



**Társadalmi Kommunikáció  
Doktori Iskola**

## **TÉZISGYŰJTEMÉNY**

**Neag Annamária**

**A médiaműveltség a magyar oktatáspolitikában (1995-2012)**

című Ph.D. értekezéséhez

**Témavezető:**

**Lustyik Katalin Ph.D**

egyetemi docens

Budapest, 2016

**Magatartástudományi és Kommunikációelméleti Intézet**

**TÉZISGYŰJTEMÉNY**

**Neag Annamária**

**A médiaműveltség a magyar oktatáspolitikában (1995-2012)**

című Ph.D. értekezéséhez

**Témavezető:**

**Lustyik Katalin Ph.D**

egyetemi docens

## Tartalomjegyzék

1. A téma indoklása és a kutatási célok .....	4
2. Szakirodalmi áttekintés .....	5
2.1. A magyarországi szakirodalom áttekintése .....	5
2.2 A nemzetközi szakirodalom áttekintése .....	7
3. Felhasznált módszerek .....	8
3.1. A kutatási keret .....	8
4. Az értekezés eredményei .....	11
4.1. További kutatási irányok és ajánlások .....	16
5. Főbb hivatkozások .....	17
6. A témakörrel kapcsolatos saját publikációk jegyzéke .....	19

## A téma indoklása és a kutatási célok

Napjainkban a média – és ezen belül az új média – a szórakozás, a tanulás és tartalomgyártás széles skáláját kínálja. Ugyanakkor megfigyelhetünk egy egyre korábban megjelenő „gyerek kultúra” kialakulását (Lange, 2015), amelyben a média, a szocializáció és a mindennapi élet szorosan összefonódik. Éppen ezért rendkívül fontos felmérni, milyen eszközök állnak a gyerekek rendelkezésére a média kritikai módon történő használatához. A médiaműveltség, vagyis a média kritikus használatának képessége először egy 1962-es BBC kézikönyvben jelent meg (Wallis, 2014). A médiaműveltség tehát olyan képességek összessége, amely alapján kritikusan szemléljük, használjuk a médiát, és ami által mi magunk is kritikus tartalomgyártókká lehetünk.

A doktori disszertáció célja bemutatni a médiaműveltség magyar oktatáspolitikában elfoglalt helyét, feltérképezni a médiaműveltség oktatásának történetét és fényt deríteni a különböző aktorok szerepére a médiaműveltség oktatásának fejlődésében. Ezeknek a célkitűzéseknek a megvalósítása érdekében három kutatási kérdést fogalmaztam meg: **Hogyan és miért találta meg a magyarországi médiaműveltség oktatás útját a közoktatási rendszerbe az 1990-es években? Milyen módon fejlődött ez a terület az idők folyamán? Milyen helyet foglal el a jelenlegi magyar oktatási rendszerben?** Ugyanakkor további kérdések merültek fel arra vonatkozóan, hogy kiknek volt kulcsszerepe a médiaműveltség oktatásában, milyen motiváció vezérelte őket, illetve miként határozták meg és hogyan befolyásolták a médiaműveltség magyarországi oktatását. A kutatási kérdések megválaszolásához a disszertáció kitér a médiaműveltség magyarországi történetének áttekintésére, ugyanakkor külön figyelmet szentel azoknak az oktatáspolitikai diskurzusoknak bemutatására, amelyek befolyásolták a médiaműveltség oktatását az utóbbi 20 évben. E törekvésnek azonban a történeti aspektuson túl más jelentősége is van, hiszen – ahogy Parry is megjegyzi – „[...] bár a nemzeti alaptantervekről szóló vitákat gyakran egyszerűen oktatási kérdésekként tüntetik fel, ezek legtöbbször szélesebb körű politikai és társadalmi kérdéseket tükröznek” (1999, p. 23). A disszertáció átfogó célja tehát bemutatni a média és az oktatás kapcsolatának aktuális kérdéseit.

Ugyanakkor fontosnak tartom leszögezni azt is, hogy mi az, amit nem érint a kutatásom. A disszertáció középpontjában a médiával kapcsolatos, nem pedig az (oktató jellegű) média segítségével történő oktatás áll. Ezen kívül a disszertáció nem kíván a médiának a gyermekekre való hatásával foglalkozni. A cél tehát bemutatni azt, miként került

a médiatudatosság a magyar oktatási rendszerbe, és hogyan alakult a tantárgy oktatása az évek során. Nem foglalkozom továbbá a disszertációmban néhány olyan fontos kérdéssel sem, mint hogy miként történik a médiaműveltség oktatása a gyakorlatban, vagy hogyan válnak a diákok médiatudatosokká. Ezeket a kérdéseket egy következő kutatási projektben mindenképp fontos lenne elemezni. A további kutatási irányokat a tézisgyűjtemény utolsó részében mutatok be.

A disszertáció több okból is egyedülálló. Először is Magyarországon nem sokan kutatták a médiaműveltség területét. Az Országos Széchényi Könyvtár adatbázisa alapján kevesebb mint tíz olyan mű létezik Magyarországon, amely a médiaműveltség oktatásával foglalkozik (Országos Széchényi Könyvtár, 2016). Bár több projekt foglalkozik a média és gyerekek kapcsolatával, jelenleg csak két PhD disszertációt írtak, amelyek a médiaműveltséggel kapcsolatosak (Országos Doktori Tanács, 2016). Továbbá nagyon kevés olyan angol nyelvű tudományos munka áll rendelkezésünkre, amely a közép- és kelet-európai térség médiaműveltség oktatásával foglalkozik. Annak ellenére, hogy volt néhány olyan – az Európai Unió által támogatott – projekt, amelyben megemlézték e régió sajátosságait, egyik sem mutatta be mélyrehatóan a médiaműveltség oktatásának jelenlegi helyzetét. És végül a disszertáció abban is különbözik más munkáktól, hogy multidiszciplináris: a kommunikáció és médiatudományok, az oktatáspolitikai és a pedagógia területét is érinti annak érdekében, hogy egy átfogó képet mutathasson be a médiaműveltség oktatásáról. Metodológiai szempontból is unikálisnak számít, hiszen az értelmező közpolitikai elemzés (interpretive policy analysis) segítségével derít fényt a médiaműveltség oktatáspolitikában megtett útjára.

## **2. Szakirodalmi áttekintés**

### **2.1. A magyarországi szakirodalom áttekintése**

A médiaműveltség iskolai oktatása csak 1995 óta van jelen a Nemzeti Alaptantervben (NAT), ezért e kutatási terület magyarországi szakirodalma nem nevezhető gazdagnak. Ennek ellenére több olyan nemzetközi összehasonlító projektben is részt vettek magyarországi szakemberek, amelyek az oktatáspolitikát vagy a tanárképzés kérdését tanulmányozták.

Az egyik legelső, médiaoktatással foglalkozó mű szerzője Szíjártó Imre (2007), aki öt periódusra tagolta a magyar médiaoktatás történetét 1957 és 1996 között. Szíjártó szerint a média legelőször 1957-ben jelent meg az oktatásban a legelső filmklubok létrehozásával. A

következő időszakban vezették be a filmesztétika oktatását (1965-1966). Szíjártó a harmadik időszakot 1978-1980 közé teszi, amikor is az esztétika kikopott a magyartanárok mindennapi munkájából a tanárok túlterhelése és hiányos képzettségük miatt. A negyedik periódus 1980-ban kezdődött és 1995-ig tartott: az alternatív oktatási modellek és kísérletezések időszaka volt ez. Az utolsó időszak, amelyet Szíjártó meghatároz, a *Mozgóképkultúra és médiaismeret* tantárgy bevezetésével kezdődik 1996-ban.

Szíjártó az *Euromedia* nemzetközi összehasonlító kutatási projektben is részt vett, amelyben a 14-15 éves diákok médiaoktatását tanulmányozták (Hart és Süss, 2002). Az eredmények azt mutatták, hogy a magyarországi médiaoktatásban tetten érhető volt egy fontos elmozdulás a filmesztétikától a társadalomtudományok irányába. Ugyanakkor a projekt rámutatott, hogy a tanárok képzése a médiaoktatás egyik gyenge láncszeme.

A médiaműveltség kutatását tíz évvel később Herczog Csilla és Racskó Réka folytatta (2012), akik a tizenévesek médiaműveltségét tanulmányozták a tudatos médiahasználat és kritikus médiafogyasztás vonatkozásában. Dolgozatukban 14-18 éves tanulók médiaműveltségét kutatták kvantitatív módszerek, tanári interjúk és hospitálások segítségével. A kutatásból kiderült, hogy a tanórák többségében frontális munka folyik, és kevés esetben volt példa interaktív tanítási módszerekre. Ugyanakkor a diákok által kitöltött médiaműveltség teszt alapján nem lehetett teljes mértékben alátámasztani azt a hipotézist, hogy aki médiaoktatásban részesült, jobb eredményt ér el a teszt során (Herczog és Racskó, 2012, p. 11).

Egy másik európai tanulmányban (European Media Literacy Education Study, 2014) feltárták a magyar médiaműveltség oktatásának gyenge pontjait: a tanárok médiaképzése hiányos, az informatika előretörése az oktatásban a médiaműveltség oktatásának rovására, és a NAT-ban bevezetett módosítások, amelyek alapján csökkent a tantárgy óraszám (Gabinete de Comunicacion y Educaci3n, 2014).

És végül a legutóbbi komparatív elemzésben a médiaműveltség oktatását különböző dimenziók alapján tanulmányozták: a történeti háttér, az oktatáspolitikai szerkezetek, a tanárok képzése, a tananyagok és a finanszírozás szempontjából (ANR Translit and COST Transforming Audiences/Transforming Societies, 2014).

## 2.2 A nemzetközi szakirodalom áttekintése

A média és a gyerekek bonyolult kapcsolatáról rengeteg tanulmány született. A korábbi kutatások középpontjában a televízió állt, míg az utóbbi időben az új média és a digitális technológiák foglalkoztatták a tudósokat. A pszichológiától elkezdve a szociológiáig vagy a kommunikációtudományokig nagyon sok terület szakemberei próbálják jobban megérteni a média és a gyerekek közötti kapcsolatot. A következőkben a médiaműveltség területén dolgozó kutatók munkáját összegezem.

Az *OnAir* projekt Belgium, Bulgária, Olaszország, Litvánia, Lengyelország és Románia médiaoktatását hasonlította össze (Parola és Ranieri, 2011). A kutatók azt tanulmányozták, hogy a médiaoktatókat mennyiben segíti az órai dokumentációk elkészítése. Az eredmények rámutattak, hogy a tanárok nem fektetnek elég időt a saját oktatási módszereik átgondolására, és hogy nincs elég ismeretük az oktatási gyakorlatról.

Több nagyszabású tanulmány is napvilágot látott az elmúlt években a médiaműveltség oktatása kapcsán. A *MEDEAnet* (2012-2014) projekt nemcsak a médiaműveltség oktatásának helyzetét mutatta be négy európai országban (Észtország, Görögország, Bulgária és Románia) és három tartományban (Baden-Württemberg, Flandria, Felső Ausztria), hanem azt is szemügyre vették, hogy miképpen használják eszközként a médiát az oktatásban és tanulásban. A kutatási jelentések hangsúlyozták, hogy legtöbb országban eltérés van a tantervi előírások és a tantermi oktatás között. Ugyanakkor az is nyilvánvalóvá vált, hogy a minőségi tanárképzés fontos eleme a sikeres médiaoktatásnak.

A 2007-es *Audiovizuális médiaszolgáltatásokról szóló irányelv* kiemelte a médiaműveltség fontosságát a versenyképesebb tudásgazdaság és az információs társadalom megteremtésében. Ugyanakkor az *Irányelv* hangsúlyozta, hogy a médiaműveltség szintjének felmérésére nem állnak rendelkezésre közösen lefektetett kritériumok. Ennek hatására született néhány tanulmány, amelyek különböző mérési lehetőségeket kínáltak fel. A *Study on Assessment Criteria for Media Literacy Levels (Tanulmány a médiaműveltség értékelési kritériumairól)* egy olyan eszközt mutat be, amely két dimenziót vesz figyelembe a médiaműveltség szintjének meghatározásához: az egyéni képességeket és a környezeti tényezőket (EAVI, 2009). Az eszköz használatával a kutatók pozitív korrelációt tártak fel az adott ország szociális és oktatási szintje és a médiaműveltség szintje között. A tanulmány szerzői ugyanakkor kitértek arra is, hogy ha nincs formális stratégia a népesség médiaműveltségének fejlesztésére, akkor nem valószínű, hogy a népesség médiatudatos lesz (EAVI, 2009, p. 12). A fentiekből látszik, hogy bár nemzetközi szinten nagyon sok kutatás

létezik a médiaműveltség különböző aspektusainak tanulmányozására, Magyarországon ez a terület kevésbé fejlett. Jelen disszertáció célja további eredményeket felmutatni a hazai médiaműveltség oktatásáról egy új módszertan, a kritikai diskurzuselemzés segítségével.

### **3. Felhasznált módszerek**

E kutatási projekt legelején, az első interjúk elkészítése után egyértelművé vált, hogy a hagyományos, kvantitatív módszerek nem megfelelőek ahhoz, hogy a médiaműveltség oktatáspolitikában megtett bonyolult útját megérthessük. Ugyanakkor az is nyilvánvaló volt a nemzeti alaptantervek tanulmányozása során, hogy a fogalmazásmód és a nyelvezet fontos szerepet játszik abban, hogy miként alakul a médiaműveltség oktatása. Ezen okoknál fogva a kutatás kvalitatív módszereket alkalmaz, pontosabban interpretatív politikaelemzést. Az interpretista paradigma szorosan kötődik Schultz és Garfinkel (fenomenológia), a Chicagói Iskola és Boad és Malinowski munkájához (Cohen és Carbtree, 2006). A módszertani választás első ránézésre furcsának tűnhet, mert a klasszikus oktatáspolitikai elemzéseket leginkább a pozitívizmus és a poszt-pozitívizmus befolyásolta (Levinson, Sutton és Winstead, 2009; Nagel, 1984). A hagyományos felfogás a politikai döntéshozatalt (policy-making) tudatos folyamatként ábrázolta, olyan folyamatként, amelyben a szereplők kutatások és józan ész alapján igyekeznek meghozni a legjobb döntéseket a közpolitikában (Deim et al., 2014, p.1069). Az utóbbi három évtizedben azonban a közpolitikát kutatók a kritikai diskurzuselemzést kezdték használni. Diem et al (2014) kiemeli Stephen Ball (1991, 1993, 1994) és Stone (2002) munkásságát. A disszertáció ezt a hagyományt viszi tovább.

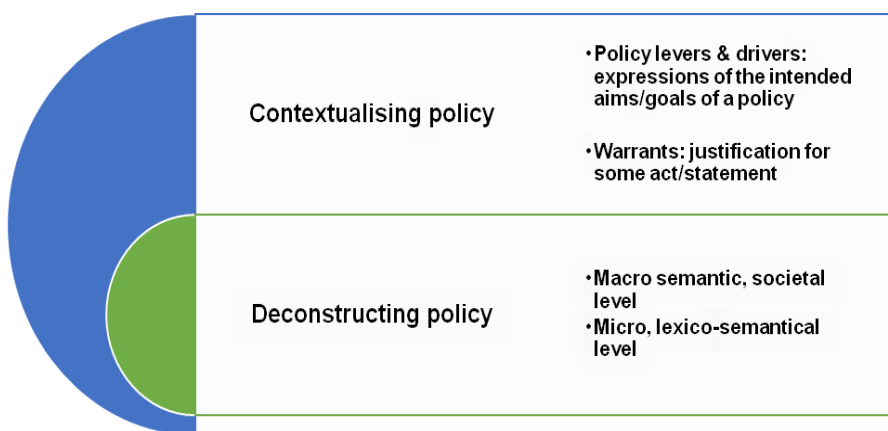
#### **3.1. A kutatási keret**

Meutzenfeldt (1992, p. 4) meghatározása alapján a diskurzus nem más, mint „azon fogalmak, kategóriák, gondolkodásmódok és kommunikációs módok együttese, amely egy hatalmi tudásrendszert hoz létre”. A közpolitikai elemzésekben a diskurzus fogalma annyiban hasznos, hogy általa elemezni lehet azt, hogy a „politikai folyamatokat és döntéshozatalt miként befolyásolják a társadalmi erőviszonyok és az állam hatalma” (Taylor, 1997, p. 25). A kutatási keret a kritikai diskurzuselemzés egyik elismert kutatójának, Norman Fairclough munkájából is ihletet merít. A diskurzus, az ideológia és hatalom kérdése ugyanúgy megjelenik e disszertációban is, mint ahogyan azt Fairclough (1993) is tárgyalta. A dolgozat



középpontjában tehát a különböző médiaműveltséget meghatározó oktatáspolitikai diskurzusok elemzése áll.

A magyar oktatáspolitikai döntéshozatal feltárásához Stephen Ball által ajánlott „újszerű eszközöket” (Ball, 1990, p. 18) használok, amelyek segítenek a policy-making megértésében. E megközelítés a policy-t nem termékként értelmezi, hanem folyamatként (Hyatt, 2013, p. 836). A kutatási keret David Hyatt munkájára épít, amely a kritikai oktatáspolitikai elemzést nyelvi elemzéssel egészíti ki. A keret két elemből áll: az egyik része a politikai kontextust elemzi, a másik pedig dekonstruálja a magyar oktatáspolitikát (lásd az alábbi ábrát).



1. ábra. Hyatt oktatáspolitikai elemzésekhez ajánlott analitikus kerete

Az első, kontextualizációs rész a közpolitikai döntések társadalmi és politikai környezetének megértésében segít. Az oktatáspolitikában ez annyival fontosabb, hiszen az oktatásügyi döntések esetében lényeges a történeti, a gazdasági és a szociális körülmények feltárása. Amint ezt Codd (1988, pp. 243-244) is kiemeli, „a közpolitikai dokumentumok olyan ideológiai szövegek, amelyek egyedi kontextusban születnek. A dekonstrukció első lépése tehát e kontextus megismerése.”

A kontextualizáció két eleme a közpolitikai célok (policy drivers and levers) és a közpolitikai indoklás (warrants). Az első elem azt tanulmányozza, miként fogalmazzák meg a policy célokat (Hyatt, 2013, p. 838), míg a második arról szól, miként indokolják a közpolitikai döntéseket (Cochran-Smith and Fries, 2001, p. 4). Hyatt (2013) szerint a közpolitikai célok olyan eszközök, amelyek segítségével az állam közvetlenül befolyásolja a közszolgáltatásokat, „olyan mechanizmusok, amelyeket az állam használ a közpolitika gyakorlásában” (Steer et al, 2007, p. 177). Az oktatáspolitikában ilyen elemek a finanszírozás vagy a különböző ellenőrzések. A második elem (warrants) kapcsán Cochran-Smith és Fries (2001) három típust különböztet meg: tényyszerű (evidentiary), számonkérhető

(accountability) vagy politikai indokok. A ténytudó indokok esetében az az általános elfogadott nézet valósul meg, hogy ami tényekkel alátámasztható, az vitathatatlan. A kritikai diskurzusvizsgálás azonban rávilágít arra, hogy az ún. tények, adatok vagy kutatási eredmények sosem semlegesek, ezek minden esetben konstruáltak (Hyatt, 2013). A számon kérhető közpolitikai indoklás olyan diskurzust mutat be, amely kiemeli a lehetséges eredményeket, ha bizonyos döntéseket meghoznak. A harmadik típusú indoklás, a politikai indoklás pedig arról szól, milyen módon lesz egy bizonyos policy fontos a nemzeti vagy állami érdekek, valamint a közjó szempontjából (Hyatt, 2013, p. 839).

A kutatási keret másik nagy egysége az oktatáspolitikai dekonstrukciójával foglalkozik. Ez a rész a kritikai diskurzusvizsgálás módszerére épül (Fairclough, 1995). Fairclough szövegközpontú diskurzusvizsgálásának és társadalommagyarázatának középpontjában az áll, hogy a hatalom diszkurzív természetű, és hogy a diskurzusnak mindig politikai karaktere van (Szabó, 2004). Másrészt Fairclough szerint a nyelv „társadalmilag alakított, de ugyanakkor a nyelv maga is konstitutív” (Fairclough, 1993, p. 131). A kritikus diskurzusvizsgálás esetünkben behozza tehát a szemiotikai elemzés szempontjait is az oktatáspolitikai megértéséhez.

A makró-szemantikus szint dekonstrukció szempontjából Hyatt megemlíti néhány fontos fogalmat: *legitimációs módok* (modes of legitimation), *interdiskurzivitás* (interdiscursivity) és *intertextualitás* (intertextuality). És végül a mikroszintű elemzés esetében olyan kritériumokat alkalmaz a dekonstrukció során, mint az *értékelés*, *előfeltevés* vagy a *lexikai és nyelvtani szerkezetek* használata. Az *értékelés* fogalma akkor használható, amikor elemezni szeretnénk valaki attitűdjét, álláspontját vagy érzéseit arról, amiről beszél vagy ír (Hunston és Thompson, 2000, p. 5). Hyatt (2013, p. 841) szerint az értékelést olyan szavak használatával érhetünk tetten, mint például a „tökéletes” vagy a „rettenetes”, de a felszínesen semlegesnek tűnő szerkezetekben is, mint például a „reform”, az „innováció” vagy a „deregularizáció” használata a közpolitikai szövegekben. Az *előfeltevés* és a *lexikai-nyelvtani szerkezetek* is hasznos eszközök a szövegek dekonstrukciójában. *Előfeltevés* az, ha a kormány azt mondja, hogy megváltoztatta a korábbi igazságtalan közpolitikát. Ebben az esetben az előfeltevés a korábbi állapotokról állít „tényeket” (Hyatt, 2013, p. 842): azaz a korábbi politikai döntések igazságtalanok voltak. A *lexikai és nyelvtani szerkezetek* pedig segítenek felfedni azt, hogy miként konstruálja a nyelv a valóságot. Így például a specifikus névmások használata (*mi* és *ők*), az igeidő vagy a retorikai szerkezetek mind rávilágítanak bizonyos rejtett célokra. A disszertációban használt kutatási keret tehát ezeket az elemeket használja.

Az elemzéshez három típusú oktatásügyi dokumentumot használtam: a nemzeti alaptanterveket, a kerettanterveket és a közoktatási törvényt (és annak módosításait). A dokumentumok jobb megértése céljából szakértői interjúkat készítettem olyan alanyokkal, akik a kezdetektől részt vettek a médiaműveltség oktatásának irányításával, illetve valamilyen módon hatással voltak e tantárgy alakulására. Az elemzés további mélyítése szempontjából hasznosnak bizonyultak az *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet* éves jelentései (*Jelentés a magyar közoktatásról*). Ezek a dokumentumok átfogó képet mutattak be az előző 20 év oktatásügyi fejlesztéseiről, és elemzők szerint „hozzájárultak az oktatáspolitikai folyamat kiszámíthatóságához, racionalitásához és minőségi fejlődéséhez” (Lannert, 2004). Fontos megjegyezni azonban, hogy ezeket a jelentéseket nem elemeztem a kritikai diskurzuselemzés módszerével, hasznosságukat az eredmények kontextusba helyezésében véltem felfedezni.

#### **4. Az értekezés eredményei**

Az utóbbi időben igen nagy érdeklődés övezi a biztonságos internethasználat, cyberbullying vagy a digitális írástudás témákat. A kutatás legelején minden jel arra mutatott, hogy Magyarország szerencsés helyzetben van, hiszen a médiatudatosság oktatása 20 éves múltat tekint vissza, sőt, önálló tantárgyként is jelen van a közoktatásban. Mindezek ellenére a médiatudatosság oktatásával foglalkozó szakemberek negatívan nyilatkoztak a tantárgy jelenlegi helyzetéről, sőt azt jósolták, hogy a médiatudatosság nemsokára teljes mértékben el fog tűnni a közoktatásból. Pesszimizmusuk tehát ellentmondott a NAT és kerettantervekben leírtakkal.

A dilemma megválaszolásához és a médiaműveltség helyzetének megértéséhez három kutatási kérdést fogalmaztam meg: *Hogyan és miért találta meg a magyarországi médiaműveltség oktatás útját a közoktatási rendszerbe a 1990-es években? Milyen módon fejlődött ez a terület az idők folyamán? Milyen helyet foglal el a jelenlegi magyar oktatási rendszerben?* A kérdések megválaszolásához a kritikus diskurzuselemzést és a szakértői interjúkat használtam.

*Hogyan és miért találta meg a magyarországi médiaműveltség oktatás útját a közoktatási rendszerbe a 1990-es években?*

A médiaműveltség oktatása Magyarországon a filmesztétika oktatásában gyökerezik. A filmesztétika megjelenése az 1960-as években oktatási innovációs eszköz volt. A NAT

előírta, hogy az irodalomtanároknak évi négy órát kell filmesztétika oktatására fordítania (Szijártó, 2007). Ez semmiképp nem meglepő, hiszen, ahogy Martens (2010) is megjegyzi, a médiaműveltség oktatása szinonimája történetileg az volt, hogy a tömegkommunikáció és (különösen) a filmművészet esztétikai értékeinek helyes megítélésének képességét oktatták. Ugyanakkor az esztétikai komponens a *literacy* szó értelmezésében is ott van, hiszen eredeti jelentésében egyértelműen benne volt az esztétikai értékkel bíró írások ismerete (Livingstone et al, 2008). Az irodalomtanárok azonban nem voltak felkészülve a filmesztétika oktatására, és ezért ezek az órák „kikoptak” a mindennapi tanításból. A *kelet-európai filmes újhullám* és a kommunista rezsim nyitása azonban megerősítette a téma iránt érdeklődő tanárok tevékenységeit: filmklubokat és extra-kurrikuláris filmes tevékenységeket szerveztek. Ezekből a tanárokból került ki végül az az erős mag, akik az 1990-es évek legelején lobbizni kezdtek a *Mozgóképkultúra és médiaismeret* tantárgy bevezetéséért. A médiatudatosság oktatása Magyarországon egy ún. policy-ablak (policy-window, Kingdon, 2003) megnyitásával lett lehetséges. A policy-ablakok akkor nyílnak meg, amikor egy adott problémát felismernek, amelyre van megoldási lehetőség, a politikai hangulat lehetővé teszi, és semmi más nem akadályozza a döntéshozatalt. Ez a policy-ablak nyílt meg a médiaoktatás számára 1995-ben. Az 1995-ös NAT-ot számtalan szakmai és politikai vita előzte meg, mivel egy decentralizált oktatási modellt feltételezett, amely modern oktatási elemeket tartalmazott. A *Mozgóképkultúra és médiaismeret* egy olyan kortárs és innovatív elemeket tartalmazó tantárgy volt, amely tovább erősítette az új NAT modern imázsát (Szijártó, 2007).

A médiaműveltség mint fogalom nem jelent meg az 1995-ös NAT-ban, de a műveltségi területek oktatásának közös követelményei között megtaláljuk a *Kommunikációs kultúra* követelményét, amely nagyban hasonlít ahhoz, amit ma értünk médiaműveltség alatt. A kritikai diskurzus elemzés rámutatott egy bizonyos fokú protekcionista álláspontra is, amely a média káros hatásait emelte ki. Ez a protekcionista diskurzus jelen volt az általam elemzett teljes periódusban. A *Mozgóképkultúra és médiaismeret* tantárgy elemzése során észrevehető volt a nagyon erős filmfókusz. Számos elmélet, fogalom és oktatási elem kapcsolódott szorosán a filmesztetikához. A kerettanterv 1998-as bevezetése nagyban befolyásolta a tantárgy oktatását. Modultantárgyként kevesebb óraszámmal lehetett csak oktatni, ugyanúgy, mint a többi „modern” tantárgyat (pl. *Tánc és dráma*). A modultantárgyak különös helyzetbe kerültek. Az iskoláknak és tanároknak egyre bővülő hagyományos tananyaggal kellett megküzdenie, ugyanakkor a diákok túlterheltségét is kezelni kellett. Emellett a modultantárgyaknak nehéz volt újból helyet találni a régi keretek között, újabb kötelező tantárgyakat meg már nem lehetett létrehozni (Jakab, 2003). A modernizációs elemekre

azonban mindenképp szükség volt. Elviekben tehát a médiaműveltség oktatása fejlődhetett volna, de gyakorlati szempontból ez szinte lehetetlen volt. Ezt az ambivalens helyzetet tükrözi a diskurzus-elemzés is. A *Mozgóképkultúra és médiaismeret* kerettanterve kiemeli az „erőtéljes média” diskurzusát. Stilisztikai eszközök használatával hangsúlyozzák a kerettanterv szerzői a média fiatalokra tett rendkívüli hatását. Ezáltal a szerzők kiemelik a tantárgy fontosságát a diákok fejlődésében. Az elemzés ugyanakkor érdekes eredményt emel ki: a tömegkommunikációs termékeket veszélyesnek tekintették a magaskultúra szempontjából. Ezt az eredményt annak a tükrében kell értelmezni, hogy a kerettanterv szerzői esztéták, filmrendezők voltak, vagy filmes háttérrel rendelkeztek. Az 1995-ös NAT-hoz hasonlóan a kerettantervben is tetten érhető a film-fókusz, míg az írott sajtó, a rádió vagy internet csak elvétve jelenik meg. Ennek ellenére fontos eredmény, hogy a kerettanterv szerzői aktív kapcsolatot szerettek volna kialakítani a diákok és a média között. Az elvárások között szerepelt az „önálló”, „kritikus attitűd” és a „nyitottság” a média felé. Elmondható tehát, hogy a médiaműveltség oktatásának legelső periódusában már fontos szerepet játszott a média önálló és kritikus használatának tanítása.

#### *Milyen módon fejlődött ez a terület az idők folyamán?*

Amint az előbbieken is említettük, a médiaműveltség oktatása egy erős mozgókép-fókusszal kezdődött, és ez kitartott az elmúlt 20 év során. A szövegelemzés eredményei kimutatták, hogy a tantárgy leírásában nagyon sok olyan tartalommal találkozhatunk, amely a filmesztétika, filmkultúra köréhez tartozik. Ezen felül mindegyik oktatási dokumentum kiemelt céljai között megtaláljuk a filmműveltség, az audiovizuális műveltség fejlesztését. A 2000-es évek elejétől azonban észrevehető egy elmozdulás a társadalomtudományok irányába. A kerettantervekben már olyan fogalmak jelennek meg, mint a „személyiségfejlődés”, „állampolgár”, „állampolgári viselkedés”. A média társadalomban elfoglalt helye fontos szerepet tölt be a 2012-es NAT-ban is. A médiaműveltségnek azonban több értelmezése is megjelenik a legújabb oktatáspolitikai anyagokban, ugyanúgy, mint a többi ehhez köthető fogalom is. A kritikus diskurzus-elemzés segítségével tetten érhető, ahogyan több tantárgy is igyekszik felölelni a médiaműveltséget. A legelső demokratikus NAT óta az egyik érdekelt tantárgy az *Informatika* volt. Már 1995-ben is a tantárgy egyik fő témája a *médiainformatika*, azaz az informatikai eszközökkel átszőtt médiumok értő használata. A médiaműveltség, az információs műveltség vagy a média és információs

műveltség lobbistái között a vita még távolról sem tekinthető lezártnak. Az informatika médiaműveltséggel kapcsolatos térhódítása tetten érhető az összes fontosabb oktatáspolitikai dokumentumban. A szakértőknek egyre nehezebb szétválasztani, hogy számít médiaműveltségnek és mi számítástechnikának. A disszertációban megjegyeztem, hogy a médiaműveltség pontos meghatározásának hiánya oda vezet, hogy más tantárgyak úgymond kisajátítják azokat a területeket, amelyek elviekben a médiaműveltséghez tartoznának. A diskurzusok sokfélesége mindig más és más érdekeket és változó prioritásokat mutat az oktatáspolitikán belül.

Végül egy fontos változás az utóbbi 20 évben a keresztantervi kompetenciák (fejlesztési feladatok) alakulása. Ezeknek a kompetenciáknak a megnevezése bár többféleképpen változott az idők során, a céljuk mindenkor az volt, hogy olyan témákat fedjenek le, amelyek minden tantárgyban valamilyen formában jelen kell lenniük. Bár a médiaműveltség csak 2012-ben került a kiemelt fejlesztési területek közé, a témához nagyon közel álló tartalmak már a legelső NAT-ban is fellelhetők. 1995-ben a *Kommunikációs kultúra* (mint a műveltségi területek oktatásának egyik közös követelménye) tekinthető a médiaműveltséghez közel álló témának. A *Kommunikációs kultúrában* kiemelték, hogy az iskolának olyan fiatalokat kell nevelnie, akik az új audiovizuális környezetet értik, és szelektíven használják. A 2003-as NAT-ban a *Kommunikációs kultúrát Információs és kommunikációs Kultúrának* nevezték át. Az új keresztanterv kiemelte az információk megtalálásának, megértésének, elemzésének és alkotásának fontosságát. A névváltozás az információs műveltséghez tartozó diskurzus előretörését igazolja. A 2007-es NAT egy új fogalmat vezetett be, a *Digitális kompetencia* fogalmát. A *Digitális kompetencia* a kulcskompetenciák egyike, amely a 2012-es NAT-ban is megjelenik. A kompetencia fogalmának bevezetése egy kiváló példája annak, ahogy a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) befolyásolja a különböző országok oktatáspolitikáját (Ball, 2008; Bieber és Martens, 2011). A kritikai módszertan kimutatta e kompetencia elemzése során, hogy a digitális kompetencia csak egy része annak, amit a médiaműveltség területe lefed. Ami azonban mindkét képességben közös az a kritikai gondolkodás és a felelős médiahasználat. A *Digitális kompetencián* kívül a *Szociális és állampolgári kompetencia* és az *Esztétikai-művészeti tudatosság és kifejezőképesség* is közel áll a médiaműveltség területéhez. A legutóbbi 2012-es NAT bevezette a médiatudatosságot mint fejlesztési területet. A *Médiatudatosságra nevelés* fejlesztési terület célja megismertetni a diákokkal az új és hagyományos médiumok nyelvét, hogy ezáltal a globális nyilvánosság felelős résztvevőivé váljanak.

Ki kell emelnem itt, hogy a második kérdésre nincs egyértelmű válasz. Az évek során a médiaműveltség (vagy azok a fogalmak, amelyek e területhez társíthatóak) sokféle különböző diskurzusban jelent meg. Az elemzés során fényt derült arra, ahogy a változó kormányzási prioritások, nemzetközi szervezetek és más tantárgyak lobbistái e fogalmat a saját érdekeik érvényesítése céljából időnként „kikölcsönözik”.

*Milyen helyet foglal el a médiaműveltség oktatása a jelenlegi magyar oktatási rendszerben?*

E kérdés megválaszolására a legutóbbi NAT-ot (2012-es) és a 2013-ban elfogadott kerettanterveket elemeztem. Néhány fontos, és pozitívnak ítélt változás vehető észre a 2012-es NAT-ban. A *Médiatudatosság oktatása* fejlesztési területként jelenik meg, és e fejlesztési területek célja áthatni a pedagógiai folyamat egészét. Ez egy nagyon fontos oktatáspolitikai cél, hiszen kihangsúlyozza azt, hogy a médiatudatosságnak a közoktatás minden szintjén meg kell jelennie. A kritikai diskurzuselemzés kimutatta, hogy fejlesztési területként a médiatudatosság állampolgári kompetenciaként van definiálva. A médiatudatosság a részvételi demokrácia és a globális kommunikáció fontos elemeként tartják számon. Ennek ellenére a tantárgy, amely leginkább köthető a médiaműveltség oktatásához (*Mozgóképkultúra és médiaismeret*) a *Művészetek* műveltségi területhez tartozik. Az ellentmondások azonban itt nem merülnek ki: a tantárgy eredetileg erősen filmfókuszú volt, de az évek során a társadalomtudományi témák száma a tantárgy keretein belül egyre nőtt. Ennek ellenére a tantárgy nem került át az *Ember és társadalom* műveltségi területhez. Egy másik változás az, hogy a médiaműveltség oktatása már nem csak önálló tantárgyként, hanem keresztntantervi feladatként is megjelenik olyan tantárgyakban, mint a *Vizuális kultúra*, *Anyanyelv és irodalom*, *Történelem*, *Számítástechnika*. Lehetséges kapcsolódási pontokban megjelenik más tantárgyakban is, így például a *Biológiában*, *Földrajzban* vagy *Természetismeretben* is. Az elemzés során nyilvánvalóvá vált, hogy a különböző oktatáspolitikai szereplők különféle módon értelmezik és használják a médiatudatosság fogalmát. Alsós szinten a *Vizuális kultúrába* ágyazott médiaműveltség oktatásának átlátható struktúrája és egy nagyon specifikus kiindulópontja van: a médiapedagógia (a német *Medienpädagogik* nyomán). Ez a felfogás azonban a felsős osztályokban már nem jelenik meg. Nagy Krisztina médiaműveltség szakértő dolgozott a *Vizuális kultúra* kerettantervén. A vele folytatott interjúból kiderült, hogy a médiaműveltség a *Vizuális kultúra* tantárgy megújítása szempontjából volt fontos, és bár csak keresztntantervi elem, örömdetes, hogy a médiaműveltség jelen van így az alsós szinteken is. A kritikus diskurzuselemzésen túl fontos volt megérteni az oktatáspolitikával foglalkozó szakemberek álláspontját. Ugyanakkor fontos

itt megjegyezni, hogy nem az „igazságra” voltunk kíváncsiak, hanem arra, hogy kiderüljön, miként magyarázzák döntéseiket és az elmúlt 20 év történéseit azok, akik aktívan részt vettek a médiaműveltség oktatásának fejlődésében. Azok a szakértők, akik a tantárgy bevezetésénél még nagyon aktívak voltak (Hartai László, Lányi András, Jakab György), a legutóbbi periódus történéseit negatívan értékelik. Néhány érvük valóban helytálló: azok a tanárok, akiket a médiaműveltség oktatására nem készítettek fel, valószínűleg nem fogják keresztntantervi témaként beemelni a mindennapi oktatásba (annak ellenére, hogy ez szerepel a NAT-ban és a kerettantervekben). Szerintük ez odavezet majd, hogy a médiaműveltség végleg kiszivárog a közoktatásból.

Az eredményeket tehát mindenképpen ambivalenseknek ítélni lehet. Bár egyrészt Magyarország abban a kiváltságos helyzetben van, hogy a médiaműveltség oktatása megjelenik a NAT-ban és a kerettantervekben, úgy tűnik, hogy nem létezik egy jól átlátható stratégia, hogy miként kerüljön be a médiaműveltség a mindennapi oktatásba. A következőkben felvázolok néhány ajánlást a disszertáció eredményeire alapozva.

#### **4.1. További kutatási irányok és ajánlások**

Az egyik legfontosabb kutatási kérdés, hogy miként jelennek meg az elemzett oktatáspolitikai dokumentumok tartalmi a mindennapi tanításban. Vagyis fontos lenne látni azt, hogy miképpen történik a médiaműveltség oktatása a tanórákon. Egy ilyen jellegű kutatás rámutatna arra, hogy melyek a médiatudatosság oktatásának erős és gyenge pontjai, milyen oktatási segédletekkel dolgoznak a tanárok (könyvek, tananyagok, digitális eszközök), és hogy gyakorlatilag mi történik a tanórákon. Ezen felül egy ilyen kutatás hasznos lenne abban, hogy hasznos tippet, praktikákat is összegyűjtsön, amit végül fontos lenne megosztani más tanárokkal. Ezt a kutatást pedig nemzetközi szintre is el lehetne vinni: érdekes lenne összehasonlítani a közép- és kelet-európai országok médiaműveltség oktatását.

Nem tartozott a disszertáció céljai közé a civil szektor vagy a médiaipar szerepét elemezni a médiatudatosság oktatásának fejlődésében. Ennek ellenére mindkét aktor fontos szerepet játszhat, éppen ezért fontos lenne megvizsgálni, hogy miként alakult a helyzet Magyarországon.

Végül pedig néhány ajánlást fogalmazok meg, amely reményeim szerint pozitívan befolyásolhatná a médiaműveltség oktatását hazánkban. Az egyik kérdés, amelyet érdemes lenne megvizsgálni az a *Mozgóképkultúra és médiaismeret* tantárgy helyzetével kapcsolatos. Bár még nagyon sok filmesztétikával kapcsolatos elemet tartalmaz, a társadalomtudományi



aspektus egyre erősebb. Mivel nemzetközi szinten is észrevehető egy erőteljes elmozdulás a médiaműveltség területén belül az állampolgári ismeretek irányába, talán érdemes lenne megfontolni a tantárgy áthelyezését az *Ember és társadalom* műveltségi területhez.

Egy másik fontos szempont az összhang lenne: az alsós szinten megjelenő, *Vizuális kultúrában* beágyazott médiaműveltség sokban különbözik a felsőbb oktatási szinteken megjelenő tartalmaktól. Az oktatási szemlélet, a megfogalmazás és a stílus is nagyon különböző a kerettantervekben. Az interjúalanyok elmondása szerint ez azért van így, mert két különböző csapat dolgozott a két kerettanterven. Ennek ellenére, úgy gondolom, hogy fontos lenne egy közös elméleti megközelítés és módszertan kidolgozása, ha szeretnénk, hogy igazán hatékony legyen a médiaműveltség oktatása Magyarországon. A felvázolt ajánlásokat egy médiaműveltség iránt elkötelezett kutató tanácsainak szántam, és nem kritikának. Abban reménykedem, hogy ezek a javaslatok hasznosak lesznek a nemsokára bekövetkező 2012-es NAT felülvizsgálatánál.

## 5. Főbb hivatkozások

Alverman, D.E. and Hagood, M.C., 2000. Critical medical literacy: Research, theory, and practice in 'new times.' *The Journal of Educational Research*, 93(3), pp.193–205.

Aufderheide, P., 1992. *Aspen Media Literacy Conference Report*. [online] Queenstown: The Aspen Institute Wye Center. Available at: <<http://www.medialit.org/reading-room/aspen-media-literacy-conference-report-part-ii>> [Accessed 15 Aug. 2014].

Bacchi, C., 2010. Policy as Discourse: What does it mean? Where does it get us? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21(1), pp.45–57.

Ball, S.J., 1993. What is policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13(2), pp.10–17.

Báthory, Z., 2001. *A maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972-2000*. Soros Oktatási Könyvek. Budapest: Ökonet.

Buckingham, D., 2010. Do We Really Need Media Education 2.0? Teaching Media in the Age of Participatory Culture. In: *Digital Content Creation*. [online] Peter Lang. Available at: <[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)> [Accessed 19 Jan. 2016].

Buckingham, D., 2011. *Agenda for Media Literacy. Policy Recommendations for European Cities to support Children and Young People*. Stuttgart: Coordination Office Cities for Children.

Cochran-Smith, M. and Fries, M.K., 2001. Sticks, Stones, and Ideology: The Discourse of Reform in Teacher Education. *Education & Educational Research*, 30(8), pp.3–15.

Fairclough, N., 2010. *Analysing discourse: textual analysis for social research*. reprinted ed. London: Routledge.

Fedorov, A., 2013. Media Education Literacy in the World: Trends. *European Researcher*, 67(1-2), pp.176–187.

Halász, G., 2011. *Az oktatáspolitikai két évtizede Magyarországon: 1990-2010*. Available at: <[http://halaszg.ofi.hu/download/Policy\\_kotet.pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/Policy_kotet.pdf)> [Accessed 24 Sept. 2015].

Herczog, C. and Racskó, R., 2012. „Mindenevők-e” a tizenévesek? A 14–18 éves tanulók médiaműveltség vizsgálata a kritikus médiahasználat vonatkozásában. *Új kutatások a neveléstudományokban*, 4, pp. 33–63.

Hyatt, D., 2013b. The critical policy discourse analysis frame: helping doctoral students engage with the educational policy analysis. *Teaching in Higher Education*, 18(8), pp.833–845.

Jakab, G., 2003. A csökkent kistérvérek panaszai - A modultergerek helyzetéről. *Helyzetkép*, [online] (2). Available at: <<http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-csokott-kistestverek-panaszai-a-modultargyak-helyzeterol>> [Accessed 28 Apr. 2015].

Kerber, Z., 2000. A kerettanterv hatása a NAT-ra és a helyi tantervre. *Új Pedagógiai Szemle*, [online] (Április). Available at: <<http://epa.oszk.hu/00000/00035/00037/2000-04-np-Kerber-Kerettanterv.html>> [Accessed 1 March. 2015].

Koltay, T., 2009. Médiaműveltség, média-írástudás, digitális írástudás. *Médiakutató*, [online] (Winter). Available at: <[http://www.mediakutato.hu/cikk/2009\\_04\\_tel/08\\_mediamuveltség\\_digitalis\\_irastudas/](http://www.mediakutato.hu/cikk/2009_04_tel/08_mediamuveltség_digitalis_irastudas/)> [Accessed 12 Nov. 2015].

Livingstone, S., 2004. Media literacy and the challenge of new information and communication technologies. *The Communication Review*, 7(1), pp.3–14.

Martens, H., 2010. Evaluating Media Literacy Education: Concepts, Theories and Future Directions. *Journal of Media Literacy Education*, 2(1), pp.1–22.

Schilder, E.A.M.S., 2013. Theoretical Underpinnings of Media Literacy from Communication and Learning Theory. *VASA Journal on Images and Culture*, [online]. Available at: <[http://vjic.org/vjic2/?page\\_id=1321](http://vjic.org/vjic2/?page_id=1321)> [Accessed 15 Oct. 2014].

Szjártó, I., 2007. A filmesztétikától a médiaismeretig. *Filmkultúra*. [online] Available at: <[http://www.filmkultura.hu/regi/2007/articles/essays/filmesztetikától\\_médiaismeretig.pdf](http://www.filmkultura.hu/regi/2007/articles/essays/filmesztetikától_médiaismeretig.pdf)> [Accessed 10 Nov. 2013].

Wallis, R. and Buckingham, D., 2013. Arming the citizen-consumer: The invention of 'media literacy' within UK communications policy. *European Journal of Communication*, 28(5), pp.527–540.

## **6. A témakörrel kapcsolatos saját publikációk jegyzéke**

Neag, A. 2016. The Unlikely Advocates of Media Literacy Education: Jean-Jacques Rousseau and John Stuart Mill. *Central European Journal of Communication*, 9(16), 103-112.

Neag, A. 2015. Media Literacy and the Hungarian National Core Curriculum – A Curate's Egg. *Journal of Media Literacy Education*, 7(1), 35-45.

Neag, A. 2014. From Schools to Start-ups? A Report on Media Literacy in Hungary. In S.H. Culver; P. Kerr (Eds.), *Global Citizenship in a Digital World*. Milid Yearbook – A Collaboration between UNITWIN and the International Clearinghouse on Children, Youth and Media at NORDICOM.