

Molnár Blanka

Gyermekcultúra és nevelés az információs társadalomban

Pécs

2021

A Gyermekcultúra és nevelés az információs társadalomban c. tananyag az EFOP-3.4.3-16-2016-00005 azonosító számú, „Korszerű egyetem a modern városban: Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben” című projekt keretében valósul meg.

EFOP-3.4.3-16-2016-00005 Korszerű egyetem a modern városban:
Értékközpontúság, nyitottság és befogadó szemlélet egy 21. századi felsőoktatási modellben

Gyermekcultúra és nevelés az információs társadalomban

A gyermekcultúra – mint a gyermekek érdeklődésére számot tartó, illetve a gyermekek által létrehozott anyagi és szellemi értékek összessége – átfogja a teljes gyermekkort és az arra jellemző tevékenységformákat. Hagyományosan a játék és a művészetek alkotják a fő elemeit, amelyek számos további területet foglalnak magukba (Bús 2019). A felnőttek természetes felelőssége a kultúra továbbhagyományozása, ugyanakkor a gyermek is önállóan tevékenykedik, alkot és működteti saját kultúráját, melyben a két pólus közötti átjárás, dialógus egy hangsúlyos szempontként jelenik meg (Kolosai 2013). A gyermekcultúra legfontosabb eleme a játéktevékenység, hiszen a játék során, a játék segítségével gondolkodik, tapasztal, tevékenykedik, és ezáltal fejlődik a gyermek, ebben integrálódik valamennyi tevékenysége (Bús 2019). A játék segítségével képes tükrözni, leképezni a valóságot és egyúttal át is alakítani azt. Ezen keresztül tanulja az őt körülvevő világot, és egyúttal azt is megtapasztalja, saját maga hogyan tud hatni környezetére (Kolosai – M. Pintér 2016). *Mérei Ferenc* így fogalmazott: „Ahol untatnak, onnan menekülj!”, hiszen „tanulás csak ott lehetséges, ahol az érdeklődést felkeltettük, ahol a gyermeket állítottuk a gondolkodásunk középpontjába” (Kolosai 2018). Mennyiben felel meg ezeknek a kívánalmaknak a ma iskolája, az iskolai nevelési gyakorlat? További kihívást jelent, és széles körben kutatott kérdés, hogyan alakul a gyermekek kultúrája az információs társadalom korában, mennyiben alakítják át ezt a világot az új digitális technológiák, az internet széleskörű elterjedése, használata. Egyes kutatók szerint ma hiányzik a generációk közötti párbeszéd, a felnőtt társadalom jótékony jelenléte a gyermekcultúrában, a felelős ellenőrzés, a szelekció (Kolosai 2016). Milyen szerepe és felelőssége van az iskolai nevelésnek e folyamat alakításában? Milyen válaszokat tud adni az iskola, az oktatási-nevelési intézmények ezekre az újfajta kihívásokra? A válaszok keresésében érdemes áttekinteni a médianevelés, a globális nevelés és *John Dewey* iskolafelfogásának közös pontjait, melyek egy átfogó, gyermekközpontú és a 21. század kihívásaira reagáló pedagógiai szemléletet körvonalaznak.

Korunk sokféle fogalommal leírható, jellemezhető, egyesek az „információ korának” nevezik, utalva az új digitális technológiák

megjelenésére és nagyíramú fejlődésére, melyek lerövidítik az időt, beszűkítik a teret, összekapcsolnak korábban elérhetetlennek tűnő helyeket, dolgokat (Szabó 2014). *Manuel Castells* szerint az információs technológia forradalma a társadalomnak egy új formáját hozta létre, amelyet hálózati társadalomként fejezhetünk ki (Castells 2006). Mások „posztmodern kornak” is nevezik, kifejezve a korábban abszolútnak tekintett értékek és viszonyok fellazulását, relativizálódását, elbizonytalanodását. Felértékelődött és egyre jelentősebbé válik a pillanat megélése és élvezete, az „élménytársadalom” (Schulze 2000) szemlélete. Egyes szerzők az „instabilitás kora” kifejezést tartják a legkifejezőbbnek, mely magába foglal számos hasonló kifejezést, mint „a bizonytalanság kora”, „cseppfolyós világ/modernitás” („liquid modernity”) (Bauman 2000). E megközelítés szerint ma már az egyéni választásokat meghatározó struktúrák, a szokások folytonosságát szolgáló intézmények nem tudják hosszan megőrizni formájukat, szétolvadnak és szétesnek, mielőtt még elfoglalhatnák helyüket egy új formában. Így nem képesek keretül szolgálni az emberi cselekvések, hosszú távú életstratégiák számára – ahogy arra *Szabó Tibor* rámutat *Az instabilitás kora* című könyvében. Megközelítése szerint az instabilitás a mai kor egyik fő és mindent meghatározó jellemvonása, amely áthatja az emberiség közelmúltját, jelenét és minden valószínűség szerint a közeljövőjét is. E folyamatok egyik fontos összetevője a globalizáció: a technológiai fejlődésnek köszönhetően rendkívül felgyorsult a földrészek közötti kommunikáció, valamint a gazdasági és a pénzügyi tranzakciók, melyek újfajta és egymástól kölcsönösen (bár nem egyforma mértékben) függő társadalmi, gazdasági, kulturális, politikai és interperszonális kapcsolatokat, folyamatokat, és ezáltal gyors és jelentős változásokat idéznek elő (Szabó 2014).

Az új technológiák jelentősen átalakítják a gyermek életét és kultúráját is (Bús 2019). A globalizált, információs társadalomban a gyermekek élményvilágának fontos részévé válik a média, a digitális eszközök, az internet használata, melyek a gyermekkultúra meghatározó részét képezik – annak minden veszélyével és lehetőségével együtt. A média a gyerekek szocializációjának egyik legfontosabb terepévé vált, melyre a szülőknek és pedagógusoknak egyre kisebb a befolyása. Az iskola mint ismeretszerző forrás szerepe marginalizálódik: a gyerekek számára a média az információszerzés és tanulás terepévé is válik, ahol az ilyen módon megszerezhető tudás és tanulási forma szétfeszíti az iskola hagyományos kereteit, amiben a tanár adja át az elsajátítandó ismereteket, tudást. A fiatalok alapos, de rendszerezetlen tudással rendelkeznek, így a szülők és az iskola felelőssége, hogy szerepet vállaljanak a médianevelésben. A tudatos, kritikus médiahasználat, az információhoz való

hozzáférés, annak rendszerezése és megítélése olyan képesség, ami alapvető az aktív állampolgárrá válásban, a társadalomban való elhelyezkedés, működés egyik fontos feltétele (Tímár 2016).

A társas tevékenységek és kommunikáció egy része áthelyeződött a digitális környezetbe, melyben a gyerekek helytől függetlenül képesek kapcsolódni egymáshoz, így a fizikai tér relativizálódik számukra. A társas viselkedés több jellemzője mediatizált, a virtuális közösségi térben formálódik. A digitális eszközök nem csupán az emberi képességeket, a teljes emberi létezést terjesztik ki, egyfajta digitális környezetté válik, ami a gyerekek számára mint környezet kitüntetetté és mindennapossá válik (Lehmann 2016). *Ropolyi László* szerint a digitális környezet az emberi létezés egy új szféráját jelenti, átalakítva az emberi létforma sok évezredes szerkezetét: a természeti és társadalmi lét mellett, azokra ráépülve megjelenik a hálólét, a digitális hálózat világa. Az ember így már három világ polgára, amely viszonyok együtt formálják természetét. (Ropolyi 2006). Ez a digitális környezet a felnőttek számára létük kiterjesztését jelenti, ám a gyermekek számára ez már a mindennapi környezet általános tulajdonságaként jelenik meg (Lehmann 2016).

A digitális kultúrában szocializálódó fiatalok döntéseit egyre nagyobb mértékben és arányban határozzák meg az új média által közvetített narratívák (Szécsi 2020). Ezek pedig hatással vannak társadalom- és természetfogalmukra is, ami kiemelt jelentőségű kérdéssé válik napjaink társadalmi, kulturális és ökológiai kihívásait tekintve. Egyes szerzők ennek veszélyeire, lehetséges negatív hatásaira, következményeire hívják fel a figyelmet. Például *Lányi András* szerint „a viselkedésünket meghatározó beállítódások, várakozások és érdekek egyre inkább ehhez a virtuális környezethez kötődnek és az ott fennálló viszonyokra vonatkoznak. Nem a fizikai környezetre. Meggyőződésem, hogy ez egyike a legfontosabb körülményeknek, amellyel számot kell vetnie annak, aki az élővilág megmentésének elkötelezettje.” (Lányi 2010, 182–183) Azok a fiatalok, „a Globális Akárhon lakói”, akiknek ez a tér már egy „természetes”, megszokott közeget jelent, ugyanis „ufók” a valóság világában: „virtuális tevéjét gondosan ápoló, (rajzfilmfigurát utánzó) valódi plüssmackóért rajongó gyermekünk az időjárési viszonyoktól függetlenül klimatizált bevásárlóközpontban, ahol januárban is kapható földieper, eperízű csokoládé vagy csokoládézíű gumijáték, már valóságos tapasztalattal rendelkezik arról, hogy az élővilág csupa pótolható, tetszés szerint másolható és manipulálható dologból áll. Tudja, hogy a játszótér nem versenyképes a nintendójával, a városzéli csenevész erdő a televíziós sorozatban látható őserdővel. [...] Nem érzi

veszteségnek az élővilág pusztulását, és nem tapasztalja a veszélyeztetett természeti források egzisztenciális jelentőségét [...] nem ismeri, nem ápolja és nem félti a saját környezetét. Nem is találkozik azokkal – nem azokkal találkozik –, akikkel összefogva esetleg tehetne valamit környezete védelmében. A környezeti érdek ugyanis minden esetben »helyi« érdek, egy meghatározott lokalitáshoz fűződik. De milyen alapon állítanánk, hogy a hálózati világ lakójának van »saját« környezete, mikor az ő helyét az információs társadalom a képernyővel szemközt jelölte ki? A behálózott nemzedék számára a techno-telemédiumok nyújtanak szinte mindent, ami az életükben nélkülözhetetlen: tudást, megélhetést, szórakozást, mindezt távoli és ellenőrizhetetlen hírforrásokból érkező üzenetek révén, amelyeket személy szerint nem hozzájuk intéztek, hanem »akárkihez.« (Lányi 2010, 182–183)

Mások azonban lehetséges pozitív hatásokra is felhívják a figyelmet. *Szécsi Gábor* szerint megfigyelhető például az új médiát használók körében egy egyre általánosabbá váló univerzalista, az emberek közötti egyenlőséget és a környezet iránti felelősséget fontosnak tartó szemlélet – emeli ki *Univerzalizmus a megújuló értékpreferenciák metszéspontjában* című tanulmányában. Az ökológiai válság egy folyamatosan napirenden tartott témává vált az új médiában, ahol jellemző a konformitás tendenciáinak felerősödése, vagyis a társadalmi hálózatok tagjainak véleménye és viselkedése felé történő orientáció. Számos nemzetközi környezetvédő mozgalmat találhatunk, melynek kiindulópontja az online közösségi kommunikáció (például a *Fridays For Future*, vagy az *Extinction Rebellion* mozgalom). *James E. Katz* és *Ronald E. Rice* (Katz–Rice 2002) szerint politikai eseményekbe, közösségi szerveződésekbe nagyobb valószínűséggel kapcsolódnak be a rendszeres internethasználók, mint akik egyáltalán nem, vagy ritkán használják az új médiát (Szécsi 2020).

Az új médiában tájékozódó fiatalok egyre nagyobb részét a jövő kilátásai aggodalommal töltik el – ma már a „klímaszorongás” is egyre ismertebb kifejezéssé válik, és egyre szélesebb körben jelenik meg a fiatalabb korosztályokban (Kálmán 2021) –, akik közül sokan vannak, akiket a környezeti válságról az online felületekről és közösségektől szerzett tudás cselekvésre ösztönöz. Ennek jelentős példája lehet *Greta Thunberg* klímaaktivista „Iskolai sztrájk az éghajlatért” (*School strike for climate/Fridays for Future/Climate Strike*) diákmozgalma,¹ aki 15 évesen, 2018 augusztusában kezdte ülősztrájkját a svéd parlament előtt, és akinek példájára hamarosan világszerte diákok ezrei vonultak az utcára, hogy a döntéshozóktól sürgős

¹ Lásd <https://fridaysforfuture.org/>

válaszlépéseket követeljenek. A mozgalom az online térben szerveződik, tagjai azonban hamar helyi csoportokat alakítottak és egyúttal lokális akciókba is kezdtek, a demonstrációk megszervezésén túl tudásmegosztással, más környezetvédő szervezetekkel való együttműködéssel, különféle ismeretterjesztő programok (lásd pl. klímahét) szervezésével lépnek fel azóta is a környezettudatos életmód kialakításának elősegítése érdekében. Így például helyi, kistermelői élelmiszer vásárlására, közösségi gazdaságok és bevásárlóközösségek megismerésére ösztönzik tagjaikat és a téma iránt érdeklődőket. Programjaik, demonstrációik mentén kilépnek tehát az online térből, és közösségeik valós találkozások mentén is épülnek tovább. Világszerte eddig 7500 városban csatlakoztak a mozgalomhoz fiatalok, Magyarországon jelenleg 18 településen működik kisebb-nagyobb önálló csoportjuk.²

Szécsi Gábor szerint ezek a kölcsönös érdeklődésen és érdekeltségen alapuló, új típusú közösségek eddig ismeretlen mértékű mozgósítóerővel bírnak, amely globális és lokális szinten egyaránt megmutatkozik. Ez is azt mutathatja, hogy – a korábbi félelmekkel ellentétben – a virtuális társadalmi hálózatokba történő bekapcsolódás nem vonja maga után szükségszerűen a valós közösségi viszonyok feladását. Sőt, ki is egészítheti, kiterjesztheti a virtuális közösségekben rejlő cselekvési erőforrásokat. *Barry Wellmann* és *Milena Gulia* szerint „az információ korában a közösség meghatározásakor a térbeli alapokról a társadalmi hálózat kínálja alapokra helyeződik át a hangsúly” (Wellman–Gulia 1999, idézi: Szécsi 2020, 48), ahol a virtuális közösségek kölcsönhatása mentén szerveződik a társadalom. Ezek a virtuális, illetve hibrid (virtuális és fizikai) közösségek a globális és lokális kötődéseket egyaránt megjeleníthetik. A globális és lokális közösségi szintek pedig egy új típusú lokalitást hívnak életre, melyet a „glokalitás” fogalma (Meyrowitz 2005) kíván megjeleníteni. Meyrowitz szerint „glokalitásokban élünk”: „bár valamennyi lokalitás több szempontból egyedi, mindegyik globális trendek és a globális tudat hatása alatt áll” (Meyrowitz 2005, idézi Szécsi 2020, 52). A közösségi interakciók tehát, az új média közösségi és információs tereiben egy globális nézőpontot is kapnak, ami tudatosabbá teheti közösségi és társadalmi viszonyulásainkat (Szécsi 2020).

Ez az újonnan megszülető globális nézőpont Szécsi szerint egyúttal a lokális közösségi identitás erősödéséhez is vezethet, hiszen a több szempont mérlegelésével, tudatosan választott közösséget inkább a sajátjának érezheti az

² Forrás: <https://fridaysforfuture.hu/> és <https://fridaysforfuture.org/> (Megtekintés: 2021. 05. 05.)

ember, mint azokat, amelyekhez csupán konvencionális kötelek fűzik. Szerinte az online világban a közösséghez való tartozás élménye együtt jár a közösségen belüli életmód, illetve értékrend szabad megválasztásának tapasztalatával, melyben az egyéni szabadság érzése megerősíti a közösségi kötődéseket. Ezek a közösségek „a virtuális és fizikai kapcsolatokat egyaránt felölelő társadalmi hálózat részeként formálják a közösségek tagjainak identitását.” (Szécsi 2020, 56.) Kiemeli: „A globális és lokális szempontok egyidejű érvényesítéséből fakadó, „glokális” szemléletmód pedig tökéletesen alkalmassá teszi az új nemzedéket arra, hogy közvetlenül, lokálisan észlelt problémákat globális vetületükben értelmezzék, majd tegyék cselekvési forrássá [...] és hatékonyan legyenek képesek felismerni és helyi akciók kiindulópontjává tenni a globális folyamatok lokális következményeivel kapcsolatos tanulságokat.” (Szécsi 2020, 56) Ehhez azonban olyan pedagógiai módszerekre és segítségre van szükség, hogy az új generációk valóban tudatos médiafelhasználókká válhassanak, hiszen a médiakörnyezet befolyása, hatásai nagyban függenek a médiaműveltségtől (Tímár 2016).

A globális nevelés paradigmája

Ebben a korban lép fel az az égető szükség, és áll óriási kihívásként a pedagógia, a nevelés előtt, hogy ebben a környezetben segítse a diákok tudatos és felelős állampolgárrá válását. A globális társadalmi, kulturális és ökológiai kihívásokat látva pedig joggal merül fel az igény, hogy a 21. századi nevelés egyúttal segítse egy etikus globalizáció alapjait is lefektetni, e szemléletet a felnövekvők attitűdjében és szemléletében megalapozni (Szécsi 2010). Ehhez igyekszik segítséget adni a *globális nevelés*, vagy *globális felelősségvállalásra nevelés* irányzata, „amely abból indul ki, hogy korunkban olyan mértékben globalizált világban élünk, ahol már nem hagyatkozhatunk kizárólag a hagyományos tantárgyak által nyújtott ismeretekre – a globális perspektíva, az összefüggések megértése, kritikus gondolkodás és aktív részvétel nélkül.” Célja „olyan fiatalok nevelése, akik tudatában vannak a globális világ strukturális jellemzőinek, társadalmi egyenlőtlenségeinek és igazságtalanságainak, és képesek saját lehetőségeiket kihasználni ezek csökkentésére.” (UNESCO 2017, 8) Olyan szemléletmódot kíván adni, „amellyel a körülményeket és a problémákat az egész világra kiterjedő kontextusban képesek látni” (UNESCO 2017, 8), melyben meg tudnak birkózni a világ történéseinek megértésével, a kölcsönös függőségek kihívásaival, és képesek aktív szereplővé válni a közvetlen és tágabb környezetük ügyeinek alakításában (KüM 2016).

Nemzetközileg a „globális nevelés” és „globális állampolgárságra nevelés” kifejezések terjedtek el, Magyarországon azonban a „globális felelősségvállalásra nevelés” kifejezés került bevezetésre. Ezzel a fordítást végző szakemberek hangsúlyozni kívánták, hogy a globális felelősségvállalásra nevelésnek nem az a célja, hogy felkészítse a diákokat a globalizáció előnyeinek kihasználására, hanem hogy képessé váljanak a globális közösség részeként felelősséget vállalni a Föld és közössége jövőjéért (Varga 2018). A globális felelősségvállalásra nevelés céljai, szemlélete szervesen összekapcsolódik a *fenntarthatóságra nevelés* (angolul *education for sustainable development*) céljaival, annak egyik kiemelt területe; az Európai Unióban saját intézményrendszerével, amely az Európa Tanács 2011-ben elfogadott, a globális kölcsönös függőségre és szolidaritásra neveléssel kapcsolatos ajánlásával jött létre. Az ENSZ deklarált célja pedig 2030-ra elérni, hogy minden diák elsajátítsa a fenntarthatóság, és ezen belül a globális felelősségvállaláshoz szükséges ismereteket és készségeket (Varga 2018).

A globális nevelés, és általában a fenntarthatóságra nevelés kapcsán is számos szerző jelzi: e nevelés során nem az ismeretek minden határon túl történő növelése a cél, hanem elsősorban a képességek, készségek fejlesztése és az attitűdök, szokások, magatartás formálása (Nahalka 2008). A használható tudás, az alkalmazkodóképesség, a változások hatékony kezelése, az önálló kritikai és rendszerszintű gondolkodás, a vitakultúra fejlesztése, a problémamegoldás, az elemzőképesség, az együttműködés képességének fejlesztése a globális nevelés elsődleges célkitűzését jelenti (Vass 2016), ami csupán olyan helyzetek megteremtésével valósulhat meg, ahol aktív és tevékeny részvételre van lehetősége a tanulóknak (HAND 2015). Ez azonban számos kihívást jelent az oktatási-nevelési gyakorlat számára, szétfeszíti a hagyományos kereteket.

Iskolai nevelés az információs társadalom korában

„A világon mindenhol egyre nagyobb probléma, hogy az iskola konzervatív világa nem képes lépést tartani az iskolán kívüli világ fejlődésével, ezért az iskola egyre kevésbé érdekes, egyre kevésbé motiváló a diákok számára” – hívja fel a figyelmet *Varga Attila* (Varga 2007). Az internet térhódítása erőteljes hatást gyakorolt a gyermeki kultúra, a szocializáció, a játék és a tanulás területeire (Lehmann 2016). Megfigyelhető például, hogy sok diák azért tartja unalmasnak a klasszikus könyveket, mert azokból hiányzik az interaktivitás, és figyelmük a passzívan megélt befogadás miatt gyorsan csökken (Tímár 2016).

E változásokat felismerve az interaktivitás, a tapasztalati, játékos, felfedező tanulás és tanítás kultúrájának megteremtését az iskolában számos pedagógiai kezdeményezés tűzte zászlajára. A cselekvés- és élményközpontú, probléma- és alkotásalapú tanulás segíthet hozzájárulni a gyermekek problémamegoldó és tanulóképességének, kreativitásának, önállóságának fejlesztéséhez és kulturális életének gazdagításához (Bús 2019). Az interaktivitás, a folyamatos visszacsatolás és tevékenység – a gyermek fejlődéslélektani sajátosságaihoz igazítva, azok figyelembevételével – ugyanis elősegítheti, hogy a gyermek aktív részese váljon kulturális környezetének, tapasztalatai mélyüljenek, rögzüljenek (Tímár 2016).

A mai kornak megfelelő nevelés kiemelt területe a médianevelés, a médiaműveltség és médiajártasság fejlesztése, amely szintén megköveteli az élmény- és cselekvésközpontú módszereket, megközelítést, a személyközpontú pedagógia és a kooperatív tanulás elemeinek használatát, hiszen fő célja a készségfejlesztés, nem a tények, ismeretek közlése (Tímár 2016). „A tevékenység-központúság azt jelenti, hogy a média-foglalkozásokon a legtöbb tevékenység csoportmunkában zajlik, a gyerekek saját tevékenységein és a másokkal való együttműködés során, élményszerűen szerzik meg az új készségeket, tudatosítják az új ismereteket. Ezek egyaránt szolgálják a személyiség fejlődését, a társakkal való együttműködést, társas kompetenciák fejlődését, valamint erősítik a gyerekek autonómiáját, akik komplex ismereteket szereznek a világról, önmagukról és másokról.” – emeli ki *Tímár Borbála* (Tímár 2016, 263).

E szemlélet számos ponton kapcsolódik a globális felelősségvállalásra nevelés koncepciójához, céljaihoz. Lényeges szempontja a „kevesebb tartalom, több képesség/készség” célkitűzés, hiszen a jövő nemzedékei számára a legnagyobb kihívást az információhalmazok megfelelő kezelése jelenti, és kiemelt jelentőségűvé válik a döntéshozatal, az együttműködés és mérlegelés képessége (HAND 2015). A globális nevelést célzó készség- és képességfejlesztés azonban nem valósítható meg a hagyományos, frontális órávezetési módszerekkel, melyek a magyar iskolák túlnyomó többségét jellemzik, a globális nevelés módszertana ugyanis „elsődlegesen a tapasztalati tanulásra, a kooperatív és projekt módszerre, valamint a közösségi tanulás lehetőségeire épít, hiszen a szociális és állampolgári készségek körébe tartoznak a kritikus gondolkodás, az együttműködés, a hatékony konfliktuskezelés, a felelős döntéshozatal, a mérlegelés készségei. [...] A világ legkülönbözőbb országaiban és oktatási rendszereiben működő gyakorlatok alapján a globális felelősségvállalásra nevelés módszertani sajátosságai a következők: tanuló-központú, a tanulók aktív részvételén alapul, partneri

viszonyon nyugszik: a nevelő/oktató nem tudásokat, képességeket átadó tanár, hanem önmaga is tanul a folyamatban, a tanulási folyamat kiterjed a reflexióra, az érzésekre és a tevékenységekre, gyakorlati, tapasztalat alapú, mozgósít, képessé tesz/helyzetbe hoz. Ez a módszertan egy olyan folyamatot generál, amely a konkrét problémák vizsgálatával kezdődik, felkészít a problémák mögött húzódó komplex összefüggések mélyebb megértésére, megváltoztat(hat)ja a résztvevők viselkedését és felbátorítja őket a saját szerepük megtalálására, ösztönzi és felkészíti őket arra, hogy felelősséggel vegyenek részt a problémák kezelésében.” (HAND 2015, 5)

A globális nevelés és a médianevelés tehát egyaránt célozza és segíteni kívánja az aktív állampolgárrá válást, a társadalomban való elhelyezkedés és működés felelős, cselekvő képességének kialakítását. A tudatos, kritikus médiahasználat, az információhoz való hozzáférés, annak rendszerezése és megítélése olyan képesség, ami alapvető az aktív állampolgárrá válásban, a társadalomban való elhelyezkedés, működés egyik fontos feltétele (Tímár 2016).

„A pedagógia jelenlegi legnagyobb kihívása, hogy kiemelten kezelje és egyensúlyba hozza az önismeret és a boldogság keresése iránti igényt, a spontaneitást és az egyediség fejlesztését a társadalmi problémaérzékenységgel és az aktív társadalmi szerep- és felelősségvállalásra való képességgel” – emeli ki *Réti Mónika* és *Varga Attila*, hangsúlyozva: a diákok akkor fogadják el az iskolát, ha látják, hogy az segíti őket az életben való boldogulásban (Réti–Varga 2008). Ennek egyik megoldása lehet, ha az iskolában a diákok saját közösségük valódi problémáival, cselekvő módon tudnak foglalkozni (Varga 2007) – amihez mind a médianevelés, mind a globális nevelés számos aktuális témát és eszközt kínál a pedagógusok kezébe. Ezek azonban komoly kihívást jelentenek az iskolai nevelés gyakorlata, hagyományos keretei számára.

„Milyen lesz a jövő? Olyan lesz, amilyen a ma iskolája.” – hívja fel a figyelmet több szerző is e kihívásokra (Lányi 2021). „Az iskolában a fiatalok felkészítése zajlik jövőendő életükre, de nemcsak készülnek ott, hanem élnek is; életük meghatározó részét töltik e falak között” (Lányi 2021, 46), mely az elsajátított tananyagokon túl, döntő hatású a diákok szocializációja és attitűdjeinek formálódása szempontjából (Pusztai 2002). Kiemelik: „a kultúra átadása és megújítása döntő mértékben a közoktatási intézményekben zajlik, minősége a tanár–diák kapcsolaton múlik, és megkívánja a részvételt az iskolai közösség életében. Mindezt nem pótolhatja az informatikai rendszerek révén elérhető tudás, sem a kulturális minták egyéni elsajátítása. Mostani iskolarendszerünkben azonban nincs lehetőség ilyen személy- és

problémaközpontú, gyakorlatorientált pedagógiai munkára, közösségépítésre.” (Lányi 2021, 46–47) Más megközelítések szerint a kortárs csoportok felől érkező hatások sokszor erősebbek és jelentősebbek, mint az iskola elképzelései és törekvései, és ebből fakadóan jelez kihívást az iskolai nevelés számára (Karikó 2000). Milyen módon tudja az iskolai nevelés ezeket a szempontokat figyelembe venni, és megfelelő válaszokat találni rájuk?

Úgy gondolom, a nevelési gyakorlat ezen kihívásaival való megküzdésben, a válaszok keresésében a nevelésfilozófia, azon belül is John Dewey munkássága segítségünkre szolgálhat. Az interaktív, tevékenység alapú, cselekvés- és tanulóközpontú nevelésnek, amely mind a médiatudatosságot, mind a globális felelősségvállalást célzó nevelés elsődleges eszközét, alapvető módszerét jelenti, ugyanis komoly nevelésfilozófiai fundamentumai vannak, melyek gyökereit Dewey nevelésfelfogásában találhatjuk meg, és amely talán segítségül szolgálhat a szemlélet átfogó megalapozásában és a 21. század pedagógiai kihívásaira vonatkozó válaszok keresésében.

Információs társadalom, globális nevelés és John Dewey nevelésfilozófiája

Az információs társadalom komplex és globális léptékű kihívásait látva elmondható, hogy a 21. század elején rendkívül jelentős változások előtt állunk. Ahogy arra *Komenczi Bertalan Tanulás és környezete a 21. század elején* című írásában rávilágít: az információs és kommunikációs technológia területén különösen nagy változásokra számíthatunk, melyek talán jelentősebb változásokat hoznak, mint amelyek az ipari forradalom idején zajlottak le. Mindez életünk gyökeres átalakulását eredményezi, nagyobb mértékben alakulhat át, mint összességében az elmúlt évezredek során (Komenczi 2021). Fel tud-e készíteni az iskola ezekre a – még javarészt be nem látható – változásokra?

A médianevelés és a globális nevelés jóval nagyobb hangsúlyt fektet a képességek fejlesztésére, mint a kész ismeretek átadására. A fenntarthatóság, az etikus globalizáció ma még ismeretlen állapot, így igazságot közvetíteni erről nem is volna lehetséges (Jakab–Varga 2007), a médiatudatosság pedig szintén nem az egyirányú ismeretközlés útján elsajátítható „tudáscsomag”. E szemlélet számos vonásában Dewey nevelésfelfogásával rokon, aki szerint a társadalmi változások miatt nem tudjuk felkészíteni a tanulókat adott

problémák megoldására, ezért a képességeik fejlesztésére kell törekedni. „*A demokrácia és a modern termelési feltételek kialakulása miatt nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció húsz év múlva. Ezért lehetetlen a gyermeket adott helyzetekre felkészíteni. Csak úgy lehet őt a jövőre felkészíteni, ha megtanítjuk arra, hogy ura legyen önmagának, vagyis olyan képzést adunk neki, hogy tehetségeit gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja; szeme, füle és keze parancsra váró szerszámok legyenek; tudja megítélni a körülményeket, gazdaságos és hatékony cselekvésekre legyen képes*” – hangsúlyozza (Dewey 1976, 98–99). Szerinte az egyénnek viszonylag kevés információra van szüksége: fontosabb, hogy a nevelés eredményeképpen megfelelő gyakorlatra és képességekre tegyen szert, helyesen tudjon helyzeteket megítélni, megfigyelni és cselekedni. Mindennek birtokában képes lesz akkor is elboldogulni, ha új információra van szüksége (Dewey 1976). Ezért Dewey az ismeretszerzés készségének megtanítására helyezi a hangsúlyt. Szemléletében a konkrét cselekvésre épülő feladatmegoldások teszik lehetővé, hogy a tanulók az új ismeretek mellett gyakorlatias tudásra is szert tegyenek, és egyúttal problémamegoldó képességük is fejlődjön. Csak ezáltal tud az iskola olyan egyéneket nevelni, akik képességeik és tapasztalataik birtokában képesek helytállni és a társadalmi élet kihívásaira megfelelő válaszokat adni (Mészáros et al 2004).

Dewey a tanulást *aktív és dinamikus konstrukcióként* értelmezi, melyben az egyén kezdeményezésére és tapasztalatára épít. Ám felfogásában a tanulás nem csupán az egyén kibontakozását szolgálja, hanem egyúttal a társadalmi fejlődés érdekében is történik (Lambrechts 2018). Ez szintén fontos részét képezi az információs társadalomban történő, globális felelősségvállalásra és fenntarthatóságra nevelés szemléletének. Ennek egyik kiemelt szempontja a *cselekvés* jelentősége, az aktív, felelősen gondolkodó, *cselekvőképés* egyén nevelése, amely az egyén kibontakozását szolgálja, a társadalmi fejlődés céljaival összhangban. E szemlélet szerint a hagyományos oktatási, nevelési formák nagy része nem segíti elő ezt a célt, ugyanis a cselekvésre neveléshez olyan pedagógiai módszerekre van szükség, melyek során a diákok minél több valódi cselekvési lehetőséghez jutnak, és ezeken keresztül, ezek által történik az oktatás, nevelés (Varga 2007). E szemlélet szorosan kapcsolódik Dewey nevelésfelfogásához, aki szerint a nevelésnek fel kell készítenie a tanulókat arra, hogy alkalmazkodóvá váljanak egy változó társadalomban, és képesek legyenek aktívan részt venni a közösség életében, amelyhez tartoznak (Dewey 1916). Eszményképe a gyakorlati, cselekvő ember, aki olyan szokásokat alakít ki, amelyek segítségével jól tud alkalmazkodni az életkörülményeihez – ehhez pedig gondolkodása,

ítélőképessége fejlesztésére kell törekednie a nevelőnek (Dewey 1976). Kritikája szerint a hagyományos „tankönyviskolában”, a hallgatás és leckefelmondás iskolájában nem alakítható ki a cselekvő ember, és az itt tanultakat a tanulók nem tudják hasznosítani, mert az iskola elkülönül az élettől. Az iskolát ezért egy, a való életre felkészítő helyé kell átformálni, ami lehetőséget nyújt a gyerekek számára a sokszínű, tapasztalataikban gyökerező cselekvésre. Ennek fontos része, hogy az iskola, és a gyerekek iskolai tapasztalatai szoros kapcsolatban álljanak az iskola és a gyerekek környezetével (Mészáros et al 2004).

Dewey felfogásában *a jó iskola az életről szól és az életre készít fel*, ezért a mindennapi élet tevékenységeit be kell vinni az iskola falai közé (Kálmán 2012), melyben az iskola egy leegyszerűsített társadalmi környezetet jelent a tanulók számára. Dewey szerint azáltal, hogy a hagyományos iskola a gyermekkel úgy akarja megismertetni a tantárgyakat, hogy azok nem kapcsolódnak a társadalmi élethez, eltorzítja a gyermek személyiségét, és megnehezíti a kívánt eredmények elérését (Dewey 1976). Szerinte ahhoz, hogy a tantárgyi rendszer releváns legyen, a gyermek közvetlen tapasztalatait is figyelembe kell venni, máskülönben távoliak, elvontak lesznek. Kiemeli: minden erőfeszítés, amelyben a tanulás összekapcsolódik a gyerekek életszerű tapasztalataival, szükségszerűen megváltoztatja az iskolai tananyagot, és találkozik a helyi élet szükségleteivel és követelményeivel (Mirel 2005).

A globális nevelés megközelítése szerint az *iskola és a helyi közösség szoros együttműködésére* van szükség ahhoz, hogy valódi társadalmi problémák cselekvő megoldásába tudja bevonni a tanulókat (Varga 2007), ami szintén kapcsolódik Dewey nevelésfelfogásához, aki nem a tanulást tekintette a pedagógiai munka végcéljának, hanem az értelmes társadalmi cselekvést (Varga 2004). Dewey szerint „a jelenlegi nevelés azért mond csődöt, mert figyelmen kívül hagyja azt az alapelvet, mely szerint *az iskola a közösségi élet alapvető formája*. Úgy fogja fel az iskolát, mint ahol információkat kell közvetíteni, meg kell tanulni a leckét, vagy bizonyos szokásokat kell kialakítani. E felfogás szerint mindezeknek az eredménye mutatkozik majd meg a távoli jövőben. A gyermeknek olyan dolgokat kell csinálnia most, amelyeket később valami másra is fel tud használni. Ezek pusztán csak előkészületek; nem épülnek be a gyermek tapasztalataiba, így nem is lehet nevelő hatásuk” (Dewey 1976, 97–110). Ezért a pedagógus feladata nem az ismeretközlés vagy a szokások formálása, hanem elsősorban az, hogy mint a közösség tagja, segítse a tanulót a hatásokra való reagálásban (Dewey 1976). Felfogásában az élet, a társadalom és a nevelés folyamata adja a nevelés céljait,

és az ezek megvalósításához szükséges eszközöket, melyek segítségével a tanuló a társadalmi viszonyok cselekvő részévé válik (Mészáros et al 2004).

A globalizáció 21. századi léptéke és az információs technológiák mindezt egy tágabb kontextusba, globális léptékbe helyezik; a lokális problémákat egy tágabb perspektívában is értelmezve, illetve a globális problémák lokális hatásait is felismerve. Ennek példája lehet a klímaváltozás helyi vetületeinek felismerése, vizsgálata, és a problémák megoldására helyi akciók, megoldások közös kidolgozása, majd értékelése, mint tanulási folyamat. Ennek fontos része lehet az új médiát gyakran használó diákok internetes közösségeiktől szerzett információinak feldolgozása, feladatokba való bevonása. A már említett *Fridays For Future* diákmozgalom széles követőtáborra tud már magának, sok diák hasonló online közösségektől tájékozódik globális és lokális problémákról és cselekvési lehetőségekről, mely témák iskolai feldolgozása véleményem szerint a globális és lokális felelősségvállalást éppúgy segítheti, mint a médiatudatosság formálását.

A fenntarthatóság, globalizáció problémáinak pedagógiai feldolgozása egyúttal azt is elősegítheti, hogy a diákok jobban elfogadják az iskolát, hiszen azt láthatják, hogy az iskola segíti őket az életben való boldogulásban (Réti–Varga 2008). Ennek része ugyanakkor, hangsúlyozza a fenntarthatóság pedagógiájának több szerzője is, hogy a környezeti és globális kihívások kapcsán ne csupán a problémákról legyen szó, hanem a megoldási lehetőségeket is keressük és mutassuk be a diákok számára. A közös jövő alakítása legyen egy izgalmas, lehetőségekkel teli kihívás, amelyben mindenki megtalálhatja a maga szerepét (Réti–Varga 2008). Ezáltal – ahogy azt Dewey iskolafelfogásában elsődlegesnek tartotta – az iskola valóban az életre készíthet fel, melyben a diákok a társadalom cselekvőképes, a társadalmi folyamatokat alakítani tudó tagjaivá válhatnak.

Ennek egyik fontos, és ma már széles körben alkalmazott módszere a *projektmódszer*, melynek elméleti alapjainak kidolgozása John Dewey és tanítványa, *William H. Kilpatrick* nevéhez kötődik (Hegedüs–Szécsi 2002). A projektmunka központi eleme a problémaorientált, együttműködésre épülő tanulás, ami tulajdonképpen a gyakorlati problémamegoldás egyik megfelelője, fontos eszköze. A projektmunkák során a tanulók érdeklődéséből kiindulva, közös tervezőmunkában vesznek részt, jellemzően lokális problémák mentén. E folyamat során közelebb kerülnek a helyi társadalmi ügyekhez is (Vass 2016).

A nevelésnek reflektálnia kell tehát korunk kihívásaira, és az ilyenfajta felelősségvállalás, közösségi érzékenyítés és kooperatív szemléletmód nélkül nehezen képzelhető el a jövőre való megfelelő felkészítés – emeli ki *Kálmán*

Ungvári Kinga, aki maga is hangsúlyozza: ebben segítségünkre lehet Dewey megközelítése, aki már a száz évvel korábbi viszonyok közepette is felismerte, hogy az egyént mindig a környezetében kell vizsgálni, nem izolált egyedként, hiszen folyamatos interakcióban áll természeti és társadalmi környezetével. Mára a globalizáció és a hálózati társadalom térnyerésével erőteljesebbé és szélesebb körűvé vált ez a fajta interdependencia, így különösen érvényesnek tűnik Dewey megközelítése, aki szerint egyén és társadalom egymást feltételezik, nem egymással szemben álló pólusok, és amelyben az egyén kibontakozása szoros összefüggésben áll a társadalom fejlődésével (Kálmán 2012). Dewey így magát a nevelést is „iskola és társadalom” kontextusában értelmezi, megvilágítva, hogy az egyén alkalmazkodóképessége és a társadalom fejlődése között szoros összefüggés áll fenn, a kettő nem választható el egymástól (Vass 2016). Sőt, Dewey rendületlenül hitt abban, hogy a nevelés a társadalmi fejlődés és megújulás alapvető módszere (Dewey 1974), ezért mindenkinek, aki a neveléssel foglalkozik, arra kell törekednie, hogy az iskola a társadalomfejlődés és megújulás leghatékonyabb, elsődleges eszközévé váljon – vallotta (Dewey 1976).

Dewey számára a hatékony nevelés kulcsa tehát a társas helyzetek megteremtésén keresztül az aktív, közös megtapasztalás, melynek kiemelt része a kommunikáció (Kálmán 2012). Ez fontos szempont a médiatudatosságra nevelés során is, melyben a megszerzett információ rendszerezésének, helyes megítélésének képességét hasonló folyamat során tudják csak a tanulók elsajátítani (Tímár 2016). Kálmán Ungvári Kinga Dewey filozófiáját Castells hálózati társadalomleírásával összevetve felveti, hogy mai kontextusban Dewey nevelésfelfogása a hálózatban létezés értelmes, kritikus és önkritikus módjaira szólít fel, melyben az iskola feladata lenne, hogy eszközeivel és módszereivel segítse, hogy a tanulók ne vesszenek el ebben a rendszerben, hanem kiteljesedésüket segítse. Szerinte Dewey kooperatív tanulási módszerei ellensúlyozhatják az izolálódó személyiségek számára a reális közreműködés (például a közös játék) egyébkénti hiányát. Kiemeli: az identitásukat kereső, építő fiatalok számára az online világ új kihívásokat jelent, melyben a társadalmi (online és offline) elvárásoknak, illetve a saját elképzeléseinek megfelelő én egységét kell megtalálniuk, melyben fontos, hogy ne pusztán kritikátlanul átvegyenek szerepeket, hanem képesek legyenek a normákhoz aktívan, kreatívan viszonyulni, és esetenként változtatni rajtuk. Dewey demokráciafelfogásában erre égető szükség van, melyben az iskola feladata, hogy előkészítse, segítse és ösztönözze a kreatív gondolkodást a világról és önmagunkról (Kálmán 2012).

Mennyiben tud megfelelni ezeknek a követelményeknek a ma iskolája? A médianevelés éppúgy, mint a globális nevelés, e készségek kialakításának szükségességére hívja fel a figyelmet, aminek eléréséhez újfajta pedagógiai szemlélet és módszerek alkalmazását sürgeti. Ennek stabil pilléreit jelenthetik ma is Dewey nevelésfilozófiai elvei, aki szerint az individuum fejlődése, kibontakozása éppolyan fontos kérdés, mint a társadalmi beágyazottság pedagógiai megalapozása, és feladatának tekintette, hogy a társadalmat ráébressze az iskolai nevelés e kiemelt szerepére, feladatára.

Összegzés

Az információs, hálózati társadalom korában az új digitális technológiák megjelenése és nagyiramú fejlődése jelentősen átalakítja életünket, mely különösen igaz a gyermekek világára és kultúrájára, akik számára a digitális környezet egyre inkább egy természetes, megszokott közeget jelent. E folyamatban felértékelődik a nevelők felelőssége, hogy megfelelően tudják segíteni az új generációk tudatos eligazodását a média világában, hogy kritikus és felelős médiahasználókká válhassanak. Korunk másik, az információs technológia fejlődésével összefüggő, meghatározó jelensége a globalizáció, amely újfajta gazdasági, társadalmi, politikai és interperszonális kapcsolatokat, folyamatokat, és ezáltal gyors és jelentős változásokat idéz elő. A médiatudatos, a társadalmi, környezeti és kulturális problémák iránt érzékeny és felelős, cselekvőképes állampolgárok nevelése az iskolai nevelés kiemelt feladatává, és egyúttal a korábbi pedagógiai gyakorlat kihívásává válik, hiszen az összefüggések megértése, a kritikus gondolkodás, a kreatív problémamegoldás készségeinek megszerzése nem képzelhető el tevékenység- és problémaalapú, cselekvés- és élményközpontú, aktív részvételt igénylő pedagógiai módszerek nélkül, amely szétfeszíti a hagyományos kereteket. További kihívást jelent, hogy az iskola nem tud lépést tartani az iskolán kívüli világ rohamos léptékű fejlődésével, így a diákok számára is egyre kevésbé érdekes és motiváló az iskolai munka.

John Dewey iskolafelfogása, átfogó szemlélete egy utat mutathat arra, hogyan szabadítható ki az iskola elkülönült helyzetéből, hogy az a való életre felkészítő, a – virtuális és fizikai – közösségi életben eligazodást segítő és korunk kihívásaira megfelelően reagáló helyé válhasson. Az interaktív, tevékenységalapú, cselekvés- és tanulóközpontú módszerek gyökereit ugyanis, melyek mind a médiatudatosságot, mind a globális felelősségvállalást célzó nevelés elsődleges eszközeit, alapvető módszereit jelentik, Dewey átfogó nevelésfilozófiájában találhatjuk meg. Dewey nevelésfilozófiai elvei alapján

az iskola kis társadalmi közösségként segítheti a fiatalok individuális képességeinek kibontakozását, egyúttal érzékeltetve tevékenységeik társadalmi összefüggéseit, a társadalomban való aktív, cselekvő és tudatos részvételre ösztönözve. Mind a médianevelés, mind a globális nevelés zászlóvivő lehet abban a folyamatban, amely az iskolai tevékenység ilyen irányú megújítását célozza. Dewey munkássága utat mutathat és inspirációt adhat egy olyan átfogó szemlélet kidolgozásához, amely segítségével szolgálhat az iskola szerepének és feladatának újragondolásában, megtalálásában a 21. század kihívásaiban.

Bibliográfia

- Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid modernity*. Polity Press, Oxford.
- Bús Imre (2019). Gyermek kultúra és pedagógia. *Katedra*, XXVI/5. (január)
- Castells, Manuel (2006). *Az információ kora*. II. kötet. *Az identitás hatalma*. Gondolat – Infonia, Budapest.
- Dewey, John (1916). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Macmillan, New York.
- Dewey, John (1974). Az iskola és a társadalmi haladás. In: Ország L. (szerk.) *Az el nem képzelt Amerika: Az amerikai esszé mesterei*. Európa Kiadó, Budapest.
- Dewey, John (1976). *A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyv Kiadó, Budapest.
- HAND Szövetség (2015): *Ajánlások a globális felelősségvállalásra nevelés nemzeti koncepciójának kidolgozásához*. HAND Szövetség, Budapest. <http://hand.org.hu/media/files/1488305830.pdf> (2021. 05.02.)
- Hegedűs Gábor – Szécsi Gábor (2002). *Projektpedagógia*. KEF Kiadó, Budapest-Kecskemét.
- Jakab György – Varga Attila (2007). *A fenntarthatóság pedagógiája*. L' Harmattan, Budapest.
- Karikó Sándor (2000). Előzetes megjegyzések nevelésfilozófiai paradigmákhoz. *Iskolakultúra* 2000/5.
- Katz, James E. – Rice, Ronald E. (2002). *Social Consequences of Internet Use: Access, Involvement and Interaction*. MIT Press, Cambridge.
- Kálmán Ungvári Kinga (2012). John Dewey filozófiája a hálózati társadalom korában. *Erdélyi Múzeum*, 74. kötet, 1. füzet

- Kálmán Ungvári Kinga (2021). Kihívások és megoldások 21. századi pedagógusoknak. *Korunk*, 2021/2, 3–8.
- Kolosai Nedda – M. Pintér Tibor (szerk.) (2016). *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest
- Kolosai Nedda (2013). *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. http://www.tanitani.info/tanulmányok_a_gyermekkulturarol (Megtekintés: 2021. 05.12.)
- Kolosai Nedda (2016). A gyermekkultúra jelene. In: Kolosai N. – M. Pintér T. (szerk.) *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest.
- Kolosai Nedda (2018). *A gyermekkultúra aktív ápolása – óvodások a múzeumban*. Mindenki Akadémiája, előadás. <https://www.youtube.com/watch?v=mvDfGZUT118>
- Komenczi Bertalan (2021). Tanulás és környezete a 21. század elején. *Korunk* 2021/2, 47–55.
- KüM (2016). *Konceptió a globális felelősségvállalásra nevelésről a formális és nem-formális oktatásban*. Budapest.
- Lányi András (2010). *Az ember fáj a földnek (Utak az ökofilozófiához)*. L'Harmattan, Budapest.
- Lányi András (szerk.) (2021). *Harmadik Út*. Karátson Gábor Kör <https://okopolitika.hu/harmadik-ut?start=5> (2021. 05.04.)
- Lehmann Miklós (2016). Gyermeki kultúra és internet. In: Kolosai N. – M. Pintér T. (szerk.) *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest.
- Meyrowitz, Joshua (2005). The Rise of Glocality: New Senses of Place and Identity in the Global Village. In: Nyíri K. (szerk.) *A Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication*. Passagen Verlag, Vienna, 21–30.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2004). *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris, Budapest. <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html/index.htm> (2021. 05.02.)
- Mirel, Jeffrey (2005). Régi nevelési elvek, új amerikai iskolák. A progresszív nevelés és a nevelési forradalom retorikája. *Iskolakultúra* 2005/4.
- Nahalka István (2008). Konceptió. In: Havas P. – Veres G. (szerk.) *Globális éghajlatváltozás. Oktatócsomag. Integrált természettudományi mintaprojektek*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 47–63.
- Pusztai Gabriella (2002). Tetten érhető-e a rejtett tanterv? A megállapodott hagyományokkal rendelkező és az újabban indult felekezeti középiskolák összehasonlítása. *Iskolakultúra* 2002/12, 39–47.
- Réti Mónika – Varga Attila (2008). Új tendenciák a fenntarthatóságra nevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008/10 <https://ofi.oh.gov.hu/reti->

monika-varga-attila-uj-tendenciak-fenntarthatosagra-nevelésben
(2021.04.26.)

- Ropolyi László (2006). *Az internet természete*. Typotex Kft, Budapest.
- Schulze, Gerhard (2000). Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. *Szociológiai Figyelő*, 1-2. sz., 135.
- Szabó Tibor (2014). *Az instabilitás kora*. Belvedere Meridionale, Szeged.
- Szécsi Gábor (2010). Felelősség, identitás, globalizáció. In: Karikó S. (szerk.) *Kockázati társadalom és felelősség*. Áron Kiadó, Budapest. 73–82.
- Szécsi Gábor (2020). Univerzalizmus a megújuló értékpreferenciák metszéspontjában. In: Szécsi G. – Tóth I. J. (szerk.) *Természet és felelősség. A környezeti etika és nevelés filozófiai alapjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tímár Borbála (2016): Médiapedagógia, médiaélmény – tudatosság a média használatában. In: Kolosai N. – M. Pintér T. (szerk.) *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Budapest.
- Tözsér Zoltán (2010). *A pragmatista nevelésfilozófia és iskolakritika*.
https://www.academia.edu/5968871/2010_-_T%C5%90ZS%C3%89R_ZOLT%C3%81N_-_A_pragmatista_nevel%C3%A9sfiloz%C3%B3fia_%C3%A9s_iskolakritika
(2021.05.06.)
- UNESCO Magyar Nemzeti Bizottsága (2017). *A globális felelősségvállalásra nevelés. Témák és tanulási célkitűzések*. Budapest.
http://unesco.hu/data/A_globalis_felelossegvallalásra_nevelés.pdf (2021. 04. 28.)
- Varga Attila (2004). *A környezeti nevelés pedagógiai és pszichológiai alapjai*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Varga Attila (2007). *A normateremtés kényszere és lehetőségei az anómiában – a fenntarthatóság normái*. In: Jakab Gy. – Varga A. (szerk.) *A fenntarthatóság pedagógiája*. L' Harmattan, Budapest.
- Varga Attila (2018). A globális felelősségvállalásra nevelés a magyar iskolákban: keretek, lehetőségek és kihívások. In: Ollé J. – Mika J. (szerk.) *Iskolakultúra és környezetpedagógia*. Magyar Tudományos Akadémia, Miskolci Akadémiai Bizottság, Pedagógiai Szakbizottság, Budapest.
- Vass Vilmos (2016). A globális nevelés új paradigmája. In: Karikó S. (szerk.) *Ifjúság a globális térben*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- Wellman, Barry –Gulia, Milena (1999). Net surfers don't Ride Alone: Virtual Community as Community. In: B. Wellmann (szerk.) *Networks in the Global Village*. Boulder, CO, Westview Press, 331–367.

Lambrechts, Wim (2018). Learning ‘for’ the future and ‘in’ the future. In: *Environment and school initiatives. Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future*. Eszterhazy Karoly University, Vienna/Budapest, 272–278.

A *Fridays For Future* mozgalom magyar honlapja <https://fridaysforfuture.hu/> (2021. 05.05.)

A *Fridays For Future* nemzetközi mozgalom honlapja <https://fridaysforfuture.org/> (2021. 05.05.)