalt tanári attitűd a tanári identitás egyik dilemmájára hívja fel a figyelmet. A különféle online platformokat a tanulók a tiltás ellenére is előszeretettel és hatékonyan használták, mert az információ gyorsan és kompakt formában elérhető. Az online enciklopédia mellett a megszólalók a rövid tartalmakat kínáló Zanza TV-t, és az interneten szabadon elérhető pdf illetve ppt állományokat sorolták ebbe a körbe. A tudás forrása tehát már nem elsősorban a tanár és a tankönyv. Amennyiben ez igaz, úgy a tanároknak – egyfajta kapuőr szerepbe lépve – a médiatartalmakkal kapcsolatos ítéletalkotás képességének fejlesztésére is koncentrálniuk kellene. A kortárs médiatérben nem csak sok az új forrás, a közösségi tartalom, hanem erőteljesen jelen vannak azok a manipulatív és egyre kifinomultabb marketing technikák, melyek egyfelől egyre fiatalabbakat ösztönöznek fogyasztásra, másfelől félrevezetők lehetnek (Buckingham 2019).

Amikor a tanárok a médiaműveltség összetevői között hangsúlyosan említették a szelekciós-kritikai komponenseket, akkor voltaképp Jenkins és szerzőtársainak egy évtizeddel ezelőtti tanácsát ismételték meg az ítéletalkotás képességének fejlesztésével kapcsolatban, miszerint a gyerekeknek meg kell tanítani különbséget tenni valóság és fikció, vélemény és tény, valódi és hamis, marketing és tájékoztatás között (Jenkins et al. 2009). Kutatásom egyfelől azt mutatja, hogy a magyar tanárok érzékelték, milyen komoly kihívást jelent az online média felületein elérhető információ a tudásátadási folyamatban, de megfelelő eszközök, eljárások és módszerek hiányában ezen a területen eddig kevés eredményt tudtak elérni, így sokan a legegyszerűbb megoldással élve, az online tartalmakat megbízhatatlannak bélyegezve, tiltásuk mellett döntöttek.<sup>103</sup> További problémát jelent és növeli a tanári kapuőr szerep jelentőségét, hogy a tanulók elmondása szerint az iskolában használt hivatalos források, azaz a tankönyvek éppúgy pontatlanok,

<sup>103</sup> Ezen a területen a disszertációhoz kapcsolódó adatfelvételt (2019 május-június) követő digitális-távoktatásos időszak (2020 március – 2021 május) minden bizonnyal változást hozott, ennek részletes vizsgálata és a pandémia előtti időszakokkal történő összehasonlítása meghaladja a disszertáció kereteit. Erre más publikációk keretein belül vállalkoztunk (Németh et al. 2021; Rajnai–Németh 2021)

mint az online források, sőt épp utóbbiak segítenek megtalálni az előbbieken lévő hibákat.

Amikor a fiatalok egyéni tudásszerzési és tanulási megoldásait tekintjük át, akkor a médiahasználati módok sokfélesége felé kell visszakanyarodnunk. A fókuszcsoporthoz beszélgetések alapján úgy látom, hogy az online tudásszerzés hatékonyságához – az egyéni érdeklődésen túl –, nagy mértékben járul hozzá a tinédzsereket körbe ölelő életvilág mediatizáltsága. Azok a fiatalok igazodnak el könnyebben az online médiatérben, akik támogató és médiában gazdag otthoni környezetben élnek.

A 2020 május-júniusi fókuszcsoporthoz adatfelvétel elemzése során (a T-Tudok Zrt. kutatása, Németh et al. 2020) vizsgáltam a szülők gyermekük internethasználatával kapcsolatos attitűdét. Az elemzés során három jellemző beállítódást azonosítottam. A *korlátozó-elváró* szülők bíznak gyermekük médiahasználatában, ugyanakkor bizalmatlanok a digitális világgal szemben. Szerintük léteznek kihívások, de nincsenek pontosan tisztában a kockázatok mértékével. Úgy érzik, kevés információjuk van a digitális világ kihívásairól, bár maguk is használják az internetet – jellemzően munkavégzésre, vásárlásra, információszerzésre, de van, aki tanulásra is. Partnerként tekintenek az iskolára és elvárják gyermekük média- és digitális műveltségének iskolai keretek között történő fejlesztését, és szívesen csatlakoznak ilyen programokhoz, ha megszólítják őket. Hisznek a gyerekek számára lefektetett szabályok erejében, a családon belül képviselt értékek követésében, és közülük többen próbáltak már ki olyan alkalmazásokat, melyek valamilyen módon korlátozták vagy monitorozták a gyermekük internethasználatát.

A *megengedő-megbeszélő* csoportba tartozó szülőknek több tapasztalata, elképzelése van az internethasználat kockázatairól, és a technológia működéséről is. Ők a gyakorlati használat során megszerzett tudásban, és a gyerekekkel folytatott folyamatos diskurzusban látják a megoldás kulcsát. Úgy vélik, a gyorsan változó technológia és a technológiai óriáscégek tevékenysége miatt folyamatos lépéskényszerben vagyunk, ezért

lehetetlen mindentől megóvni a kiskorúakat. A gyermekük nethasználatával kapcsolatban megengedőbbek, mint az első csoport tagjai.

A *bizalmatlan-tiltó* attitűdöt képviselő szülők bizalmatlanok a gyerekekkel és a digitális térrel szemben is. Keveset, vagy egyáltalán nem használják az internetet, így kevés ismerettel rendelkeznek. Nethasználatuk a közösségi oldalak nézegetésére, vagy esetenként a vásárlásra korlátozódik. Gyermekük kockázati kitettségét magasnak ítélik meg, és összefüggésbe hozzák a szociokulturális környezetből fakadó veszélyekkel. Szívesen korlátoznák gyermekük nethasználatát, de úgy vélik, ehhez nincs elegendő tudásuk, legfeljebb annyit tehetnek, hogy a gyermek mellé ülnek, miközben netezik, vagy elkérik a telefont, hogy mutassa meg, mivel foglalkozik (Németh *et al.* 2020)

Visszatérve a 2019-es fókuszcsoportokra, úgy tűnik, hogy a kevés médiát használó tizenévesek kevésbé kifinomult módszerekkel jutnak információkhoz és esetükben a források száma is kevesebb, de válaszaikból az is felsejlik – ami egyúttal a korábban leírtakból is következik –, hogy a tudás megszerzéséhez kevés segítséget kapnak az iskolában.

*kérdés:* A tanulásra hogyan tudjátok használni a digitális eszközöket?

Zsolt: Olyat is tudunk rajta tanulni, amit az iskolában nem tanítanak.

János: Van az a kifejezés, hogy „Google az ember barátja”. Én például matekot tanultam így. Egy blogot találtam, ahol le volt írva, hogy hogyan kell.

Beni: Én rollerezéshez onnan nézek trükköket.

Csaba: Játékban, ha valamit nem tudok, akkor megkeresem YouTube-on és megnézem, hogy kell csinálni.

---

BÜKKÖSDI ÁLTALÁNOS ISKOLA

Az előbbi idézet arra is rámutat, hogy a tudás megszerzésének alapjait a kortárs médiakörnyezetben megszerzett jártasság szintjétől függetlenül ugyanazok a platformok alkotják. A Nagy Lajos Gimnáziumban szóról szóra ugyanazt mondták el a Google-lel kapcsolatban, mint Bükkösdön („*Google az ember barátja*”). A YouTube-on megtalálható oktatóvideók említésének gyakorisága is független az iskola profiljától és a fiatalok



médiahasználati attitűdjeitől. A csoportok mindegyikében tanulást segítő platformként hivatkoztak a Wikipédiára és a Zanza TV-re.

A beszélgetésekből a keresési módszerekről és azok hatékonyságáról kevés derült ki, ám az könnyen belátható, hogy a Wikipédián, a YouTube-on vagy a Google keresőjének segítségével, nem különösebben nehéz alapvető információkhoz hozzájutni, azaz az online világ határát nem nehéz átlépni, de nem igaz, hogy egy generáció egésze, vagy többsége azonos mértékben válik felfedezővé, azonos módon „drótozódik be” (Pais 2013). Az interjúk épp arra világítottak rá, hogy a fiatalok közül csak kevesen ismerték mélységében és részletesen az online teret, vagy legalábbis kevesen mertek mélyen behatolni oda. A többség a határhoz közel megtorpant, hiszen kevés érdemi otthoni vagy iskolai útmutatást kapott.

Érdemes egy pillantást vetni azokra is,<sup>104</sup> akik a többségnél jobban belakták az online teret, a funkcióit hatékonyabban állították a céljaik szolgálatába. Nem csak kerestek és találtak, hanem kutattak és használatba vettek. Esetükben a tudás egészen változatos formákból érkezhett. Az unboxing videókat éppúgy képesek voltak nyelvtanulásra használni, mint a videójátékot. Eközben voltak olyanok, akik a lehetőséget sem vették észre és inkább átugorták a játék közben feltűnő feliratokat.

Péter: Ami a nyelvtanuláshoz jó, az a sok videó játék. Amikor belemész a játékba és tanulsz benne angolul, az marha jó! A szavak jönnek aztán egyből. Egy csomó játékból olyan brutális szókincset lehet csinálni, hogy azt nem lehet elhinni. Én elmentem angol nyelvvizsgára most januárban. Nyolc évet sem jártam itt a suliban angolra, és több szókincsem volt, mint az ott lévő gimiseknek, egyetemistáknak. És abból, hogy játszottam, filmeket néztem, videókat néztem. Nagyon jól lehet ezzel nyelvet tanulni. Benne kell lenni, figyelni kell, gondolkodni kell, hogy mit jelent maga a szó. Ki lehet következtetni abból, hogy mi maga a helyzet. Könnyebb, mint könyvből magolni. És sokkal hasznosabb is.

---

MIROSLAV KRLEŽA HORVÁT GIMNÁZIUM

<sup>104</sup> Jellemzően az elitista, a technokrata és részben a moralizálók csoportjába tartozó tinédzserekről van szó.

Tünde: Sorozatokból és közösségi médiából lehet a legjobban nyelvet tanulni.

Leó: A FIFA-ban a kommentátor idegen nyelvű, az is jó.

---

PTE DEÁK FERENC GYAKORLÓ GIMNÁZIUMA

Dóra: Az unboxingnál tanulni is lehet. Angolul van, és én úgy szoktam tanulni, hogy nézem.

kérdés: *Játék közben is lehet angolul tanulni, nem?*

Dávid: Csak a feliratok vannak angolul, de az nem fontos, átugrom.

---

PÉCSI MEZŐSZÉL UTCAI ÁLTALÁNOS ISKOLA

A mediatisztált tudásszerzés formái azoknál voltak a leggazdagabbak, akik a hagyományos műveltségelemeket is biztosabban sajátították el. Az online és azon kívüli világban is jól tudták kifejezni magukat, több volt az önbizalmuk, és határozott jövőképük volt.

Gyakran hangoztatott vélemény, hogy a fiatalok beleszületnek a digitális korba, életüket „bedrótozva” élik, és *„kiváló intellektusuk és igen fejlett problémamegoldó képességük kiváló technikai érzékkel társul, amely erős gyakorlati igényt generál.”* (Pais 2013:9) Buckingham ezzel szemben azt mondja, hogy a fiatalok csak kis százaléka fogékony igazán a technológiai részletek iránt (Buckingham 2008). A fiatalokkal folytatott beszélgetések ez utóbbi véleményt erősítik.<sup>105</sup>

A médiával kapcsolatos viszonyt magyarázó generációs modell elfedi azt a sokszínűséget, mely a tizenévesek médiahasználatát jellemzi (Helsper–Eynon 2009). Napjainkban a magyar tizenévesek legtöbbszörnek van olyan eszköz a kezében, mellyel be tud lépni a digitális médiatérbe (Tóth 2016), de mégsem azonos hatékonysággal és intenzitással használják az eszközöket, hiszen különbözőek a motivációik, más és más érdekli őket, eltérő mértékben támogatja médiahasználatukat a családjuk, és a tudás szerepéről is különbözőképp vélekednek.

<sup>105</sup> A generációs determinizmust a technológiai determinizmus egy formájának tekinthetjük, vagy ahogy Myat megfogalmazta: *„A késő-modern médiakörnyezet azonban biztosan nem magyarázható önmagában a technológia uralmával, hiszen azt egymással összekapcsolódó komplex és hibrid médiumok alkotják. A médiamixet csupán a felkínált tartalmakból válogató tudatos médiahasználók alakítják ki, saját szükségleteik alapján”* (Myat 2010).

A svéd oktatáskutató, Elza Dunkels a fiatalok internethasználatát vizsgálva, három eltérő tanulási módszert azonosított. A *természetes tanulás* külső irányítás nélkül végbemenő, ösztönös kíváncsiságból kiinduló ismeretszerzési folyamat, mely logikai alapon működik. Az *informális tanulás* elválik a formális iskolai keretektől és azonos érdeklődési körű csoportokban zajlik, ugyanakkor individualizált formában. A harmadik területet a tudásszerzés és képességfejlesztések *kollektív formái* alkotják (Dunkels 2007). Kutatásomban mindhárom formára találtam példákat. A Császi által fontosán ítélt médiahasználati dimenziók – ideológia, hasznosság, élvezet – a tudásszerzés során is hatottak egymásra, és ahogy arra már az alfejezet elején utaltam, a tudásszerzés differenciáltsága az *elitista*, a *moralizáló* és a *technokrata* beállítódású fiatalokra volt jellemzőbb. Esetükben nagyon izgalmas mintázatokat találtam.

A kaposvári szakgimnáziumban mozgóképkészítést tanuló Petra sokat beszélt mások médiahasználatáról, és arról a dilemmáról, mely a média hasznossága és veszélyei között fennáll:

Petra: Nem is akkora csoda, hogy mindenki ezek megszállottjává válik, ezeknek az eszközöknek, meg úgy egyáltalán. Mert létezik az internet, és azon keresztül annyi mindenhez hozzá lehet férni, hogy ez valami felfoghatatlan csoda. Gyakorlatilag egy egész világ minden tudása ott van az ember kezében, az egy dolog, hogy mekkora része hiteles, mekkora nem, de hát mégiscsak hihetetlen. Egy csoda.

Az otthoni információgyűjtésben használjuk. Nem tudom, hogy jó-e, hogy így nagyobb haszna van-e, mintha az ember könyvtárba megy és ott kell összekaparásnia könyveket és azokból a kis információmorzsákat. Az is nagyon szép és hasznos dolog, de nem biztos, hogy mindenkinek elég arra az ideje és az energiája. Főleg nekünk, hogy ilyen 40-42 óránk van egy héten. Sokkalta egyszerűbb az, ha az ember a telefonon keresztül hozzá tud férni az információkhoz.

A későbbiekben még látni fogjuk, hogy Petra milyen kritikus volt mások médiahasználatával szemben és milyen fontos gondolatokat fogalmazott meg az iskolarendszerrel kapcsolatban. A moralizálás mögött nem egy erős ego, sokkal inkább egy befelé forduló, önbizalom-hiányos személyiség húzódott meg. Csodának nevezte, mégsem élt a technológia bűvöletében, de későbbi továbbtanulási célja érdekében igyekezett minden lehetőséget megragadni. A japán nyelvet anime sorozatok alapján, rajongóként kezdte el tanulni, és néhány év alatt meglepően magas szintre jutott. Emellett több olyan közösség tagja volt, amelyeket a tudásszerzés kollektív formái jellemeztek. Sokat rajzolt és sok saját szöveget írt, melyeket szerepjáték-csoportokban osztott meg – ahogy erről a következő fejezetben még szó lesz. Online tevékenységének fontos eleme volt a hasznosság, melyhez ideológiai szempontokat is rendelt, de mindez nem volt mentes az élvezettől és a kikapcsolódástól sem. Tanulási stratégiái igen változatosak voltak és ezeket jól tudta kamatoztatni az iskolai munka során is.

Petra: Csak annyit akartam mondani, hogy én meg Honfoglalózni szoktam. Abban az a jó főként, hogy nagyon sokfajta információt, nagyon sokrétű az az információ, amit ott meg lehet szerezni. Még ha az ember nem is találja el a választ egy kérdésre, utána érdemes azokat megjegyezni, szembesülünk azzal, hogy mi volt a helyes válasz. Szóval én nagyon hasznosnak találok. Nagyon ritkán fordul elő, hogy olyan kérdést kapjon az ember, amit már kapott.

---

KAPOSVÁRI ZICHY MIHÁLY IPARMŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

Virág és Kata, a pécsi Nagy Lajosba Gimnázium tanulói voltak a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések idején. Mindketten fontosnak tartották a kortárs médiában való jártasságot, és igyekeztek egyensúlyt találni a tanulás tradicionális formái és a tudásszerzés online módszerei között. Elmondásuk szerint nem „lógtak” sokat az interneten, de ugyanúgy „daráltak” sorozatokat, mint a többi fiatal. Egy olyan iskolában tanultak, ahol sok tanulásra volt szükség ahhoz, hogy a tanulók közti versengésben versenyképesek maradjanak. A tudásszerzés és képességfejlesztés esetükben irányított és

strukturált volt. Az iskolai munka során alkalmanként kooperáción és kollaboráción alapuló feladatokat is meg kellett oldaniuk. Virág és Kata online ismeretszerzésében ugyanakkor fontos szerepet töltött be az ösztönös, próbálgatáson alapuló természetes tanulás is.

*kérdés: Ti magatok csináltok bármilyen médiaszöveget, ami digitális eszközzel létrehozható?*

Virág: Tavalyi osztálytársaimmal, amikor unatkoztunk, elkezdünk értelmetlen kisfilmeket gyártani. Semmi értelme sem volt, de jó visszaneézni.

Kata: Én zenét vágok rajta, hobbiból is, vagy versenyre, produkcióra zenét.

*kérdés: Ezt hol tanultad?*

Kata: Letöltöttem a programot és kitapasztaltam, logikával. És ugyanígy a videóvágó programot is. Bár azt csak elkezdtem.

Virág: A programozást az iskolában tanuljuk, a hang- vagy videóvágást azt nem.

---

CISZTERCI REND NAGY LAJOS GIMNÁZIUMA

Hasonlóan hangsúlyos volt a spontán kísérletezésen alapuló ismeretszerzés a technokrata médiahasználók körében. A Miroslav Krleža Iskolaközpontban tanuló László és Péter igazi „kockák” voltak, bár utóbbi gyakran csúszott át moralizáló szerepkörbe. Mindketten sok időt töltöttek a világhálón, sokat játszottak hálózatban, kiválóan beszéltek angolul, és jól tájékozódtak az online térben. A fókuszcsoportban szívesen beszéltek szakértőként a digitális technológia részleteiről. Ismeretük meglepően mély volt, érdeklődésük pedig sokirányú: nem csak a különféle processzorok teljesítményéről tudtak sokat, elmondták a véleményüket az Európai Unió szerzői jogi szabályozásával kapcsolatban is. A próbálgatáson és kísérletezésen alapuló természetes tanulás számukra komoly örömforrást jelentett.

*kérdés: Milyen érzés az, amikor van egy probléma, amivel szembesülsz és találsz rá valamilyen megoldást?*

László: Jó! Nekem az nagyon jó, ha van egy probléma és rájövök, hogy van megoldás az interneten és tudok továbbhaladni a munkában.

Péter: A legjobb az, amikor föllépsz és látod azt, hogy amit akartál, azt meg lehet

csinálni, csak másképpen kell megcsinálni. Tehát látszik, hogy lehetséges, csak meg kell változtatni, hogy miképpen gondoldj rá. Mondjuk videóvágásnál. Azt akarod, hogy egy effekt menjen be balról, és csak jobbról jön be, akkor meg lehet nézni, miképpen oldható ez meg.

---

MIROSLAV KRLEŽA HORVÁT GIMNÁZIUM

Osztálytársuk, Evelin az *AminoApp* nevű alkalmazást használt tudásának fejlesztésére. A felület a fiatal korosztályt célozza meg, és az online közösségek rendkívül gazdag tárházát kínálja. Az egyes közösségek több tízezer vagy százezer tagja a világ legkülönbözőbb pontjairól verődik össze. Lehet posztolni, inspirálódni, ismereteket és barátokat szerezni. A felülete bonyolultabb, mint az Instagramé vagy a Facebooké, cserébe a tartalom is jóval gazdagabb és komplexebb.

Evelin: Van egy Amino nevű alkalmazás, amiben vannak különböző csoportok, amiben a világból bárhonnan jönnek emberek. És mondjuk én tanuló csoportban vagyok benne és ott tudunk arról beszélgetni, hogy ki mit tanult. És kialakultak barátságok. Olyan, mint egy fórum-gyűjtő.

*kérdés: Mit tanulsz egy ilyen csoportban?*

Evelin: Iskolai dolgok. Például versenyzünk, hogy például egy matek házi, amit beküldök, arra kapok egy pontot és a hétnek a végén, akinek a legtöbb pontja van, az megnyeri a versenyt. Itt angolul beszélünk, mert a legtöbben azt beszéljük. Vannak magyar nyelvű csoportok is, de ott még nem voltam.

*kérdés: Akkor ez egy erőpróba tulajdonképpen. Mit lehet nyerni?*

Evelin: Az az elismerés, hogy én voltam ott a legszorgalmasabb.

*kérdés: És mennyien vannak egy ilyen csoportban?*

Evelin: Rengetegen. Sokan.

Péter: Nem hatvan-hetvenen?

Evelin: Nem, több tízezren, amiben én benne vagyok. Ezekben vannak alcsoportok.

---

MIROSLAV KRLEŽA HORVÁT GIMNÁZIUM

A fenti példákban a tapasztalat és tudásszerzés, a szórakozás és élvezet, továbbá az ideológiai megfontolások izgalmas és sokszínű kombinációit láthattuk. Az információhoz és tudáshoz való hozzáférés érdeklődésfüggő: volt, aki rollertrükköket

tanul a YouTube-ról, mint a bükkösi Beni, más a kerékpárvaltóját szerelte meg oktató videó alapján, mint a Pécsi Tudományegyetem gimnáziumába járó Imre. A Nagy Lajos Gimnáziumban biokémia szakos Marcellt és a Deákban médiás Melindát egyaránt a fényképezés érdekelte. A Szombathelyen művészetet tanuló Bianka lovagolni tanult, és ha az edző nem magyarázott el valamit elég érthetően, akkor rákeresett a problémára a világhálón. Az osztálytársa, Timi, recepteket szokott nézegetni, ha a családdal a szakácskönyvben már nem talált semmi érdekeset. László eközben honlapokat barkácsolt és technikai segítséget nyújtott másoknak online fórumokon. Úgy vélem, ezek az apró töredékek jól jelzik azt a változatosságot, ami a fiatalok médiahasználatát jellemzi. Egyúttal arra is utalnak, hogy a szabadidő egy jelentős részét nem a képernyő előtt töltik. A tinédzserek online és offline tevékenysége között nincs éles határvonal. A valós térből a virtuálisba való átlépés célirányos, még akkor is, ha a felnőttek számára ez a cél kevésbé látható, az online tevékenység pedig kevésbé felügyelhető.

Érdeemes lenne tehát leszámolni a „netgeneráció” általánosító fogalmával. Hisz nem másról van szó, mint a média funkcionális használatáról, mely természetesen eltérő mélységű, intenzitású, hatékonyságú. A médiatér lehetőséget kínál arra, hogy ki-ki érdeklődésének és tudásának megfelelően kipróbálhasson új szerepeket, azaz megtapasztalja, hogyan lehet boldogulni a felnőttek világában.

*kérdés: Miért jó digitális eszközökkel megoldani egy feladatot?*

Dorina: Ez sokkal gyorsabb.

Rita: Azért, mert életben is erre lesz szükség.

Dorina: Tehát arról szól, hogy önállósítsuk magunkat.

Rita: Most van egy irodalmi feladat, ami ki van adva és van egy határidő, amíg el kell készíteni. Bármilyen forrást lehet használni. Ez mindenkit arra sarkall, hogy utána nézzen a dolgoknak. Egy csomó mindent tanulhat belőle. Én ezt úgy csinálom, hogy rákeresek az adott témára és olvasok. Összegyűjtöm a szükséges információkat. Sokféle forrásból.

### 6.2.3. Együttműködések az iskolai tanulás során

A különféle szerepek kipróbálása társas tevékenység, éppen ezért a következőkben azt mutatom be, hogy a tanulók szerint mennyiben segítik és támogatják az iskolában az együttműködésen alapuló médiahasználatot. A hét vizsgált iskola gyakorlatai – bár több hasonlóságot is mutatnak egymással – nem rávetíthetők a teljes magyar oktatási rendszerre, azt viszont gondolhatjuk – és ezt erősítik a nagy mintás kutatás eredményei is –, hogy a médiaműveltséghez való viszonyulás hasonló pályán mozog országszerte, azaz még mindig a védelmező attitűd dominál, kevés lehetőség jut a felvértezésre, és még ritkább a kollaboráción és kooperáción alapuló tevékenységformák alkalmazása.

Egyénileg elkészítendő prezentációkkal minden iskolában találkoztak a fiatalok. A páros vagy csoportmunkában, digitális eszközök használatával megvalósuló projektekre már jóval kevesebb példát tudtak mondani a fókuszcsoportok résztvevői, különösen a konkrétumok említése hiányzott. A próbálkozások erősen függték a tanárok személyétől, de az elhivatott, kísérletező kedvű pedagógusok is csak ritkán éltek a módszerrel. A pécsi Mezőszélben például nyelvtanból kellett csoportos kooperációban újságot készíteni. A különféle szövegeket – reklám, vicc, gyász hír, keresztretjvény, recept, horoszkóp – a tanulók egymással kooperálva írták, azonban a késztermékből csak 1-1 példány készült, és nem került túl az osztály nyilvánosságán.

Némileg tágitva a kört, a kevés számú iskolai együttműködés kapcsán arra is rákérdeztem, hogy mit tartanak hatékonyabbnak és mit kedvelnek jobban. Azokat a formákat, amikor a csoportokat a tanár hozza létre, vagy azokat, amikor a csoport önszerveződéssel jön létre? A válaszadók az alulról szerveződő csoportokat preferálták. Elmondásuk alapján a csoportmunka számtalan nehézséggel jár. Folyamatosan figyelni kell a másokra, a megoldások felé közösen és arányosan kell eljutni, egyszóval együttműködési kényszer van, mely a fiatalok számára új helyzet. Voltak, akik épp ezért ódzkodtak a csoportmunkától és kényelmesebbnek érezték az egyéni munkát, amiben mindenképpen több rutinjuk is volt.



*kérdés: Tehát vannak olyan feladatok, melyeket csoportban kell megoldani otthon. És ez jó dolog szerintetek?*

Péter: Ha jó emberekkel állsz össze, akkor igen, de ha rosszakat fogsz ki, akkor az nem jó. Te dolgozol, ők pedig felolvassák.

László: Nekem az a véleményem, hogy nem lehet csoportosan dolgozni. Mert tegyük fel, hogy az egyik kigyűjtené az információkat, de aki összeállítaná a prezentációt, biztos, hogy találna benne olyan hibákat, melyek mindenképp ki akarna javítani és akkor úgy érezné, hogy neki kell az egészet megcsinálni. Például volt olyan, amikor osztálytársammal együtt dolgoztam, de semmi olyan információt nem küldött el, ami használható lett volna. Én nem szeretek csoportosan dolgozni.

Péter: A másik pedig az, hogy a csoportos munkához vagy sokat kell bent lenni egy teremben, vagy pedig közel kell lakni egymáshoz.

*kérdés: Miért kell ehhez közel lakni?*

László: Mert ha hárman vagytok, akkor nagyon nehéz megoldani, hogy egy helyen legyetek.

*kérdés: Nem lehet online megoldani? Miért kell hozzá fizikai jelenlét?*

Péter: Lehetne, de az sem jó. Valaki megint írja, a másik pedig mondja.

---

MIROSLAV KRLEŽA HORVÁT GIMNÁZIUM

*kérdés: Ez egyéni feladat szokott lenni?*

Laura: Általában igen. Van csoportos is, de nem olyan sokszor. Igazából ilyen csak magyarból szokott lenni.

*kérdés: Melyiket szeretitek jobban?*

[A többség a csoportot mondja.]

Adél: Attól függ, hogy milyen a feladat. Mert van, amit egyedül és van, amit csoportban jobb. Mert olyankor kisegítjük egymást. Ha valaki nem tud egy kulcsszót, vagy ilyenek, akkor a másik segíthet neki. Vagy, ha valaki jobban tud rajzolni, akkor az rajzol. A másik meg gyorsabban tud írni, akkor írja a dolgokat.

*kérdés: Tehát eloszthatóak a szerepek. Aki valamiben jobb, az azt csinálhatja?*

Adél: Igen.

*kérdés: És miért nem jó a csoportos munka?*

Dorina: Vannak olyan emberek, akikkel nehezebb együtt dolgozni.

Laura: Mert nem értjük meg egymást.

Emma: Vagy, hogy más minőségben gondolkodunk. Esetleg nem egyezik a véleményünk.

---

SZOMBATHELYI MŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

*kérdés:* A csoportos feladatmegoldást vagy az egyénit kedvelitek jobban?

Piroska: A csoporttól függ. Ha rossz csoportba kerülsz, akkor lehet, hogy te csinálsz meg mindent. Ha pedig jóba, akkor tényleg csak a te részedet.

Kincső: Ha te döntheted el, hogy kivel akarsz lenni, akkor az legtöbbször jól szokott sikerülni. Ha beosztanak minket, akkor az nem mindig sül el jól.

*kérdés:* A jó csoportban van együttműködés?

Kincső: Meg lehet osztani a feladatokat.

Dóra: Jobban tudunk utána csoportban dolgozni. Csapatépítő jellegű.

Piroska: Még így is van, hogy az ember segít a másoknak, vagy cserélnek.

---

PÉCSI MEZŐSZÉL UTCAI ÁLTALÁNOS ISKOLA

Az idézett részletekben megszólalók nem csak az együttműködések során felbukkanó problémákra, hanem a lehetőségekre is reflektáltak. Egyrészt arra, hogy a csoportmunka során a szakértői szerepek feloszthatók. Másrészt arra, hogy a közös tevékenység erősíti a szociális kapcsolatokat.<sup>106</sup>

A digitális eszközöket magas szinten használó, technokrata beállítódású László arról beszélt, hogy számára komoly nehézségeket okozott a másokkal való együttműködés, és szíve szerint mindent egyedül oldott meg, mert a megfelelő minőség csak így volt számára garantálható. A fent idézett szombathelyi és pécsi csoportban megszólaló lányok, akik – Dóra kivételével – *nézelődő* attitűddel leginkább szórakozásra használták a médiát, már jobban hajlottak a kooperációra, de ők is szívesebben dolgoztak olyanokkal, akiket ismertek és akikben megbízhattak. Nem csak arról van tehát szó, hogy a fiatalok kevésszer kerülnek olyan helyzetbe, amikor csoportosan kell megoldaniuk egy problémát. Láthatóan kényelmesebb számukra, ha kiszámítható társakkal kell dolgozniuk, és nehezükre esik, ha idegenebbekkel kell egyezkedniük a siker érdekében. Ez azért érdekes, mert a közkeletű elgondolás szerint az online térben való ismerkedés,

<sup>106</sup> Lásd Jenkis médiaoktatás-modellje – 3.5.1. fejezet.

az idegenekkel történő együttműködés a tizenévesek szabadidős tevékenységének egyik jellemzője.

Végezetül érdemes megemlíteni egy érdekes példát a Nagy Lajos Gimnáziumból, mely az iskolai és iskolán kívüli szerepek komplexitását jelzi számunkra. A csoport több tagja volt cserkész, ketten közülük őrsvezetéssel is próbálkoztak – mindkét fiút az *elitisták* közé soroltam. A digitális eszközhasználatukat egyik oldalról nagyfokú önkontroll jellemezte, másrésztől kortársaikhoz hasonlóan szívesen hallgattak zenét, néztek sorozatokat a kollégiumban, vagy követték egyik osztálytársuk YouTube-csatornáját – persze jó adag iróniával mesélve arról. A beszélgetés idején egyiküknek sem volt okostelefonja, de használtak számítógépet. Olyan családokban éltek, ahol a digitális eszközök használata mindennaposnak számított, a család valamennyi tagjának volt saját készüléke, jellemzően notebookja. Érezhetően nagyon fontos volt számukra a tanulás, mely idejük jelentős részét kitöltötte. Azt tapasztalták, hogy a telefon, vagy a közösségi média platformjai sok hasznos időt emésztenek fel, ezért igyekeztek minimálisra redukálni azok használatát. Kivonulni nem tudtak az online térből, és nem is akartak, mert nem csak az iskolai, hanem az alapvetően mediatiszációtól mentes szabadidős tevékenységüknek is részévé vált az online kapcsolattartás és közösségépítés.

Marcell: Én cserkészkedem és a Gergő is. Ott van ilyen őrsvezető képző, és a házi feladatokat azon keresztül kapjuk. Azon kell megoldani is. Vagy, ha nem, akkor befotózni és azon keresztül elküldeni. Egyébként van őrösöm. Ha ott van egy feladatlapom, vagy játékot szeretnék összeállítani, akkor ehhez használom a számítógépet.

*kérdés:* Az órs tagjaival személyesen vagy online tartod a kapcsolatot?

Marcell: Online nem, mert még elég kicsik. Másrésztől nem vagyok online ember és a cserkészetbe nem akarom bevonzani ezt a közeget, mert pont arról szól, hogy nincs annyira benne.

Gergő: Az őrsvezető-képzőt tavaly végeztem el. Ott legépeltem a tíz ujjam. Előtte nem nagyon szoktam gépelni. Ott pedig sok volt egyszerre a feladat. Tényleg egyszerre, és tényleg sok. Most meg igazából egy kicsi, 20-25 fős cserkészcsapatunk van. Először táborozunk együtt. Kaptam egy csomó

feladatot, amit online kell beküldeni a csapat többi tagjának, hogy össze tudják rakni az egészet. Hogy össze tudjuk rakni együtt.

---

CISZTERCI REND NAGY LAJOS GIMNÁZIUMA

A mediatisáció a két fiú mindennapi életének azon szegletében tűnt fel, ahol a legkevésbé számíthatunk rá, hiszen a cserkészetre kevesen gondolnak úgy, mint digitálisan is szerveződő közösségre. De ez a példa arra mutatott rá, hogy a kapcsolattartás kéz a kézben járhat a közös ismeretszerzéssel, az egyéni képességek fejlesztésével, egyúttal a csoport tagjainak folyamatos együttműködését igényli.

### 6.3. *Egyén, együttműködés, részvétel – a médiahasználat élvezeti dimenziója*

Az előzőekben a hasznosság oldaláról igyekeztem a médiahasználat felé közelíteni. A következőkben a média élményt kínáló oldalára tekintek. Arra az arcra, mely mindenkire rámosolyog: történeteket, élményt, szórakozást és részvételt kínál.

*kérdés:* *Miért néztek sorozatokat?*

Klára: Szórakozásként. Hogy kikapcsolódjunk.

Zorka: Azok nagyon királyak.

Klára: Van egy olyan érzés, amikor valaki megnéz egyet és az beszippantja és a hatása alá kerül, jól tud róla gondolkodni.

---

SZOMBATHELYI MŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

Silverstone a média poétikája kapcsán arról írt, hogy a történeteknek milyen lényegi szerepük van a társadalmi kohézió megteremtésében.

*„Történetek, amelyek nyíltan vagy burkoltan mintát nyújtanak, tanulságot kínálnak, utat mutatnak múltba és jövőbe, irányítják a tévelygőket. Történetek, amelyek megingatnak és gúnyolnak. Történetek, amelyeknek van elejük, közepük és végük: ismerős szerkezetek, felismerhető témák, amelyek végtelen variálódásukkal gyönyörködtetnek, a jól elénekelt dal, a jól elmondott mese, a jól felépített feszültség örömet nyújtva közönségüknek. Történeteink egyszerre nyilvánosak és magántermészetűek. Nem idegen tőlük sem a szent,*

*sem a profán, maguknak követelik a valóságot, eljártsszák fantáziaképeinket, a képzeletünkre apellálnak.” (Silverstone 2008 [1999]: 56)*

Arra is felhívta a figyelmet, hogy a történeteknek nem csak mesélőre, hanem közönségre is szüksége van, nem elég leírni vagy elmondani mi történt, meg is kell hallgatni, tehát a történetek közösséget teremtenek maguk körül és bevonódást ajánlanak. Walter Benjaminnal vitatkozva Silverstone azt állította, hogy mediatizált korunk sem fogy ki a történetekből, épp ellenkezőleg, túltengésük jellemző, és ez együtt jár a különféle műfajok határai közötti határ elmosódásával (Silverstone 2008 [1999]).

A fókuszcsoportokban elhangzottak ráerősítenek a Silverstone által leírtakra. A fiatalok életét keresztül szövik a történetek. A narratívák érkezhettek a tartalomgyártó médiavállalatoktól, azaz lehetnek filmek vagy sorozatok, de számításba kell vennünk a közösségi médiafelületeken megjelenő személyesebb „sztorikat” is. A fókuszcsoportok valamennyi tagja nézett sorozatokat és kisebb-nagyobb intenzitással használtak valamilyen közösségi médiaplatformot. Médiahasználatuk során közönségként és közösségként is csatlakoztak a médiatérhez.

Miközben tehát azt láthatjuk, hogy minden tizenéves tagja volt valamilyen közösségnek, azt is észre kell venni, hogy csak kevesekből lett történetmesélő. Képeket ugyan sokan osztottak meg, de érdekes módon nem mindenki volt azon a véleményen, hogy ennek a tevékenységformának jelentősége van. Amikor az interneten megosztott, saját készítésű tartalmak felől érdeklődtem, akkor a különféle közösségi platformokon megosztott képek említése nem volt automatikus. Mintha jelentőségüket veszítenék azáltal, hogy könnyű elkészíteni és megosztani ezeket. Péter még ennél is kritikusabban fogalmazott: *„Szerintem a fotók feltöltését tegyük arrébb, mert azt mindenki csinálja.”* Ennek ellenére nem vonható kétségbe, hogy az egymás után feltöltött képek, az Instagram vagy Facebook sztorik a történetmesélés sajátos formái, melyek a metainformációkkal kiegészülve – képaláírás, ki van a képen, hol készült, mikor, milyen eszközzel, van-e hangulatjel, van-e ideológiai tartalom stb. – sok mindent elárulnak a feltöltőről. A

feltöltött képek láncolata élményekről, érzésekről, identitásról, kulturális állásfoglalásokról mesél.<sup>107</sup>

Azt azonban jól látta Péter, hogy csak nagyon kevesen készítenek szélesebb közösségnek szánt médiaszövegeket. Az ilyen irányú tevékenységüket az időlegesség és a bizonytalanság jellemzi. Mintha egy évtizeddel ezelőtt Jenkins túlbecsülte volna a felhasználók által létrehozott tartalmak mennyiségét és jelentőségét (Jenkins et al. 2009), hiszen a magyarországi adatfelvétel azt mutatja, hogy a tizenévesek közül valójában csak kevesen élnek ezzel a lehetőséggel.

Hasonló eredményre jutottunk a T-Tudok Zrt. 2020-as fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetéseinek elemzése során is. Azt tapasztaltuk, hogy sem a szülők, sem a tanulók, nem említették külön tevékenység-kategóriaként a tudásszerzést, tanulást, vagy önálló szellemi termékek létrehozását, azaz videókat, kisfilmeket, szövegeket, fényképeket online készítését. A szülők csupán az online tanulás témakörének kapcsán beszéltek gyermekük tanulásáról online környezetben, ettől elvonatkoztatva nem említették meg külön, hogy hétköznapi online tevékenységük során valamilyen plusz tudásra is szert tennének. Ezzel szemben, a tanulói fókuszcsoporthoz tartozók szinte összes résztvevője említett olyan tevékenységet, amely önálló tudásszerzésről, vagy tudástermelésről, esetleg tudásmegosztásról szól, de ezeket nem úgy kezelik, mint aminek pozitív értéket tulajdonítanak. Természetesnek veszik, hogy rákeresnek valamilyen hírre, információra a neten, ha kíváncsiak valamilyen esemény, történés hátterére, akkor kereső oldalak segítségével utánanéznek azoknak, illetve hogy online eszközök és a mobiltelefonjuk segítségével kisfilmet készítenek bizonyos, számukra fontos témáról. Többen beszéltek arról is, hogy az elkészült kisfilmeket már meg tudják vágni, digitálisan megszerkesztik és megosztják másokkal. A TikTok kapcsán elkészített rövid táncos videók esetében senkiben sem merült fel, hogy a táncprodukciót – bármilyen minőségű is a végtermék –, először is ki kellett találni, koreográfiát készíteni hozzá, alkalmas zenét keresni hozzá, kivitelezni és megfelelő formátumban feltölteni a netre. A beszélgetések alapján úgy

<sup>107</sup> Ennek mélységéről és jelentőségéről a következő fejezetben egy konkrét Instagram oldal kapcsán még lesz szó.

tűnik, ezeknek a produkciós folyamatoknak a kivitelezése nincs kellően értékelve, sem a felnőttek, sem a tanulók nem tekintenek értéknek rájuk, sőt észre sem veszik, hogy az elmesélt folyamat végigvitele önmagában is teljesítmény (Németh et al. 2021).

Hiba lenne azonban szigorúan a médiaszöveg létrehozása felől közelíteni a részvételhez. Mindkét fókuszcsoporthoz adatfelvétel – tehát a disszertációhoz kapcsolódó 2019-es és az egy évvel későbbi internethasználatra fókuszáló – mélyebb elemzése azt mutatja, hogy az online részvétel formái sokfélék. A tizenévesek többsége a részvételi kultúrának jobbára csak a közönsége, ugyanakkor a fiatalok médiahasználatát az állandó interakció jellemzi. Gyakran néznek együtt filmeket, sorozatokat, vagy hallgatnak együtt zenét. Folyamatosan jelen vannak a különféle közösségi média-platformokon. Ha játszanak videójátékkal, akkor ezt leginkább hálózatban teszik. Médiahasználatuk során – mely voltaképp alig értelmezhető az állandó online kapcsolat nélkül –, önmagukat különböző közösségekhez képest pozicionálják. Másként fogalmazva: a kezükben lévő eszközök nem elzárják őket a külvilágtól, hanem másfajta tereket nyitnak meg számukra. Ugyanakkor az izoláció lehetőségét is megteremtik.

Virág: Gyakran hallgatok zenét, mert hangszigeteléseként szolgál egy kollégiumi szobában. Lehet, hogy ezzel gyakran könnyebb tanulni, mint anélkül.

---

CISZTERCI REND NAGY LAJOS GIMNÁZIUMA

Azt is látni kell tehát, hogy a médiatérbe való belépés nem feltétlenül újabb kapcsolatok érdekében történik, hanem épp a kapcsolatok előli elzárkózás miatt. A beszélgetések során említett tevékenységek egész sorát szívesebben végezték a tizenévesek egyedül, mint csoportos formában. Ebbe a körbe tartozott a zenehallgatás, a filmnézés, a közösségi média használata és az iskolai feladatok megoldása is. Voltak olyan tevékenységek, melyek természetüknél fogva társaságban voltak érdekesebbek. A videójáték egyértelműen ebbe a körbe tartozott.

A fiatalok által elmondottak ismételten arra hívják fel a figyelmet, hogy a médiatér számukra egy használatba vehető eszköz, mely bizonyos esetekben lehetőséget teremt az

élményszerzésre, de az életviláguknak továbbra is van egy médiavilágtól kevésbé függő része.

### 6.3.1. A részvétel egyenlőtlensége

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések készítésekor az interjúalanyok szinte mindegyike rendelkezett saját mobiltelefonnal és interneteléréssel. Mindössze kettejüknek nem volt okostelefonja, de ennek nem pénzügyi, hanem elvi okai voltak. Mindkét elitista attitűdű gimnazista fiú úgy vélte, hogy az idő kedvezőtlen felhasználása miatt a mindig náluk lévő eszköznél praktikusabb, ha csak otthon, a szabadidejükben jutnak internetközelbe. Egyúttal tisztában voltak azzal is, hogy ez az önként vállalt kívülállás hosszabb távon nem kifizetődő.

Gergő: Hetente egyszer talán felkerülök az internetre. Az is hétvégén, mert én is kollégista vagyok. Nekem még okostelefonom sincsen. Otthon ez most felmerült kérdésként, hogy lehet, hogy kellene egy, az sokkal praktikusabb lenne, mert tudnék interneten keresztül tanulni, és az információk is jobban eljutnának hozzám. Igazából a szükséges információkat így is megtudom az internetező szobatársaimtól a kollégiumban. Viszont kicsit lemaradott vagyok ebben.

Árpád: Bejárós vagyok, okos telefonom nekem sincsen. Viszont otthon a számítógépen a cseteléseket követem. Tévénk sincs, de nem is hiányolom. Úgy érzem, hogy sok időt elvenne. Volt olyan időszak, amikor okos telefont használtam. Napközben többször megnéztem a cseteléseket, meg ilyesmit. De úgy éreztem, hogy sokat nem változtatott, ha csak akkor nézem., ha hazaértem.

---

CISZTERCI REND NAGY LAJOS GIMNÁZIUMA

A digitális egyenlőtlenség DiMaggio és Hargittai által azonosított dimenzió közül a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések elemzése alapján leginkább a használat céljának egyenlőtlenségei, a használatához szükséges kompetenciák különbözősége, a használat



autonómiájában és a társadalmi támogatásban meglévő különbségek tűnnek lényegesnek. A technológiához való hozzáféréssel kapcsolatos problémák kevésbé hangsúlyosak (DiMaggio–Hargittai 2001; Bognár et al. 2004). Másként fogalmazva, a magyar tizenévesek könnyedén tudnak tagjai lenni különféle online közösségeknek, de azokban igen eltérő mélységben vesznek részt, azaz nagyjából ugyanazt látjuk, mint a tudásszerzés kapcsán.

A rendszeresen használt közösségi oldalak sorában a Facebook, a Messenger és az Instagram említése volt a leggyakoribb. A Facebookot és a Messengert gyakorlatilag mindenki használta, de a legtöbb esetben külön platformként hivatkoznak rájuk és eltérő funkciót tulajdonítottak nekik. A Snapchat, a Viber vagy a WhatsApp említése szórványos volt. A közösségi oldalak alapvető funkciójaként az interjúk során a közeli ismerősökkel, barátokkal való kapcsolattartást nevezték meg a válaszadók. Emellett fontos szerepet töltött be a közösségi média a mindennapi élet megszervezésében is, bár e funkció megítélése nem volt egységesen pozitív.

*kérdés: Hogyan döntitek el, hogy bizonyos alkalmazásokat használtok, másokat pedig nem?*

Piroska: Például régen a Viber volt az elterjedt az osztályközösségben. Aztán onnan szép lassan áttértünk a Messengerre és a Viber most már teljesen kihalt nálunk.

*kérdés: Ezek szerint az dönti el, hogy min vannak többen?*

Ági: Nagyjából igen.

Piroska: Min vannak többen, hol kezdenek el beszélgetni.

Dóra: WhatsApp is volt régen.

Piroska: Ú, de azt nagyon kevesen használták. Nem érte meg.

---

PÉCSI MEZŐSZÉL UTCAI ÁLTALÁNOS ISKOLA

A fiatalok beszámolóí alapján a közösségi média használatának lényegi célja az offline kapcsolatok fenntartása, a mindennapok kommunikációjának virtuális térben történő rétegzett kiterjesztése. Ezt a funkciót a több médiát használók alkalmazták jobban. Esetükben a különféle online csoportok úgy épülnek egymásra, akár a hagyma rétegei.

De az alábbi idézetből arra is következtethetünk, hogy a különböző csoportok épp annyira jelentik a kapcsolódás lehetőségét, mint az elkülönülés különféle köreit.

Virág: Rengeteg embernek a telefonjába van beírva, hogy mi mikor van. És akkor ezen keresztül tudunk egyeztetni, ha szervezünk valamit.

Kata: Annyi osztálycsoportunk van, hogy néha nem is tudom melyik pittyeg éppen. Van a biokémiás, a matinfos, a matinfópánczélos, a simaosztály csoport, az osztálycsoport elit, a pánczélos osztálycsoport.

Virág: Az osztálycsoport elit azért alakult, mert túl sok képet küldtek be a rendes osztálycsoportba. Ötvenesével-hatvanasával. A végén már nem tudtuk, hogy mi volt leírva előtte és mi volt éppen a házi.

Árpád: Túl sok nem lényeges dolog volt benne. Random beírogattak értelmetlen dolgokat. Ezért csináltunk egy kisebb körű csoportot, amiben a lényegesebb dolgokat beszéljük meg.

Marcell: Vannak olyan témák, amiket ebbe a nagyobb csoportba dobjuk be, hogy azok is tudják, akik a szűkebb csoportban nincsenek benne.

---

CISZTERCI REND NAGY LAJOS GIMNÁZIUMA

A kevesebb médiát használók online kapcsolatai korlátozottabbak, kevesebb online csoporthoz csatlakoztak és részvételük is passzívabbnak tűnt. A bükkösi iskolában tanuló gyerekek alig működtettek online csoportot. A Facebookot és a Messenger-t ismerték és használták, de a többi fókuszcsoportban sokat említett Instagram, TikTok és WhatsApp iránt már kevésbé mutattak érdeklődést. A közösségi platformok használatából esetükben mintha hiányozott volna a csoportok változatos és dinamikus működtetése. Az alkalmazásokat legfeljebb arra használják, hogy megnézzenek másokat, esetleg kapcsolatot tartsanak távoli rokonokkal, ismerősökkel.

*kérdés:* Van-e csoportja az osztálynak?

Csaba: Van, csak senki sem használja.

*kérdés:* Akkor miért van? Hogy az osztályfőnök tudjon nektek üzeni?

János: Körülbelül igen. Nekem még Twitter fiókon van, de nem használom.

---

BÜKKÖSDI ÁLTALÁNOS ISKOLA

Livingstone és Sefton-Green a *The Class* kutatás során úgy látta, hogy a fiatalok számára a digitális technológia lehetővé tette a másoktól történő elszakadást, például azáltal, hogy a tanárokat és a diákokat elválasztotta egymástól (Livingstone–Sefton-Green 2016). Az otthoni és iskolai kommunikációjukat inkább a személyesség jellemezte, és nem a digitális rendszerekhez való kapcsolódás. Ez alól leginkább a számítógépes játék és a közösségi oldalak jelentettek kivételt, vagyis azok a terek, ahol a legkisebb a felnőtt felügyeletének lehetősége. A tizenévesek igyekeznek kerülni azokat a kapcsolatokat, melyeket a felnőttek kezdeményeztek – függetlenül attól, hogy ezek a kapcsolatok digitálisak voltak-e vagy sem (Livingstone–Sefton-Green 2016).

A magyar tinédzserekkel folytatott fókuszcsoportos beszélgetések eredménye egybevág ezzel. Az egymásba ágyazódó csoportok alulról szerveződtek és a fiatalok igénye hozza létre azokat; a felülről – osztályfőnök vagy szaktanár által – létrehozott közösségek gyakorta nem is azonos platformon működnek, miként arra Piroska utalt: „*A Facebook és a Viber csoportban volt benne az osztályfőnök. A Messenger csoportban nincs. Csak mi vagyunk benne.*”. Más iskolákban is jellemző volt, hogy a Facebook az iskolai csoportkommunikáció „hivatalos” eszköze, a Messenger vagy Instagram csoportok megmaradnak felnőttek elől elzárt, privát zónáknak (vö. Miller et al. 2016). A bükkösi nyolcadikosok az osztálycsoporton kívül egyéb csoport létezéséről nem tettek említést, ez természetesen nem jelenti azt, hogy ne lennének ilyenek. A beszélgetés egésze azonban azt sejteti, hogy esetükben a különféle online közösségek jelentősége kisebb. Az iskolai médiahasználat során e hátrány kompenzálására kevés kísérlet történt. Az osztálycsoportot senki sem használta, a tanórákon online együttműködésen alapuló feladatokkal nem találkoztak, és arra kérdésre, hogy az egyéni feladatok megoldása során szokták-e segíteni egymást az online térben, csak nemlegesen rázták a fejüket.

*kérdés:* Mire használjátok az otthoni számítógépet?

Beni: Ha nem telefonon facebookozom, akkor arra.

Gabi: Ha lemerül a telefon, akkor használom.

Zsolt: Hát, játszani szoktunk.

Azok a fiatalok, akik digitális képességeiket hatékonyan és magas szinten használták, kritikusan közelítettek az online közösségek felé. Úgy látták, hogy nem csak előnyökkel, hanem hátrányok és konfliktusokkal is járhat a használatuk. Ez tette indokolttá a csoportok szétbontását, kisebb, specifikusabb közösségek létrehozását.

*kérdés:* A Messengert úgy kezelitek, mint egy a Facebooktól különálló entitást?

Péter: Igen.

László: Én őszintén szólva nem használom. Persze bekapcsolom naponta egyszer, de nem vagyok nagy rajongója az online beszélgetéseknek. Én inkább személyesen beszélgetek. Skype vagy hasonló online stream alkalmazáson keresztül. Mert az írás nekem nem az igazi.

Evelin: Én gyakran használom.

*kérdés:* Van osztálycsoport?

Péter: Igen. De nem nézzük, mert tele van retekkel. Például a tanárt lekurvaanyázzák. Fogalmazzunk úgy, hogy leírják azt, amit gondolnak elég nyíltan. Nem túl szépen. De ők nem gondolnak bele egyébként, hogy ezekez ki látja.

*kérdés:* Ezek zárt csoportok egyébként?

László: Igen, de nem tudjuk, hogy mennyire zárt.

*kérdés:* Olyan csoport nincs, amiben tanárok vannak.

Péter: Nincs. De van! Van egy Facebook csoport. Nem Messenger. De azt leginkább az osztályfőnök használja.

---

MIROSLAV KRLEŽA HORVÁT GIMNÁZIUM

*kérdés:* Van-e osztálycsoport?

Imre: Kettő. Egy, amiben az osztályfőnök is benne van és egy, amiben nincs. Hogy akár lehessen szidni is.

Leó: Azért jó, amikor benne van a tanár is. Mert könnyebb minket elérni. Ha valamit elfelejtettek nap közben, akkor tudnak arra hivatkozni, hogy elküldték.

Noé: Más tanárra rá is lehet írni.

Imre: Van emelt törin belül töris csoport is. Meg fizikából.

---

PTE DEÁK FERENC GYAKORLÓ GIMNÁZIUMA

### 6.3.2. Alkotás a részvételi kultúrában

A fókuszcsoporthoz résztvevőinek közel harmada, 15 fő (ebből 11 lány) tudott mondani olyan médiaszöveget, melyet egyedül, vagy másokkal közösen alkotott, remixelt. A megemlített tevékenységformák tükrében ez az arány egyszerre tűnhet alacsonynak és magasnak is. Volt olyan megszólaló, aki a különféle közösségi platformokon (Facebook, Instagram, Snapchat) létrehozott „sztorijait” is saját médiaszövegnek tekintette, míg mások a fotómegosztást eleve kizárták ebből a körből, mert azt mindenki csinálja. A sztorizgatásnál komplexebbnek tekinthető alkotói tevékenységet csak kevesen végeztek és ők is csak időlegesen próbálták ki magukat valamilyen alkotói szerepben.

A fiúk közül hárman működtettek privát YouTube-csatornát, ahová saját játékmeneteiket rögzítő videókat töltöttek fel. Ezekre a filmekre már egyikük sem büszke, éppen ezért állították át privátra a csatornájukat. Mint elmondták, 10-12 évesen sokan próbálkoznak meg azzal, hogy pénzt keressenek az e-sporttal, de csak nagyon kevesen sikeresek, a többség videóit csak a barátok látják. A technokrata attitűdű László honlapkészítéssel is foglalkozott. A célja az volt, hogy a közeljövőben pénzt tudjon keresni a programozással. A beszélgetések alapján úgy tűnik, hogy a fiúk részvételi kultúrához kapcsolható alkotói tevékenységének viszonylag tudatosan pénzkeresési célja van. Az idősebb, technokrata attitűdűek esetében, miként erre példa László, határozott karriercélról is beszélhetünk.

Hasonló motiváció a lányok médiaszöveg-alkotása mögött nem sejlett fel. Ők inkább önreprezentációra törekedtek akkor, amikor kortársaikat megcélozva történeteket írtak és osztottak meg a Wattpad nevű alkalmazásban, vagy megosztották rajzaikat valamilyen platformon. Hasonló célból írt az elitista beállítódású Virág könyvismertetőket és kritikákat a moly.hu oldalra. A kreatív remixelés tipikus esetének tekinthető az osztály vagy iskolai csoporthoz köthető mémek esete, melyet a megszólaló lányok együttműködve, a közösség szórakoztatása érdekében hoztak létre.

Az interjúk során többen elmondták, hogy az online térben nem egyszerű saját médiaszöveggel megjeleníteni, mert nem csak ötlet, hanem tehetség, idő és bátorság is kell

a produkcióhoz. Ezen a ponton érdemes ismét visszautalni a *The Class* kutatásra, ahol Livingstone és Sefton-Green úgy látták, hogy a részvételi kultúrában jártas, tartalmakat elállítani képes fiatalok, akikre Jenkins és Ito előszeretettel hivatkozott, valójában kivételek. Az általuk vizsgált osztály tagjai közül is csak néhányan készítettek videókat, de ezek a tevékenységek csak időlegesek voltak (Livingstone–Sefton-Green 2016).

Végezetül meg kell említeni, hogy minden csoportban voltak olyanok, akik követtek influenzsereket, de az irányukba történő elköteleződést nem tekintették erősnek. A Nagy Lajos Gimnázium tanulói egy kollégiumi társuk videóit szokták nézni, melyekkel kapcsolatban inkább ironizáló véleményt fogalmaztak meg. Nem volt olyan megszólalója a fókuszcsoportos beszélgetéseknek, aki korábban már próbálkozott infuenszerkedéssel, ilyen irányú terveket sem említettek.

### 6.3.2. A szórakozás formái

A médiahasználati attitűdök bemutatásakor utaltam arra, hogy mindenki említett szórakozással összefüggő tevékenységeket, még azok is, akik kevés médiát használnak (14. táblázat). Esetükben éppúgy a szórakozás volt a legfontosabb tevékenységtípus, mint a nézelődők esetében.

A beszélgetések alapján a különféle csoportok tagjai némiképp eltérő módon beszéltek a média és a szórakozás kapcsolatáról. Az elitisták kissé félszegen, a tanulás melletti és utáni kiegészítő tevékenységként nevezték meg a zenehallgatást, vagy a sorozatnézést. De elmondásukból az is kiderült, hogy a Nagy Lajos Gimnázium kollégiumában a lámpaoltás után hirtelen lecsökken a sávszélesség, mert mindenki sorozatokat vagy filmeket néz.

A filmek és sorozatok fogyasztása, mely lehet egyéni és csoportos tevékenység is, minden esetben a kikapcsolódással kapcsolatban került említésre.

Részben a média élvezeti, részben hasznossági dimenziójához kapcsolódik az online vásárlás. A kevés médiát használók kivételével minden attitűd-csoportban voltak

olyanok, akik gyakran, vagy rendszeresen szoktak interneten keresztül vásárolni. Beszámolóikban a tizenévesek az online vásárlás több előnye mellett a kockázatokról is említést tettek. Úgy tűnik, hogy az utóbbiakat mérlegelve szoktak rendelni, sok esetben külföldről is. Ugyanakkor válaszaikban a vásárlás jelentette öröme és szórakozásra is utaltak.

Klára: Szeretek online vásárolni. Minden egyes online áruházban van fiókom. Meg sem kell mozdulnom érte. Nagyon jó érzés. Azért jó, mert, ha nem vagyok tisztában azzal, hogy mire számítsak a boltban, akkor van egy olyan, mint a Berschka, ami Győrben van a legközelebb és ott van egy tökjó cipő. Az oké, hogy a bátyám Győrben tanul, de nekem mikor lenne időm felmenni Győrbe? Meg tudom rendelni. A szállítási díj pedig, lehet, hogy ingyenes.

Rita: Azért is sokkal jobb, mert sokkal nagyobb a választék.

Dorina: Meg külföldről is könnyen lehet rendelni. Olyan eszközt is szoktam rendelni, e-bayről, ami a szakmámhoz kell. Eddig megbízható volt, több mint 50 dolgot rendeltem. Minden olyan volt, mint a képen és a leírásban.

---

SZOMBATHELYI MŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

Végezetül meg kell említeni a videójátékot, mely ugyan nem kizárólagosan, de jellemzően a fiúk körében volt jellemző szórakozásforma. A megszólalók részben telefonon, részben konzolon játszottak, de válaszaikban közös volt, hogy az online, hálózatokban zajló játékokat kedvelték jobban. Abban azonban megoszlott a véleményük, hogy idegenekkel vagy ismerősökkel jobb e játszani. A videójáték kapcsán ehhez hasonló eredményekre jutottunk a 2020-es adatfelvétel során is (Németh el al. 2020)

#### 6.4. A médiahasználat ideológia megközelítése

A végére hagytam a médiahasználat ideológiai dimenzióját. Amikor a fiatalok véleményt fogalmaztak meg a konvergens médiakörnyezet veszélyeivel, vagy előnyeivel kapcsolatban, vagy valamilyen módon jellemezték mások médiahasználatát, akkor állást foglaltak fontos morális, társadalmi és politikai kérdésekben is. A különféle pozíciók elfoglalása egy-egy álláspont melletti (morális-ideológiai) elköteleződést is jelent (Hartley–Green 2006; Császi 2011). A fejezet záró részében láthatóvá válik a médiahasználat kulturális beágyazottságának azon vetülete is, mely megmutatja, hogy tizenévesek által képviselt álláspontok miként illeszkednek a tágabb közéleti – ezen belül részben iskolai – diskurzusba.

##### 6.4.1. Mások médiahasználatát

Guld a 2013-as ifjúsági médiahasználatra fókuszáló kutatás eredményeinek ismertetésekor rámutatott, hogy amíg a fiatalok a saját médiahasználatukat normálisnak, addig társaikét ártalmasnak és túlzónak tartották (Guld 2016). A csoportos interjúk igazolták ezt a megállapítást, egyúttal alkalmat adnak a jelenség jobb megértésére.

Amikor nem a saját médiahasználatukról van szó, a fiatalok rendszerint többes számra váltottak. Mások médiahasználatát egyszer sem nevezték a sajátjukénál jobbnak, hasznosabbnak, vagy eredményesebbnek. De ugyanezt tapasztaltam a műveltség egészét tekintve. Arra a kérdésre, hogy ti kevesebbet olvastok-e a digitális eszközök használata miatt, a Szombathelyen tanuló Dorina ellentmondást nem tűrően azt felelte: *„Mi nem, csak mások.”*

A „mi” és a „mások” elkülönítése egyaránt része az identitás kialakításának. Buckingham úgy vélte, az online csoportoknak fontos szerepe van az egyén identitásának megformálásában. Az identitás kialakulása gyakran magában foglalja a sztereotípiák vagy a kognitív leegyszerűsítés folyamatát, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy



könnyedén megkülönböztesse magát másoktól, egyúttal pozitív módon definiálja önmagát és a csoportot, melynek tagja (Buckingham 2008).

A megszólalások alapján a mások médiahasználatára feletti moralizálás egyfajta szerep kipróbálása. Egyszerre reflexió és önreflexió. Mintha a negatív példák egymás mellé sorakoztatása, és az azokkal kapcsolatos érvrendszer a felnőttek – tanárok és szülők – fiatalok médiahasználatával kapcsolatos ellenérzéseit visszhangozná. A médiafogyasztással kapcsolatos felülről – szülők, tanárok – felől érkező vélekedések a ismerősök, csoportok felé transzformálódnak és lefelé nyomják az utóbbiakat. Az egyén a saját médiahasználatát e három pólusú viszonyrendszerben értelmezi.

Mások médiahasználatára több okból is eltérhet a normától. A következőkben azokat a főbb területeket fogom bemutatni, melyek a beszélgetések alapján a médiahasználatával kapcsolatos vélekedések kialakítása során a leginkább sarkalatosnak tűnnek.

Az első ezek közül, az időhöz való viszony. Gyakran hangoztatott vélemény volt, hogy mások többet használják a digitális eszközöket, mint a megszólalók.

*kérdés: Mennyire jellemző a kommunikációokra az online jelleg?*

Dániel: Mi még a határon vagyunk szerintem. Mind a kettőt használjuk fifty-fiftyben. De édesanyám tanár és akiket tanít, azok egyáltalán nem képesek beszélgetni egymással. Mi azért beszélgetünk egymással.

Lizi: Vannak emberek, akiknek mindig a kezükben van. Mindent osztanak Snapchatre, Instagramra, Facebookra.

Barnabás: Az osztálytársaink között is vannak olyanok, akik, ha nem is lehet, minden szünetben végig játszanak.

---

PTE DEÁK FERENC GYAKORLÓ GIMNÁZIUMA

Az idő véges előforrásként definiálódott, éppen ezért volt értékes (vö. Foucault 1990 [1978]). A médiahasználatával töltött időre pedig a fiatalok a legtöbbször úgy hivatkoztak, mint hiábavaló, felesleges időre. A mediális térben szerintük könnyű ott ragadni, és ilyenkor elveszik az idő érzékelése is. A beszélgetések során érzékelhető volt, hogy az idő hasznos és célszerű felhasználására irányuló nyomás a felnőttek felől érkezik.

A szórakozás – különösen a játék és történet-fogyasztás – végtelennek tűnő ideje és az idő mindenáron való tervszerű hasznosítása közötti ellentét következménye egyfajta frusztrációt eredményezett. Többen elmondták, hogy az időpocsékolással kapcsolatos negatív érzések önszabályozással elkerülhetőek és ehhez digitális megoldások is használhatóak.

*kérdés: Ez rátok jellemző? Ti is elveszítitek az időérzékelésedeteket?*

Dorina: Időzítőt kapcsolok be a telefonomra, hogy jelezze, mikor jár le az az idő, amit telefonozással tölthetek. Mert nyilvánvalóan van más dolgom is. Ha nem lenne az időzítő, akkor én is könnyen elfeledkeznék róla.

Rita: Én éjjel szoktam, amikor már nem kéne.

*kérdés: Mihez képest gondoljátok soknak vagy kevésnek a digitális eszközök használatát?*

Emma: Néha már késztetést érzünk rá, hogy megnézzük mik az új dolgok. Valami ilyesmi érzés szokott lenni.

Dorina: Például, ha lemerül az aksi. Ha a nap elején feltöltöttük 100%-ra és a nap végén marad úgy 20%, az úgy már sok. Egész nap a kezünkben volt és úgy sokkal gyorsabban merül.

Laura: Én például filmeket szoktam nézni. Amikor érzem, hogy folyamatosan csak azon gondolkodom, akkor érzem, hogy az már sok volt. Mindenfélét nézek.

---

SZOMBATHELYI MŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

*kérdés: Mihez képest gondoljátok soknak vagy kevésnek a digitális eszközök használatát?*

István: A szüleimhez képest sok. A telefonon van nálunk egy app, ami küldi a jelentést, hogy hetente mennyit használom. A szüleimnek egy fél óra vagy egy óra heti szinten. Én meg négy és fél órát használom.

*kérdés: Van más is, aki monitorozza saját magát?*

Hanna: Igen, mert az Iphone-on most van egy ilyen frissítés, hogy kiírja minden vasárnap kilenckor, hogy mennyit használtam napi átlagban. Attól függ, hogy ez mennyi. Volt olyan hét, amikor heti átlagban napi két óra jött ki és volt, amikor csak napi fél óra.

---

PTE DEÁK FERENC GYAKORLÓ GIMNÁZIUMA

A médiahasználatra fordított idő megítélése kapcsán volt, aki felvetette, hogy a telefonozás vagy sorozatnézés voltaképp a szabadidő része. Ha egy fiatal ideje nagy részét az iskolában tölti a tanórákon, majd délutánonként egyéb iskolai elfoglaltságai vannak, például leckeírás, akkor érthetően érezheti úgy, hogy a saját szabadidejével maga gazdálkodhat. A konfliktust az okozza, hogy ugyanez az idő egybeesik a szülőkkel együtt tölthető idővel. A probléma az iskolai médiahasználatához hasonlatos és legalább annyira összefügg a térhasználattal, mint az idővel. A tizenéves ebben az esetben is felnőttekkel van, otthon, egy térben a családdal, mégis távol tőlük, az online világban. A szülői felügyelet lehetősége és a személyes kommunikáció korlátozott.

*kérdés: Mit gondoltok, sokat használjátok-e az új média eszközöket?*

Noémi: Én személy szerint nem. De a körülöttem lévők mindig azt látják, hogy igen.

Norbert: Igazából én főleg hétvégén. Hétvégén képes vagyok egész nap a gép előtt ülni.

Noémi: Hát nyilván hétvégén igen, mert akkor van szabadidőm.

---

KAPOSVÁRI ZICHY MIHÁLY IPARMŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

*kérdés: Kaptok arra vonatkozóan visszajelzést másoktól, hogy a médiahasználat sok vagy kevés?*

Rita: Anyáméktól, néha, hétvégente. Amikor hazamegyek aludni, meg dolgozni, de lényegében pihenni megyek haza és akkor otthon van internet, mert itt csak a suliban van. És ők otthon azt látják, hogy használom. De ez azért van, mert akkor van rá időm.

---

SZOMBATHELYI MŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

A szabadidő sokféleképp hasznosulhat. A Mezőszélben nyolcadikos Gergő például a hétvége nagyobb részét számítógép előtt töltötte, de a beszélgetés egy másik pontján elmondta, hogy sokat kerékpározik is. László, aki akár heti húsz órát is eltöltött a számítógép előtt, szabadidejében honlapokat épített és programozott, emellett sokat videójátékozott és internetezett, de egyáltalán nem nézett televíziót, amellet érvelt, hogy ő azért „öli ebbe az időt”, mert számára ez a normális, hisz ez a hobbija. Adél, aki

Szombathelyen volt kollégista, arról beszélt, hogy a kollégiumban sokkal fontosabbak a személyes beszélgetések, így csak akkor veszik elő a telefont, amikor már végképp nem tudnak mást csinálni. Hasonlóan fontosnak gondolták a személyes kapcsolatokat a kaposvári kollégista lányok. Ám mindezek ellenére erősen hatott rájuk a felnőttek véleménye az idő hasztalan „elfogyasztásáról”. A probléma kerek megfogalmazását adták a kaposvári csoportban.

*kérdés: Ki kelti azt a bűntudatot, amit mondtál?*

Petra: A történelem tanárunk szokta mondani, hogy nem ért egyet a mobiltelefonok létezésével. Persze ő nagyon konzervatív egyéb kérdésekben is. Persze rugalmas is egyben. Alapvetően nem azért érzem, mert mások ezt erősítének bennem, vagy kommunikálnák felém, azért van bűntudatom, mert egyszerűen csak tudom, összességében érzem, hogy ez egy olyan dolog ami miatt esetleg érhetnének kritikák. Hogy annyi időt töltök, vagy töltünk el a képernyő előtt, amennyit.

Enikő: Bennem azért szokott bűntudatot kelteni, mert nagyon előítéletesek az emberek. Ha telefont látnak a kezemben, akkor rögtön az jön le, hogy biztos játszok és felesleges dolgokkal töltöm el az időt. Az senkinek nem jut eszébe, hogy esetleg olyanokra keresek rá, amik tényleg hasznomra is válhatnak.

Noémi: Meg sokszor mondják, hogy nem tudsz telefon nélkül élni, de leteszem valahova, elhagyom, nem érdekel. Én szeretek olvasni, nekem ha könyvet nyomnak a kezembe, akkor el tudom olvasni és nem keresem már a telefonomat. Én nagyon szeretek kézműveskedni, tehát nekem már az is egy időtöltés. Tehát nem töltöm minden időmet a telefon mellett. De, ahogy az Enikő mondja, ha meglátják a telefont a kezemben, máris mondják, hogy telefonozik, nem tudja letenni. Csak a telefonon lóg. Erre meg arra. Nem tud azon kívül élni. De engem ez zavar, mert tudom magamról, hogy nem így van. De ha mondom, hogy nem, akkor sem hiszik el, mert ez a szöveg, hogy a mai tinédzserek úgy élnek, hogy telefon nélkül nincs világ.

Petra: Igen és mindenki azt gondolja, hogy csupa haszontalan dolgot csinálunk rajta, holott megint csak azt tudom mondani és erősíteni, hogy a világ minden tudása a kezünkben van ezzel az eszközzel együtt.

A mások idejéről folytatott diskurzus a médiahasználattal kapcsolatos moralizálás terepére terelte a beszélgetéseket. Silverstone, amikor a másságról írt, akkor a Másik fontosságát hangsúlyozta. Értelmezésében a Másik olyan közeli, vagy távoli ismerős, aki *„nem én vagyok, nem tőlem függ, nem én irányítom, elkülönülő, különböző, elérhetetlen, de ugyanabban a térben mint én, ugyanabban a társadalmi tájban.”* (Silverstone 2008 [1999], 152) Colin Davist idézve úgy látta, hogy a Másik ruház fel minket valódi szabadsággal azáltal, hogy én miként használom a saját szabadságom. Morális lénnyé válásunk nem képzelhető el e viszonyrendszer nélkül (Silverstone 2008 [1999]). Amikor a tinédzserek a saját médiahasználatukat összevetették másokéval, egyúttal értékelték és összehasonlítottak. Megpróbálták megérteni a társadalmi normákat és összemérték magukat és másokat azokkal. *„A Másik lehet tükör, és a különbségek felismerése által saját identitásunkat alakítjuk.”* (Silverstone 2008 [1999], 153).

A másik médiahasználatának megítélése a beszélgetések egy részében összekapcsolódott az egészségtelen média teóriájával. A médiapesszimista olvasat szerint a média társadalmi problémák sokaságáért felelős. Függséget okoz a használata, antiszociális viselkedést eredményez, hozzájárul a csökkenő iskolai teljesítményhez, a kapitalista kizsákmányolás terepe, mely elkábítja a képzeletet, de felelős egyéb egészségügyi problémákért is, így az elhízásért, a képernyő pedig rontja a szemet (Buckingham 2008). Nem véletlen, hogy a beszélgetések során minden csoportban felmerült, hogy a média negatív hatást gyakorol az egészségre és a személyiség fejlődésére. A megjegyzések egyaránt tartalmaztak önreflexív és reflexív elemeket. Izgalmas volt hallgatni, hogy a 14-18 éves fiatalok milyen végletes állításokat fogalmaztak meg a digitális eszközök egészségkárosító hatásával kapcsolatban.

Péter: A másik ilyen marha veszélyes, aki függ attól, hogy neki fent kell lennie az ilyeneken (közösségi oldalakon). És képet kell megosztania. Tehát hogy naponta tolja ki a képeket és jönnek rá a lájkok. Ha egy képet nem tesz ki, akkor már hisztizik, vagy ilyesmi. Nekem volt olyan ismerősöm. Lefotózta, hogy mit eszik, napjában többször. Lefotózta magát a strandon és kitette Instagramra. És mondta, hogy neki ezt ki kell tennie, mert őt követik. Egy függőséget épít ki.

---

MIROSLAV KRLEŽA HORVÁT GIMNÁZIUM

*kérdés: Miért gondoljátok úgy, hogy a sokat használjátok a telefonotokat?*

Dávid: Függő vagyok.

*kérdés: Függő vagy? Miből gondolod, hogy függő vagy?*

Dávid: Már szinte úgyis megy a YouTube videó, hogy közben elalszom. És akkor egész éjjel megy mellettem.

*kérdés: A függőséggel kapcsolatban vannak érzéseid?*

Ági: Próbálok leszokni. Rájöttem, hogy függő vagyok és próbálok mást csinálni. Mert már rossz érzésem van a végére, hogy ennyit használtam, de semmi nem történt.

Dávid: Én azt mondom, hogy abba kéne hagyni. Abbahagyom, de öt perc után újra csinálom. Mert rájövök, hogy ez még mindig jobb, mintha mit tudom én mit csinálnék.

Piroska: Azért le tudom tenni és tudok nélküle élni. Osztálykiránduláson is van aki csak egyszer-egyszer ránéz, van aki a közösségi életét ott éli. Nekünk ez a normális, hogy ha nem is folyamat, de néha rá kell nézni, hogy jött-e valamit?

Kincső: Sokszor érzem azt, ha tanulok és akkor persze unatkozom, érzem azt, hogy szinte húz, hogy ne tanuljak, hanem azt csináljam.

---

PÉCSI MEZŐSZÉL UTCAI ÁLTALÁNOS ISKOLA

A Pécsi Mezőszél Utcai Általános Iskolában tanuló nyolcadikosok addikcióval és a leszokással hozták párhuzamba a saját médiahasználatukat. Úgy beszélnek róla, mint egyfajta devianciáról, melyet képtelenek hatékonyan kontrollálni. Az egyik oldalon az unalom, a másikon egy erő, mely „húzza” őket. Ugyanakkor az is érzékelhető volt, hogy mindezt nem ők találták ki. Felmondták a saját függőségükkel kapcsolatos leckét, de

vitatkoztak is vele. A technikai eszközökhöz fűződő kapcsolatukat egyaránt tartották deviánsnak és normálisnak, mindkét olvasathoz találtak érveket. Ha mást nem, akkor azt, hogy még mindig jobb, mintha valami ennél is rosszabbat csinálnának. A függőséget okozó megközelítés a média (káros) hatásairól folytatott diskurzusba illeszkedik (Aczél 2008), és voltaképpen túlértékeli a technológia szerepét.

Amikor arra kértem a csoportok tagjait, hogy próbálják megfogalmazni, milyen veszélyeket rejt a kortárs médiakörnyezet, akkor az egészségkárosító hatások egész sorát sorolták fel. De mintha ezeket már hallottuk volna korábban. Csak ma már nem a televízió, hanem a monitor rontja a szemet és nem a televízió okolható a mozgásszegény életmóddért, hanem a mobiltelefon. A tradicionális műveltséghez kapcsolódó médiumok, mint például a könyv, pozitív értelmet nyertek, más szóval „egészségesebbek”.

*kérdés: Mondják nektek, hogy sokat használjátok ezeket az eszközöket?*

János: Igen. A szülők és az iskolában is.

*kérdés: Miért tartják ezt rossznak?*

Csaba: Rontja a szemet.

---

BÜKKÖSDI ÁLTALÁNOS ISKOLA

Bianka: Nem a használatával van a baj, hanem mert ellustul miatta az ember és nem fogja ráenni magát semmire, mert ez egy egyszerűbb megoldás.

---

KAPOSVÁRI ZICHY MIHÁLY IPARMŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

Dorina: A sugárzás az rossz. Most, hogy ilyen sok telefon van, a felmérések mutatják, hogy az emberek nem úgy alszanak el, hogy a ház másik felében lerakják a telefont, hanem párna alá. A sugárzás akkor is megy a telefonba.

Bettina: Anya is mindig mondja, hogy kapcsoljuk ki.

*kérdés: Ez egy másoktól hallott félelem?*

Zorka: Az egy bizonyított tény, hogy a lemenő napnak sárgás a fénye. A telefonnak pedig kék a fénye. Ez felborítja a biológiai órát. Kevesebbet alszol például.

Klára: Így van. Azért nem tud az ember elaludni.

Zorka: Apámnak igaza van, hogy könyvet kell olvasni, mert akkor tuti tudsz majd aludni.

---

SZOMBATHELYI MŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

kérdés: *Miért probléma az, ha játszótok?*

Éva: Egyébként az is készségfejlesztő.

Norbert: Sokan megszólhatnak, de ez ugyanolyan hobbi, mint más. Ez ugyanúgy lehet hobbija valakinek, mintha valaki elmegy az Alpokba síelni. Akkor az nem veszélyes?

Bianka: Az a kettő között a különbség, hogy ha elmész sportolni, akkor az a testednek jó. Ha gép előtt ülsz 12 órán keresztül, mert neked az a dolgod, a hobbid, akkor közben eltesped a hátsó feled, romlik a szemed.

Norbert: Van olyan kihívás például, ahányszor meghalsz, annyiszor három négyütemű fekvőtámasz, és ahány embert lelősz, annyiszor két guggolás.

Éva: Szerinted ezt hányan követik?

Norbert: Van egy magyar online játékos, aki sokat streamel, régen sportolt, de észreveszi magán, hogy egyre lustább és kitalálta ezt a kihívást a gémekek körében. Ezt próbálja tervezni.

---

*Kaposvári Zichy Mihály Iparművészeti Szakgimnázium*

Az idő felesleges eltöltésével és a média egészségromboló hatásával kapcsolatos megállapításoknál is erősebb moralizálásba kezdtek néhányan, jelezve, hogy sokan helytelenül vagy nem a funkcióknak megfelelően használják a médiát. A kaposvári csoport tagjai például a hagyományos műveltségelemek fontossága mellett kardoskodva jutottak el egy disztópikus világig, ahol a normák szertefoszlának és *„minden el fog értéktelenedni”*. Értelmezésükben a nyelvtani szabályok tudatos vagy műveletlenségéből fakadó megszegése a társadalmi szabályok felbomlásához vezet. Norbert meglehetősen erőtlenül próbált érvelni Petrával és Évával szemben, és érdekes módon az ő érvei is a nyelvi műveltségen alapultak.

Éva: Igen, sokan így leégetik magukat. A számolási készség az mindenhez kell, de azt megoldja a telefon. Ott van az írásnál, kijavítja a helyesírásunkat. És ott vannak a hangos könyvek.

Norbert: Sokan kikapcsolják az autokorrektort, és nem sajnós, mert azzal még értelmetlenebb mondatokat írnának. Van, amikor akkora hülyeségre javítja ki a szavakat.

Éva: Óriási nagy problémának nézünk elébe azzal, hogy az emberek igénytelenek



arra, hogy mennyire írnak helyesen a digitális térben, és mivel azt látják, hogy mások is igénytelenek, mert ez úgyis csak az Internet és úgyis csak a Facebook és ez nem számít. Mivel az emberek egyre kevesebbet olvasnak újságot, könyvet, vagy miegyebet, éppen ezért az válik a mérvadóvá, amit ott írnak, és amilyen helyesírású szövegeket ott olvasnak ezeken a digitális platformokon, és ezekben az emberekben rosszak lesznek a beidegződések. Ha mondhatok egy otthoni példát, nálunk ez így működik. A szüleim azt mondják, hogy teljesen fölöslegesen kell odafigyelni, mert úgysem figyel arra senki, hogy hogyan ír helyesen. Meg nem is lényeges, hogy helyesen írjunk. Az hagyján, hogy az írásjelek, a vesszők, meg a mondatok tagoltsága eltűnik. Hogy kérdő mondat-e, vagy hogy milyen annak a mondatnak a fajtája! A legalapvetőbb helyesírási szabályok is semmivé lesznek.

Norbert: Lehet, hogy az emberek nem olvasnak annyi újságot papíron, de a legtöbb újság interneten is elérhető. Sokan átpártoltak oda, mert ha aznap nem is, másnap úgyis fent van minden.

Éva: Az interneten is nagyon sok rövidítést használnak és nagyon sok ilyen bekerül a szavaink közé. A régi, szép hosszú szavaink eltűnnek, mert azt macerás leírni. És miért jegyezzük meg, van ennél sokkal rövidebb is. A szókincs is fogy, a helyesírástudásunk is. A szövegértő képességünk is egyre csökken.

Norbert: A magyar szókincs lehet, de angolból nagyon sok szót átvettünk.

Petra: Az a baj, hogy minden el fog értéktelenedni egy ponton túl. Semminek nem lesz értelme és minden csak úgy létezni fog a vakvilágban. Helyesírási szabályok és minden nélkül. Mert úgy gondolom, hogy hosszú távon ez ide fog vezetni, ha minden ebben a formában megy tovább.

Éva: Én inkább attól félek, hogy az ember és ember közti kommunikáció megszűnik. A személyes kommunikációra gondolok. Már most fennáll ennek a veszélye nagyon. Mert az emberek félrebeszélnek, elbeszélnek egymás mellett. Nagyon sok konfliktus kialakul, mert nem képesek kifejezni magukat.

A rend felbomlása, az értékvesztés más iskolákban is problémaként fogalmazódott meg. Az egyik szombathelyi csoportban ugyanakkor választ kaptam arra a kérdésre, hogy minek köszönhető a morális kérdések fontossá válása.

*kérdés: Tanultatok valaha médiát?*

Dorina: Etika nevű tantárgyunk volt, amiben volt szó a média hatásairól. Arról volt szó, hogy milyen manipulatív tud lenni például a közösségi média. Megkárokat is tud okozni egy fiatalban. Például minden nap az jön szembe, hogy hogyan kellene kinézni, öltözni.

*kérdés: És ez valós helyzet? Ez jön szembe?*

Dorina: Végülis van benne valami. De akinek van egy stabil énképe, azt nem befolyásolja annyira.

Klára: A testvérem elég sokszor játszik telefonon, mindenféle játékkal, és többször van az, hogy agresszívan tud reagálni. Amikor éppen játszik és félbeszakítjuk, akkor nagyon ideges tud lenni. Ő most 11 éves. Amióta a kezébe került, ez azóta van.

---

SZOMBATHELYI MŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

Az 5. fejezetben láthattuk, hogy a kötelezően alkalmazandó kerettantervek 2012-es bevezetésétől kezdve a médiaoktatás térvesztése folyamatos volt. Ezzel ellentétes pályát futott be az erkölcsstan és etika tantárgy – előbbi az általános, utóbbi a középiskolákban lett kötelező tárgy.

A médiával kapcsolatos moralizáló attitűdök kialakulása minden bizonnyal nem kizárólag az iskolai erkölcsstanoktatásnak köszönhető, de az erkölcsstan és etika tantárgyak kerettanterveiben több olyan médiahasználatra vonatkozó megjegyzést találunk, melyhez nagyon hasonlóak hangzottak el a fókuszcsoportos beszélgetések során. Az 5-6. osztályosok<sup>108</sup> fejlesztési követelményei között a következők szerepelnek:

<sup>108</sup> Érdekes, hogy a kérdéskör a 7-8. évfolyamos követelmények között is megjelenik, az itt előírt tartalmakkal talán nehezebb boldogulni. A fókuszcsoportos beszélgetések során a forráskritika fontossága, illetve az információszerzés és feldolgozás során felmerülő dilemmákról alig esett szó, holott a tananyagban ez is része. Ez persze nem jelenti azt, hogy az információval kapcsolatos témák feldolgozására az erkölcsstan órákon ne kerülne

*„Az ember és a technika / Hogyan befolyásolja a technika fejlődése az ember életét? Melyek a mai világ legfontosabb technikai eszközei? Hogyan hat ezek jelenléte az egyének és a közösségek életére? Mik az előnyeik, mik a hátrányaik és mik a veszélyeik? Lehet-e függővé válni egy technikai eszköztől?” (Kerettanterv az általános iskolák 5-8. évfolyamára 2012)*

Ehhez kapcsolódóan a fejlesztés várt eredményei között pedig ezt olvashatjuk:

*„Ismeri a modern technika legfontosabb előnyeit és hátrányait, s felismeri magán a függőség kialakulásának esetleges előjeleit. Tisztában van vele, hogy a reklámok a nézők befolyásolására törekszenek, és kritikusan viszonyul a különféle médiaüzenetekhez.” (Kerettanterv az általános iskolák 5-8. évfolyamára 2012)*

Könnyen belátható, hogy a médiával kapcsolatos kérdések ilyen formában történő keretezése és az árnyaltabb médiaoktatás lehetőségeinek megszűnése milyen problémák forrása lehet. De utalhatunk arra is, hogy milyen távol van a hazai erkölcsoktatás által célba vett problématerület azoktól a morális kihívásoktól, melyek a konvergens médiakörnyezettel és a részvétellel kapcsolatban Jenkins vagy Silverstone fontosnak tartott. Előbbi úgy látta, hogy a kibertér különféle nyilvános tereiben a fiatalok könnyebben tudják elhelyezni saját üzeneteiket, de hogy ezzel kapcsolatban milyen visszajelzéseket szerezhetnek, és ezekre hogyan készülhetnek fel, ahhoz igen kevés útmutatást kapnak a felnőttektől. Éppen ezért a médiaoktatás fontos célja a fiatalok felkészítése arra, hogy médiahasználatuk során hozott döntéseiknek, választásaiknak morális következményei vannak, melyekre reflektálni kell, tehát meg kell érteniük, hogy cselekedeteik milyen hatást gyakorolnak a többi résztvevőre (Jenkins et al. 2009). Ez a gondolat pontosan egyezik azzal, amit Silverstone a médiaműveltséghez kötődő felelősségvállalásról írt (Silverstone 2010 [2007]). A tizenévesek nem csak passzív

sor. A kerettantervi megfogalmazás szerint: *„A média és a valóság / Mit tudhatunk meg a világról a tévéből, az újságokból és az internetről? Honnan tudjuk, hogy a valóságot mutatja-e be az, amit az újságban olvasunk, a tévében látunk, az interneten találunk? Mitől függ, hogy egy információt hitelesnek érzünk-e vagy sem? Hogyan kell tájékozódni ahhoz, hogy valós információhoz jussunk? Tudjuk-e mi magunk is alakítani a világot a médián keresztül?” (Kerettanterv az általános iskolák 5-8. évfolyamára 2012)*

elszenvedői a médiavilág felől érkező kihívásoknak, hanem cselekedetükkel alakítói is azoknak. Az offline és online világ morális dilemmái összeérnek.

Ehhez a megközelítéshez képes korszerűtlennek tekinthető a technológia démonizálása. Ugyanakkor az is látható, hogy bőven lenne igény a fiatalok részéről arra, hogy a médiahasználattal összefüggő erkölcsi kérdésekről diskurzus alakuljon ki az iskolában.

Petra: Élőben, szemtől-szemben kevesen mernek segítséget kérni, mert attól tartanak az emberek, hogyha neki segítségre van szüksége és be is vallja, hogy arra van szüksége, akkor ő egy gyenge ember, nem fogja tudni megállni a helyét. Szóval megint előjönnek az előítéletek.

Éva: Azt mondtad, hogy fél hogy kinevetik, hogy szánalmasnak tartják. Ha ezt most a netre ugyanezt a problémát kiírja, mindegy, hogy felvállalja-e a személyét vagy sem, ott is kinevetik. De azt nem látja és nem hallja. Van, aki leírja kommentbe, de a többi ember csak elmondja és véleményt mond és továbbgörgeti. Nem bátrak az emberek. Túl sok bennük a félelem és bizalmatlanok. Az internettel ki lehet kerülni ezt a dolgot, hogy odaálljanak és kibeszélik. Meg a sok párkapcsolat is ezért megy tönkre, mert nem képesek megbeszélni a dolgokat. Nincsenek rákényszerítve. Az emberek problémamegoldó képessége rohamosan csökken. Ez teszi tönkre az életüket. Meg a saját problémáikat nem képesek megoldani. Ott állnak és várnak, hogy miért történt ez velem. Nem mást kell hibáztatni, hanem saját magunkat. Mert mi nem teszünk meg mindent azért, hogy jobb legyen.

*kérdés: Az iskolának kellene-e ezzel kezdeni valamit? Hogyan viszonyul az iskola ehhez?*

Petra: Azt tudom mondani, hogy a társadalomnak nagyon sok mindenben lenne felelőssége. Az, hogy a felelősségének nem képes eleget tenni, az részben azért van, mert a tudás sincsen meg az egyes társadalmi problémák megoldásához. Például miként kell a mentális betegségekhez viszonyulni. Ezt pedig az iskolákban el lehetne kezdeni megszervezni, hogy hogyan tudjuk az embereket tájékoztatni ezekről. Ha ez generációkon keresztül folytatódik és felnőnek ezek a generációk, és ők máris úgy fognak hozzáállni önmaguk, vagy mások dolgaihoz, hogy a végén egy kicsivel élhetőbb közösséget leszünk képesek létrehozni. Nagyon hasznos lenne ezzel

foglalkozni, azon túlmenően, hogy történelmet és fizikát magoltatnak velünk osztályzatokra. Akkor már igazán lehetne valami, ami emberileg és minden tekintetben hasznos lehet önmagunk és a környezetünk számára is. Lehetnének ilyen órák is. Persze nagyon leterheltek vagyunk. Jó lenne, ha a tanárokkal lehetne erről beszélni.

---

KAPOSVÁRI ZICHY MIHÁLY IPARMŰVÉSZETI SZAKGIMNÁZIUM

A fókuszcsoportban megszólalók a közéleti diskurzusok iránt kevés érdeklődést mutattak. Három gimnazista fiú (elitista és technokrata beállítódással) mondta azt, hogy rendszeresen és célzottan olvas híreket vagy tájékozódik a közélet kérdései felől. Egyikük a Facebookot is azért használta, hogy könnyebben és gyorsabban találjon rá az általa követett online újságok által megosztott hírekre. Számukra a naprakész tájékozottság fontos volt. Ezzel szemben a bükkösi iskolába járó János azért nézte esténként a televízió híradóját, *„Mert sok hülyeség van benne.”*

A közélet kemény híreinél gyakrabban említették a fiatalok bulvárhíreket. A Szombathelyen tanuló Bettina például azt mondta, hogy *„Naponta háromszor tuti megnézem a híreket. A politikát nem, azt általában kipörgetem. A sztárhírek, a bulvár, a pletyka jobban érdekel. De mondjuk, a filmekkel kapcsolatos és érdekes híreket szívesen.”* Hasonló, gyakorlatokról számolt be ugyanannak a csoportnak több tagja is. A közösségi médiafelületeken rendre megjelenő politikai tartalmakat más csoportokban is érdektelennek mondták.

## 6.5. A fókuszcsoportos beszélgetések tapasztalata

A tizenévesekkel 2019-ben folytatott fókuszcsoportos beszélgetések során nem csak arra nyílt alkalmam, hogy megismerjem sokszínű médiahasználatukat, hanem arra is, megértsem a motivációikat és megtudjam, mit gondolnak az iskola és a média kapcsolatáról. A megszólalók véleménye szerint a médiahasználat során megszerzett vagy a médiával kapcsolatos tapasztalataikra nagyon kevésbé építenek a köznevelésben.

Az informatikaoktatás például nehezen tud lépést tartani a tizenévesek érdeklődésével. A tananyagot elavultnak, a mindennapokban kevésbé használhatónak tartották, és több esetben az informatikatanárokat sem látták elég felkészültnek. Az informatikaoktatással kapcsolatos kritikus megjegyzésekből azonban nem szabad általános képet alkotni, inkább az egyes iskolák közti különbségekre és az eltérő tanulói igényekre kell figyelni. Hiszen, ami a technokrata attitűdű tizenévesek számára jól ismert és feleslegesnek tűnő, az könnyen lehet, hogy az informatika iránt kevésbé fogékony osztálytársaik számára ismeretlen terület. A „kockák” érezhetően szívesen beszéltek lenézően az iskolai informatikaoktatásról, ezzel is hangsúlyozva, hogy ezen a téren szakértőnek gondolják magukat. Joggal gondolhatjuk, hogy valóban széles körű ismerettel rendelkeznek az informatika bizonyos területeiről, főként azokról, melyek érdeklődésük homlokterében vannak. Ám azt is feltételezhetjük, hogy tudásuk nem terjed ki mindenre.

Úgy vélem, az informatikai ismeretek oktatása során hasznosítható a technokrata fiatalok iskolán kívül szerzett szakértelme. Azt is láthattuk, hogy ugyanezek a fiatalok rendkívül kritikusak a kortársaikkal szemben is. Például kevésbé tűnnek együttműködőnek, nem szívesen vesznek részt csoportos iskolai feladatok megoldásában. Ha az informatikai műveltség fejlesztése során szakértőként tekintenének rájuk, akik segíthetik az IKT-eszközök használatában kevésbé jártas társaikat, akkor jó eséllyel eredményesen lehetne fejleszteni a „kockák” szociális kompetenciáit is.

A médiaoktatás – mindössze két iskolában volt ilyen – a tanulók számára kevés gyakorlatot, annál több, számukra kevésbé érdekes elméleti tananyagelemet tartalmazott. Így volt ez a Pécsi Tudományegyetem gyakorló gimnáziumának esetében, ahol a fókuszcsoportos beszélgetések résztvevői az iskola utolsó média-szakos tanulói voltak, de hasonlóan vélekedtek a horvát nyelvű képzésben résztvevő gimnazisták is. A kaposvári és szombathelyi szakgimnáziumokban ugyan volt mozgóképes szakképzés – a kaposvári csoport tagjai mindannyian ilyen képzésben vettek részt –, ám a szakképzés

tantervje kizárólag filmes és animációs tananyagelemeket tartalmaz, tehát ebben az esetben nem médiaoktatásról, hanem filmoktatásról van szó.

A fókuszcsoportos beszélgetések megerősítették a dokumentumelemzés megállapításait, miszerint a vizsgált intézményekben leginkább az informatikai képességek és készségek fejlesztésére tesznek kísérletet a pedagógusok, az információs- és médiaműveltség fejlesztése alig, vagy csak egy régebbi médiavilágra reflektálva történik meg.

A tizenévesek elmondása alapján a médiahasználat sokféle módon ágyazódik be mindennapi életükbe és nem válik el élesen a nem mediatizált tevékenységeiktől. A médiahasználat három dimenziója – egyénekenként eltérő hangsúllyal – befolyásolja, hogy mit csinálnak a médiatérben, milyen tartalmakat fogyasztanak, vagy éppen milyen médiaszövegeket hoznak létre. A hasznosság, az élvezet, illetve az ideológiai szempontok különféle arányú mintázatai alapján kísérletet tettem öt eltérő médiahasználati attitűdcsoportba sorolni a megszólalókat. Ez a módszer alapja lehet további, egyes csoportokra vonatkozó célirányos kutatásoknak,<sup>109</sup> hiszen segítségével a generációs megközelítéseknél árnyaltabb kép rajzolható a vizsgált korosztály médiahasználatáról. Ennek (média)pedagógiai hasznáról a 8. fejezetben lesz részletesebben szó.

A fókuszcsoportokban megszólaló fiatalok számára a médiatér egyszerre ismerős, természetes közeg és idegen, felfedezésre váró világ. Az otthoni, szabadidős és részben iskolai életük egy részét az online világhoz kapcsolódva élik. A legáltalánosabb szórakozásformákon, azaz a sorozat- és filmnézésen, zenehallgatáson, videójátékozáson és vásárláson túl, többen a médiaeszközöket tudásszerzésre és tudástermelésre is használatba vették már. Az interjúk alapján ezzel a lehetőséggel azok tudtak jobban élni, akik megalapozottabb általános (hagyományos) műveltséggel rendelkeztek és magabiztosabban mozogtak az online térben. De még a legintenzívebb médiahasználók számára is sok újat tartogat a késő modernitás médiavilága. Az átélhető élmények egy része élvezetes, a megszerzhető tudás hasznos, ugyanakkor adódnak rossz vagy kellemetlen helyzetek, melyekre az iskola kevésbé készítette fel őket. A diákok nem tettek

<sup>109</sup> Például a digitális egyenlőtlenség okainak feltárását célzó kutatásokat említeném.

említést olyan szisztematikusan építkező programokról, melyek a médiahasználatban rejlő lehetőségek jobb kihasználásában, vagy a veszélyekkel való hatékony megküzdésben segítettek volna őket. Ehelyett az iskolákban a tiltás és fegyelmezés különféle formáival találkoztak. A legtipikusabb ezek közül a médiahasználat időbeli, vagy térbeli korlátozása, illetve a médiaeszközök feletti kontroll. A saját mobiltelefon használatát minden iskolában szigorúan szabályozzák, és jellemző büntetési formának számít mindenhol a tanulók eszközeinek hosszabb-rövidebb időre történő elvétele. Másfelől azt is látni lehet, hogy az iskolai médiaeszközök használatában (digitális tábla, wifi hálózat, számítógépek) a tanárok vannak előnyösebb helyzetben. A fókuszcsoportos beszélgetések és az 5. fejezetben elemzett dokumentumok alapján azt mondhatjuk, hogy a média az iskola világában nem erőforrásként, hanem – Császi találó kifejezésével élve – mumusként van jelen (Császi 2003). Nem véletlen, hogy több megszólaló fiatal büntudattal beszélt a saját médiahasználatáról, vagy moralizált mások (azaz kortársaik) túlzó vagy helytelen médiahasználatára felett. A médiával kapcsolatban így kialakuló önreflexív viszony a médiahasználat fontos és valós problémái helyett az iskola és a média konfliktusára próbál választ adni. A fókuszcsoportok résztvevői például sokkal többet beszéltek az idő elpazarlásáról vagy a hozzászólók rossz helyesírásáról, mint az adatbiztonsággal kapcsolatos kérdésekről.

A beszélgetések tapasztalata az is, hogy az iskolai dokumentumokban lefektetett elvek és eljárások a gyakorlatban kevéssé működnek. A normalizáló iskolai fegyelemnek (Foucault 1990 [1978]) tehát van egy másik következménye is, mely a szabályok kijátszására kialakított egyéni és közösségi taktikákban ragadható meg. Ha a telefont nem lehet bárhol használni, akkor a telefont az iskola felnőtt tekintetek elől rejtett területein használják a diákok. De említhetjük a Nagy Lajos Gimnázium kollégiumát, ahol az esti lámpaoltás után a fiatalok nagy része a populáris kultúra olyan termékeit fogyasztja (például sorozatokat), melyektől az iskola pedagógiai programjában óva intik őket.



## 7. TIZENÉVESEK ÁLTAL KÉSZÍTETT MÉDIASZÖVEGEK ELEMZÉSE

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúk során arra próbáltam választ kapni, hogy milyen gyakorlatai figyelhetők meg a 13-18 éves korosztály médiahasználatának. A beszélgetések egyik fontos tapasztalata volt, hogy a megszólalók közül csak kevesen készítettek és osztottak meg nyilvánosan saját médiaszöveget. Az az optimista megközelítés, mellyel a Jenkins a részvételi kultúrát jellemezte, s melynek kapcsán a fiatalok által előállított tartalmak tömegessé válásával számolt<sup>110</sup> (Jenkins et al. 2009), a hazai gyakorlatban nem látszik igazolhatónak. Az első kutatói hipotézisem csak részben nyert megerősítést, mert a vizsgálat alapján a magyar tizenévesek csak kis részét ösztönzi a közösségi médiában való jelenlét saját tartalmak létrehozására és megosztására. Nem állítható persze, hogy a magyar fiatalok közül sokan ne posztolnának képet, vagy ne készítenének valamiféle remixelt tartalmat. Ezek a gyakorlatok azonban nagyrészt rejtve maradnak. Például azért, mert a fotómegosztás oly általános lett, hogy a többség a csoportos interjúk során nem is tekintette önálló produktumnak, így nem számoltak be róla, vagy nem tulajdonítottak neki nagy jelentőséget. A médiakutatásnak ennek ellenére foglalkoznia kell ezzel a műfajjal is, hisz az önkifejezés lényegi formái, kulturális szerepük megkerülhetetlen.

Disszertációm következő fejezetében olyan komplex médiaszövegeket mutatok be, melyeket különböző korú, családi háttérű és érdeklődésű fiatalok készítettek. A példaként választott produktumok kellően eltérnek egymástól, így lehetőséget teremtenek arra, hogy a készítés különféle körülményeit és céljait, a megosztás és terjesztés eltérő gyakorlatait, valamint az elkészítésükhöz szükséges készségek és képességek összetett rendszerét rajtuk keresztül tanulmányozni lehessen.

<sup>110</sup> Jenkins egy 2005-ös kutatásra hivatkozott, amely szerint az amerikai fiatalok 57 %-a hozott már létre saját tartalmakat: blogot, vagy saját honlapot, posztolt eredeti műalkotást, fotót, történetet vagy videót, vagy készített meglévőből remixet. Többen két vagy három dolgot is. 22 százalékuknak volt saját honlapja, 19 százalékuknak blogja, 19 százalékuk remixelt online tartalmakat.

A bemutatásra kerülő médiaszövegek kiválasztása során négy szempontot vettem figyelembe:

- 1) *A médiaszövegek tükrözzék a fiatalok médiahasználatának sokszínűségét, azaz legyen köztük írott, (mozgó)képi és hibrid szöveg is.*
- 2) *Az elkészítésükhöz és/vagy terjesztésükhöz együttműködésekre legyen szükség.*
- 3) *Valamilyen mértékben kapcsolódjanak az iskola világához, vagy reflektáljanak a hagyományos műveltségtartalmakra (értsd: nem médiaműveltség).*
- 4) *Végezetül a készítőik legyenek eltérő érdeklődésű, különböző korú és nemű fiatalok.*

A fejezet első felében egy olyan párbeszédese formában írt szerepjáték-folyamot fogok bemutatni, melyet két II. évfolyamos középiskolás lány írt a Messenger alkalmazás segítségével. Esetükben az alkotói folyamat időben hosszabban elnyúlt, a közönség ugyanakkor a másik félre korlátozódott. Az általuk írt szöveg egyszerre előszobája egy komolyabb rajongói szöveg létrehozásának és az önreprezentáció eszköze.

A tisztán szöveges dokumentum után egy 7. osztályos fiú rövid filmetűdjén keresztül a kulturális konvergencia jelenségére kívánok reflektálni. Bemutatom a film készítésének körülményeit és azt, hogy az alkotás miként került ki a nyilvános térbe és hogyan jutott át a közösségi hálózathoz a hagyományos médiarendszerbe.

Harmadik esettanulmányként egy olyan iskolai diákújságot választottam, melyet egy 5. osztályosokból álló közösség készített. A papírra kinyomtatott példányok mellett online csoportot is működtettek, megteremtve ezzel a lehetőséget az offline és online felületek összekapcsolására, a különféle módokon létrehozott – rajzolt, fotózott, írott, filmezett – tartalmak szimultán megosztására.

Végezetül egy tematikus Instagram-oldalt fogok bemutatni, melyet két 15 éves gimnazista készít, s melyen a pécsi köztéri szobrokat, emlékműveket és domborműveket igyekeznek összegyűjteni. Az oldal forrásául részben egy pécsi szobrokat bemutató könyv szolgál, részben az interneten fellelhető adatokból dolgoznak. A műalkotásokról készült fotókat ők készítik, ehhez bejárják a várost, felfedezik annak utcáit, tereit, egyszóval nem

csak az online teret veszik birtokba, lakják be, hanem a lakókörnyezetüket is. Egyúttal aktualizálják forrásaik adatait, ismereteket terjesztenek.

A tartalomelemzés célja, hogy olyan gyakorlatokat mutassak be, melyek kevésbé ismertek, ugyanakkor jól illusztrálják a részvételen alapuló fiatalkori médiahasználat változatos formáit, nehézségeit és értékeit. Az elemzés során nem csak a szövegekre, hanem az alkotókkal készített online interjúkra is támaszkodtam.<sup>111</sup> Kérdéseim alapvetően a készítéssel kapcsolatos motivációkra, az alkotók kulturális hátterére és a közönség reakcióira, illetve azok hatásaira vonatkoztak.

A négy szövegtípus sok szempontból különbözik, ezért igyekeztem az elemzést néhány lényegi kérdésre fókuszálni. Így alapvetően a következőkre voltam kíváncsi:

- 1) *Kik és milyen indíttatásból, milyen közönségnek készítették a médiaszövegeket?*
- 2) *A technikai megvalósítás és terjesztés miként és mennyire függött a kulturális és médiakörnyezettől?*
- 3) *Milyen tudásra, képességekre és készségekre volt szükség a szövegek elkészítéséhez?*

#### 7.1. V for Vendetta – üzenő alkalmazásban íródó szerepjáték-szövegfolyam

A *V for Vendetta* című szöveget két kaposvári lány írta. Az íráskor egyikük 17 éves múlt és egy helyi szakgimnáziumban tanult, társa fél évvel idősebb volt és gimnáziumban tanult. Egyikük (Csenge) bejegyzést tett közzé az egyik Facebookon szerveződő szerepjátékos csoportban. A *V mint Vérbosszú* című filmen alapuló szerepjátékhoz keresett társat. Petra jelentkezett a feladatra. Ekkor ismerkedtek meg az online térben és csak később, a szövegalkotás folyamán derült ki, hogy egy városban élnek, sőt évekkorábban találkoztak is egy alkalommal.

<sup>111</sup> A három szöveghez három online interjút készítettem. Az elsőt a szerepjátékot író páros egyik tagjával. A második interjú alanya a film készítője volt. A diákújság esetében az újságot kitaláló ikertestvérek egyikét kérdeztem, aki a legaktívabb volt a szerkesztés során.

Offline szerepjáték-csoportnak egyikük sem volt tagja. Ahogy Petra fogalmazott, „*az kevésé praktikus*”, ugyanakkor több, hasonló online csoport résztvevői voltak párhuzamosan.<sup>112</sup> Az elemzett szöveg szerzői mindketten szerettek írni, főként fanfictionöket készítettek korábban. Mindketten rajonganak az animek iránt. Judit autodidakta módon tanult japánul, de az ő korábbi rajongói szövegei inkább a *Trónok harcához* kötődtek. Egyetlen szövegét tette korábban nyilvánossá a Wattpad felületén. Csenge többször publikált már, főként animekhez kötődő rajongói szövegeket. A szerepjáték szcena mellett a rajongói kultúrában is otthonosan mozogtak. A Messengerben készülő történeteik azonban formailag és céljaikat tekintve is eltértek a tisztán rajongói szövegeiktől.

Egyrészt az üzenetfolyamban létrejövő beszélgetést egymásnak írták, nagyobb nyilvánosságra nem is gondoltak, így nem került megosztásra a szerepjátékos közösségben sem. Ennek technikai megvalósítása amúgy sem egyszerű, mert a Messenger alkalmazásban lévő bejegyzések továbbítása harmadik fél számára nem oldható meg egyetlen kattintással, különösen problémás és munkaigényes az egész beszélgetésfolyam kiemelése.<sup>113</sup> Ebből a szempontból az alkalmazás hátrányt jelent. Más szempontból a telefonon és asztali gépen egyaránt futó Messenger kézenfekvő megoldás, mert a szövegek elkészítése nem kötődik térhez és időhöz: „*Hogy milyen szituációban készült, az mindkettőnk részéről változó volt. Valójában szinte független minden egyébtől. Ha volt hosszabb szabadidőnk és kedvünk hozzá, akkor azalatt tudtunk írni.*” – fogalmazott Petra, aki elmondta azt is, hogy az iskolában éppúgy folytatni tudta a történetet, mint otthon, vagy bárhol másutt.

A mintegy 58000 leütés terjedelmű szövegfolyam 59 bejegyzésből áll, melyeket felváltva írtak a szerzők. Az egyes bejegyzések hossza 400 és 3000 leütés közötti

<sup>112</sup> Az elemzés tárgyául választott szöveget a *Szerepjáték – szív* (emotikonnal) nevű privát csoportban megismerkedve írták. A csoport a kapcsolatfelvételkor már hét éve működött, közel 1600 taggal, így a közepes méretű szerepjáték-csoportok közé tartozott. A tagok életkora 13-40 év közötti, és nagyobb részben lányok alkották. A nemi illetve életkori összetételt időnként szavazással mérték a csoporton belül.

<sup>113</sup> A szöveget kutatói kérésre, Csenge engedélyével, Judit bocsátotta rendelkezésemre.

terjedelmű, a jellemző hossz 1000-1500 leütés. A szövegfolyam utolsó negyede valamivel rövidebb szakaszokból áll, mint az azt megelőző rész. Az írás nem volt folyamatos, ugyanakkor elköteleződést és az azonosulás fenntartását várta el a szereplőktől.

*„Maga az írása egészen addig, ahol abbahagytuk, nagyjából fél évet ölelt fel, mert voltak adott esetben többhetes vagy annál is hosszabb kihagyások, amikor nem írtuk. Egy szakaszt megírni nekem akkoriban, amikor még nem voltam olyankor gyakorlott az írásban, megközelítőleg fél óra volt, függően a hosszától. Úgy vettem észre, hogy a társam gyorsabban tudott reagálni az én részeimre, mint fordítva. Nekem többet is kellett gondolkodnom a karakterem indítékain és belső világán, hiszen őt nem én találtam, ezért mindenre csak következtetni tudtam.” – Petra*

Az alkotás célja ebben az esetben nem egy rajongói szöveg létrehozása volt, hanem egyfajta gyakorlat megszerzése, az íráskészség különböző aspektusainak fejlesztése. Azonban végső soron mindkettejük célja egy önálló írásmű létrehozása volt.

*„A társam azt írta nekem, hogy néha vissza szokta olvasni ezeket a szövegeket, és a társai által kigondolt megoldásokat mérlegeli és valamilyen formában felhasználja a saját fanfictionjeiben, témától függetlenül, és ebben talán ki is merül, hogy mennyire osztjuk meg másokkal.” – Petra*

Judit vélekedése a hasonló produktumok nyilvános publikálásával kapcsolatban egybevág a danah boyd által leírt anomáliákkal. A nyilvános térbe való kilépés az alkotó számára nem könnyű és nem magától értetődő, mert az olyan alkalmazásokon, mint például a Wattpad, a közönség visszajelzést ad a műről. Az értékelés lehet megerősítő, de lehet negatív is. Másfelől lehet megalapozott vagy megalapozatlan. A mások negatív értékítéletétől való szorongás komoly gátja a szövegek nagyobb nyilvánosságban történő publikálásának. A hálózati közönség médiahasználati módjára jellemző folyamatos értékelés ugyanolyan bizonytalanná teszi a tartalom előállítóját, mint az ismerős közönség ismeretlensége. A hálózatba szerveződő közönség egy része látható, más része nem, épp ezért nem lehet megmondani, hogy kik lesznek egy adott üzenet befogadói, és kik lesznek majd azok, akik véleményt mondanak. Emellett az sem tudható, hogy a befogadók mikor, hol és milyen körülmények között jutnak a tartalomhoz. A hálózati közönségben a nyilvános és a privát határai elmosódnak (Andok–Hevér 2017; boyd 2011).

Innen nézve érthető, hogy a vizsgálthoz hasonló szerepjátékok miért tűnnek ideális megoldásnak a fiatalok számára. A szöveg a privát és a nyilvános határán mozog: a lehetőség ugyan adott, hogy kikerüljön a nyilvános térbe, de ehhez a másik szerző beleegyezése is kell. A szövegalkotás páros módja ugyanakkor több pozitívumot is magában rejt. Egyrészt kellő intimitást is biztosít a feleknek, egyúttal bizalmi viszonyt is feltételez köztük, másrészt számíthatnak a másik fél szakértő segítségére.

*„Beszélgetni szoktunk a saját játékaikról, bár értékelni nem igazán próbáljuk meg őket. Szerintem mindketten megelégszünk azzal, hogy érezzük, hogy milyen. Esetleg egyikünk megemlíti a másiknak, ha valami nagyon tetszik neki abban, amit írt. Ötlet vagy nyelvezet szempontjából.” – Petra*

A páros tevékenység kölcsönösséget feltételez az alkotás során éppúgy, ahogy az értékeléskor. Mivel a felek ismerik egymást és érdekeltek a további együttműködésben, így a véleményalkotáskor a fejlesztő, pozitív észrevételek dominálnak, amelyek megerősítésként hatnak. A biztatás és a bizalom fontos. Petra magas intellektusú, jó tanuló, ám önbizalomhiányos, visszahúzódó személyiség. Csak olyan közösségben tudott oldottan megszólalni, ahol ismerték és támogatást kapott.<sup>114</sup> Személyiségének e vonásaival tisztában volt, a szerepjátékot tudatosan személyiségfejlesztő gyakorlatként is alkalmazta.

*„A motiváció mögöttem az, hogy biztonságérzettel és elégedettséggel tölt el az, hogy valahol érvényre hozhatom a gondolataimat és a látásmódomat, és sok esetben a saját sérelmeimet is van lehetőségem bizonyos fokig feldolgozni, mindezt egy biztonságos »védőburkon« belülről, ami pedig az általam játszott karakter személyisége és az őt ért behatások. Terápiás és önfejlesztési céllal is egyforma jelentőséggel bír. Az írás gyakorlása is fontos szempont számomra ezek mellett.” – Petra*

<sup>114</sup> Két éven keresztül tanítottam Petrát, az első évben heti 6, a második évben 1 órában, így volt időm megismerni.

### 6.1.1. A szerepjáték kulturális sajátosságai

Első olvasáskor talán fanfictionnek hat a Csenge és Petra által írt szöveg, de – ahogy már utaltam rá korábban – nem teljesen erről van szó. Az alapszituáció, a karakterek egyes elemei az azonos című, 2006-ban angol–amerikai–német koprodukcióban készült filmből származnak.<sup>115</sup> A film alapjául szolgáló brit képregényt<sup>116</sup> Petra és Csenge nem ismerték. Mind a képregény, mind a film szorosan kötődik az 1980-as évek első felének brit politikai és kulturális közegéhez, de történeti beágyazottsága még ennél is mélyebb.<sup>117</sup>

A film műfaja disztópikus politikai thriller. Vizuálisan sokat merít Orwell *1984* című regényének 1984-es adaptációjából, valamint Terry Gilliam egy évvel később készülő *Brazil* című filmjéből. Nem nehéz felismerni, hogy a hasonlóságok valójában jól átgondolt utalások az eredeti művekre, így egyfajta intertextuális tisztelgésnek is értelmezhetők.<sup>118</sup> A *V mint vérbosszú* ugyanakkor már előrevetíti a superhős-filmek korszakát is, hiszen a történet főhőse V, akiből a fasisztoid rendszer biológiai kísérlete egy torz testű, ám rendkívüli képességekkel rendelkező emberi mutánst hozott létre. Az ő feladata, hogy felszítse az ellenállás lángját és a tömegeket maga mellé állítva megdöntse Adam Sutler kancellár diktatúráját. A kalandban egy szép fiatal lány, Eve lesz kísérője, akinek múltjában van kódolva a sorsa: testvére egy olyan vírus áldozata lett, melyet a kormány terjesztett, emiatt szülei politikai aktivisták lettek, majd az állami terror áldozataivá váltak.

<sup>115</sup> A film forgatókönyvét a *Mátrix* trilógiát is jegyző Wachowski-fivérek írták, rendezője James McTeigue volt.

<sup>116</sup> A *V for Vendetta* című képregényt Alan Moore írta és David Lloyd rajzolta. 1982-85 között három kötetben jelent meg.

<sup>117</sup> A főhős az 1606-os lőporos összeesküvés során elfogott Guy Fawkes-t tekinti példaképnek és a november 5-én fel akarja robbantani a parlamentet. A történet a közeli jövőben játszódik, ahol a magányos hős mindvégig Guy Fawkes-maszkban harcol az országot erőszakkal és propagandával uraló szélsőjobbaldali elit ellen. A film egyik fontos kulturális utóhatása a Guy Fawkes maszk, melyet az Anonymus hackercsoport tagjai kezdtek használni, majd ennek hatására egyre többször tűnt fel antiglobalista tüntetéseken.

<sup>118</sup> Az antagonistát alakító John Hurt az *1984* című filmben Winston Smith karakterét alakította. További hasonlóság, hogy a film vizuális világában különös hangsúlyt kapnak a képernyők. Például a kancellár a film nagy részében képernyőről szónokol népéhez. A *V mint Vendetta* ugyanakkor keveset őriz meg az eredeti történet komplexitásából és még kevesebbet a *Brazil* groteszk világából. A Wachowski–McTeigue változatban minden leegyszerűsödik a superhősként viselkedő V bosszúhadjárata.

Ez a politikai-ideológiai keret azonban a Petra és Csenge által írt szerepjátékban elhalványult és elveszítette jelentőségét. Még kevesebb szerep jutott a zsánert meghatározó akciónak. Miközben a filmben jól adagolt időközönként akciófilmes jelenetek váltják a politikai kinyilatkoztatásokat és bölcselkedéseket, addig ezekre a szerepjátékban csak néhány elnagyolt mondat jutott.

A szerepjáték a film első negyedének három jelenetére épít, sokat elhagyva az eredeti cselekményből. A szövegnek ez a szakasza kissé fragmentált, nehezebben követhető, illetve megértéséhez szükséges a film elbeszélésének ismerete. Ezt a megoldást azonban nagyjából a 16. bejegyzést követően az alkotók elhagyták, a vázlatos történetmesélést a két szereplő párbeszéde váltotta fel, melyben az írók egyre messzebb léptek az alaplától, és szubjektív tartalommal színesítették a vázlatosan megrajzolt karaktereket. Innentől nem bajlódtak a történet ok-okozati láncolatának felépítésével. A mindvégig V bűvőhelyén – egy estén és az azt követő reggelen – játszódó jelenet alkalmat adott a személyes érzések megfogalmazására.

Ebben az esetben a film nem a rajongás tárgya volt, hanem kiindulópont a szerepjáték elindításához. Mégsem volt megkerülhető az alaplú ismerete. A karakterábrázoláshoz szükség volt az alapos megfigyelésre, a motivációk megismerésére, a külső- és belső tulajdonságok hiteles ábrázolására, még akkor is, ha a folyamat közben ettől egyre nagyobb távolságra jutottak a szerzők. Az értelmezés egyaránt irányult mindkét műre. Egyrészt arra, ami a szerepjáték alapját képezte, másrészt a folyamatosan íródó szövegre. Ugyanakkor a hangsúly a filmről a szövegalkotásra helyeződött, mely nem pusztán annak gyakorlata volt, miként kell megírni egy irodalmi szöveget, hanem annak is, miként lehet egy diskurzusban megismerni a másikat és megismertetni önmagukat. Másként fogalmazva, a rajongás tárgya nem az adott film, hanem a szerepjáték volt. A létrehozott szöveg alapján egyértelmű, hogy az íráson keresztül mindketten sok időt, energiát,



érzelmet és érdeklődést fordítottak egymásra. A mozgóképi szöveg értelmezése és a közös alkotás a közösséghez tartozást szolgálta (Kacsuk 2006).<sup>119</sup>

A szöveg (és szövegalkotás) közös értelmezésében tetten érhető sajátosságok a filmtől való elszakadásban is megmutatkoznak. David Bordwell a klasszikus hollywood-i elbeszéléstechnika lényegi ismérvei között említette a dupla oksági szerkezetet, ami azt jelenti, hogy a történetet két kauzális szál görgeti tovább. A főként racionális elemeket tartalmazó ok-okozati struktúra a film műfajának szabályszerűségeit követi. A mellette hol hangsúlyosabb, hol hangsúlytalanabb heteroszexuális szerelmi szál feladata az érzelmi azonosulás elmélyítése (Bordwell 1996 [1985]). A *V mint vérbosszú* című film esetében a két főhős érzelmi motivációja a személyes bosszúból és a rendszerellenes magatartásból fakad, így a szerelmi szál meglehetősen elnagyolt. Csenge és Petra szerepjátéka ezzel ellentétes utat járt be. A politikai-bűnügyi utalások a szöveg elején szórványosak, a későbbiek során szinte eltűnnek. A két szereplő óvatosan puhatolózó kapcsolata már az elejétől egy szerelmi kapcsolat felé mutat. A filmben a V-nél töltött első éjszakán – egy mindössze három perces jelenetben – Eve és a férfi csak a politikai helyzetről beszélget. Ezt követi egy másik történet-szál bemutatása, majd újra a lányt látjuk. A férfi reggelit készít, a beszélgetést pedig ott folytatják, ahol este abbahagyták. Ez a jelenet sem hosszabb két percnél. A hősnőt még két alkalommal látjuk a férfi rejtekhelyén, de igazán közel csak egy tánc erejéig kerülnek egymáshoz. Csenge és Petra szövege nagyrészt az első rejtekhelyen töltött éjszakát írja le. A párbeszéd során fokozatosan tárul fel a másik fél élete, világról alkotott gondolatai, és eközben érezhetően nő a köztük lévő vonzalom. V a beszélgetés utolsó harmadának elején a következő mondatokkal teszi mindezt egyértelművé:

<sup>119</sup> Hajdu Péter az értelmező közösségek három lehetséges változatát különböztetette meg: „(1) a közösség jellege a közösség tagjainak értelmezői stratégiáit is befolyásolja. Elképzelhető azonban az is, hogy a közösséget éppen az értelmezés hozza létre, vagy úgy, hogy (2) akik adott szöveget hasonlóképpen értelmeznek, azok valamilyen virtuális közösséget alkotnak, vagy úgy, hogy (3) az értelmezői tevékenység érdekében hoznak létre valamilyen valós közösséget” (Hajdu 2001, 150). E három fajtát egészítette ki Kacsuk Zoltán egy negyedikkel, amikor a közösséghez tartozás érdekében vesz részt valaki az értelmezés folyamatában (Kacsuk 2006)

„– Mellesleg... – fordulok hátra – megkérdezhetem, mi a véleménye a férfiakról...? Hogyan lát engem? Meg ne ijedjen, korántsem abban az értelemben teszem fel kérdésemet, amiben gondolja. Egyszerű módon csak meg kell tudnom, mit gondol ez ügyben, hogy a továbbiakban meg ne rémítsem Önt valamivel, amitől netán tartana egy férfit illetően. Ha megengedi, hogy egy kicsit kellemetlenebb témát is érintsünk...”

„– Jól kérdezett. A férfi és a srác, fiú, pasas között van nagy különbség. – nyelem le az utolsó kis falatot és felpillantottam rá. – Számomra a férfi illedelmes, művelt, jó kedvű, vicces, figyelmes és jóságos. Bátor és talán inkább merész. Ravasz. – sorolom a tulajdonságokat és jelzőket, majd lassan felkelek és mellé lépek. – De elmondok Önnek valamit. Nem tud már olyan témát felhozni ami számomra kellemetlennek hatna. Fiatal vagyok, de sokat tapasztaltam, ami nos... mondhatni szomorú. – sóhajtottam és az arcára pillantottam. Pontosabban az álarcára.”

A lány válasza félig-meddig talányos, bár egyértelműen utal a férfira, aki a következőkben fürdési lehetőséget kínál a lánynak, majd egy hálóinget is ad neki, végül a vendégágyhoz kíséri.

Az eredeti mű politikai-technológiai tematikáját (és a témához igazított műfaji mixét) a szerepjáték során romantikus-filozófiai keret váltotta fel. A két lány ráadásul a nemi szerepekkel is játszott. Egyikük egy férfi bőrébe bújva igyekezett elcsábítani a lányt. De a hódítás csak a szavak szintjén, filozófiai síkon történt meg.

A szerzők olyan karaktereket formálnak meg, akiknek különösen fontos a magaskultúra és a művészet, és erről szívesen csevegtek egymással. Az irodalmi utalások a filmtől sem álltak távol: V lakása tele van könyvvel, a berendezés pedig kedvenc filmjének, a *Monte Cristo grófjának* korát idézi. Az így teremtett vizuális világ, a hős kissé modoros beszédmódjával együtt, a fennálló modern, technokrata diktatúrával szembeni ellenpontot hivatott ábrázolni. A szerepjáték során utóbbiról keveset olvashatunk, legfeljebb a film ismeretében tudjuk elképzelni azt. Ám a romantikus miliő remek alkalmat kínált a szerzőknek irodalmi-művészeti műveltségük bemutatására, versengtek egymással, hogy ki tud több művet, alkotót idézni. Műveltségük a jól tanuló, sokat olvasó középiskolás fiatalok tudását tükrözi.

V például előbb franciául szólal meg, majd közli, hogy latinul jobban tud, ám csak annyit mond: „*Alea acta est*”. A lány egy bekezdéssel korábban Madáchot idéz, de zárójelben sietve hozzáteszi: „*Persze, V nem biztos, hogy olvasott Madáchot...*”. Itt nyilvánvalóan nem arról van szó, hogy a másik szerző ne ismerné az idézett művet, hanem annak felismerése történik, hogy Madách teljesen idegen a brit közegben játszódó történettől. De szóba kerül a későbbiek során E. T. A. Hoffmann, Thomas Mann és Victor Hugo is. Sőt, Csenge megteszi azt, amit a film elmulaszt, és összeköti *A párizsi Notre Dame* protagonistáinak sorsát a szerepjáték szereplőivel.

A hagyományos műveltség fitogtatása a szöveg utolsó szakaszában ért a csúcusra, amikor a két szereplő alkalmat talált a művészetről alkotott vélekedésük kifejtésére:

*„Shakespeare valóban nagy elme volt, ki évszázadokkal kortársai előtt járt, csakúgy, mint Leonardo és Michelangelo nagymesterek is, annak idejében, a cinquecentóban. Mit gondolsz rólok? Az én életszemléletemhez közelebb áll Michelangelo allegorikus finomsággal átítatott munkássága és világ egyszerre mindkét oldalát egyforma alaposággal szemlélő, melankólikus hangvétel. Tán furcsán hangozhat egy ilyen kijelentés egy magamfajta forradalmár anarchistától.” – írta V hangján Csenge.*

*„– Úgy vélem sok mindenben múlik egy művész jóságára. Hogy ez miben rejlik. Ám mégis úgy vélem több érték van azoknak a nagyoknak a munkáiban, akik lélektanilag is helyeztek bele valami mondanivalót. Valami szimbolikus jelentést, egy mögöttes történelmet. Valami lírikusat, ami a művész lelki világát hozza középpontba. Még ha szürreális is úgy gondolom mind érdekfeszítő. – fogalmaztam meg, ahogy gondoltam, aztán a könyvekre pillantottam.” – felelte Rose-ként Petra.*

A kiragadott példákkal azt szerettem volna illusztrálni, hogy a kisajátítás és újrafeldolgozás során miként értelmezte újra a két lány a kiindulópontként szolgáló eredeti művet. A film, kétség kívül több kiindulópontot is kínált számukra, melyek közül a számukra érdekes, habitusukhoz, érdeklődésükhöz, nemükhöz és életkorukhoz leginkább megfelelő utat járták be. Szereplőik mondatain keresztül kísérletet tettek arra, hogy megmutassák személyiségük megismerésre érdemesnek tartott vonásait. De lépten-nyomon alkalmat találtak műveltségük fitogtatására is.

### 6.1.2. A szövegalkotás során alkalmazott kompetenciakészlet

A szöveg alapján feltételezhető – és ebben Petra is megerősítetett –, hogy a szerzők nem először vettek részt hasonló, kreatív alkotási folyamatban. A tapasztalat és a megszerzett gyakorlat érzékelhető: az elbeszélés koherens, fokozatosan halad előre, a korábbi eseményekre nem utal vissza. A film elegendő ismeretet nyújtott a készítőik számára ahhoz, hogy a párbeszédből hiányzó információkat képzeletben pótolják. Másként fogalmazva, ami nincs benne a szövegben, az benne van a filmben, de nyilvánvalóan ez visszafelé már nem igaz. Az elbeszélés felépítése során lépésről-lépésre merészkedtek egyre távolabb az eredeti történettől, de a filmes szöveg kulcsproblémáira való rendszeres hivatkozás (pl.: a parlament felrobbantása, az álarc szerepe, a lány szüleinek sorsa) kapaszkodót jelentett a tématarthoz.

A film azonban nem csak az elbeszélés felépítéséhez szolgált sorvezetőként, hanem meghatározta a nyelvi forma kialakítását is. Az eredeti filmben V stílusa dagályos, mesterkéltnél. Olyan, mintha az általa kedvelt romantikus filmből pattant volna elénk.<sup>120</sup> Ezt a stílust Csenge mindvégig igyekszik pontosan utánózni.

*„Egy holdfényes éjszakán bár a Hold és a megannyi csillag ezernyi bájával próbálhatja meg elterelni az ember figyelmét a valóság irdatlan kegyetlenségéről. De még így sem nehéz hallani a jogaitól elszakasztott nép néma segélykiáltásait” – írta rögtön az első bejegyzésében, majd két résszel később így folytatta: „Elsőre mindez talán bizarrul hangozhat, csakhogy bátorkodom reménykedni benne, hogy egy napon majd újra egymásba torkollanak útjaink.”*

<sup>120</sup> Ennek legjellemzőbb példája a bemutatkozó szöveg, melyet Csenge pontosan másolt a filmből a szerepjáték megírása során: „Ránézve avatott verselőművész, ki váltakozva játszik vértanút és vétkest, mikor mit rendel a végzet. E jelmez nem vajmi világi hívság, hanem végső véleménynyilvánítás, mely veszőben van. Viszont, íme visszatért váratlan a letűnt vitézség. Megfogadta, hogy végez hitvány veszett varanggyal, veszejt a vétkes vezetést, mely vasra ver vihogva, s vérbe fojtja a változás viharát. Az egyetlen válasz a vérbosszú-a vendetta, a végleges változás. Vakmerő, vitézi és végül a várva várt, rég vágyott, törvényes világba vezet. Való igaz-ez a verbális lavina végtelenné vált...”

Ha figyelembe vesszük, hogy a szöveg fél évig készült, akkor különösen figyelemre méltó, hogy a romantikus-dagályos stílust az egész időszak alatt sikerült megtartani, sőt, az utolsó szakaszokban egészen magas szinten alkalmazni:

*„Reménnyel kísérem gondolatát, majdan képes lehetek leilleszteni alapköveit egy új világnak, mely a nép malmára hajtja a tiszta s szennymentes vizet.”* vagy egyvel később, az utolsó előtti bekezdésben: *„Fejemben előtte persze, lehetséges jövőképek tucatjai viharoztak át, a merényletről, a laborban töltött időkről, Rose-ról, Angliánk jelenjéről... Ezek közepette aludtam el végezetül.”*<sup>121</sup>

Míg Csenge a filmbeli V stílusának utánzására törekedett, addig Petra más módszert választott. Az általa megformált Rose eltér a film hősnőjétől, Eve-től. Bár az interjú során Petra azt mondta, hogy Rose karakterét ő találta ki, valójában ez nem teljesen igaz. A két hős háttere és sorsa szinte teljesen azonos. Eltér ugyan nevük, de ez sem eredeti ötlet, mivel a filmben a rózsza gyakori kellék: V vörös rózsát rak minden megölt ellenfelére. Ám míg a film progagonistájának stílusa köznyelvi, addig a Rose által használt beszédmód a másik szereplőhöz hasonló romantikus-dagályos. Módszere eltérő és talán nem olyan kifinomult, mint Csenge nyelvezete, de így is tartalmaz néhány izgalmas megoldást.

Kiemelném ezek közül az olyan gyakran ismétlődő fordulatokat, mint például *„halovány mosoly”* vagy *„Fortuna istenasszony”*. Miként arra Moses I. Finley<sup>122</sup> rámutatott *„a nyomtatott művek kifinomult ízlésű olvasói sokszor tévesen magyarázzák az ismétlődéseket: a képzelőerő szűkösségének és a költészet primitív fokának jelét látták bennük”* (Finley 1985 [1943]; 31-32). A szerepjátékot játszó fiatalok a mesterkéltnyelvezettel, az ismétlődő formulákkal az orális történetmesélés egyfajta válfaját követték. Persze nem teljesen azt az eljárást alkalmazták, mint az ókori énekelt hősköltemények énekmondói, és késői utódaik, akik még a modern korban is képesek voltak hosszú, megtanult epikus történeteket regélni (Finley 1985 [1943]). Ebben az esetben nem nemzedékek által formált formakincset adnak tovább, de amit, és ahogy mondtak, az tanult, gyakorolt, mélyebb

<sup>121</sup> Figyelemreméltók azok a szövegrészek, ahol egy-egy pillanatra a szereplő kilép a mesterkéltnyelvezetből és például a másik *közalkalmazotti állásáról* beszél, vagy arról, hogy esetleg *repetázhatna* a felkínált ételből.

<sup>122</sup> Az ókortörténész Finley az *Illiász* és az *Odüsszeia* szövegeit elemezve mutatott be könyvében 20. század eleji történetmesélési gyakorlatokat.

elsajátítást feltételez. Hartley szerint a történetmesélésnek ez a modern, mediális eszközökkel megvalósuló módja – különösen a digitális média korában – kiválóan alkalmas a nyelvi képességek fejlesztésére, egyúttal bevezet a morális választások univerzumába is (Hartley 2009).<sup>123</sup>

A történetmesélési, szövegalkotási és nyelvi képességek mellett a szerepjáték szövege más képességek és másfajta tudás meglétéről is árulkodik. A képregény-film erőteljes baloldali ideológiát tükröz: a fasiszta vonásokat mutató diktatórikus rendszerrel az arctalan (maszkos) tömeg csak akkor tud szembeszállni, ha összefog. Ehhez azonban önfeláldozó hősökre van szükség, akik a terrortól sem riadnak vissza, ha a propagandagépezet blokkolásáról, vagy a rezsim kulcsfiguráinak kiiktatásáról van szó. A lányok által írt szövegből ez az ideológiai töltet hiányzik, helyére sokkal univerzálisabb kérdések kerültek: az *igazság fontossága*, az *emberi szabadság* és az *álmok megvalósítása*. Petra és Csenge szinte azonos módon dekódolta a populáris médiaszövegben lévő jelentést, és képesek voltak átfordítani azt egy általánosabb síkra. A párbeszédet gyakorta alakították filozofálgatássá, mely formájában a klasszikus görög hagyományt, tartalmában inkább *Az ember tragédiáját* idézi – azaz nem független az iskolai tananyagtól.

*„És lám, ilyen világban élünk. Isten megteremtette az embert. És folyton-folyvást szembe kell néznie a ténnyel, hogy a lény, amit alkotott elkárhoztatott már megannyiszor. Ugyan ki képes tisztességes életet élni? Ugyan ki képes harag, félelem vagy szeretet nélkül élni? Mind vágyunk rá és kialakítjuk magunknak. Felfogás kérdése talán ez az egész. - kezdek el járkálni, úgy magyarázom a világszemléletemet. - Nézze...V! Emberek vagyunk. Isten teremtett embereket, akik saját utat választottak és rossz útra tértek. Rossz emberekké váltak. De mi értelme a jónak ha nincs rossz? Nem tudná akkor mi a jó, ha nem tudná mi a rossz. Ha nem lenne hiány, soha nem tudná azt értékelni amilye van, amit érez. Amíg nem érzett kiüttlanságot, addig nem is fogja tudni értékelni a győzelmet és a boldogságot.*

<sup>123</sup> Hartley a John Fiske-vel Walesben eltöltött időszak tapasztalatai alapján dolgozta ki a *bardic television* elméletét, melyben a televízió a hősköteményeket előadó bárdokhoz hasonlóan egyfajta mediátorként vesz részt a társadalmi mítoszok újrafogalmazásában (Hartley 2003; Hartley 2009)

*Amíg nem volt dühös, nem fogja tudni értékelni a békét. Amíg nem szenvedett, nem fogja tudni értékelni a nyugalmat és szabadságot” – írta Judit.*

Láthattuk, hogy a szerepjáték alkalmat teremtett arra, hogy a játékosok az iskolában, vagy azon kívül szerzett műveltségüket megmutassák a másik félnek. A tudásalkalmazás formája azonban eltér az iskolai keretektől, voltaképp sokkal komplexebb annál. A karakterek és a nyelvi forma részben kötött, az alkotók feladata, hogy tudásukkal és képzelőerejükkel a vázlatosan megrajzolt képet „kiszínezzék”. Moralizálnak és érvelnek az életüket érintő kérdésekről. Ezek a kérdések épp annyira kapcsolódnak a fikciós karakterekhez, mint a szerzőkhöz. Ez legtisztábban a művészet fontosságának hangsúlyozásában érhető tetten.<sup>124</sup> V művésznek mondja magát, és Rose is így nevezi őt. A rejtekhelyen nem csak irodalmi művek sorakoznak, hanem egy zongora is (a filmben ez zenegép volt). Rose szülei művészek voltak: apja író, anyja zenész. Ő maga is játszik zongorán és hegedűn. A szöveg keletkezésekor Petra a Kaposvári Zichy Mihály Művészeti Szakgimnázium tanulójaként animációkészítést tanult, gimnazista társát az interjú során művészléleknek írta le.

Végezetül meg kell említeni, hogy a szerepjáték, néhány elütést leszámítva, alig tartalmaz helyesírási, vagy nyelvhelyességi hibát. Ez a technológia tükrében is fontos: a készítőik képesek voltak szinte hibátlan szöveget készíteni az érintőképernyőt vagy a billentyűzetet használva, a zavaró automatikus helyesírás-ellenőrzőt funkciót megkerülve, tehát jártasak a médiaeszközök manuális használatában is.

Világos, hogy egy ilyen szöveg megalkotása során képességek egész sorának mozgósítására volt szükség, emellett érdemi ismerettel is kellett rendelkezni ahhoz, hogy a másik által feldobott témák mellett (vagy ellen) érvelni tudjanak a szerzők. Számos érv szól az ehhez hasonló szövegalkotási feladatok iskolai alkalmazása mellett. Ezekről a fejezet összefoglalásában fogok írni. Itt legyen elegendő egy tény: Petra és Csenge magyartanárai nem tudták, hogy a lányok ilyesmivel foglalkoznak. Szövegeik az iskolai évek alatt nem jutottak el tanáraikhoz.

<sup>124</sup> A művészet fogalmát a szövegben gyakran kötik össze a szabadsággal.

## 7.2. Soha – mobiltelefonnal készített filmetűd

Az üzenőalkalmazásban írt szerepjátékszöveg nem került ki nyilvános online felületre, a *Soha* című film más utat járt be. Alkotója nem csak videómegosztó oldalon tette nyilvánossá, hanem filmes gyakorlattal rendelkező nagybátyja tanácsára és segítségével benevezte egy hazai mobilfilmfesztiválra (Magyar Telefonfilmfesztivál), melyen olyan jól szerepelt, hogy beválogatták a 2019-es Global Short Film Award mezőnyébe.<sup>125</sup> Így nem csak a film nyilvános, hanem az alkotó személye is, akivel a filmfesztivál kapcsán több médium is foglalkozott.

A film útja egyfajta választ adhat arra, hogy miként működik a konvergencia médiater. Százados Ábel, aki egy pécsi általános iskola hetedik osztályos, tizenhárom éves tanulója volt a film leforgatásakor, az iskolában nem tanult filmkészítést. Nem volt médiaórája és más órákon sem tanult hasonló ismereteket. Nem járt szakkörbe vagy tanfolyamra. A film iránti érdeklődése a családi környezetből ered. Kedvenc rendezője Lars von Trier, akinek filmjeit a családtagjaival szokta nézni. Saját YouTube csatornáját (abelszazados) 2017. márciusában indította, tizenegy évesen. A csatornának 2021. május 30-ig 221 feliratkozója volt, a videóinak megtekintésszáma meghaladta a 113 000-et, ennek közel 95 %-a a *Soha* című rövidfilmhez köthető. A csatorna további filmjei nem értek el ekkora nézettséget.<sup>126</sup>

Ábel első három filmjében közös, hogy a testvére és unokatestvérei szerepeltek benne. Mindhármat mobiltelefonnal vette fel, és azzal is vágta meg a nyersanyagot. További közös vonás a horror és thriller zsánerelemek használata. Első filmjében, az

<sup>125</sup> A két fesztivál szervezői azonosak voltak, a hazai mezőny első tíz helyezettjét hívták meg a nemzetközi mezőnybe. A rövidfilmfesztivál a 72. Cannes-i fesztivál kísérőprogramja volt. Filmjével Százados Ábel több díjat nyert, a hazai híradásokban sokféleképp fordították a Youngest Gifted Filmmaker díjat. A közszolgálati média felületein egész egyszerűen úgy interpretálták, hogy a 13 éves fiú két díjat nyert a Cannes-i filmfesztiválon. A fesztivál hivatalos oldalán az alkotó egy díjjal szerepel, a mobilfilmfesztiválban a zsűri különdíját kapta, mint fiatal filmes tehetség.

<sup>126</sup> A csatornán 2021 májusában nyolc film volt megtekinthető. A tartalom magját a saját készítésű fikciós filmek alkotják. Korábban a csatornán megtekinthető volt egy általános iskolai rendezvény felvétele is, de ezt törölte az alkotó.



*Adáásszünetben* két kisgyermek egyedül tölti az éjszakát egy lakásban. A televízióban adáásszünet van. A szobát telefonnal bevilágítva egy ijesztő szellemalakra lesznek figyelmesek. Megpróbálnak kijutni a lakásból, de a zár nem nyílik, a szellem ekkor lerántja magáról a leplet és láthatóvá válik a homlokán lévő lőtt sem. A *2:00 AM* című rövidfilm az előzőhöz hasonlóan éjszaka játszódik, ugyanúgy egy zárt lakásban. Egy álomból felriadó gyermek hangokat hall. A zörgés az ágya alól jön. Lehajolva egy maszkos rémalakot pillant meg, aki egy ollót szorongat. A filmet családi képek kollázsza zárja.

A *Soha* című filmetűd időben e két alkotás közé ékelődik. Ábel második filmje volt, melyben a másik két darabhoz hasonlóan a néző sokkolására törekedett. A film egyetlen szereplője egy kisfiú, aki szótlanul üldögél egy fal peremén, majd leveti magát a mélybe. A következő képeken az élettelen testét látjuk több plánban, majd két felirat következik: „*Csaknem 2000 öngyilkosság egy év alatt. Figyeljünk egymásra!*” (1. kép)



1. kép – A *Soha* című film záró feliratai (2018)

A film végi felirat átértelmezte a képsorokat, a sokkoló tartalommal való játékból társadalomnak szánt üzenet lett, így a film más közönséget tudott megszólítani, mint az *Adáásszünet* vagy a *2:00 AM*, ahol a képsorok megmaradtak a horror műfaji elemeivel történő kísérletezésnek.

A három film közül kettő nem ért el nagy nézettséget a videómegosztón, és nem került át más platformra. A *Soha* viszont egy rövid időre országosan ismertté tette alkotóját. Joggal tehetjük fel a kérdést, hogy mi kellett ahhoz, hogy az otthon filmkészítéssel kísérletező tizenévesek alkotása a közösségi médiából a mainstream média különféle felületeire kerüljön?

A film ismerete és az alkotóval folytatott beszélgetés alapján a *Soha* készítése és terjesztése három lényegi ponton tért el a hasonló, otthoni diáktelmes próbálkozásoktól.

Az első ezek közül a forma. Ábel tudatosan választott fekete-fehér képeket, mellyel növelte a dráma súlyát, nagyon szikár, tiszta és egységes képi világot teremtett (2. kép).

*„A fekete-fehér dolog koncepció volt, hatásosabb, bemutatja azt, amilyennek a fiú látja a világot, emellett a telefonok borzalmas színminőségét is eltűnteti. Azért lett rövid, mert mégiscsak tömör, elgondolkodtató, mindenki számára (remélem) befogadható »reklám« hosszúságúra szerettem volna.»*



2. kép – Képkocka Százados Ábel *Soha* című filmjéből (2018)

A II egymást követő plán majd mindegyike közelkép, egy részük a szereplőt mutatja, míg néhány kép metaforikusan utal az elmúlásra. A képek ritmusa jól illeszkedik a zenéhez, melyet Ábel a mobiltelefonos vágóprogram tárolt zenéi közül választott a szomorú hangulatú hangminták közül. Ezen felül a film 50 másodperces hosszával tökéletesen működik a közösségi média felületein, sőt elég rövid ahhoz is, hogy a televízióban is vágatlanul bemutatásra kerülhessen.<sup>127</sup>

<sup>127</sup> Az *Adásszünet* hossza 1:46 mp; a *2:00 AM* pedig 2:18 mp; mindkettő színes film, mobiltelefonnal, „kézikamerával” felvéve.

A másik lényegi módosítást a már említett feliratok jelentik. Ábel elmondása alapján ezeket édesanyja és nagynénje tanácsára illesztette a mozgóképi anyaghoz („*A felirat, bevallom nem az én ötletem volt, de a szöveget magát én fogalmaztam, valós információk alapján*”).

A felirat következik a látványból, hisz valóban egy gyermek megmagyarázatlan öngyilkosságát látjuk, mégis egyértelműen a felnőttek logikáját követi. Olyan társadalmi kontextusba helyezi a filmet, mely az alkotó szándékai között nem szerepelt (vagy legalábbis nem ebben a formában). A játékfilm-töredéket a felirat alakította társadalmi célú üzenetté. Másként fogalmazva, a szöveg újraakercetetését a közönség azon tagjai végezték el, akik elsők között látták a filmet. Nehéz megmondani, hogy mindezt azért tették-e, mert így volt elfogadható számukra a látvány, vagy azért, mert így tartották értelmesnek a látottakat? Egy bizonyos, az alkotáskor megfogalmazott célokat és indítékokat a közösségi értelmezés felülírta.

Mindez azonban még kevés lett volna ahhoz, hogy film százezres közönséget érjen el. A következő lépést ismét egy felnőtt tette meg. Ábel nagybátyja, akinek filmkészítéssel is foglalkozó vállalkozása van, azt javasolta, hogy nevezzék be az alkotást egy mobilfilmfesztiválra. A lépés nem csak a validálás közösségi hálózatoktól eltérő lehetőségét teremtette meg, hanem a szélesebb közönség elérését is.

A versenyben elért eredményből a hagyományos média formált hírt, a saját logikája szerint alakítva a film elkészítésével kapcsolatos történetet, melyben egy fiú és testvére szerepel, akik halálra unják magukat egy családi összejövetelen. Míg a család felnőtt tagjai egymással beszélgetnek, addig ők elkezdik próbálgatni a telefon beállításait és a kameramozgásokat, majd egy hirtelen ötlettől vezérelve felveszik és megvágják a filmet, ami nem sokkal később két díjjal tér haza Cannes-ból. Ebben a metanarratívában a film készítői, elsősorban a rendező/operatőr Százados Ábel, őstehetségek, a történet mögött pedig felsejlik az ideológiai értelmezés lehetősége is, miszerint a telefonnal a hasztalan nyomkodáson túl, hasznos társadalmi tevékenység is végezhető. A mainstream média meseszerű metanarratívája azonban inkább elfedi a tizenévesek médiahasználatának

jellemzőit, mint megmutatja azokat. Elegendő Ábel filmezéssel kapcsolatos gondolatait idéznünk, hogy lelepleződjön a média leegyszerűsítése:

*„Mindig is inkább vonzott a thriller és a dráma (vígjátékot szinte sose néztem). A szabályos értelemben vett horror számomra mint műfaj nem volt soha az első, nem szerettem annyira, mégis ezzel kezdtem. És hogy miért? Mert könnyű ijesztgetni. Az első publikált kisfilmem az Adásszünet (2018) volt, itt még nem tettem különbséget az ijesztő és a félelmetes között, de bevallom az a film így is inkább vicces, mint ijesztő. E műfaj karjai közt próbáltam fejleszteni, tanulgatni a rendezés/fényképezés alapjait, szóval annak ellenére, hogy nem szerettem annyira, sokat néztem. A Sohát egyáltalán nem a horror ihlette. Nem is konkrét műfaj vagy film volt az inspiráció, inkább rendező(k) legfőképp Lars von Trier volt, aki elindította bennem ezt a »nagyon művészi mindenbe belemagyarázok valamit« látásmódot (minden apró tárgynak lehet jelentősége, miért ott van, miért pont úgy). Szóval igen Lars von Trier az örök példakép ilyen téren, minden filmje piros betűs ünnep nálunk.”*

Mindehhez hozzátette azt is, hogy a filmet már korábban eltervezte, a családdal töltött délután üres percei csak a lehetőségét teremtették meg az alkotásnak, ami láthatóan ugyanannak a próbálgatáson alapuló játéknak volt a része, mint a korábbi filmjük, vagy épp a soron következő. Hasonlóan a szerepjátékszöveget konstruáló lányokhoz, az alkotó ebben az esetben is más művekből indult ki. Az utánzás azonban nem memetikus jellegű (Shifman 2016), nem más tartalmak módosítása, vagy újracsomagolása révén jött létre, hanem megfigyelésen alapult. Az eredeti kulturális termékeket darabokra szedte és a számára hasznos elemekből építkezett (Jenkins et al. 2009).

Ábel saját alkotói módszeréről bizonytalanul, a szavakat keresgélve írt, de fontosnak tartotta annak megemlítését, hogy neki a magas kultúra alkotói éppoly fontosak, mint a populáris média zsánerei. Tehát nem csak a műfaji jellegzetességeket (plánok, narratíva, feszültségteremtés) alkalmazta, hanem az alkotói stílus utánzására is törekedett. Hogy ez nem véletlen, még szembetűnőbb a 2019 júliusában forgatott *Algoflex* című filmjét látva, melyben a kézikamerás felvételek és a természetből kölcsönzött hangok expresszív hatása egyértelműen a Dogma-filmek világát tükrözik.<sup>128</sup> Azzal, hogy Ábel a szerzői filmek egy csoportjához kapcsolta filmjeit, megpróbálta magát elhelyezni egy ideológiai térben

<sup>128</sup> A videót a YouTube 2021 tavaszára már eltávolította, mert sértette az oldal általános szerződési feltételeit.

is. Ízlése és érdeklődése életkorától eltérőnek, fejlettebbnek látszott. Ő nem videójátékokról készített videót, vagy nem TikTokra töltött fel tartalmakat, hanem olyan filmek inspirálására alkotott, melyek a hasonló korú általános iskolás számára ismeretlenek. Különlegességének ez a fajta reprezentációja jól illeszkedik ahhoz az értelmezési kerethez, mellyel a média igyekezett megmagyarázni a 13 éves fiú szenzációs sikerét.

A szerepjátékot író lányokhoz hasonlóan, ő is történetek elmesélésére vállalkozott. Mozgóképes elbeszélései figyelemreméltóan koherensek, logikusan felépítettek és stilárisan egységesek. Nem tanult filmkészítést, nem volt ismerete a plánozás vagy vágás szabályairól, a rendelkezésére álló technikai keretek között mégis következetesen alkalmazta utóbbiakat. A mozgóképi szövegek fogyasztásával megtanult filmszerűen gondolkodni, és képes volt az ötleteit a gyakorlatba átültetni.

*„Igazából soha senki nem tanította ezt nekem. Általában nem is szeretem, ha ezek megpróbálják belém verni. A filmkészítést, a gitározást és a zenei »producerkedést« is egyedül próbálok tanulni. Ami először úgy igazán inspirált még 2015-ben, az a Visszatérő című mestermű. Nagybácsim, a Miki is így »játékból« szabadidejében csinál klipeket.”*

Tanulási módszere aligha egyedi és különleges. Sokkal fontosabbnak tűnik a támogató családi háttér. A filmkészítésben jártas nagybácsi minden bizonnyal nem csak példakép volt, hanem szakértői segítséget is tudott nyújtani. A filmek szereplői testvérek és unokatestvérek voltak, akik szívesen szegődtek alkotótársnak. De az interjúból az is kiderült, hogy a családban a film fontos fogyasztási cikk.

A tágabb kulturális közeg szempontjából a *Soha* egyszeri és szerencsés alkotás. A hasonló, közösségi felületekre feltöltött filmek közül csak nagyon kevés jelenik meg a hagyományos média felületein. Ehhez különleges tartalomra, vagy a készítés szenzációs körülményeire van szükség. Ugyanakkor Ábel többi filmje a *Sohához* hasonló minőséget képvisel. Egyediségét nagyrészt annak a kulturális konverciónak köszönheti, amit a közönség hajtott végre a szövegértelmezés során, és melyet az alkotó ügyesen fel is használt.

A film példája azt mutatja, hogy a konvergens médiatérben a hagyományos média még mindig nagy szerepet játszik. Hatása elsősorban abban mutatkozik meg, hogy kiemeli a közösségi platformon megjelent tartalmat, felcímkézi és a közönség olyan tagjai felé is terjeszti, akik kisebb aktivitást mutatnak a közösségi hálózatokon, vagy a hálózat egész más részein aktívak.<sup>129</sup> Ezzel a jelenséggel úgy tűnik az készítő is tisztában van, és alkalmazkodni próbál a helyzethez, azaz már nem csak alkotóként, hanem producerként is gondolkodik.

*„Ami ismét elindította bennem az alkotás vágyát, az az, hogy idén a Telekom felkarolja azt a versenyt, amiben én tavaly bekerültem a top 10-be. Szóval ismét neveztem egy filmmel, amit jelenleg még nem publikáltam (10-en látták eddig mindössze). Ez a film egyébként a Soha előzménye, DOBOZ címmel. Sokat gondolkodtam rajta, hogy mennyire van értelme tovább nyúzni azt a storyline-t, végül nagy nehezen megcsináltuk a négy fal közt, és idén ezzel indulok több pályázaton is.”*



3. kép – A Dobox című film főcíme (2020)

<sup>129</sup> A YouTube statisztikája azt mutatja, hogy a film megtekintéseinek legnagyobb része arra az időszakra esett, amikor a média a fesztiválsiker kapcsán foglalkozott a témával.

A *Doboz* című film 2020 nyarának közepén került fel Ábel YouTube-csatornájára.<sup>130</sup> A film a *Soha* közvetlen előzménye, közel két percben azt a folyamatot villantja, mely a főszereplő öngyilkosságához vezet. A történet két idősíkon mozog, a múlt színes, a jelen továbbra is fekete-fehér (3. kép). A filmmel Ábel a *Sohá*-hoz hasonló fesztiválsikert ért el, de a mainstream média erről már kevesebb említést tett. A csatornán 2020 májusáig összesen 222 alkalommal tekintették meg a *Doboz*-t, ami nagyságrendekkel alacsonyabb megtekintésszám, mint a *Soha* esetében.

Ábelhez hasonlóan sok fiatal tud független médiaszöveget készíteni, de csak kevesen tudnak igazán széles közönséget elérni, azaz kevesen tudják az ötleteiket, gondolataikat, termékeiket hatékonyan terjeszteni. Jenkins szerint a konvergens média különböző médiarendszereit, azaz a hálózatokat az használja hatékonyan, aki képes a különböző közösségek között navigálni (Jenkins et al. 2009). De a *Soha* példája azt is mutatja, hogy médiarendszerek közötti átjárás csak a fogyasztás terén könnyű. A webkettes platformokon alkotó fiatalok mainstream felületekre történő átlépése korlátozott. A közösségi felületeken pedig még minőségi szövegekkel sem könnyű nagy közönséget elérni. Ebből következik, hogy a negatív visszajelzésektől való félelem nem az egyetlen,<sup>131</sup> sőt, talán nem is a leglényegesebb akadálya annak, hogy a fiatal alkotók a nyilvánosság különféle platformjain megjelentessék médiaszövegeiket.

Ábel megfigyelésen alapuló tudása és tehetsége elegendő volt ahhoz, hogy színvonalas diákfilmet készítsen, de külső, felnőtt segítség kellett ahhoz, hogy a szöveg más médiarendszerekbe konvergáljon, a további sikerekhez pedig arra is szükség volt, hogy a mainstream média a saját logikája szerint egy metanarratívában újrakeretezze a szöveg és alkotójának viszonyát.

<sup>130</sup> A *Doboz* című film a YouTube-on: <https://www.youtube.com/watch?v=vdTMUYuSTUc&t=1s>

<sup>131</sup> Ábel is kapott negatív kritikát. Megvádolták például azzal, hogy a nagybátyja készítette a filmet. Különösen rosszul érintette, hogy a 444.hu kommentelői közül néhányan beteg lelkűnek tartották a témaválasztása miatt. Ezek a visszajelzések nem szegték kedvét.

### 7.3. Hibrid médiaszöveg: kiskamaszok által szerkesztett és készített, offline és online platformokon megjelenő diákújság

A *Gyerek Hírek* nem volt hagyományos iskolaújság, hiszen nem állt mögötte egy lelkes pedagógus és egy még lelkesebb, újságírás iránt érdeklődő elkötelezett diákcsapat. A készítőik hiányolták ugyan az iskolaújságot az iskolájukból, de amit egy rövid időre létrehoztak, az kevésbé hasonlított a valódi iskolai újságokra. Tematikája viszonylag lazán kapcsolódott az iskola világához, fókuszában nem az iskolai események regisztrálása állt. Ugyanakkor készítői és olvasói egy iskolai diákcsoporthoz tartoztak, többnyire osztálytársak, akiknek kiskamasz léte elválaszthatatlan volt az iskolától, így élményviláguk, cselekvési zónájuk, mindennapi tevékenységük sora kapcsolta őket akarva-akaratlanul az oktatási színtérhez. A kiadvány címe is csalóka, mert a *Gyerek Hírek*-ben alig jelentek meg olyan szövegek, melyek megfeleltek a hír, újságírásban használatos definícióinak.

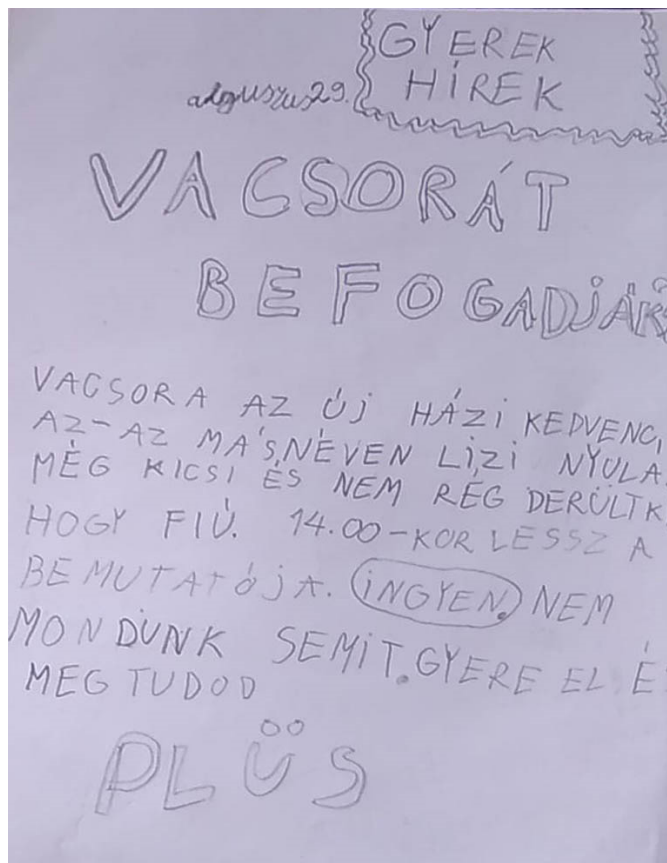
A következőkben azt mutatom be, hogy a Gyerek hírek szerkesztői és készítői által alkalmazott gyakorlat miként viszonyul a médiaműveltség egyre komplexebbé váló fogalmához, azaz milyen gazdag a kompetenciakészlet, illetve komplex az a tudás, mely egy ilyen médiaszöveg előállításához szükséges, továbbá milyen kölcsönhatás körvonalazódik az iskolai és iskolán kívül megszerzett tudás között.

A *Gyerek Hírek* a Pécsi Mezőszél Utcai Általános Iskola egyik ötödik osztályában jött létre 2018 augusztusának végén.<sup>132</sup> Az első lapszám a nyári szünet utolsó napjaiban készült (augusztus 29-én). Az alkotók hármasikrek, egy lány és két fiú. A közelgő tanévkezdés előtt unatkozva ötleteltek, melynek egy félbehajtott A/4-es oldalra, ceruzával rajzolt, újságra inkább csak címében emlékeztető kiadvány lett az eredménye. A cím a címlapon kevésbé hangsúlyos volt, mint a sokkal érdekesebb, már-már bulvár hangvételű „*Vacsorát befogadják?*” kérdés, mely a kislány új játéknulára vonatkozott (4. kép). A további oldalakon az osztály tagjainak szóló feladatok is helyet kaptak. A rajzolt

<sup>132</sup> Az osztályba jártak az én ikergyermekeim is, akik a kisebb-nagyobb aktivitással részt vettek a szerkesztésben.



oldalak digitális fényképeit aztán megosztották az osztály Messenger csoportjában, majd néhány nappal később új csoportot indítottak „Gyerek Hírek” néven, ahová az újsággal kapcsolatos ötleteket várták.



4. kép – A Gyerek Hírek első „lapszámának” címlapja (2018. augusztus)

Az osztály mobileszközzel rendelkező tagjai már korábban is használták a Facebook Messenger alkalmazását kapcsolattartásra. A platformot korhatár nélkül lehet használni, ellentétben a Facebookkal. A Messenger és a hozzá hasonló üzenetküldő alkalmazások (Viber, Snapchat) igen népszerűek voltak az iskola, így ezen belül az érintett osztály tagjainak körében, hiszen egyszerűen lehet velük kommunikálni, alkalmasak rövid üzenetek célba juttatására, és könnyedén lehet megosztani a felületen képeket, videókat, zenéket, szövegeket, animált képeket (GIF) – legyenek ezek saját produktumok, remixelt vagy talált tartalmak. A csoport ugyanakkor zárt lehet, csak a meghívottak láthatják a feltöltéseket. Ahhoz, hogy szélesebb körben is megjelenjenek a tartalmak, el kell hagyni ezt a felületet és új megjelenési platformot kell találni.

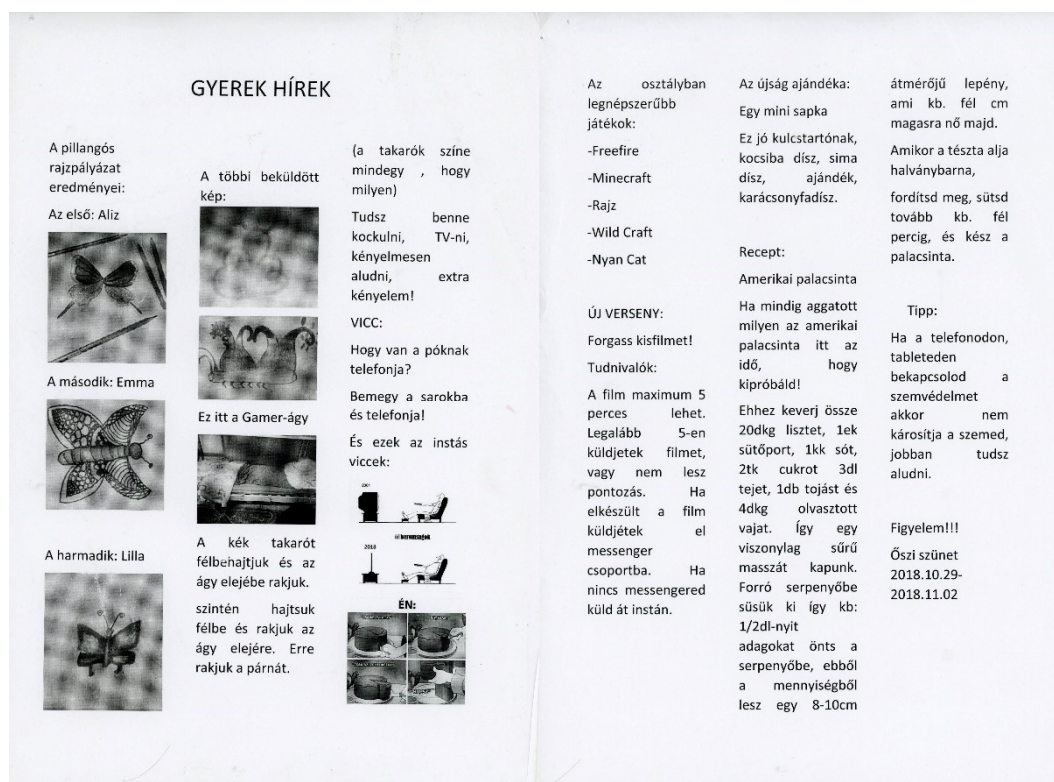
A *Gyerek Hírek* első valódi, nyomtatva is terjesztett száma 2018 szeptemberében jelent meg. Ezt a gyerekek továbbra is kézzel írták és rajzolták, majd az elkészült mesterpéldányt fénymásolóval sokszorosították. Az ősz folyamán további három lapszám került ki az alkotók keze közül, melyek már asztali számítógépen, szövegszerkesztő használatával készültek, tehát komolyabb informatikai jártasság meglétét bizonyítják. Az analóg szerkesztésről történő váltás mögött alapvetően esztétikai és praktikus szempontok húzódtak meg. A ceruzával rajzolt vonalak a fénymásoláskor helyenként eltűntek, így nem volt minden jól olvasható. A digitális változat lehetővé tette azt is, hogy az ikrek édesanyja segítsen kijavítani a gépeléskor keletkező hibákat.

A diákújság csak néhány hónapig létezett. A célközönség mindvégig az osztály maradt, a szélesebb iskolai nyilvánosság elérése a készítőik szerint a célok között nem is szerepelt. Azt azonban szerették volna, hogy a lap által megszólított osztálytársak minél nagyobb arányban vegyenek részt a tartalomelőállítási folyamatban. Az újság végét tulajdonképpen az elvárt aktivitás elmaradása és az ezzel párhuzamosan növekvő iskolai teendők okozták. Az elkészült és megjelent számok alapján rálátásunk lehet a felső tagozatba lépő gyerekek aktív és kreatív médiahasználati gyakorlatairól.

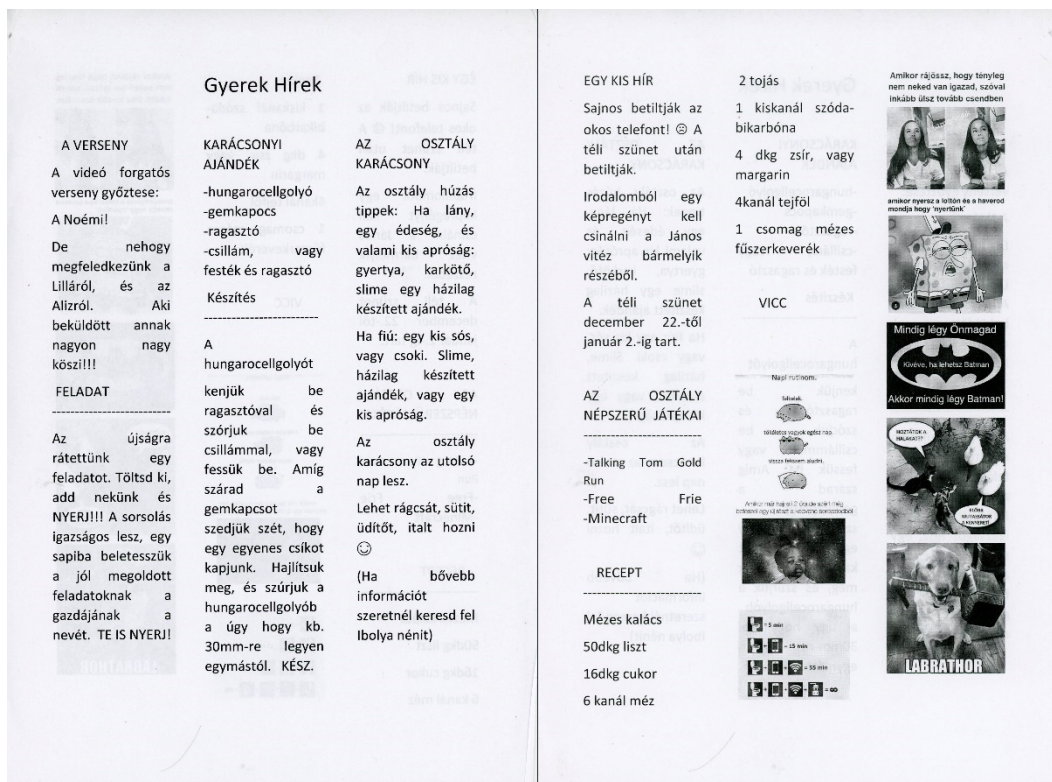
Klasszikus értelemben vett hírt alig találunk a nyomtatott kiadványokban, vagy az online csoportban. Az egyik csoportbejegyzésben éleslátóan meg is jegyezte az egyik lány: *„De egyáltalán ezt a csoportot mire használjuk? Mert alig van benne gyerek hírek”*. Azt azonban nehéz elvitatni, hogy a cím identitásmeghatározásként is értelmezhető: a *Gyerek Hírek* a gyerekeknek szól, nem a felnőtteknek, azaz nem érdemes benne olyan tartalmakat keresni, melyeket a nagyok (tanárok, szülők) újságjaiban megszokhattunk. A készítőik a címadással lehatárolták a világukat, megkülönböztetve azt a felnőttek és az iskola univerzumától. Csupa olyan téma került terítékre, mely a kiskamasz korba lépők élményvilágához kapcsolódott. A kiadvány ugyanakkor egyfajta szerepjátékként is felfogható, az újság szerkesztési elvei és a megjelenő rovatok ismert mintákra utalnak.



Az újságot elindító testvérek családjának nem volt napi-, vagy hetilap előfizetése. A szülők hétvégenként vásároltak szombati és vasárnapi Blikk-et, mely ez az egyetlen újság volt, ami a háztartásban előfordult. A tabloidra jellemző vizuális megoldások, az újság oldalainak tagolása, valamint a tartalmi heterogenitás a gyerekek által készített újságban is visszaköszönt. Főként az első, kézzel írt és rajzolt számra volt jellemző a bulvárújságok tartalmi sajátosságainak adaptálása (5. és 6. kép), a későbbi számok fokozatosan távolodtak el ettől a koncepciótól, így alakítva ki a kiadvány saját arculatát, mely egyre kevesebb tanulóval kapcsolatos információt tartalmazott, ám annál határozottabban szólította fel és ösztönzte a közönséget különféle kreatív tevékenységre. A tördelés és a formai jegyek pedig mintha ellentétes utat jártak volna be. A kezdeti játékosságot és kuszaságot furcsa, három hasábos tördelés váltotta fel, a képek és a szövegblokkok szabályos formát vettek fel (7. és 8. kép).



7. kép – A Gyerek Hírek szövegszerkesztő programmal készített oldalai  
(2018. október)



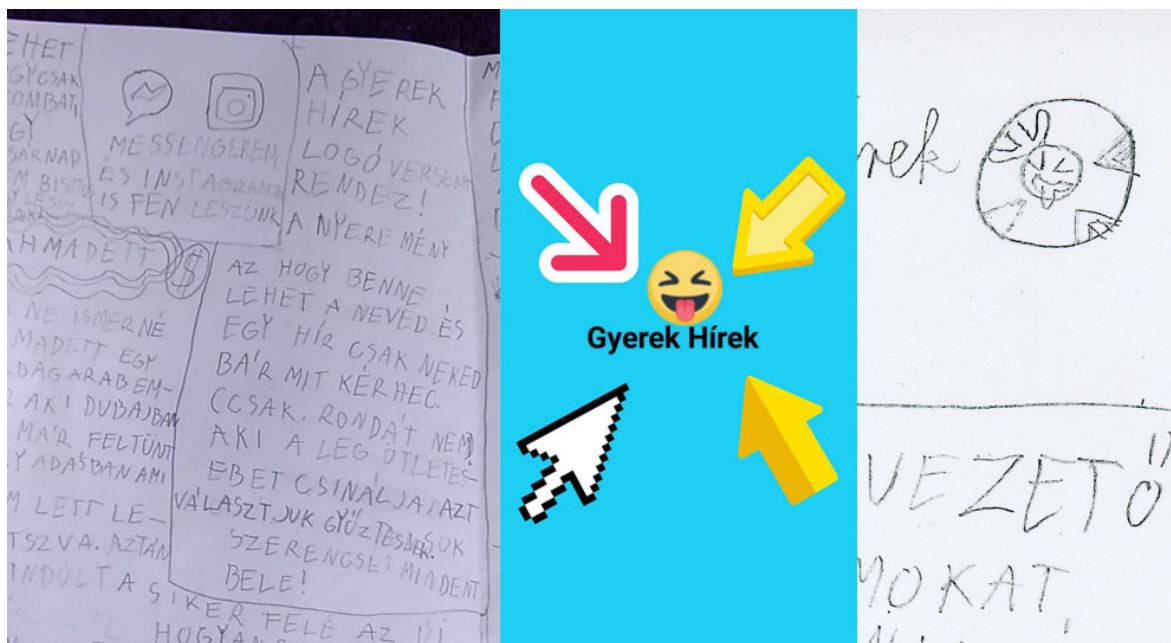
8. kép – A Gyerek Hírek szövegszerkesztő programmal készített oldalai  
(2018. november)

A gyermek-identitást középpontba állító szemléletmód kiváló kifejezője az újság logója is, mely a legelső aktivitásra felhívó üzenet volt a csoportban és így szólt:

*„A GYEREK HÍREK LOGÓVERSENYT RENDEZ! A NYEREMÉNY AZ HOGY BENNE LEHET A NEVED ÉS EGY HÍR CSAK NEKED BÁR MIT KÉRHEC. CCSAK RONDÁT NEM! AKI A LEGÖTLETES-EBET CSINÁLJA AZT VÁLASZTJUK GYŐZTESNEK. SOK SZERENCSEÁT MINDET BELE!”*

A csoportbejegyzések alapján úgy tűnik, hogy mindössze egy pályamunka érkezett, de ez oly találó lett, hogy a szerkesztőség egyből győztest is tudott hirdetni. A logó képszerkesztő programmal készült. Középpontjába egy mosolygó/röhögő, nyelvét kinyújtó emotikon került. A négyzetes kompozíció sarkaiból négy különböző, internetről ismerős formájú nyíl mutatott a vidám, ugyanakkor kissé gúnyosnak is tűnő arc felé. A kompozíció tökéletesen fejezte ki a készítőik törekvéseit és mutatta meg, hogy számukra mi fontos. Ugyanilyen kifejezőek voltak a felhasznált szimbólumok is, melyek egyaránt utaltak az online világra, az érzelmekre, a kiadvány vidám karakterére és a részvétel

fontosságára. A négyféle nyílra tekinthetünk úgy is, mint a mikroközösség különféle tagjaira, de utalnak a közös irányba ható tevékenységekre is. Egy jól megoldott logóval van dolgunk, különösen annak figyelembevételével, hogy egy tíz éves gyermek készítette (8. kép).



9. kép – A logópályázat kiírása (balra), a győztes logó képe a Messenger-csoportban (középen), illetve a kézzel rajzolt verzió (jobbra)

Az első rajzolt-nyomatott kiadványon egy körbe foglalva ennek a logónak az egyszerűsített verziója szerepelt. A befoglaló formának választott kör még markánsabban határozza meg a *Gyerek Hírek* koncepcióját, mely az első lapszámban egyfajta vezércikként fogalmazódott meg, mégpedig a logót megtervező osztálytárs kérdésére adott válasszal:

*„A MEG HIRDETETT VERSENYBEN egy kislány LETT A GYŐZTES! A KÉRDÉSE!:  
HONNAN JÖTT AZ ÖTLET HOGY GYEREKHÍREK? VÁLASSZ! IGAZÁBÓL CSAK  
MAGUNKNAK KÉSZÜLT, AZTÁN LETT ÚJSÁG. CSINÁLTUNK MESSENGER  
CSOPORTOT IS. OTT KISEBB VIDEÓKAT IS LÁTTATOK.”*

A csoport és a kiadvány mögött eszerint nem kell komolyabb koncepciót keresnünk: eredendően egy testvérek közötti játékról volt szó, amelyet az alsó tagozatból felsőbe lépő

gyerekek a maguk szórakoztatására hoztak létre, saját szabályokkal, és melynek célja az osztályközösség aktivitásának ösztönzése lett.

Ha kulcsokat keresünk a *Gyerek Hírek* megértéséhez, és tágabb értelemben az ehhez hasonló, részvételi kultúrán alapuló produktumokhoz, akkor a játék és szerepjáték; az aktivitás és interaktivitás; illetőleg a transzmediális navigáció és kisajátítás, valamint a kreativitás jelentősége emelhetők ki (Jenkins et al. 2009). Ez persze nem zárja ki más képességek és készségek meglétét és jelentőségét.

A játék/szerepjáték és az aktivitás/interaktivitás ebben az esetben igen szorosan kapcsolódott egymáshoz, sőt, úgy tűnik, ez az attitűd különösen jelentős vezérfonal volt. Olyannyira, hogy a közérdeklődésre számot tartó információk célja sem más volt, mint az olvasó bevonása egy újabb cselekvésbe. Az első, kézzel rajzolt szám második oldalának alján például helyet kapott az új órarend, de rögtön felette ott állt egy kérdés is: „*MELYIK ÓRA A LEGJOBB, LEGROSSZABB?*”. A kérdés két további kérdéssel kiegészítve – „*KI A KEDVENC TANÁROD?*” és „*MELYIK TEREM A KEDVENCED?*” – valójában egy teszt része volt.

Kétségtelen, hogy a három kérdés nem funkcionált valódi tesztként, de reflektált a tanulók aktuális iskolai élethelyzetében bekövetkezett változásokra, hiszen az osztály nem sokkal korábban lépett felső tagozatba. A korábbi állandó tantermük helyett tanóránként más-más termet kezdtek használni. Elhagyták a jól megszokott emeletet, megváltozott, kibővült az őket körülvevő tér. Ugyanígy megváltozott az őket tanítók köre. A tanítók helyét egy sor új, számukra jobbra még ismeretlen tanár vette át, akik új tantárgyakat tanítottak. A teszt ennek a változásnak játékba foglalt feldolgozásaként értelmezhető.

A későbbi számokban az ilyen, iskolához szorosabban kötődő információk száma lecsökkent, és csak az igazán lényeges, a gyerekeket leginkább érintő kérdések kaptak helyet az oldalakon: mikor lesz például az őszi illetve a téli szünet, de elvéve találhatunk tantárgyhoz kapcsolódó információt is: „*Irodalomból egy képregényt kell csinálni a János*

*vitéz bármelyik részéből*". Érdekes, hogy ez a kreatív iskolai feladat kiemelt szerepet kapott, más feladatok pedig nem.

A csoportban és kiadványban megjelenő játékos felhívások, illetve megoldásaik jelentették a tartalom gerincét. Ugyanakkor a játék más szempontból is hangsúlyos volt, hiszen sokat írtak a számítógépes játékokról. Volt, hogy listát állítottak össze az osztály kedvenc, mobilon is játszható játékaikról, máskor terjedelmes leírásokat készítettek a fontosabbnak tartott játékokhoz, azaz a csoporttagok szakértői szerepetben is kipróbálták magukat.

Ez utóbbi szerephez kapcsolódnak a tartalom harmadik pillérét jelentő egyéb útmutatók. Olvashattunk rövid ételrecepteket, gyerekek által is elkészíthető ételekről (amerikai palacsinta, eperkrémes bundás kenyér), vagy útmutatást egyedi karácsonyfadísz készítéshez, sőt slime-recepteket is, mégpedig olyat, amiben nincs borax. Ezek a leírások nem máshonnan, szöveghűen átmásolt szövegek voltak, hanem az olvasókhöz igazított (tetkóleszedő, toll leszedő, zsírkréta oldó szerek), átírt, rövidített tartalmak, melyeket a szerzők érezhetően ki is próbáltak (*„Az öblítóből csak egy icipicit tegyél, és keverd össze ha már összeállt vedd ki és kezd nyomogatni. Fontos, hogy ne tedd le amíg ragad.”*).

A cím kapcsán már utaltam arra, hogy miért tartom fontosnak a lehatárolást. Az újságban illetve a csoportban volt egyéb példa is arra, hogy a kiskamaszok miként igyekeztek maguk körül virtuális vagy fizikai határokat létrehozni, azaz fontossá vált annak meghatározása, hogy mi az övék, vagy, hogy hol van a territóriumuk határa, például egy közös szobán belül. Az újságban komoly, táblázatba szerkesztett és illusztrált útmutató szerepelt a „bunki építésről”.



### 7.3.1. A hibrid médiaszöveg készítése során alkalmazott kompetenciák

Már az első lapszámból alapján is látszott, hogy a kiadványba nem kerültek hosszú, gondosan megszerkesztett szövegek. A fogalmazásban sok volt a pontatlanság, az olyan helyesírási hiba, mely egy hagyományos iskolaújságban nem lehetne. A *Gyerek Hírek* esetében azonban nem volt felnőtt felügyelet, nem voltak rögzített szabályok. A rossz elválasztásért, a hiányzó központosításért, az elmaradt vagy duplán írt betűkért nem járt figyelmeztetés, vagy büntetés. Ugyanaz a szabálytalanság hatotta át a szövegeket, ami a Messenger csoport üzeneteit, ahol gyakoriak voltak a rövidítések, a diáknyelv használata, vagy az ikonokkal, emotikonokkal történő kommunikáció. A felnőtteket zavaró hibák a gyerekek számára nem voltak lényegesek.<sup>133</sup> A csoportban nem volt olvasható egyetlen, ezzel kapcsolatos elmarasztaló bejegyzést sem. Ebből persze tévedés volna arra következtetni, hogy a csoport vagy az osztály egyetlen tagja sem látta volna a hibákat, és nem tette volna azokat szóvá. A hibák ellenére a gyerekek által készített szövegek rendkívül kulturáltak: „bármit lehetett kérni, csak rondát nem” – fogalmazták meg a logópályázat felhívásában. Azt feltételezhetnénk, hogy a zárt csoportban zajló beszélgetések szabadabb nyelvezetűek voltak, mint a nyilvánosan is elérhető, nyomtatott kiadványok, ám a nyelvhasználat hasonló volt: természetes és lényegre koncentráló. Nem voltak csúnya szavak, gorombaságok, netán bántó mondatok, a csoport tagjai tulajdonképpen kialakítottak egy láthatatlan közösségi etikettet.

A *Gyerek Hírek* a felnőtt világ szabályainak utánzása és a gyermeki játékosság közötti diskurzusként is értelmezhető. Nem véletlen, hogy átmeneti életkorban született meg. A szerkesztők, készítőik többféle szerepben próbálták ki magukat, így az általuk végzett cselekvések is sokrétűek voltak: tartalmat állítottak elő, játékmesterként újabb és újabb feladatokkal igyekeztek cselekvésre ösztönözni a közösség tagjait. A játékokhoz szabályokat találtak ki, értékelték a különféle beküldött anyagokat, videókat forgattak, szöveget tördeltek, képregényt rajzoltak, fotóztak, nyomtattak, terjesztettek és hogy

<sup>133</sup> A szövegben előforduló hibák rávilágítanak arra is, hogy az iskolarendszerben eltöltött négy év nem volt elegendő a nyelvhelyességi és helyesírási szabályok alkalmazás szintű elsajátítására.

maradjon olvasó, megkísérelték egyben tartani a csoportot (ami a bejegyzések alapján a legnehezebb feladat volt), azaz magyarul belekóstolnak a marketingbe is.<sup>134</sup>

De az olvasók sem voltak passzivitásra ítélve, hiszen bárki bekapcsolódhatott a készítésbe. Az egyes lapszámokban megjelenő felhívások, versenyek, pályázatok termékei nyilvánosak voltak, miként az értékelésük is. A légkört a támogatás jellemezte.

A Messenger csoportban és a nyomtatott kiadványban megjelenő tartalmak elkészítéséhez gyakorlati és elméleti tudásra is szükség volt, következésképp a szerkesztés nem csupán játék volt, hanem tudásszerzés és átadás is, valamint az iskolában vagy azon kívül megszerzett ismeretek gyakorlati alkalmazása. Ez a szövegszerkesztés kapcsán egészen nyilvánvaló.

Az olvasók a játékos feladatok megoldásával, az útmutatók kipróbálásával tehettek szert gyakorlati tudásra. A tapasztalatok pedig a két platformon (offline és online) megoszthatóvá válnak, így az aktivitás és az interaktivitás kéz a kézben járt.

Ugyanígy kapcsolódtak a képi, mozgóképi és szöveges tartalmak egymáshoz. A nyomtatott kiadványban megjelenő videókészítési pályázat többek által közösen készített kisfilmje felkerült a csoportba. Az internetről legyűjtött mémek, viccek – kiragadva eredeti környezetükből – bekerültek a nyomtatott újságba, ahol saját készítésű tartalmak mellé kerültek. Ez egyfajta kanonizálást is jelentett, hiszen ami a közösség közös platformján megjelent, az más hangsúlyt kapott. Glózer szerint a részvételi kultúrában *„a memetikus médiatartalmak nem valamiféle kulturális hagyomány mediatizációjának eredményeként, hanem kulturális politikák, hatalmi küzdelmek eredőjeként interpretálódnak.”* (Glózer 2016). A *Gyerek Hírekben* megjelenő tartalmak – ha csak rövid időre is – a mikroközösség közös élményvilágának részévé váltak. A gyerekek kisajátították és a saját közösségük közegébe emelték a különféle médiumok közti navigáció során összegyűjtött információkat, képeket, mémeket.<sup>135</sup>

<sup>134</sup> A decemberi lapszám mellé ajándék járt a játékban résztvevőknek.

<sup>135</sup> Másrészt úgy tűnik, hogy az iskolai közösségekben a memetikus kifejezésformáknak különös jelentősége van. A fókuszcsoportos beszélgetések mindegyikében tettek arra utalást a megszólalók, hogy az iskolaközösség különféle

Különösen fontos és hangsúlyozandó, hogy milyen lényeges szerepet tölt be minden hasonló kezdeményezés a kreativitás fejlesztésében. Már önmagában az ötlet is értékelendő, ám ha ehhez hozzávesszük, hogy milyen erők mozdulnak meg a kreatív tevékenységformák gyakorlása során, illetve, hogy milyen fontos a kortársi pozitív megerősítések szerepe, melyek rendre artikulálódtak is,<sup>136</sup> akkor értjük meg igazán a *Gyerek Hírek* jelentőségét.

A 7.3. alfejezetet azzal kezdtem, hogy a *Gyerek Hírek* nem hagyományos iskolaújság. De ez csak a mi nézőpontunkból igaz. A készítőknél nem volt fogalma arról, hogy milyen egy hagyományos iskolaújság, hisz az iskolában, ahová jártak, nem volt ilyen. A három ikertestvérnek nem volt nagyobb testvére, vagy olyan ismerőse, akitől másfajta iskolaújságot kaphattak volna. Számukra az újság egy különleges, vagy szokatlan keretként szolgált, amit megtölthettek saját tartalommal. Különlegessége az online és az offline nyilvánosság összekapcsolásából eredt. Míg előbbihez kapcsolódtak tapasztalataik, az utóbbi megismerésére az újság működtetésével tettek kísérletet.

A lapszámokban megtalálható volt mindaz, ami a mikroközösség tagjait a legjobban foglalkoztatta. Ugyanakkor megmutatkozott az is, hogy online és offline platformokon

csoportjainak van olyan online felülete, ahol a mindennapi étellel kapcsolatos mémek megjelennek. Az elmondottak alapján ezek a felületek legtöbb esetben zártak. Részint azért, mert a külső nyilvánosság számára nem érthetőek, részben pedig azért, mert a mémekben megjelenő humor célja a másokon való nevetés. Az iskolai mémek esetében azonban többről van szó, hisz bennük egyaránt megragadhatóvá válik a humor Spencerhez és Freudhoz köthető megkönnyebbülés elmélete (Critchley 2002), azaz a humor a feszültségoldás eszköze, ugyanakkor érvényesnek tűnik a Kant nyomán elterjedő inkongruitáselmélet is, hiszen a nevetést össze nem illő dolgok váltják ki. Critchley szerint a vicc – esetünkben a mémekben megfogalmazott vicc – egy társadalmi játék, melynek anti-rítus jellege megmutatja azokat a szabályokat és társadalmi helyzeteket, melyekben a mindennapok során részt veszünk. A legtöbb humor nem megkérdőjelezi a társadalmi rendet és nem megváltoztatni akarja azt, hanem épp megerősíteni (Critchley 2002), pont úgy, ahogy Bahtyin értelmezésében a karneváli időszak során történt (Bahtyin (1982 [1965])).

Mindez különösen fontosnak tűnik azért, mert a fejezetben bemutatott médiaszövegek közül egyedül az iskolai életre reflektáló *Gyerek Hírek*-ben jelenik meg a humor. A *Soha* című kisfilm drámai képsorai cseppet sem viccesek, vagy ironikusak. A szerepjátékot író lányok szövegében, vagy a tematikus Instagram-oldalon a komikum apró jelei sem fedezhetők fel.

<sup>136</sup> Például: („Köszönjük Klárinak hogy segített az ötleteivel. Persze Lajost sem felejthetjük ki, mert ő is sokat segített.” vagy „Aki beküldött anyagot annak nagyon köszi.”),

miként születik meg a tartalom hónapról-hónapra. A nyomtatott számok az osztály közösségi médiafelületeire vonatkozó hivatkozásokat is tartalmaztak, az online felületeken pedig nem csak mémek, játékok képernyőmentései és emotikonok jelentek meg, hanem valóságban elkészített rajzok, feladatmegoldások, szövegek is. A nyomtatott példányok emellett formai és tartalmi tekintetben a hagyományos, felnőtt újságok ismérveivel is rendelkeztek. Utánozták azok tipográfiai és szerkesztési megoldásait, és a lapszámokban voltak állandó rovatok is.

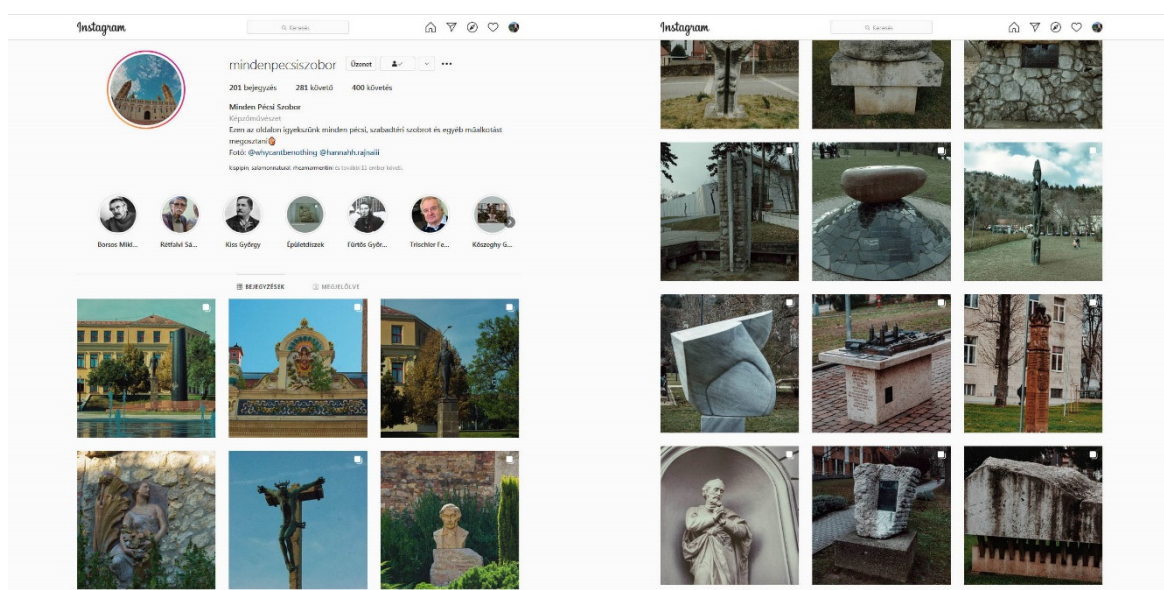
A *Gyerek Hírek* annak bizonyossága, miként hoznak létre és működtetnek a gyermeklét és a kamasz kor határán lévő fiatalok egy online csoportot, és miként próbálják e zárt rendszer határait tágítani és összemosni a mindennapok világával.

#### 7.4. @mindenpecsiszobor Instagram-oldal – a tér birtokbavétele és kognitív feltérképezése

Végezetül egy tematikus Instagram-oldalt ([instagram.com/mindenpecsiszobor/](https://www.instagram.com/mindenpecsiszobor/)) szeretnék bemutatni, melyet két pécsi középiskolás készít. Egyikük a *Soha* című film kapcsán már röviden bemutatott Ábel. Az oldal ötletgazdája, azonban nem ő, hanem Hanna volt, aki 2019-ben, nyolcadik osztályos korában kezdett el érdeklődni a pécsi szobrok iránt, az Instagram-oldalt kilencedikes gimnazistaként hozta létre. Egyikük sem tanult még komolyabb formában művészettörténetet, iskolai keretek között csak a rajz és vizuális kultúra tantárgy tanóráin foglalkoztak szobrokkal. Plasztikákat egyikük sem készített még.<sup>137</sup>

<sup>137</sup> Hanna és Ábel tematikus oldala a disszertáció írásakor egy folyamatban lévő projekt volt. Szülőként és kutatóként nem kívántam befolyásolni az oldal tartalmát és szerkezetét, de ha erre tettem is volna kísérletet, úgy minden bizonnyal kitiltottak volna a készítők az oldalról, hiszen Hanna lányom személyes Instagram-oldala számomra és az édesanya számára sem látható zóna. Az Ábellel közösen működtetett oldal egyfelől független az iskola világától és a szülői véleménytől, másfelől e két tényező nélkül a létezése elképzelhetetlen.

Az első bejegyzés a koronavírus járvány második hulláma miatt elrendelt korlátozások idején, 2020 január 16-án került fel a felületre. 2021 augusztus végéig további 200 bejegyzéssel gazdagodott az oldal. A posztok 1-6 saját fotót és rövid leírást tartalmaznak, melyekben a szobor alkotója, címe, a felállítás ideje és a műalkotás anyaga szerepel, továbbá egy mondatnyi tájékoztató arról, hogy hol található a plasztika. A bejegyzésekben nincs a műre vonatkozó állásfoglalás vagy értékítéletet, inkább egyfajta katalógusként mutatják be a Pécsen található köztéri szobrokat, domborműveket, emléktáblákat és díszkutatkat. A képeken egyikük sem tűnik fel, nem készítettek szelfiket, sőt törekedtek arra, hogy más lehetőleg személy se szerepeljen a fotókon. Néhány képen feltűnik egy-egy sétáló alak, parkban játszó gyerek, de az eddigi bejegyzések összehatása (10. kép) jól tükrözi a félig-meddig karanténban lévő város kihaltságát.



10. kép – A @mindenpecsiszobor című Instagram-oldal összképe. Balra a 2021 augusztus végi állapot, jobbra a pandémia alatt (2021. február-március) feltöltött képek.

Az oldal forrásául elsősorban Romváry Ferenc művészettörténész *Pécs szobrai – Szobrok, épületszobrok, emlékművek, emléktáblák* című könyvének 1982-es kiadása szolgált (Romváry 1982), melyet Hanna évek óta szívesen lapozgatott. A kötet újabb kiadásait a két fiatal nem ismerte, nem használta, éppen ezért az 1982 és 2021 között felállított

szobrokról elsősorban a *kozterkep.hu* című tematikus honlapról gyűjtöttek információkat.

A Hanna és Ábel által működtetett Instagram-oldalhoz több szempontból is közelíthetünk. Az alkotói tevékenység felől nézve a tér birtokbavételét láthatjuk, azaz a város kognitív térképezését (Mester 2007). A két fiatal, ha a karanténidőszak alatt találkozni akart egymással, akkor ezt csak az utcán tehették meg. Az utcán együtt töltött idő a távoktatástól és a családdal együtt töltött bezártságtól való elszakadást jelentette mindkettejük számára. Néhány órára éppúgy el tudtak távolodni az otthoni környezettől, mint az iskola digitális felületeitől. Esetükben a céltalan lézengést a város célirányos felfedezése váltotta fel (Certeau 2010 [1984]).

A két tizenéves a várost fokozatosan bejárva kezdte el összegyűjteni a szobrokat. Az első tíz bejegyzésen a Hanna lakóhelyéhez közelebbi szobrok szerepeltek. A legelső megosztott kép nem a legközelebbi szobrot ábrázolta, hanem a város nyugati lakótelepének, Uránvárosnak egy ikonikus alkotását, Kalló Viktor: *Uránbányász* című szobrát. Ezt követően olyan szobrok képei kerültek fel az oldalra, melyek a két fiatal lakóhelye, azaz Uránváros és a belváros északnyugati, Mecsekoldali pereme (Rókusdomb északi határa) között vannak, majd a belváros nyugati részében álló szobrok következtek. Ezeket a városrészeket Hanna és Ábel még gyalog járták be. Még az olyan távolabbi helyekre is elsétáltak, mint a belvárostól északkeletre, Hanna otthonától 5 kilométerre lévő Tettye. Az első igazán távoli szoborhoz, a Szabolcsfalu városrész szélén, azaz a város északkeleti határán álló bányász emlékműhöz április végén már busszal jutottak el. Ennek ellenére a gyűjteménybe eddig bekerült szobrok nagy részéhez gyalog mentek el. Ez pedig a város utcáinak, tereinek bejárását, megismerését, a térbeli viszonyrendszerek letapogatást, azaz az őket körülvevő város tereinek birtokbavételét jelentette.

Az oldal egyik furcsának ható jellegzetessége a kiszámíthatatlanság. Az egymás után felkerülő bejegyzések nem alkotnak koherens rendszert. A készítőik nem utcánként vagy városrészenként haladtak, az alkotókat nem csoportosították, és nem alakítottak ki

egyéb tematikus, vagy formanyelvi szempontokat követő kategorizálási eljárást sem. A projekt mégsem teljesen strukturálatlan. A bejegyzéseket végiglapozva azt láthatjuk, hogy az egymást követő posztokon szereplő szobrok kisebb-nagyobb területei csoportokat alkotnak. Például egymást követően kerültek fel az aradi vértanúk egymáshoz térben közel lévő, egy utcában álló szobrai, vagy a Pécsi Tudományegyetem orvostudományi épülettömbjének kertjében álló szobrok, illetve a Káptalan utcai kőkert, vagy a Zsolnay Kulturális Negyed szobrai. Ezek a csoportok azonban egymáshoz már nem illeszkednek és hiányosak is, ugyanakkor elmondható róluk, hogy – az Aradi Vértanúk útját kivéve – mindhárom említett terület félig zárt, hiszen egy-egy intézmény tulajdonában vannak (PTE, Janus Pannonius Múzeum, Zsolnay Örökségkezelő NKft.), kerítés választja el őket az utcáktól, ahol egész nap szabadon lehet közlekedni.

Az Instagram-oldalon az uránvárosi bérházak bejárati reliefsjeit néhány Tettyén álló szobor követi, de korántsem az összes a Tettyéről. Az egymás után következő bejegyzésekből nem lehet kialakítani egy bejárható útvonalat, inkább csomópontok vannak. A rendszert nem a felhasználói élmény kiszolgálása, hanem a készítőik által bejárt útvonalak esetlegessége, ötletszerűsége hozta létre, mely azonban mint látni fogjuk, csak részben igaz.

Ez a fragmentáltságnak ható megoldás a forrásul szolgáló könyvvel (Romváry 1982)<sup>138</sup> vagy a *kozterkep.hu* strukturált menürendszerével szemben a követők számára a véletlenszerűség élményét nyújthatja. A követők sosem tudhatják, hogy melyik általuk ismert, vagy kevésbé ismert szobor lesz a következő az oldalon. Ezzel a logikával az Instagramon gyakorta találkozhatunk. A @mindenpecciszobor oldal esetében azért hat

<sup>138</sup> Romváry Ferenc könyvét egyszerre jellemzi a strukturáltság és a látszólagos véletlenszerűség (Romváry 1982). A szerző a műalkotásokat négy nagyobb egységben mutatta be: szobrok, épületszobrok, emlékművek, emléktáblák. A kategóriákon belül részben területi (temető, Pintér kert), részben funkcionális (címeres, kapuzatok, fogadalmi keresztek) csoportosítások vannak. Az alfejezeteken belül azonban már szinte ugyanazt az a véletlenszerűséget láthatjuk, mint a @mindenpecciszobor oldal esetében. Borsos Miklós 48-as téren álló Petőfi szobrát, Kamotsay István Légszeszgyár utcában álló Villanyszerelője, majd Pátzay Pál Széchenyi-téri Hunyadi János szobra követi. A véletlenszerűség azonban csak látszólagos, a művek elrendezése nem területi vagy tematikus rendet alkotnak, hanem a szerző – egy művészettörténeti munkához illően – a szobrokat felállításuk kronológiai rendjében ismertette.

mégis furcsán az alkalmazott megoldás, mert a bejegyzésekben megjelenő fotók a város terének egy-egy kiragadott pontját ábrázolva rendkívüli módon fragmentálják a fizikai teret. Az online térben látható térdarabkák csak a fizikai valóság ismeretében illeszthetők jól össze. Ennek pedig a közösség identitásformálása szempontjából van jelentősége. Mielőtt erre rátérnék, szólni kell a bejegyzések mögötti háttérmunkáról is, azaz a tér birtokbavételének egy másik aspektusáról.

Hanna első lépésben felosztotta a várost általa ismert és fontosnak gondolt területi egységekre (pl.: Belváros, Uránváros, Kertváros).<sup>139</sup> A területekhez egy-egy szint rendelt, majd a maps.google.com oldal térképe alapján egy papírlapra megrajzolta Pécs vázlatos utcahálózatát. Nem ismerte és nem használta a térképalkalmazás olyan funkcióit, mint például a földrajzi helyek megjelölése, és az ezekhez történő kommentelés, képfeltöltés lehetősége. Térképének nincs digitális változata. Az utcák manuális megrajzolását követően az egyes területekhez rendelve kijegyzetelte a Romváry Ferenc által ismertetett 488 köztéri alkotás mindegyikét. Még az olyan problémákkal is meg kellett küzdenie, mint az időközben megváltozott utcanevék. A Google térképén hiába kereste a könyvben szereplő Kulich Gyula utcát vagy Lenin teret. Ez a munka hetekig tartott és sok időt vett el a szabadidejéből, ugyanakkor lehetőséget kínált a város virtuális megismerésére. Hanna voltaképp egy mentális térképet alkotott az általa ismert és megismerni kívánt városról (Mester 2007).

Ami tehát első pillantásra a karantén alatti céltalan utcai lézengésnek tűnt, az valójában egy többé-kevésbé tervszerű felfedezőút-sorozat volt, mely a papíron már ismert helyek felismerését, térbeli elrendezését célozta. Másként fogalmazva, a két kamasz turistatekintettel járta a várost (Urry 2012 [2002]). Az általuk lefényképezett szobrok, domborművek és díszkutak egy része a Pécsre látogató turisták számára is szembetűnő lehet. A lakótelepi utcákban lévő alkotások a városba látogatók fókuszán kívülre esnek, de a helyi lakosok számára megszokott, már-már észrevétlen

<sup>139</sup> Komoly problémát okozott neki a területi határok meghatározása, például az, hogy hol kezdődik a Mecsekoldal és meddig tart Meszes nevű városrész.



látványelemek. Hanna és Ábel lokális utazásaik során összekötötték a város ilyen értelemben jól látható és szinte láthatatlan tereit.

Az alkotók szempontjából a város felfedezése nem csak a térbeli viszonyok értelmezését segítette, azaz csak azt ismerték meg, hogy egy-egy városrész, utca, tér hol van, hogyan kapcsolódik egy másikhoz és miként néz ki a valóságban. A köztéri alkotások felkeresése és térbeli elhelyezése, majd ennek Instagramon történő dokumentálása csak egy szelete annak a tanulási folyamatnak, melyet ezidáig szó szerint és képletesen is végigjártak. Időközben éppúgy megismerték az alkotói életműveket és a szobrászati technikákat, mint az alkotások születésének indokait és történetét. Komplex ismeretekre tettek tehát szert, mely formálta identitásukat is, azaz a „pécsiség” számukra nem elvont fogalom, hanem fizikailag megragadhatóvá, narratívák mentén leírhatóvá alakították, majd ennek egy szeletét a nagyközönség elé tárták.

További tapasztalatként szolgált a változás megismerése és megértése. A köztéri alkotások látszólag lassan változó, esetenként állandó városi struktúrát alkotnak. A közel 40 éve megjelent könyv és a mai valóság összevetése azonban épp a változásra irányította az oldal készítőinek figyelmét. Az elmúlt évtizedekben részben ideológiai, részben egyéb okokból szobrok sora tűnt el, vagy került más helyre. De készültek új szobrok is, amik átformálták a korábbi városképet.

A bejegyzések a két készítő együttműködésének eredményei. A tervezés, előkészítés és a források feldolgozása Hanna munkája, a fotók nagyobb részét Ábel készítette, és az ő feladata a posztok véglegesítése, feltöltése. Mindegyikük azt teszi hozzá a közös munkához, amiben ügyesebb és magabiztosabb. A fotók jól komponáltak, a szövegek pontosak és lényegre törők. Az egyes bejegyzések és az oldal összhatása alapján nem mondható meg, hogy a készítők kamaszok, és mivel azon kívül, hogy a fejlécben szerepelnek privát Instagram nickneveik, többet nem árulnak el magukról, így ez a tény a legtöbb követő számára rejtve marad. Ugyanakkor az is látható, hogy a fényképek mentesek az Instagram-bejegyzésekre jellemző túlzó szépélgéstől. A képek nem

túlszaturáltak, nem turista vagy városmarketing nézőpontból mutatják az alkotásokat, sokkal inkább dokumentálnak.

A @mindenpecsiszobor Instagram-oldal vizsgálható a közönség felől is. 2021 augusztusának végén az oldal követőinek száma nem magas, mindössze 282 fő volt, akiknek jelentősebb része osztálytárs, vagy hasonló korú ismerős. De a felhasználók között találunk pécsi témájú tematikus oldalakat (Tettye), civil szervezeteket (Pécs-Sopiana Városbarát Kör), képző- és iparművészeket és helyi műkereskedőket, galéristákat is. Az oldal követői egy részben heterogén hálózatot alkotnak, melynek tagjai más körülmények között talán nehezebben kerültek volna közelebb egymáshoz. Másfelől a közönség fiatalokból álló része egy homogénebb közösséget is jelent, akik a posztok megtekintése közben részt vehetnek a virtuális városismereti sétán.

A bejegyzésekhez kötődő pozitív reakciók (szívek) átlaga ötven. A kevésbé ismert alkotások ennél valamivel kevesebb, a mindenki által jól ismertek pedig több követői reakciót eredményeztek. A legtöbb kedvelést Kertészfi Ágnes tettyei játszótéren álló *Elefánt* című szobra kapta. Talán joggal feltételezhetjük, hogy ehhez a mászókanak használt szoborhoz sokaknak fűződik személyes élménye és épp abból a szempontból keltett az oldalon való megjelenése feltűnést, hogy ezek az emlékek nem egy szoborhoz, hanem egy használható játszótéri tárgyhoz kötődnek.

## 7.5. A médiahasználat dimenzió az elemzett médiaszövegek esetében

A fókuszcsoportos interjúkat a médiahasználat három dimenziója mentén elemeztem (Császi 2011). Az első a média szórakozást kínáló élvezeti dimenziója. A másik a tudás megszerzését és gazdagítását segítő információszerzés, míg a harmadik az egyén értékeit és normáit megerősítő ideológiai dimenzió. A befogadók médiáról alkotott felfogása és a médiahasználat e három összetevő különféle arányú mintázataiként is leírható. Ehhez kapcsolódóan próbáltam meg befogadói típusokat meghatározni. Ez az elgondolás a 7. fejezetben bemutatott médiaszövegekkel és alkotóikkal kapcsolatban is alkalmazhatónak tűnik. Az arányok persze minden esetben eltérőek.

A *V mint Vendetta* című film egyaránt lehetőséget kínált a szórakozásra és a moralizálásra. E két terület közül a szerepjáték során az utóbbi tűnik dominánsabbnak, igaz az eredeti politikai-hatalmi aspektus helyett a személyes érzések és gondolatok erősödtek fel. A műveltséggel és tudással való játékos kérkedés is a morális szempontok alá rendelődt. Hozzátehetjük, hogy Petra tagja volt az egyik fókuszcsoportos beszélgetésnek, ahol nagyon határozott, moralizáló álláspontot fogalmazott meg. A szerepjáték alapján Csengét is a *moralizálók* csoportjába sorolhatjuk.

A *Soha* című film elsőre társadalmi-ideológiai olvasatot kínál, de nem szabad elfelejteni, hogy ezt a jelentéstartományt a befogadók erősítették fel. Az alkotó *technokrata* habitusához és érdeklődéséhez inkább a filmes technikák és technológia áll közelebb. Ő maga tanulási folyamatként definiálta a filmkészítést, ami felkészíti őt a professzionális filmes pályára. Hasonló mintázat figyelhető meg, mint amit a szabadidejében honlapkészítéssel és programozással foglalkozó László esetében láthattunk. A filmkészítés Ábel életében közösségi, játékos tevékenység is.

A *Gyerek Hírek* szerkesztői, talán életkorukból is fakadóan a médiaszöveg megalkotásában inkább játékot láttak, az újsággal pedig szórakoztatni akartak. Eközben persze teret adtak a tudásszerzésnek is, illetve a közösségi identitás kialakítása felé is tettek lépéseket. A rendelkezésre álló információk alapján nehéz megmondani, hogy az

újság készítői milyen médiahasználó csoportba tartozhatnak. Talán fiatalok is ahhoz, hogy kialakult preferenciáik legyenek. Az azonban bizonyos, hogy esetükben pusztán szórakozásról van szó.

Hanna és Ábel tematikus Instagram-oldalukkal a tudásszerzést és a közös szabadidős tevékenységet kötötték össze, azonban ebből a közönségük számára csak az előbbi igazán látható. Ők maguk egyetlen képen sem szerepelnek, oldalukat nem akarták személyessé tenni, ehelyett az informálásra törekedtek. A bejegyzések alatti hozzászólások is a tartalom informatív részét dicsérik. Egy ilyen időben és térben hosszán elnyúló projektet csak akkor lehet végigcsinálni, ha az alkotók örömeiket lelik a tevékenységben, de mindeközben közel kerülnek az alkotóművészethez és sokat formálódik lokális identitásuk is.

## 8. ÖSSZEGZÉS – A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK HASZNOSÍTHATÓSÁGA A MÉDIAMŰVELTSÉG FEJLESZTÉSE SORÁN

Disszertációmban a tizenévesek médiahasználatának iskolai és iskolán kívüli gyakorlataira koncentrálni szerettem volna bemutatni, hogy milyen kevés kapcsolódási pont van a média- és információműveltség fejlesztésének iskolai praxisa és a vizsgált korosztály mindennapi tevékenysége között. Előbbire még napjainkban is – sőt paradox módon egyre inkább – a felügyelet és korlátozás a jellemző. A kerettantervek a médiatudatosságra nevelés címkéje alatt a médiavilágot egy veszélyekkel teli helynek írják le, a használatban rejlő lehetőségekről alig tesznek említést. Az iskolai dokumentumok pedig ennek megfelelően próbálják szűkíteni a tanulók iskolai médiahasználatának lehetőségeit. A médiaműveltségről alkotott tanári elképzelések egyfelől tükrözik a kerettantervek szemléletét, de túl is mutatnak azon, hiszen nagyon sokan a médiaműveltségben látják azt az eszközt, mely segíthet a fiataloknak abban, hogy megértsék a késő modernitás komplex kihívásait. Mindeközben a médiaoktatás iskolai lehetőségei beszűkültek, napjainkban már csak kevés iskolában van médiaóra. Kutatásom azt mutatja, hogy leginkább a médiatanárok ismerték fel a szemléletváltás szükségességét, de egyfelől nehezen lépnek távolabb az elmúlt két évtizedben kialakult gyakorlatoknál, így a mozgóképkultúra- és médiaismeret tantárgy továbbra is főként elmélet fókuszú. Másrészt túl kevesen vannak ahhoz, hogy változást tudjanak elérni.

A szövegben többször hivatkoztam Sonia Livingstone és Julian Sefton-Green 2016-ban publikált kutatására, melynek végén – egyfajta retorikai megoldásként is –, három „c” mentén foglalták össze egy londoni osztály megfigyelésének tapasztalatait.

A *competition – connection – conservatism* kifejezéseket azért tartották hasznosnak, mert segítségükkel egyszerűen megérthető, milyen lényegi kihívásokkal néznek szembe a késő modernitás kockázati társadalmában élő családok, beleértve a tizenéveseket. Úgy látták, hogy a gyerekek (és családjaik) életében az egyik domináns téma a versengés, amely jól megragadható feltörekvő középosztály versenyző individualizmusában. A családok nagyon gyakran a digitális médiajavak birtoklását a versenyelőny zálogának

tekintették, de a két kutató úgy látta, hogy a jövő nem feltétlenül az összekapcsolt tanulásé, mely szerintük biztosan nem segíti elő a társadalmi igazságosságot. A szülők aktív résztvevői voltak a versengésnek, hiszen az volt a céljuk, hogy gyermeküket jobb társadalmi pozícióba hozzák, ám eközben ösztönösen próbáltak ellenállni a társadalmi változásoknak. Ehhez az eszközt egyfajta konzervatívizmusban találták meg, mely a hagyományok megerősítésében, a kommercializmusnak való ellenállásban, a személyes kapcsolatok értékének hangsúlyozásában és a digitális eszközök hatásának gyengítésében ragadható meg (Livingstone–Sefton-Green 2016).

A kutatásom alapján úgy látom, hogy ezek a fogalmak segítenek leírni a magyarországi helyzetet is. Bár alapvető különbségek lehetnek egy londoni és egy szombathelyi, vagy kaposvári család között, de a globalizált világ késő modern társadalmában a brithez nagyon hasonló kihívásokkal kell megküzdenie a magyar családoknak is. A hazai iskolarendszert is a versengés jellemzi, és láthattuk azt is, hogy a digitális javakat és erőforrásokat nem csak a családok, hanem az iskolák is egyfajta versenyelőny megszerzésére használják. A fókuszcsoportos beszélgetések alapján a több médiahasználat és az eszközökhöz való jobb hozzáférés valóban jelenthet egyfajta helyzeti előnyt, de a tanulók lehetőségei és tevékenyége közti különbségek csak részben függenek ettől. Másfelől nem nehéz felismerni a konzervativizmus mintázatait sem. Elegendő az iskolai szabályozókra utalni, vagy arra, hogy a fiatalok közül többen a média használatát milyen morális keretben látják.

Livingstone és Sefton-Green magyarázata egyúttal arra is figyelmeztet minket, hogy a médiahasználatot ne elkülönülve vizsgáljuk, hanem abban a komplexitásban, ahogy az a mindennapi életbe ágyazódik. Ezen a téren további kutatások szükségesek. A komplexitás mellett a kreativitást is szeretném hangsúlyozni, hiszen a bemutatott médiahasználati praxisok az eszközök és platformok rendkívül változatos, célirányos és kreatív használatába engedtek bepillantást. Amennyiben ezekre nem koncentrálnak jobban a hazai oktatási rendszer, és továbbra is a médiatudatosság fejlesztésében látja a megoldást, úgy komoly esélyt enged el. Másként fogalmazva, megfelelő támogatás,

ötletek és tudásátadás nélkül csak kevesek kiváltsága lesz a digitális környezetben rejlő lehetőségek hatékony kihasználása. Ahhoz, hogy miként is nézzen ki a megfelelő médiaoktatás, a 3. fejezetben bemutatott három modell adhat útmutatást, Silverstone morális megközelítést tekinthetjük egyfajta alapnak, Buckingham dinamikus modelljét pedig a módszertani keretnek. Ezt pedig jól egészítheti ki a Jenkins által oly fontosnak tartott részvételi kultúrára alapozott megközelítés.

A 7. fejezetben bemutatott gyakorlatok alapján azt gondolom, hogy a közösségi hálózatokon terjedő médiatartalmak mennyiségénél sokkal érdekesebb ezek formája, tartalma, és az a gyakorlati tevékenység, melynek révén ezek létrejönnek. Ebből a nézőpontból a közönség mérete sem lényeges, hiszen a páros szerepjáték éppoly izgalmas és érdekes kulturális gyakorlatok színtere, mint a százezres közönséget vonzó *Soha* című kisfilm, vagy a 25 fős osztályközösségnek készülő *Gyerek Hírek*.

Az elemzethez hasonló jelenségek etnografikus leírása közelebb vihet minket ahhoz, hogy megértsük, miként használják az emberek – jelen esetben a tizenévesek – a médiát (Miller et al. 2016). A fiatalok médiahasználata mindenekelőtt azt mutatja meg, hogy a médiahasználat a mindennapi élet szerves része. Ha a médiahasználatról csak a technológiai eszközök minden korábbinál gyorsabb rotációja és inváziója mentén beszélünk, és a gyerekek és fiatalok médiahasználatát csak ebből a technológiai aspektusból vizsgáljuk, azaz ragaszkodunk a generációs modellekhez (Prensky 2001a, Pais 2013), akkor szem elől tévesztjük a sokkal fontosabb kulturális gyakorlatokat. Nem a technológia hozza létre a részvételt, hanem az emberek cselekvései. A technológia ugyanakkor lehetőséget teremt arra, hogy új kapcsolatok és együttműködések, ezáltal kulturális termékek jöjjenek létre (Jenkins et al. 2016). Ugyanakkor persze veszélyeket és csapdákat is rejt, melyek kivédésére fel kell készíteni a gyerekeket és fiatalokat.

Mi sem bizonyítja jobban, hogy a médiakonvergencia a szociális és kulturális gyakorlatok összeolvadása és átrendeződése (Jenkins 2006), mint azok a tizenévesek által létrehozott médiaszövegek, melyekben jól felismerhetők, vagy szándékosan artikuláltak a hagyományos médiaszövegek formai, tartalmi, esztétikai, vagy kulturális sajátosságai.

A szerepjátékot író lányok az irodalmi alkotások, a könyvek, a zene, tágabb értelemben a művészet mindennapi életben betöltött kitüntetett szerepére is felhívják a figyelmünket. Egyúttal az olyan társadalmi gyakorlatokra is reflektálnak, mint a párbeszéd vagy a vita. Ebben az esetben a diskurzus kereteit a szerepjáték szabályai alkották, de könnyen belátható, hogy a kommunikáció párbeszédese formái milyen sok helyen és helyzetben vannak jelen a kortárs médiakörnyezetben.

A *Soha* című film kapcsán nyilván érdekes az a folyamat, ahogy a gyerekek által forgatott rövidfilm jelentése átalakul és a hagyományos média értelmezési keretei között sikeressé válik. Ám még ennél is lényegesebb az alkotási-tanulási folyamat. A plagizálásra rendszerint kerülendő, elítélt kulturális gyakorlatként tekintenek (főként az iskolában). Jenkins szerint viszont nem volt ez mindig így. Az amerikai médiakutató úgy vélte, hogy a nyugati kánon egy sor alpműve korábbi alkotások fel- és átdolgozása révén jött létre. Tanulási folyamatként kell tehát tekintenünk arra, ahogyan a klasszikus műveket a fiatalok felhasználják, darabjaira bontják és a részekből új alkotást készítenek (Jenkins et al. 2016). Amikor Százados Ábel Lars von Trier filmjei, vagy épp Emmanuel Lubezki<sup>140</sup> operatőri stílusában készített mozgóképet, akkor nem pusztán utánózni próbált, hanem alkalmazni. Hasonlóan jártak el a szerepjátékot irodalmi idézetekkel és hivatkozásokkal gazdagító lányok is.

Nem kevésbé izgalmas az a tevékenység, ahogy a *Gyerek Hírek* szerzői különféle felületeken igyekeztek megszólítani a közönség tagjait. Az online csoportot azért hozták létre, hogy visszajelzésekhez jussanak, és így mindenki számára érdekes újságot tudjanak gyártani. A különféle felületeken megjelenő tartalmak társadalmi beágyazottsága nem technológiafüggő. Elegendő a játékokra, feladványokra, receptekre, vagy játékleírásokra utalni.

A fiatalok által készített szövegek rendkívül mélyen és közvetlenül kapcsolódnak mindennapi élményeikhez. Az új média kínálja a disztribúciós lehetőségek – függetlenül

<sup>140</sup> Emmanuel Lubezki volt az Ábelt inspiráló, 2015-ben készül *A visszatérő* című film operatőre.



azok mértékétől – kiválóan alkalmasak a tapasztalatokhoz kötődő reflexiók interpretálására.

A hagyományos médiarendszerben a siker kritériuma az elért közönség mérete és az általuk elérhető gazdasági haszon. A fiatalok által előállított médiaszövegek esetében azonban mást látunk. A szöveg használata és élvezete, azaz a jelentése válik értékke. Fiske populáris gazdasági rendszerről kifejtett gondolatai látszanak beigazolódni. A horror zsánerének alapelemeit használó Ábel, a hollywoodi politikai-thriller elemeit romantikus elemekkel felülíró Petra és Csenge, vagy a hibrid diákújságot szerkesztő ötödikesek a hatalommal rendelkező uralkodó kultúra egyes összetevőit használva hoztak létre saját kultúrát (Fiske 1987; Jenkins–Green 2008). A fiatalok médiahasználata éppúgy nem homogenizálható, miként a közönség egyéb csoportjaié sem. Az emberek, azaz voltaképpen a közönség *„összetett és állandóan változó fogalom, a társadalmi csoportok óriási választéka, akik különféle módokon alkalmazkodnak vagy ellenszegülnek az uralkodó értékrendszernek”* (Fiske 1987; 309).

A média ilyen formán történő használatakor, azaz a részvétel, a játék, a rekreáció, a tartalmak remixelése és újraformálása során a fiatal fogyasztók olyan képességekre, készségekre és tudásra tesznek szert, melyeket az élet további területein, komolyabb célok szolgálatába is állíthatnak (Jenkins–Green 2008). Például nem csak a kreativitásuk fejlődik, hanem a kommunikációs kompetenciáik is, emellett megismerik a digitális terek „játékszabályait” is.

Az új, konvergens médiakörnyezetben alkalmazandó képességek és készségek mindazonáltal nem teszik feleslegessé a régieket. Láthattuk, hogy az új médiaműveltség is szövegalapú, a képek és hangok nem szorítják ki az írást és olvasást. Épp ellenkezőleg, a hagyományos műveltség és tudás hiányosságai komoly hátrányt jelentenek. A fókuszcsoportos beszélgetések során elhangzott, hogy a rossz helyesírás, az igénytelen nyelvhelyesség, vagy más esztétikai problémák a közönség elutasítását eredményezik. Az új média használata során nem elsősorban a technológiai tudás a döntő, hanem a széles körű ismeretek, azaz a kulturális jártasság lesz a sikeresség záloga.

Ha mindezt el tudjuk fogadni, akkor azt is megérthetjük, hogy a tanárok korábbi fejezetben vázolt médiaműveltség felfogása miért nem teljes. Nem csak az a probléma, hogy a médiáról és az ahhoz kapcsolódó műveltség-komponensekről nincs kialakult konszenzus. Sokkal inkább arról, hogy az uralkodó felfogás fókuszában a technológia áll. A médiatudatosság fejlesztése köré épített mítosz, melyben a média egyfajta mumusként hordozója és közvetítője a hamis és megtévesztő, vagy egyenesen hazug tartalmaknak, és amelyben a cél, hogy a fiatalok képesek legyenek érték- és igazságalapon választani az üzenetek között, nem vet számot kellő mértékben a média mindennapokban betöltött szerepével. Nem vagyunk könnyű helyzetben, ha meg akarjuk tanítani, hogy mely forrás hiteles és melyik nem, vagy, hogy melyik tartalom hasznos és melyik értéktelen. A gyorsan változó médiakörnyezetben erre aligha van mód. Arra viszont törekedhetünk, hogy a világot – beleértve és nem kiragadva a média világát – komplexitásában értelmezzük.

A fiatalok médiafogyasztásának és alkotótevékenységének megismerése közelebb vihet minket ahhoz, hogy a fenti célt miként érhetjük el.

Egyrészt jól látható, hogy a tizenévesek érdeklődése projektekre és nem elszigetelt feladatok megoldására irányul.<sup>141</sup> Az elsajátítás és az alkalmazás egy hosszabb, koncentrált és összetett folyamat része, melyben a megannyi szempontra figyelni kell. Ez nem más, mint a projektpedagógia módszere, melynek középpontjában egy probléma megoldása áll. A feladat megoldása közben a résztvevők (a tanulók) közösen kutatnak, felfedeznek és egy produktumot hoznak létre. A projektpedagógiai ismérvei közül kiemelhető a tevékenységorientáltság, a tartalmi komplexitás, az önállóság és a kooperativitás, időkezelés, képességfejlesztésre koncentráció és a motiváció (Jakab 2005).

Mindez alig áll távol a részvételi kultúrától, ahol lehetőség van a közös tevékenységre, de az iskolával ellentétben semmi sem kötelező. A közösségek rugalmasan szerveződnek, a részvétel is fluid. Mindenki annyival járul hozzá a feladat megoldásához, amennyit készségeiből, idejéből, érdeklődéséből, vágyaiból és tudásából hajlandó feláldozni

<sup>141</sup> Ebben a tekintetben a fiatalok médiahasználata a felnőttek világát modellezi.

(Jenkins–Green 2008). A médiaműveltség-fejlesztése során e két terület közelítése szükséges. Más szavakkal, az iskolai fejlesztés módszereit a mindennapok tapasztalataihoz és médiahasználati praxisához kell igazítani. A fiatalok többsége azonban nincs birtokában annak a tudásnak, amellyel könnyedén minőségi, és a nyilvános térben publikálásra érdemes tartalmakat tudjon készíteni. Még az ügyesebbek és aktívabbak is sok nehézséggel küzdenek, melyek egy része technikai, más része kulturális jellegű (Németh et al. 2021). De ez csak az egyik ok, ami miatt a gyakorlati tevékenységek segítése fontos, ezzel együtt szükséges az iskolai médiaműveltség-fejlesztés újragondolása. Ahhoz, hogy a fiatalok megfelelő hangon és kellő hatékonysággal tudjanak véleményt nyilvánítani, komplex, tantárgyakon átívelő programra van szükség.

## IRODALOMJEGYZÉK:

- Aczél Petra (2008): Mi, a média – Vitaindító a káros médiahatásokról. In Balázs Géza – H. Varga Gyula (szerk.): *Káros Médiatartalmak*. Eger–Budapest, Líceum Kiadó – DUE, 81–87. p.
- Aczél Petra (2015): Médiaműveltség. In *Műveljük a médiát!* Budapest, Wolters Kluwer, 133–178. p.
- Andok Mónika (2020): Pedagógusok digitális kompetenciái. In H. Varga Gyula (szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában*. Budapest, Hungarovox Kiadó, 42–50. p.
- Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer Wandel. In Rein, Antje von (szerk.): *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt-Verlag, 112–124. p.
- Babbie, Earl (2013 [1975]): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest, Balassi Kiadó.
- Bahtyin, Mihail (1982 [1965]): *François Rabelais művészete, a középkor és a reneszánsz népi kultúrája*. Budapest, Európa Kiadó.
- Banerjee, Smita C. – Kubey, Ruber (2012): *Boom or Boomerang – A Critical Review of Evidence Documenting Media Literacy Efficacy*. Wiley Online Library. URL: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781444361506.wbiems994>> [utolsó letöltés: 2018. december 5.]
- Barbier, Frédéric – Bertho-Lavenir, Catherine (2004 [1996]): *A média története*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Barta Erzsébet – Szíjártó Imre (2000): Iskoláskorú fiatalok médiabefogadási szokásai. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000. 9. sz. 89–97. p.
- Bazalgette, Cary (2008): Transforming literacy. In Carlsson, Ulla – Tayie, Samy – Jacquinet, Geneviève – Pérez Tornero, José Manuel (szerk.): *Empowerment Through Media Education: An intercultural Dialogue*. Göteborg, Nordicom, 245–250.
- Beck, Ulrich, (2005 [1986]): *Risk society: Towards a new modernity*. London, Sage.
- Beck, Ulrich – Beck-Gernsheim, Elisabeth (2002): *Individualization*. London, Sage.
- Bényei Judit (2001): Az Alkonyzónától a Simpson-családig. *Médiakutató*, 2001. nyár. URL: <[https://mediakutato.hu/cikk/2001\\_02\\_nyar/06\\_alkonyzona](https://mediakutato.hu/cikk/2001_02_nyar/06_alkonyzona)> [utolsó letöltés: 2018. május 22.]
- Bernáth Gábor – Messing Vera (2001): Roma szereplő a „Barátok közt”-ben: Az első fecske. *Médiakutató*, 2001. tavasz. URL: <[http://mediakutato.hu/cikk/2001\\_01\\_tavasz/01\\_roma\\_szereplo\\_a\\_baratok\\_koztben/?q=messing#messing](http://mediakutato.hu/cikk/2001_01_tavasz/01_roma_szereplo_a_baratok_koztben/?q=messing#messing)> [utolsó letöltés: 2018. május 27.]

- Bodoky Tamás (2007): „Nincs tévém, nem olvasok papírújságot”. *Médiakutató*, 2007. nyár. URL: <[http://mediakutato.hu/cikk/2007\\_02\\_nyar/06\\_nincs\\_tevem/?q=f%C3%B3kuszcsoport#f%C3%B3kuszcsoport](http://mediakutato.hu/cikk/2007_02_nyar/06_nincs_tevem/?q=f%C3%B3kuszcsoport#f%C3%B3kuszcsoport)> [utolsó letöltés: 2018. május 27.]
- Bognár Éva – Dessewffy Tibor – Galács Anna – Pintye István – Rét Zsófia – Ságvári Bence – Sülyi Áron (2004): *Digitális szakadék monitor – Nemzetközi példák és magyarországi alkalmazás*. Budapest, ELTE-Ithaka Információs Társadalom- és Hálózatkutató Központ.
- Bokor Tamás (2015): Médiaértés. In *Műveljük a médiát!* Budapest, Wolters Kluwer, 179–240. p.
- Borbás László – Herczog Csilla – Szíjártó Imre – Tóth Tibor (2015): *A médiaoktatás beágyazottsága a magyar közoktatásban – Iskolai terepmunkák tanulságai*. Eger, Eszterházy Károly Főiskola. URL: <[http://p2015-5.palyazat.ektf.hu/public/uploads/zaro-beszamolo-5-piller\\_56bo69foa1a1d.pdf](http://p2015-5.palyazat.ektf.hu/public/uploads/zaro-beszamolo-5-piller_56bo69foa1a1d.pdf)> [utolsó letöltés: 2020. február 20.]
- Bordwell, David (1996 [1985]): *Elbeszélés a játékfilmben*. Budapest, Magyar Filmintézet.
- boyd, danah (2010): Social Network Site as Networked Publics. In Papapcharissi, Zizi (szerk.): *A Networked Self Identity, Community, and Culture on Social Network Sites*. New York, Routledge, 39–58. p.
- Bragg, Sara (2000): *Media Violence and Education: A Study of Youth Audiences and the Horror Genre*. London, University of England. URL: <[https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10020370/2/BRAGG%2C%20S.G.\\_Redacted.pdf](https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10020370/2/BRAGG%2C%20S.G._Redacted.pdf)> [utolsó letöltés: 2021. augusztus 8.]
- Buckingham, David (2002 [2000]): *A gyermekkor halála után*. Budapest, Helikon Kiadó.
- Buckingham, David – Sefton-Green, Julian (2004): Structure, Agency, and Pedagogy in Children’s Media Culture. In Tobin, Joseph (ed.): *Pikachu’s Global Adventure: The Rise and Fall of Pokémon*, Durham, London, Duke University Press. 12–33. p.
- Buckingham, David (2005 [2003]): *Médiaoktatás*. Budapest, HSA-ÚMK-ZSKF.
- Buckingham, David (2007): Media education goes digital: an introduction. *Learning, Media and Technology*, Volume 32., 111–119. p.
- Buckingham, David (2008): Introducing Identity. In Buckingham, David (szerk.): *Youth, Identity, and Digital Media*. MacArthur Foundation, Cambridge, MA, MIT Press, 1–24. p.  
URL: <<https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/26085/1004001.pdf?sequence=1&isAllowed=y>> [utolsó letöltés: 2020. július 3.]
- Buckingham, David (2010): Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. In Drotner, Kirsten – Schroder, Kim (szerk.): *Digital Content Creation*. New York, Peter Lang,

URL: <[https://www.academia.edu/20475674/Do\\_We\\_Really\\_Need\\_Media\\_Education\\_2.0\\_Teaching\\_Media\\_in\\_the\\_Age\\_of\\_Participatory\\_Culture](https://www.academia.edu/20475674/Do_We_Really_Need_Media_Education_2.0_Teaching_Media_in_the_Age_of_Participatory_Culture)> [utolsó letöltés: 2018. december 10.]

Buckingham, David – Grahame, Jenny – Powell, Mandy – Burn, Andrew – Ellis, Sue (2014): *Developing Media Literacy: Concepts, Processes and Practices*. URL: <<https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2015/04/media-literacy-concepts-processes-practices.pdf>> [utolsó letöltés: 2020. november 30.]

Buckingham, David (2019): Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, Volume 37. 230–239. p. URL: <<https://ddbuckingham.files.wordpress.com/2019/12/media-education-in-digital-capitalism.pdf>> [utolsó letöltés: 2020. november 30.]

Certeau, Michel de (2010 [1984]): *A cselekvés művészete – A mindennapok leleménye 1*. Budapest, Kijárat Kiadó.

Creswell, John W. – Plano Clark – Vicki L. (2011): *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, Sage.

Critchley, Simon (2002): *On Humour*. New York, Routledge.

Csapó Benő (2002): *A tudás és a kompetenciák*. URL: <<https://www.ofi.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tudas-kompetenciak>> [utolsó letöltés: 2018. december 10.]

Császi Lajos (2002): *A média rítusai*. Budapest, Osiris Kiadó.

Császi Lajos (2003): *Tévéérőszak és morális pánik*. Budapest, Új Mandátum Kiadó.

Császi Lajos (2008): Médiakutatás a kulturális fordulat után. *Médiakutató*, 2008. ősz. URL: <[https://mediakutato.hu/cikk/2008\\_03\\_osz/07\\_mediakutatas\\_forradalom](https://mediakutato.hu/cikk/2008_03_osz/07_mediakutatas_forradalom)> [utolsó letöltés: 2020. december 12.]

Császi Lajos – Istvánffy András (2010): A Makrancos hölgytől a Big Brotherig. A frankfurti és a birminghami iskola. *Médiakutató*, 2010. nyár. URL: <[https://mediakutato.hu/cikk/2010\\_02\\_nyar/03\\_frankfurti\\_birminghami\\_iskola](https://mediakutato.hu/cikk/2010_02_nyar/03_frankfurti_birminghami_iskola)> [utolsó letöltés: 2020. december 12.]

Császi Lajos (2011): *A Mónika-jelenség kulturális szociológiája*. Budapest–Pécs, Gondolat – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.

Császi Lajos (2014a): *Média és kulturális demokrácia*. Elhangzott a PTE BTK Tanévnyitóján 2014. szeptember 2-án. Kézirat.

- Császi Lajos (2014b): Másságok és azonosságok a médiában az aura elvesztése után. *Médiakutató* 2014. tavasz. 65–73. URL: <[https://mediakutato.hu/cikk/2014\\_01\\_tavasz/05\\_massag\\_azonossag\\_media.pdf](https://mediakutato.hu/cikk/2014_01_tavasz/05_massag_azonossag_media.pdf)> [utolsó letöltés: 2017. február 6.]
- DiMaggio, Paul – Hargittai Eszter (2001): From the 'Digital Divide' to 'Digital Inequality': Studying Internet Use As Penetration Increases. *Working Paper Series #15*, Summer 2001. URL: <[https://culturalpolicy.princeton.edu/sites/culturalpolicy/files/wp15\\_dimaggio\\_hargittai.pdf](https://culturalpolicy.princeton.edu/sites/culturalpolicy/files/wp15_dimaggio_hargittai.pdf)> [utolsó letöltés: 2020. március 3.]
- Dunkels, Elza (2006): The digital native as a student: implications for teacher education. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, Volume 13, no 1, 43–56. p. URL: <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:140702/FULLTEXT01.pdf>> [utolsó letöltés: 2015. február 6.]
- Finley, Moses I. (1985 [1943]): *Az Odüsszeusz világa*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Fiske, John (1987): *Television Culture: Popular Pleasures and Politics*. Taylor Francis e-Library, 308–325. p.
- Foucault, Michel (1990 [1975]): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- Foucault, Michel (1998 [1970]): A diskurzus rendje. In *A fantasztikus könyvtár. Válogatott tanulmányok, előadások és interjúk*. Budapest, Pallas Stúdió – Attraktor, 50–74. p.
- Foucault, Michel (2020 [1999]): *A rendellenesek. Előadások a Collège de France-ban (1974-1975)*. Budapest, L'Harmattan Kiadó – Károli Gáspár Egyetem.
- Gálík Mihály – Polyák Gábor (2005): *Médiaszabályozás*. Budapest, KJK-Kerszöv.
- Gee, James (2003): What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy. *Computers in Entertainment*. 1. 20.
- Giddens, Anthony (1995 [1993]): *Szociológia*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Giles, Jim (2005): Internet encyclopaedias go head to head. *Nature* 438, 900–901. p. URL: <<https://doi.org/10.1038/438900a>> [utolsó letöltés: 2019. szeptember 5.]
- Glózer Rita (2013): Hátrányos helyzetű fiatalok kommunikációjának és médiahasználatának vizsgálata. In „*Tudománykommunikáció a Z generációnak*” projekt keretében. Pécs, PTE-KJK. URL: <[https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/glozer\\_hatranynos\\_helyzetu\\_fiatalok\\_kommunikaciojanak\\_es\\_mediahasznalatanak\\_vizsgalata\\_-\\_tanulmany\\_2013.pdf](https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/glozer_hatranynos_helyzetu_fiatalok_kommunikaciojanak_es_mediahasznalatanak_vizsgalata_-_tanulmany_2013.pdf)> [utolsó letöltés: 2018. szeptember 3.]

- Glózer Rita (2016a): A mémelmélet helye az újmédia kutatásában. *Apertúra*, 2016. ősz. URL: <<http://uj.apertura.hu/2016/osz/glozer-a-memelmélet-helye-az-ujmedia-kutatasaban/>> [utolsó letöltés: 2020. május 2.]
- Glózer Rita (2016b): Részvétel és kollaboráció az új médiában. *Replika*, 2016. december, 131–150. p.
- Glózer Rita (2019): Túl(?) a részvételi kultúrán. *Apertúra* 2019 tél. URL: <<http://uj.apertura.hu/2019/tel/glozer-tul-a-reszveteli-kulturan/>> [utolsó letöltés: 2019. május 2.]
- Gómez Galán, J. (2015): Media Education as Theoretical and Practical Paradigm for Digital Literacy: An Interdisciplinary Analysis. *European Journal of Science and Theology*, 11(3), 31–44. p.
- Greene, Jennifer C. – Caracelli, Valerie J. – Graham, Wendy F. (1989): Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Volume 11. No. 3. (Autumn, 1989), 255–274. p.
- Guld Ádám – Maksa Gyula (2013): Fiatalok kommunikációjának és médiahasználatának vizsgálata. In „*Tudománykommunikáció a Z generációnak*” projekt keretében. Pécs, PTE-KJK. URL: <[https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/guld\\_maksa\\_fiatalok\\_kommunikaciojanak\\_es\\_mediahasznalatanak\\_vizsgalata\\_-\\_tanulmany\\_2013.pdf](https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/guld_maksa_fiatalok_kommunikaciojanak_es_mediahasznalatanak_vizsgalata_-_tanulmany_2013.pdf)> [utolsó letöltés: 2018. szeptember 3.]
- Haddon, Leslie – Livingstone, Sonia and the EU Kids Online network (2012): *EU Kids Online: national perspectives*. London, The London School of Economics and Political Science. URL: <[https://www.researchgate.net/publication/313021504\\_EU\\_Kids\\_Online\\_national\\_perspectives](https://www.researchgate.net/publication/313021504_EU_Kids_Online_national_perspectives)> [utolsó letöltés: 2020. október 3.]
- Hajdu Péter (2001): Tegyük fel, hogy vannak értelmezői közösségek... In Kálmán C. György (szerk.): *Az értelmező közösségek elmélete*, Budapest, Balassi Kiadó, 149–157. p.
- Hartai László (1998): Mozgókép- és médiaoktatás közoktatási integrációs programja 1996-98. *Iskolakultúra*, 1998/6-7., m2–24 (melléklet).
- Hartai László (2014): *Médiaműveltség – Iskolakeretben. A médiaműveltség fejlesztése az európai közoktatás rendszerében*. URL: <[http://televéle.hu/wp-content/uploads/2014/03/hartai\\_mediamuveltség\\_iskolakeretben.pdf](http://televéle.hu/wp-content/uploads/2014/03/hartai_mediamuveltség_iskolakeretben.pdf)> [utolsó letöltés: 2020. február 12.]
- Hartai László (2016): Újra válaszúton a mozgókép- és médiaoktatás? *Neveléstudomány*, 2016/2. URL: <[http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany\\_2016\\_2.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2016/nevelestudomany_2016_2.pdf)> [utolsó letöltés: 2020. február 11.]
- Hartley, John (2003): *A Short History of Cultural Studies*. London, SAGE.
- Hartley, John (2009): *The uses of digital literacy*. St. Lucia, University of Queensland Press.



- Hartley, John – Green, Joshua (2006): The public sphere on the beach. *European Journal of Cultural Studies* 9(3), 341-362. p.
- Havasréti József (2013): Ifjúságkutatás Magyarországon különös tekintettel az ifjúsági kultúrák, a kulturális fogyasztás és a média jelentőségére. In „*Tudománykommunikáció a Z generációnak*” projekt keretében. Pécs, PTE-KJK. URL <[https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/havasreti\\_ifjusagkutatasa\\_magyarorszagon\\_kulonos\\_tekintettel\\_az\\_ifjusagi\\_kulturak\\_a\\_kulturalis\\_fogyasztas\\_es\\_a\\_media\\_jelentosegere\\_-\\_tanulmany\\_2013.pdf](https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/havasreti_ifjusagkutatasa_magyarorszagon_kulonos_tekintettel_az_ifjusagi_kulturak_a_kulturalis_fogyasztas_es_a_media_jelentosegere_-_tanulmany_2013.pdf)> [utolsó letöltés: 2018. szeptember 3.]
- Helsper, Ellen – Eynon, Rebecca (2009) Digital natives: where is the evidence? *British educational research journal*, 36. 503–520. p. URL: [https://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital\\_natives\\_%28LSERO%29.pdf](https://eprints.lse.ac.uk/27739/1/Digital_natives_%28LSERO%29.pdf) <utolsó letöltés: 2019. december 4.>
- Herczog Csilla – Racskó Réka (2012): Hol tart a hazai médiaoktatás? A tizenévesek médiaműveltségének empirikus vizsgálata a tudatos médiahasználat és kritikus médiafogyasztás vonatkozásában. *Oktatás-Informatika*, 2012/7. sz. URL: <<http://www.oktatas-informatika.hu/2012/07/herczog-csilla-racsko-reka-hol-tart-a-hazai-mediaoktatasa-tizenevesek-mediamuveltsenek-empirikus-vizsgalata-a-tudatos-mediahasznalat-es-kritikus-mediafogyasztas-vonatkozasaban/>> [utolsó letöltés: 2020. február 11.]
- Herczog Csilla (2012): *A médiaműveltség és médiahasználat vizsgálata 14-18 éves tanulók körében*. Phd-értekezés. Szeged, SZTE-BTK.
- Hesse-Biber, Sharlene (2010): *Mixed Methods Research: Merging Theory with Practice*. New York, Guilford Press.
- Horváth József (szerk.) (2011): *2011. évi népszámlálás 3. Területi adatok 3.3. Baranya megye*. Budapest, Központ Statisztikai Hivatal. URL <[http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz\\_03\\_03\\_2011.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/nepsz2011/nepsz_03_03_2011.pdf)> [utolsó letöltés: 2020. szeptember 3.]
- Horváth Kata – Oblath Márton (szerk.) (2015): *A részvételi ifjúságkutatás módszerei*. Budapest, OKT-Full Tanácsadó Kft.
- Horváth Zsuzsanna (2013): A médiatudatosságra nevelés – Tények, reflexiók, példák. In *Médiatudatosság az oktatásban*. Budapest, OFI, 15–24. p.
- Jakab György (2005): A projektérettségi – Az első év tapasztalataiból. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005/10. URL: <<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-projekterettsegi>> [utolsó letöltés: 2020. május 10.]
- Jenkins, Henry (2006): *Convergence Culture. Where Old and New Media Collide*. New York–London, New York University Press.

- Jenkins, Henry (2007): *Transmedia Storytelling 101, The Confessions of an Aca-Fan*. URL: <[http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia\\_storytelling\\_101.html](http://henryjenkins.org/2007/03/transmedia_storytelling_101.html)> [utolsó letöltés: 2015. augusztus 31.]
- Jenkins, Henry – Green, Joshua (2008): *The Moral Economy of Web 2.0*. URL: <[http://henryjenkins.org/blog/2008/03/the\\_moral\\_economy\\_of\\_web\\_20\\_pa.html](http://henryjenkins.org/blog/2008/03/the_moral_economy_of_web_20_pa.html)> [utolsó letöltés: 2017. május 20.]
- Jenkins, Henry – Purushotma, Ravi – Weigel, Margaret – Clinton, Katie – Robinson, Alice J. (2009): *Confronting the Challenges of Participatory Culture. Media Education for the 21<sup>st</sup> Century*. Boston, MIT Press
- Jenkins, Henry – Mizuko Ito – boyd, danah (2016): *Participatory Culture in a Networked Era: A Conversation on Youth, Learning, Commerce, and Politics*. Cambridge, Polity Press.
- Kacsuk Zoltán (2006): Superman, Kirk kapitány és Songoku. Rajongói értelmező közösségek. In Lóránd Zsófia – Scheibner Tamás – Vaderna Gábor – Vári György (szerk.): *Laikus olvasók? A nem-professzionális olvasás értelmezési lehetőségei*. Budapest, L'Harmattan Kiadó.
- Kaposi József (2015): A tartalmi szabályozás hazai változásai (2011–2013). In *Kaposi József: Válogatott tanulmányok II.*, Budapest, Szaktudás Kiadó, 88–110. p.
- Király Gábor – Dén-Nagy Ildikó – Géring Zsuzsanna – Nagy Beáta (2014): Kevert módszertani megközelítések. Elméleti módszertani alapok. *Kultúra és Közösség*, 4-5. évf., 2014/2. sz., 95–104. p. URL: <[https://www.researchgate.net/publication/266262699\\_Kevert\\_modszertani\\_megkozelitesek\\_Elmeletek\\_es\\_modszertani\\_alapok](https://www.researchgate.net/publication/266262699_Kevert_modszertani_megkozelitesek_Elmeletek_es_modszertani_alapok)> [utolsó letöltés: 2019. december 4.]
- Kiss Gábor Zoltán (2012): *Játékérzés, szinesztézia, hangok*. URL: <[http://vizualzene.hu/kiss\\_gabor\\_zoltan.pdf?fbclid=IwAR3uAbBEyY6l-UxPrU1KnwnzBM9eyl9nwTfVtaPSiTnB3JrZLJXtkvoXRE](http://vizualzene.hu/kiss_gabor_zoltan.pdf?fbclid=IwAR3uAbBEyY6l-UxPrU1KnwnzBM9eyl9nwTfVtaPSiTnB3JrZLJXtkvoXRE)> [utolsó letöltés: 2020. december 4.]
- Kitzinger, Jenny (2006 [1994]): Bevezetés a fókuszcsoportos vizsgálatba. In *Településkutatás*. Budapest, TeTT könyvek.
- Koltay Tibor (2009): Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. *Médiakutató*, 2009. tél. URL: <[http://www.mediakutato.hu/cikk/2009\\_04\\_tel/08\\_mediamuveltseg\\_digitalis\\_irastudas/](http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltseg_digitalis_irastudas/)> [utolsó letöltés: 2017. május 20.]
- Kress, Gunther (2003): *Literacy in the New Media Age*. New York, Routledge.
- Krippendorff, Klaus (1995 [1980]): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Budapest, Balassi Kiadó.

- László Miklós (2018): Hírműsorok generációs szemmel. A fiatal korosztály hírtelmezési gyakorlata. *Médiakutató*, 2005. tél. URL: [http://mediakutato.hu/cikk/2005\\_04\\_tel/03\\_hirmusorok/?q=f%C3%B3kuszcsoport#f%C3%B3kuszcsoport](http://mediakutato.hu/cikk/2005_04_tel/03_hirmusorok/?q=f%C3%B3kuszcsoport#f%C3%B3kuszcsoport) [utolsó letöltés: 2018. május 27.]
- Lazarsfeld, Paul F. – Berelson, Bernard – Gaudet, Hazel (1948): *The People's Choice*. New York, Columbia University Press.
- Lévy, Pierre (1997): *Collective Intelligence*. Cambridge, MA, Perseus Books.
- Livingstone, Sonia – Bovill, Moira (1999): *Young people, new media: report of the research project Children Young People and the Changing Media Environment. Research report*. London, London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, Sonia – Helsper, Ellen (2008): Parental mediation and children's Internet use. *Journal of broadcasting & electronic media*, 52 (4). 581–599. p.
- Livingstone, Sonia – Sefton-Green, Julian (2016): *The Class – Living and Learning in the Digital Age*. New York, New York University Press.
- Livingstone, Sonia (2016): The Class: Living and Learning in the Digital Age. URL: [http://www.researchingcommunication.eu/book12chapters/Co4\\_LIVINGSTONE201617.pdf](http://www.researchingcommunication.eu/book12chapters/Co4_LIVINGSTONE201617.pdf) [utolsó letöltés: 2020. szeptember 3.]
- Livingstone, Sonia – Mascheroni, Giovanna – Staksrud, Elisabeth (2018): European research on children's internet use: assessing the past and anticipating the future. *New Media and Society*, 20 (3). 1103–1122. p.
- Madden, Mary – Lenhart, Amanda – Cortesi, Sandra – Gasser, Urs – Duggan, Maeve – Smith, Aaron – Beaton, Meredith (2013): *Teens, Social Media, and Privacy*. Washington, Pew Research Center. URL: <http://www.pewinternet.org/2013/05/21/teens-social-media-and-privacy/> [utolsó letöltés: 2018. május 27.]
- Manovich, Lev (2008 [2001]): A mindennapi (médiá)élet gyakorlata. *Apertura*, 2011. tavasz. URL: <http://apertura.hu/2011/tavasz/manovich> [utolsó letöltés: 2019. január 8.]
- Masterman, Len (1985): *Teaching the Media*. London, Comedia.
- Messaris, Paul (1994): *Visual Literacy: Image, Mind, and Reality*. Boulder, CO, Westview.
- Mester, Tibor (2007): Mentális térképezés. In Kovács Éva (szerk.): *Közösségtanulmányok – Módszertani jegyzet*. Néprajzi Múzeum – PTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék 296–316. p.

- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Budapest, Osiris Kiadó,
- Mihály Ildikó (2002): OECD-szakértők a kulcskompetenciákról. *Új Pedagógiai Szemle*, 2002. 6. sz. 90–99. p.
- Miller, David – Costa, Elisabetta – Haynes, Nell – McDonald, Tom – Nicolescu, Razvan – Sinanan, Jolynna – Spyer, Juliano – Venkatraman, Shriram – Wang, Xinyuan (2016): *How the World Changed Social Media*. London, UCL Press.
- Mizuki Ito – Horst, Heather – Bittanti, Matteo – boyd, danah – Herr-Stephenson, Becky – Lange, Patricia G. – Pascoe, C. J. – Robinson, Laura (2008): *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. Chicago IL, MacArthur Foundation.
- Morley, David (1992): *Television, Audiences and Cultural Studies*. London, Routledge.
- Morley, David – Brunson, Charlotte (1999): *The Nationwide Television Studies*. London, Routledge Research. URL: <[https://monoskop.org/images/9/99/Brunson\\_Charlotte\\_Morley\\_David\\_The\\_Nationwide\\_Television\\_Studies\\_1999.pdf](https://monoskop.org/images/9/99/Brunson_Charlotte_Morley_David_The_Nationwide_Television_Studies_1999.pdf)> [utolsó letöltés: 2018. május 27.]
- Myat Kornél (2010): Médiaelméletek és a késő-modern médiakörnyezet. *Médiakutató*, 2010. nyár. URL: <[https://www.mediakutato.hu/cikk/2010\\_02\\_nyar/04\\_mediaelmelet](https://www.mediakutato.hu/cikk/2010_02_nyar/04_mediaelmelet)> [utolsó letöltés: 2019. július 10.]
- Nagy Krisztina (2017): A pedagógusok médiaképe, sajtószabadsághoz való viszonya, valamint a médiaoktatás jelentősége és helye az oktatási rendszerben. *Médiakutató* 2017. ősz. URL: <[https://mediakutato.hu/cikk/2017\\_03\\_osz/03\\_a\\_pedagogusok\\_mediakepe.pdf](https://mediakutato.hu/cikk/2017_03_osz/03_a_pedagogusok_mediakepe.pdf)> [utolsó letöltés: 2019. január 9.]
- Nagy Krisztina (2018): *Műveltség – média – szabályozás*. Budapest–Pécs, Gondolat Kiadó – MTA TK – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.
- Németh Szilvia (szerk.) (2020): *A magas látenciaszintű online kockázati kitettség a fiatalok körében Magyarországon. A 13-17 éves fiatalok és szülei körében végzett online felmérés, fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések és családi interjúk tapasztalatai*. Budapest, T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutatás Központ Zrt., Kézirat.
- Németh Szilvia – Rajnai Richárd – Cziboly Ádám – Bethlenfalvy Ádám (2021): A karanténoktatás tapasztalatai szegregátumban és azon kívül. *Iskolakultúra*, 31 : 6. szám. 17–34. p.
- Lannert Judit (szerk.) (2019): *Nagy mintás kutatás a médiaoktatás iskolai indikátorairól és a tanáriattitűdökről*. Budapest, T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutatás Központ Zrt., Kézirat.

- Neag Annamária (2016): *Médiaműveltség a magyar oktatáspolitikában (1995-2012)* – PhD disszertáció-tézisgyűjtemény. URL: <<https://www.researchgate.net/publication/328914354>> [utolsó letöltés: 2018. december 2.]
- Pais Ella Regina (2013): Alapvetések a Z generáció tudomány-kommunikációjához – tanulmány. In „*Tudománykommunikáció a Z generációnak*” projekt keretében. Pécs, PTE-KJK. URL: <[https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pais\\_alapvetesek\\_a\\_z\\_generacio\\_tudomany-kommunikaciojához\\_-\\_tanulmany\\_2013.pdf](https://ktk.pte.hu/sites/ktk.pte.hu/files/images/szervezet/intezetek/mti/pais_alapvetesek_a_z_generacio_tudomany-kommunikaciojához_-_tanulmany_2013.pdf)> [utolsó letöltés: 2018. április 4.]
- Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.) (1997): *Pedagógiai lexikon II.* Budapest, Keraban Kiadó.
- Postman, Neil (1983): *The Disappearance of Childhood.* London, W.H. Allen.
- Potter, W. James (2005 [2004]): *Médiaműveltség.* Budapest, Wolters Kluwer Kiadó.
- Prensky, Marc (2001a) Digital Natives, Digital Immigrants: Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1–6. p.
- Prensky, Marc (2001b): Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 1–6.
- Radway, Janice A. (1984): *Reading the Romance: Women, Patriarchy, and Popular Literature.* Chapel Hill NC, University of North Caroline Press.
- Rajnai Richárd (2020): *A médiaműveltség értelmezési keretei a magyarországi tanárok körében.* Me.Dok 2020/3. 113–130. p.
- Rajnai Richárd – Németh Szilvia (2021): Digitális médiahasználat az iskolákban – pandémia idején. Egy fókuszcsoportos kutatás eredményei. *Médiakutató* 2021. ősz.
- Rein, Antje von (1996): Medienkompetenz – Schlüsselbegriff für die Informations-gesellschaft. In Rein, Antje von (szerk.) *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff.* Bad Heilbrunn, Klinkhardt-Verlag, 112-124. p.
- Rogers, Tim (2010): In Praise of Sticky Friction. *Kotaku*, June 8, 2010. URL: <<https://kotaku.com/in-praise-of-sticky-friction-5558166>> [utolsó letöltés: 2020. december. 5.]
- Romváry Ferenc (1982): *Pécs szobrai – Szobrok, épületszobrok, emlékművek, emléktáblák.* Pécs, Pécs Megyei Város Művelődési Osztálya.
- Ruddock, Andy (2015 [2013]): *Ifjúság és média.* Budapest, Wolters Kluwer Kft.
- Rychen, Dominique Simone – Salganik, Laura Hersh (szerk.) (2003): *Key competencies for a successful life and a well-functioning society.* Göttingen, Hogrefe & Huber Publishers.

- Sántha Kálmán (2010): A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 2010. 7-8. 54–62. p.
- Shifman, Limor (2016): Az internetes mémek definiálása. *Apertúra*, 2016. ősz. URL: <http://uj.apertura.hu/2016/osz/shifman-az-internetes-memek-definialasa/> [utolsó letöltés: 2020. május 20.]
- Silverstone, Roger (2008 [1999]): *Miért van szükség a média tanulmányozására?* Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Silverstone, Roger (2010 [2007]): *Médiaerkölcs – A médiapolisz felemelkedése.* Budapest, Napvilág Kiadó.
- Stokes, Jane (2008 [2003]): *A média- és kultúrakutatás gyakorlata.* Budapest–Pécs, Gondolat Kiadó – PTE Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék.
- Sukovic, Suzana (2017): *Transliteracy in Complex Information Environments.* Cambridge, Chandos Publishing.
- Swink, Steve (2009): *Game Feel. A Game Designer's Guide to Virtual Sensation.* Boca Raton, CRC Press.
- Székely Levente – Szabó Andrea (2017): 2017 Magyar ifjúságkutatás 2016 – Az ifjúságkutatás első eredményei. *Ezek a mai magyar fiatalok! Új Nemzedék Központ Nonprofit Kft.* [http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar\\_ifjusag\\_2016\\_a4\\_web.pdf](http://www.ujnemzedek.hu/sites/default/files/magyar_ifjusag_2016_a4_web.pdf) [utolsó letöltés: 2018. május 27.]
- Székely Levente – Aczél Petra (2018): Magyar világ 2.0 – fiatalok és az újmédia. In Székely Levente (szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016.* Budapest, Kutatópont Kft. – Enigma 2001 Kiadó, 351–386. p.
- Székely Levente (2018): Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. In Székely Levente (szerk.): *Magyar fiatalok a Kárpát-medencében. Magyar Ifjúság Kutatás 2016.* Budapest, Kutatópont Kft. – Enigma 2001 Kiadó, 351–386. p.
- Szőke-Milinte Enikő (2020): A Z generáció kognitív sajátosságai. In H. Varga Gyula (szerk.): *Személyközi és médiakommunikációs tudatosság az iskolában.* Budapest, Hungarovox Kiadó, 23–41. p.
- Tapscott, Don (1998): *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation.* New York, McCraw-Hill.
- Thuküdidész (2006): *A peloponnészoszi háború.* Budapest, Osiris Kiadó.
- Tóth Péter (2016): Fogyasztás: kultúra, média IKT, online lét, számítógépe játék. In *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016.*, Budapest, Excenter Kutatóközpont. 284–314. p.

- Treumann, Klaus Peter – Baacke, Dieter – Haacke, Kirsten – Hugger, Kai Uwe – Vollbrecht, Ralf (2002): *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter*. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH 49–61. p.
- Urry, John (2012 [2002]): A turistatekintet. In Bódi Jenő – Pusztai Bertalan (szerk.): *Túl a turistatekinteten. A turizmus kritikai és kultúratudományi perspektívái*. Budapest–Pécs–Szeged: Gondolat – PTE-BTK Kommunikáció-és Médiatudományi Tanszék – SZTE-BTK Kommunikáció- és Médiatudományi Tanszék, 41–61. p.
- Vass Vilmos (2009): *A kompetencia fogalmának értelmezése*. URL: <<http://ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/kompetencia-fogalmanak-utolsó>> [utolsó letöltés: 2018. december 1.]
- Zsák Judit (2008): A műveltség fogalmának eredete és értelmezésének változásai. In.: Varga Katalin (szerk.): *A 21. század műveltsége: E-könyv az információs műveltségről*. Pécs, PTE-FEEK. URL: <<http://mek.oszk.hu/06300/06355>> [utolsó letöltés: 2016. december 10.]
- Van Dijck, J. (2009): Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media, Culture, Society*, 31. 1, 41-58. p. URL: <<https://doi.org/10.1177/0163443708098245>> [utolsó letöltés: 2021. július 21.]
- Vicsek Lilla (2006): *Fókuszcsoport*. Budapest, Osiris Kiadó.
- Vitrai József (2011): *Kevert módszereken alapuló tervezési eszköz dokumentációja*. Magyar Addiktológiai Társaság <<http://www.ncsszi.hu/files/1864.file>> [utolsó letöltés: 2019. december 3.]
- Williams, Raymond (1974): *Television: Technology and Cultural Form*, London, Fontana.

#### DOKUMENTUMOK:

- EU Kids Online II. A magyarországi kutatás eredményei. <<https://www.lse.ac.uk/media-and-communications/assets/documents/research/eu-kids-online/participant-countries/hungary/Hungarian-report.pdf>> [utolsó letöltés: 2020. október 9.]
- Media and Information Literacy – MIL as a composite concept. URL: <<http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept/>> [utolsó letöltés: 2018. december 10.]

#### ISKOLAI DOKUMENTUMOK:

- Pécsi Mezőszél Utcai Általános Iskola pedagógiai programja 2020-ig. URL: <[http://www.mezoszel.hu/images/pedprogram\\_vi.pdf](http://www.mezoszel.hu/images/pedprogram_vi.pdf)> [utolsó letöltés: 2021. augusztus 20.]

- Pécsi Mezőszél Utcai Általános Iskola házirendje. URL: <[http://www.mezoszel.hu/images/hazirend\\_2020-2021\\_vi.pdf](http://www.mezoszel.hu/images/hazirend_2020-2021_vi.pdf)> [utolsó letöltés: 2021. augusztus 20.]
- Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziumának és Kollégiumának pedagógiai programja  
URL: <[https://www.crnlg.hu/\\_user/browser/File/fajlok/dokok/ped\\_program\\_2018.pdf](https://www.crnlg.hu/_user/browser/File/fajlok/dokok/ped_program_2018.pdf)>  
[utolsó letöltés: 2021. augusztus 20.]
- Ciszterci Rend Nagy Lajos Gimnáziumának és Kollégiumának házirendje  
URL: <[https://www.crnlg.hu/\\_user/browser/File/fajlok/dokok/Hazirend\\_2018\\_11\\_27\\_alairt.pdf](https://www.crnlg.hu/_user/browser/File/fajlok/dokok/Hazirend_2018_11_27_alairt.pdf)>  
[utolsó letöltés: 2021. augusztus 20.]
- PTE Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnázium Deák Ferenc Gimnáziuma és  
Általános Iskolája pedagógiai programja URL: <<https://deak.pte.hu/sites/deak.pte.hu/files/2020-07/Pedag%C3%B3giai%20program.pdf>> [utolsó letöltés: 2021. augusztus 20.]
- PTE Gyakorló Általános Iskola, Gimnázium és Szakgimnázium Deák Ferenc Gimnáziuma és  
Általános Iskolája házirendje URL: <<https://deak.pte.hu/sites/deak.pte.hu/files/2020-07/H%C3%A1zirend.pdf>> [utolsó letöltés: 2021. augusztus 20.]
- Miroslav Krleža Horvát Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium pedagógiai programja.  
URL: <[https://www.krleza.hu/images/Dokumentumok/Statikus/Dokumentumok/Szakmai/Pedprogram\\_2020.pdf](https://www.krleza.hu/images/Dokumentumok/Statikus/Dokumentumok/Szakmai/Pedprogram_2020.pdf)> [utolsó letöltés: 2021. augusztus 20.]
- Miroslav Krleža Horvát Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium és Kollégium házirendje.  
URL: <[https://www.krleza.hu/images/Dokumentumok/Statikus/Dokumentumok/Szakmai/Hazirend\\_2021.pdf](https://www.krleza.hu/images/Dokumentumok/Statikus/Dokumentumok/Szakmai/Hazirend_2021.pdf)> [utolsó letöltés: 2021. augusztus 20.]
- Kaposvári Zichy Mihály Iparművészeti Szakgimnázium, Technikum és Kollégium pedagógiai  
programja és házirendje URL: <<https://kir2info.kir.hu/pub/Index/034178>> [utolsó letöltés: 2021.  
augusztus 20.]
- Szentlőrinci Általános Iskola Bükkösdi Általános Iskola Tagintézményének pedagógiai programja.  
URL: <<http://www.bukkosdiskola.hu/files/files/Pedag%C3%B3giai%20Program.pdf>> [utolsó  
letöltés: 2021. augusztus 20.]
- Szentlőrinci Általános Iskola Bükkösdi Általános Iskola Tagintézményének házirendje.  
URL: <<http://www.bukkosdiskola.hu/files/files/Hazirend%2019-20.pdf>> [utolsó letöltés: 2021.  
augusztus 20.]
- Szombathelyi Művészeti Szakgimnázium pedagógiai programja. URL: <[https://muveszetishely.hu/wp-content/uploads/2021/08/PED\\_PROGRAM\\_2021\\_08\\_26.pdf](https://muveszetishely.hu/wp-content/uploads/2021/08/PED_PROGRAM_2021_08_26.pdf)> [utolsó letöltés: 2021.  
augusztus 28.]



Szombathelyi Művészeti Szakgimnázium házirendje. URL: <[https://muveszetishely.hu/wp-content/uploads/2021/02/HAZIREND\\_2022.01.29..pdf](https://muveszetishely.hu/wp-content/uploads/2021/02/HAZIREND_2022.01.29..pdf)> [utolsó letöltés: 2021. augusztus 28.]

#### JOGSZABÁLYOK:

31/1994. (III. 12.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv Tantervi alapelveinek kiadásáról.

243/2003. (XII. 17.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. URL: <[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf)> [utolsó letöltés: 2018. április 4.]

110/2012 (VI. 4.) Kormányrendelet a Nemzeti Alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról URL: <<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/f8260c6149a4ab7ff14dea4fd427f10a7dc972f8/megtekintes>> [utolsó letöltés: 2020. április 6.]

5/2020 (I. 31.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI. 4.) kormányrendelet módosításáról. URL: <<https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes>> [utolsó letöltés: 2020. április 6.]

Kerettanterv az általános iskolák 5-8. évfolyamára (2012). URL: <[https://kerettanterv.oh.gov.hu/02\\_melleklet\\_5-8/index\\_alt\\_isk\\_felso.html](https://kerettanterv.oh.gov.hu/02_melleklet_5-8/index_alt_isk_felso.html)> [letöltés: 2020. április 6.]

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyamára (2012). URL: <[https://kerettanterv.oh.gov.hu/03\\_melleklet\\_9-12/index\\_4\\_gimn.html](https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html)> [letöltés: 2020. április 6.]

Kerettanterv a szakközépiskolák 9-12. évfolyamára (2012). URL: <[https://kerettanterv.oh.gov.hu/06\\_melleklet\\_9-12\\_szki/index\\_szakkozep.html](https://kerettanterv.oh.gov.hu/06_melleklet_9-12_szki/index_szakkozep.html)> [utolsó letöltés: 2020. április 6.]

Kerettanterv az általános iskolák 5-8. évfolyamára (2020). URL: <[https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_alt\\_isk\\_5\\_8](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8)> [utolsó letöltés: 2020. április 6.]

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyamára (2020). URL: <[https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020\\_nat/kerettanterv\\_gimn\\_9\\_12\\_evf](https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf)> [utolsó letöltés: 2020. április 6.]

## JEGYZÉKEK

### TÁBLÁZATOK

1. táblázat – A modernista és a posztmodern nézőpontok vázlatos összehasonlítása .....	14
2. táblázat – A médiaműveltség fejlesztésének három korszaka.....	30
3. táblázat – A három modell összehasonlítása .....	63
4. táblázat – Az empirikus kutatás dizájnja .....	59
5. táblázat – A minta összetétele településtípusok szerint.....	82
6. táblázat – A minta összetétele iskolaméret szerint.....	82
7. táblázat – A minta összetétele a feladatellátási hely típusa (iskolatípus) szerint .....	83
8. táblázat – A médiaműveltségre vonatkozó nyílt végű kérdés elemzésekor használt kódok .....	86
9. táblázat – A mintában szereplő iskolák iskolatípus, jelleg és fenntartó szerint .....	91
10. táblázat – A fókuszcsoportok kódolása során használt kódcsaládok és kódok.....	95
11. táblázat – A médiaoktatás formái .....	117
12. táblázat – A médiaórákon feldolgozott témák gyakorisága.....	120
13. táblázat – A médiaórákon nem oktatott témakörök .....	121
14. táblázat – Médiahasználói attitűdhez kapcsolódó tevékenységformák a fókuszcsoportos beszélgetések alapján.....	158

### ÁBRÁK

1. ábra – A médiaműveltség fogalmának tartalma a pedagógusok és az igazgatóvezetők szerint, az említett tényezők sorrendjében.....	109
2. ábra – A médiaműveltség jelentésének eltérő értelmezése pedagógusi szerepkörönként .....	112
3. ábra – A médiaműveltség értelmezésében való szignifikáns eltérések a pedagógusok és a médiatanárok között .....	113
4. ábra – A médiatanárok által oktatott évfolyamok eloszlása.....	118
5. ábra – A médiatanárok által legfontosabbnak ítélt problématerületek, az említés gyakorisága alapján .....	123
6. ábra – A diákok által legjobban kedvelt 10 témakör a médiatanárok szerint, az említés gyakorisága alapján .....	125

## KÉPEK

1. kép – A Soha című film záró feliratai (2018).....	225
2. kép – Képkocka Százados Ábel Soha című filmjéből (2018).....	226
3. kép – A Doboz című film főcíme (2020).....	230
4. kép – A Gyerek Hírek első „lapszámának” címoldala (2018. augusztus).....	233
5. kép – A Gyerek Hírek kézzel rajzolt oldala (2018. szeptember).....	235
6. kép – A Gyerek Hírek kézzel rajzolt oldala (2018. szeptember).....	236
7. kép – A Gyerek Hírek szövegszerkesztő programmal készített oldalai (2018. október).....	237
8. kép – A Gyerek Hírek szövegszerkesztő programmal készített oldalai (2018. november).....	238
9. kép – A logópályázat kiírása, a győztes logó képe a Messenger-csoportban, illetve a kézzel rajzolt verzió.....	245