

**A médiaműveltség megjelenése és implementációs összefüggései a Nemzeti alaptanterv evolúciójában**

*„A médiatudatosság legnagyobb baja az, ha csak szép eszme, ha csupán jelszóként használatos elv marad.” (Aczél Petra)*

„A Nat-evolúció a Nemzeti alaptanterv megalkotásának, bevezetésének és felülvizsgálatának majd két évtizedes folyamata.”<sup>1</sup> Tekintettel arra, hogy a „Nat-evolúció” fogalma közel másfél évtizeddel ezelőtt született, ráadásul a Nemzeti alaptanterv felülvizsgálata is immáron egy hosszabb folyamat ölel fel, így a médiaműveltség megjelenését főként implementációs összefüggésben elemezzük. Az újradefiniált „Nat-evolúció” fogalmának azonban van egy szűkebb és egy tágabb értelmezése. A szűkebb értelmezés a Nemzeti alaptanterv első változatának megjelenésétől (1995) a legutolsó felülvizsgált változat bevezetéséig (2020) tart. Ám a „Nat-evolúciónak” tágabb értelmezése az 1980-ban, a Magyar Tudományos Akadémián az elnökségi közoktatási bizottság (MTA–EKB) kiadásában megjelent *Fehér Könyv*vel kezdődik, amelyben a 20. század műveltségképét határozták meg (Báthory, 2001). Ez a Nemzeti alaptanterv koncepciójára is jelentős hatást gyakorolt. A médiaműveltség (*media literacy*) ennek a műveltségképnek az egyik központi eleme. Így jelen írás a médiaműveltséget egy tágabb

---

<sup>1</sup> A „Nat-evolúció” kifejezést Báthory Zoltán a 2007. évi februári Implementációs Bizottság ülésén használta először.

értelmezésű „Nat-evolúció” implementációs összefüggésében elemzi, az 1980–2021 közötti több mint három évtizedet felölelve.

A „távlati műveltség tartalma”, a műveltség integratív szemlélete és a „hét domb” tantervi transzformációja az 1995-ös Nemzeti alaptantervben jelent meg. Ebben a Mozgóképkultúra és Médiaismeret a Művészetek műveltségi terület keretén belül, ún. részműveltségi területként található (Nemzeti alaptanterv, 1995). Ez a strukturális beépítés a későbbi felülvizsgálatok során sem változott. A részműveltségi terület megjelenítése valóban pozitív implementációs hatással bír, jelesül a tantervi integrációra hívja fel a figyelmet, amelynek eredője valóban az „iskolai műveltség hét integrált tömbje”. A médiaműveltség tartalmi és fogalmi gazdagodása némiképpen a felülvizsgált Nemzeti alaptanterv különböző változataiban is megjelenik, ám az implementációs nehézségek az utóbbi évtizedekben megmaradtak. Kétségtelen tény, hogy a közös szakmai nyelv, a fogalom egységes használata sokat segít a médiaműveltség alaptantervi megjelenésének és implementációjának megértésében, ám nem pusztán terminológiai problémáról van szó. Hasonló a helyzet a tanterv-tipológia esetében is (Szebenyi, 2001).

*In concreto, mi lehet az oka annak, hogy a médiaműveltség csak csekély mértékben jelenik meg az iskolai pedagógiai gyakorlatban?* Ennek elsősorban implementációs okai vannak, ám ezek összefüggnek a médiaműveltség Nemzeti alaptantervi megjelenésével. Ez utóbbi esetében érdemes a tantervi integrációs problematikából kiindulni. Az, hogy a Mozgóképkultúra és médiaismeret részműveltségi terület megjelent az 1995-ben megjelent Nemzeti alaptantervben, nem képezte vita tárgyát. Komoly szakmai konszenzus volt a tekintetben, hogy a 20. századi

műveltségkép szignifikáns része. Az azonban, hogy a Művészetek műveltségi területen jelent meg, már vitát generált a szakemberek körében. Néhányan az Anyanyelv és irodalom, mások az Informatika műveltségi területen látták volna a helyét. Ám hogyha figyelmesen megnézzük és szöveg szerinti elemzésnek vetjük alá az egyes műveltségi területek tartalmát és követelményrendszerét, mindegyik műveltségi terület általános és részletes leírásában találunk a médiaműveltségre vonatkozó megfogalmazásokat. Ez a később felülvizsgálatok során sem változott. Az implementációs probléma gyökere azonban nem itt van. Közismert, hogy *a hagyományos hazai oktatási rendszer és nem utolsósorban a pedagógusképzés erőteljesen tantárgyi alapú*. Az 1995-ben megjelent Nemzeti alaptantervben tíz műveltségi és húsz részműveltségi terület található. Ráadásul a tantervi-tartalmi integrációt tovább nehezítették, bár alapvetően az integrációs szemléletet erősítették a közös követelmények (kereszttantervek). A kereszttantervek (7 terület) funkciója az, hogy egyfajta horizontális szempontként az összes műveltségi és részműveltségi területen jelenjenek meg. Ezt a funkciót a Nemzeti alaptanterv vizuálisan ikonokkal jelenítette meg. Ám az iskolai tantervezési és implementációs gyakorlat erőteljesen tantárgyakban gondolkodott. *Hatalmas távolság mutatkozott az alaptantervi implementációs elvárások és az iskola hagyományos működése között*. Hogyan próbálta meg az első implementációs folyamat ezt a távolságot áthidalni? Egyrészt megvolt az implementációs stratégia, amely alapvetően tantervi támogató rendszerben gondolkodott (Pöcze Gábor, 1995). Közismert, hogy az 1995-ös Nemzeti alaptanterv bevezetése a helyi tantervek kidolgozásához mintatanterveket fejlesztett. Ez kétségkívül jelentős segítség volt az iskolák nagy részének, hiszen a Nemzeti alaptanterv kidolgozása előtt központi tantervi előírások

alapján működött az oktatási rendszer. Az 1985-ös ún. autonómiatörvény sokat lazított ezen, és számos olyan kísérleti program indult el, amely az erősödő tantervi-tartalmi innovációt jelezte, ám az iskolai pedagógiai gyakorlatban a helyi tantervek fejlesztésének csak csekély tapasztalata volt. Egyszerűbben fogalmazva, a Nemzeti alaptanterv alkotói – és valljuk be őszintén, a szakemberek egy része – sokat vártak az alaptantervtől. Bár az 1995-ben kiadott Nemzeti alaptanterv, különösen a decentralizált, kétpólusú tartalmi szabályozórendszer (alaptanterv–iskolai helyi tantervek) értelemszerűen már nem hordozta magán a voluntarista, előíró jellemzőket, ám a tantervekbe vetett hit, a tantervek jelentős hatásának illúziója megmaradt. Az implementáció, így már érthetően, *tantervi támogató rendszerben* gondolkodott. A mintatantervek választhatók voltak, támogatták a Nat-1995 bevezetését. Ezt követően az első központosítás – bár meghagyta a tantervi támogató rendszert – az alaptanterv és a helyi tantervek közé kötelező jelleggel iskolatípusok szerinti kerettanterveket vezetett be, amelyek egyrészt lényegesen merevebbé tették a tartalmi szabályozás egész rendszerét, másrészt tantárgyi struktúrákat tartalmaztak, ami megkönnyítette az iskolák dolgát (Vágó–Vass, 2006), a *Fehér Könyv* műveltségképének integrációs jellegét azonban lényegesen gyengítette. Sportnyelven szólva a tantárgyi integráció, ezen belül is a médiaműveltség eredményes iskolai bevezetése vesztesre állt. Kétségtelen tény, hogy ezen a későbbi felülvizsgálatok megpróbálták változtatni (kereszttantervi tartalmak, integrációs témahetek), ám a 2012. és a 2020. évi felülvizsgált Nemzeti alaptantervek implementációja erőteljesen a tantervi támogató rendszerre épült. A médiaműveltség bevezetésének tekintetében örvendetes, hogy pozitív folyamatok is elindultak, amelyek eredményeit

egy 2013. évi konferencia foglalta össze, ám ezek nem álltak össze rendszerként (Nagy-Király Vivien, 2013).

Nehézséget jelentett az is, hogy a hagyományos hazai tartalmi szabályozási rendszer erőteljesen *tananyagközpontú*. Alapvetően arra a kérdésre fókuszál, hogy mit tanítson az iskola. Bár az 1995-ös Nemzeti alaptanterv alkotói szakítani szerettek volna ezzel a hagyománnyal, és elmozdultak a kimenetszabályozás, ezzel szoros összefüggésben a követelményközpontúság felé, ám a műveltségi területek részletes követelményei alapvetően a tananyagra és kisebb mértékben a fejlesztendő képességekre épültek. Nem meglepő módon a későbbiekben a központi tartalmi szabályozással együtt a 2012-es és a 2020-as Nemzeti alaptanterv tananyagközpontúsága megmaradt vagy éppen erősödött. Így a fent ismertetett három tényező, *a tantárgyi rendszer inerciája, a tananyagközpontúság erősödése és az implementáció tantervi támogató rendszere csak csekély mértékben tette lehetővé a médiaműveltség erősödését az iskola pedagógiai gyakorlatában. Az intézményi pedagógiai programokban és ezek részeként a helyi tantervekben a médiaműveltség a deklaráció szintjén megjelenik, ám feltételezéseim szerint a valóság egészen más képet mutat.*

A 2003-as és 2007-es felülvizsgált Nemzeti alaptanterv mind a médiaműveltség megjelenítése, mind az implementációs stratégia tekintetében jelentős eltérést mutat (Vass, 2004). Mindkét felülvizsgálat egy decentralizált tartalmi szabályozási környezetben zajlott (Vágó–Simon– Vass, 2011). Stratégiájában megtartotta a műveltségkép integrációs jellegét, a Mozgóképkultúra és médiaismeret részműveltségi terület helyét, a keresztantervi és a műveltségterületi felépítést nagyobb

részt meghagyta. A keressztantervek esetében érdemes megjegyezni, hogy az Információs és kommunikációs kultúra már tartalmazta az elektronikus média hatásmechanizmusainak megértését, általában a médiumokban történő eligazodásra nevelést. A médiaműveltség megjelenítése és implementációja szempontjából azonban ennél lényegesebb, hogy mindkét felülvizsgálat stratégiája szakított a korábbi tananyagközpontú tantervi szemlélettel, alapvetően a fejlesztendő kompetenciákat helyezte a középpontba (Vass, 2004). A 2007. évi felülvizsgálat az Európai Unió kulcskompetencia-keretrendszerével erősítette az alaptanterv kompetenciaalapúságát (Vágó–Simon–Vass, 2011). Ráadásul mindkét felülvizsgálat a követelményközpontúsággal is szakított, helyette fejlesztési feladatokat fogalmazott meg. Ezzel egyrészt a bemenet- és a kimenetszabályozás helyett a fejlesztési folyamatra fókuszált, másrészt alapvetően tevékenységközpontú alaptantervről beszélhetünk, amely a *learning by doing* elve alapján a tanulói tevékenységeket helyezte előtérbe. Bár a kompetenciafejlesztés stratégiája kétségkívül pozitív hatást tett a pedagógiai gyakorlatra, számos erre épülő fejlesztés indult el. Különösen a HEFOP és TÁMOP projektjei erősítették a helyi innovációs folyamatokat (Vágó–Simon–Vass, 2011). Kétségtelen tény, hogy ennek egyik alapja a Nemzeti alaptanterv kompetenciaalapú, fejlesztésközpontú stratégiája volt. Ám sajnálatos módon a tantervi integráció még mindig nehézségekbe ütközött, jóllehet a Nemzeti alaptantervben az általános stratégiai célokban értelem szerűen megjelenik. Hasonló a helyzet a kiemelt fejlesztési feladatok (keressztantervek), a kulcskompetenciák, valamint a műveltségi területek fejlesztési feladatai esetében. A médiaműveltség mindegyik alaptantervi részben kisebb-nagyobb mértékben megjelenik, ám a helyi tantervek átdolgozásakor a komplexebb struktúra nehézséget okozott.

Láthattuk, hogy a deklaratív szinten az intézményi pedagógiai programok és helyi tantervek tantárgyközpontúan ugyan, de megoldották ezt a problémát. Az implementációs stratégia azonban ezen a helyzeten is megpróbált változtatni. Egyrészt szakított a tantervi támogató rendszer víziójával és a jelentős tantervi hatásokba vetett, kissé naiv képzetekkel. A támogató rendszer négy pillére épült: (i) kutatás-fejlesztés, (ii) másodlagos szabályozó eszközrendszer, (iii) iskolafejlesztés, (iv) kommunikáció (Vass, 2008). *A támogató rendszer összetettebb lett.* Így az implementáció nem pusztán tantervi támogatásra épült, ennél komplexebb eszközöket nyújtott. Mindenekelőtt itt érdemes megemlíteni az oktatási programcsomagokat, amelyek pedagógiai eszközezyüttesként adott kompetenciaterületen tantervi tervezési, módszertani és értékelési támogatást egyaránt nyújtottak (Gönczöl–Vass, 2004). A Nemzeti alaptanterv implementációjának eredményességére vonatkozóan azonban sem akkor, sem napjainkban nem rendelkezünk elég adattal. Így ez a megállapítás a médiaműveltség bevezetésére is vonatkozik, ami a fenti implementációs stratégia pilléreit és a fent leírtakat tekintve lehetővé teszi, hogy néhány következtetést levonhassunk, amely reményeink szerint nagyobb mértékben segítheti a médiaműveltség erősödését a pedagógiai gyakorlatban.

Mielőtt összegeznénk, van még egy jelentős elemzési-összehasonlítási szempont, nevezetesen a szakaszos és a felmenő rendszerű tantervi implementáció jellemzőinek és lehetséges hatásainak a bemutatása. A szakaszos implementáció erőteljesen jellemezte a „Nat-evolúciót”, hiszen hol az 1. és 7., hol az 1., 5., 9. évfolyamon vezették be az éppen aktuális Nemzeti alaptantervet. Ennek minden bizonnyal két oka volt. Egyrészt a mindekori oktatáspolitikai, általában a politika gyors eredményeket várt az alaptanterv bevezetésétől. Másrészt a szakaszos bevezetés sarokpontjainak

iskolaszerkezeti hatása is van. Gondoljunk csak az 1995-ös Nemzeti alaptanterv idején a kezdőszakasz meghosszabbításának stratégiájára, majd a későbbiekben a 8+4-es szerkezet konzerválására. Természetesen a szakaszos bevezetés a kötelező iskoláztatás hosszával (10 vagy 12 év) is összefüggésbe hozható. Nyilvánvaló, hogy a szakaszos bevezetésnek számos hátránya van. Egyrészt nem illeszkedik az oktatási rendszer működésének ritmusához. Különösen igaz ez az innovációs folyamatokra, amelyek 8–12 év alatt intézményesülnek a gyakorlatban (Perjés–Vass, 2008). Ne feledjük, az implementáció eredeti jelentése: bevezetés, elterjesztés, harmonizáció, begyökereztetés (Vass, 2008). Ráadásul a szakaszos bevezetés elsősorban iskolaszervezeti, általános oktatáspolitikai, rosszabb esetben ideológiai vitákat gerjeszt. A jelzett hátrányok egyike sem támogatja a médiaműveltség eredményes bevezetését és erősödését a pedagógiai gyakorlatban. A felmenő rendszerű bevezetésre a „Natevolúció” történetében a 2003-as felülvizsgálat esetében került sor (Vágó–Vass, 2006; Vass, 2004). Ennek előnye többek közt az, hogy értelemszerűen több idő áll rendelkezésre megérteni a változtatásokat. Hasonlóképpen jelentős időt igényel az oktatási rendszer átalakítása. Nem utolsósorban érdemes az alaptantervi implementációt szisztematikusan kezelni.

### *Konklúzió*

A fentiek tükrében körvonalazódik néhány megoldási lehetőség a médiatudatosság alaptantervi megjelenítésére és implementációjára vonatkozóan. Nyilvánvaló, hogy érdemes a médiaműveltség integratív szemléletét megtartani. A 21. századi műveltségkép különösen erősíti azt,



hogy az implementációs folyamatokban ne a tantárgyközpontú elv domináljon. A tantárgyközi, kereszttantervi strukturális megoldásokat azonban az implementáció folyamatában komplexebb, nem pusztán tantervi támogató rendszerrel érdemes segíteni a gyakorlatban. Ennek egyik fontos eleme, hogy rendelkezünk kutatási adatokkal a médiaműveltség eddigi bevezetésének eredményességére vonatkozóan. Ezeknek a kutatásoknak azonban koherensnek kell lenniük a meglévő fejlesztések tapasztalatainak a megosztásával és a helyi innovációk felkarolásával. Ennek megfelelően az implementáció első pillére: kutatás–fejlesztés–innováció. A másodlagos szabályozó eszközök tekintetében, kiváltképpen a médiaműveltség erősítése szempontjából érdemes kiemelni a módszertani támogatás jelentőségét, különös tekintettel a digitalizációra, az online tanulásra vonatkozóan. Fontos, hogy ez a pillér nem pusztán a tantervek fejlesztésében jelentős, sokkal inkább a pedagógiai tervezés, a tanulási-tanítási folyamat módszertana és az értékelés konzisztens, gyakorlatközpontú támogatásában játszik jelentős szerepet. Az iskolafejlesztési pillér egyre nagyobb jelentőséggel bír az eredményes implementációban. A médiaműveltség erősödésében nyilvánvaló, hogy a szervezeti kultúra meghatározó. Amennyiben a médiaműveltség ennek szerves része, az intézményesülés folyamata is szisztematikusabb és eredményesebb. Egyszerűbben fogalmazva: a médiaműveltség nem egy-egy megszállott pedagógus belügye marad, hanem az egyéni szintről szervezeti szintre kerül. Nyilvánvaló, hogy a pedagógusképzésben és továbbképzésben a médiaműveltség tudatos beépítése is sokat segíthet, ám ennek a folyamatnak rendszerszintű szervezetfejlesztési és vezetőképzési megoldásokkal kell együtt járnia. Végül, de nem utolsósorban az eredményes bevezetés motorja a negyedik implementációs pillér, a

kommunikáció. Nem egyszerűen a médiaműveltség marketingjéről van szó, bár ez is meghatározó. Sokkal inkább a szakmai és a társadalmi diskurzusról, amelyekben a 21. századi műveltségkép és a médiaműveltség kerül az előtérbe, míg az ideológiai, iskolaszervezeti és általános oktatáspolitikai viták háttérbe húzódnak. Valójában azonban nem tantervi kérdéssről van szó. A médiaműveltség alaptantervi megjelenítése és eredményes implementációja fontos kérdés, ám ezt csak rendszerszinten, a pedagógiai gyakorlat figyelembevételével és tudatos, szisztematikus támogatásával érdemes erősíteni.

### **Irodalom**

Báthory Zoltán: *Maratoni reform*. Önkonet, Budapest, 2011.

Gönczöl Enikő – Vass Vilmos: Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle* LIV. évfolyam 2004. október 10–20.

Kerekasztal beszélgetés a műveltségről. In: Műveltség. *EDUCATIO* 13. évfolyam 2. szám 2004. nyár 289–305.

Nagy-Király Vivien (szerk.): *Médiatudatosság az oktatásban*. Konferenciakötet. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 2013.

*Nemzeti alaptanterv 1995*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1995.

*Nemzeti alaptanterv 2003*. Oktatási Minisztérium, Budapest, 2004.

243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

[http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat\\_070926.pdf](http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf)

*Nemzeti alaptanterv 2007.* Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, 2007.

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet (a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelettel módosított, egységes szerkezetbe foglalt szöveg.  
<http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/nemzeti-alaptanterv-nat/nemzeti-alaptanterv>

Nemzeti alaptanterv 2012. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.  
[https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk\\_nat\\_20121.pdf](https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf)

*A Nemzeti alaptanterv tervezete.* 2018. augusztus 31.

[https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete\\_2018.08.31.pdf](https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf)

Nemzeti alaptanterv 2020. a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló az 5/2020. (I.31.) Korm. rendelet

*Magyar Közlöny* 17. szám, január 31. péntek.

Perjés István – Vass Vilmos: *A kompetenciák tantervesítése.* Aula, Budapest, 2009.

Pöcze Gábor: A NAT és a gyakorlat. *Új Pedagógiai Szemle* 1995. 4. 12–35.

Szebenyi Péter: Genetikus tanterv-tipológia. In: Csapó Benő-Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2001. 283–301.