

# REJTETT TANTERV A VÁLTOZÓ TANULÁSI KÖRNYEZETBEN

SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS

Debreceni Egyetem, Debrecen

Beérkezett: 2022. július 6., elfogadva: 2022. október 18.

A globalizálódás mint civilizációs fejlemény gyökeresen új feltételek közéjébe helyezte a képzés, a tanítás és tanulás világát. Ez az írás e problémakört vizsgálja, azt, miféle hatások formálják a szóban forgó világot az új feltételek közéjében mind a szervezett, intézményes tanítás/tanulás, mind a szabadidős tanulás terepén. Választott nézőpontunk a szaknyelvi metaforával „rejtett tanterv”-nek nevezett jelenségvilág. A szakirodalom kettős értelemben használja ezt a metaforát: részint hatásforrásként (rejtett tanterv/hidden curriculum, implicit tanterv, latens curriculum, nem tervezett curriculum), részint e hatásforrás hozamaiként (hallgatólagos tudás, implicit tudás, a viselkedés nem verbalizált szabályrendszerének – rituálék – felismerése és elsajátítása). Mindezek a tanítás mintegy nem szándékolt mellékhatásaiként jönnek létre és közvetítődnek a tanulóhoz (gyermekhez és felnőtthez egyaránt). Ezek azok a pszichikus képződmények (ismeret, attitűd, szokás, cselekvési és reagálási mód), amelyek – meghatározó tananyagként – tipikus, azaz gyakorta ismétlődő (rituálék) tanulási tapasztalatokként foglalhatók össze. Az új tanulási környezet meghatározó jellemzője a vizualitás (képek) erőteljes térnyerése a szavakból épülő fogalmi nyelv mellett. A globális környezet globális kompetenciák kimunkálását várja az oktatástól; e téren a pandémia alatti online oktatást vizsgáló tanulmányok nem újítanak vigasztaló képet, viszont jelezzük azokat a hazai fejleményeket, terveket és kimunkált tanulást segítő/támogató tartalmi és módszerbeli kezdeményeket, amelyek némi reményre jogosítanak. Számbavesszük az új tanulási környezet kommunikációs sajátosságainak nem tervezett – pozitív és negatív – rejtett tantervi hatásait (észlelési sebesség, figyelem, információ vs. tudás, új típusú tanári és tanulói szerepek, partnerségi viszonyok, tudásmonopólium stb.). A szakirodalom nyomán szólunk a hálózatos világban létrejövő újfajta közösségek és identitások jellemző vonásairól.

**Kulcsszavak:** rejtett tanterv, hagyományos és digitális tanítási/tanulási környezet

Due to globalization as civilization feature in developed world teaching and learning have to face radically new conditions. This paper deals with this problem area, that is what kind of influences form education and training in the new environment, in formal

---

Levelező szerző: Szabó László Tamás, Debreceni Egyetem, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.  
E-mail: szabolt1942@gmail.com

and infomal (leisuretime) context as well. Hidden curriculum represents the point of view to treat phenomenons belonging to frames mentioned above. The hidden curriculum as metphore in professional literature has two meanings: partly it is seen as source of effects (implicit curriculum, unstudid curriculum, non-planned curriculum) furthermore as products of these ones, containing all secondary effect of schooling, generated as non intentional side result of teaching and schooling (tacit knowleged, school life rituals, non verbalized rules of behavior.) These concern such issues as knowlege, attitude, habit, ways of action and reaction These phenomenons are formed and generated during long experiences in formal and informal teaching/learning settings. Expansion of images, that is language of visuality goes parallel with language of words. Education in global contest needs global competencies. From this point of view studies treating school life of our schools during pandemic period show not consoling situation. Nevertheless there are initiatives, teaching and supporting methodical materials as well. Positive and negative products due to hidden curriculum are taken into account in the paper. To mention but a few: perception speed, focused and dispersed attention, new type teacher role, partnreship teacher-pupil of new type. Furthermore such topics of professional literutre as particularities of new type identities and communities are critically mentioned in the paper.

**Keywords:** hidden curriculum, traditional vs. mediated teaching/learning environment

## Felvezető gondolatok

„*F*orr a világ bús tengere, ó, magyar!” – hogy a napóleoni háborúkra utaló Berzsenyi Dánielt idézzük. A turbulens idők jeleit részint magunk is érezzük (belső és külső társadalmi feszültségek, klímaszorongás stb.) részint hallgatjuk/látjuk napról napra a róluk szóló valós és hamis közléseket. Saját illetékességi területünkön (iskolai képzés, nevelés és oktatás) újkeletű metaforák garmadája utal a változásokra, a forrongó időkre, civilizációs változásokra, melyek sorából álljon itt a nyelvhasználatban is megjelenő szelektív felsorolás: *figyelemgazda, figyelemválság, klímaszorongás, hálózott individuum, globális felelősségvállalásra nevelés*. Látható, milyen tág környezetbe ágyazódik be a képzés világa, mennyire kitágult a problémahorizontja, hiszen hagyományos pedagógiai/pszichológiai fogalmak mellett, közgazdasági (*globalizáció; figyelemgazda*), szociológiai (*mediatizált környezet; Z-, majd Y-, majd TIK-TOK-generáció*), filozófiai fogalmak is (pl. *kölcsönös függőségi viszonyok, mesterséges intelligencia, globális etika*) is megjelentek.

Nézőpontunk, szemléleti alapállásunk ebben az írásban korábbi kutatói tevékenységünk fő vonalához, a „rejtett tantervhez”<sup>1</sup> (hidden curriculum) kapcsolódik (Szabó 1988). E szaknyelvi metafora arra a jelenségre utal, hogy az oktatás/nevelés területén – a manifeszt célok közelítését ambicionáló intézményes oktatás keretében kiváltképpen – a célok felé vivő tevékenységek során mindig létrejönnek és hatnak nem szán-

<sup>1</sup> A történelmi hűség azt kívánja, hogy jelezzem, a fogalomnak a hazai szaknyelvben való első, 1980-as évekbeli felbukkanáskor idézőjeles írásmódot használtam. Jelen esszé felvezető szövegében ezt megtartottam, de a szövegben a továbbiakban elhagyom az idézőjeles írásmódot.

dékolt, nem tervezett, szövegesen nem megfogalmazott érzelmi, szociális és kognitív hatásmechanizmusok is, amelyek erősíthetik és gyengíthetik is a szándékolt, tervezett hatásokat. Egynémely példa az efféle, nem szándékolt, iskolai hatáforrások köréből: a standard, tipikus iskolai ismeretszerzés rituáléi, a tantermek térelrendezése/ térszervezése, a tanórai időkezelés, az osztály, a tanulócsoport mint szociális viszonyrendszer, az iskola értékrendje és értékelési eljárásai. E szemléletmód szerint az iskolai tanítási-tanulási folyamatok jelenetei és az általuk hordozott szocializációs hatások kettős jelentésűek: egyrészt kifejeznek manifeszt, tudatos célracionális törekvéseket, másrészt nem tervezett, szándékoltan, érzelmi színezetű hatásokat is. Ez az elnevezés összefoglalóan utal azokra a pszichikus képződményekre (viselkedési sajátosságok, reakciómódok, attitűdök), amelyeket az intézményes tanulás keretében sajátítunk el, ám amelyek tartalmak nincsenek a hivatalos tantervben megfogalmazva. Megnevezések a rejtett tanterv működése révén létrejövő képződmények/tudások köréből: hallgatólagos (tacit) tudás, implicit tudás, passzív tudás, nem tanulmányozott tanterv, latens hatásrendszer. Az angol nyelv ezt *hidden curriculum* megnevezéssel címkézi. (A *curriculum* tartalmát a tervezett pedagógiai hatásrendszer megnevezés adja vissza, ami tágabb körű konceptus, mint a *tanterv* megnevezés.) E szaknyelvi metafora lényegileg az (iskolai) tapasztalások összességére utal, ekként a szocializáció megnevezéssel illetett jelenségvilághoz áll közel. Forrása mindaz – hasonlóan minden teleologikus s éppen ezért jelentéssel bíró társadalmi intézményhez, környezethez –, ami hosszú időn át tartó tapasztalatok révén a szándékolt, tervezett hatások mellett (tantárgyak) a nem szándékolt, nem tervezett, akaratlan mellékhatások garmadájának is kiteszi a benne élő, az iskolás gyermeket. (Gondoljuk meg: csak az általános iskola nyolc éve alatt egy gyermek több mint hétezer tanítási órán vesz részt, s akkor még csak a tanóráról beszélünk.) A hagyományos, tantermi tanítás lényegileg valamennyi strukturális tényezője (a tanítás/tanóraszervezés rituáléi, a tanórai időkezelés, a tanítás térelrendezése, a tanulók viselkedésének és tantárgyi teljesítményének értékelése stb.) az évek hosszú sorában létrehozhat, működtethet és közvetíthet olyan hatásokat, amelyek hol felerősítik az intézmény célracionális, szándékolt törekvéseit, hol gyengítik, rombolják annak érvényesülését. Azért jogos ezzel kapcsolatban szocializációt említeni, mert – hasonlóan a társadalomba betagozódás folyamatához – az iskolai szocializáció során is a sikeres létezés módozatait a dolgok ismétlődő intézményi menetéből, a gyakori és jellegzetes történésekből kell mintegy kiszűrnie a gyermeknek a maga számára. A szabályok, normák – gyakran – nem verbalizált készlete szabályozza a tanulók viselkedését (kutatási nézőpontból ezek feltárása, beazonosítása, megnevezése hosszú kutatói tartózkodást igényel a történések helyszínén). E szemléleti alapon úgy is fogalmazhatunk, hogy a legfontosabb tananyag az iskolában maga a tapasztalat.

Ezúttal arra összpontosítunk, miféle hatásmechanizmusok érvényesülnek, és azok milyen eredmények, hozamok létrejöttét segítik elő a mediatizált környezetben történő tanításban és tanulásban, a *globalizáció* világában. Az is igaz – tágabb horizontot véve figyelembe –, hogy a világon minden eseményt, cselekvést, történést nem szándékolt mellékhatások kísérhetnek – az eredetitől akár távol eső területen is. (Az I. világháború pl. – a tömeges sérülések következtében – nagy lökést adott a sebészetben bekövetkezett innovációknak. Valahol N. Postman-nél<sup>2</sup> talákoztam azzal a gondolattal,

<sup>2</sup> Neil Postman (1931–2003) amerikai író, pedagógus, médiateoretikus és esztéta.

hogy a nyolcvanas évek amerikai csillagháborús elképzelései – sajátos mellékhatásként – ösztönzést adhattak a pedagógiai célok, a tantervi követelmények [taxonómiák] pontosabb megfogalmazására irányuló munkálatokhoz.)

## A globalizációról

A Debreceni Egyetemen (egykori munkahelyemen) szokásban volt a Filozófia Tanszék kezdeményezésével Vulgo Klub elnevezéssel nyílt vitaforumok szervezése, amelyeken időszerű, társadalmi és szaktudományi (filozófia) szempontból egyaránt fontos témákról folyt a szabad vélemény- és eszmecsere. Ezek egyikén a globalizáció fogalmáról, jellemző vonásairól, lehetséges pozitív és negatív hatásairól folyt a beszélgetés. Ennek során hangzott el Vajda Mihály professzortól egy, a Máté evangéliumból kölcsönzött krisztusi mondás: „Tegyetek tanítványokká minden népeket.” Az emberiség írott történelmében ez a tanítványoknak szóló program lényegében – jelentette ki a professzor – a globalizáció elindításának tekinthető. Ám a globalizálódás/globalizáció folyamata nem ezzel a programmal kezdődhetett, hiszen az idézett parancs, szellemi muníció a Földközi-tenger térségében olyan ókori népekhez/törzsekhez juthatott el először, akik már sokkal korábbi időktől fogva kapcsolatban áll(hat)tak egymással. Háborúztak és kereskedtek is – csereberéltek egymással – anyagi javakat (termékek, termények), termelési módokat, látásmódot és szellemi természetű javakat is, íratlan és írott szöveghagyományként, babonákat, hiedelmeket, a közvetlen tapasztalat számára nem hozzáférhető, természetfölötti világra vonatkozó kozmikus és evilági képzeteket. Ezek az évszázadokon, évezredekben átnyúló történések öntudatlanul is afelé a világgállapot felé tendáltak, amit manapság globalizálódásnak, globalizációnak nevezünk. És természetesen a globalizálódás irányába hatott a közlekedési hálózat kiépülése, a nemzetközi üzletláncok létrejötte és világméretű elterjedése, multikulturális társadalmi rétegek kialakulása, nemzetközi kulturális és képzési csereprogramok, a képzések kimeneti követelményeinek összehangolását célzó erőfeszítések irányába ható elvárások és szabályozók, intézmények, entitások. Persze a felsorolt jelenségek magának a globalizációnak a megnyilvánulásai, produktumai, nem pusztán csak afelé tendáló mozgások. Ebben az evolúciós folyamatban jelentett civilizációs váltást a világháló, az internet megalkotása, a világ társadalmainak hálózatok révén történő összekapcsolódása. E fejlemény – éljünk egy régi aforizmával – kopernikuszi fordulatot jelent az emberiség történetében. Abban egyetértés látszik kialakulni, hogy a globális nevelés célja, hogy megtanítson élni a globális körülmények közegében és megtanítson kritikus kérdéseket feltenni vele kapcsolatban. Részletesebben: „A globális nevelés a globalizáció hatására növekvő társadalmi, gazdasági, technológiai, politikai, demográfiai és környezeti egyenlőtlenségek, globális folyamatok megismerését és alakítását szolgálja. Célja a résztvevők társadalmi részvételének erősítése, a jövő generációk iránt érzett felelősségének a növelése, illetve az ezekhez tartozó attitűdök és kompetenciák fejlesztése. Ez egy dinamikus, aktív tanulási folyamat kialakításával és a rendszergondolkodás fejlesztésével érhető el, amely az állandóan változó globális társadalom, ezen belül az én és közeli, távoli környezetének viszonyára összpontosít. Felkészít az egyén helyének, szerepének, felelősségének értékelésére, egyéni és közösségi feladatainak meghatározására a globális folyamatokban. Nyitott gondolkodásra, kritikus szemléletre, globális szolidaritás-

ra, felelősségvállalásra és tudatos együttműködő cselekvésre sarkall.” (HAND 2009.)<sup>3</sup> Széles és releváns problémahorizontba ágyazva foglalkozik ez a program a neveléssel. Kérdés, hogyan, miként kerül sor e globális kompetenciák munkába vételére, pallérozására (sor kerül-e erre egyáltalán). Ellentmondásos a helyzet, mert egyrészt egy 2016-os Kormányhatározat<sup>4</sup> egyetértőleg veszi tudomásul a fentebb felsorolt kompetenciákat. Jóllehet a gyakorlatnak szóló UNESCO-kiadvány<sup>5</sup> megjelent, e kormányhatározat implementációjára, finanszírozására azóta sem került sor.<sup>6</sup> Az érvényes nemzeti alaptanterv kiemelt kompetenciái között sem találjuk a globális nevelés problémaköreit. A globalizáció körébe tartozó tény az univerzális gyermekjogok tematizálása. Vizsgáljuk meg, hogyan festenek eme univerzális jogok a hazai közoktatás gyakorlatában. A Hintalovon alapítvány<sup>7</sup> szakértője szerint – jóllehet több jogsértéssel és érzelmi bántalmazással találkozunk – tananyagként eme univerzális gyermekjogok nem szerepelnek a tanárképzés anyagában, mi több, akkreditált továbbképzés sincs e témában (Balázs–Galambos 2022). A gyermeki jogok ismeretének hiánya azt a nem kívánt helyzetet idézi elő, hogy éppenséggel a személyes felelősségre nevelés esélye sikkad el. Pedig a gyerekek érvényesített és érvényesülő jogai nem úgy értendők, hogy csak az lehet, amit a gyerek mond/kíván, hanem annak elismerését, hogy saját fejlődésük aktív alakítói lehetnek. Azonban tudunk olyan pozitív programokról is, mint pl. a Demokratikus Ifjúságért Alapítvány (DIA) „Egy hajóban evezünk” programja, amely a közösségi vitákat az erre a célra kidolgozott módszertannal ösztönzi. Érdekesen ellentmondásos képet találtunk a jelenkori könyv olvasási szokásokról egy TÁRKI-kutatóval, Bernát Anikóval készített interjúban (Kovács 2022). Egyfelől ugyanis megtudható, hogy újságcikkeket vagy digitális felületeken közölt hírszerű szövegeket ma sokkal többet olvasnak, mint nyomtatott platformon. Ugyanakkor – a kutató véleménye szerint – nem igazolódott be az a globális világhoz, kezdetben a globalizációhoz kapcsolódó várakozás, hogy megszűnnek a „papírkönyvek”. Ennek okaként a kutató azt jelölte meg, hogy a digitális platformon megjelenő szövegek korántsem terjedtek el annyira, mint azt a megjelenésük kezdetekor jósolták.

## Reflexiók – kontextusok

Kérdés, a közoktatási (és a tanárképzési) gyakorlat számol-e azzal, hogy a létrejött digitális világállapot olyan tulajdonságokkal jellemezhető, mint változékonyság, komplexitás, többértelműség – és bizonytalanság (Csepeli 2021). E digitális (mediatizált) világ a média ontotta kijelentések, történetek, magyarázatok, azaz a narratívák elsöprő erejű közlései jóvoltából a globalizáció tény, nem választás kérdése. E jelenségvilág különböző dimenzióinak (gazdasági, politikai, környezeti, kulturális, tudományos), valamint

<sup>3</sup> HAND: Nemzetközi Humanitárius és Civil Szövetség ([www.hand.org.hu](http://www.hand.org.hu)) Globális Nevelés Munkacsoportja. <http://globneve.hu/2020/11/05/hand-szovetseg/>

<sup>4</sup> KÜM, 2016. 1784/2016. (XII. 16.) Korm. határozat „A globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nemformális oktatásban Magyarországon” című koncepcióról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A16H1784.KOR&txreferrer=00000001.txt> [Letöltve: 2022. 05. 31.]

<sup>5</sup> A globális felelősségvállalásra nevelés. Témák és tanulási célkitűzések. Magyar nyelvű kiadás: UNESCO Magyar Nemzeti bizottsága. 2015.

<sup>6</sup> Varga Attila (ELTE) szíves szóbeli közlése alapján, hozzátéve még, hogy 12 civil szervezet viszi az ügyet a felperiférián.

<sup>7</sup> A Hintalovon alapítvány 2016 óta minden évben kiadja a gyermekjogok hazai helyzetéről szóló jelentését.

a globalizációt kísérő jelenségeknek sem a fogadtatása, sem a megítélése nem tekinthető egységesnek. A skála a radikális, neoliberalistól a mérsékelt kritikai és konzervatív megközelítésig terjed. A világnak vannak olyan részei, ahol a mindezekről szóló vélemény és értékítélet inkább a skála radikális végéhez közelít, míg a világ más helyein a lokális vagy akár törzsi értékekhez nyúlnak vissza, lokális kisebbségi identitásokat keresnek és – úgymond – értékhaborúkba bonyolódnak, ám mindeközben – természetesen – használják a globalizált kommunikációs hálózatokat, élnek a szintén globalizált üzlethálózatok kínálta termékekkel. Manapság a tanuló, növendék, ember alapélménye, sőt tanulási környezetének, ismerethordozóinak alapvető jellemzője a kép, a képek villódzása a különféle képernyőkön. Hadd idézzünk e helyt egy, a mediatisált világ tanítási/képzési problematikájára reflektáló filozófust (Nyíri 2001): „...A szavak közege, az elkülönítő, sorba állító, klasszifikáló gondolkodásnak kedvez, ám a szavakban történő gondolkodás mögött mindig ott van a képekben történő gondolkodás. A szavak rendet tartanak képzeteink körében, de képzeteink nélkül a szavak nem jelentenek semmit.” A jövő eszerint a vegyes médiumú (szó és kép) civilizáció nemcsak lesz, hanem már van is. És azt is állíthatjuk, hogy a képi civilizáció (Edison-konstelláció) nem felváltja az íráson, a könyvön alapuló műveltséget (Gutenberg-galaxis) hanem ezek együtt hatnak, a szónyelvnek a képi nyelv lesz a kiegészítője. Zavarba ejtően gazdag e jelenségvilág tudományos/szaktudományos reflexiója. Nemzetközi szervezetek, civil szakmai szövetségek, pápai enciklikák(!), alapítványok, polgári kezdeményezések (pl. Greta Thunberg), mozgalmak foglalkoznak a globalizáció és hatásának problémakörével (ENSZ, UNESCO, HAND; Artemisszió Alapítvány). Ennek az irodalomnak akár csak összefoglalása is méltó téma lenne egy doktori (PhD) disszertáció számára, kritikai feldolgozása pedig még – talán – egy akadémiai, nagydoktori (DSc) munka számára sem lenne méltánytalan. Újra feltesszük a kérdést, hogy a globalizáció témakörei, mindnyájunkat érintő kérdései hogyan érvényesülnek az iskolában, hogyan tematizálódnak a megszokott tantárgyi szerkezetben. A hagyományos tanításban a tanári eredményesség/sikeresség feltétele, hogy képesek vagyunk-e kellőképpen transzformálni, azaz érthető, felfogható és vonzó módon felajánlani a különböző tartalmakat a szinte mindig heterogén összetételű osztályok tanulóinak (Takács 1973). Ekkor a tanítás hordozója főként a tanár beszéde és jelenségek bemutatása (demonstráció), jobb esetben tanulói kísérletezés. Aztán a megfelelő közvetítés révén vál(hat) szaktudományi/tantárgyi tartalmakból egyéni/személyes konstruálás révén a növendék számára fejlesztő, gazdagító pszichikus képződmény (tantárgyi tudás, gondolkodási mód, egyéni beállítottság a tudás és az iskola iránt vagy vele szemben, ítélerő, ízlés (?!), kritikai gondolkodás, felelősségérzet az emberi és a természeti környezet iránt stb.). Kérdésünk, hogyan alakul ezen attitűdformáló elemek működése a fent globális jelenségnek nevezett digitális kommunikáció közegében? Abból indulunk ki – követve e kérdéskörben egy elméletalkotó gondolatmenetét (Szécsi 2016) –, hogy a szóban forgó civilizációs váltás alapja az, hogy új környezet teremődik a média árasztotta történetek (narratívák) révén mind az egyéni identitások, attitűdök formálódása, mind a közösségek alakulása számára, azaz a szocializáció újfajta, sok szempontból még feltáratlan, új minőségű tere teremődik meg és kezd hatást gyakorolni. Újabb kérdés: az intézményes oktatás hogyan tud viszonyulni, mit tud ezzel a komplex jelenségvilággal kezdeni? Közismert, hogy a médiafogyasztás (internet, okostelefon) már a kisiskolások körében elkezdődik, alakítva, formálva szokásaikat, viselkedésüket – elfogadó/elutasító viszonyulásaikat a látott tartalmakhoz.

Közismert és szakirodalmi tapasztalat továbbá a digitalizáció rohamos térnyerése, azaz az eszközökkel történő ellátottság növekedése – ami értelemszerűen szorosan együtt jár a lakosság iskolázottsági szintjével. Egyszersmind a gyermek / a fiatal részint természetes fizikai, közvetlen kapcsolaton alapuló közösségnek, részint a neten formálódó virtuális közösségnek is tagja lehet (egyidejűleg akár többnek is), továbbá beléphet egy új virtuális közösségbe és egyéni döntése alapján, szabadon ki is léphet abból. A mediatisáció környezetében létrejövő közösségek éppen ezért ún. hibrid közösségek (fizikai és virtuális). Vajon miféle identitások formálódnak ki e hatások következtében? Vélhetőleg a szakadatlan információs impulzusok nyomán egy új igény is létrejöhet: a hatékony befogadás és továbbadás igénye. A hírfogyasztás, az újdonság iránti igény szinte napi rituálévá válik (Szécsi 2016), amire szükség van a fiatal generációknak, mert támpontot jelent nekik énképük megerősítéséhez. Ennek hiányában úgy érezhetik, hogy sodródni, elbizonytalanodni, magányossá válni. Az újdonság iránti vágy (hírigeny) azonnali kielégítésének lehetősége az örömelevényesüléseként is értelmezhető, egyfajta hedonizmusként, amelynek mélyén lényegileg a jutalom elhalasztásának a képtelensége rejlik. Sokak közös élménye lehet a képernyőre figyelemmel szinte ráfeszülő gyermek látványa. Igen, a képernyő – kiváltképpen, ha mozgóképet mutat – képes rabul ejteni. Némileg analógiás helyzet ez a homokvárat építő kisgyermekével, aki miután megépítette, szinte azonnal le is rombolja azt, mert nem az „eredmény” érdekli, hanem a tevékenység, a megcsinálás, a kezei ügyes működése nyomán támadt funkcióöröm. A kisgyermeket az örömelevény mozgatja, azonnali sikert (lelki kielégülés) akar, a valóság (a homokvár) messze nem villanyozza föl annyira, mint a kezei ügyes működése fölött érzett kielégülés. Vajon nem hasonló-e ehhez az a helyzet, amikor a gyerekek/fiatalok a „telójukkal” hoznak létre képeket. Egy kattintás és rögzítettünk valamit a múlt időből magunk és barátaink számára. Az örömelevény mozgatta személyes létrehozás, alkotás pillanatai az ilyen tevékenységek. Vélelmezhető, hogy a homokvárat építő kisgyermek örömeit élheti át ilyenkor a nagyobb gyermek is. A képet nem törli ki azonnal, hiszen módja van arra, hogy bármikor újabb képeket rögzítsen. Ha pedig az eszköz (okostelefon) alkalmas egész – akár hanggal is kísért – jelenetsor rögzítésére, akkor ez szinte mámorító lelki élmény lehet: az alkotás mámorja. Nem a produkció „művészi” értéke a mérvadó, hanem a személyesség átélése, a saját alkotás, a pillanat megragadásának, rögzítésének élménye. (Lehet, hogy egy újfajta „népművészet” születése zajlik ilyen módon a szemünk láttára?) A digitális termékek konstruktőrei, programozói nyilvánvalóan eleve számolnak az örömelevény érvényesülésével. Az iskola nem nézi e fejleményeket úgymond lábhoz tett fegyverrel, hiszen tudomásunk van róla, hogy a maga eszközeivel is igyekszik elősegíteni, ösztönözni a gyermekek konstruktív képességeit (projekt munkák).

Amikor az örömelevény szemben a valóságelv kezd érvényesülni, akkor válunk képtessé az elhalasztott jutalom (delayed gratification) elfogadására, szemben az azonnaliság akarásával (Lustprinzip). E régi pszichológiai fogalom-pár (örömelevény vs. valóságelv) a mediatisált világban egyfajta hedonizmusként (Szécsi 2016) értelmezhető, olyan szellemi beállítódásként, ahol az örömelevény az információs igény, a tudásvágy gyors, szinte azonnali kielégítéséből fakad (egy kattintás és máris teljesült, amit akartunk). Lehetséges, hogy a digitális környezet hibrid (fizikai és virtuális) közösségeinek kebelében újfajta generációs identitások alakulnak ki? S vajon ennek következtében például nekünk, tanároknak lehet-e probléma, hogy fel kell-e adjuk a szakmai énképről vélelme-

zett korábbi stabil képzeiteinket? És vajon egy újabbra áthangolt szakmai szerep (pl. az online tanár) jár-e szorongással, s ha igen, milyen mértékűvel? Merthogy, ha egyetértünk Tamási Áron sokak által és sokszor idézett gondolatával – „Azért vagyunk a világban, hogy valahol otthon legyünk benne” –, akkor van-e mód az effajta szorongás enyhítésére? Lehetséges-e vajon megalkotni és érvényesíteni olyan tanári tudásokat és pedagógiai gyakorlatokat, amelyek biztonságos tájékozódást, eligazodást nyújtanak eme „új nép, másfajta raj” számára a digitális impulzusok versengő értékeinek, narratíváinak közegében?

Társadalomkutatók az a nézeten vannak, hogy a kamaszkor immár meghosszabbodik (Balázs 2022). Ez kétségtelenül bonyolítja a helyzetet mind az oktatás, mind annak felnőtt résztvevői számára. Az okostelefon úgymond nélkülözhetetlen lakhelyévé vált a tizenéveseknek, akik eszközeik nélkül el sem tudják képzelni a mindennapjaikat. És ez sem könnyíti a tanárok helyzetén. Ellentmondásos jelenséggel állunk szemben, mert mindez lehet pozitív fejlemény is (technooptimista nézőpont), mindazonáltal magunk is úgy véljük – egyetértve a témakör kutatóival –, hogy az állandó netes jelenlét kedvezőtlen is lehet a személyiségfejlődés nézőpontjából. Egyértelműen negatív rejtett tantervi hozadéknak értékelhető, hogy a kamaszok/fiatalok körében egyre tömegesebb érzés, hogy a dolgok úgymond elmennek mellettük, hogy kimaradnak valamiből (fear of missing out), ha nincsenek állandóan jelen az interneten (Twenge 2017).

Vegyük sorra, miféle tapasztalatokban részesíti a növendéket a digitális tanulási környezetet! Az eredményes tanuláshoz – köztudott – koncentrált figyelem (is) szükséges. Kérdés, hogy a gyorsan változó, áramló impulzusok hogyan hatnak a tanulás nézőpontjából alapvető figyelem alakulására? Megfigyelések szerint a digitális térben a koncentrált figyelem ideje csökken, a figyelem mintha töredezetté, csapongóvá válna. Érthető, hiszen a médiafogyasztó gyermek/fiatal tudja/tudhatja, hogy egyetlen kattintással máris jön az új történet, az új hír, az új információ. E gondolatsor bevezetéseként a *Magyar Narancsból* idézünk. „Nehezebben koncentrálnak a könyvekre, de még az online cikkeket sem tudjuk végigolvasni anélkül, hogy közben is újabb ablakokat ne nyitnánk meg. Egyre több szakember beszél a figyelem válságáról, amiért döntő részben a digitális világ nagyon is tudatosan megkonstruált működése felel.” (Kránicz 2022.) Az idézet utolsó, provokatív állításának szerzője vélhetőleg a mindent elárasztó reklámvilág agresszív nyomulására célozhat, merthogy – úgymond – a digitális világban nagyon is tudatos és hatalmas harc folyik a fogyasztó figyelmének megszerzéséért, a figyelmünk uralásáért, azaz egyértelműen gazdasági érdekek harcáról is szól ez a történet.

A témakör egyik szociológus kutatójának nézete szerint azonban nem az okostelefont kell célkeresztbe helyezni, hanem a hozzá kapcsolódó applikációkat, szolgáltatásokat, lévén, hogy a gyártónak az az érdeke, hogy a felhasználók minél több időt töltsenek az adott termékkel. Ugyanakkor – pozitív előjelű rejtett tantervként – kiemelte az okostelefon esélykiegyenlítő hatásait is. Szociológus és pszichológus véleménye szerint nem bölcs dolog a technológiát démonizálni, mert tény, hogy van egy széles körben elterjedt készülék (okostelefon), amely csökkenti a személyes találkozások jelentős részét, és ez számos következménnyel is jár. Mindazonáltal nem kárhoznatni kell az okos eszközt, hanem megtanítani és megtanulni, hogyan éljünk vele okosan. A rejtett tanterv szempontjából fontos következmény – szóbeli közlések szerint – hogy az iskolai szünetekben is inkább a kütyüt nézik a gyermekek, nem egymással beszélgetnek, pedig a tizenéveseknek különösen nagy az igényük arra, hogy szemtől szembe kapcsolataik



legyenek egymással, amit a szemtől szembe kommunikáció, egymás arcának tanulmányozása tudattalan tanulás útján erősít. *„Az által, hogy nem beszélgetnek egymással eleget, magukat is kevésbé értik, hiszen a kamaszok egymás tükrében is definiálják magukat.”* (Rácz 2017.)

De hogyan érinti mindez a tanítást és a tanulást, és hol rejlik mindebben rejtett tantervi hatás? Az online világ anyagait olvasó fogyasztó percepciós gyorsasága nagyobb lehet, mint a nyomtatott szöveget olvasóé. Kérdés: van-e ennek ára, ha van, miféle? (Az ún. gyorsolvasási tréningek nem tartoznak az írásunkban felvetett problémák közé.) Az észlelés felgyorsulása tehát nem tervezett mellékhatása e környezetnek, ez a hozam egyértelműen pozitív rejtett tantervi hatásnak tekinthető. Ez fontos „kompetenciagazdagodás” akkor, amikor arra van szükségünk, hogy mielőbb megszerezzünk valamely információt. A tanításban az információ tere tematikusan behatárolt, az abban történő tájékozódásban is előnyös lehet a nagyobb percepciós képesség, a tanulás nézőpontjából azonban az értelmi feldolgozás, a megértés értékelődik föl, s ha nem teszünk egyenlőséjlet informálódás és tudás közé, az online tartalmak fogyasztása nem az összpontosítás képességét fokozza. Vajon féltünk kell-e a fiatalok figyelmi képességét az online eszközök befolyásától, ezek – úgymond – „agyromboló” hatásúak-e? A mértéktelen fogyasztás e téren nyilván nem kívánatos, főként azért, mert szűkítheti az élet-tani szempontból fontos egyéb tevékenységek (mozgás, face-to-face társas kapcsolatok) körét. A funkcionálisan elkülönülő agyi struktúrák igen hosszú fejlődési út során alakultak ki, ezek áthangolódása is nyilvánvalóan csak hosszú folyamat eredménye lehet.

### Hozamok: időközi mérleg

A globalizáció hatására a világ a folyamatos átalakulás állapotában van. Ezért a mediatisztált környezetben történő tanítás és tanulás hozamairól is csak időközi mérlegkészítésre van esélyünk. Ami állandó, az a változás. A globalizáció mint folyamatos átalakulás tehát tény, itt van, velünk van, „nem választás kérdése. Az internet ontja az újdonságokat, a reklámokat, a valós és álhíreket. Jogosan érezzük úgy, hogy el vagyunk árasztva információkkal. A fentebb megfogalmazott kérdésekre adott válaszkísérleteinkkel úgy közelítünk – időlegesen alapvető normatív beállítottságunkat némileg halkítva –, hogy számbavesszük azokat a fejleményeket, amelyekről gondolható, hogy a mediatisztált tanulási környezet hatására jöttek létre. Egykori pedagógiai kutatási témánk (rejtett tanterv) fő tanulságát tartva szem előtt, hogy minden tanulási helyzet/környezet elkerülhetetlenül nem tervezett, nem szándékolt mellékhatásokkal jár.

Az egyén fejlődésének általános menete: a viselkedést irányító kezdeti örömev uralma lassan átadja a helyet a felnőtté válás irányába vezető realitáselv érvényesülésének. E folyamatban egyfajta játékoság is van, a dolgok relativizálása, felcserélhetősége, tetszés szerinti párosítása, mely lehetőségeket az új technika kiváltképpen felkínálja a felnőtt „homo ludens” számára is. Lehet, hogy ez mint beállítódás, mint kimondatlan igény a globalizált, mediatisztált környezetnek a formálódó eredménye, hozama. Az átlagos iskola tantárgyaival, felkínált adatainak tömkelegével, a feszített tempójú célirányos előrehaladáshoz mindig szűkre szabott idejével valami nagyon más tanulási környezetet mutat, mint a világháló kimeríthetetlen gazdagsága. Az intézményes tanítás közegében lezajló tanításban/tanulásban erős a hajlandóság úgy tekinteni a tudásra, mint kész, egész, lezárt, befejezett entitásra. A szűkre szabott idő és a pénzügyi szűköség

következtében a tanítás általában tanári előadásra zsugorodik, jobb esetben tanári demonstrációra is, de arra kivételes esetben kerülhet sor, hogy – tanulókérsletben – magával a természet jelenségeivel kerüljön beszélő viszonyba a növendék (nincs rá idő, drágák az anyagok és az eszközök). Szerencsés a növendék, ha tanára – mind e szükségességek ellenére is – igyekszik a tanítást nem figyelő (?) hallgatással, hanem tevékenységgé, cselekvéssé szervezni (Chrappán 2017). Ekkor nyílik esély a számára ahhoz, hogy – saját, egyéni tudásának megkonstruálásával – akár a bölcsesség felé is haladjon. (Ez – elismerem – talán túlzás, talán ez nem is feladata az intézményes tanításnak, mert a bölcsesség megközelítéséhez, eléréséhez (?) sok gondolkodás, párbeszéd és nagylelkű találkozások sora szükséges. A mediatisált tanulási környezet egy új típusú, akár partneri viszony kialakulását is lehetővé teszi tanár és növendék között. Közhely, hogy az egymást követő új generációk tagjai már a globális, mediatisált civilizációba születnek bele, s szinte anyanyelvként birtokolják/beszélik annak közlési módozatait. Persze számosan vannak az oktatói/tanári/professzori karban is olyan kollégák, akik ambíciójuk jóvoltából megtanulták és folyamatosan tanulják a digitalizáció kommunikációs sajátosságait. Nagyfokú tiszteletet és méltánylást érdemelnek, ám azért vélhetőleg kisebbségben vannak azokhoz képest, akik nem mozognak anyanyelvi biztonsággal a digitális környezetben. Az új típusú partneri viszonyt úgy értjük, hogy megváltoz(hat)nak, átértelmeződ(het)nek a hagyományosan rögzült szerepek. Az igazán jó tanár, miközben tanít, mindig tanul is tanítványaitól. Lehetséges, hogy az új helyzetben a tanár még többet tanulhat a diákjaitól, mint korábban. A tanárnak a mai környezetben végképpen nem monopóliuma többé sem a tudás, sem annak felajánlása (Szabó L. T., 2010). Ám érettsége, felnőtt tapasztalatai, világlátása révén nagyon is segítheti növendékeit abban, hogy ne veszzenek bele a szabadon hozzáférhető információk, adatok dzsungelébe. Ha az információközlésben csökkent is a tanár szerepe, a magyarázatban, a tájékozódásban, az összefüggések értelmezésében nyújtott segítség, támogatás révén jelentősen felértékelődik, egyszersmind új színekkel gazdagodik a mestersége. Mert sem a számok, sem az egyéb adatok önmagukat nem értelmezik, az eligazodáshoz szükséges a tanár orientáló jelenléte. Ebben a helyzetben bőségesen adódnak rejtett tantervi hatások. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben a szakmai szerepfelfogás változásának szükségességéről van szó. Ám új módon felfogni, szemlélni saját szerepünket, azaz szakmai identitásváltozást elérni – egyáltalán nem könnyű feladvány, amint azt sem könnyű tolerálni, hogy a növendék adott esetben ügyesebb, gyorsabb és hatékonyabb a digitális környezetben, mint mi magunk. S ha ez a helyzet nem rosszízű lenézést, fölényérzetet vált ki a növendékből, (!) hanem belátást, megértést, empátiát (?!), akkor a fiatal és a felnőtt számára egyaránt személyes gazdagodás lehet az ilyen módon létrejövő attitűdváltozás, amit egyértelműen a mediatisált körülmények között zajló tanítás/tanulás pozitív hozamaként könyvelhetünk el. Az is igaz, hogy a mediatisált környezet jóvoltából bemutatott képek, folyamatok alkalmat, ösztönzést adnak ahhoz, hogy a növendék belefeledkezzen a tárgyi világ, a természet és a művészet jelenségeibe, s ennek nyomán jobb lehet a közérzete a tanítási órán, ami viszont a jó oktatás előfeltétele (élmény és tudás összetartozik). Mind ez a növendék kíváncsiságát is felcsigázhatja, s talán ez a legtöbb, amit az oktatási intézmény az alapvető műveltségi javak mellett adhat a fiatalnak. A digitális környezet továbbá – érzékletes ábrázolásai révén alkalmas – élményalapú indukciós bázisként működhet, amely elengedhetetlen a fogalmak tanításához. Az intézményi hatásmechanizmusok felől nézve a kulcsszó az élmény és a tipikus, hosszú idő során átélt iskolai

tapasztalatok minősége. De hasonlóan az államszocialista tanügyben észlelt/megfigyelt távolságtartó inkongruens tanári megnyilatkozásokhoz („Erről a marxizmus azt tanítja...”), az effajta távolságtartás a mediatisált környezet tartalmaival kapcsolatban is felmerülhet az oktató részéről. (Ám azt vélem, hogy manapság, kiváltképpen állami iskolákban a szocializációs folyamatokat feltáró, azaz hosszabb távú kutatást az oktatásirányítás nem fogadná támogatólag.) Az iskolai szocializáció kérdésköre régtől fogva érzékeny téma, amelyben mindig az adott kor ideológiáját uraló/diktáló intézmények mondják/mondták ki a döntő szót (uralkodóház, egyházak, politikai párt). A hazai rendszerváltozás (1989/90) korai szakaszának lezárultával az iskolai világra nézve az aktuális hatalom súlypontilag a két háború közötti (neobarokk) korszak kánonjának életre galvanizálásával foglalatосkodik, azaz a tantervileg előírt/ajánlott témák/tartalmak révén az oktatáspolitikai szoros ellenőrzés alatt kívánja tartani az iskolai folyamatokat, s eléri a céljait, ha a kimeneti megmérettetések alkalmával (érettségi vizsga) is az előírt tartalmakat kérheti számon. Ha a folyamat és a kimenet is szoros szabályozás alatt történik, akkor a rejtett tanterv érvényesülésének lehetőségei átalakulnak, a hangsúlyok máshová tevődnek. Ha a tanítandó tartalmak köre szorosan előírt, akkor a jártékter sajátosan hangolódik át: az az esély marad a tanár számára, hogy kongruens megnyilvánulással súlyozzon, kiemeljen, illetve inkongruens kommunikációval súlytalanítson, hiteltelentísen bizonyos tartalmakat, kifejezve ilyen módon az egyéni, személyes viszonyulását a közlendő tartalmakhoz. Vajon a globalizáció mit hozott a művelődési kánonok, a folytonosság vs. megszakítottság vonatkozásában? Értékek, élet- és gondolkodásmódok, ízlésminták zavarba ejtő tömkelegét, amely – a mediatisált civilizáció jóvoltából – demokratikusan, azaz szabadon áramlik, szabadon hozzáférhető, s ez a hagyományhoz való viszonyt is és a tanár szerepét is érinti. A szabadon hozzáférhető információk/képek garmadája minden iskolai szereplő számára új helyzetet teremt. Megnöveli az értelmezések, a viták lehetőségét, s ez nem lehet kellemes azok számára, akik idegenkednek a kritikus gondolkodástól, szellemi összecsapástól, a vitától, mert az ilyen helyzetek kikezdehetik a hagyományosan biztosítottak, kockázatmentesnek gondolt fölényérzetüket. Ugyanakkor mindebben egy új típusú tanár/növendék viszony kialakulásának esélye is benne rejlik. Egy új típusú tanár/növendék viszonyban a vita, a dialógus megteremti a másik türelmes meghallgatásának képességét, növeli a koncentrációt, pallérozza az érvelni tudás képességét. Mindez akkor is figyelemre méltó rejtett tantervi hozam, ha – adott esetben – a számítógépes szaktanterem térelrendezése esetleg semmiben sem tér el a hagyományos osztályteremtől. Ám mindez természetesen csak akkor hasznosulhat, ha a megfelelő technikai háttér és a működtetéséhez szükséges szakértelem is rendelkezésre áll. A COVID alatti időszak – kényszerű – online oktatásáról a technikai és a hozzáértési szükségességek miatt az *Educatio* folyóirat *Vírus és oktatás* tematikus számában közölt tanulmány e téren nem mutat vigasztaló képet (Polónyi 2021). A neten áramló információdömpingből néhány kattintással elérhető a kívánt információ. Ez jó. De ha ez a kontextus iránti érzéketlenséggel, a történetiség iránti fogékonyság satnyulásával jár, akkor ez nem szerencsés rejtett tantervi mellékhatás. Azaz akkor, ha leértékelődik az elmélyültebb tudás és felértékelődik annak azonnali használati értéke: az egyszerű kattintással megszerzett információ. Faktuális tartalmakra fókuszáló tudásterületeknél (mérési adatok, műszaki terület, kísérletek, megfigyelések stb.) ez előnyös, hasznos lehet, de több nézőpontot, tágabb reflexiót, a dolgok miérettjét, értelmét kutató témaköröknél (pl. irodalom, történelem, társadalomtud-

mány) nem szerencsés ez a fejlemény. Félreértés ne essék: mindkét tudástartományban alapvető a tények megismerése és tisztelete, különbség a tudástartományok között a hangsúlyokban, az irányultságban van. Az emberiség történelmének korábbi korszakaiban a tények, a tudás áthagyományozásának feltételét az írásbeliség kialakulása teremtette meg, amelyhez még jelentősebb eszközt adott a sokszorosítás lehetősége – a könyvnyomtatás.

A hálózatos világ által ajánlott lehetőségek/fejlemények egyrészt várakozást, másrészt új keletű félelmeket keltenek. E fejlemények aggályokat ébresztenek azokban, akik úgy gondolják, hogy a virtuális világba bezárkózó fiatalok emberi kapcsolatai szegényednek. A gyermekek és fiatalok mobiltelefon-használatában is három jellegzetes tevékenység különíthető el: játék, médiafogyasztás és kommunikáció. 7 és 16 év között a játék jelentősége csökken, az ezzel töltött idő viszonylag állandó (bár nyilván a játékok jellege folyamatosan változik). Az életkor előrehaladtával ugyanakkor egyre jellemzőbbé válik a kommunikáció és médiafogyasztás. 10 éves kortól gyors növekedésnek indul a mobiltelefon-penetráció, és 15-16 éves korra lényegében teljessé válik. (Ságvári 2019.)

Az intézmény (iskola, tanár) feladata az orientálás, az igényes tartalom iránti érdeklődés és szükséglet felkeltése, a kritikai érzék és az ítélőerő pallérozása. (Fentebb említettük: erre nézve, sajnos, a jelenlegi NAT nem igazán támogató.) A kritikai attitűd működése kiváltképpen fontos a tudományos sarlatánok, a politikai közszereplők, a mindig meggyőzésre irányuló reklám és propaganda szólalmainak, állításainak vételekor. Ám e téren az önállóság, a megalapozott ítélőerő kialakulása nehéz, mert a kép, a mágikus hatásforrás, alig tagadhatjuk, afelé tereli az embert, hogy (szinte) készpénznek fogadja el azt, amit a képernyőn lát, ami ott elhangzik. (Végül is le lehet jönni a netről, a képernyőt ki is lehet kapcsolni.) (?) Társadalomtörténeti nézőpontból a „belsőleg vezérelt” vs. „külsőleg vezérelt” ember (Riesman) problematikája is tételeződik a „homo informaticus” esetében. A tanulás kérdésköre ebben az új környezetben további megfontolásokra is késztet. A diákok kedvelik a több digitális forrásból történő tájékozódást, a nyomtatott műveltség-hordozók világában otthonosabb tanáraik vélhetőleg a lassúbb, ellenőrzött információközvetítést preferálják. Soroljuk tovább vélelmeinket. A digitális eszközök adta folyamatos stimuláció mellett a többi, egyéb stimuláció lassúnak, unalmasnak érződhet. Immár kialakult új szokás: a fiatalok szívesebben foglalkoznak vizuális és auditív információkkal, mint szövegekkel. A növendékek továbbá kedvelik, ha véletlenül rábukkannak újdonságokra, a tanárok talán inkább az egységcsomagokra tagolt, adagolt közléseket részesítik előnyben. A felsorolt különbségek nyilvánvalóan ütközésekhez vezetnek az újonnan kialakult szokások és az intézmény (iskola) inercijája között, melyek (fel)oldása elsősorban az oktatók nyitottságától, változásra való alkalmasságától függ. Kérdés az is továbbá, hogyan hathat az újdonság iránti „éhség” szinte azonnali kielégítésének lehetősége a figyelem alakulására? Hogyan érinti mindez a tanítást és a tanulást? Az online világ anyagait olvasó fogyasztó percepció gyorsasága nagyobb lehet, mint a nyomtatott szöveget olvasóé. Kérdés: van-e ennek ára, s ha igen, miféle? Az észlelés felgyorsulása értékes lehet, ha tájékozódni, eligazodni kívánunk a szabadon áradó ismeretek, információk tömkelegében. A tanításban az információ tere tematikusan behatárolt, az abban történő tájékozódásban is előnyös lehet a nagyobb percepció képesség, a tanulás nézőpontjából azonban az értelmi feldolgozás, a megértés értékelődik föl. Ha nem teszünk egyenlőségelet informálódás és tudás közé; ez utóbbihoz nem elég az észlelés gyorsasága, fokozott összpontosító képesség is

szükséges hozzá, s az online tartalmak fogyasztása – jelenlegi tudásunk szerint – inkább gyengíti, mint fokozza a koncentráció képességét. Nyilvánvalóan erről a szóban forgó témáról rengeteg vélekedés van, ám jó lenne mindezekről megbízhatónak tartható kutatási eredményeket is tudni, ezek ugyanis rendkívül hasznosak lennének a tanítási-tanulási infrastruktúra szerzői, szerkesztői és alkalmazói részére (tananyagok, digitális tanulási források, értékelési eljárások). Egy területen viszont bizonyítottan negatív módon hat a történésekre az online világ, s ez az iskolai bántalmazás. Régtől ismert jelenség, az utóbbi évtizedekben kutatott terület is, de egyvalami biztos: a hagyományos szemtől szembe lezajló bántalmazásnál romboló hatásában sokkal ártalmasabb (akár öngyilkossághoz vezető) is lehet a netes felületeken történő bántalmazás. A pozitív vs. negatív hatások kérdésében döntő tényező a szándék. Távoli analógiával élve: a maghasadás békés energiaforrás és világokat elpusztító fegyver alapja is lehet. Az üzleti reklámvilágban egyértelmű a fogyasztásra rákapató szándék. A politikai propaganda területén a vizualitás („megfelelő” szöveggel kísérve) a meggyőzés/megnyerés célját szolgálja, és egyáltalán nem mentes a manipulálás szándékától sem (megtévesztő, hamis információ, „fake news”). Egy, a 11–16 éves korosztályra kiterjedő kérdőíves vizsgálat (*Ságvári 2019*) arra kérdezett rá, hogy „Mennyire igaz, amit az alábbi forrásokból látsz/hallasz/olvasol? (a források: Internet, Nyomtatott újságok/Magazinok, Televízió/Rádió, Reklámok)” Az internetet nézve a megkérdezettek körében rendkívül alacsony a „nem érint” válaszok aránya, továbbá a válaszolók közel háromnegyede igaznak tartotta az internet által közvetített tartalmakat. Míg a nyomtatott sajtó/magazinok esetében a „nem érint” válaszok aránya jelentős.

A dolgok (gazdasági és társadalmi berendezkedés, uralmi formák, életmód, ideológiák) rendje a változás. Történetileg a változások tempója különböző. A jelenünkben zajló átalakulások sajátossága a megelőző történelmi korszakokhoz képest – többek között a mediatisztált környezet jóvoltából –, az egyidejűség. Az, hogy a világban zajló eseményekről (szinte) egyidejűleg értesülünk. Az értesülés tempója gyorsult fel, ám ez nem feltétlenül jelenti azt is, hogy valóban lényeges, új dolgok történnek mindig. Lehetséges, hogy a változás mindössze abban áll, hogy régi dolgok térnek újra vissza. (?) Mindazonáltal a globalizáció, a folyamatos változás állapota tény, velünk van, itt van, elfogadása vagy elutasítása nem választás kérdése. Az élet (az életünk) minősége függ attól, képesek vagyunk-e megfelelő mértékben alkalmazkodni e változásokhoz.

\*\*\*

Külön köszönetet mondok *Horváth Zsuzsannának* az értékes és inspiráló szakmai megjegyzéseiért.

## IRODALOM\*

A globális felelősségvállalásra nevelés. Témák és tanulási célkitűzések. Global Citizenship Education TOPICS AND LEARNING OBJECTIVES. Kiadta az Egyesült Nemzetek Nevelésügyi, Tudományos és Kulturális Szervezete. Párizs, 2015.

\* Szerzők és művek listája, akiktől/amelyektől ösztönzést kaptam a fenti gondolatok megfogalmazásához.

- A világ az iskolában. Tanulmányok a globalizációról tanároknak. Artemisszió Alapítvány 2009. A kiadvány az „Iskolák a viláért” c. projekt keretében valósult meg. [www.artemisszio.hu](http://www.artemisszio.hu) [Letöltve 2022. 05. 26.]
- BALÁZS Zs. (2022) *Hosszúra nyúlik a kamaszkor, a 25 az új 18*. <https://qubit.hu/2018/02/27/hosszura-nyulik-a-kamaszkor-a-25-az-uj-18> [Letöltve: 2022. 06. 07.]
- BALÁZS Zs. & GALAMBOS A. (2022) *A testi fenyítés már nem divat, de a gyerekek érzelmi bántalmazása mindennapos dolog a magyar iskolákban*. <https://qubit.hu/2022/06/07/a-testi-fenyites-mar-nem-divat-de-a-gyerekek-erzelmi-bantalmazasa-mindennapos-a-magyar-iskolokban> [Letöltve: 2022. 06. 07.]
- CHRAPPÁN M. (2017) A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága. *Magyar Tudomány*, Vol. 178. No. 11. pp. 1352–1368.
- CSEPELI Gy. (2021) A globális tudás piaca. *Educatio*, Vol. 30. No. 1. pp. 63–71.
- Hintalovon Gyermekjogi Alapítvány Gyermekjogi jelentés. 2021. [https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2022/05/Hintalovon\\_jelentes\\_2021\\_hu\\_final2MB.pdf](https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2022/05/Hintalovon_jelentes_2021_hu_final2MB.pdf) [Letöltve: 2022. 06. 07.]
- KOVÁCS B. (2022) Ledőlt egy tabu. *HVG*, 2022. június 2. pp. 44–47.
- KRÁNICZ D. (2022) Zavar a rendszerben. Így romlik a figyelmünk a digitális korban. *Magyar Narancs*, 2022. február 23. pp. 22–23.
- Mi közöd hozzá? Fiatalnak lenni a globalizáció világában. Artemisszió 2008. (Oktatási segédanyag)
- NYÍRI K. (2001) A hálózott ember. Beszélgetés Nyíri Kristóf filozófussal. *Filmvilág*, 2001/3. pp. 22–23.
- POLÓNYI I. (2021) Pandémiás oktatás. *Educatio*, Vol. 30. No. 1. pp. 3–21.
- RÁCZ J. (2017) *Tényleg tönkretett az okostelefon egy teljes generációt?* <https://qubit.hu/2017/12/21/tenyleg-tonkretett-az-okostelefon-egy-teljes-generaciot> [Letöltve: 2022. 06. 07.]
- SÁGVÁRI B. (2015) *Fiatalok média- és internethasználati szokásai*. ITHAKA Research & Consulting Nkft.
- SÁGVÁRI B. (2019) *Gyermekek és fiatalok média- és internethasználati szokásai*. Fabricula Nemzeti Média és Hírközlési Hatóság.
- SZABÓ L. T. (1988) *A „rejtett tanterv”*. (Gyorsuló Idő sorozat.) Budapest, Magvető K.
- SZABÓ L. T. (2010) *Bevezetés a tanári mesterségbe*. (Pallas Debrecina 19.) Debrecen, DE Neveléstudományi Intézet.
- SZÉCSI G. (2016) Énteremtő narratívák az új média korában. *Kultúratudományi Szemle*, Vol. 2. Nos 2–3. pp. 4–22.
- TAKÁCS E. (1983, ed.) Tanítás és tanulás az iskolában. *OPI Tantervemléleti Füzetek*, 11.
- TWENGE, J. M (2017) *Have Smartphones destroyed a Generation?* <https://www.theatlantic.com/magazine/archive/2017/09/has-the-smartphone-destroyed-a-generation/534198/> [Letöltve: 2022. 06. 07.]