

Horváth Beáta

Csoportkultúra, egyéni kultúra és nyilvánosság

- Az osztályközösség mint új pedagógiai színtér -

Az oktatás és a tömegkommunikáció megítélése, elméleti megközelítései, illetve az ezeket a struktúrákat megítélő hétköznapi nézetek furcsa tükröződést mutatnak.

A médiumokat leggyakrabban a manipulálás „vádja” illeti. Az a kijelentés, hogy a média manipulál, épp úgy része a médiaelméleteknek (hatáselméletek), mint a naiv megközelítéseknek. A manipulációra való reflexiókat leggyakrabban nem tényleges tudatosság, érvényes tudás működteti, hanem a felvilágosodás tudatos emberének eszménye, hite szólaltatja meg. Képzetünk szerint, hogyha tudom, hogy manipulálnak, akkor nem manipulálhatnak. Ugyanakkor ez a megközelítés, illetve ennek folyamatos működése azt is mutatja, hogy a média hatását nagyon erősnek tartjuk, és ezt a „média manipulál” kijelentéssel meg is erősítjük. A manipuláció nagyon fontos szempont a médiáról alkotott köz- és tudományos beszédben.

Ezzel szemben az iskolák világa, az oktatás „nem manipulál”. Legalábbis ez a naiv diskurzus nem veszi körbe. Az elméleti megközelítések pedig azt vizsgálják, miért nem elég hatékony, illetve hogy hogyan és miképp legyen dinamikusabb, hogyan erősödjön kulturális, társadalmi és gazdasági hatékonysága. Vagyis épp az érdekel bennünket, hogy hogyan lehetne ezen a színtéren nagyobb hatást elérni. A hat – nem hat kettőssége a média és az oktatás más-más társadalmi beágyazottsága miatt esik épp ellentétes megítélés alá.

Az oktatás-nevelés a társadalmi hatékonyság és tradíció nagy terepe. Kiművelt (nem manipulálható?) emberfőket képez. Elvárjuk, hogy hatékonyan, hatásosan működjön. Megítélésében egyfajta lineáris struktúra érvényesül. Az oktatás feladata, hogy a következő lépésre, társadalmi beavatásra (óvodából iskolába, alsóból felsőbe, általánosból középiskolába, érettségi után stb.) készítsen fel. Az iskolára az életút következő lépésének folyamatát vetítjük, biztonságot, hatékonyságot az elvárásokban az jelent, ha ezt a klasszikus életpályaképet, annak kapaszkodóit biztosítja a számunkra.

A média mint negyedik hatalom tájékoztat, ezzel ellenőriz, létrehozza, erősíti és dinamizálja a nyilvánosságot. Az elmúlt időszakban a tömegmédiumok befolyásoló ereje, mainstream-jellege átalakult, a web2 korszakában a befogadó önmaga is tartalomfejlesztővé vált, közvetlen ellenőrző funkciót kapott, azonnal tud reagálni, közösséget alkotni (ötödik

hatalom). A média a jelent szervezi. Hatása, ereje a divergenciában, a diskurzusok sokaságában, a társadalmi közbeszéd folyamatos erejében van.

Az oktatáshoz kapcsolt pályakép és linearitás, valamint a média szituativitása nem ellentétei egymásnak. A közoktatás és a tömegkommunikáció az elmúlt kétszáz év egyre ingergazdagabb világának társadalmi, ipari/gazdasági, technológiai környezetének jelenségei. Történetük a nyilvánosság újkori történetével párhuzamos.

Csakhogy az oktatás és a tömegkommunikáció hasonló történeti háttérük és funkcióik ellenére jól elkülöníthető társadalmi terepeket jelentett a nyolcvanas évekig: Később azonban a médiastuktúra, a technikai környezet és a nyilvánosság szerkezetének változásai átalakulásra kényszerítették/kényszerítik az oktatást. A televíziózás megújulása a nyolcvanas években, az internet elterjedése a kilencvenes években és a médiakonvergencia jelensége napjainkban hozzányúlt minden, az oktatás működését meghatározó tényezőhöz: átforgalmazta az időt és a teret, a befogadót, a kódrendszert, a kapcsolatokat, a magánélet és nyilvánosság szféráját, a magas és populáris kultúra megítélését. Mindezek a tényezők korábban is folyamatosan átalakultak, az elmúlt harminc évben azonban a tömegkommunikációs ágak már radikálisan máshogy szocializáltak, a gyerekek is fogyasztóvá, a nyilvánosság aktív résztvevőivé váltak. Az oktatás nem tudta hirtelen tananyaggá és módszerré formálni, leképezni a változásokat. Nem véletlen, hogy az egyes diszciplínák elkezdtek artikulálni, kibontani és felfejteni a problémákat, azt, hogy milyen tényezők helyezték egymás mellé az oktatás és a tömegkommunikáció funkcióit; illetve hogy ezek a funkciók hogyan határozták meg egymást, majd miképp kerültek látszólag konfliktusba. A szociológiai, pszichológiai kutatások egyre színesebb értelmezését adták mindkét területnek.

Bármennyire kritikai és egyben kritikus az oktatás, az iskolák, illetve a tömegkommunikációs környezet megítélése, a megújulás lehetősége, szempontrendszere már adott. Míg az oktatáshoz kapcsolt klasszikus elvárások egy olyan szereplőben gondolkodtak, amely egy pedagógiai folyamat végén lép ki a társadalomba, vesz részt a nyilvánosságban, addig ma már a gyerekek kisiskolás kortól bele-bele lépnek a nyilvánosság terepébe.

Pontosan a részvételi és közösségi média szerkezete mutat rá újra arra, hogy oktatás és a tömegkommunikáció olyan társadalmi képződmények, melyek funkciói között nagyon sok a hasonlóság. Egyrészt a klasszikus modell szerint intézményrendszerrel bírnak, részt vesznek a különböző kulturális elemek szinkronizálásában, segítik a szocializáció folyamatát, közvetítenek a magánszféra, a nyilvánosság és az intézményi szféra között. Másrészt tanítják a közösségben való részvételt, összekapcsolják, olykor tologatják a magán- és közszféra, a magánszféra és a nyilvánosság határait. Ezeket a funkciókat mind a társadalmi, mind a

tudományos közbeszéd egyre dinamikusabban vizsgálja, és egyre több tudományterület csatlakozik e két szocializációs rendszer összefüggéseinek kibontásához.

Egy osztályközösséget, és főleg egy kisiskolás osztály szerkezetét ezen szempontok szerint is végig kell gondolni. Fontos pedagógiai nézőpont, hogy miképp tekintünk egy osztályra, milyen struktúraként kezeljük, mennyire látjuk szerkezetének oktatási és mediális összetettségét. Egy osztály a társadalmi-intézményi kényszer és a csoporthoz tartozás természetes igénye mentén szerveződik, a magánszféra és a nyilvánosság mezsgyéjén funkcionál. Ahogy a gyerekek nőnek, csoportjuk természetes, valós környezet és virtuális, digitális környezetként is működik, az önálló véleményalkotás és a nyilvánosság előtt való működés, a lokalitás és a virtuális aktivitás színtere egyszerre.

Az osztályközösség ezen szerkezeti sajátosságainak tudatosítása és pedagógiai leképezése most zajlik. A nyolcvanas évektől a probléma kibeszélését folyamatosan a befogadásra, a tartalomra, a használatra vonatkozó kérdések szervezték: Sokat tévéznek a gyerekek? Már interneteznek a gyerekek? Mit tegyen a gyerek az iskolában, ha sokat lóg a neten? Mit tegyen az iskola, ha unja az anyagot a diák? Tévéznek-e még a gyerekek? Megfelelő tartalmakat néznek a fiatalok? Hogyan függ össze médiatartalom és oktatás? Csak néhány kérdés, amely épp úgy a mindennapi közbeszéd általános témái, mint a neveléstudomány, a szociológia, a pszichológia, az etológia, az agykutatás, a jogtudomány szakembereinek vizsgálati tárgyai. Ugyanakkor a nyilvánosságban való részvétel erősítése, kompetenciáinak folyamatos alakítása, a résztvevő és tartalomfejlesztő tudatosságának fejlesztése, a mindennapi aktivitás folyamatának követése még nem erős a pedagógiai folyamatban. A „manipulál-e a média?” fontos irány, de csak a „hogyan vesz részt te?”, „hogyan manipulálsz te?” kérdései mellett.

Ezek az irányok nem igényelnek új módszertani eszköztárat. Természetesen fontos, hogy a digitális világ, a digitális kompetencia fejlesztéséhez szükséges eszközök természetes pedagógiai eszközökké váljanak. Még fontosabb módszertani váltást jelentene, ha látnánk, hogy a klasszikus módszerek, a közvetlen kommunikáció terepe, a valós, referenciális környezet világa hogyan alkalmazható már kisiskoláskortól a digitális médiumokban, a virtuális világban való részvétel modellezéséhez. Mindez csak akkor válik aktívvá, didaktikailag hatékonyá, ha az előttünk ülő kisiskolások kulturális térképét, annak átalakulásának irányait, változásának mikéntjét érzékeljük, és modellezni tudjuk az órán.

A csoportkultúrát felváltó és duzzadó megatársadalmakban egyre fokozottabb szükség az egyéni kultúrák, alakzatok, gondolkodási minták összeillesztésére, a gondolati

reprezentációk, az ideológiák, a tárgyi világ és akciók kulturális momentumainak szinkronizálására. Az egyre növekvő társadalmakban már harmonizálásra volt szükség.

A kultúra evolúcióját évezredekken átívelő dinamikus folyamatok írják le. A csoportkultúrák létrejöttét, szelektálódását, a csoportkultúrák lassabb folyamatának szakaszát a csoportokon átívelő szerveződések megerősödése és gyorsuló fázisa követte. Válságokon keresztül, de az emberi populáció száma nőtt. A csoportkultúrákban a hűség, a csoport által kijelölt közös hiedelem az életben maradás, a stabilitás feltétele volt. A nagyobb populációban, a technikai világban a létfenntartáshoz erre már nem feltétlenül van szükség. Az egyén önmaga is analizál, a kulturális folyamatokban megnő az önálló döntések szerepe, mivel a technikai környezet és az intézményrendszerek biztosítják a közösségi funkciókat.

Csányi Vilmos a megatársadalmak működésében a csoportkultúrák szerveződéséhez képest két fontos belső folyamatot különít el. (Csányi 1999, Csányi, 2001) Egyrészt az egyént körülvevő nagycsoport helyett kis családokra, 3-4 főre csökkent az egyént körülvevő közvetlen környezet, ugyanakkor az egyén csoportkapcsolatai nőnek. Funkciók és ideológiák szerinti csoportalakulatok veszik körül az egyént (pl. óvoda, munkahely, sportkör, pártszerveződés, klubok). Azaz a csoportszerveződés igénye nem tűnik el, de töredékes kapcsolatok, cserélődő tárgyi és egyéb kulturális komponensek mentén szerveződik a társadalom. Reggel felkelünk, család, az otthon tárgyi világa, majd az utazás, óvoda, a gyerek kérdései, ezután a munkahely környezete, kapcsolatai és kulturális követelményei, kora este a sportpálya csoportkörnyezete, majd megint a családi aura. Mindez azzal a változással, hogy estére már mindenki begyűjthetett valami új kulturális mintát, vagyis az asztal körül megerősödik és újraszerveződik a családi csoportkultúra. Ezt a mintázatot tömegkommunikációs hálózataink tovább színesítik, dúsítják.

A másik folyamat az egyéni kultúrák szerveződésének jelensége. Vagyis az egyén már nem egy közös hiedelem-hűség-akciók kötelékben alakítja közösségi kapcsolatait, hanem megkérdőjelez, választ, saját érdeklődését is követi. A kultúrafejlődés stabil csoportkultúráinak csoportalakzata a megatársadalmak struktúráiban már csak mint pseudo- és cserélődő alakulatként van jelen. Ennek a szerveződésnek, az egyént megterhelő számos negatív következménye van, de az egyéneket is és a csoportokat is nagyon dinamikussá, kreatívvá teszi.

A korai csoportkultúrákban a hiedelmek, a mindennapi cselekvések egymást erősítették, harmóniában voltak. A csoportkultúrát felváltó és duzzadó megatársadalmakban egyre

fokozottabb szükség az egyéni kultúrák, alakzatok, gondolkodási minták összeillesztésére, a gondolati reprezentációk, az ideológiák, a tárgyi világ és akciók kulturális momentumainak szinkronizálására. Az egyre növekvő társadalmakban már harmonizálásra volt szükség. A csoportkultúrák biztonságos „egyszerű” értelmezésével szemben, a különböző életterek megnyilvánulásait a megatársadalmak emberének folyamatosan értelmeznie kellett. „Ezek a változások hihetetlen módon megterhelték a személyiséget és a személyiséget kialakító fejlődési folyamatokat. A fejlődő gyermek nem egy elfogadott, kipróbált, harmonikusan összerendezett kultúrával szembesül, hanem már fejlődésének elején a saját felelősségével, azzal, hogy a világ tele van jó és rossz dologgal, amelyeket neki felismerni, megítélni kötelessége, és amint elfogad valamit az áttekinthetetlenül nagy választékból, azonnal felelős lesz azért, amit választott.” (Csányi, 2001)

A megatársadalmakban kialakul az oktatás, az a szinkronizáló funkció, amely segíti az egyén és a kulturális elemek harmonizációját, irányítja az egyént a felismerés-megtapasztalás folyamatában, a nukleáris csoportokat (családokat) összerendezi, és a társadalom közös kultúrájába helyezi.

A komplex társadalom az oktatással vonja be az egyént a közös akciókba, konstrukciókba. Mindig közvetíti az ifjúság felé az elvárt tudást, anyagi, szellemi komponenseket, amellyel az adott társadalom önmagát meghatározta. Ez a tudás folyamatosan átalakult, tudományterületekre oszlott, szaporodott és fragmentálódott is egyszerre.

Ez a funkció biztosítja, hogy megtanuljuk azokat a jelrendszereket, amelyre a szellemi, anyagi tudás feldolgozásához szükséges (írás, olvasás, számolás). Módszertani tapasztalatokat közvetít.

Az oktatás intézményén keresztül lép be a diák a társadalom intézményvilágába. Az intézményi működés a megatársadalmak elengedhetetlen feltétele. Az oktatás intézményrendszere részint kiemeli a családból a gyermeket, másrészt a családdal együtt segíti a nevelődés folyamatát.

Az oktatás kettős természetű. Rugalmas és folyamatosan változik, hiszen szellemi komponenseink, világnézetünk, tudományos tapasztalataink is állandóan átértékelődnek. Másrészt egy adott korszakban, időszakban közvetíti a diáknak a világ feltérképezéséhez szükséges tudást, értelmezési keretet, stabilitást. A XIX. századtól a tömegoktatás szétválasztotta a gyermek és felnőtt világot. Ezáltal a felnőttek – először a férfiak, majd a nők is – könnyebben vették részt a munkaerőpiacon. Az iskola, az oktatási mechanizmusok összekötötték a magánszférát és az intézményi szférát. Kiemelték a gyereket a magánszféra egyneműségéből, csoportalakzatokat (pl. osztály, tanulókörök) biztosítottak számára, és

megtanították mindarra, amire az egyénnek szüksége volt, hogy a felnőtt társadalomban, annak intézményi működésébe lépjen.

Az ember imitációs, másoló képességét a tanítás folyamata, az imitációk kontrollálása, javítása fejleszti. Ehhez társul a szabálykövetés, szerepek dinamizálása, összetettebb rendszerben a szocializáció kialakítása. A tanítás a csoportban való viselkedést, pontosabban a csoportokban való viselkedéshez szükséges érzelmeket, magatartást fejlesztik. A tanítás során a gyerekeknek mindig csoporthoz, csoportokhoz kell igazodniuk, úgy, hogy közben eszközöket kapnak, erősödik kommunikációjuk, nyelvhasználatuk. Ugyanakkor ezek az eszközök, a nyelv médiuma nemcsak a csoporthoz való igazodást szervezi, csoportigényünket elégíti ki, hanem az önálló érdeklődés kereteinek tágítását is lehetővé teszi, az egyén fejleszti egyszemélyes kultúráját is. (Pl. olvas, táncol, bábozik, szereti a krimi és Bachot stb.) A modern ember egyrészt így individuációja során a modern állam egyénévé formálódik, individuálizációja során saját analizáló kulturális folyamatai révén személyiségét karakterizálja. Az oktatás identitásokat hangol össze, és közös identitást fejleszt, intézményrendszere mindezen belső és társas folyamatokat a társadalmi elvárásoknak megfelelően keretezi.

A tömegkommunikáció működése is leírható ezen fogalmak mentén. A XIX. századtól megjelentek a tömegkommunikációs eszközök, és működésük egyre szélesebb körű, egyre erőteljesebb lett. A sajtó a könyvnyomtatás technikai megújítása volt (könnyű papír, gyors nyomtatás), de a gyors nyomtatással az információ eldobhatóvá, gyorsan lecserélhetővé vált. Csoport- és társadalomszerveződésünkben az aktuális információk markánsabban lesznek a kulturális mintázatok meghatározói.

Ez nem új igény, a tájékoztatás mindig is az emberi kapcsolatok, a társadalmi működés feltétele volt. A pletyka is ilyen szerveződési alakzat. „Dunbar az úttörők egyikeként ad evolúciós magyarázatot a pletyka léte, kialakulására, funkciójának kérdéseire. Tévedés lenne azt hinni, hogy a pletykához legalább két emberre van szükség: legalább száznegyvenre – ez Dunbar nexus-száma, amellyel a rendszeres közvetlen kommunikáció szempontjából a még és a már elviselhető nagyságú csoportlétszámot jellemzi. Dunbar nagy sikerű és izgalmas könyve nyomán (Dunbar 1996) a humánológusok „kurkászó beszélgetésnek” hívják azt a csevegést, amely nem egy konkrét információ megszerzésének vagy átadásának szükségletéből fakad, hanem a „mi újság?“, „hogyan vagy?” kérdésekkel kezdődik, és valójában az érzelmi kapcsolatok megerősítésével folytatódik.” (Szvetszky, 2010)

A csoport belső, közvetlen kommunikáción keresztül zajló megerősítésén túl egyre nagyobb szerepet kapott az információ továbbítása. Híreket mindig is küldtünk, egyének, majd

csoportok, később, intézmények, országok cseréltek üzeneteket. Épp ez a kommunikációs nyitás volt az egyik oka, hogy a csoportkultúrák feletti megatársadalmak is létrejöhetnek. A tömegkommunikációs színtér épp úgy az egyszemélyes kultúrák, identitások terepe, mint ahogy a közös identitást is. Az állandóan megújuló információk, például a híradókban látható események szimbolikusan kijelölik egy kulturális közösség eseményeit, megerősítik azt. Az egyén csoportokra találhat ezen a színtéren, és a társadalmi működéshez szükséges tudást, szabályokat is megkaphatja.

A megatársadalmak működésének etológiai megközelítése segít abban, hogy a XX.-XXI. század fordulójának nagyon összetett kulturális folyamatait, a globalizációt, a tömegkommunikációs környezet kialakulását, azaz a kulturális kódok globális kiterjedését és az ebben a hatalmas kulturális környezetben működő egyéni kulturális önszerveződést, az egyéni kultúrák működését ne csak mint új változásokat észleljük, ne csak közlelő szemléljük. Fontos, hogy e folyamatokban a csoportszerveződés elemi ősi igényének, szabályzórendszerének állandó kiaknázására is figyeljünk. A Facebook például pontosan ezen a kulturális csomóponton jött létre, hiszen meghálózatok, személyes ismereti hálózatok, egyszemélyes kultúrák, a pszeudo-, cserélődő csoportszerveződések nagy összegzése. Sikere, működése azonban nem a jelenség felismeréséből született, hiszen mint a tudomány, mind a médiaipar reagált már erre. A Facebook az egyének felől, az egyszemélyes kultúrák felől építkezett, dinamizálta azt, valamint csoportalkotási energiává alakította.

A nevelésben pontosabban kellene tudnunk, hogy ezen jelenségek közül melyeket tesszük a kritikai gondolkodás tárgyává, melyeket erősítjük, melyeket alakítjuk. Mindezen kommunikációs és csoportjelenségeket az egyetemes és nemzeti kulturális folyamatok, tradíciók és örökség, azaz a hagyomány átadásának nevelési folyamatához is igazítani kell.

Az óvodában és az alsó tagozaton működő beszélgetőkörök és töprengők a szokások és a médiahasználat jelenségeinek felismerését biztosítják. Kisiskolás kortól már a szövegelemzés (médiatartalmak) értelmezése is elindul. Ötödik osztálytól azonban egyre tudatosabbá kell tenni, hogy mit jelent a közvetlen környezetünkben való működés, mit jelent valamilyen közvetett felületen megjelenni, mit jelent a nyilvánosság felelőssége.

A közvetlen kommunikáció, a csoportjátékok, a drámajátékok szituációelemzései épp úgy alkalmasak a nyilvánosság jelenségeinek modellezésére. Az osztályban a talk show mintájára megtervezett vita több kompetenciát erősít. Öt szék, illetve öt szereplőt kell keresni egy probléma megbeszéléséhez. Kik legyenek a szereplők? Milyen sorrendbe hívjam be őket? Milyen érveket jelentenek a szereplők? A kérdések megválaszolása retorikai

képességeket erősít. Egy problémakör logikai feldolgozását erősíti és reprezentációs felelősségét (milyen szereplőkkel modellezek egy problémát) fejleszti, ha megvitatjuk, hogy a felkért szereplők az adott például iskolai probléma feldolgozásának megoldását jelentik-e, illetve hogy a szereplők kiket képviselnek az iskola társadalmából, csoportjai közül. Ha a show-t úgy terveztetjük, hogy az az iskolaközösség előtt nyitott legyen, akkor a társadalmi szintér, a nyilvánosság előtt való megjelenés sajátosságai, a különböző csoportok, generáció megjelenítésének felelőssége is az elemzés témájává válik. Ez a technikai döntés egyben erősíti a lokális nyilvánosság működését. A lokális nyilvánosság erősítése, tudatosabb megélése pedig a nyilvánosság más rétegeinek tudatosabb megélését, szabályainak felismerését is jelenti.

A közvetett kommunikációs térben zajló játékok mindig is erősítik az interakciót, a nyitottabb megnyilvánulást. Ilyen például a meglepetés-játék. Hatodik és hetedik osztályos gyerekek „libasorba” állnak. A mintegy tíz gyerekből álló sor végén van a „meglepetés”, vagyis az a személy, akit fel kell ismerni az alapján a kilenc információ alapján, amit a korábbi gyerekek mondanak róla. A sorból balra, majd jobbra lép ki egy-egy diák. A folyamat alatt a többieknek azt kell kitalálni, hogy ki van a sor végén, kinek a „profilját” láttuk. Mindennek inverzét is előadtuk. Az inverz meglepetés-játékban a gyerekek olyan információkat mondtak, melyek egy éppen ellentétes karaktert írtak le, mint a sor végén álló alak. Később ezzel a játékkal a hálózati profilkészítés szabályait és veszélyeit beszéljük át.

A fent említett játékok alapját tradicionális módszerek adják. Ugyanakkor a bennük felépített modellek tudatosak, a közvetlen kommunikációs akciókon keresztül előkészítik a médiaterepeken, a hálózati kommunikációban való részvételt, egyben reflektálnak arra. Ez a modellszerű gondolkodás, a csoportkultúrák és egyéni kultúrák, a beszélgetések hálózatiságának, a hálózatok működése pontosabb ismerete és egyszerű képletekben való átgondolása a kisiskolások világában gyorsan és hatékonyan alakíthatja a mediális részvétel és magatartás szabályait és biztonságát.

Még a nyolcvanas évek végén az akkor hároméves unokaöcsém befogadási reakcióinak vizsgálata lett egy gyorsan elkészítendő vizsgafilmem tárgya. Különböző képeket, családi fotókat vetítettünk neki. Az azonos idejű képtől, a televízióra kapcsolt kamera képétől teljesen megriadt, alig lehetett megnyugtatni. Anyjának megkettőződése, az a tény, hogy a biztonságot adó személy az ő referenciális valóságában és a képernyőn is megjelent, feldolgozhatatlan volt számára. Pár évvel később egy énekesnő nyilatkozott a televízióban. A beszélgetés alatt hároméves kislánya a stúdiót fedezte fel. Az előtérben megdöntött

televíziókészülék osztotta meg a teret, a beszélgetés azon is követhető volt. A kislány olykor odament a készülékhez, ráhasalt és megcsókolta anyját. Számára már anyja képének és ott nyilatkozó anyjának kettőssége természetes volt. Érzelmeit anyja felé, és anyjának képe felé egyaránt ki tudta fejezni.

Manapság a most nyolc hónapos unokaöcsém fejlődését figyeljük. Három hónapos volt, amikor orvosi vizsgálatra vittük. A vizsgálóasztal fölött lógó méhecske és virág csak pillanatokra kötötte le, bár otthon is hasonló játék figyelte őt az ágy felett. Azonban amikor körbenézett, a monitor teljesen magához láncolta. Megfeszült, ökleit szájába gyömöszölte, és tekintete a monitorhoz szegeződött. Ebben az időszakban figyelme a bekapcsolt televíziót mindig megtalálta, és ha nem is nézte, nézhette folyamatosan, környezetének aktív terepeként kezelte. Hat hónapos volt, mikor anyja egy anyagot keresett a YouTube-on. A kisfiú ideges lett, nem értette, hogy anyja miért nem vele foglalkozik, így az átvette, magához ölelte. Anyja ölében, az abszolút biztonság és bizalom világában egyből feloldódott. Közben anyja továbbra is kutatott, a képernyőt nézte. A gyerek rátette kezét anyja kezére, és követte annak mozdulatait, együtt írták le az egérrel a szokásos körkörös mozdulatokat, és közben mindketten a monitort nézték.

Az első két helyzet az Y-generáció fontos lépéseit modellezte. Ez a generáció átalakította képi környezethez való viszonyt, majd szocializációjába bevonta a számítógépet. És természetesen fordítva, a képi és digitális környezet bevonta őt. Ezek a változások folyamatok, pedagógiai gyakorlatunk átalakulását indította el, és amely gyakorlat a Z-generáció működésének, szokásainak, közös- és egyéni megnyilvánulásainak modellezésével erősödik majd. És természetesen tudnunk kell, hogy rajtuk keresztül a következő korosztály megszólítására készülünk, hiszen az α generációnak már az egéren van a keze.

A gyerekek mindig is érzékelték, érzékelik a körülöttük lévő világot, energikusan megfigyelik, feltérképezik, beépítik azt. Egyrésztől riasztó arról hallani, hogy ma már a csecsemők tévénézési „szokásai” is mérhetőek. Ezzel természetesen a szülői tehetetlenség és magatartás is mérhető, ugyanakkor azzal is szembesülnünk kell, hogy a technikai környezet kódolása, felfedezése kiiktathatatlan a gyerekek számára, mivel annyira erősen körbefogja őket a technikai eszközök használata.

Szakirodalom:

Csányi Vilmos: Egyszemélyes kultúrák, Életművészet / Ars vitae
a MŰHELY folyóirat 2001/ 5. száma Vendégszerkesztő Tillmann J.A.
<http://www.c3.hu/~tillmann/egyebek/arsvitae/csanyi.html>

Golnhofer Erzsébet – Szabolcs Éva: Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.
Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 2005

Szvetelszky Zsuzsa: A pletyka pszichológiája, 2010.
http://pszichologia.pte.hu/files/tiny_mce/D-2011-Szvetelszky%20Zsuzsanna.pdf