

# KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

DÓRA LÁSZLÓ

## Médiapedagógia – a német nyelvterületen

*A német kultúrkörben már közel negyven éve folyik a neveléstudományi diskurzus arról az új diszciplínáról, amely Magyarországon kommunikációtudomány néven vált ismerté. Ezen belül is megkülönböztetett figyelmet szentelnek a tömegkommunikáció „jelenségének”, és beépíteték a mindennapi oktatás gyakorlatába. A média alkalmazása nemcsak mint oktatási – szemléltető – eszköz jelenik meg a tanítás során, hanem mint kulturálisan meghatározott tanegység is. Főként a televízió és a világháló tulajdonított ártalmas és látens hatások akkumuláló jellegét védik ki ezzel, és cselekvőképes, kognitív műveletekre építő elméleti tudást alapoznak meg, a hallgatók élményvilágát alapul vevő didaktikai folyamatok során.*

### Bevezetés

Az első alkalmazható és jól kidolgozott hazai médiapedagógiai programok – mint például a SÉTA – német nyelvű adaptációnak tekinthetők. Természetesen a német rendszer a magyarral oktatással szemben mintegy húsz-huszonöt éves előnnyel rendelkezik, ezért nagyon nehéz lenne összevetni a két ország oktatási koncepciójának gyakorlati megvalósítását, de a német szakirodalom deskriptív elemzése is eredményezhet szemléleti változásokat vagy a célt egyértelműsítő szemléletet.

A német modellt szabályos időközönként felülvizsgálják, így aktualizálják is, de az elméleti alapvetést és a médiaoktatás szükségességének indoklását is rendszeresen megújítják, ha időszerű, valamint törekednek egy széles körű médiakritikai magatartás kialakítására.

Ennek az elméleti alapfelfogásnak és kiindulópontnak a lényegi elemei a magyar középiskolai médiaoktatásban nem ilyen részletesen kifejtettek és megindokoltak, mint az alábbi német nyelvterületen érvényes nézőpont.

A német nyelvű médiapedagógia nem is követi minden tekintetben a tudományos témáknál megszokott logikai felépítést és fogalmak tisztázásának szabályait, de – rendszerszemléletben olvasva – a végén mindig egész és érthető képet kap a téma iránt érdeklődő a gondolkodásmódjukról, ahogy a médiapedagógiai témát megalapozzák és körüljárják.

## **A német médiapedagógia kulturális gyökerei**

A legújabb telekommunikációs eszközök lehetőségeinek térhódításával – „okos telefonok”, tablet stb. – a médiahasználat gyakorisága és a média konvergencia mindinkább fokozódik. Egyre több olyan készülék kap szerepet az ember életében, amely kommunikációs-információs eszköznek számít a modern világban, és olyan látens hatásokhoz járul hozzá, amelyek a használat mértéke és méretei miatt a társadalom nagy részét érintik. Természetesen a legmodernebb eszközök soha nem tudnak azonnal helyet foglalni a pedagógiai módszerpalettán, de a hagyományos tömegkommunikációs eszközök használatáról Németországban már az 1980-as évek előtt is léteztek kidolgozott koncepciók (Baacke 1973).

Ezek – a nyomtatott sajtó és rádió, valamint az audiovizuális média – minden életciklusban, korcsoportban és területen jelen vannak, a hétköznapi alkotórészei, éppen ezért fontos, hogy a felnövekvő nemzedéknél már tudatosan foglalkozzanak a tanárok ezeknek a hatásaival és használatukkal, illetve építsék be a tanulási folyamatokba (Doelker 2005). A médiakompetenciát – röviden hatékony és kreatív médiahasználatot – a német képzési területen az alapkvalifikációk közé sorolják, az olvasás, írás és számolás mellé (Neuss 2003), ezzel együtt minden képzési és oktatási területen jelen is van. Megtalálható a pedagógiában és felsőoktatásban csakúgy, mint a felnőttképzésben, illetve az idősebbekkel való szociális foglalkozás területén, valamint a családi – leginkább tanácsadói – nevelésben: tehát a formális oktatási rendszeren kívüli tevékenységekben egyaránt (Klein 2012). Ez az alapja annak a gondolatnak, hogy a „médianevelői” munkát ellátók körében a tömegkommunikációról való tudást és médiakompetenciát egyaránt tegyék a képzési kínálat kötelező elemévé (Ganguin-Meister 2012), hogy az életre való felkészítésben és az (iskolai) szocializáció során a társadalmi kontextusban megnyilvánuló jelenségeket is tudják kezelni, tanítani a szakemberek, tanárok.

Moser (2010) szerint a médiapedagógiát integrálni kell a neveléstudományba, mert olyan határterülete a diszciplínáknak, amely a családban kezdődik, az iskolában folytatódik és erősödik, kognitív strukturális és tudás alapon, majd az önálló tanulásban és életvezetési képességekben éri el a csúcst. Fejlesztése ezért is társadalompolitikai feladatnak tekinthető (Baacke 2007).

Elsősorban a televíziót és internetet – kismértékben a rádiót és nyomtatott sajtót – mint tartalomközlő eszközök alkalmazását és kezelését kell tartalmaznia a médiakompetenciának is, hogy kritikusan és öntudatosan, a média világának ismerete mellett, kreatív felhasználással, a tömegkommunikáció adta lehetőségekkel és veszélyekkel is legyenek tisztában a fogyasztói (Buckingham 2005). Azonban fontos tudni, hogy a normatív – értsd: szülői – funkciót nem

képes teljes mértékben az iskolarendszer meghatározni, főleg olyan esetben nem, ahol a gyerekek otthon már önálló médiahasználók (McQuail 2003). A pedagógia nem tudja megváltoztatni a média rendszerét és működését sem, hanem azokkal az állapotokkal és jelenségekkel foglalkozhat csak, amelyek mindenkor fennállnak.

### **A neveléstudományi megközelítés**

A médiakompetencia közvetítése a médiapedagógián belül a negyedik kultúrtechnikát jelenti, azzal a kiegészítéssel, hogy a speciális médiaszövegek „olvasata”, megértése, és az audiovizuális média – mint legbefolyásosabb csatorna – által használt képek jelentéseinek megértése mind az írásra és olvasásra épülnek (Neuss 2003). Ezért a tömegkommunikáció, korai életkorban való fogyasztását tekintve szorosan kapcsolódik a szocializációhoz, és az interkulturális pedagógia sem elválasztható tőle. Az első értelemben főként pszichológiai a vizsgálódás területe, a második esetben már szociális, de ennek feltétele a kiegyensúlyozott lelki fejlődéssel összhangban lévő megismerés, tehát ezek az alkalmazott lépcsőfokok a médiakompetencia megalapozásához (Livingstone 1990).

Ezek a tényezők kihívások elé állítják a médiaközpontú társadalomban a pedagógiát. A médiakompetencia helye elvitathatatlanul az iskola, ahonnan Németországban már senki sem távozhat bázistudás nélkül, az életkorának és képzettségének meghatározott médiaismeret hiányában. Ez azonban nem azt jelenti, hogy egy tantárgy keretén belül tanulnak meg mindent a diákok vagy hallgatók, hanem egy alapozó ismereteket nyújtó képzés után a lehető legtöbb tantárgyban alkalmazzák is a megszerzett készségeket, illetve gyakorolják a képességeiket. Minden tantárgy és tanulási folyamat integráns része lehet valamilyen formában a tömegkommunikáció és az általa tapasztaltak megbeszélése. Ez az aktív cselekvés lehet az alapja annak, hogy a megszerzett elméleti tudást kiaknázzák, és hogy a pedagógiai metódus ne a tananyag átadására korlátozódjon, illetve a tanulók korosztályának nem megfelelő tartalmak elleni tiltakozásban érvényesüljön (Glaap 2008). A számos formában és kontextusban történő – tantárgyspecifikus – alkalmazás gyakorlati kipróbálása képezi az életvitelbe való beágyazódást és rutinszerű értékelést a tömegkommunikációs tartalmak fogyasztása közben (Gunter 1987).

A médiapedagógia részeként említi a német szakirodalom a médiadidaktikát, a tanulási folyamatokban való aktív alkalmazást, akár célként, akár közvetítői segédeszközként. Másodikként pedig a médianevelést, a kínálattal szembeni kritikus magatartást, valamint a média-kritikát a tartalommal szemben (Tulodziecki 1997).

Ezek a lényegi részek és nézőpontok segítik elő a passzív befogadás elkerülését, és azt, hogy a televíziót néző sokaság könnyen befolyásolható legyen. Támogatják továbbá a szociálpedagógiai, szociokulturális megfontolásokat is egyben, mint a különböző fogyasztói szegmenseknek nyújtott kínálatok közötti válogatás képességére való felkészítést. Fontos a hangsúlyozása annak, hogy ne a kínálatok szabják meg az érdeklődést, hanem mindez fordítva történjen, az egyéni, szociálisan leírható érdeklődési kör határozza meg azt, hogy milyen műsorok között válogatnak a televíziót nézők, vagy éppen újságot olvasók, rádiót hallgatók (Baacke 2007). Ez is elősegíti a médiák funkciójának, jelentésének, továbbá a társadalomban való komplex felfogásának – úgy, mint például gazdasági faktor – vagy helyes értékelésének az esélyét (Bauer 2010).

A tanári, szociálpedagógiai vagy felnőttképzési, illetve tanítói végzettségűeknek ezért elengedhetetlen, hogy alapozó kurzusok elvégzésével legyen fogalmuk az egyes tudományterületek, és ezáltal a hatások összefonódásáról. Ide kell érteni a médiumok terjesztését, az ezekhez kapcsolódó érdekeket, ökonómiai és politikai hatásokat, amelyek megértése és tudatosítása kiemelten fontos szempont az információs társadalomban (Klein 2012).

A felnövekvő generációk erkölcsi, valamint tudásbeli identitásának és manipulálhatatlanságának érdekében támogatja elsősorban a médiapedagógia a médiakritikát. A médiapedagógia feladata ezért a politikai, jogi és nevelési-oktatási, valamint technikai feltételek keresztmetszetében az elsajátításra szükséges tartalmak és fogalmak megformálása és a mögöttes folyamatok megismertetése a különböző tanulói célcsoportok számára, mint cselekvési kompetenciára való nevelés, a mindenkor mediális keretfeltételek között (Schill 1992).

A gyakorlati szemléletet és megközelítést ezen túl az iskolán kívüli partnerek bevonásával segítik elő, oktatási intézményen kívüli programokkal járulnak hozzá a motiváláshoz (Pikó et al. 2007). Végso következtetésként a német szakértők szemében már nem is maga a médium az, ami a középpontban áll, hanem a befogadó cselekvése a médiával kapcsolatos döntések és választások alkalmával, a médiafogyasztás közvetlen észlelése alatt és után.

### **A médiapedagógia német felfogása**

A médiapedagógia a tömegkommunikációs csatornákat a valóság újraalkotóinak fogja fel (Neuss 2003), mint olyan jeleneteket és epizódokat, amelyek szimbolikusan és szemiotikailag megérthető mozaikok a világból, és a médiumok mindenkor belső logikája alapján készülnek (Robinson–Levy 1986). Ebbe a logikába tartoznak bele a kereskedelmi típusú médiák legfontosabb jellemzői is, amelyek sztereotipikus, hiányos, és túlzó tartalmú üzeneteket közvetíte-

nek. A négy jellemző közül, amely a német médiapedagógia szerint látens hatásként jelenik meg, a vizualizáció került az első helyre (Neuss 2003), mint az érzékelés objektív körülményeit befolyásoló és mozgókép-olvasási ismereteket alapvetően feltételező tényező, amely szorosan kapcsolódik a második elemhez. Ez az érzelmekkel való manipuláció, amelyet nagyban meghatároz az előbbihez fűződő kapcsolata, így képes elvonni és befolyásolni a fogyasztó értékítéletét és nézőpontját, főleg a kereskedelmi média tálalásában.

A harmadik és negyedik tényező nem technikai alapra épülő szubjektív beállítás és percepció eredménye, hanem tartalmi: a perszifikáció képes arra, hogy ismert emberekkel kapcsolatos eseményeket állítson be fontosnak, háttérbe szorítva az egyébként elsődleges üzenetet, vagy eseményt (Findahl–Höijer 1976). Az utolsó pedig a nagy publicitást nyerő, de egyébként lényegtelen események felnagyítása, továbbá a botrányosítás.

Minél inkább kombinálódik ez a négy elem, annál inkább dezinformálhatja a világról a média közönségét, valótlan képet alakítva ki a befogadóban. Ezeknek az ellenszereit próbálják meg a médiapedagógia módszereivel megkeresni német nyelvterületen úgy, hogy tudatos fogyasztásra készítik fel a gyerekeket, illetve felnőtteket.

### **Végső célok**

A médiapedagógia célja egyértelműen az értelmes és felelősségteljes, reflexív használat képessége, mindennemű (tömeg)kommunikációs hatással szemben. Ehhez tartozik a megfontolt kiválasztás, a média által alkalmazott kódok – manipulatív hatások, eljárások – ismerete és felismerése (Findahl–Höijer 1976), és a felhasználás képessége, amennyiben nem a szabadidőben való szórakozásról van szó, hanem iskolai vagy munkahelyi alkalmazásról.

Az iskolai mindennapokban azért szükséges minden tárgy keretében széles körűen használni a médiumokat, mert az maga a tanulás tanulása. A médiapedagógia célja alatt pedig nem egy minden szituációra alkalmazható, meghatározott cselekvéssort kell érteni, hanem egy sémát, amely képessé teszi az egyéneket a médiumok szelektív, aktuális érdeklődésnek és célnak megfelelő alkalmazására (Vollbrecht 2001). Ezért szükséges gyakorlati megközelítésben – felsőoktatásban szemináriumi jelleggel – tanítani az ilyen tevékenységet, és nem elméleti síkra terelni a tanulási folyamatban, amely nem lenne alkalmazható tudás (Neuss 2003).

További célok kapcsolódnak a megismeréshez, a média által való gondolkodás bevézéséhez. Ide sorolható az újságírói és speciális, médialogikai szempontból való elemzés képessége. Így válik elérhetővé – elsősorban – az audiovizuális televízió közvetített információinak a kompetens értelmezése, a készítőik szándéka szerinti analizálása, ezáltal pedig a kritikus – ér-

zelmi – távolságtartó elemzés és viselkedés, valamint a változatos, ma már kevert műfaji határok megismerése (Tulodziecki 1997). Az elsődleges érzékelésen túl ezekkel a módszerekkel lehet fogékonyvá válni és elhatárolódni a médiában látható látens hatásokkal szemben.

Egy kicsit szűkszavúbban és a metodikára koncentrálnva fogalmazódik meg az új világhálóval kapcsolatban a német álláspont (Baacke 2007). Az angol nyelvű mintákhoz hasonlóan itt is inkább a szétszórt információk megkeresésének folyamatában vélik megtalálni a helyes megoldást az oktatási szakemberek. Felöleli a folyamat a (keresett) információk releváns és hiteles leőhelyeinek megtalálását, a szerveződésük megértését, vagyis az adott helyen található adatok alkotói szempontból való megértését. Ezután következik az analizálás lépése, amely a kritikus és szisztematikus adatszükséglethez való hozzárendelést jelenti, majd az értékelés fázisa az utolsó előtti lépés. A záró momentum a céloknak megfelelő optimalizáló megformálás, esetlegesen továbbadás, közzététel (Vollbrecht 2001). Természetesen az erkölcsi és más nevelői szempontok már az audiovizuális média esetében is megjelentek, erre építenek a számítógépes alkalmazásnál is, amely már egyre jobban a számítástechnika felől is értelmezhető, mint tanítási tartalom.

### **Médiapedagógia a gyakorlatban**

A médiapedagógia a médiaképzésnek, és mindenfajta didaktikai folyamatnak az eleme – német felfogásban. Az egyén személyes fejlődését és szocializációját végigkíséri a tömegkommunikáció fontos tehát az iskolai tevékenységek során, mint a tanulás tárgyát tanítani, illetve tudásközvetítő jellegét is felhasználni (Neuss 2003). Maga a médiapedagógia is tapasztalatokat szolgáltat a tanulási folyamat során a tanároknak, akik fel tudják mérni, milyen naiv tudással rendelkeznek hallgatóik, mit és hogyan sajátítanak el a tömegkommunikáció eszközeiből, illetve milyen személyes véleményük van. Ezeknek a megfigyeléseknek az alapján pedig újabb tananyag-koncepciókat lehetséges – újra – kidolgozni, módosítani (Neuss 2003).

A médiapedagógia tárgya ezért megkívánja az aktív participációt a foglalkozásokon, és nem a hagyományos frontális osztálymunkát. Minden szinten – a hallgatók életkorának és előzetes tudásának vagy tapasztalatának figyelembevételével – szükséges foglalkozni a médiaismeretek oktatásával, ami, összekapcsolva a gyakorlati megfontolásokkal, jól felkészült tanárokat igényel. Nem elégséges az elméleti felkészültség, olyan tudásra van szükség, ahol a példákból szinte több van, mint elméletből, és a jó gyakorlatokat össze tudják kötni az oktatók a diákok aktuális érdeklődésével (Neuss 2003). Olyan empatikus képességekre is szükség van, amelyek segítik beleélni a pedagógusokat az adott korcsoport érdeklődésének irányultságába,

és abból a szemszögből képesek kiindulni, vagy azokhoz kapcsolódó gyakorlati tanácsokat tudnak javasolni, amelyek nem tűnnek autoriter tanári utasításnak vagy tiltásnak (Bauer 2010).

Mindezeket résztvevő-kreatív megközelítésben lehetséges megtenni a német pedagógia szerint, és beszélgetések során felhozni az adott témaköröket, hogy a hallgatók kompetensnek érezhessék magukat, és szabadon nyilváníthassanak véleményt. Ez a módszer a kommunikatív pedagógia felé tereli a résztvevőket, ami produktívabb lehet egy előadásnál (Leirman 1998). Továbbá fontos, hogy a hallgatókat, tanulókat, a tanárok érzékletesen legyenek képesek bevonni a képi formaeszközök olvasatába, hogy a tömegpiac befolyásolását maguk is felismerjék, és a kérdéses manipulációkra vagy információtartalmakra rákérdezzenek, az azok mögött rejlő, szándékolt folyamatokat és kreált hatásokat megismerhessék (Gapski 2001). Ezek segítségével képesek lehetnek a tömegmédiá reklámfogásaival szemben is kritikus magatartást tanúsítani a felnővekvők.

A képek és mozgóképek olvasásának készsége sokrétű médiaélmény felfogásához vezethet, és a különböző tömegkommunikációs vagy (film)esztétikai formaeszközök felismerése révén, komplex megközelítést adnak a bemutatott témának, a tartalmi szempontok pusztán megfigyelésén és elemzésén túl (Gapski 2001). A saját életvilágban is megfigyelhető, ezért sokkal közelebbinek érzett események, a tanítás szempontjából relevánsak, segítik a médiakínálatok átélésének fejlesztését (Bazalgette 1991). A magabiztos és sokrétű tudás megerősíti a hallgatókat stabil személyiségként való fejlődésükben, és az azt korlátozó vagy rossz irányban befolyásoló tartalmakkal kapcsolatban is lehetnek elutasítóbbak (Neuss 2003).

Az adott korcsoportokhoz tartozó, és elvárt tömegkommunikációs tartalomra vonatkozó igényszintek és mediális tartalmak megítélése együtt jár, ezért lenne fontos, hogy figyelemmel kísérjék a tanárok a tanulók értékítéleteit, azokban megerősítést és bátorítást nyújtsanak, mindezzel kritikus és széleskörű szemléletmódot alakítva ki a tanulóknál, a kezdeti világmegismerésük szakaszában (Bazalgette 1991). Természetesen ez az információk kiválasztásával és értékelésével is összefügg, valamint ez jelenti az öntudatos használatot (Hoffmann 2003), amely már többé nem a szülőtől függő normatív szabályok betartása lesz, hanem önállóan választott tudatos médiahasználat (McQuail 2003).

A technikai feltételek ismerete, elsődlegesen a televízió képekkel való érzelmi manipulációja, a kamerabeállítások miatt kiemelt szempont (Findahl–Höijer 1976). A képek és azok által közvetített történetek/események szemtanúvá teszik a közönséget, és segítenek a tömegkommunikációt mint szociális referenciarendszert értelmezni, amellyel a világ megértése egyszerűbbé válhat (Bauer 2010). Ez a hétköznapi életben való használat során elsajátítható, és abba

az irányba vezet, hogy az egyén a médiákat saját szociális körülményeihez és érdeklődéséhez igazodva kezeli. Tehát cselekvőképes és döntésképes emberként felhasználja a tömegkommunikációt céljaihoz, és nem az eszköz vezérli a meghatározott mediális (választék, időpont stb.) lehetőségek keretein belül. A kereskedelmi média uralta világban, egy ipusztriális társadalomban, az egyén szabadsága és választási képessége nagyfokú önállóságot jelent egy technikai eszközzel szemben.

### **Az alkalmazott fogalmak rendszere**

A médiapedagógia megfogalmazódásának kezdete valahol az 1950-60-s években kereshető Németországban, amikor az új televízióra mint veszélyre tekintettek. A pedagógusok és értelmiségiek elutasító felfogása a technikai újításon túl azon alapult, hogy a könyv az értékesebb tartalmú médium, a médiakompetencia pedig az a képesség, hogy ezeket az értéktartalmakat elválasszák (Lokk 2009).

A cselekvésorientált pedagógia 1970-80-ban megjelent fejlődése viszont a kommunikatív kompetencia fogalmát helyezte előtérbe, és a mindennapi tapasztalást, cselekvő tanulást hangsúlyozta (Vollbrecht 2001). Baacke a médiakompetencia fogalmát alapvetően a kommunikatív kompetencia egy variánsának tekinti; cselekvésre képes eljárásnak, és nem a képességek egy sorának, amely rögzített cselekvéssort tartalmaz, vagyis nem aktivizál, hanem automatikus mechanizmus (Baacke 1973). A médiakritika fogalmához tehát feltétlenül nagyon közel áll a média értő kezelése is, és mint gyakorlatias felhasználási kompetencia jelentkezik a tömegmédiumok tekintetében (Lokk 2009).

A médiakompetencia tehát azoknak a képességeknek a köre, amelyek a médiák által közvetített kínálatból, az egyén saját igényeinek és céljainak megfelelően, hatékonyan tudja irányítani az eszközök használatát. Ehhez szükséges a szelekciós kompetencia, vagy válogatási képesség, hogy a tömegkommunikáció által közvetített tartalmakból és lehetőségek közül azokat legyen képes kiválogatni a fogyasztó, amelyek a kérdéseire megadják a választ, vagy az adott problémára jelenthetnek megoldást (Moser 2010). Ez utóbbi fogalom és a „tájékozódási” képesség közé egyenlőségjelet lehet tenni. A válogatási képesség pedig végső soron magában foglalja az információs kompetenciát mint kulcsképeséget: ez segít megítélni, hogy mely információkat, töredékeket, vagy ezek között lévő összefüggéseket kell kiválasztani a felmerült kérdések megválaszolásához, felelősségteljesen, a rendelkezésre álló idő alatt. Ez a három terület jelöli azt a mindennapi használat során szükséges kritikai képeséget, amely a



médiák aktív használatának feldolgozásához szükséges, akár a munkahelyi tevékenységekhez, akár a magánszférában való foglalkozásokhoz (Vollbrecht 2001).

Ezek a tömegmédiával kapcsolatos cselekvési formák egyúttal kijelölik (az iskolai) gyakorlati foglalkozások alkalmával fejlesztendő területeket, és hozzásegítik a tanárokat a tudatos, modern kívánalmaknak megfelelő képzéshez, oktatáshoz. Ezek magukban foglalják az elméleti felkészítés során a gazdasági, technikai, szociális és kulturális (valamint részben az esztétikai) megfontolásokat is (Lokk 2009).

A médiakompetencia, mint átfogó rendszer, tartalmazza a tömegkommunikáció információáradatában való eligazodást, a kritikus távolságtartást (Von Rein 1996). Ez, az egyénin túl, társadalmi szintre emeli a fogalmat, és általános nevelési céllá fejleszti, ahogy Baacke (2007) gondolta. Ő négy részre bontotta a tömegkommunikációt és ahhoz kapcsolódó oktatás dimenzióját: médiakritika, médiaelmélet, médiahasználat, és végül médiával való alkotás mint az önkifejezés megvalósítása.

Legfontosabb prioritási sorrendben a médiakritika; tartalma elsősorban az audiovizuális csatornákra való reflexivitás képessége, az analitikus tudás cselekvésben alkalmazásával.

A médiaelmélet a médiarendszerekről való ismereteket foglalja össze. Ma már klasszikusnak számító tudást foglal magában, mint például a kereskedelmi média vagy a reklám meghatározása. Az első elemmel együtt ez a két tényező határozza meg a tömegkommunikáció közvetítésének módszeres leírását, amely a háttér folyamatok megértését emeli ki.

A médiahasználat német nyelvterületen érthető a média hatásaival való fogékonyságra nevelésre, hogy milyen tömegkommunikációs eszközt érdemes használni, ha egy bizonyos cél vezérli a fogyasztókat. Másrészt az interaktív kínálatok közötti használati különbségekre is, elsősorban a számítógép esetében. Ide sorolható a tanulás különböző médiumokkal, illetve az információ megszerzésének legoptimálisabb megtalálása és rögzítése, például egy térképrészlet kinyomtatása.

A negyedik, a médiaalkotás vagy -alakítás, szintén a legújabb médiumtípusra érvényes fogalom. Ezekkel nyílik az egyénnek lehetősége a saját – esztétikai – élményeinek megvalósítására, digitális eszközökkel és programokkal, ezeket kreatívan felhasználva a mindennapi kommunikációs rutin határterületein túl eső alkalmazásokban. Itt lehet gondolni például egy nyaraláson készült képsorozat zenével kísért diavetítésének elkészítésére. Ez a negyedik rész már sokkal inkább kötődik a számítástechnikához, mintsem a kommunikációelmélethez vagy médiaoktatás integráns részéhez.

A multimédiának is nevezhető lehetőségek újabb felkészülést jelentenek a pedagógiának, mert a digitális társadalomban az információ és tudás, a kommunikáció és kooperáció szoro-

san összetartozik, és új lehetőségek tárházát nyitja meg az oktatásban, a csoportmunkában, valamint más módszertani területeken is – jelzi előre a német pedagógiai gondolkodásmód.

### **Hatások a kultúrára és hasznok a tanulásban**

A médiapedagógia egyidejűleg a kulturális tanulásnak az eszköze is lehet, mint a társadalmi kultúra integráns része (Klein 2012). A tömegkommunikációt mint tükröt és mint katalizátort fogja fel a műveltség tekintetében a német pedagógia (Neuss 2003). A bemutatott adások tartalmaival az ember érzéseit, vágyait is megélheti, vagy új igényeket támaszthat, felhívhatja a figyelmet a saját maga számára tetszetős dolgok iránt, valamint megvalósításra ösztönözhet. Így a humánus tanulási kultúra kiváló eszköze a tömegmédiá, akár iskolán kívüli kontextusban és környezetben is, továbbá motivációt jelent az egyén érdeklődési körébe tartozó témák megismeréshez, elsajátításhoz.

A média még a kulturális sokféleség bemutatására is alkalmas, de az ezek között való szelektálás is a kulturális sokszínűséget támogatja; az alkotás és bemutatás szabadsága pedig az esztétikai formálás megtapasztalásának élményét jelenti, kreatív módszerekkel (Neuss 2003). Ebben kifejezetten a számítógépes technológiák és az internet segítik a pedagógiát, a különféle programok segítségével (Stiftung 2000).

A multimédiás tartalmak és számítógépek adekvát alkalmazása mellett támogatják a tömegkommunikációs eszközök a távoktatást, e-learninget, vagy a szociokulturális alapok szerint jellemző szabadidő-eltöltést, nem utolsósorban az egyéni fejlődés és edutainment szolgáltatásban az önálló tanulást (Dörr–Jüngst 1998).

### BIBLIOGRÁFIA

- Baacke, Dieter (1973): *Kommunikation und Kompetenz*. München : Juventa-Verlag, 1973. 408 p.
- Baacke, Dieter (2007): *Medienpädagogik*. Tübingen : Niemeyer, 2007. 105 p.
- Bauer, Petra (2010): *Fokus Medienpädagogik*. München : Kopäd Verlag, 2010. 380 p.
- Bazalgette, Carrie (1991): *Teaching the National Curriculum: Media Education*. London : Hodder and Stoughton, 1991. 120 p.
- Buckingham, David (2005): *Médiaoktatás*. Budapest : ZSKF, 2005. 206 p.
- Doelker, Christian (2005): *Media in Media – Texte zur Medienpädagogik*. Zürich : Verlag Pestalozzianum, 2005. 296 p.

- Dörr, Günter – Jüngst, Karl Ludwig (1998): Lernen mit Medien. Weinheim: Juventa, 1998. 224 p.
- Findahl, Olle – Höijer, Birgitta (1976): Fragments of Reality: An Experiment with News and TV-visuals. Sweden: Audience and Programme Research Department, Swedish Broadcasting Corporation, 1976. 106 p.
- Gapski, Harald (2001): Medienkompetenz. Wiesbaden : Westdeutscher Verlag, 2001. 336 p.
- Ganguin, Sonja – Meister, Dorothee (2012): Digital Native oder Digital Naiv? Medianpädagogik der Generationen. München : Band, 2012. 230 p.
- Gunter, Barrie (1987): Poor Reception: Misunderstanding and Forgetting Broadcast News. Hillsdale : NJ: Lawrence Erlbaum, 1987. 359 p.
- Hoffmann, Bernward (2003): Medienpädagogik. Eine Einführung in die Theorie und Praxis. Paderborn : Ferdinand Schöningh, 2003. 473 p.
- Klein, Cornelia (2012): Mediale Vorbildkompetenz. Basel : Beltz-Juventa, 2012. 346 p.
- Leirman, Walter (1998): Négyféle nevelési kultúra. Budapest : Magyar Népfőiskolai Társaság, 1998. 176 p.
- Livingstone, Sonia (1990): Making Sense of Television: the Psychology of Audience Interpretation. Oxford : Pergamon, 1990. 212 p.
- Lokk, Peter (2009): Bürgermedien, Neue Medien, Medienalternativen. München : Journalistenakademie, 2009. 153 p.
- McQuail, Dennis (2003): A tömegkommunikáció elmélete. Budapest : Osiris, 2003. 474 p.
- Moser, Heinz (2010): Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter. Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2010. 313 p.
- Neuß, Norbert (2003): Beruf Medienpädagoge: Selbstverständnis - Ausbildung – Arbeitsfelder. München : KoPäd-Verlag, 2003. 240 p.
- Pikó András et al.(2007): Általános médiaismeret. Pécs : Dialog Campus, 2007. 198 p.
- Robinson, John - Levy, Mark (1986): The Main Source. Beverly Hills : CA: Sage, 1986. 272 p.
- Schill, Wolfgang (1992): Medienpädagogisches Handeln in der Schule. Opladen, 1992. 328 p.
- Stiftung, Heinz (2000): Studium online – Hochschulentwicklung durch neue Medien. Gütersloh : Verlag Bertelsmann Stiftung, 2000. 176 p.
- Tulodziecki, Gerhard (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Bad Heilbrunn : Klinkhardt Verlag, 1997. 300 p.
- Vollbrecht, Ralf (2001): Einführung in die Medienpädagogik. Weinheim : Beltz, 2001. 239 p.

*DÓRA, LÁSZLÓ*

MEDIAPEDAGOGY – IN GERMANY

*In the german speaking countries pedagogy has been known as a very useful new topic for 40 years, and it is also known in Hungary as „communication sciences”. The topic media is very popular, and it has a long practices in schools. Using the media could be a part of visualisation as well as an integrated, interactive and attractive activity int he curriculum, too. In Germany television and internet are considered harmful, but mediapedagogy deals with it in a proactive, pragmatical way,which offers experience and keeps undercover influences off.*