



2015 SZEP 14

56645
3Fi 174

iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXV. évfolyam 2015. március

Burián Miklós

- nyugalmozott főiskolai docens

F. Joó Anikó

- oktatás-szervező
- Debreceni Református Hittudományi Egyetem Felnőttképzési Központ

Habók Anita

- egyetemi adjunktus
- Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Iványi Márton

- PhD-hallgató
- Corvinus Egyetem Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola

Kerekes Pál

- címzetes egyetemi docens
- Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet

Kisantal Tibor

- igazgató,
- informatikatanár
Litéri Református Általános Iskola

Kiszl Péter

- intézetigazgató, habilitált egyetemi docens
- Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet

Kónya Hanna Edit

- tudományos munkatárs
- MTA TK SZI Társas kapcsolatok és hálózatelemzés osztály

Monok István

- főigazgató, MTA doktora
- Magyar Tudományos Akadémia Könyvtár és Információs Központ

Morva Péter

- oktató
- Hochschule für Musik und Theater München

Nagy Péter Tibor

- egyetemi tanár
- Wesley János Lelkészképző Főiskola
- MTA doktora
- Eötvös Loránd Tudományegyetem TÁTK Oktatás- és Ifjúságkutató Központ

Sántha Kálmán

- egyetemi docens
- Pannon Egyetem MFTK Neveléstudományi Intézet

Simon Tünde

- PhD-hallgató
- SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

Szomju László

- középiszkolai tanár
- Bálint Márton Általános Iskola és Középiszkola, Törökbálint

Főszerkesztő:**Gécz János**

e-mail: janos.gecz@gmail.com

A szerkesztőség munkatársai:**Andor Mihály**

e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő

e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csikós Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Fejes József Balázs

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Kasik László

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László

e-mail: kojanim@freemail.hu

Somogyvári Lajos

e-mail: somogyvari_lajos@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trenyo@dpq.hu

Vágó Irén

e-mail: vagoi@oki.hu

A folyóirat 2015. évi kiadását a Nemzeti Kulturális Alap támogatta.

A folyóirat 2015/3. számát a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0011 azonosítójú projekt támogatta.

Felelős kiadó:

Friedler Ferenc rektor

Kiadja a **Pannon Egyetem**
és a **Gondolat Kiadó**

tanulmány

Sántha Kálmán
Kvalitatív Komparatív Analízis
a pedagógiai térábrázolásban 3

Szomju László – Habók Anita
Matematikai szöveges feladatok
és tanulási szokások kapcsolatának
vizsgálata 15

Simon Tünde
A vizuális kommunikáció
képességsportjának értelmezése
és fejlődése 10–12 éves korban 32

Nagy Péter Tibor
Az egyetemisták, a szüleik
és a zsidó-nem zsidó vegyesházasság 47

Kerekes Pál – Kiszl Péter
Az elektronikus könyvről –
oktatáson innen és túl 56

Iványi Márton
Az online közösségi hálózatok
és a véleménynyilvánítás pozitív
és negatív szabadsága 72

tudós tanár

Kisantal Tibor
A számítógépes grafika lehetőségei
az informatika-oktatásban 89

szemle

Burián Miklós
Dilemmák a tudásról, a tanulásról,
a szimpátia és empátia kapcsolatának
miértjeiről, a kozmikus zene 104

Morva Péter
Halló, itt a Gyermekrádió! 112

F. Joó Anikó
Tartalmi keretek az olvasás
diagnosztikus értékeléséhez 125

kritika

Kónya Hanna Edit
Romapasztoráció
vagy pasztoráló romák? 129

Monok István
A barlangfestményektől
az e-könyvig 132

Sántha Kálmán

egyetemi docens, Pannon Egyetem MFTK Neveléstudományi Intézet

Kvalitatív Komparatív Analízis a pedagógiai térábrázolásban

A tanulmány a pedagógiai terek vizsgálata során empirikus környezetben mutatja be a Kvalitatív Komparatív Analízis (Qualitative Comparative Analysis) csQCA (Crisp-Set QCA) változatát, továbbá a kötetlen reflektív napló, a csQCA és a MAXQDA alkalmazásával megvalósított számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés közötti kapcsolati rendszert illusztrálja. A kapcsolati háló kiépítése során a tanulmány figyelmet fordít a topologikus fordulat neveléstudomány számára releváns aspektusaira is.

Az 1980-as évek végén Edward Soja által bevezetett topologikus vagy térbeli fordulat ('spatial turn') teoretikus és módszertani értelemben is alapvető változásokat generált a társadalomtudományi kutatások szemléletében. Minderre bizonyíték, hogy az elmúlt évtizedekben a tér vizsgálatok és elméleti értekezések központi elemévé vált (Döring és Theielemann, 2008; Stefer, 2011).

Jelen tanulmányban a térbeli fordulat neveléstudomány számára releváns aspektusaira fókuszálunk. Hangsúlyozzuk a pedagógiai terek jelentőségét a tanítás-tanulás folyamatában, valamint hallgatói nézetek alapján vizsgáljuk a pedagógiai terek és a didaktikai elemek, tanítási módszerek összefüggéseit. A kutatás módszertani háttérét napjaink társadalomtudományi kutatómódszertani világának egyik releváns eleme, a Kvalitatív Komparatív Analízis (Qualitative Comparative Analysis, QCA) biztosítja. A QCA-technika elméleti vonatkozásainak hazai ismertetése után (Sántha, 2014) további célunk a módszer empirikus kutatásban való illusztrálása is. Ezzel pedig reményeink szerint a módszert kézzelfoghatóvá tesszük a hazai neveléstudományi vizsgálatok számára is.

A térbeli fordulat általános jellemzőitől a neveléstudományi vonatkozásokig

A térbeli fordulat perspektívaváltást helyezett előtérbe: felhívta a figyelmet arra, hogy a modern társadalomtudományi kutatások világában megoldást kell találni a térfeledés problémájára, vagyis az idő kategóriájának térrel szembeni előtérbe helyezésére. A térbeli fordulat elsősorban a társadalmilag létrehozott térre figyelt, mégis, az elmúlt évtizedekben a különféle tudományterületekre gyakorolt hatása vitathatatlan. Verd és Porcel (2012) hangsúlyozzák, hogy a tér a társadalmi folyamatok, jelenségek vizsgálatának kereteit biztosítja. A térbeli fordulat következményeként megjelenő téri információk a kvalitatív társadalomtudományi kutatások fókuszába helyezték a Goodchild és munkatársai (2000) által használt 'területileg integrált társadalomtudomány' (Spatially Integrated Social Science [Bővebben lásd a Center for Spatially Integrated Social Science honlapját: www.CSISS.org]) fogalmát, ahol központi elemként jelenik meg a térbeli jelenségek, a téri adatok vizualizációja és elemzése, továbbá lehetővé válik a szociá-

lis, társadalmi rendszerek térbeli és időbeli kontextusban való szimulációja is (*Cisneros Puebla*, 2008).

A térről való gondolkodás ma már szerteágazó, a probléma interdiszciplináris jellegének köszönhetően tértipológiák sokaságát ismerjük. Ezt támasztja alá a tér fizikai (topológiai, projektív, lineáris és körkörös), metafizikai (mitikus, szakrális), társadalmi (szociológiai, nemzeti-történeti, lokális, globális), kommunikatív (nyelvi, textuális, kontextuális, narratív, hermeneutikai) értelemben történő vizsgálata is (*A tér diskurzusai...*, é. n.; *Sántha*, 2012). E sokoldalú térértelmezés mellett Yates (2010) további tértipológiákat ismertet, a teljesség igénye nélkül például az euklideszi, nem euklideszi – hiperbolikus, koreografikus, metrikus, topologikus, abszolút, relatív, véges, végtelen térértelmezéseket. Yates felveti azt is, hogy a tér érzékszerveink útján tapasztalt realitás lenne.

Ezzel az elképzelésekkel részben rokon vonásokat hordoz, részben pedig más kontextusbeli megvilágítást tesz lehetővé Lefebvre (2006) trialektikus térkonceptiója. Az érzékelt, észlelt tér ('perceived space') a tér fizikai szinten történő vizsgálatát teszi lehetővé. Az elgondolt, elképzelt tér ('conceived space') a mentális, kognitív szinten megjelenő tér elemzését segíti, míg a megélt tér ('lived space') a szociális szinten feltűnő tér sokoldalú megközelítését szorgalmazza. A teret magunk hozzuk létre, így minden társadalom saját térbeliséggel rendelkezik (*Lefebvre*, 2006).

A tér vizsgálatának gazdag eszköztárában kvantitatív és kvalitatív technikák is találhatóak. A téri elemzések interdiszciplináris jellegét mi sem bizonyítja jobban, mint hogy a földrajz, a matematika, a közgazdaságtan mellett a pszichológia is releváns információkat hordozhat a tér vizsgálatával foglalkozó szakemberek számára. Ebből a sokrétűségből profitálhat a neveléstudomány is. Poreisz (2013) az objektív és szubjektív térérzékelés elemzésének módszertani hátterét vizsgáló tanulmányában kiemeli, hogy az objektív (fizikai, épített) környezet és az egyén által érzékelt szubjektív tér közötti eltérések okai a percepcióban, az érzékelésben keresendők. Különböző személyek eltérően érzékelik a körülöttük lévő környezetet, így az információk feldolgozásához is másként látnak hozzá. Ezek releváns gondolatok a kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan számára is, hiszen a téri információk kezelésénél nem tagadják a szubjektivitás létezését.

A téri információk értelmezése a társadalomtudományokban az 1990-es évek végére, a 2000-es évek elejére újabb megvilágításba került. Napvilágot láttak olyan elképzelések, amelyek a tér mellett más tényezők szerepét is kiemelten fontosnak vélték a társadalmi valóság formálásában és vizsgálatában. A tér és idő viszonyának Paul Virilio-féle értelmezésén túl (a tér az idő alárendeltjévé válik), egyre inkább központi figyelem illeti a Manuel Castells (2005) által bevezetett 'hálózati társadalom' fogalmát. Castells felhívja a figyelmet arra, hogy információs korunkban a terek helyett célszerűbb lenne a hálózatok vizsgálatára koncentrálni, hiszen a társadalom és a gazdaság kapcsolati rendszere, működése csak ezek segítségével érthető meg és tárható fel. A komplex hálózatok főbb kutatási kérdéseibe bepillantást nyerhetünk Barabási (2008, 2011) kötetéből, amelyek a matematikai ismeretekkel nem rendelkező olvasó számára is kitűnő olvasmányt jelenthetnek. E problémakör neveléstudományi relevanciáit előkészítette a Galois-gráfokról, hálókról szóló munka (*Takács*, 2000), továbbá újabban a tudástérelmélet problémakörének vizsgálata is alapoz erre (*Tóth*, 2012). A neveléstudomány számára szintén releváns információkkal bír Pléh (2014) az ént körülvevő hálózatokkal kapcsolatos tanulmánya is, hiszen rámutat az Én-központú hálózatok kutatás technikai újításaira is.

A testi tér és a szellemi tér vizsgálata, valamint a tér szerkezetének emberre gyakorolt hatásainak elemzési lehetőségei rejlenek Sánta (é. n.) írásában, aki többek között a térre vonatkozó olyan komplex matematikai, fizikai, kommunikációbeli problémákat közöl, melyek továbbgondolása a neveléstudomány, a pedagógiai térszervezés számára is értékes megállapításokhoz vezethet. Továbbá a pedagógiai terek nagysági dimenzióinak (*Sanda*, 2012) értelmezése és részletes tárgyalása szintén tisztázhatja a neveléstudomány

számára releváns térmegközelítéseket. Ezt azért állíthatjuk, mert a szerteágazó térkonceptiók sokaságában a neveléstudomány számára sokszor nehéz kijelölni azt az utat, amelyet végigjárva eredményes tanítási-tanulási folyamat generálható. Állításunk azonnal vitát is eredményezhet: Van ilyen út? Ki kell, ki lehet jelölni ilyen utat, vagy a különféle úthálózatokat használva jutunk el a hatékony iskolai tanítási-tanulási folyamathoz?

Mivel a tér fogalma nem egységesen definiált, a különböző tudományterületek eltérően értelmezik: a társadalmi tér vagy a hiperbolikus tér más definíciós háttéren alapul, más aspektusból való vizsgálatot feltételez és tesz lehetővé. Így állíthatjuk, hogy nincs egységes módja a tér vizsgálatának. Azonnal adódik a következő kérdés is: szükséges-e mindenképpen egységes térvizsgálatot keresni? Érdekes problémakör ez főleg abban a tekintetben, hogy a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés során a multi-kódolt adatok (szöveg, kép, audio- és videoadat) vizsgálatára alkalmas újabb szoftverek funkciói kitűnően alkalmazhatók például földrajzi, szociológiai vagy akár pedagógiai projektekben is. Ma már a térinformatikai elemek (geo-információk) kvalitatív pedagógiai vizsgálatokba történő beemelésének lehetősége a kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverek részét képezi, megjelennek például az ATLAS.tiTM, a MAXQDATM vagy az NVivoTM funkciói között is (Sántha, 2012, 2013). A komplex térértelmezési lehetőségek alapján arra következtethetünk, hogy a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés során a modern szoftverek elsősorban a tér fizikai értelmezését teszik lehetővé, továbbá segítségükkel bepillantást nyerhetünk a társadalmi, szociális szinten feltűnő térértelmezés kérdéseibe is.

A számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés mellett az utóbbi években a nemzetközi és a hazai neveléstudományi szakirodalom is figyelemmel kíséri a pedagógiai tér, az iskolai térszervezés problematikáját és az általa generált didaktikai aspektusok elemzését, valamint a pedagógiai architektúrának az iskolai élet főszereplőire gyakorolt hatását (Hercz és Sántha, 2009; Jelich és Kemnitz, 2003; Kemnitz, 2003). A térhatások elemzése során indokolt figyelemmel kísérni azt, hogy a tér miként befolyásolja a pedagógusok és a tanulók viselkedését; milyen összefüggések léteznek a tér és az emberi viselkedés, életmód között; az intézmény biztosítja-e az egyéni tér, a közösségi tér kialakításának lehetőségét, hiszen mindezek kiemelt paraméterei a tanulási tér kialakulásának (Hercz és Sántha, 2009). A tér, a viselkedés, az életmód közötti összefüggések feltárásánál a biológia tudománya is segítségünkre lehet a téri információkkal karöltve: az életközösségekhez számos ökológiai környezet rendelhető hozzá, a közösség elemeire ugyanabban az időpontban más és más környezet hat. Mindezt a neveléstudomány témaköreire konvertálva, például a tanulók tanulmányi teljesítményének elemzésekor célszerű figyelembe venni a különböző mikro- és makro környezeti hatásokat is, hiszen mindezek jelentősen hatnak az életmódra és így a tanulmányi teljesítményre is. A kérdést továbbgondolva igaz ez a különböző földrajzi egységekben élők viselkedésének, szokásainak feltárásakor is.

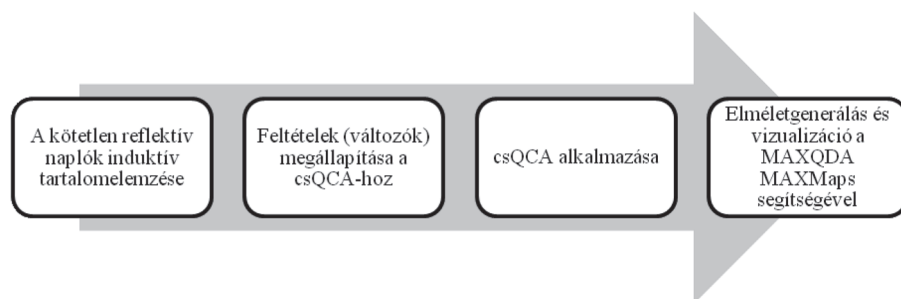
A pedagógiai tér a történeti jellegű vizsgálatokban is helyet kapott. Géczy (2010) a térszimbolizáció megjelenését vizsgálta a korabeli magyar pedagógiai szakajtóban. Elemzésének fókuszában eltérő hangsúllyal ugyan, de megtalálható a három antropológiai tér. Az első antropológiai tér elemeit egy adott képen látható személyek testfelülete, ruházata, hajviselete stb. alkotja, a másodikat az a közvetlen környezet képviseli, amelyben az első tér megtalálható, míg a harmadik antropológiai tér a képen látható személyek életének terét jelenti. Utóbbi az előző tereknél bővebb kiterjesztésű, hiszen az élet eseményeinek színterét mutatja.

A pedagógiai tér kérdésének új perspektívából való megvilágítását tükrözik azok a vizsgálatok, amelyek a modern kor elemeit, például a Facebook-jelenséget hozzák összefüggésbe a személyes és szocializációs térrel, valamint a tanulás színterével (Kárpáti, Szálás és Kuttner, 2012). A virtuális környezetek oktatásban való megjelenése ma már a

mindennapok pedagógiai világának részét képezhetik (Ollé, 2012). A virtuális világban kommunikálva lehetőség nyílik együttműködésre, különböző projektekben való részvételre. A virtuális világot jellemző tájékozódást, az azt működtető mechanizmusokat kitűnően ábrázolja Ollé (2012) kötete. Az új tanulási környezetek jellemzőit látva felvetődik a kérdés, hogy mindezen új térstruktúrák miként állíthatók a számítógéppel támogatott kvalitatív pedagógiai vizsgálatok fókuszába. Feltételezhetünk-e kapcsolatot a virtuális környezetek és a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés között? A válasz több szempontból is pozitív, hiszen például a virtuális környezetek különböző fázisainak képernyőrészletei pdf-fájlként menthetők, így ezek a fájlok importálhatók a kvalitatív adatelemzésre alkalmas szoftverekbe, majd képként kódolhatók és különböző elemzések, összehasonlító vizsgálatok számára is rendelkezésre állnak. Továbbá lehetőség van a virtuális környezetek képernyőrészleteit jpg-fájlként menteni és a kvalitatív pedagógiai projekten kívül tárolni. Szükség esetén ezek a fájlok a szoftverek segítségével linkként társíthatók, lásd például a MAXQDA™ szoftver funkcióit (Sántha, 2013).

Módszertani háttér

A vizsgálat módszertani háttere összetett módszertani kultúrára épül. Levelező tagozatos hallgatókat (N=29) arra kértünk, hogy kötetlen reflektív napló segítségével fogalmazzák meg gondolataikat az osztálytermi térstrukturálásra vonatkozóan. Formálják olyanná a teret, ahol a tanítás-tanulás folyamatát leghatékonyabbnak vélik. A kivitelezéshez a kötetlen reflektív napló alkalmas, hiszen a fő gondolati struktúra kijelölése mellett nem szab korlátot, vagyis az egyéni, szubjektív álláspontok és a térstrukturálás kapcsolata a lehető legjobban kivitelezhetőnek tűnt. A naplók adatainak feldolgozása és az adatokból történő elméletgenerálás a Kvalitatív Komparatív Analízis (Qualitative Comparative Analysis – QCA) csQCA (Crisp-set QCA) segítségével történt, míg az elméletgenerálás vizualizációját a MAXQDA szoftver MAXMaps funkciója tette lehetővé. A módszer használatához szükséges feltételek (változók) kialakításához első lépés a kötetlen reflektív naplók tartalomelemzése volt. A feltételeket (változókat) induktív tartalomelemzéssel azonosítottuk (Mayring, 2003). Az alkalmazott eljárások sémáját az 1. ábra illusztrálja.



1. ábra. A vizsgálat módszertani kultúrája

A vizsgálat módszertani kultúrájának megértéséhez előbb indokolt a QCA-technika megismerése. Az ismertetést röviden és célirányosan végezzük, hiszen részletes leírás már olvasható Sántha (2014) tanulmányában. Napjainkban a QCA-t számos tudományterület, többek között az összehasonlító politikatudomány, a szociológia, a közgazdaságtudomány, a jog és a nemzetközi kapcsolatok is alkalmazza (Schneider és Wagemann, 2007;

Wendler, Bukvova és Leupold, 2013), de a neveléstudományban történő felhasználásáról sem nemzetközi, sem hazai tekintetben nincs tudásunk.

A QCA-technika matematikai háttérrel rendelkezik, a Boole-algebra elemeit használja. Nem sorolható egyértelműen sem a kvalitatív, sem a kvantitatív paradigmához, de logikai alapja pozitivistá jelleggel ruházta fel, míg az eredmények értelmezése az interpretatív paradigma jellemzőit hordozza. A módszer a kvalitatív esetcentrikus és a kvantitatív változócentrikus elemek összekapcsolására alkalmas, elméletek vagy hipotézisek tesztelésére használható, de lehetővé teszi új hipotézisek vagy elméletek megalkotását is (Rihoux, Rezsöhazy és Bol, 2011). E lehetőségek közül jelen tanulmányban az elméletgenerálást használtuk.

A módszer sokváltozós és kevés esetet felvonultató vizsgálatok számára ajánlott, így gyakori kérdés, hogy milyen mintaszámnál alkalmazható. A válaszok alapján többféle álláspont rajzolható ki. A közepes nagyságú mintával dolgozók számára Legewie (2013) $15 < N < 50$, Thiem és Duša (2013) $10 \leq N \leq 30$, míg Herrmann és Cronqvist (2006) $5 \leq N \leq 50$ mintaszámot is elfogadhatónak tart. A tanulmányban alkalmazott mintaszám ($N = 29$) alapján releváns technika a QCA.

Az utóbbi évtizedben a módszer különböző tudományterületeken való jártasságának köszönhetően egyre több követőre talált, továbbfejlődött. Napjainkban három nagy területéről beszélünk (csQCA, fsQCA, mvQCA), melyekről Sántha (2014) tanulmánya részletesen beszámolt. E területek közül röviden az ebben a tanulmányban is alkalmazott csQCA (Crisp-set QCA) részletezésére térünk ki. A csQCA a klasszikus első verzió, csak dichotomizált változókkal dolgozik, a Boole-algebrával összhangban minden lehetséges konfigurációt a 0 (nem teljesül, hamis) és az 1 (teljesül, igaz) értékekkel jellemez (Ragin, 1987). A feltételek minden logikailag lehetséges kombinációját vizsgálja annak érdekében, hogy az esetet a lehető legjobban leírja (Sántha, 2014; Schneider és Wagemann, 2007; Wendler, Bukvova és Leupold, 2013). A módszer tehát matematikai (algebrai, halmazelméleti) eljárásokra épül, alapkonceptiója különböző esetek vizsgálata. Az esetek halmazokként reprezentáltak, a változók kétértékűek: 1, ha az adott jelenség megvalósult (igaz), illetve 0, ha a jelenség nem valósult meg (nem igaz). A változók a feltételek nevet viselik. Az eredmények függetlenül attól, hogy a jelenség megvalósult vagy sem, kimenetként értelmezhetők.

A technika alkalmazását számos kritika érte a dichotomizálás miatt mondván, hogy a nagy információvesztés miatt redukálja a társadalmi valóság komplexitását. Az összetett világok – ilyen világgént fogható fel a neveléstudomány, szűkebben az iskola mindennapi pedagógiai világa is – komplexitásukból adódóan sokféle megközelítések alapján értelmezhetők, így megítélésük nem működhet dichotomizálás alapján. Egyetértünk a kritikákkal annyi megjegyzés mellett, hogy a jelzett problémák kiküszöbölésére már léteznek újabb QCA-típusok (pl. fsQCA, mvQCA), melyek működése nem érthető meg a csQCA jellemzőinek ismerete nélkül.

Adatfeldolgozás

A módszertani rész bevezetőjében rögzítettek szerint a csQCA alkalmazásához szükséges feltételek (változók) kialakításához első lépésben a kötetlen reflektív naplók tartalomelemzésével jutottunk el. A feltételeket (változókat) induktív tartalomelemzéssel azonosítottuk (Mayring, 2003). A szövegből külső szempontsor alkalmazása nélkül főkategóriákat kerestünk, amelyek a vizsgálat feltételeit (változóit) jelentették. Az induktív tartalomelemzéssel három feltételt, a térstrukturálást (T), módszertani kultúrát (M) és oktatási eszközöket (E) azonosítottunk.

A feltételek ismeretében elkészítettük a hipotetikus igazságtáblát (1. táblázat). Az igazságtábla központi szerepet tölt be az elemzésben, koncepciója a formális logikából származik. A szükséges és elégséges feltételek lehetséges elégséges lépéseinek vizsgálatához az adatok igazságtáblázatban kerülnek megjelenítésre. A táblázat oszlopaiban a feltételek (változók) állnak, míg a sorok az eseteket mutatják. A cellákban az 1 és a 0 jelzi, hogy az adott feltétel teljesült vagy sem. Mivel a csQCA alapján minden feltételnek (változónak) két kimenetele van (0 vagy 1), ezért n független feltételnél (változónál) 2^n lehetséges egymástól különböző konfiguráció létezik (Sager és Ledermann, 2013; Sántha, 2014; Schneider és Wagemann, 2007; Wendler, Bukvova és Leupold, 2013).

Mivel a kötetlen reflektív naplók induktív tartalomelemzése során három feltételt (változót) alakítottunk ki, ezért a hipotetikus igazságtábla nyolc lehetséges különböző konfiguráció alapján állt össze (1. táblázat).

1. táblázat. Hipotetikus igazságtábla

Eset	Feltételek (változók)			Kimenet (változó)	N =29
	Térstrukturálás (T)	Módszertani kultúra (M)	Oktatási eszközök (E)	Hatékony tanítás-tanulás (Y)	
1.	1	1	1	1	7
2.	0	0	0	0	3
3.	1	1	0	1	7
4.	1	0	0	1	7
5.	1	0	1	1	4
6.	0	0	1	1	1
7.	0	1	1	?	0
8.	0	1	0	?	0

Az 1. táblázat az összes lehetséges variációk számát adja, melyek a valóságban nem feltétlenül jelennek meg. Így fordulhat elő az, hogy a naplókban az 1–6. esetek a megfigyelt, valós esetek, míg a 7. és 8. eseteket logikai eseteknek nevezzük, hiszen csak matematikailag igaz konfigurációk, azaz nem valóságos, ténylegesen megfigyelhető eseteken alapulnak. A vizsgálat során ellentmondásokkal nem találkoztunk, vagyis nem fordultak elő olyan esetek, amelyek azonos konfigurációval, de különböző kimenettel bírtak volna.

Ezután a hipotetikus igazságtábla eseteinek összehasonlító elemzése következett. Első lépésben azon eseteket vizsgáltuk, amelyek minden független feltételnél (változónál) ugyanazt a kimenetet eredményezték. Ehhez szükséges az összeadás és a szorzás műveletének értelmezése: egy Boole-összeg a logikai 'vagy'-ot képviseli, a szorzás pedig a feltételek kombinációját jelenti és logikai 'és'-ként értelmezhető. Minden eset Boole-szorzatként írható le, ahol a nagybetűk a feltételek (változók) teljesülését (1), míg a kisbetűk a nem teljesülést (0) jelentik. A vizsgálat alapján a következő szituáció állt elő:

$Y=1$ teljesülésre, megvalósulásra (MV) az 1., 3., 4., 5. és 6. esetek vonatkoztak, vagyis $MV = TME + TMe + TmE + tme$. Ezt a kifejezést az $Y=1$ kimenetre vonatkozó primitív kifejezésnek nevezzük.

$Y=0$ nem teljesüléshez a 2. eset tartozott, azaz $mv = tme$. Utóbbi az $Y=0$ kimenetre vonatkozó primitív kifejezés.

A hipotetikus igazságtábla eseteinek összehasonlító elemzésénél a második lépés a konfigurációk logikai minimalizálása (Boole-minimalizálás). Ekkor a kifejezések a kutatási célok szempontjából lényeges elemekre redukálандók. A minimalizálási folyamat lényege, hogy a módszer olyan konfigurációkat keres, amelyek egy vagy több esetet egy bizonyos kimenettel magyaráznak. Lényeges szempont, hogy a ténylegesen megfigyel-

hető, valós esetek vethetők alá a logikai minimalizálás folyamatának. Ebben a folyamatban jelentős szerepet kap a Quine-McCluskey algoritmus, amely az elégséges feltételek elemzését teszi lehetővé. A vizsgálatban ezt az algoritmust alkalmaztuk.

A logikai minimalizálás áttekinthetősége érdekében táblázatban tüntettük fel az $Y=0$ és $Y=1$ kimenetekhez tartozó primitív kifejezéseket (lásd mv és MV). Jelölje MV az $Y=1$, míg mv az $Y=0$ kimenetek összegét (2. táblázat).

2. táblázat. Primitív kifejezések

Esetek	Primitív kifejezések (Feltételek kombinációja)
$Y=0$, nem teljesülés (mv): 2.	$mv = tme$
$Y=1$, teljesülés (MV): 1, 3,4,5,6.	$MV = TME + TMe + Tme + TmE + tmE$

Mivel csak azon konfigurációk hasonlíthatók össze, melyek azonos kimeneteket produkálnak, ezért a 0 és 1 kimenetek vizsgálata különböző úton történhet. Kutatói döntésen, a témán, a célon múlik, hogy mindkét lehetséges irányt megvizsgáljuk, vagy csak az egyik utat járjuk be. A továbbiakban az $Y=1$ -re vonatkozó primitív kifejezéssel dolgozunk.

A konfigurációk páronkénti összehasonlításával logikai minimalizálásra, a kifejezések redukálására törekedtünk. A minimalizálás kétlépcsős folyamat (Sántha, 2014; Schneider és Wagemann, 2007; Wendler, Bukvova és Leupold, 2013):

- szomszédos kombinációk megkeresése és páronkénti összehasonlítása,
- prímimplikáns-tábla előállítás.

- Szomszédos kombinációk megkeresése és összehasonlítása: két kombináció szomszédos, ha van olyan feltétel (változó), amely egyik esetben teljesül, a másikon pedig nem, valamint a többi feltétel azonos értéken szerepel. Továbbá két kombinációban egy és csakis egy 1-es különbség lehet. Akkor értünk el a tovább nem egyszerűsíthető formulához, ha a kifejezésben egyetlen feltétel (változó, betű) sem hagyható el anélkül, hogy ne változna a kifejezés értéke. Az egyszerűsítés során a következő kijelentést használtuk: ha 'abc' és 'abC' ugyanazon kimenethez vezetnek, akkor 'ab' is ugyanazon eredményhez vezet függetlenül attól, hogy kisbetűs vagy sem, azaz megvalósult vagy sem, vagyis $abc + abC = ab(c+C) = ab$ (Sántha, 2014).

Mindez az $MV = TME + TMe + Tme + TmE + tmE$ megvalósult esetekre vonatkozó primitív kifejezésre nézve, a kifejezést páronként minimalizálva a következőket jelentette:

$$(1, 3): TME + TMe = TM(E+e) = TM$$

$$(1,5): TME + TmE = TE(M+m) = TE$$

$$(4,5): Tme + TmE = Tm(e+E) = Tm$$

$$(5,6): TmE + tmE = mE(T+t) = mE$$

$$(3,4): TMe + Tme = Te(M+m) = Te$$

Ekkor a következő redukált kifejezést kaptuk: $MV = TM + TE + Tm + mE + Te$.

A kifejezés tovább redukálható, ezért az előbbi rendszert alkalmazva, továbbá felhasználva azt, hogy $\mathbf{T} \vee \mathbf{T} \rightarrow \mathbf{T}$, a következő tovább nem redukálható, minimalizált kifejezéshez jutunk: $MV = T + mE$.

- A minimalizálás második lépésében cél a prímimplikáns-tábla(3. táblázat) létrehozása azért, hogy végső konfigurációt találjunk Y kimenethez. A táblázat a minimalizált és az eredeti primitív kifejezéseket ábrázolja. A prímimplikáns-tábla megmutatja, hogy a primitív kifejezés (esetünkben az $Y=1$ kimenetre vonatkozó primitív kifejezés) milyen prímimplikánsokkal fedhető le. A prímimplikáns-táblázat elkészítése során indokolt figyelembe venni a következő kijelentést: Egy A kifejezés meghatározza B -t, ha a

B részhalmaza A-nak, azaz A implikálja B-t. Ekkor a táblázat oszlopaiba oda kerül X, ahol a minimalizált kifejezés meghatározza a primitív kifejezést. Ennek alapján a kutatásra vonatkozó primimplikáns-táblázat (3. táblázat):

3. táblázat. Primimplikáns-táblázat

Prímimplikáns	Primitív kifejezés				
	<i>TmE</i>	<i>TmE</i>	<i>Tme</i>	<i>TmE</i>	<i>tmE</i>
T	x	x	x	x	
mE				x	x

A primimplikáns-tábla létrehozásánál figyeltünk arra, hogy minden oszlop tartalmazzon legalább egy X jelölést. Azon kombinációk, amelyek oszlopában csak egyetlen X szerepel nem elhagyhatók, hiszen ezek a lényeges primimplikánsok. Viszont a TmE oszlopa elhagyható anélkül, hogy a kifejezés értéke változna. A 3. táblázat alapján a minimalizált kifejezés, amelyre $Y=1$ kimenet adódik $MV= T + mE$, amely a következőképpen értelmezhető: Hatékony tanítási-tanulási folyamat akkor eredményezhető ($Y=1$), ha a megfelelő térstrukturálás (T) vagy nem kellőképpen átgondolt módszertani kultúra (m) és széles eszközhasználat (E) jelenik meg a tanórán.

Elméletgenerálás

A tanulmány egyik kiemelt célja a csQCA elméletgenerálásra való felhasználása. Ehhez vissza kell térni az $MV = T + mE$ minimalizált kifejezéshez. A logikai alapon létrehozott kifejezés valóban nem megszokott tételeket állít, de önmagában a megfelelő térstrukturálásnak, illetve a nem kellőképpen átgondolt módszertani kultúra és a széles eszközhasználat összekapcsolásának is lehetnek hatásai az eredményes tanítási-tanulási folyamatra. A tanulmány további részében a minimalizált formula megfelelő térstrukturálásra (T) vonatkozó részét elemezzük, ennek ok-okozati kapcsolatrendszerének feltárására figyelünk (hasonlóan járhatunk el a formula másik részével is).

Az elméletgeneráláshoz vissza kell tekinteni a hipotetikus igazságtábla valós eseteire, azokon belül is a megvalósult térstrukturálást ($T=1$) generáló esetekre. A táblázat szerint ezek az 1., 3., 4. és 5. esetek, melyekhez összesen $N=25$ napló tartozik. A kötetlen reflektív naplókat a MAXQDA szoftverrel elemeztük. A vizsgálat elején létrehozott főkategóriák további alkategóriákra bontását végeztük el, a kódolás az induktív logikai eljárás szerint zajlott. A fő- és alkategóriák képezte kódhierarchiát a MAXQDA MAXMaps funkciójával rendszereztük és illusztráltuk, amely így átláthatóvá tette a naplók (adott főkategóriára vonatkozó) belső strukturális rendszerét (2. ábra).

A kódhierarchia összetett struktúrát ábrázol, a fogalmak három szinten találhatók a hálózatban. Ha elfogadjuk azt, hogy a „Tér” főkategória a nulladik szinten szerepel, továbbá az első szinten találhatók azok a fogalmak, amelyek egy útvonalon érhetők el a főkategóriától, akkor látható a három szint. Az első szinten 11 fogalom szerepel alkategóriaként, de a harmadik szinten is található 2 fogalom („Egymás mögött” és „Körben”). A fogalmak mögötti tartalmi elemek többnyire összhangot mutattak a naplók alapján, azaz a hallgatók nézetei közötti, az egyes tartalmi területekre vonatkozó markáns különbségek nem voltak. Az iskola külső környezetét és épületét tekintve található futurisztikus vélemények is: „Iskola piramis alakú, kastély, csizma-forma, fekvő kutya, bármi, amibe a gyerekember szívesen bemegy.” Az intézmény „Gaudi-féle hullámmó, folyamatosságot sugalló falstruktúrával rendelkezzen”, ahol kitüntetett figyelem illeti a színeket, a fényt, hiszen mindez befolyásolja a tér érzékelését. Színek tekintetében a naplók megosztottak, a fehértől (fehér azért, hogy „ne zavarják a tanulót a feladatra történő koncentrálásban”) a színes falakig, valamint a semleges színéig található vélemények. Több helyen javaslatként szerepelt, hogy a tanulók színezzék a falakat, hiszen így közelebb kerülhetnek a saját tantermükhöz. A naplók kulcseleme a különböző „Sarkak” iránti igény. Az olvasás, a játék, a mese mellett megjelenik az internet-sarok, valamint a saját igények szerint formált, berendezett „sarok”, ami természetesen a saját tér igényét jelenti.

Az iskola külső környezetét és épületét tekintve található futurisztikus vélemények is: „Iskola piramis alakú, kastély, csizma-forma, fekvő kutya, bármi, amibe a gyerekember szívesen bemegy.” Az intézmény „Gaudi-féle hullámmó, folyamatosságot sugalló falstruktúrával rendelkezzen”, ahol kitüntetett figyelem illeti a színeket, a fényt, hiszen mindez befolyásolja a tér érzékelését. Színek tekintetében a naplók megosztottak, a fehértől (fehér azért, hogy „ne zavarják a tanulót a feladatra történő koncentrálásban”) a színes falakig, valamint a semleges színéig található vélemények. Több helyen javaslatként szerepelt, hogy a tanulók színezzék a falakat, hiszen így közelebb kerülhetnek a saját tantermükhöz. A naplók kulcseleme a különböző „Sarkak” iránti igény. Az olvasás, a játék, a mese mellett megjelenik az internet-sarok, valamint a saját igények szerint formált, berendezett „sarok”, ami természetesen a saját tér igényét jelenti.

rendezése is változik, mindezt a mozgatható bútorok, a körben, U-alakban elhelyezett egyszemélyes asztalok és saját szekrény teszi lehetővé.

Összegzés

A hallgatói naplók komplex térszemléletről árulkodnak, az iskolai architektúra mellett az iskolai belső világ, a forma, a szín, a tárgyak, a belső tér egysége bontakozik ki. Nem szabad felednünk, hogy a térstruktúra hat az emberi viselkedésre, aktivitásra, tanulásra és tanítása egyaránt, bár kétségtelen, hogy sokunkban nehezen tudatosul hatásrendszere. A tér gondolatot ébreszt vagy gátol, maradásra késztet vagy elűz, harmóniát vagy káoszt generál, tevékenykedtet vagy passzív befogadásra kényszerít az iskolában. A tanulmányban minderre felhívtuk a figyelmet, rendszerezni és bővíteni kívántuk a pedagógiai terekkel kapcsolatos információinkat úgy, hogy közben a hazai pedagógiai kutatások terén egy új technika alkalmazhatóságára is rámutattunk.

Irodalomjegyzék

- A tér diskurzusai.* (é. n.) 2012. 06. 08-i megtekintés, <http://ghtk.csik.sapientia.ro/hu/konferenciak/a-ter-diskurzusai/discourses-of-space>
- Barabási Albert-László (2008): *Behálózva. A hálózatok új tudománya.* Helikon Kiadó, Budapest.
- Barabási Albert-László (2011): Villanások. *A jövő kiszámítható.* Nyitott Könyvműhely. Budapest.
- Castells, M. (2005): *A hálózati társadalom kialakulása. Az információ kora: gazdaság, társadalom és kultúra.* I. Gondolat – Infonia, Budapest.
- Cisneros Puebla, C. A. (2008): *Developing the convergence of CAQDAS and GIS.* Előadás: Software Development Seminar ATLASi 6 preview and the convergence of CAQDAS and GIS. University of Surrey UK, 12. november, 2008. 2013. 09. 16-i megtekintés, http://www.surrey.ac.uk/sociology/research/researchcentres/caqdas/trainingandevents/oneday/software_development_seminar_atlasti_6_preview_and_the_convergence_of_caqdas_and_gis.htm
- Döring, J. és Thielmann, T. (2008): Einleitung: Was lesen wir im Raume? Der Spatial Turn und das Geheime Wissen der Geographen. In: uők (szerk.): *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften.* Bielefeld. 7–45.
- Géczi János (2010): *Sajtó, kép, neveléstörténet.* Iskolakultúra – Gondolat Kiadó, Veszprém–Budapest.
- Goodchild, M., Anselin, L., Appelbaum, R. és Harthorn, B. (2000): Towards partially integrated social science. *International Regional Science Review*, 23. sz. 139–159.
- Hercz Mária és Sántha Kálmán (2009): Pedagógiai terek iskolai implementációja. *Iskolakultúra*, 19. 9. sz. 78–95.
- Hermann, A. és Cronqvist, L. (2006): *Contradictions in Qualitative Comparative Analysis (QCA): Ways Out of the Dilemma.* European University Institute, Working Papers, Italy. 2014. 02. 06-i megtekintés, <http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/6305/SP-2006-06.pdf?sequence=3>
- Jelich, F.-J. és Kemnitz, H. (2003, szerk.): *Die pädagogische Gestaltung des Raumes.* Verlag Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Kárpáti Andrea, Szálás Tímea és Kuttner Ádám (2012): Közösségi média az oktatásban – Facebook-esettanulmányok. *Iskolakultúra*, 22. 10. sz. 11–42.
- Kemnitz, H. (2003): Pedagógiai architektúra. A pedagógiai terek kialakításának lehetőségei két iskola példája alapján. *Magyar Pedagógia*, 103. 1. sz. 119–128.
- Lefebvre, H. (2006): Die Produktion des Raumes. In: Dünne, J. és Güzel, S. (szerk.): *Raumtheorie, Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften.* Frankfurt am Main. 330–343.
- Legewie, N. (2013): An Introduction to Applied Data Analysis with Qualitative Comparative Analysis (QCA). *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 14. 3. sz. 2013. 12. 13-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1303154>
- Mayring, P. (2003): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Beltz Verlag, Weinheim–Basel.
- Ollé János (2012): *Virtuális környezet, virtuális oktatás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2014): Az ént körülvevő hálózatok meghatározói. Kognitív, evolúciós és szociálpszichológiai mozzanatok. In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos és Racsko Réka (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2013.* Líceum Kiadó, Eger. 193–205.
- Poreisz Veronika (2013): Az objektív és szubjektív térérzékelés vizsgálatának lehetséges módszerei. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Ekonomické štúdie – teória a praxis.* 369–376. 2013. 09. 16-i megtekintés, www.iris.ro.org/gazdasagtan2013januar/G437PoreiszVeronika.pdf
- Ragin, C. (1987): *The Comparative Method. Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies.* Uni-

- versity of California Press, Berkeley – Los Angeles – London.
- Rihoux, B., Rezsőhazy, I. és Bol, D. (2011): Qualitative Comparative Analysis (QCA) in Public Policy Analysis: an Extensive Review. *German Policy Studies*, 7. 3. sz. 9–82.
- Sager, F. és Ledermann, S. (2013): *Qualitative Comparative Analysis (QCA) und realistische Evaluation. Theoretische Parallelen und eine praktische Anwendung*. 2013. 11. 20-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-144025>
- Sanda István Dániel (2012): A pedagógiai tér minőségi dimenziói. Értelmezési lehetőségek – elmélet és gyakorlat. *Képzés és Gyakorlat*, 1–2. sz. 144–158.
- Sánta Csaba (é. n.): *Terünk titkai*. 2013. 01. 02-i megtekintés, <http://iqdepo.hu/dimenzio/14/14-02-03.html>
- Sántha Kálmán (2012): Geo-információk a kvalitatív pedagógiai vizsgálatokban. *Iskolakultúra*, 22. 11.sz. 57–65.
- Sántha Kálmán (2013): *Multikódolt adatok kvalitatív elemzése*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2014): Qualitative Comparative Analysis: módszertani lehetőség a pedagógiai vizsgálatok számára. *Iskolakultúra*, 24. 6. sz. 3–16.
- Schneider, C. O. és Wagemann, C. (2007): *Qualitative Comparative Analysis (QCA) und Fuzzy Sets*. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Farmington Hills.
- Stefer, C. (2011): *Georeferenzierung und mögliche Einsatzfelder in qualitativer Sozialforschung*. 2012. 09. 02-i megtekintés, <http://www.MAXQDA.de/download/Georeferenzierung.pdf>
- Takács Viola (2000): *A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása*. Iskolakultúra, Pécs.
- Thiem, A. és Duşa, A. (2013): QCA: A Package for Qualitative Comparative Analysis. *The R Journal*, 5. 1. sz. 87–97. 2014. 01. 26-i megtekintés, <http://journal.r-project.org/archive/2013-1/thiem-dusa.pdf>
- Tóth Zoltán (2012): *Alkalmazott tudástérelmélet*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Verd, J. M. és Porcel, S. (2012): An Application of Qualitative Geographic Information System (GIS) in the Field of Urban Sociology Using ATLAS.ti: Uses and Reflections. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 13. 2. sz. 2012. 06. 01-i megtekintés, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202144>
- Wendler, R., Bukvova, H. és Leupold, S. (2013): *Qualitative Comparative Analysis in Information Systems and Wirtschaftsinformatik*. 2013. 12. 11-i megtekintés, www.wi2013.de/proceedings/wi2013%20-%20Track10-Wendler.pdf
- Yates, S. (2010, szerk.): *A tér költészete. Fotókritikai antológia*. Typotex Kiadó, Budapest.

Szomju László¹ – Habók Anita²Bálint Márton Általános Iskola és Középiskola, Törökbalint*
Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet**

Matematikai szöveges feladatok és tanulási szokások kapcsolatának vizsgálata

Kutatások igazolták (Csapó, 2002, Csikos, 2012), hogy a matematika nem tartozik a legkedveltebb tantárgyak közé. A tantárgyon belül az egyik legösszetettebb anyagrész pedig a szöveges feladatoké. A mindennapi életben legtöbbször szöveges kontextusból kell kiválasztani a releváns adatokat, melyhez szükség van például a szöveg megértésére és értelmezésére (Józsa, 2006), a probléma megértésére (Dobi, 2002), valamint a számolási készségre (Nagy, 2007). A tanulmány a matematikai szöveges feladatok megoldását állítja a középpontba mindennapi élethez kötődő szituációkon keresztül. Ezen túl a tanulás nem kognitív összetevőinek vizsgálatára is sor kerül a tanulási szokásokon keresztül. A tanulmány továbbá választ ad arra, hogy a matematika teszt eredményei mely változókkal állnak kapcsolatban a tanulási szokások kérdőívéből.

A Nemzeti Alaptanterv (2012) a matematikai kompetencia kialakulásának elengedhetetlen feltételeként szabja meg azoknak a készségeknek a kialakítását, amelyekre támaszkodva a mindennapi problémák megoldása során a matematikai ismereteket alkalmazzuk. Alapvető fontosságú, hogy a tanulók ki tudják választani és képesek legyenek alkalmazni a természeti és társadalmi jelenségekhez illeszkedő modelleket és gondolkodásmódokat. Az alaptanterv szerint a diákoknak meg kell tudniuk ítélni egy feladat kapcsán azt, hogy az tartalmaz-e felesleges vagy ellentmondó adatot, illetve van-e elegendő információ a szövegben a kérdés megválaszolásához. A tanulónak össze kell tudni vetni a kapott eredményt a feltételekkel és a valósággal, valamint számba kell tudni venni az összes adódó lehetőséget a megoldáshoz. A matematikaoktatás szempontjából ez arra hívja fel a figyelmet, hogy a kizárólag szimbólumokat használó, algoritmikus, képetekbe behelyettesítő mechanikus eljárások helyett előtérbe kerülnek a valós környezetbe ágyazott problémák, melyekkel a tanulók a mindennapi életben is találkozhatnak.

Az utóbbi évtizedek pedagógiai kutatásai egyértelműen kimutatták, hogy a tanulók teljesítményei csak részben magyarázhatók kizárólag a tudás kognitív összetevőivel, a tanulás egyéb, nem kognitív tényezőinek szerepe is lényeges az eredményes tanulás szempontjából. Vizsgálatok középpontjában állt például a tanulók tanulási stratégiáinak, motivációjának, meggyőződéseiknek vizsgálata (B. Németh és Habók, 2006; Csikos, Kelemen és Verschaffel, 2011; Habók, 2013; Józsa, 2007). Összességében a tanulásról alkotott komplex képet a kognitív, affektív és metakognitív dimenziói adják (Hoskins és Fredriksson, 2008).

A következőkben a mindennapi élethelyzetekhez kötődő matematikai szöveges feladatok és a tanulási szokások elméletének bemutatására kerül sor. Ezután egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek ismertetése történik, mely egyrészt iskolai környezetben szokásos feladatokra, másrészt a tanítás során ritkán előforduló, de a fejlesztési célok szempontjából lényeges matematikai problémákra épült. Végül a kérdőív és a tanulási szokások közötti kapcsolatok ismertetése történik.

Elméleti háttér

Matematikai szöveges feladatok

Alsó tagozaton matematikát tanító pedagógusok gyakran említik a szöveges feladatokat, mint a legproblémásabb anyagrészt munkájuk során. A Vanderbilt Egyetem középiskolai tanulók számára fejlesztett kísérlete során a kutatásba bevont gyakorlott középiskolai tanárok szintén a szöveges feladatokat emelték ki a legintenzívebben fejlesztendő területek közül (Józsa és Székely, 2004). Ez azonban nem is meglepő, hiszen nagyon összetett a szöveges feladatok megoldása, a szövegmegértésnek, értelmezésnek, a gondolkodási műveletek használatának és a problémamegoldásnak is szerep jut.

Általános értelemben akkor beszélünk problémáról, amikor egy adott szituációból akarunk eljutni egy adott célállapotba, de nem tudjuk az odavezető utat. Egy probléma leírásában három elem szerepel: (1) kiindulási állapot, (2) célállapot és (3) megengedett operációk. A problémamegoldás, azaz a problémaalapú gondolkodás, olyan kognitív folyamat, amely lehetővé teszi, hogy megtaláljuk a megoldáshoz vezető utat. Matematikai problémáról beszélünk, ha a megoldás során matematikai eljárásokat (aritmetikai, algebrai stb.) kell alkalmazni. A matematikai problémák közül megkülönböztethetjük a rutinszerű és a nem rutinszerű problémákat. Rutinszerű problémáról akkor beszélünk, ha a megoldó azonnal tudja, hogyan hajtsa végre a megoldási eljárást. Szigorú értelemben véve ezek nem is problémák, gyakran matematikai feladatként említjük őket. A megoldó szemszögéből kell nézni, az ő szempontjából egy szöveges feladat lehet rutinszerű, míg egy másik pedig nem az, nincs éles határvonal a két típus között (Mayer és Hegarty, 1998, idézi Sternberg és Ben-Zeev, 1998). Molnár (2001) nyomán megállapíthatjuk, hogy a problémamegoldás komplex folyamat, melynek során nemcsak jól, de rosszul definiált problémákkal is találkozunk, talán ezekkel gyakrabban is a mindennapi életben. Ebben az esetben nekünk kell megoldani a problémát a célok meghatározásán, a megoldási módszerek megkeresésén keresztül, és nekünk kell értelmezni a végeredményt. Meghatározó az is, hogy az iskolai feladatok gyakran egy-egy tudományterülethez, tantárgyhoz, témakörhöz kötődnek, és a tanulóktól nem várják el, hogy ismereteiket transzferálják. A gyakorlati életben előforduló problémák azonban több ismeretet igényelnek. Hátráltathatja az is a tanulókat a problémamegoldás során, hogy olyan feladatokat kapnak az iskolában, melyekben minden adatot fel kell használni, és általában annyi információt kapnak, mint amennyi szükséges a megoldáshoz. Egy gyakorlati probléma szituációjában azonban előfordulhat, hogy jóval több információra van szükség, mint ami rendelkezésre áll, így nincs is megoldása, vagy a sok rendelkezésre álló információ közül kell kiválasztani, ami szükséges a megoldáshoz. Molnár (2001) hangsúlyozza azt is, hogy az iskolák főként a transzparens problémákat használják, míg a tanulók nagyobb valószínűséggel találkoznak olyan problémával a gyakorlati életben, melyet először tisztázní, értelmezni kell, mielőtt elkezdik megoldani.

A matematikai szöveges feladatok értelmezése széles körű. Tágabb értelemben matematikai szöveges feladatnak tekinthetünk minden olyan szövegesen megfogalmazott problémát, amelynek megoldása során a matematika valamely területének használata

szükséges. Ilyen módon beszélhetünk például geometriai, kombinatorikai, valószínűség-számítási feladatokról, attól függően, hogy a probléma „mélystruktúrája” milyen matematikai területet érint. A vizsgálatban kizárólag egyszerű aritmetikai műveletekkel megoldható szöveges példák szerepelnek, amelyeket számtani szöveges feladatoknak is nevezhetünk.

Csikos 2003-as tanulmányában a matematikai szöveges feladatok kutatásával kapcsolatban három mérföldkövet azonosít: (1) Az egyszerű, szekvenciális modell esetében egyszerű, egy művelettel megoldható számtani szöveges feladatok megoldása áll a középpontban (*W. Kintsch és J. G. Greeno*, 1985, idézi *Csikos*, 2003). Attól függően különböztetik meg a szöveges problémák típusait, hogy melyik adatra és milyen formában kérdezzük rá. A feladatmegoldás egymás utáni lépések sorozatából áll. A lépések számát nagymértékben az határozza meg, hogy hányszor kell a munkamemóriában új egységet szerepeltetni. A modell hátránya tartalomfüggetlensége, tehát nem tudja kezelni azt a tényt, hogy nem mindegy, milyen objektumok szerepelnek a szövegben. (2) A reprezentáció szerepét hangsúlyozó modell (*Mayer és M. Hegarty*, 1998, idézi *Sterberg és Ben-Zeev*) szintén az egyetlen alpművelettel megoldható feladatokkal foglalkozik, de túllép a szekvenciális modellen, és számításba veszi a tartalom szerepét, azaz a probléma megfelelő reprezentációját. A problémamegoldásnak négy szakaszát különböztetik meg, a translációt, az integrálást, a tervezést és a végrehajtást. (3) A realiztikus feladatok meghatározása *Csikos és Kelemen* (2009) szerint négyféle megközelítésből történhet. (a) A legkevésbé szigorú meghatározás szerint a realiztikus feladatokban a hétköznapi élet objektumai és ezek viszonyai fordulnak elő. (b) A második típusba azokat a feladatokat sorolhatjuk, amelyek esetén követelmény a relevancia és a közvetlen tapasztalat. (c) A harmadik értelmezés szerint a realiztikus feladatokban a megoldási menet során legalább egyszer szerephez jutnak a hétköznapi ismeretek. Gyakran a végeredmény realitásának megállapításánál, a hiányzó adatok pótlásánál, illetve a fölösleges adatok kiszűrésénél kapnak szerepet a mindennapi élet során szerzett tapasztalatok. A bemutatott vizsgálatban ez a típus fordul elő. (d) A negyedik típusba azok a szöveges feladatok tartoznak, ahol az azonnali megoldás útjának hiánya jellemző.

Csikos Csaba (2007) *Metakogníció* című kötetében jellemzi azt az öt tudáskategóriát, amelyet *Eric de Corte* a problémamegoldó gondolkodásban való jártasság szempontjából a leglényegesebbnek tart. Az öt kategória a következő: (1) tartalomspecifikus alaptudás, a (2) heurisztikus problémamegoldó stratégiák, a (3) metatudás, az (4) önszabályozás és a (5) meggyőződések.

(1) A tartalom specifikus alaptudás jelenti például a matematikai számolási algoritmusokat, a kutatási eredmények szerint ezzel a tudáskategóriával van a legkevésbé gondja a tanulóknak, ezeket gyakorolják órán a legtöbbet drillszerűen. Ehhez a kategóriához értelmezésre nincs is feltétlenül szüksége a tanulóknak. (2) A heurisztikus problémamegoldó stratégiák teszik például lehetővé az adatok szisztematikus kigyűjtését, a probléma szempontjából releváns információk azonosítását, a szükséges matematikai műveletek meghatározását. (3) A metatudás és az (4) önszabályozó folyamatok egymással összefüggenek. A metatudás elsősorban a saját tudásunkról való tudást jelenti, melyben nagy szerep jut az önszabályozó folyamatoknak, a gondolkodással és az akarattal kapcsolatos faktoroknak (*Csikos*, 2007).

Az utóbbi két évtizedben nagy figyelem fordult a tanulói (5) meggyőződések vizsgálata felé a matematikai tudáshoz kapcsolódóan ('mathematical beliefs'). Az angol 'belief' kifejezés a szakirodalomban olyan tudáselemekre vonatkozik, amelyek összeköttetést jelentenek az affektív és a kognitív szféra között. A meggyőződések értékes szubjektív, tapasztalaton alapuló implicit ismeretekként kezelni. A szubjektív jelző az affektív tulajdonságokra utal, az implicit kifejezés pedig azt jelenti, hogy az egyén gyakran nehezen vagy egyáltalán nem képes megfogalmazni meggyőződéseit (*Csikos és Kelemen*,

2009), éppen ezért a kutatásához a kvalitatív módszerek mellett kvantitatív forma részletesebb információval szolgálhat. A tanulói meggyőzések direkt módon történő vizsgálatára az interjúmódszer jó lehetőséget ad (Csikos, 2007).

Meg kell említeni azokat az iskolára jellemző kommunikációs mintákat és társadalmi kölcsönhatásokat, melyeket a szakirodalomban „didaktikai egyezményként” neveznek meg. Ha a tanítási órákon a feladatmegoldást olyan formában szervezik meg, hogy a tanár először bemutatja a feladatot, majd a diákok ezt begyakorolják, azaz a szöveges feladatokat csak a számolásuk gyakoroltatására használják, akkor logikusnak tűnhet, hogy a tanulók begyakorolják a sztereotip megoldási megközelítéseket. A rutinná váló, mechanikus, drillezésen alapuló feladatmegoldás, valamint a szöveg jelentésének figyelmen kívül hagyása gyakran abban jelenik meg, hogy a diákok hajlandók elfogadni ésszerűtlen válaszokat, melyek a gyakorlati életben nem fordulhatnak elő, és nem életszerűek (Wyndhamn és Säljö, 1997).

A begyakorolt feladatmegoldási sémák után kérdés az, hogy a téves tanulói meggyőzéseket milyen módon lehet megváltoztatni. Kutatások igazolták, ha a tanulók figyelmét felhívták arra, hogy nem feltétlenül van minden feladatnak megoldása, és ügyeljenek a végeredmény valósággal való összehasonlítására, akkor sem volt szignifikáns változás az eredményességben (Csikos, 2007). Ez is azt erősíti meg, hogy a tanítási-tanulási folyamat során kialakult „didaktikai egyezmények” erősen jelen vannak a tanulók gondolkodásában, és minimális beavatkozással nem változtathatók meg. Megváltoztatásukra ad lehetőséget például a reflektív tanítási-tanulási módszer használata (Szendrei, 2005), a metakognitív tanulási stratégiák fejlesztéséhez kapcsolódó programok (Csikos, 2007) és a meggyőzések vizsgálatához kapcsolódó programok (Mason és Scrivani, 2004). Mason és Scrivani (2004) utalt arra, hogy azok a tanulók, akik innovatív tanulási környezetbe kerültek, más típusú meggyőzésekkel rendelkeztek a fejlesztő programjuk végére, mint azok, akiket hagyományos módon tanítottak. A feladatról, a problémamegoldásról való tapasztalatcserre, reflektálás pozitív hatással volt a meggyőzések alakulására és a problémamegoldó képességek fejlődésére. A tanulók a realisztikus problémákat is pontosabban oldották meg, és azokat is pontosabban azonosították, melyeknek nem volt megoldása. A realisztikus feladatok megoldásának sikeréhez nagymértékben hozzájárul az, ha a tanulók találkoztak már iskolai környezetben realisztikus megfontolást igénylő feladattal, adathiányos vagy megoldhatatlan problémával. A belső, hozott tapasztalatok és előismeretek eredményezik a realisztikus reakciók növekedését (Kelemen, 2004).

Tanulási szokások, a tanulók viszonya a tanuláshoz

A tudásalapú társadalom fontos alapeleme, hogy olyan tagjai legyenek, akik képesek az élethosszig tartó tanulásra. A PISA 2000 vizsgálatban jelent meg először a tanulási szokások vizsgálata, mely a kognitív területeken túl a tanulási jellemzők meghatározásával is foglalkozott (Artelt, Baumert, Julius-McElvany és Peschar, 2003). A kérdőív elméleti alapját az önszabályozó tanulás adta. A téma hazai kutatásában kiemelkednek D. Molnár Éva publikációi. Az utóbbi évtizedekben a tanulást úgy értelmezik, mint a tanuló által kontrollált, vezérelt, megerősített és figyelemmel kísért folyamatot. Ezek a megfogalmazások vezettek el az önszabályozó, vagy az újabb fordítás alapján az önszabályozott tanulás fogalmához (Molnár, 2013). Az elméleti megközelítések metakognitív, motivációs és a viselkedési folyamatok szempontjából jellemzik a fogalmat. Lásd például Dignath, Buettner és Langfeldt (2008) metaanalízisét az önszabályozó tanulás elméletéről és hozzá kapcsolódó fejlesztő programokról. Metakognitív szempontból az önszabályozó tanuló tervez, szervez, cselekszik és visszacsatolást végez. A motivációt hangsúlyozó elméletek az önhatékonyágban való hit és a belső motiváció fontosságát emelik ki. Az

önszabályozó tanuló szelektál, strukturál, és úgy alakítja környezetét, hogy az leginkább segítse tanulási folyamatát. Az önszabályozó tanulás legfontosabb hozadékának azt tekinthetjük, hogy a tanulók motiváltak legyenek a feladat pontos és kitartó elvégzésére (Molnár, 2003).

A PISA 2000 felmérés – a kognitív területeken kívül – a részt vevő országok 15 éves tanulóinál vizsgálta a tanulás nem kognitív tényezőit is. Felmérték, hogy a tanulók milyen tanulási stratégiákkal, motivációval rendelkeznek, milyen a tanulókkal kapcsolatos énképük, milyen tanulási helyzeteket preferálnak. A szakértők a tanulás kognitív, metakognitív és motivációs aspektusaira és ezek összefüggéseire voltak kíváncsiak (Artelt és mtsai, 2003). A kérdőív az önszabályozó tanulás négy területét vizsgálta: (1) tanulási stratégiák, (2) motiváció, (3) énkép és (4) tanulási helyzetek preferenciája (B. Németh és Habók, 2006).

Az SZTE Oktatáselméleti Kutatócsoportja elkészítette a PISA 2000 kérdőívének eredetivel ekvivalens magyar nyelvű verzióját. 2005 novemberében zajló nagymintás mérés keretében 193 iskola 270 tanulócsoportjának 3385 hetedik, illetve 2037 tizenegyedik évfolyamos diákja töltötte ki a kérdőívet. A vizsgálat eredményei alátámasztják korábbi kutatások tapasztalatait, illetve más megvilágításba helyezik azokat. Mind a 2000-es, mind a 2005-ös vizsgálat azt mutatja, hogy a magyar diákok a tananyag mechanikus bevésésére törekszenek, a kontroll és kidolgozó tanulási stratégiák háttérbe szorulnak a memorizáló mellett. A PISA 2000 felmérés során kiderült, hogy a vizsgált országok közül a magyar diákok tanulnak leggyakrabban memorizáló, magoló módon. A két vizsgálat között eltelt öt évben nem volt tapasztalható változás ezen a területen. Nemzetközi viszonylatban is kiugróan magas az instrumentális motivációja a magyar diákoknak, ami magyarázatul szolgálhat arra, hogy miért nem szeretnek a magyar diákok tanulni. Mindkét mérés azt mutatja, hogy a magyar tanulók nem szeretik a matematikát, az olvasás iránti érdeklődés viszont pozitívabb képet mutat. A fiatalok inkább bíznak verbális képességeikben, mint abban, hogy meg tudnak oldani egy matematika feladatot (B. Németh és Habók, 2006). A kérdőív 2000 óta változáson ment keresztül. Egyes állítások maradtak, míg többeket kihagytak. Összességében jellemző azonban a kérdőívre, hogy az adott év kiemelten vizsgált területéhez kapcsolták (Artelt és mtsai, 2003; OECD, 2010, 2013). Egy példa a kidolgozó stratégiák közül: „Amikor tanulok, az új anyagot megpróbálom összefüggésbe hozni a más tantárgyakból tanultakkal.” Később: „Amikor matematikát tanulok, megpróbálom a munkát olyan dolgokkal összefüggésbe hozni, amelyeket más tárgyakból tanultam.”

A vizsgálat módszerei

Matematikai szöveges feladatok teszt

A matematikai szöveges feladatok tesztrel egyszerű aritmetikai műveletek, iskolai környezetből ismert egy – és kétműveletes szöveges feladatok, realiztikus megfontolást igénylő problémák, valamint adathiányos és fölösleges adatokat tartalmazó feladatok vizsgálatára került sor. A mérőeszközt Szomju László állította össze, részben saját feladatokra építve, részben más mérőeszközből átvéve feladatot. A feladatok két, egyenként nyolc feladatot tartalmazó változatba kerültek besorolásra, A és B változat keretében. Az A változat 34, a B változat 32 itemet tartalmazott.

Mindkét változat első feladata egyszerű aritmetikai műveleteket tartalmazott. Pozitív egész számok összeadását, kivonását, szorzását és maradékos osztását kellett elvégezni a tanulóknak. Az összevonások során százaz és tízes átlépésre volt szükség, helyesen kellett alkalmazni a műveleti sorrendet és a zárójelhasználatot. Ezek azok a műveletek, amelyek segítségével meg lehet válaszolni a szöveges feladatokat. A vizsgálat nem

elsősorban a műveletvégzés begyakorlottságára irányult, hanem a matematikai modell felállítására is.

A második feladat fordított szövegezésű, egyműveletes problémára épült. Az A változat „kevesebb” utalószava az összeadás, a B változat „több” utalószava pedig a kivonás műveletének használatát kívánta meg. A már említett direkt translációs stratégia azonosításához kapcsolódott a példa.

A harmadik és negyedik feladat matematika-tankönyvekben, példatárakban gyakran előforduló feladattípus volt. Itt már két műveletet és magasabb szintű gondolkodási műveleteket kell végezni az eredményes megoldás érdekében. A két feladat szövege teljes egészében megegyezik a két változatban. A különbség az, hogy az A változatban az egyik, a B változatban a másik szöveghez egy – a megértést segítő – sematikus rajz található. A cél az volt, hogy az ábrákkal segítséget kapjanak a tanulók a mentális modell megalkotásához. A kiinduló hipotézis szerint a vizuális reprezentáció hozzásegíti a tanulókat a probléma megfelelő modellezéséhez, amely elvezet a helyes válaszhoz. A feladathoz Csikos, Szitányi és Kelemen (2010) metakognícióra alapozott fejlesztő kísérlete nyújtott kiinduló pontot. A kutatásuk célja a matematikai szöveges feladatok megoldásának elősegítése volt vizuális reprezentációk tevékeny megismertetésén keresztül. A kutatók a matematikai mennyiségeket és viszonyokat modellező rajzok szerepét vizsgálták a matematikai problémamegoldást kísérő mentális folyamatokban.

Az ötödik és hatodik feladat realizisztikus meggondolásokat igénylő probléma volt. Egy a szakirodalmi áttekintésben bemutatott elmélethez kapcsolódott ez a rész, melyet Csikos Csaba 2003-as mérőeszközében alkalmazott. Ez a „buszos” és az „iskolás” (A változat), valamint a „deszkás” és a „vizes” (B változat) „párhuzamos” feladatok. A deszkás feladat adatait változtak. Az „5 darab, egyenként 2,5 méter hosszú deszkát” helyett „4 darab, egyenként 5 méter hosszú deszkát” szerepel a feladatban, a tört műveletek elkerülése miatt.

A hetedik feladatok adathiányosak, a kérdés megválaszolása a rendelkezésre bocsátott ismeretek alapján nem lehetséges. Az A változatban szereplő „juhászos” feladat más országok vizsgálataiban is szerepelt, így lehetővé vált az eredmények összehasonlítása (Csikos, 2002). A B változat példája másik szituációban kérdez rá olyan adatra, amely szintén nem adható meg az ismert számadatokból. A tévedésre vezető tanulói meggyőződések (didaktikai egyszemélyek) létének bizonyítására szolgált a feladat.

A nyolcadik feladat szövege négy adatot tartalmazott, ezek közül kell kiválasztani a tanulóknak a kérdés megválaszolásához szükséges kettőt. Versenyeken, az újabb példatárakban egyre gyakoribbak ezek a típusú problémaszituációk. A tanulók számára feltehetően nem annyira szokatlan ez a problémahelyzet, mint az adathiányos feladat.

A tanulási szokások kérdőív szerkezete

A kérdőív a PISA 2000 tanulói kérdőívének az eredetivel ekvivalens verziója. A magyar nyelvű változatot B. Németh Mária, Csikos Csaba, Habók Anita és Korom Erzsébet készítette. A tanulók a kérdőívben szereplő 49 tételmondatról négyfokú Likert-skálán döntöttek arról, hogy az állítás mennyire igaz (egyáltalán nem igaz – teljes mértékben igaz), illetve milyen gyakorisággal jellemző rájuk (soha – szinte mindig). A tételmondatok az önszabályozó tanulás elméletére alapozva a tanulók tanulási szokásainak négy területét vizsgálják: (1) tanulási stratégiák, (2) motiváció, (3) énkép és (4) tanulási helyzet preferenciája. A vizsgált nem-kognitív területekre vonatkozó tételmondatok 13 változóba (skálába) szerveződnek.

A kérdőívben a tanulási stratégiák három típusa jelenik meg. A kidolgozó (elaborációs) stratégia (négy tételmondat), a memorizáló stratégia (négy tételmondat), valamint az elsajátítás szintjét ellenőrző kontroll stratégia (öt tételmondat).

A tanulás eredményességét befolyásoló érzelmi tényezőket megfigyelő motivációt és tantárgyi motívumokat vizsgáló tételmondatok négy változóba szerveződnek. Az instrumentális motiváció (három tételmondat) olyan hajtóerőre vonatkozik, ami a későbbi karrier és jobb kereseti lehetőség, a könnyebb boldogulás lehetőségét vetíti előre. A területéhez tartozik még az olvasás iránti érdeklődés (három tételmondat), a matematika iránti érdeklődés (három tételmondat) és az igyekezet és kitartás a tanulásban (négy tételmondat).

A harmadik terület a tanulók önmagukról kialakított, motiváló hatású énképét vizsgálja. A diákok önbizalmára lehet következtetni az önhatékonyságra vonatkozó négy tételmondatra adott válasz alapján. A verbális (négy tételmondat), matematikai (három tételmondat) és általános tanulmányi énképre (három tételmondat) vonatkozó állítások információt adnak arról, hogy a tanulók mit gondolnak saját verbális és matematikai képességeikről akkor, ha egy problémával szembesülnek.

A kutatások szerint a tanulási környezet, a tanulási helyzet preferenciája is jelentős hatással van a tanulás hatékonyságára. Az iskolai környezetben történő sikeres tanulás-hoz és a munka világában való boldoguláshoz is elengedhetetlen feltétel a hatékony kommunikáció és a társakkal való együttműködés képessége. Iskolán belül és kívül egyszerre van jelen a team-munka és a versengés. A negyedik területet vizsgálja az utolsó kilenc tételmondat. Őt állítás vonatkozik a kooperatív, négy pedig a versenyorientált tanulási helyzetre (B. Németh és Habók, 2006).

Minta, adatfelvétel

A vizsgálatban két általános iskola 110 ötödik osztályos tanulója vett részt. A diákok öt osztályból kerültek ki. A tanulók eredményei valamivel az átlag felett vannak az Országos Kompetenciamérés visszajelzései alapján. A minta ugyan nem volt reprezentatív, de képet mutat a mindennapi élethelyzetekhez kötődő matematikai szöveges feladatok megoldásának eredményeiről és a résztvevők tanulási szokásairól. Az eredmények kiindulópontul szolgálnak további tesztfejlesztéshez, valamint összefüggések feltárásához. Az adatfelvétel 2013 decemberében történt. A szöveges feladatokat matematikaórán oldották meg, a kérdőívet osztályfőnöki órán töltötték ki a tanulók.

Hipotézisek

- A tanulók többsége figyelmen kívül hagyja a feladat realiztikus tartalmát.
- A tanulók körében feltárható a direkt translációs feladatmegoldó stratégia, azaz kizárólag számokat és kulcsszavakat keresnek a szövegben.
- Azok a tanulók, akik az adatok közötti kapcsolatot bemutató sematikus rajzot kapnak a feladat szövege mellé, jobb teljesítményt érnek el.
- Az iskolai képzés során kialakult „didaktikai egyezmény” kimutatható a válaszok alapján, a téves meggyőződések nincsenek összefüggésben a tanulmányi teljesítménnyel.
- A jobb énkép és motiváció eredményesebb matematikai teljesítménnyel jár együtt.
- A kidolgozó és kontroll tanulási stratégiák eredményesebb matematikai teljesítménnyel járnak együtt.

Az eredmények bemutatása

A matematikai szöveges feladatok teszt eredményei

A matematikai szöveges feladatok teszt reliabilitás-mutatója az A változat esetén Cronbach- $\alpha=0,885$, a B változat esetén Cronbach- $\alpha=0,869$ volt. Figyelembe véve, hogy kis-mintás mérés történt, a teszt megbízhatósága elfogadható volt.

A felmérésben szereplő feladatok megoldottsági mutatói az 1. táblázatban szerepelnek. Az első, második és nyolcadik feladatok közvetlenül összehasonlíthatók. Az átlagok és a szórások is hasonló eredményt mutatnak a két változatban, egyedül az első feladat szórásánál tapasztalható különbség $p<0,05$ szignifikancia-szinten. Összességében a feladatok tehát együtt elemezhetők a mintán.

1. táblázat. A matematika szöveges feladatok átlagai és szórásai (% pont)

<i>A vált. N=34 item</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>B vált. N=32 item</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
<i>A/1</i>	<i>67,40</i>	<i>19,69</i>	<i>B/1</i>	<i>68,38</i>	<i>24,66</i>
<i>A/2</i>	<i>82,35</i>	<i>29,70</i>	<i>B/2</i>	<i>83,33</i>	<i>23,80</i>
<i>A/3</i>	<i>43,92</i>	<i>37,31</i>	<i>B/3</i>	<i>39,71</i>	<i>37,14</i>
<i>A/4</i>	<i>40,20</i>	<i>41,55</i>	<i>B/4</i>	<i>29,80</i>	<i>31,33</i>
<i>A/5</i>	<i>50,49</i>	<i>39,52</i>	<i>B/5</i>	<i>40,69</i>	<i>28,26</i>
<i>A/6</i>	<i>37,65</i>	<i>21,78</i>	<i>B/6</i>	<i>33,99</i>	<i>22,59</i>
<i>A/7</i>	<i>13,73</i>	<i>31,74</i>	<i>B/7</i>	<i>12,75</i>	<i>31,37</i>
<i>A/8</i>	<i>59,80</i>	<i>38,43</i>	<i>B/8</i>	<i>61,27</i>	<i>43,39</i>
Teljes teszt	51,21	20,13	Teljes teszt	48,65	18,56

Az első feladat egyszerű, a szöveges feladatok megoldásához elengedhetetlenül szükséges műveleteket tartalmazott. Ha részletesebben megvizsgáljuk a feladat nyolc itemét, akkor árnyaltabb képet kapunk. A kétjegyű számok körében végzett összeadás és kivonás, valamint a zárójel használata a tanulók túlnyomó többségének nem okozott gondot (80–92 százalék). A tanulók kb. 30 százaléka hajtotta végre helyesen a műveleti sorrendet, a maradékos osztást pedig szintén kb. 30 százaléka végezte el hibátlanul. Ezek a hiányosságok a „párhuzamos” feladatok közül a „deszkás” (A/5) és a „buszos” (B/) példánál okozhatnak gondot, a műveleti sorrend helytelen alkalmazása pedig a két műveletet igénylő harmadik és negyedik feladatok megoldásában képez akadályt.

A második feladat fordított szövegezésű, egyműveletes szöveges példa volt. A tanulók ezt a feladatot oldották meg a legeredményesebben. A 83 százalékpontos teljesítmény egészen magas, a kívánt művelethez képest a fordított utalószó („kevesebb”, „több”) alig néhány megoldót tévesztett meg.

A nyolcadik feladat főleg adatokat is tartalmazott, a tanulónak kellett kiválogatni a válaszadáshoz szükségeseket, majd a helyes műveletet elvégezni. A 60 százalékpontos teljesítmény nem éri el a fordított szövegezésű, második feladat átlagát, de a „párhuzamos” feladatok átlagainál magasabb. Az utóbbi években egyre több hasonló szituációba kerülnek a diákok, az új taneszközök is közölnek hasonló feladatokat.

A kétműveletes és „párhuzamos” feladatok elemzésére külön került sor. A „párhuzamos” feladatok az 1. táblázatban sötét háttérrel szerepelnek. Ezek a példák vagy teljesen különbözőek a két változatban („párhuzamos” feladatok), vagy az egyik változat megoldói rajzos segítséget kaptak (harmadik és negyedik feladatok).

A tesztben két rajzzal segített feladat volt. A párjuk egy-egy rajzzal nem segített feladat volt, a különbség csak abban állt, hogy volt-e hozzájuk rajz vagy nem. A kétmintás t-pró-

ba eredménye szerint az egyik feladat átlaga között szignifikáns a különbség ($p < 0,05$), vagyis a rajz segítette a tanulókat a feladat megoldásában, míg a másik feladat esetében a feladatok átlagai között nincs szignifikáns különbség, a sematikus rajz ennél a feladatnál nem segítette a tanulókat.

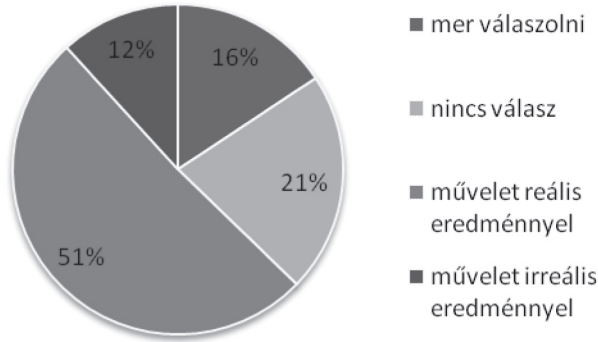
A párhuzamos feladatok, az ötödik és hatodik feladat, korábbi nemzetközi és hazai vizsgálatokban már szerepelt. Megoldásuk során a tanulóknak alkalmazni kellett a mindennapi életben szerzett tapasztalataikat. A válaszok kódolása négy kategória alapján történt.

Az „iskola” feladat esetében két gyerek lakóhelyének távolságát kellett volna megállapítani. Külön elemzésre került, hogy azok, akik nem gondoltak arra, hogy a két gyerek lakóhelye és az iskola nem feltétlenül egy egyenesen van (a minta 82 százaléka!), összeadást vagy kivonást választottak-e inkább. 15 tanuló képzelte úgy, hogy az iskola a lakóhelyek között helyezkedik el (összeadás), 27 diák az egyik gyerek lakóhelyét az iskola és a másik gyerek lakóhelye közé gondolta elhelyezni (kivonás). Bár a feladat szövege nem utal arra, hogy a két gyerek együtt jár iskolába, a kivonás műveletét alkalmazók nagyobb száma mégis arra enged következtetni, hogy sok válaszadónál a tapasztalat befolyásolta a reprezentációt.

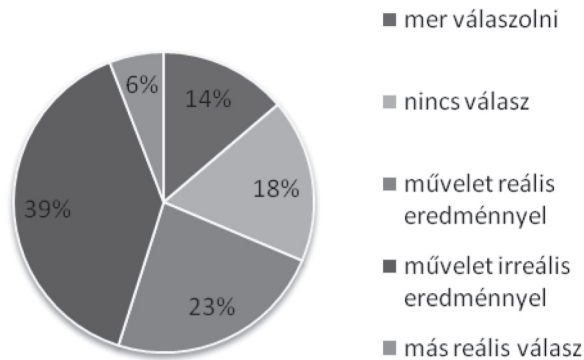
A „víz” feladat megoldottsága a „párhuzamos feladatok közül a leggyengébb. Itt az volt a feladat, hogy megadják, ha egy tartályba 1 liter 40°C -os és 1 liter 80°C -os vizet töltünk, milyen hőmérsékletű vizet kapunk. Ebben az esetben a rossz művelet, nem realiztikus kategóriák vizsgálatára került sor. A tesztet író tanulók 84 százaléka erre a kérdésre 120°C -ot írt válaszként. Más megadott érték volt a 3200°C és a 40°C . Érdemes elgondolkozni azon, hogy a 11 éves tanulók ilyen arányban gondolják additív tulajdonságúnak a hőmérsékletet. Figyelemfelkeltő az, hogy a mai diákok sokkal kevesebb gyakorlati tapasztalattal rendelkeznek, mint gondolnánk, és ennyire irreális válaszokat is adnak.

A két adathiányos feladat közül a juhászos szintén szerepelt korábbi vizsgálatokban (Csikos, 2002). Itt a juhász életkorát kérdeztük, azonban a tanulók csak az állatokra vonatkozóan kaptak információt. A javítás új kódolása négy kategória alapján történt. Ebben az esetben nagyobb volt a nem válaszolók aránya, valószínűleg köztük többen érezték úgy, hogy valami nem stimmel, a feladat nem válaszolható meg. Ezek a tanulók elsősorban a gyengébb teljesítményűek közül kerülnek ki. Ebben az esetben közelebb áll a jó megoldáshoz az, aki nem ad választ, mint az, aki megválaszol egy olyan kérdést, amit a megadott adatok alapján nem lehetséges. Csikos tanulmánya említést tesz róla, hogy egy 1980-as vizsgálatban a 9–11 éves tanulók 62 százaléka válaszolta azt, hogy a feladat nem megoldható. Ennél a mintánál ez az arány jóval kevesebb, 16 százalék. A tanulók fele elosztja a birkák számát a kutyák számával, majd az eredményt a juhász koraként értelmezi. A tanulók 21 százaléka más műveletet végzett, a juhásznak irreálisan alacsony vagy magas életkort tulajdonítva. Az adatokból kiderült, hogy nem feltétlenül a gyengébb matematikai teljesítményű tanulók adták a nem realiztikus válaszokat. Ismét elgondolkodtat az, hogy vannak tanulók, akik minden áron próbálnak válaszolni és nem gondolják át, hogy a válaszuknak van-e reális alapja.

A hajós feladat hasonló arányokat mutat, mint a „juhászos”. Ebben az esetben a hajó szélességét kellett volna megállapítani, azonban a magasságra és a hosszra vonatkozóan álltak rendelkezésre adatok. A tanulók 14 százalék vállalta fel, hogy ez nem megválaszolható kérdés. 18 százalék, bár ezt nem írja le, de legalább nem adott választ. 6 százalék próbált eredményt adni, más reális eredmény formájában, de egyértelműen utalnak rá, hogy az adatokból nem számolható ki a válasz. Ezzel a három diákkal együtt 19 azok száma, akik nem számolnak akkor, ha annak nincs semmi alapja, ugyanannyi, mint a hajós feladat esetében.



1. ábra. A „juhász” (A/7) feladat megoldottsága az új kódolással



2. ábra. A „hajós” (B/7) feladat megoldottsága az új kódolással

Az elemzésből kiderült, hogy az adathiányos feladatok külön csoportot képeznek a szöveges feladatok között. Legjobb összteljesítményt a matematika teszten azok értek el, akik mertek úgy válaszolni, hogy a megadott adatok alapján nem lehet tudni a választ. Akik nem írnak semmit, azok matematikateszt teljesítménye 40 százalékpont, meglehetősen alacsony. Gondolhatnánk, hogy ők egyébként is gyengék, a többi kérdésre sem válaszoltak. Itt azonban a nem válaszolók aránya 21 százalék, míg a többi szöveges feladat esetében ez az arány kb. 6 százalék. Valószínűleg a téves „tanulói meggyőződések”, „didaktikai egyezmények” (Csíkos, 2002) megléte, illetve hiánya figyelhető meg ebben az esetben. A jó tanulók, főleg a szorgalmasak és tekintélytisztelők jól megtanulták, hogy minden feladatnak kell lenni, lehetőleg egy megoldásának. Ennek megfelelően igyekeznek is válaszolni a kérdésre. A gyengébbek inkább felvállalják azt, hogy nem adnak választ, ha annak nincs értelme.

A három közös feladtból mindkét változat esetében egy részteszt létrehozására került sor, amelyek alapján összehasonlítható a két változatot megoldó rész minta. A és B változat között a magteszt (közös feladatok) alapján a szórások ($F=0,00$ $p=0,99$) és a kétminta t -próba szerint az átlagok ($t=-0,285$ $p=0,78$) között nincs szignifikáns különbség. Megállapítható, hogy a két minta ugyanazt a populációt reprezentálja.

A magtesztek átlagai és a teljes feladatsor átlagai közötti összefüggés vizsgálatára is sor került. A magteszt pontszámának és a teljes teszt pontszámának korrelációja magas ($r=0,83$ ill. $0,88$), vagyis a magteszt jól jellemzi az egész tesztet.

A két matematika tesztváltozat nyolc-nyolc feladata közötti összefüggéseket a 2. és a 3. táblázatban láthatjuk.

2. táblázat. A matematika teszt A változat feladatainak korrelációi (* $p<0,05$ ** $p<0,01$)

	fel1	fel2	fel3	fel4	fel5	fel6	fel7
fel2	0,300*						
fel3	0,504**	0,388**					
fel4	0,297*	0,424**	0,412**				
fel5	0,519**	n. s.	0,521**	n. s.			
fel6	0,365**	n. s.	0,336*	0,372**	0,338*		
fel7	0,290*	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	
fel8	0,389**	0,461**	n. s.	n. s.	n. s.	0,410**	n. s.

3. táblázat. A matematika teszt B változat feladatainak korrelációi (* $p<0,05$ ** $p<0,01$)

	fel1	fel2	fel3	fel4	fel5	fel6	fel7
fel2	0,362**						
fel3	0,429**	0,311*					
fel4	0,506**	0,357*	n. s.				
fel5	0,304*	n. s.	0,466**	n. s.			
fel6	0,367**	n. s.	0,167	0,292*	n. s.		
fel7	n. s.	n. s.	,308*	n. s.	n. s.	0,317*	
fel8	0,427**	n. s.	n. s.	n. s.	n. s.	0,315*	n. s.

Az első feladat a B változat 7. feladatát kivéve mindegyik feladattal szignifikáns összefüggésben van. A műveletvégzés esetén feltételezhetjük az oksági kapcsolatot, a szöveges feladatok eredményes megoldásának elengedhetetlen feltétele a megfelelő számolási készség megléte.

Mindkét változatban feltűnő az ötödik és a harmadik feladatok közötti közepesnél erősebb $p<0,01$ szignifikancia-szintű korreláció. Az A változatban ez a legmagasabb érték, a B változatban pedig azok közül, ahol nem szerepel az első (műveletek feladat), ez az egyedüli $p<0,01$ szignifikancia-szintű érték. A két változat harmadik feladatai nem azonosak, kétműveletes, standard (iskolai) és rajzzal segített példákról van szó. Az ötödik feladat az A változatban a „buszos”, a B változatban a „deszkás” probléma. Ha megnézzük az ötödik feladatok összefüggését a rajzzal nem segített negyedik példákkal, akkor ott már nem találunk szignifikáns korrelációkat.

Mindkét változatban a legalacsonyabb értékeket a hetedik feladat esetében találhatjuk. Az A változatban csak az első, a B változatban a harmadik és a hatodik feladatokkal van szignifikáns (gyenge közepes) összefüggése. Az A/7. („juhászos”) feladatnak gyakorlatilag nincs összefüggése a második, negyedik, hatodik és nyolcadik feladatokkal. Valószínűleg a gyenge teljesítmény (13 százalékpontos átlag) is oka a kisebb korrelációs együtthatóknak, de minden bizonnyal más képességeket, tudást feltételez a hetedik feladat eredményes megoldása, mint a tesztben szereplő többi feladat.

A tanulási szokások kérdőív elemzése

A tanulási szokások és készségek kérdőív alszállainak (váltzóók) reliabilitás-mutatói (4. táblázat) hasonló értékeket mutatnak, mint a két korábbi vizsgálatban (*PISA 2000*; *B. Németh és Habók, 2006*), annak ellenére, hogy a jelen felmérésben szereplő minta szignifikánsan kisebb volt. Hasonlóan *B. Németh és Habók 2006-os* vizsgálatához, ebben az esetben is a tanulási stratégiák reliabilitás-mutatói a legalacsonyabbak. Az alacsonyabb értékek oka lehet az, hogy a 11 éves tanulók kevésbé tudják megítélni saját tanulási módszereiket, nem rendelkeznek megfelelő meta-tudással (*B. Németh és Habók, 2006*). Ha megnézzük a 13 és 17 éves korosztály értékeit, akkor ott is éppen ilyen, esetleg alacsonyabb Cronbach- α értékek találhatók, tehát ha ez az ok, akkor ebben nincs különbség az egyes korosztályok között. Egy másik lehetséges magyarázat, hogy a tanulók egységesebben ítélik meg saját tanulási szokásaikat. A kapott szórás értékek ezt a magyarázatot részben alátámasztják. A motivációra vonatkozó változók szórás értékeinél a tanulási szokások szórásai kisebbek. Az instrumentális motiváció reliabilitás-mutatója mindegyik vizsgálatban egészen magas (0,87), főleg, ha figyelembe vesszük, hogy mindössze három íteemből áll a változó. Az anyagi biztonságról és a karrier lehetőségéről már ebben a korban is kialakult képe van a tanulóknak. Összességében megállapítható, hogy a reliabilitás-mutatók kielégítőek, az elemzések elvégezhetőek.

4. táblázat. A kérdőív megbízhatósága (Cronbach-alfa)

Skálák	Alszállák (váltzóók)	<i>PISA 2000</i>	<i>B. Németh és Habók 2006</i>		<i>2013-as mérés</i>
		15 évesek	13 évesek	17 évesek	11 évesek
Tanulási stratégiák	Kidolgozó	0,78	0,64	0,65	0,70
	Memorizáló	0,72	0,64	0,67	0,68
	Kontroll	0,73	0,67	0,66	0,65
Motiváció	Instrumentális	0,85	0,84	0,87	0,87
	Olvasás iránti érd.	0,85	0,81	0,84	0,67
	Matematika iránti érd.	0,74	0,74	0,82	0,71
	Igyekezet, kitartás	0,79	0,78	0,79	0,81
Énkép	Önhatékonyság	0,76	0,76	0,77	0,76
	Verbális	0,66	0,79	0,81	0,74
	Matematikai	0,87	0,81	0,81	0,78
	Általános tanulmányi	0,76	0,80	0,77	0,84
Tanulási helyzet	Kooperatív	0,79	0,76	0,79	0,84
	Versenyorientált	0,71	0,75	0,76	0,78

Az 5. táblázatban a korábbi és jelen mérés átlagai és a jelen mérés szórásai láthatók. Legmagasabb átlaga az instrumentális motivációnak van mindegyik mérés esetén. Az adatok alátámasztják azt, hogy a 11–17 éves korosztályt a tanulásban leginkább az anyagi biztonság és a jó állás lehetősége motiválja. Három fölötti az átlaga a memorizáló tanulási stratégiának, az általános tanulmányi énképnek és a két tanulási helyzetnek (kooperatív és versenyorientált). A memorizáló, a tananyag bevéését alkalmazó tanulási stratégia a magyar diákok minden korosztályára a legjellemzőbb. Legalacsonyabb átlaga a kidolgozó stratégiának van, nem jellemző a tanulók tanulási stratégiájára ez a módszer, különösen figyelemre méltó ez a tény a nagyon gyakori memorizáló technika mellett. A másik két alacsony átlag a matematika és olvasás iránti érdeklődés. Az adatok alapján az utóbbi 15 évben ebből a szempontból nem sokat javult a helyzet.

A tanulási helyzet preferenciája területén a kooperatív és a versenyorientált tanulás egyaránt magas értéket kapott. Pozitívan értékelhető, hogy a tanulók a négyfokú skálán magasan értékelték a kooperatív tanulást, mely a PISA 2000 vizsgálatban magyar mintán a legalacsonyabb átlagot mutatta nemzetközi összehasonlításban (Artelt és mtsai, 2003). Bár jelen vizsgálat mintája nem reprezentatív és nem azonos korosztályok szerepelnek a vizsgálatokban, azért érdemes összehasonlítani a két tanulási helyzet különbségének alakulását az évek haladtával. 2000-ben még jelentős különbség volt a 15 évesek között a versenyorientált tanulási helyzet javára, 2006-ban a 13 és 17 évesek között zárult az olló, jelen vizsgálat 11 éves tanulói esetében nincs statisztikai különbség a két tanulási helyzet preferálásában. B. Németh és Habók 2006-ban arra következtet, hogy Magyarországon is nőtt az együttműködésen alapuló oktatási módszerek iránti érdeklődés és talán ez a kismintás mérés is ennek a folyamatnak az igazolását jelenti.

5. táblázat. A tanulási szokások kérdőív alskáláinak átlagai

Skálák	Alskálák (változók)	PISA 2000	B. Németh és Habók 2005			2013-as mérés	
		15 évesek Átlag	13 évesek Átlag	17 évesek Átlag	11 évesek Átlag Szórás		
Tanulási stratégiák	Kidolgozó	2,62	2,50	2,46	2,46	0,61	
	Memorizáló	3,14	3,20	2,94	3,23	0,61	
	Kontroll	2,87	2,90	2,75	2,98	0,60	
Motiváció	Instrumentális	3,27	3,50	3,31	3,56	0,66	
	Olvasás iránti érd.	2,49	2,65	2,65	2,80	0,68	
	Matematika iránti érd.	2,39	2,47	2,12	2,76	0,73	
	Igyekezet, kitartás	2,89	2,82	2,48	2,97	0,68	
Énkép	Önhatékonyság	2,58	2,69	2,52	2,84	0,63	
	Verbális	2,82	2,84	2,79	2,89	0,56	
	Matematikai	2,15	2,50	2,30	2,95	0,79	
	Általános tanulmányi	2,67	2,90	2,71	3,04	0,58	
Tanulási helyzet	Kooperatív	2,11	2,86	2,69	3,13	0,69	
	Versenyorientált	2,66	3,06	2,82	3,14	0,63	

A szórások közül a két legnagyobb érték a matematikai érdeklődéshez és énképhez kapcsolódik. Ebben a két változóban polarizálódik leginkább a tanulók véleménye. Az alacsony átlagok mellett ez arra is utalhat, hogy sokan vannak, akik egyáltalán nem szívesen foglalkoznak matematikával. Ezt csak megerősíti Csapó (2002) tantárgyi attitűdökkel foglalkozó vizsgálatának eredményei. A matematikai érdeklődés esetében a tanulók több mint 20 százaléka kettőnél kisebb átlagot („nem igaz”, „egyáltalán nem igaz”) jelölt meg, a matematikai énkép esetében ez az arány 16 százalék. Ezeknél a tanulóknál már 11 éves korban kialakul a tantárgy nagymértékű elutasítása, mely súlyos következményekhez vezet.

A matematika teszt és a tanulási szokások kérdőív összefüggései

A következő részben a matematika magteszt és a kérdőív változóinak összefüggéseivel foglalkozunk. A Spearman-féle rangkorrelációs együtthatók minden esetben pozitívak, általában közepes vagy gyenge összefüggést jeleznek.

6. táblázat. A matematika mageszt és a tanulási szokások kérdőív változóinak összefüggései (* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$)

		Matematika mageszt
Tanulási stratégiák	Kidolgozó	n. s.
	Memorizáló	n. s.
	Kontroll	0,237*
Motiváció	Instrumentális	0,234*
	Olvasás	0,314**
	Matematika	0,272**
	Igyekezet és kitartás	0,266**
Énkép	Önhatékonyság	0,300**
	Verbális	0,354**
	Matematika	0,432**
	Általános	0,472**
Tanulási helyzet	Kooperatív	n. s.
	Versenyorientált	0,221*

Három olyan változója van a kérdőívnek, amelyek összefüggése a matematika teljesítménnyel nem szignifikáns. A kidolgozó tanulási stratégia ennél a korosztálynál még nem teljesen alakult ki, ez magyarázatul szolgálhat a gyenge összefüggésre. Figyelmet érdemel a memorizáló tanulási stratégia alacsony korrelációs együtthatója, különösen úgy, hogy a tanulók ezt a módszert alkalmazzák leginkább felkészülésük során. Itt valószínűsíthető az oksági összefüggés hiánya, azaz a memorizálással történő tanulás nem növeli a matematikai teljesítményt. A matematika tudáshoz kapcsolódik leginkább a megértés fogalma. Hiába tanulnak meg értelem nélkül képleteket, ha nem értik az összefüggéseket, egy idő után nem tudják felidézni ezeket. Csak az értelemgazdag, egymáshoz sok szálal kapcsolódó tudás válik hosszútávon felidézhetővé és alkalmazhatóvá (Habók, 2004, 2007). A kontroll stratégiák gyakoribb alkalmazása, a tananyag átgondolása és ellenőrzése szignifikánsan javítja a matematikai teljesítményt.

A motivációs és az énképpel kapcsolatos változók $p < 0,01$ szinten szignifikáns összefüggésben vannak a matematika teljesítménnyel. nem meglepő eredmény, hogy a matematikai és általános énkép összefüggése a legerősebb. A diákok viszonylag jól ítélik meg saját matematikai képességeiket. A motivációs értékek nem túl magasak, a diákok többsége inkább nem szeret olvasni és matematikával foglalkozni, de a korrelációs együtthatók azt mutatják, hogy fejlesztésük, elfogadottságuk növeli a matematikai teljesítményt.

Érdekes eredmény, hogy a kooperatív tanulási helyzetet előnyben részesítők nem érnek el jobb teljesítményt a matematika teszten. Azok viszont, akik versenyorientáltak, szignifikánsan jobban teljesítenek. Az ok-okozat iránya mindkét irányban értelmezhető. Feltételezhetően azok a diákok, akiknek matematikai képessége jobb, gyorsabb gondolkodásúak, kevésbé szorulnak társaik segítségére, szívesebben dolgoznak önállóan, előnyben részesítik a versenyszituációkat. Örömteli tény, hogy az együttműködő tanulási helyzeteket a tanárok és tanulók egyre inkább elfogadják és alkalmazzák, de az eredmények alapján a kooperatív tanulási helyzet nincs összefüggésben a matematikai teljesítménnyel.

Összegzés, következtetések

A tanulmány ötödik osztályos tanulók matematikai szövegesfeladatmegoldó-képességét és tanulási szokásait, valamint a közöttük lévő kapcsolatokat vizsgálta. Az eredmények alapján az alkalmazott matematikai szöveges feladatok teszt mindkét változata megbízhatóan mért. A statisztikai próba szerint a két változatot megoldó részminta teljesítménye között nincs szignifikáns különbség, tehát ugyanazt a populációt reprezentálják. A vizsgálatban használt másik mérőeszköz a *Tanulási szokások és készségek* kérdőív volt, mely a PISA 2000 kérdőív magyar nyelvű verziója. A kérdőív skáláinak reliabilitás-mutatói megfelelőek, ez a mérőeszköz is megbízhatóan mért.

Az első hipotézis arra vonatkozott, hogy a tanulók többsége figyelmen kívül hagyja a feladat realisztikus tartalmát. A tesztek összesen négy realisztikus meggondolást igénylő feladatot tartalmaztak. Az eredmények azt mutatták, hogy a matematikai feladatok során a diákok gyakran hagyják figyelmen kívül a valós világ körülményeit. Olyan egyszerűnek tűnő szituációban, mint amikor „egy liter 40 fokos és egy liter 80 fokos vizet összeöntünk, akkor hány fokos vizet kapunk?” szövegezésű feladatban, a tanulók mindössze 12 százaléka adott reális választ. Tanulságul szolgálhat ez a jelenség a természettudományos tárgyak oktatása szempontjából is.

A második hipotézis azt feltételezte, hogy a tanulók körében feltárható a direkt translációs feladatmegoldó stratégia, vagyis kizárólag számokat és kulcsszavakat keresnek a szövegben. Az eredmények alapján a tanulók több mint 80 százaléka jó megoldást adott. A rosszul válaszoló közel 20 százaléknál nagyrészt az említett rossz megoldási stratégia azonosítható. Érdeemes ebből a szempontból megemlíteni a hetedik, adathiányos feladat eredményeit. A feladat nem volt megválaszolható a rendelkezésre álló információk alapján. Ekkor azok a tanulók is sokan közvetlen translációs stratégiát alkalmaztak, akik a második példát még jól megoldották. Számadatokat kerestek és műveletre utaló szavakat próbáltak azonosítani. A tanulók kb. ötöd része egyszerű, iskolai környezetből ismert probléma esetén is direkt translációs stratégiát alkalmaz. Ha a probléma szokatlan a tanulók számára, akkor több mint 50 százalékuk fordul a téves stratégia alkalmazásához, mely figyelemfelkeltő eredmény.

A harmadik hipotézis abból indult ki, hogy azok a tanulók, akik az adatok közötti kapcsolatot bemutató sematikus rajzot kapnak a feladat szövege mellé, jobb teljesítményt érnek el. A feladatok tanórai környezetben és feladatgyűjteményekben gyakran előforduló problémákra épültek. Mindkét teszt változatban az egyik feladathoz rajzos segítséget kaptak a tanulók. Amelyikhez az egyik csoportnak volt rajz, a másiknak nem. Az egyik feladat esetében a rajzzal segített feladat megoldottsága szignifikánsan jobb lett, a másik

A szöveg jelentésének figyelmen kívül hagyását a szakirodalmi összefoglalóban említett téves tanulói meggyőződéseknek, „didaktikai egyezményeknek” tulajdoníthatjuk. A téves meggyőződések mélyen beleivódtak a tanulók gondolkodásába, különösen iskolai kontextusban hatnak erősen, megszokták a tanulók, hogy a feladatoknak van megoldása, és az a rendelkezésre álló feladatokból számítható ki. Változtatás csak hosszabb fejlesztő beavatkozás útján lehetséges. Az eredmények alapján elmondható, hogy a téves tanuló meggyőződések megléte és a matematikai teljesítmény között nincs összefüggés.

esetében viszont alig van különbség az átlagok között. Így a két példa alapján nem lehet messzemenő következtetéseket levonni arra vonatkozóan, hogy egy ilyen „beavatkozás” segíti-e a tanulókat a feladat megfelelő értelmezésében. A hipotézisünket nem sikerült teljes mértékben igazolni. Érdeemes a jelenséget azonban tovább vizsgálni, abból a szempontból, hogy melyik matematikai művelet sorhoz milyen típusú sematikus rajztípus tartozzon. A megértést segítő rajzok szerepe fontos lehet a tanítás-tanulás folyamatában és a tankönyvírók számára is.

A negyedik hipotézis azt vizsgálata, hogy az iskolai képzés során kialakult „didaktikai egyezmény” kimutatható-e a válaszok alapján, valamint a téves meggyőződések összefüggésben állnak-e a tanulmányi teljesítménnyel. A tanulók közel 70 százaléka megpróbálta kiszámítani az eredményt a tanórán megszokottakhoz hasonlóan. A nem válaszolóknak is csak a kisebb része (az egész minta 15 százaléka) meri az indoklás rovatra írni, hogy „nem megválaszolható a kérdés”. A szöveg jelentésének figyelmen kívül hagyását a szakirodalmi összefoglalóban említett téves tanuló meggyőződéseknek, „didaktikai egyezményeknek” tulajdoníthatjuk. A téves meggyőződések mélyen beleivódtak a tanulók gondolkodásába, különösen iskolai kontextusban hatnak erősen, megszokták a tanulók, hogy a feladatoknak van megoldása, és az a rendelkezésre álló feladatokból számítható ki. Változtatás csak hosszabb fejlesztő beavatkozás útján lehetséges. Az eredmények alapján elmondható, hogy a téves tanuló meggyőződések megléte és a matematikai teljesítmény között nincs összefüggés. Valószínűleg a „didaktikai egyezményeket” legalább annyira magukénak érzik a jobb tanulók is, mint a gyengébbek.

Az ötödik hipotézis azt feltételezte, hogy a jobb énkép és motiváció eredményesebb matematikai teljesítménnyel jár együtt, a hatodik hipotézis pedig kidolgozó és kontroll-stratégiák, valamint a magasabb matematikai teljesítmény közötti kapcsolatból indult ki. Ezek igazolására a *Tanulási szokások és készségek* kérdőívet használtuk. Nemzetközi tapasztalat, hogy a tantárgyi attitűdök és az énkép az iskolában eltöltött évek számának növekedésével egyre csökken, ezt a tényt támasztják alá a vizsgálat eredményei. A tanulók meghatározó tanulási stratégiája a memorizálás, a kérdőív változói közül a kidolgozó stratégia kapta a legalacsonyabb átlagot. A tanulási motívumok közül a legmagasabb átlagot az instrumentális motiváció adta. Nemcsak az olvasás és a matematika iránti érdeklődésnél sokkal erősebb a motívum hatása, hanem ez a változó kapta az egész kérdőív legmagasabb értékeit is. Elanyagiasodott világunkban a fogyasztói társadalom folyamatos hatásaitól a tanulók sem képesek függetleníteni magukat. A PISA mérés kimutatta, hogy a jobb állás és magasabb kereset vágya Magyarországon erősebb, mint más OECD-országokban (*B. Németh és Habók, 2006*). Tény, hogy az anyagi javak megszerzésének vágya az egyik legerősebb tanulási motívum. Örömteli jelenség, hogy a diákok egyre inkább kedvelik a kooperatív tanulási helyzeteket. Míg 15–20 évvel ezelőtt Magyarországon a tananyag frontális feldolgozása dominált, mára ebben pozitív irányú változások történtek. Egyre jellemzőbbek az osztálytermi munkára a csapatmunkán alapuló kooperatív módszerek, erről a tanúskodnak a tanulók válaszai. Fontos megjegyezni, hogy a versenyhelyezetet is kedvelik a diákok, a két tanulási helyzet egymás mellett, egymást kiegészítve működik.

A matematikateszten nyújtott teljesítmény és a motivációs változók között szignifikáns, de gyenge közepes összefüggés tapasztalható. Szintén szignifikáns és erősebb összefüggés mutatható ki a matematikateszt eredménye és az énkép változói között. Egyrészt a diákok viszonylag jól ítélik meg saját képességeiket, másrészt az énkép javítása és a tantárgy elfogadottsága növeli az eredményességet. A kidolgozó tanulási stratégia esetében nem volt kimutatható szignifikáns összefüggés a matematikai teljesítménnyel, a kontroll stratégia esetén viszont igen. A munkáját kontrolláló, ellenőrző és visszacsatolást végző tanulók eredményesebben oldanak meg matematikai szöveges feladatokat. Jövőbeli cél a matematika teszt nagyobb mintán történő kipróbálása, valamint a változások monitorozása.

Irodalom

- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. és Peschar, J. (2003): *Learners for life, Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264103917-en](https://doi.org/10.1787/9789264103917-en)
- B. Németh Mária és Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, **106**. 2. sz. 83–105.
- Csapó Benő (2002): Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In: uő: *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 37–63.
- Csikos Csaba (2002): Hány éves a kapitány? *Iskolakultúra*, **12**. 12. sz. 8–16.
- Csikos Csaba (2003): Matematikai feladatok megértésének problémái 10-11 éves tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, **103**. 1. sz. 35–55.
- Csikos Csaba (2007): *Metakogníció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Csikos Csaba (2012): Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, **12**. 1. sz. 3–13.
- Csikos Csaba és Kelemen Rita (2009): Matematikai szöveges feladatok nehézségének és érdekességének megítélése 5. osztályos tanulók körében. *Iskolakultúra*, **19**. 3–4. sz. 14–25.
- Csikos Csaba, Sztányi Judit és Kelemen Rita (2010): Vizuális reprezentációk szerepe a matematikai problémamegoldásban. Egy 3. osztályos tanulók körében végzett fejlesztő kísérlet eredményei. *Magyar Pedagógia*, **110**. 2. sz. 149–166.
- Csikos, Cs., Kelemen, R. és Verschaffel, L. (2011): Fifth-grade students' approaches to and beliefs of mathematics word problem solving: a large sample Hungarian study. *ZDM – International Journal on Mathematics Education*, **43**. 4. sz. 561–571. DOI: [10.1007/s11858-011-0308-7](https://doi.org/10.1007/s11858-011-0308-7)
- D. Molnár Éva (2013): *Tudatos fejlődés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dignath, C., Buettner, G. és Langfeldt, H. P. (2008): How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, **3**. sz. 101–129. DOI: [10.1016/j.edurev.2008.02.003](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003)
- Dobi János (2002): Megtanult és megértett matematikai tudás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 177–199.
- Habók Anita (2004): A tanulás tanulása az értelemgazdag tanulás elsajátítása érdekében. *Magyar Pedagógia*, **104**. 4. sz. 443–470.
- Habók Anita (2007): Tanulás és memorizálás. *Új Pedagógiai Szemle*, szeptember. 73–81.
- Habók Anita (2013): Assessing some components of learning to learn. In: Gómez Chova, L., López Martínez, A. és Candel Torres, I. (szerk.): *6th International Conference of Education, Research and Innovation*. Conference Proceedings. Konferencia helye, ideje: Sevilla, Spanyolország, 2013. 11. 18–2013. 11. 20. International Association of Technology, Education and Development (IATED), Sevilla. 5890–5899.
- Hoskins, B. és Fredriksson, U. (2008): *Learning to Learn: What is it and can it be measured?* European Commission, Joint Research Centre, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Centre for Research on Lifelong Learning (CRELL). European Communities.
- Józsa Krisztián (2006, szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, **104**. 3. sz. 339–362.
- Kelemen Rita (2004): Egyes háttérváltozók szerepe „szokatlan” matematikai szöveges feladatok megoldásában. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 28–38.
- Mason, L. és Scrivani, L. (2004): Enhancing students' mathematical beliefs: an intervention study. *Learning and Instruction*, **14**. sz. 153–176. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2004.01.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.002)
- Molnár Éva (2003): Néhány személyes motívum szerepe az önszabályozó tanulásban. *Magyar Pedagógia*, **103**. 2. sz. 155–173.
- Molnár Gyöngyvér (2001): Az életszerű feladathelyzetekben történő problémamegoldás vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, **101**. 3. sz. 347–372.
- Nagy József (2007, szerk.): *Kompetenciaalapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nemzeti Alaptanterv (2012). *Magyar Közlöny*, **66**. sz. 10 639–10 847.
- OECD (2010): *Mathematics Teaching and Learning Strategies in PISA*. OECD Publishing. http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationals_tudentassessmentpisa/46052236.pdf DOI: [10.1787/9789264039520-en](https://doi.org/10.1787/9789264039520-en)
- OECD (2013): *PISA 2012 Results: Ready to Learn – Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs*. Volume III. PISA, OECD Publishing. DOI: [10.1787/9789264201170-en](https://doi.org/10.1787/9789264201170-en)
- Sternberg, R. és Ben-Zeev, T. (1998): *A matematikai gondolkodás folyamata*. Vince Kiadó, Budapest. 41–64.
- Szendrei Julianna (2005): *Gondolod, hogy egyre megy?* Typotex Kiadó, Budapest.
- Wyndhamn, J. és Säljö, R. (1997): A szöveges feladatok és a matematikai érvelés. *Iskolakultúra*, **7**. 12. sz. 30–46.

Simon Tünde

PhD hallgató, SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

A vizuális kommunikáció képeségcsoportjának értelmezése és fejlődése 10–12 éves korban

A 20. században a verbalitással szemben előtérbe kerülő vizuális befogadás, megismerés és kommunikáció egyre összetettebb hétköznapi elemei közötti eligazodás igénye irányította a figyelmet a vizuális nevelésre, a képi gondolkodás és elemzés megismerésére, a vizuális nyelvre és az alkotó képzelet fejlesztésére (Feuer, 2000; Bodóczky, 2009; Horányi, 2003; Kárpáti és Gaul, 2011). A vizuális kommunikáció folyamatosan és dinamikusan fejlődő diszciplína, kutatását tágas megközelítések, változó tartalmak jellemzik (Róka, 2002; Elkins, 2003; Jensen, 2003; Duchowski, 2007). Tudománnyá érése ma is folyik, kutatásának relevanciáját támasztja alá, hogy egyre nagyobb részt követel a közoktatásban és az egyetemi rendszerekben (Antik, 2010). Kepes (1979) szerint a vizuális nyelv minden más kommunikációs eszköznél hatékonyabban képes a tudást terjeszteni. A vizuális kultúra elemeinek integrációja mindennapjainkba a digitalizációval radikálissá vált. A technológiai fejlődés nem csak mindennapi életünket befolyásolja, hanem az oktatás, a mérés-értékelés folyamatára is jelentős hatást gyakorol (Mitra, 2013; Brown, 2005; Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). A tanulmány célja a vizuális kommunikáció tudományának, oktatási lehetőségeinek és képeségcsoportjának leírása a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján, mely szakirodalom alapja a további kutatásoknak és pedagógiai javaslatok kidolgozásának a mindennapi vizuális kommunikáció hatékonyabb oktatásához.

A személyiség több rétegét megmozgató, értelmi és érzelmi folyamatokat, akaratlanos és önkéntelen reakciókat mozgásban tartó művészeti nevelés a 20. században egyre több kutatás tárgyává vált. A vizuális nevelés fogalma összefonódott az önkifejezéssel, az élményképzéssel és a kommunikációval. A harmincas években a művészettörténet és a lélektan elemezni kezdte a gyermekrajzokat, megjelentek az első gyermekrajz fejlődését leíró tanulmányok (Paál, 1970; Mendelowitz, 1953; Kellogg, 1969). A hatvanas években a világ számos pontján megkezdődött a rajzkészség standardizált értékelése, melyhez a magyar kutatók is csatlakoztak (Gerő, 1973; Feuer, 2000; Kárpáti, 2001; Kárpáti és Gaul, 2011). Ezzel párhuzamosan elindultak a kutatások a gyermekrajzok tartalmának pszichológiai, esztétikai minőségének mérései, diagnosztikus, terápiás alkalmazási lehetőségei témakörében (Feuer, 2000; Vass, 2006).

A vizuális kultúra elemeinek mindennapjaink részévé válása a digitalizációval radikálissá vált, az esztétikailag meghódított valóság vívmányai folyamatosan áramlanak a mindennapi életbe (Achen, 1981; Arnheim, 2004; Nyíri, 2000a, 2000b, 2002, 2008).

A rendkívül gyorsan változó, szimbólumokban gazdag gépi-képi kultúra a társadalom széles rétegét érinti. A technológiai fejlődés egyúttal kitágította az eddig is rendkívül összetett vizuális produktum fogalmkörét, új képnyelvi lehetőségek tárultak fel, ezért egyre nagyobb feladatot jelent ezt a heterogén, szinte végtelen megjelenési formájú világot úgy leképezni, hogy a befogadó számára értelmezhető legyen (Töreky, 2002). A klasszikus és kortárs médiumok sokféle nyelvezete áll rendelkezésünkre. Számos tanulmány foglalkozik a vizuális kommunikáció értelmezésével, a látás nyelvével, és az ezzel párhuzamosan kialakult új tudományággal, a vizuális szemiotikával (Horányi, 1975, 2003a, 2003b, 2006; Kepes, 1979; Miklós, 1980; Peternák, 1992, 1993; Kárpáti, 1991, 2001, 2005). A vizuális kommunikációról sokféleképpen lehet gondolkodni, értelmezését nem lehet elválasztani a kommunikációutatásban elért eredményektől, a vizuális percepció fogalmától, illetve a társadalmi viszonyokban betöltött szerepétől. A vizualitás kommunikációs világa összekapcsolódik a szociális meghatározottságában élő ember általános, gyakorlati kommunikációs elvárásaival és lehetőségeivel. A vizuális képességek vizsgálata, a mérési eredmények és a tudományos háttérponton biztosít ahhoz, hogy képesek legyünk alkalmazkodni a változásokhoz. A kép, a képi ábrázolás, a képek kapcsolatteremtő, információközvetítő, kultúraarchiváló szerepének fogalmköre, a legkülönbözőbb módon készült vizuális alkotások vizsgálata hozzátartozik a vizuális kommunikáció értelmezéséhez.

A vizuális kommunikáció képességcsoportjának meghatározásához és leírásához elengedhetetlen a kapcsolódó fogalmak tisztázása. Ebben a tanulmányban a megkülönböztetést segítő és rendszerező áttekintést kívánok adni a vizuális kommunikáció értelmezéséhez, valamint felvázolom a vizuális kultúrának és a vizuális kommunikációnak közoktatásban elfoglalt helyét, hagyományait és tantervi adottságait, értékelési lehetőségeit, bemutatóva a vizuális gondolkodás fejlődéslélektani aspektusait.

A vizuális kommunikáció a kommunikációelméletekben és a vizuális nevelés történetében

A vizuális kommunikáció a kommunikációelméletekben

A látás nem csupán tárgyi jelenség, hanem az emberi világban való tájékozódás is egyben, a környezettel való szakadatlan interakciónak és kommunikációnak a lehetősége. A vizuális megismerés és megjelenítés eszköztára egy olyan nemzetközi és művészeti korokon átívelő egyetemes nyelv, mely elkerülhetetlen a világ megismeréséhez, a világban való tájékozódáshoz. Az ember alkotta, látható képek kommunikatív szerepeinek vizsgálata, a vizuális kommunikációról való gondolkodás jelenleg is erőteljesen formálódó diszciplína. A művészet történetében a 20. századtól új vizuális nyelv alakul ki, melynek nyomán a képi jelek megszabadulnak tárgyi kötöttségeiktől, a vizuális nyelv önálló nyelvvé érik (Király, 1992; Baudrillard, 1987; Kince, 1982; Mirzoeff, 1999). Új vizuális energiák szabadultak fel. A pop art és a Fluxus mozgalom végtelékig tágította a hagyományos művészeti eszköztárat, az eseményművészetek megjelenésével a mozgás, a vizuális esemény a valóság megismerésének eszközévé válik. Stílusok és témák zavarba ejtő és gazdag világot alakították ki a vizuális kifejezésnek, illetve új értelmet adtak a hagyományos képi kifejező eszközöknek (Ruhrberg, Schneckenburger, Fricke és Honnef, 2005; Bättschmann, 1998). Majd száz éve alkotta meg Otto Neurath (1980) a Tipografikus képi nevelés nemzetközi rendszerét (International System Of Typographic Picture Education, ISOTYPE), ezzel önálló vizuális logika mentén építette fel máig használatban lévő jeleit. Az ő munkássága mérföldkövet jelent a vizuális kommunikációban, nyomdokain indult el Arnheim (2004a, 2004b), aki a vizuális gondolkodás alapjait vizsgálta és fektette le.

A vizuális kultúra és kommunikáció kutatására dinamizmus és tágas megközelítések jellemzőek. A kialakuló diszciplína több tudományág 20. századi eredményeit is magába olvasztja: ide tartozik az etológia (Csányi, 1996, 2006, 2013), pszichológia, kulturális antropológia (Kunt, 2003), esztétika (Peternák, 1992, 1993), filozófia, jelelmélet (Neumann, 1989; Eco, 1998), kommunikációelmélet (Róka, 2002; Miklós, 1995; Antik, 2010), befogadélmélet (Arnheim, 2004; Duchowski, 2007), valamint a szociológia és pedagógia (Kárpáti, 1995a, 1995b; Bakos, Bálványos, Preisinger és Sándor, 2000; Zombori, 1995; Szalontai, 1994; Bodóczy, 2002a, 2002b). A vizuális kommunikáció fogalmi megjelenése korábbi a vizuális kultúra fogalmánál (Elkins, 2003), Ivins (2001) a fogalmat könyvének címében is szerepelteti 1953-ban. A vizuális kommunikáció meghatározása a kommunikációtudományi szakkönyvekben nem egyértelmű formában és tartalommal jelenik meg. A témával foglalkozó tanulmányok többségében a verbális és nonverbális kommunikáció felosztás szerepel, mely utóbbit testbeszédként kezelik, a nonverbális kódok között sorolva a testmozgást, a szem- és az arcmozgásokat és az érintést (Infante, Rancer és Womack, 1991). A vizuális kommunikációt általában olyan kommunikációként határozza meg a szakirodalom, amelyben az üzeneteket képek továbbítják. A kép meghatározására is több variáció létezik a szakirodalomban. Searle (2003) a szobrokat is képként kezeli, Gombrich (1999) kizárólag a síkon megjelenő alkotásokat tekinti képeknek, míg Miklós Pál (1980, 1995) a hétköznapi használati tárgyakat emeli be a vizuális kommunikáció rendszerébe. Ma a használati tárgyaink mindegyike egy vagy több struktúra tagja, és a funkcionális strukturáltságból eltolódnak a másodlagos jelentés felé, átkerülnek egy kulturális rendszerbe, mely rendszerben az információ, a tárgyi üzenetek folytonos áramlása hangsúlyos szerepet kap (Baudrillard, 1987). A design fontos kommunikációs elem, mely egyrészt a társadalmi-gazdasági jelzéseket juttatja a termékbe, másrészt a termék jelzéseit közvetíti a fogyasztókhöz. Erre a kétirányú kommunikációra épül napjainkban a reklámpiar, mely fontos terepe a vizuális kommunikációnak. A tevékenység és a közlés oldaláról közelítve „a vizuális kommunikáció olyan közlést jelent, amely eszközeit és jelrendszereit a látható világból veszi, illetve amely a vizuális tevékenységben nyilvánul meg” (Zombori, 1995, 128. o.). Kepes (1965) szerint minden olyan ember alkotta és kommunikációs szituációban megjelenő üzenetfaját, amit a szemünkkel érzékelünk, vizuális üzenetnek tekinthetünk, a képi gondolkodás pedig a külvilágból érkező jeleket strukturálja, alakítja értelmes dolgokká.

Jensen (2003, 208. o.) úgy látja, hogy a vizuális kommunikáció kutatásában „a továbblépés útja nem a nyelvi modell segítő támogatásával, vagy a lehetséges jelek peirce-i formális taxonómiáján keresztül vezet. Inkább interdiszciplináris elméletépítésre van sürgető igény...” A digitalizáció is ezt az igényt támasztja alá, amennyiben a nyelvi és a képi kommunikációról való gondolkodás új alapokra helyeződik a gépi-képi kultúra elterjedésével. A hypertext és az internet gyakran összemosza a két kommunikációs formát; kétségessé válik, hogy alkalmasak-e a korábbi fogalmaink a szöveg és a kép jellemzőinek leírására (Harnad, 2001).

A vizuális nyelv a látás nyelve, kódja ikonikus. Olykor másodlagos nyelvként is említi a szakirodalom, annak ellenére, hogy a vizuális nyelv nem ráépül a verbális nyelvre, hiszen a megismerési folyamatban, tevékenységben egyenrangú tényezőként szerepel szöveg és kép:

„A vizuális nyelv minden más kommunikációs eszköznél hatékonyabban képes a tudást terjeszteni. Segítségével az ember tárgyi formában fejezheti ki és adhatja tovább tapasztalatait. A vizuális kommunikáció egyetemes és nemzetközi: nem ismeri a nyelvet, a szókincs vagy a nyelvtan korlátait; egyaránt megérthetik írástudatlanok és művelt emberek. Tényeket és eszméket nagyobb mértékben és mélyebben hatolva tud közvetíteni a vizuális nyelv, mint más kommunikációs eszközök.

A statikusan verbális fogalmat a dinamikus képnyelv érzéki elevenséggel képes életre gerjeszteni. Egy adott vizuális kép befogadása egyúttal azt is jelenti, hogy a szemlélő szintetizálási folyamatban vesz részt. Az érzékelt kép tapasztalása egyúttal alkotó integrációs tevékenység. Lényeges ismérve, hogy az alakítóképeség szerves egésszé formálja a tapasztalatot. Ez a formaadás alapiskolája, ami viszont formátlan világunk zűrzavarában strukturális szempontból óriási jelentőségű.” (Kepes, 1979, 6. o.)

A nem verbális és a vizuális kommunikáció kódjai történeti fejlődés eredményei és kultúraspecifikusak, a képi közlés a verbálishoz hasonló rendszerismeretet és tapasztalatot igényel. A vizuális nyelvi hatásokat befolyásolják az ember biológiai, pszichológiai feltételei, nézőpontja, társadalmi és kulturális meghatározottsága, a kép anyaga és a látvány komponált vagy nem komponált jellege (Rusbult, 1995). A vizuális nyelvi elemek egységei közé a vizuális dinamika, a hangsúlyozás, a szerkezet, a figyelemirányítás és az ezekhez szorosan kapcsolódó esztétikai értékek, arány és harmónia, valamint a ritmus tartozik. A tér, az idő (mozgás, folyamat, változás) ábrázolásának módjai jelentős képi szervező erőt jelentenek. A vizuális nyelvi elemek (pont, vonal, folt, forma, szín, fény) minőségeinek viszonylatai eredményezik a kifejezést, melyet az egyéni beállítódás nagyban befolyásol (Piper, 1984).

A vizuális kommunikáció tanításának helye a nevelés és a vizuális nevelés történetében

A vizuális művészeti nevelés szoros kapcsolatban áll az adott kor vallási, filozófiai, társadalmi rendszerével és művészetfelfogásával. A képzőművészet viszonylag későn jelent meg az iskolai tantervekben, annak ellenére, hogy már az ókori Görögországban megszületett a látási tapasztaláshoz kapcsolódó művészi szemlélet. A 15. században a nyomtatás terjedésével a képből rögzített ismeretek széles körű terjesztésének lehetősége nyílt meg. Dürer a geometria néhány olyan fontos kérdésével foglalkozott (síkgörbék szerkesztése, szabályos sokszögek szerkesztése, térbeli alakzatok – gúlák, hasábok, hengerek – ábrázolása, testek árnyékainak megszerkesztése), melyek 300 éven keresztül meghatározták az általánosan elfogadott ábrázolási módokat, technikákat. A 16. században jelent meg az első festőmintakönyv, de a legnagyobb hatást Agostino Caracci pedagógiai tevékenysége gyakorolta a 17. században. Magánakadémiáján Leonardo elképzeléseit élesztették fel, és megjelent az akadémiai alakrajz. Az akadémiaiknak szigorúan felépített tanmenete volt, a tanulás a mintakönyvek metszeteinek másolásával kezdődött. Ezek a mintakönyvek voltak tulajdonképpen az első vizuális szótárak, melyeknek használatával egységesebbé vált az európai vizuális szókincs. Az akadémiai hagyományok a 18. században megrendültek, a 19. században pedig elkezdődött az a változás, ami a 20. század dilemmáit előrevetítette (Bodóczy, 2003; Csőregh, 1991).

Az esztétikai művészetpedagógia kezdő mérföldköve John Ruskin *Elements of Drawing (A rajz alapelemei)* című könyvének megjelenése volt 1857-ben. A gyermek és a művészet kapcsolatáról szóló 1887-ben Corrado Ricci és 1888-ban Bernard Perez műve is, őket James Sully modern gondolkodást tükröző írása (*Tanulmányok a gyerekkorból*) és Julius Langbehn *Rembrandt, a nevelő* című korszakalkotó könyve követte. A 19. századi Európában megkezdődő törekvések a rajztanítás kötelezővé tételére irányultak, de az alapfokú iskolákban csak a század végére lesz kötelező tárgy a rajz. A tananyagot a műszaki rajz elemei és a klasszikus művészeti stílusok díszítményeinek másolása jelentette. William Minifie az írás elsajátításához tartotta fontosnak a rajzolást és Pestalozzira hivatkozott, ahogyan Anglia, Franciaország és Hollandia pedagógusai is. John Dewey

a rajzoktatás céljának a személyiség kibontakozását tartotta. A látást szabadkézi rajzzal fejlesztő módszert alkalmazta Flinzer és a naturalista pedagógiai iskola (Kárpáti, 1995). A 19. század utolsó évtizedétől a gyermeki individuumban önállóságáért és szabadságáért való törekvések törtek utat, a „New School” programját több európai iskola tette magáévá. Nagy szerepe volt a korszak pedagógiájának megújításában Adolf Ferriere-nek, Maria Montessorinak és Ovide Decroly-nak. Montessori az észlelést, érzékelést fejlesztő

A 18. században a céhekben folyó képzés során némely városi tanács rendeletben kötelezte bizonyos céhek mestereit, hogy inasait, segédeiket ipari tanfolyamokra járassák, ahol a mesterségük végzéséhez szükséges ismereteket elsajátíthatják, fa és gipsz gépészeti, építészeti modellekkel felszerelt rajztermekben. A vasárnapi rajziskolák megszervezése és az inasok részvétele kötelező volt. A rajziskolát működtető városokban egyetlen olyan céhlegény sem válhatott mesterré, aki nem tudta bizonyítvánnyal igazolni, hogy legalább egy évig rajzoktatásban vett részt (Kornis, 1913). A korabeli rajzoktatás meghatározó módszere volt a tanári mintarajzok másoltatása, ugyanakkor a geometriai modellek oktatásban való alkalmazását is szorgalmazták.

eszközökre helyezte a hangsúlyt a vizuális nevelés feladataiban. Ezek az eszközök a mindennapi életben való eligazodást segítették, s mint ilyenek, kommunikációs feladatokat is elláttak. A gyerekek napirendjében benne volt a kézimunka, festés, rajzolás, mintázás. A klasszikus korszak végének nagy hatású pedagógusai Karácsony, Freinet és Steiner (Trencsényi, 1999, 2005). Freinet forradalmian új iskolai esztétikai nevelést gyakorolt, a napi ihletet adó sétákat követő felolvasások közben rajzoltak és jegyzeteltek a diákok. A szabad alkotás és a különféle grafikai eljárások együttes gyakorlása után az elkészült rajzokat megbeszélték, illetve naponta kiválasztva kettőt betettek az „Élet könyvébe” vagy sokszorosították (Kárpáti, 1997). Ez a feladatsor szép példája, hogyan illeszkedett az esztétikai nevelés tárgyba a még fogalmilag nem létező vizuális kommunikáció. A két világháború közötti időszakban jelentős iskolakoncepciók alakultak, melyek közül a Steiner (1992) nevével fémjelzett Waldorf-pedagógia egyértelműen művészeti neveléssel átitott.

Hazánkban a Mária Terézia által kibocsátott Ratio Educationis az első olyan királyi rendelet, amely kísérletet tett a magyar oktatásügy állami rendezésére, a továbbtanulni nem szándékozó tanulók számára olyan készségek oktatására is hangsúlyt fektetett, mint például a szabadkézi rajz, hiszen ennek ismerete hasznos lehetett a különböző mesterségek tanulása során. A 18. században jelennek meg az első, Sárvári Pál nevéhez kötődő, magyar nyelvű rajztankönyvek.

A vizuális nevelés alatt az aktuálisnak vélt szellemi értékek elsajátítását és interpretálását tartották, ami egyet jelentett a szépre neveléssel. A 18. században a céhekben folyó képzés során némely városi tanács rendeletben kötelezte bizonyos céhek mestereit, hogy inasait, segédeiket ipari tanfolyamokra járassák, ahol a mesterségük végzéséhez szükséges ismereteket elsajátíthatják, fa és gipsz gépészeti, építészeti modellekkel felszerelt rajztermekben. A vasárnapi rajziskolák megszervezése és az inasok részvétele kötelező volt. A rajziskolát működtető városokban egyetlen olyan céhlegény sem válhatott mesterré, aki nem tudta bizonyítvánnyal igazolni, hogy legalább egy évig rajzoktatásban vett részt (Kornis, 1913). A korabeli rajzoktatás meghatározó módszere volt a tanári minta-

rajzok másoltatása, ugyanakkor a geometriai modellek oktatásban való alkalmazását is szorgalmazták. A rajzoktatás korai periódusában nem választható el egymástól élesen a képi közlés két alapvető formájának (objektív, ábrázoló és szubjektív, kifejező) tanítása. Az 1861-ben kiadott rendelet, amely a tanítóképzők I–II. évfolyamán heti 2 órában tette kötelezővé a rajzoktatást, fontos fordulópont a rajzoktatás történetében, bár hatása csak később érvényesülhetett.

A rajzoktatástól a művészeti nevelésig hosszú út vezetett. A 20. században az alkotó, kreatív ember középpontba kerülésével párhuzamosan jelentek meg különböző reformpedagógiai gondolatok. Nagy László 1905-ben megjelent *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából* című könyvében a gyermekek képességeiről ír, melynek hatására az akadémiai rajzitanítás elemei háttérbe szorulnak, és megindult a gyermekrajzok gyűjtése, rendszerezése (Kárpáti, 1997; Bornstein, 1997). A hatvanas évektől egymásra torló művészeti áramlatok nem jutottak el az iskoláig, melynek hiánya máig nyomot hagyott a vizuális kultúra oktatásában. Ennek ellenére voltak reformpedagógiai törekvések (Kárpáti, 1988). Bak Imre és Lantos Ferenc munkássága különösen nagy hatással volt arra, hogy a rajz tantárgy átalakuljon vizuális neveléssé, amibe bekerültek a vizuális nyelv, vizuális kommunikáció, a tárgy-és környezetkultúra és mára a médianevelés elemei is. A hetvenes évek általános iskolai neveléséből hiányzó komplex szemlélet hiányát pótolta az akkor induló, ma is működő GYIK Műhely, ahol a vizuális tevékenységekhez már kezdettől fogva társult a zene, a mozgás, a film és később a videó is. A műhely *nemcsak a kreatív készségek kibontakozását tűzte ki célul, hanem azon keresztül a psziché kommunikációját is*. E szimbolikus beszéd legáltalánosabb megnyilvánulása a vizuális nyelv, melynek gyakorlati használatához a képzőművészet eszközrendszerét használják (Hegedűs, Kalmár és Szabics, 1997; Eplényi, 2006). A művészeti nevelés szerepeinek változásával összemosódtak a határok a művészeti nevelés és a művészeteken keresztül való nevelés között, a különbségtétel fontosságára Bamford hívja fel a figyelmet. A művészeti nevelés tartalmazza a vizuális nevelést, a művészet általi nevelés pedig más tartalmak továbbadására használja fel az előbbiben megszerzett tudást (Bamford, 2006).

Taxonómiák, frameworkök

Az értékelés a vizuális nevelésben

A vizuális nevelés nagy részét a képzőművészethez kapcsolódó műtermi munka alkotja, melyben nehézkes objektív mérési rendszer kidolgozása. Nagy teret kapnak a tanár személyes nézetei, ízlése, tájékozottsága és ezekből következő szubjektív ítélete. Az objektív értékelés hiánya nagy presztízsveszteséget okoz a tantárgynak, ezért a vizuális nevelés számára alapvető fontosságú a lehető legobjektívebb értékelési rendszert kidolgozni. A rajztanárok egy része idegenkedik ettől, mert félti a művészet autonómiáját, de sokan helyeslik azt a törekvést, hogy pontosabban meghatározott követelményrendszerrel növeljék a tantárgy hatékonyságát (Kárpáti és Kovács, 2009; Gardner, 1983, 1996; Gajdics, 2003). Ezzel a problémával küzd több más európai ország is. Hazánkhoz hasonlóan Finnországban az érettségi bevezetésével nőtt a tantárgy súlya az oktatási rendszerben, Angliában 1998-tól létezik vizuális művészeti érettségi, a német tartományokban is egyike a kötelezően választható vizsgatárgyaknak a rajz. Valószínűsíthető, hogy ahol van rajzból érettségi vizsga, ott nagyobb a tantárgy presztízse, javul az oktatás szakmai színvonala is. Az USA-ban gazdasági indíttatásra óriási pénzeket költenek a művészeti nevelés fejlesztésére, mivel az USA legnagyobb exportbevétele a vizuális műveltséggel közvetlen kapcsolatban álló szórakoztatóiparból származik.

A frameworkök, tartalmi keretek megalkotása az első lépés a mérőeszközök kialakításában. Az ismeret-készség jellegű tantárgyak oktatásában az oktatási elemeket rendszerező és alkalmazhatóságukat figyelembe vevő modellek készítése nagyon rövid múlttal rendelkezik. A rajzkészség ('drawingability') standardizált értékelése a hatvanas években kezdődött az Egyesült Államokban, majd Hollandiában, Németországban, Angliában és a skandináv országokban, és folytatódik napjainkban is (*Boughton és Ligtoet*, 1996; *Boughton*, 2004; *Haanstra és Schönau*, 2007). A magyar pedagógiai kutatók is csatlakoztak a kutatásokhoz: az oktatásban alkalmazható rajzi képességteszteket standardizáló nemzetközi csoportokhoz (*Gerő*, 1973; *Feuer*, 2000; *Kárpáti*, 2001; *Csapó és Varsányi*, 1985); a konstruálóképesség angliai vizsgálataihoz (*Gaul*, 2001; *Pataki*, 2012); a projektrendszerű értékelés holland és finn kidolgozóihoz (*Bodóczky*, 2002; *Kárpáti*, 1997a, 1997b). A térszemlélet (*Séra, Gulyás és Kárpáti*, 2002) vizsgálatai a vizuális nevelés tantárgyközi relevanciáját, a műszaki felsőoktatásra gyakorolt hatását igazolták. A vizuális képességek vizsgálatát aktualizálja az informatikai írástudáshoz szükséges vizuális képességelemek napirendre kerülése (térszemlélet, rugalmas memória, színérzékelés, képértelmezés). Egy nemzetközi projekt keretében feltárták azokat az értékelési szempontokat, amelyeket a különböző hagyományokkal rendelkező európai országok legtöbbszörben érvényesnek ismernek el. Ezeknek a szempontoknak pontosan megfogalmazhatónak és számon kérhetőnek kell lenniük. A projektben az értékelhető készségeket, jártasságokat, ismereteket öt csoportba sorolták: feladatmegoldó; kommunikációs képesség; szakmai ismeretek, készségek, képességek; kreativitás; önismeret (*Bodóczky*, 2009), valamennyi értékelési szempont kontextusfüggő.

Az egyik legnagyobb mérés hazánkban 1988–1992-ben az öt alternatív vizuális anyagot kipróbáló Leonardo Program volt (*Kárpáti*, 1992). A tanulók vizuális alkotói és befogadói képességeit, mentális fejlődésük néhány mutatóját a tananyagok bevezetése előtt és a kísérleti tanítás végén tesztekkel és tesztjellegű feladatokkal vizsgálták. Kidolgoztak a kutatásban használt, vizsgáztatásra és rendszeres értékelésre, tehetségdiagnosztikára is alkalmas pedagógiai mérőeszközöket. A program válaszokat keresett arra, mi várható a vizuális neveléstől, ha esélyt kap az iskolában, valamint mi az, amire nem alkalmasak a művészetpedagógiai programok (*Kárpáti és Gyebnár*, 1996). A 2010-es *A vizuális képességek értékelése* TÁMOP-kutatás koncepcióját a nemzetközi és hazai szakirodalom, valamint a hazai tapasztalatok alapján Kárpáti Andrea dolgozta ki. A kutatás céljai között szerepelt a vonatkozó szakirodalom feltárása és elemzése, a magyar kultúrában érvényes vizuális képességlista elkészítése és ennek alapján értékelő feladatok készítése (*Kárpáti és Gaul*, 2011). Mára egyértelművé vált, hogy a képzőművészet egyedisége nem csorbul a géppel alkotott képek, a digitális kultúra, a művészi multimédia-alkotások másolhatóságával. Új, anyagtól független értékelési szempontok jöttek létre, az esztétikai színvonal, a gondolati tartalom, a kreatív kompozíció bármely módon megnyilvánulhat.

A vizuális ismeretek alapvetően procedurális jellegű tudást feltételeznek, a mértékadó kutatók szerint egyedi művek születnek, melyeket a tanár és a diák közötti párbeszédben megvalósuló értékeléssel lehet csak minősíteni (*Freedman*, 2010). A portfólió-értékelés, az alkotói munkanapló szövegével összevethető művek értékelése, zsűrizése ugyanolyan megbízható értékelési kritérium, mint a tesztelés (*Kárpáti és Gaul*, 1998). Magyarországon mára a portfólió-értékelés beépült az érettségi vizsgáztatásba (*Kárpáti*, 1997a; *Kárpáti és Gaul*, 1998; *Pallag*, 2006), a portfóliók a legjobb, az átlagos és a gyenge megoldásokat tartalmazzák az érettségiző diák munkái közül, melyekből megbízható értékelési segédeszköz fejleszthető. A Nemzetközi Rajzi Érettségi (International Baccalaureate Program in Art Education) ugyanezt a vizsgáztatási módot alkalmazza. Az 1954-ben kidolgozott, jól körülhatárolt Bloom-taxonómia alkalmazása nagy előrelépést jelenthetne a tantárgy követelményrendszerének kidolgozásában.

***A vizuális kultúra tantárgy helyzete, a vizuális kommunikáció helye
a rajz – vizuális kultúra tantárgy kereteiben, tantervi célok és követelmények***

A 17. századi jezsuita kolostori iskolákban szépírássra, zenére, geometriára, rajzra, építészetre tanították rendjük ügyes kezű tagjait. Az 1783-ban kiadott királyi rendelet előírta a vasárnapi rajziskolák felállítását, melyek látogatását kötelezővé tette az inasok számára, valamint a műszaki pályára készülő elemi iskola negyedik osztályos tanulói számára is kötelezővé tette a rajztanítást (Kornis, 1913). Ez a rendelet tekinthető a rajzoktatás első tantervének, „vezérkönyvének”, mely szabályozta a rajzoktatás tartalmát és az alkalmazandó oktatási módszereket is. A *Nemzeti Alaptanterv* megjelenéséig a rajztervekben az építészet és a képzőművészet tanítása szerepelt, 1995-től a tantárgy neve *Vizuális kultúra* lett. A NAT a világ legkorszerűbb pedagógiai modelljét a hasonló tartalmú amerikai és német tantervi reformokkal egy időben honosította meg (Bodóczy, 2003; Pallag, 2006), ez országos módszertani reformot eredményezett Magyarországon. A Vizuális kultúra műveltségterületének anyagában a képzőművészet mellett a környezetkultúra és a vizuális kommunikáció is megjelent. A tantárgy alkalmazkodott a 20. században eltűnő homogén korstílus kihívásaihoz, tananyagába egyaránt beleférnek Leonardo gondolatai, az akadémizmus és a közösségi háló informatikai alkalmazásai. Az új tantárgy az esztétikai minőséget másodlagosként határozza meg, újraértelmeződik az oktatás lényege: a hangsúly az alkotó folyamatra, az egyéni alkotóképességre, a kreatív vizuális nyelvhasználatra kerül, amely egyszerre tanulságos és katartikus az egyén számára (Csíkszentmihályi, 1988; Souza, 1998; Steers, 2009; Freedman, 2010; Harten, 1996). A vizuális kultúra műveltségterület oktatója a hagyományos képi nyelv megértése és használata mellett az önkifejezés egyre újabb útjait is tanítja. Hazánkat is érintette a környezettudatos gondolkodás szele, a mindennapi élet vizuális problémáira fókuszáló, környezettudatos „öko-művészeti nevelés”, ami elsősorban Európa északi felén, Németországban, Hollandiában és Kanadában hódít (Freedman, 2003). Az angol és a német vizuális nevelés jellegzetessége, hogy a fogyasztói nevelés és a társadalmi érzékenység fejlesztésében rendkívül fontos vizuális kommunikációval kiemelten foglalkozik. Napjainkban a Vizuális kultúra a legelterjedtebb rajzpedagógiai irányzat. A vizuális nevelés leggyakoribb módszerei a posztmodern vizuális nevelési modell (Milbrandt, 1998), az integratív esztétikai nevelés (Kárpáti és Gaul, 1998), valamint a multikulturális művészetpedagógia.

Az aktuális kerettantervben a vizuális kommunikáció a vizuális kultúrán belül külön területként jelenik meg, bár az első két iskolai évben háttérbe szorul. Az új kerettanterv sokkal nagyobb hangsúlyt fektet a vizuális információk befogadására, értelmezésére, tudatosítására, mint a NAT. A képességek konkrétan jelennek meg, új elemként beépül a média a tantárgyba:

„A tantárgy fontosságát hangsúlyozza, hogy az információs csatornák gazdagodása a szöveges információ befogadása mellé felzárkóztatja a vizuális információk tudatos befogadásának fontosságát is, hisz az információk forrása és jellege alapján szöveg és kép együttes értelmezése napjainkban gyakoribb jelenség valós élethelyzetekben. A médiatudatosság fejlesztésének tehát egyre fontosabb aspektusa már ebben az iskolaszakaszban is a vizuális megfigyelés és értelmezés segítségével megvalósuló médiahasználat és médiaértés.”¹

A Mozaik Kiadó által megjelentetett, illetve az oktatási miniszter által a 10/2003. (IV.28.) számú rendeletben kiadott kerettanterveket² vizsgálva kijelenthető, hogy a vizuális felismerés, értelmezés, elemzés minden tantervben, de változó hangsúllyal szerepel. A dekódolás és percepció kap nagyobb szerepet, kódolásról ritkábban esik szó. Mivel a

2012-es kerettantervekben nagy mértékben helyet kapott a média, belépett a képköltés közé a fotózás, valamint a hang-kép transzformáció. Az új média megjelenése nagy teret kaphat az esélyegyenlőség megteremtésében. Alig, vagy egyáltalán nem jelenik meg a tantervekben a forma- és arányérzék, a verbális-nonverbális és a vizuális kommunikáció kapcsolata. Mindegyik tantervben különböző hangsúllyal és elvárásokkal, de jelen lévő tartalom az ábrák, ábrázolások felismerése, komponálás, a vizuális dinamika felismerése, a szimbolizáció, a szó-kép, illetve a kép-szó leképezés. A vizuális kommunikáció tárgykörébe nem emeli be a képzőművészeti alkotásokat, következésképpen csak az ábrákra szűkíti a megismerési folyamatokat, ami nincs egyensúlyban a kognitív pszichológia eredményeivel (*Sekuler és Blake, 2000; Goodman, 1977*). Bár a képzőművészet nem kommunikáció, de az észlelés minőségének meghatározottságával a képzőművészeti alkotások beemelhetők a kommunikáció elemei közé. Szigorúan vett követelményeket egyik tanterv sem határoz meg, csak remélt eredményeket.

Összességében elmondható, hogy a magyar vizuális nevelés hagyományosan alkotás-orientált, amelyben a diákok elsősorban az alkotó folyamat során szereznek befogadói élményeket. Csikszentmihályi (2010) a minden emberben rejlő alkotóképesség kibontakoztatását hangsúlyozza, az alkotás esztétikai minősége szerinte másodlagos, az alkotófolyamat a lényeg. Nagy József rendszerében, a kortárs magyar művészetpedagógia felfogásával összhangban, a vizuális önkifejezési képesség fejlesztése az alkotásban jelenik meg (*Nagy, 2000; Bodóczy, 2003*). Az önálló befogadás képességének fejlesztése, lehetőségeinek feltárása azonban további kutatásokat igényel.

Vizuális képességek kutatása, mérése és fejlődése 6–12 éves korban

A vizuális képesség fejlődési modelljei

Az 1887-ben megjelent első, gyermekrajzokról szóló mű szerzője, Ricci, művészettörténész volt. Szerinte a gyermekrajz fejlődése a művészettörténeti korszakok stílusainak változását ismétli meg. A képi ábrázolás fejlődését Ricci óta sokan kutatták és modellezték, így Kerschensteiner (1905); Rouma (1908); Burt (1921); Luquet (1927); Lowenfeld (1947); Kellogg (1967). A gyermekkori rajzolás, a képi gondolkodás a vizuális képességek fejlesztésén kívül hatékony szerepet játszik az általános értelmi képességek, a kognitív gondolkodás fejlődésében. Kepes György (1979) a művészeti oktatást szélesebb társadalmi közegben szorgalmazta, mert álláspontja szerint a képi gondolkodás strukturálja és alakítja a külvilágból érkező jeleket értelmes dolgokká. Arnheim az érzékelés és az absztrakt gondolkodás egységét hangsúlyozta, ami szerint a gondolati műveletek nemcsak szavakkal és számokkal történő műveletekből állnak, hanem szerves részt alkot benne a képi gondolkodás is. Piaget (1978, 1999) kutatásai alapján a gondolkodás fejlődése egyszerre több területen jelenik meg: beszédkészség, zenei hallás és kifejezés, alak, forma és térlátási készségek, rajzi ábrázolás készsége, szimbolikus közlés készsége, stb.

A vizuális képességek modellezését két szempontrendszer szerint lehet vizsgálni, mindkettőt meghatározza a célja. Az egyik a lélektani és mentális jelenségeket, fizikai fejlődési sajátosságokat kutató ág (*Gerő, 1973, 1981, 1983; Feuer, 2000; Hárdi, 2002; Vass, 2006*), a másik szempontot pedig az alkotói-befogadói képességrendszer egész fejlődését nyomon követő, pedagógiai célú értékelés jelenti (*Székácsné, 1982; Kárpáti, 2001*).

Rajzfejlődés-elméletek

Gesell már 1925-ben regisztrálta a fejlődés szekvenciáit a geometriai formák másolásának képességében: 2–3. év: horizontális vonal; 3–4. év: négyszög; 5–6. év: háromszög; 7–9 év: csúcán álló négyszög, felosztott téglalap. A rajzolt emberalak színvonalából kb. 10 éves korig lehet következtetéseket levonni a rajzoló intellektuális szintjére vonatkozóan. Erre a gondolatra épül az 1926-ban, Goodenough által kidolgozott emberrajz-teszt. A Goodenough-tesztről széles körű viták folytak, de egyetértés van abban, hogy bizonyos keretek között mégis informatív lehet, mert a megfelelő lelkiállapotban lévő gyerekek a „Rajzolj egy embert!” instrukcióra elsősorban intellektuális erőiket mobilizálják, így a rajz diagnosztizálásra és terápiára is alkalmassá vált. Piaget (1978, 1999) konstruktivisták megközelítése szerint a gyerekek rajzolásának fejlődése szakaszos, a gyerek a rajzolt tárgy egyre több vonatkozását ábrázolja az egymást követő szakaszokban. A modularista álláspont szerint, habár a rajzolási képesség normális fejlődéskor különböző szakaszokon megy keresztül, néhány lényeges kivétel azt sugallja, hogy a rajzolás különálló kognitív terület. Selve (1983) több olyan gyereket is talált, akiknek a nyelvi képessége és az általános értelmi szintje alacsony volt, viszont a grafikus ábrázolásban kivételes képességet mutattak. Mindez annak a bizonyítéka, hogy az olyan mentális modulok, mint a nyelv és az észlelés, egymástól viszonylag függetlenül fejlődhetnek. Gardner (1983, 1996) olyan gyerekekről számolt be, akiket kisgyermekkorukban megvontak a rajzolás lehetőségét, és amikor megint rajzolhattak, akkor átugrották a kezdeti szakaszokat. Ezek a példák ellentmondanak a piaget-i álláspontnak. A kulturális megközelítés szerint a rajzolás képességeinek fejlődése kontextusfüggő. A fejlődés függ a gyakorlás mértékétől és a gyermeket körülvevő felnőttek reakcióitól. A rajzfejlődés szakaszainak időhatárai kultúrafüggők, a távol-keleti kultúrákban például mások a fejlődési korszakok, mint Európában.

A 6–12 éves szakasz jellemzőinek összegzése

A 6–10 éves szakasz első felében (7–8 éves korig) elsősorban érzelmekkel közelítenek a gyerekek a megismerés felé, de kezd az intellektus is megnyilvánulni. A transzparencia 7–8 éves korig nő, majd csökken és 10 éves korra eltűnik. A képek veszítenek fantasztikumukból, az érzelmi feszültség megszűnése jellemző. Finomodik a kézmozgás, fejlődik az analízáló, szintetizáló képesség, nő az egyéni motívumkészlet és a kompozíciós repertoár. Két típusú rajzoló gyermeket különböztethetünk meg. Az egyik a szintetizáló, aki az egészet emeli ki a környezetből, egy-egy érdekes részletet hangsúlyozva kontúrral, aprólékos megjelenítéssel. A másik az analízáló, akit a szerkezet, a felépítés köt le. Ebben a korszakban válik a rajz jellé, erős szkematizálás figyelhető meg.

A 9–12 éves kori szakaszban bekövetkező „rajzi törés” valójában nyelvváltás. A kortársak hatása egyre nagyobb, megnő a realista ábrázolás, az emberrajz kifejezi az életkort, a nemet, a hangulatot, a kulturális környezetet. Ebben a szakaszban sajátítják el a gyerekek a tér- és színábrázolási konvenciókat. Ezek a sajátosságok meghatározzák a pedagógiai kereteket, módszereket. Az értelemben gazdag, életből vett témák nagyobb motívációt jelentenek, megnő a csoportmunka jelentősége. A digitális eszközök széles körű elterjedése előtt a vizuális nyelv háttérbe szorulása jellemző a verbálissal szemben. A könnyen hozzáférhető, inspiráló, rugalmas képkalkító technikák bővülésével és mindennapokba emelésével a korosztály képkalkító kedve nem csökken, sőt, a képekkel történő énkifejező tevékenység és kommunikáció nő. A vizuális nyelv a közlés természetes módja, mely nyelv megértéséhez a klasszikus művészeti értékek helyett a kortárs alkotók stílusirányzatai és közlésmódjai segítenek (Kárpáti és Gaul, 2010).

A vizuális aktivitás képességrendszere és a vizuális kommunikáció képességsoportjának rendszere

A tanult vizuális kommunikációban kiemelt jelentősége van az egyéni képességeknek. A vizuális kommunikációhoz elengedhetetlen a percepció és az appercepció képessége. A percepció ebben az esetben „a vizuális érzékelésnek és észlelésének az a sajátos képessége, amikor látvány nonfiguratív optikai alakzataiban tanult esztétikai képzeink segítségével, egyszerűbben szólva pl. szépségképzeteink segítségével szépségre vélünk ismerni” (*Bálványos és Sánta, 2003, 99. o.*). Az appercepció a vizuális gondolkodás, az alkotó esztétikai látás képessége. A vizuális kommunikáció folyamataiban együtt van a megismerés, gondolkodás és az alkotás, kreativitás (*Bálványos és Sánta, 2003*). A tanult vizuális kommunikációba a vizuális befogadóképességek és a vizuális alkotóképességek tartoznak. Az ember vizuális befogadó tevékenysége kiterjed a teljes látható világ befogadására a hétköznapi tárgyaktól a természeti képeken át a műalkotásokig, illetve a vizuális észlelés nem közvetlenül a szem ingerfelvevő funkciójában történő területére is. A vizuális alkotó tevékenység minden látható, ember által készített tárgy, kép (függetlenül annak tárgyától és anyagától; azaz akár szellemi dimenzionáltsága is lehet, mint a konceptualista törekvések esetében, ld. *Kosuth, 1965: One and Three Chairs*) megvalósítására irányuló tevékenység. Az alkotás és befogadás kérdéseivel a kognitív pszichológia foglalkozik, valamint a művészetpszichológia és művészetelmélet.

A magyar kutatók élen járnak a vizuális képességek feltárásában (*Kárpáti, 2013*). A 2011-ben zárult, vizuális képességeket vizsgáló kutatás keretében a szakértő csoport összeállított egy framework jellegű, a vizuális képességrendszert lefedő, tizenkilenc képességelemből álló struktúrát (*Pataky, 2012*). Bármely képességelem feltárása képességsaládok feltárását jelenti, ebben a rendszerben különálló képesség-alrendszerként jelenik meg a vizuális befogadó képesség, melynek vizsgálatára külön feladatsorokat terveztek. A rendszert a napi iskolai értékelési gyakorlatban való használhatósága érdekében egyszerűsítették. Hipotetikus képességsoportokat képeztek, feltételezve, hogy a vizuális kompetencia négy fő klaszterben írható le:

1. Vizuális megismerés (észlelés, emlékezés, értelmezés) / tanulási képességek
2. Ábrázolási konvenciók, technikák használata
3. Vizuális alkotó, kifejező képesség
4. Vizuális kommunikációs képesség

Valamennyi vizuális képesség beilleszthető a négy klaszter valamelyikébe. A rendszerben a vizuális kommunikáció képességsoportjába a következő képességek tartoznak: konstruálás; anyagalakítás, eszközhasználat; ábrák alkotása és értelmezése; nem vizuális jellegű információk megjelenítése; időbeli folyamatok megjelenítése. A vizuális kommunikáció képességsoportjának elemei mindegyik klaszterrel kapcsolatban állnak. A vizuális kommunikáció képesség-frameworkjét 11 képességelem alkotja (*Babály, Kárpáti és Simon, 2015, megjelenés alatt*).

Összegzés

A tanulmányban megpróbáltam összegezni a vizuális kommunikáció tudományával foglalkozó elméleteket, a kommunikáció diszciplínájába való beágyazódását, a vizuális kommunikáció meghatározásának sokoldalú megközelítéseit, melyek rávilágítanak a terület kutatásának aktualitására és lezáratlanságára. A vizuális kommunikáció definiálása aszerint változott a fogalom megjelenése óta, hogy a vizualitásra vagy a kommunikációra helyeződött a hangsúly. A digitalizációval egységes formára hozhatók a különböző kommunikációs csatornák, felborul a hagyományos képfogalom, új etikai problémák vetődnek fel (plágium,

közkinccs, szellemi tulajdon), mely folyamatok megkövetelik a nyelvi és a képi kommunikációról való gondolkodás új alapokra helyezését. A vizuális kommunikáció tartalmainak és még inkább az új média és a számítógép megjelenésével bővülő vizuális nyelvi elemek, a digitális képkötés és befogadás folyamatainak további feltárására, valamint a kognitív pszichológia eredményeinek a vizuális kommunikáció értelmezésébe való alaposabb beágyazására van szükség, amennyiben a hozzá kapcsolódó képességeket szeretnénk vizsgálni. A vizuális képességfejlesztés és a vizuális nevelés kognitív területekre gyakorolt hatását kutatások bizonyították, transzferhatása az affektív tényezőkre empirikus úton egyértelműen alátámasztható. A vizuális nyelv ismerete és alkalmazása az esélyegyenlőség eszköze. A perceptuális tanulás és a vizuális készségek, képességek kölcsönös kapcsolatban vannak, mely kapcsolat a gondolkodás új aspektusai felé nyit kaput. A vizuális kommunikációs képességek, mint a vizuális alkotó- és befogadó képességek egyik klasztere jelenik meg a legújabb kutatásokban, szoros összefüggésben a többi klaszterrel. Ezen képességek magukba foglalják a konstruálás, anyagalakítás, eszközhasználat, ábrák alkotásának és értelmezésének, a nem vizuális jellegű információk megjelenítésének és az időbeli folyamatok megjelenítésének képességét. Az egyensúly megteremtése a képességrendszer, az önálló befogadás képességének fejlesztése és lehetőségei, a taxonómiák, valamint a vizuális kommunikáció tartalmi között a jövő feladata.

Irodalomjegyzék

- Achen, S. T. (1981): *Symbols Around Us*. Van Nostran Reinhol Company, London.
- Antik Sándor (2010): *Vizuális megismerés és kommunikáció*. Egyetemi Műhely Kiadó, Kolozsvár.
- Arnheim, R. (2004a): *A vizuális élmény*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Arnheim, R. (2004b): *Az alkotó látás pszichológiája*. Aldus Kiadó, Budapest.
- Babály Bernadett, Kárpáti Andrea és Simon Tünde (2015, megjelenés alatt): A vizuális képességrendszer elemeinek értékelése: térszemlélet és képi kommunikáció. In: Csapó Benő és Zsolnai Anikó (szerk.): *Online diagnosztikus mérések az iskola kezdő szakaszában*. Szeged.
- Bakos Tamás, Bálványos Huba, Preisinger Zsuzsa és Sándor Zsuzsa (2000): *A vizuális nevelés pedagógiája*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bálványos Huba és Sánta László (2003): *Vizuális megismerés, kommunikáció*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bamford, A. (2006): *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. Waxmann, Münster – New York – Berlin.
- Bätschmann, O. (1998): *The Artist in the Modern World: The Conflict Between Market and Self-Expression*. DuMont Buchverlag, Köln.
- Baudrillard, J. (1987): *A tárgyak rendszere*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Benkóné Zsemlye Erzsébet (1964): Adatok 4–8 éves gyermekek személyiségvizsgálatához rajzvizsgálatok alapján. A Goodenough-féle teszt hazai alkalmazhatósága. In: *Pszichológiai Tanulmányok*. VI. Akadémiai Kiadó, Budapest. 575–593.
- Bodóczy István (2002a): A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 10. sz. 59–72.
- Bodóczy István (2002b): *A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzetének elemzése*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Bodóczy István (2003): A vizuális nevelés megújítása, új paradigmája. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 7–8. sz. 35–43.
- Bodóczy István (2009): Áthallások – Transzdiszciplináris vizuális nevelés. *Iránypont*, Különszám. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem. Budapest.
- Bornstein, M. H. (1997): A gyermek, mint művész és közönség. In: Farkas András (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 325–341.
- Boughton, D. és Ligtvoet, J. (1996): *Evaluating and assessing the visual arts in education: International perspectives*. Teachers College Press, Boston.
- Boughton, D. (2004): Assessing art learning in changing contexts. In: Eisner, E. és Day, M. (szerk.): *Handbook of research and policy in art education and evaluation*. Laurence Erlbaum, New York. 585–606.
- Burt, C. (1921): *Mental and Scholastic Test*. P. S. King and Son, London.
- Csányi Vilmos (1994): Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Csányi Vilmos (2006): A kommunikációs kényszer. *Magyar Tudomány*, 4. sz. 393.
- Csányi Vilmos (2013): Kreatív kommunikáció. *Magyar Szemle*, Új folyam, 15. 11–12. sz. 2013. 10. 11-i megtekintés, http://www.magyszemle.hu/cikk/20061101_kreativ_kommunikacio 1
- Csapó Benő és Varsányi Zoltán (1985): A rajzkészség fejlettségének vizsgálata középiskolai tanulóknál. *Acta Univ. Szeg. de A. J. nom. Sectio Paed. et Psych. Ser. Spec. Paed.* Szeged.
- Csikszentmihályi Mihály (1988): Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity. In: Sternberg, R. (szerk.): *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge University Press, Cambridge. 325–339.
- Csikszentmihályi Mihály (2010): *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csőregyháza Éva (1991): Rajzoktatásunk története. Magyar Rajztanárok Országos Egyesülete, Budapest.
- Duchowski, A. T. (2007): *Eye Tracking Methodology*. Springer, London. DOI: 10.1007/978-1-84628-609-4
- Eco, U. (1998): *A tökéletes nyelv keresése*. Atlantisz, Budapest.
- Elkins, J. (2003): *Visual Studies. A Skeptical Introduction*. Routledge, New York – London. DOI: 10.4324/9780203700587
- Eplényi Anna (2006, szerk.): *Kis GYIK könyv*. V-Print Kiadó, Budapest.
- Feuer Mária (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Freedman, K. (2003): *Teaching Visual Culture*. Teachers College Press, New York.
- Freedman, K. (2010): Rethinking Creativity; A Definition to Support Contemporary Practice. *Art Education*, 63. 2. sz. 8–15.
- Gajdics Sándor (2003): A személyiség szocializációja és az értékelés összefüggései. *Fejlesztő Pedagógia*, 13. 2–3. sz. 41–47.
- Gardner, H. (1983): *Artful scribbles*. Harvard University Press, Boston.
- Gardner, H. (1996): The Assessment of Student Learning in the Arts. In: Boughton, D., Eisner, E. W. és Lightvoet, J. (szerk.): *Evaluation and Assessment of Visual Arts Education: International Perspectives*. Teachers College Press, New York. 131–155.
- Gaul Emil és Kárpáti Andrea (1998): A tervezőképeség értékelése projekt módszerrel 12–16 éves tanulók körében. In: Varga Lajos és Budai Ágnes (szerk.): *Közoktatás-kutatás 1996–1997*. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest. 321–349.
- Gaul Emil (2001): *A tervező-konstruáló képességek szerkezete és fejlődése 12–16 éves korban*. PhD-értéke-
- zés. Kézirat. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Gerő Zsuzsa (1981): Informatív elemek változása a rajzfejlődés folyamán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 22. 4. sz. 342–357.
- Gerő Zsuzsa (1983a): A gyermekkori esztétikus rajzolás hatása a kreativitás további fejlődésére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 24. 3. sz. 244–255.
- Gerő Zsuzsa (1983b): Esztétikusan rajzoló gyermekek kreativitásának követése serdülőkorig. In: Mátrai László, Bánhidi Mária és Gál Piroska (szerk.): *Kreativitás és deviáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 45–57.
- Gerő Zsuzsa (2007): Gyermekrajzok esztétikuma. *Flaccus Kiadó*, Budapest.
- Gombrich, E. H. (1999): *Miről szólnak a képek? Beszélgetések művészetről és tudományról*. Balassi Kiadó – Tartóshullám, Budapest.
- Goodman, N. (1977): When is art? In: Perkins és Leonard (szerk.): *The arts and cognition*. The Johns Hopkins University Press, Baltimore. 11–19.
- Gulyás János, Kárpáti Andrea és Séra László (2002): *A térszemlélet*. Comenius Oktató és Kiadó Bt., Budapest.
- Haanstra, F. és Schönau, D. (2007): Evaluation Research in Visual Arts Education. In: Bressler, L. (szerk.): *International Handbook of Research in Arts Education*. Springer Netherlands, Amsterdam. 427–444. 10.1007/978-1-4020-3052-9
- Hárdi István (2002): Dinamikus rajzvizsgálat. Medicina, Budapest.
- Harnad, S. (2001): *Creativity: Method or Magic?* University of Southampton, Department of Electronics and Computer Science; Intelligence, Agents and Multimedia Group, Harnad E-Print Archives. 2012. 12. 12-i megtekintés, <http://cogprints.org/1627/1/harnad.creativity.html>
- Hegedűs Miklós, Kalmár István és Szabics Ágnes (1997, szerk.): *A nagy GYIK könyv – Kézikönyv a vizuális neveléshez*. Aula Kiadó, Budapest.
- Horányi Özséb (2003a, szerk.): *Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség. Kommunikáció II. A kommunikáció világa*. General Press Kiadó, Budapest.
- Horányi Özséb (2003b, szerk.): *A sokarcú kép*. Budapest, Typotex.
- Horányi Özséb (2006): *Jel, jelentés, információ, kép*. General Press Kiadó, Budapest.
- Infante, D. A., Rancer, A. S. és Womack, D. F. (1991): *Building Communication Theory*. Waveland Press Inc., Illinois.
- Ivins, Jr., W. M. (2001): *A nyomtatott kép és a vizuális kommunikáció*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.
- Jensen, K. B. (2003): A kommunikáció ismeretelméleti és lételméleti szempontból. In: Horányi Özséb

- (szerk.): *Kommunikáció I. A kommunikatív jelenség*. General Press Kiadó, Budapest. 170–208.
- Kárpáti Andrea (1988): *Tantárgy-integráció az esztétikai nevelésben*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1991): *Látni tanulunk*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1992): *Leonardo Program – a vizuális nevelés öt modellje*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1995a, szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1995b, szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea és Gyebnár Viktória (1996): *A vizuális képességek pedagógiai és pszichológiai mérésének összefüggései a Leonardo Programban*. ELTE és Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1997a): Vélemények a vizuális kultúra alapműveltségi vizsga általános követelményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 47. 5. sz. 117–124.
- Kárpáti Andrea (1997b): *Vizuális nevelés: projekt módszerű vizsga*. Calibra Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák – a vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a kamaszkorig*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2005): *Kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea és Kovács Antalné (2009): Kommunikáció, technika, kreativitás: egy komplex mérőeszköz a vizuális képességek értékelésére. *Új Pedagógiai Szemle*, 59. 5–6. sz. 40–59.
- Kárpáti Andrea és Gaul Emil (2010): A gyermekrajztól a vizuális kommunikációig – egy képességrendszer iskolai fejlődésének vizsgálata 6–12 éves korban. In: Csíkos Csaba és Kinyó László (szerk.): *Új törekvések és lehetőségek a 21. századi neveléstudományokban. Zárókötet. X. Országos Neveléstudományi Konferencia. 2010. november 4–6*. MTA Pedagógiai Bizottsága, Budapest. 100.
- Kárpáti Andrea és Gaul Emil (2011): *A vizuális képességrendszer: tartalom, fejlődés, értékelés*. In: Csapó Benő, és Zsolnai Anikó (2011, szerk.): *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 41–82.
- Kárpáti Andrea (2013): „Gyermekrajz” a 21. században: egy új fejlődésmélelet felé. In: Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt., Budapest. 105–122.
- Kellogg, R. (1967): *Child Art Collection*. Microcard Editions, Inc., Washington.
- Kellogg, R. (1969): *Analysing Children's Art*. National Press Book, Palo Alto.
- Kepes György (1965): *A világ új képe művészetben és tudományban*. Corvina, Budapest.
- Kepes György (1979): *A látás nyelve*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kerschensteiner, D. G. (1905): *Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung*. Gerber, München.
- Kince, E. (1982): *Visual puns in design*, Watson-Guption Publications, New York.
- Király Jenő (1992): *A hétköznapi esztétikája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kornis Gyula (1913, szerk.): *Ratio Educationis. I–II. Az 1777-iki Ratio Educationis*. Katolikus Középiskolai Tanáregyesület, Budapest.
- Kunt Ernő (2003): *Az antropológia keresése. Válogatott tanulmányok*. MTA Néprajzi Kutatóintézet és L'Hartmann Könyvkiadó, Budapest.
- Langbehn, J. (1890): *Rembrandt als Erzieher Hirschfeld*. Leipzig. 2013. 11. 23-i megtekintés, file:///C:/Users/User/Documents/Rembrandt%20als%20Erzieher.pdf
- Löwenfeld, V. (1970): *Creative and Mental Growth*. The Macmillan Company, New York.
- Luquet, D. H. (1913): *Les dessins d'un enfant*. F. Alcan, Paris.
- Mendelowitz, D. M. (1954): *Children are artists: An introduction to children's art for teachers and parents*. Stanford University Press, Stanford.
- Miklós Pál (1980) *Kép és kommunikáció*. MUOSZ Oktatási Igazgatósága, Budapest.
- Miklós Pál (1995): Vázlat egy vizuális szemiotikához In: Kárpáti Andrea (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 60–73.
- Milbrandt, M. K. (1998): Postmodernism in Art Education: Content for Life. *Art Education*, 51. 6. sz. 47–53. DOI: 10.2307/3193752
- Mirzoeff, N. (1999): *Visual Culture*. Routledge, New York.
- Nagy László (1905): *Fejezetek a gyermekrajzok lélektanából*. Singer és Wolfner, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nemzeti Alaptanterv* (2012) Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Neumann László (1989): *Képhiha. Új képkorszak határán – a számítógépes grafika és animáció kezdetei Magyarországon*. Számalk, Budapest.
- Neurath, O. (1980): *International Picture Language*. Keganpaul – Trench – Trubner & Co. Ltd., London.

- Nyíri Kristóf (2000a): *A 21. század filozófiája felé. Előadás a Filozófia az ezredfordulón* c. konferencián, MTA Filozófiai Kutatóintézet, Kecskemét. http://www.phil-inst.hu/projects/kecske.met/nyiri_21.htm
- Nyíri Kristóf (2000b): *A gondolkodás képelmélete. Előadás az ELTE BTK Filozófiai Intézete és Nyelvfilozófiai Kutatócsoportja Nyelv, megértés, interpretáció – A nyelv mint a kortárs filozófiai áramlatok közös problémája* c. konferenciáján, 2000. október. 5–6. 2006. 09. 06-i megtekintés, HUNFI Oktatás- és Tananyagfejlesztő Szolgáltató Kft., http://www.hunfi.hu/nyiri/ELTE_2000_conf.htm
- Nyíri Kristóf (2002): *Képek, mint eszközök Wittgenstein filozófiájában. Világosság*, 41. 1. sz. 5–21.
- Nyíri Kristóf (2008): *A tanulás filozófiája a mobil információ társadalomban*. In: Benedek András: *Digitális pedagógia-tanulás IKT környezetben*. Typotex Kiadó, Budapest. 52–83.
- Paál Ákos (1977): *Gyermekrajzok esztétikai minőségei 6–12 éves korban. Magyar Pszichológiai Szemle*, 18. 5. sz. 495–504.
- Pallag Andrea (2006): *A megújult érettségi vizsga lehetőségei a rajz és vizuális kultúra tantárgy számára*. In: Horváth Zsuzsanna és Lukács Judit (szerk.): *Új érettségi Magyarországon*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 279–294.
- Pataky Gabriella (2012): *Vizuális képességek fejlődése 6–12 éves korban, a tárgykultúra területén*. ELTE TÖK, Budapest.
- Perez, B. (1888): *L'art et la poesie chez l'enfant*. Felix Alcan, Paris.
- Peternák Miklós (1992): *A kép a camera obscurától a computerig*. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 47–59.
- Peternák Miklós (1993): *Új képfajtákról*. Intermédia – Balassi Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1978): *Szimbólumképzés a gyermekkorban*. Gondolat, Budapest.
- Piaget, J. (1999): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Piper, D. (1984): *A művészet élvezete*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Ricci, C. (2008): *L'arte dei bambini*. Armando Editore, Róma
- Róka Jolán (2002): *Kommunikációtan. Fejezetek a kommunikáció elméletéből és gyakorlatából*. Századvég Kiadó, Budapest.
- Ruhrberg, K., Schneckenburger, M., Fricke, C. és Honnef, K. (2005): *L'art au XX.e siecle*. Tachen, Köln.
- Rusbult, C. E. (1995): *Visual thinking and visual-verbal communication*. American Scientific Affiliation. 2013. 05. 12-i megtekintés, <http://www.asa3.org/asa/education/teach/visual.htm>
- Ruskin, J. (2010 [1857]): *The Elements of Drawing*. Aquitaine Media Corp., Stanford.
- Searle, J. R. (2003): *A képi reprezentáció*. In: Horányi Özséb (szerk.): *A sokarcú kép. Válogatott tanulmányok a képek logikájáról*. Typotex, Budapest. 205–225.
- Sekuler, R. és Blake, R. (2000): *Észlelés*. Osiris, Budapest.
- Selfe, L. (1983): *Normal and anomalous representational drawing ability in children*. Academic Press, London – New York.
- Souza, B. C. (1998): *Creativity and problem solving: elements for a model of creativity*. Cog Prints, 2013. 03. 04-i megtekintés, <http://cogprints.org/1426/00/creatmodel.htm>
- Steers, J. (2009): *Creativity: Delusions, Realities, Opportunities and Challenges*. *International Journal of Art & Design Education*, 28. 2. sz. 126–138. DOI: 10.1111/j.1476-8070.2009.01600.x
- Steiner, R. (1992): *Szabadságra nevelés*. Török Sándor Waldorf Pedagógiai Alapítvány, Budapest.
- Sully, J. (1896): *Studies of Childhood*. Appleton and Company. 2013. 11. 21-i megtekintés, <https://archive.org/details/studieschildhoo00sullgoog> DOI: 10.1037/11376-000
- Szalontai György (1994): *Vizuális nevelés*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Székécsné Dr. Vida Mária (1982): *A rajz tanítása*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Töreky Ferenc (2002): *Vizuális kommunikáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Trencsényi László (1999): *Az alternatív pedagógiák nyomában. Iskolakultúra*, 9. 5. sz. 92–97.
- Trencsényi László (2005): *A tartalmi szabályozás hosszú története. Egy szemtanú magamétsége*. In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 37–44.
- Vass Zoltán (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Zombori Béla (1995): *A vizuális nevelés új dimenziói*. In: Kárpáti Andrea (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 125–139.

Jegyzetek

¹ http://kerettanterv.ofi.hu/alt_isk_also/index_alt_isk_also.html

² <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tantervek/oktatasi-miniszter-10>

Nagy Péter Tibor

egyetemi tanár, Wesley János Lelkészképző Főiskola
MTA doktora, Eötvös Loránd Tudományegyetem TÁTK Oktatás- és Ifjúságkutató Központ

Az egyetemisták, a szüleik és a zsidó-nem zsidó vegyesházasság

Ismeretes¹, hogy a társadalmi csoportok közötti kapcsolatok mértékének kiváló mérőszáma a csoportok exogám, illetve endogám jellege, azaz, hogy mennyire kötnek az egyes csoportok tagjai egymással házasságokat. Tehát pl. az elsőprő többségben nem zsidókból álló népesség zsidókkal. Természetesen a házaspár kiválasztása – vagy annak a körnek a kijelölése, ahonnan a házaspár választása egyáltalán felmerül – mindig társadalmilag specifikus (Bukodi, 2000; Karády, 1993).

A huszadik században e témakörben két jelenség erősödött meg. Egyrészt a szekularizáció következtében kiveszöben vannak azok a súlyos vallási tilalmak, illetve tisztán vallási motivációjú diszpreferenciák, amelyek egy nem szekuláris társadalomban a vegyesházassághoz kötődnek. Míg a tizenkilencedik században még egyértelműen filozemita, vagy felekezeti gyűlölködéstől mentes közegben is igen kicsi volt annak valószínűsége, hogy hívő katolikus, illetve protestáns emberek egymással házasságot kössenek, annak pedig még kisebb, hogy zsidóval kössenek házasságot, a modern korban a zsidóval köthető házasság filozemita közegben tisztán vallási szempontból, még mélyen vallásos keresztény közegben is problémamentessé vált. A vegyesházasságtól való elzárkózás a modern korban nemcsak a szekularizáció miatt csökkent, hanem azért is, mert a második világháború óta a nagy keresztény egyházak sem vállalják fel (hivatalosan legalábbis) a keresztény-zsidó házasságok helytelenítését. Ha tehát valaki egy zsidóval kötendő házasságot nem tart a maga számára elfogadhatónak, sokkal kevésbé valószínű, hogy ezt pusztán antiszemitizmustól független vallási meggyőződésből teszi, mint ötven vagy száz évvel ezelőtt.

Másodsorban az úgynevezett „romantikus házasság” mint társadalmi norma teret nyert az üzleti vagy szövetségi motivációjú házasság elképzelésével szemben. (Nem arról van szó természetesen, hogy minden házasság mögött szerelmet kellene keresnünk, vagy ne lenne szempont a másik fél egzisztenciális helyzete, de arról igen, hogy a házasságról és a párválasztásról szóló beszéd során a vonzalom, a szeretet, a szerelem szükséges feltételként fogalmazódik meg.) Ennek következtében az arra a kérdésre adott válaszban, hogy kit (mely csoport tagját) nem tart valaki a maga számára alkalmas házaspárnak, napjainkban domináns szerepet játszik az a megfontolás, vagy benyomás, hogy az adott csoporthoz tartozó embereket általában nem kedveli, nem szereti valaki, nem szerelmes beléjük, nem vonzódik hozzájuk stb. Legalábbis annyira semmiképpen sem, hogy a környezete esetleges rosszállását legyőzve egy kapcsolatot társadalmilag értelmezendő házassággá, élettársi viszonyná változtasson.

Első megközelítésben tehát: azok a filozemiták, akik házasodni is készek zsidókkal. A kijelentésben persze egy megszorító megjegyzést máris kell tennünk: vannak olyanok, akik univerzalista alapon állnak. Akiknek önképével egyszerűen nem fér össze, hogy bármely csoporttal való házasságot csoport-előítélet alapján eleve elutasítsanak. Róluk nem jelenthetjük ki egyértelműen, hogy „aktívan szeretik” a zsidókat, hiszen egy részük nem

fontolja meg külön-külön, hogy egy cigánnyal, muszlimmal, amerikaival vagy zsidóval kötött házasságot elképzelhetőnek tart-e, hanem automatikusan, elvi alapon igennel válaszol. Ez az univerzalizmus társadalmilag a konkrét hazai közegben semmiképpen nem állítja szembe egymással a két csoport tagjait – nevezzük az egyiket mérlegelőknak, a másikat univerzalistának –, hiszen, ellentétben a deklaráltan filozemita, de némely képviselőjében színes bőrűekkel szembeni előítéleteket elfogadni, gerjeszteni látszó² északnyugat-európai szélsőjobboldallal, Magyarországon nincs olyan politikailag aktívan szervezett csoport, mely egyszerre fejtené ki aktivitását az antiszemitizmus ellen és más csoportok diszkriminációja mellett.

Természetesen az előítéletesség, az interkulturalitás elutasítása társadalmilag szisztematikusan: minden felmérés azt mutatja, hogy az életkorral és az iskolai végzettséggel mindenképpen összefügg. (Az iskolai végzettséggel még azon a módon is, hogy az iskolázottabb emberek talán inkább bírnak tudomással arról, hogy csoportmegnevezés alapján elutasítani a házasságkötést bizony szégyellnivaló, nagyobb valószínűséggel füllentenek tehát a kérdezőbiztosnak is – bár e szempont vélhetőleg fokozatosan veszít érvényéből, ahogy a gyűlöletbeszéd mindinkább elfogadottá válik társadalmunkban.) Az életkor és az iskolai végzettség olyan erős magyarázó körülmények, hogy finomabb elemzésre alig-alig lehet sort keríteni (*Erős, 2007; Kovács, 2007*).

Célszerű tehát – még ha elemzésünk érvényét ezzel korlátozzuk is – egy viszonylag homogén életkori és iskolázottsági csoportot keresni, ami mégis elég nagy ahhoz, hogy a belső osztóvonalak által megmutatott különbségek szignifikánsak legyenek. Ha van mód annak mérlegelésére, hogy melyik legyen ez a csoport, akkor figyelembe vehetjük azt a szempontot, hogy a mai magyar zsidóság minden jelzés szerint az iskolázott rétegek körében lelhető fel (még nagyobb arányban, mint a Holokauszt előtt), nem túlzottan lenne célszerű például idősebb falusi emberek rokonszenve felől tudakozódni, hiszen az ő filo-, illetve antiszemitizmusuk valójában csak a zsidókról szóló képzeteknek szólhat. A másik szempont, hogy, mivel a rokonszenvet éppen a házassággal kapcsolatban akarjuk mérni, célszerű viszonylag fiatalabb csoportot keresni, hiszen az évtizedek óta egy konkrét házasságban élő ember számára az „Elfogadnám házastársnak, élettársnak” kijelentés teljesen más helyi értékű, mint azoknak, akik éppen párválasztási élethelyzetben vannak, akik magukban, illetve közvetlen referenciacsoportjukban időről időre akár tematizálják is, hogy milyen szempontok alapján választanak párt, illetve kiket zárnak ki a tájékozódási körből.

Ennek a szempontcsoportnak az alapján hihetetlenül hasznosnak kell minősítenünk az egykori Oktatáskutató Intézet által elsős egyetemisták-főiskolások körében folytatott kutatást, melyet Lukács Péter vezetett 2002-ben. Ebben ugyanis szerepelt a következő kérdés: „88. Milyen legközelebbi viszonyt fogad el a felsorolt népek, népcsoportok egy-egy tagjával?” (1. táblázat)

1. táblázat. Milyen legközelebbi viszonyt fogad el a felsorolt népek, népcsoportok egy-egy tagjával?

	Elfogadnám házastársnak, élettársnak	Családomba fogadnám	Elfogadnám lakótársnak	Elfogadnám munkatársnak	Elfogadnám szomszédnak	Egy városban-faluban laknék velem	Egy országban se laknék velem	nT/, NV
1 – Németek	1	2	3	4	5	6	7	0
2 – Romák	1	2	3	4	5	6	7	0
3 – Osztrákok	1	2	3	4	5	6	7	0
4 – Zsidók	1	2	3	4	5	6	7	0
5 – Szlovákok	1	2	3	4	5	6	7	0
6 – Románok	1	2	3	4	5	6	7	0
7 – Amerikaiak	1	2	3	4	5	6	7	0
8 – Kínaiak	1	2	3	4	5	6	7	0
9 – Szerbek	1	2	3	4	5	6	7	0
10 – Franciák	1	2	3	4	5	6	7	0
11 – Oroszok	1	2	3	4	5	6	7	0
12 – Arabok	1	2	3	4	5	6	7	0

Ezt az úgynevezett Bogardus-skálát (Bogardus, 1926) – ennek az adatfelvételnek a vonatkozásában – még nem értékelte a kutatás.

A legfontosabb adat, hogy a 4562 elsős hallgató 21,2 százaléka jelentette ki, hogy egy zsidót elfogadna házastársnak, élettársnak.³ S e 21,2 százalék több mint kétharmada nem univerzalista alapon adott választ, azaz legalább egy csoportot megjelölt, akivel nem házasodna, míg a zsidókkal igen.

Természetesen, ha iskolázott csoportból vesszük a mintánkat, akkor a véletlenszerű felvételbe is nagyobb valószínűséggel fognak beleesni zsidók, vagy legalábbis olyan személyek, akiknek a felekezeten kívülsége mögött valamiféle zsidó háttér nem zárható ki, tehát külön is célszerű megvizsgálnunk a valamely keresztény felekezetbe jegyzetteket, akinél persze nem zárható ki, hogy a szülők vagy a nagyszülők nemzedékében jelen van egy keresztény-zsidó házasság, de azért az bizonyos, hogy az ő közeükben egy zsidó házasfél potenciális elfogadása sokkal nagyobb valószínűséggel jelenti a „szeretem a zsidókat, noha én semmilyen értelemben nem vagyok az” gondolatát, mint a „szeretem a zsidókat, hiszen magam is zsidó ősöktől származom” gondolatát.

A továbbiakban megpróbáljuk – részlegesen – leírni, hogy ezen a bizonyos elsős hallgatói népegyesületen belül melyek azok a tényezők, amelyek valószínűsítik, hogy valaki elképzelhetőnek tartsa, hogy zsidóval házasodjék. Ebben az értelemben tehát az a kérdés: kik szeretik „jobban” a zsidókat⁴, mint mások, s nem az, hogy kik szeretik jobban a zsidókat, mint másokat.

Három legfontosabb előfeltevésünk az lehet, hogy e fiatal embereknél, saját nemük, a családi háttér, annak szociokulturális jegyei, illetve közvetlen környezetük, kortárs referenciacsoportjuk a meghatározó.

1. táblázat. A hallgató neme és a zsidókkal való házasság elfogadása

		zsidót_hazastarsnakl			
		,00 Zsidót nem fogadna el, vagy nem válaszolt	1,00 Zsidót elfogadna házastársnak, élettársnak	2,00 Bárkit elfogadna házastársnak, élettársnak	Összesen
k5 Neme	1 férfi	1628	298	119	2045
		79,6%	14,6%	5,8%	100,0%
	2 nő	1967	380	170	2517
		78,1%	15,1%	6,8%	100,0%
Összesen		3595	678	289	4562
		78,8%	14,9%	6,3%	100,0%

A hallgatólányokat mindkét elfogadó csoportban magasabb arány jellemzi az átlagnál. De míg a lányok univerzalista értelemben 1,16-szor⁵ elfogadóbbak, mint a fiúk, addig a speciálisan zsidókra vonatkozó elfogadás elhanyagolható, 1,03-szoros.⁶ Jelenleg tehát nem bizonyítható, hogy a fiatal értelmiségi nők jobban szeretnék a zsidókat, mint a fiatal értelmiségi férfiak.

A család szociokulturális hátterét leginkább az iskolai végzettséggel, foglalkozással, lakóhellyel mérhetjük.

2. táblázat. A hallgató apjának iskolai végzettsége és a zsidókkal való házasság elfogadása

	,00 Zsidót nem fogadna el, vagy nem válaszolt	1,00 Zsidót elfogadna házastársnak, élettársnak	2,00 Bárkit elfogadna házastársnak, élettársnak		N
,00 NT/NV	77,9	15,3	6,8	100	796
1,00 általános iskola	81,4	12,0	6,6	100	167
2,00 szakkunskásképző	83,2	12,1	4,7	100	915
3,00 szakközépiskola	79,8	14,6	5,6	100	425
4,00 gimnázium	83,0	12,5	4,5	100	336
5,00 technikum	80,1	13,7	6,1	100	539
6,00 főiskola	78,0	15,3	6,7	100	626
7,00 egyetem	71,2	19,9	8,8	100	758
Összesen	78,8	14,9	6,3	100	4562

Általánosságban azt mondhatjuk, hogy az apa iskolai végzettségével együtt növekszik annak valószínűsége, hogy valaki univerzalista vagy specifikus módon szeresse a zsidókat. De azért néhány megjegyzést érdemes tenni. Az általános iskolai végzettségű apák gyerekei nem alulreprezentáltak a zsidókat szeretők között. Más felsőoktatási felmérésben is láthatjuk, hogy a legalacsonyabb iskolázottsági hátterű csoport (éppen mert igen kis eséllyel kerül be a felsőoktatásba, ez esetben pl. a hallgatók alig 3,7 százalék a tartozik ide!) attitűdjeiben (nyilván kompenzációként is) nem annyira az alacsonyan iskolázottak zömét jelentő szakmunkásság gyermekeit követi, hanem a némileg magasabb csoportokét. Azt sem zárhatjuk ki, hogy a legalacsonyabbban iskolázott csoportban már nagyobb arányban fordulnak elő roma szülők gyerekei, akik megtapasztalván a társadalmi előítéletességet, maguk kevésbé szeretnék előítéletesnek mutatkozni – de ezt a hipotézist azért más kutatásokkal célszerű ellenőrizni.

A másik figyelemreméltó körülmény, hogy a gimnáziumot végzett apák kevésbé nevelik univerzalistának is, zsidóbarátnak is gyermekeiket, mint a szakközépiskolát végzetek. Más felmérések is mutatják, hogy az iskolázottsági „rangsor” a gimnázium és szakközép-

iskola vonatkozásában fordított a várthoz képest (Nagy, 2004). Ennek oka lehet, hogy a gimnáziumi végzettség – férfiak számára – mindenképpen valamiféle befejezetlenséget, valamiféle kudarcosságot jelent: a felsőoktatás, az értelmiségi lét felé megindult, de megakadt attitűdöket. A szakközépiskolát végzettek viszont általában sikeresebbek.

A harmadik figyelemreméltó tény, hogy az igazi töréspont nem a felsőoktatás határán van. A főiskolát végzett apák gyermekei alig 1,1-szer, illetve 1,2-szer jobban kedvelik zsidókat (Nagy, 2004), mint a két középiskolátípust végzettek gyermekei, ezzel szemben az egyetemet végzett apák gyermekei 1,3-szer annyira, mint a főiskolát végzettekéi, és 1,4-szer, 1,6-szer annyira, mint a két középiskolátípusban végzetteké.

2. táblázat. A hallgató anyjának iskolai végzettsége és a zsidókkal való házasság elfogadása

	,00 Zsidót nem fogadna el, vagy nem válaszolt	1,00 Zsidót elfogadna házastársnak, élettársnak	2,00 Bárkit elfogadna házastársnak, élettársnak		N
,00 NT/NV	77,4	15,6	7,0	100	743
1,00 általános iskola	80,7	15,2	4,2	100	264
2,00 szakmunkásképző	81,7	12,2	6,2	100	502
3,00 szakközépiskola	82,0	11,0	7,0	100	661
4,00 gimnázium	83,6	12,0	4,4	100	767
5,00 technikum	76,8	15,5	7,7	100	271
6,00 főiskola	77,8	16,3	5,9	100	861
7,00 egyetem	68,2	23,1	8,7	100	493
Összesen	78,8	14,9	6,3	100	4562

Az anyák iskolázottsága és a filoszemitizmus között szintén hasonló összefüggéseket figyelhetünk meg, leszámítva hogy a gimnáziumot végzettek gyerekei szabályosan belesimulnak a szakközépiskolát, illetve a technikumot, főiskolát végzettek gyerekei közé. Az egyetemi végzettség az átlagnál 1,6-szer nagyobb filoszemitizmust és 1,4-szer nagyobb univerzalista attitűdöt okoz. A különbség itt is valamivel nagyobb az egyetem és a főiskola világa, mint a főiskola és az érettségizettek világa között.

Úgy tűnik tehát, hogy a filoszemitizmus az iskolázottsági középértégekben a szakközépiskolát végzett apák és gimnáziumot végzett anyák gyermekeinél, az értelmiségben viszont az egyetemi csoportban található fel leginkább. A kérdőív a kulturális ösiséget is vizsgálta, a négy nagyszülő iskolai végzettségére kérdezve rá. A skála itt egyszerűbb volt, a szakközépiskola-gimnázium-technikum azonos értéken szerepelt. Így a rangsor szépen, egyenletesen alakul. A leginkább – mintegy másfélszeresen – az egyetemet végzett nagyapák unokáinak filoszemitizmusa nyilvánvaló. Az egyetemet végzett nagyapa – egyetemet végzett apa kombináció az átlagot 1,75-szor meghaladó filoszemitizmust és 1,29-szoros univerzalizmust eredményez: közel 26 százalékuk fogadott volna el zsidó házasságot, s további 8 százalék bármilyet.

Az iskolázottsági skálához képest a foglalkozási, sőt a területi mutatók sem mutatnak erős és nem várt összefüggéseket, nem így a család felekezeti hátterét bemutató kérdés (3. táblázat).

3. táblázat. A hallgató felekezetbe jegyzése és a zsidókkal való házasság elfogadása

	.00 Zsidót nem fogadna el, vagy nem választ	1,00 00 Zsidót elfogadna házastársnak, élettársnak	2,00 00 Bárkit elfogadna házastársnak, élettársnak	Összesen	N
Nincs válasz	93,1	1,7	5,2	100	58
1 római katolikus	80,4	13,3	6,3	100	2309
2 református (kálvinista)	82,4	12,5	5,1	100	805
3 evangélikus (lutheránus)	71,4	20,0	8,6	100	175
4 izraelita (zsidó)	25,0	45,0	30,0	100	20
5 görög keleti (ortodox)	73,9	17,4	8,7	100	23
6 görög katolikus	92,3	6,6	1,1	100	91
7 egyéb	66,7	22,8	10,5	100	57
8 nem keresztelték meg/egyik felekezetbe se jegyezték be	71,7	21,4	6,8	100	938
	78,6	15,1	6,3	100	4476

A legfontosabb, jól látható osztóvonal, hogy a felekezetbe be nem jegyeztek az átlagnál 1,4-szer jobban kedvelik a zsidókat, s 1,1-szer univerzalistábbak is, mint az átlag. Nemcsak arról van tehát szó, hogy a szekuláris nevelés univerzalistává tesz, hanem arról is, hogy kifejezetten zsidóbarátá. (Természetesen ebben a csoportban rejtőzik a szekularizált zsidó népesség is, tehát az adat nem feltétlenül a szekularizáció filoszemitizáló hatását mutatja.)

Ha most az összességében kevésbé zsidóbarát és kevésbé univerzalista felekezeti háttérű tömböt szétbontjuk, további összefüggésekre derül fény.

Legkevésbé kirekesztőnek a kis felekezetekbe bejegyezettek bizonyulnak, mindenképp az „egyéb” jelzésűek, akiknek a legnagyobb része – általános vallásszociológiai ismereteink szerint – zömében a Hit Gyülekezetéhez vagy más kis keresztény felekezetekhez tartozhat. A kicsik közé tartozik a görögkeleti felekezetű csoport is, melynek a zsidóktól való történelmi távolsága, illetve alacsony modernizációs szintje egyaránt valószínűtlenné tenné, hogy úgy filoszemitizmusuk, mint univerzalizmusuk az átlagot meghaladja. A magyarázatot több körülmény együttállásában találhatjuk meg:

Trianonnal elcsatolódott a legiskolázatlanabb román és szerb népesség jó része. Azok maradtak, akik valamilyen oknál fogva már korábban Budapestre, vagy a Trianon utáni magyar területekre költöztek, s megtalálták a számításukat, vagy legalábbis annyira integrálódtak, hogy Nagy-Románia vagy a Szerb-Horvát-Szlovén Királyság vonzása, illetve az 1920 utáni magyar nacionalizmus taszítása ellenére is itt maradtak. Soraikban valószínűleg a komolyabb vállalatok vezető-elitje s az alapvetően nem etnikai piacon mozgó értelmiségi csoportok felülreprezentáltak voltak. Ma köztünk élő unokáik, sőt dédunokáik nagy valószínűséggel kerülnek a diplomás elitcsoportokba.

A görögkeleti mivolt minden más felekezeti markernél jobban kötődik a köztudatban – s nyilván az érintettek tudatában is – a román, illetve szerb mivoltához. A magyarországi román és szerb népesség elég nagy asszimilációs nyomásnak volt – és bizonyos értelemben van – kitéve. Az etnikumok közötti előítéleteket mérő valamennyi kutatás a magyar közvélemény meglehetősen masszív román- és szerbellenes attitűdjét mutatja ki, melyet éppúgy magyarázhatunk történelmi okokkal, mint a rendszerváltás előtti és utáni romániai és szerbiai etnopolitikai fejleményekkel. Ennek alapján logikusan feltételezhető, hogy a görögkeletinek született személyek – összehasonlítva az azonos mértékben iskolázott csoportok átlagával – nagyobb arányban hajlamosak erről a „mar-

kerről” lemondani, azaz a görögkeletinek született népesség „felekezetfelejtése” relatíve nagyobb az átlagnál. (Ezt igazolja az 1949-es és 2001-es népszámlálás összevetése is.) Ugyanakkor, mint minden kisebbségi csoportnál, megindul az értelmiségiek körében az etnikai tudatosodás reneszánsza. A felekezetfelejtés a görögkeletiek tömegénél és etnikai tudatosodás a görögkeleti értelmiségieknél együttesen valószínűsítik, hogy a görögkeleti háttérű egyetemisták a modernebb csoportokhoz lesznek hasonlatosak.

Igen kis népességekről van szó, tehát még egy kisméretű immigráns csoport mintába kerülése is számíthat. Ilyen immigráns csoport a szocialista korszakban ide érkezett görögök. Noha egy történetileg szélsőbaloldali gyökerű népességről van szó (emigrációjuknak épp baloldali mivoltuk volt az oka), a görögkeleti mivolt a görög nemzeti öndefinícióban – minthogy a törökellenes szabadságküzdelmek kezdetétől az első Balkán-háborúig egybeesett a nemzeti függetlenségi küzdelmek főirányával, sőt a görögkeleti egyház ma is államegyház, a görög törvények ma is büntetik a prozelitizmust – igen fontos szerepet játszik. Ennek az immigráns, s meglehetősen iskolázott népességnek mint háttérnek és referenciacsoportnak is szerepe lehet abban, hogy a vizsgált népesség alig fél százalékát jelentő görögkeletiek sorában magas a filozemiták és univerzálisok aránya.

Történelmi ismereteinket alátámasztja, hogy a nagy keresztény felekezetek gyermekei közül az evangélikusok a leginkább univerzalisták és leginkább zsidókedvelők. A katolikus és református háttérű népesség igen közel van egymáshoz: a katolikusok kissé nagyobb arányban univerzalisták is, zsidókedvelők is. Ennek legfeljebb azt a magyarázatot adhatjuk, hogy a hallgatók születésekor – a korai nyolcvanas években – a református háttérű középnemzedék már igen szekularizált. Tehát a történelmileg református háttérű családok gyerekei nagyobb valószínűséggel kerülhettek a nem bejegyzett kategóriába, mint a katolikus háttérű családok gyerekei – aki pedig reformátusként bejegyeztetett (s erről húsz évvel később tudomással is bír), az a tradicionalistább református családok gyermeke.

Célszerű még azt is ellenőriznünk, hogy a filozemitizmusra fentebb az átlagnál nyitottabbnak látszó egyetemi diplomás szülői közeg felekezeti jelzéssel megragadható belső tagoltsága milyen.

Történelmi ismereteinket alátámasztja, hogy a nagy keresztény felekezetek gyermekei közül az evangélikusok a leginkább univerzalisták és leginkább zsidókedvelők. A katolikus és református háttérű népesség igen közel van egymáshoz: a katolikusok kissé nagyobb arányban univerzalisták is, zsidókedvelők is. Ennek legfeljebb azt a magyarázatot adhatjuk, hogy a hallgatók születésekor – a korai nyolcvanas években – a református háttérű középnemzedék már igen szekularizált. Tehát a történelmileg református háttérű családok gyerekei nagyobb valószínűséggel kerülhettek a nem bejegyzett kategóriába, mint a katolikus háttérű családok gyerekei – aki pedig reformátusként bejegyeztetett (s erről húsz évvel később tudomással is bír), az a tradicionalistább református családok gyermeke.

4. táblázat. A hallgató felekezetbe jegyzése és a zsidókkal való házasság elfogadása, ha a szülők legalább egyike egyetemi diplomával rendelkezik

	,00 Zsidót nem fogadna el, vagy nem választott	1,00 00 Zsidót elfogadna házastársnak, élettársnak	2,00 00 Bárkit elfogadna házastársnak, élettársnak		
0	90,0		10,0	100	10
1 római katolikus	71,8	19,6	8,6	100	489
2 református (kálvinista)	82,0	13,2	4,8	100	167
3 evangélikus (lutheránus)	54,5	39,4	6,1	100	33
4 izraelita (zsidó)	33,3	16,7	50,0	100	6
5 görög keleti (ortodox)	66,7	33,3		100	9
6 görög katolikus	100,0			100	18
7 egyéb	76,5	17,6	5,9	100	17
8 nem keresztelték meg/egyik felekezetbe se jegyezték be	62,4	28,0	9,5	100	189
	71,6	20,4	8,0	100	938

Az előző táblához képest a leglátványosabb különbség, hogy az evangélikus diplomás szülők az átlagnál lényegesen filoszemitább gyerekeket nevelnek fel, filoszemitizmusuk meghaladja még a szekuláris neveltetésű csoportét is. Különösen figyelemreméltó, hogy az univerzalizmus ezzel nem nő párhuzamosan. Mindenképpen kijelenthetjük tehát, hogy az evangélikus értelmiségi közeg lényegesen filoszemitább, mint más közegek.

Nem kevésbé érdekes, hogy az egyetemi diploma kettébontja az eredetileg homogénnek tűnő mainstream blokkot, a katolikusokat átlag-közeli mértékben zsidóbaráttá s univerzalizistává téve, míg a reformátusokat mindkét tekintetben az átlag alá lökve. A kálvinista értelmiség szocializációs közegéről tehát elmondhatjuk: aki innen jön, az kevésbé szereti a zsidókat, kevésbé, mint más keresztény értelmiségi családok gyermekei, és semmivel sem inkább, mint a nem diplomás reformátusok gyermekei.

Természetesen a családi háttérrel tovább lehetne részletezni aszerint, hogy gazdagság-szegénység, budapestiség, várososság és vidékiség mennyiben befolyásolja a zsidóbarátságot szocializációt. De jelen írásunkban erre éppúgy nincsen tér, mint annak bemutatására, hogy melyek azok a karok (pl. az ELTE társadalomtudományi kara), sőt melyek azok a kisebb szakmák (pl. angoltanár), melyek kortárs közegként a filoszemitizmus emeltyűi.

Irodalomjegyzék

Bogardus, E. S. (1926): Social Distance in the City. *Proceedings and Publications of the American Sociological Society*, 20. sz. 40–46.

Bukodi Erzsébet (2000): Ki, mikor és kivel házasság? A házasság helye az egyéni életútban és történelmi időben. *Szociológiai Szemle*, 2. sz. <http://www.szociologia.hu/dynamic/0002bukodi.htm>

Erős Ferenc (2007): Irányok és tendenciák az előítéletek kutatásában. *Educatio*, 1. sz.

Karady Viktor (1993): Rétegmobilitás, státuszmobilitás és felekezeti vegyesházasság budapesten a két világháború között. *Szociológiai Szemle*, 2. sz. <http://www.mtapit.hu/mszt/19932/karady.htm>

Kovács András (1997): *A különbség köztünk van. Az antiszemitaizmus és a fiatal elit*. Cserépfalvi.

Kovács András (2007): Lehet-e előítélet az előítélet? *Educatio*, 1. sz.

Nagy Péter Tibor (2004): A felsőoktatásba vezető út és az önszelekció. *Iskolakultúra*, 14. 9. sz. 57–71.

Jegyzetek

¹ A szöveg támaszkodik a *Ki szereti a zsidókat? Magyar filozemitizmus* (<http://konferenciakalauz.hu/konferenciak/18277-ki-szereti-a-zsid-kat-magyar-filoszemtitizmus>) című konferencián elhangzott előadásomra.

² http://www.riskandforecast.com/useruploads/files/politikai_strategiak_a_szelojobbaldallal_szemben.pdf

³ Az az igazság, hogy számos kutatás volt, ami ennél magasabb elfogadási arányt regisztrált. Kovács András 1992-ben 1000 fős reprezentatív felsőoktatási mintán 37 százalékra mérte azon hallgatók arányát, akik számára „problémát jelentene összeházasodni valakivel, aki zsidó származású”, tehát logikailag akár a 60 százalékot is elérheti a zsidó házasfelet elfogadók aránya (Kovács, 1997, 22. o.). Csepeli György és Murányi István 2010-es felmérése (http://www.kritikaonline.hu/kritika_11szept_okt-csepeli.html) szerint a lakosságban 41 százalék az elfogadók aránya – ők nem házastársra, hanem partnerre kérdeztek. A jelen tanulmányban idézett felmérés minden etnikai csoportra jóval kisebb elfogadást mutat. Vélhetőleg arról van szó, hogy a kérdezők nem az egyes állításokat egyenként felmutató kártyát használták, hanem a távolság skálát „egyben” ismertették az interjúalanyokkal. Az interjúalanyok egy része annak ismeretében, hogy skáláról van szó, nem kívánt „szélső” álláspontot elfoglalni – hiszen általánosan megfigyelhető, hogy szinte bármely attitűdskála végpontjait diszpreferálják a kérdezetek. Viszont a zsidó házastársat elfogadók relatíve alacsony száma témánk szempontjából biztosabbá teszi, hogy ők „szeretik a zsidókat”.

⁴ Természetesen itt a szófordulat, hogy egy csoport valamennyivel jobban kedveli a zsidókat, mint az

átlag, azt jelenti csupán, hogy a vizsgált szempontból mennyire felülreprezentált körükben azok aránya, akik elfogadók. A közölt táblázatok nem redundánsak a szövegben leírt számokkal, de ugyanaz a tanulságuk. Aki a szövegben leírt számok számítási módjára kíváncsi, az keresse fel az alábbi honlapot: <http://nagypetertibor.uni.hu/t/10401.xls>. A honlap megszünése esetén annak másolata a „nagypetertibor.uni.hu” karaktercsoportra keresve elérhető lesz a világháló egy másik pontján.

⁵ Bizonyos kis különbségek érzékeltetésére százalékszámok hányadosával operálunk. E módszer természetesen súlyosan megtévesztő lehet, ha bármely kategória telítődésközeleli állapotban van, hiszen pl. ha egyik csoportra 20 százalékban jellemző valami, egy másik csoportra pedig 30 százalékban, akkor azt mondhatjuk, hogy másfélszer inkább jellemző valami a második csoportra, mint az elsőre. Viszont ha az első csoportra 80 százalékban jellemző valami, akkor a másik csoportra definíciószerűen nem lehet másfélszer jellemzőbb ez a tulajdonság. Jelen adatbázisban minden számunk 30 százalék alatt marad!

⁶ A tényleges vegyesházasságokról ma nincs megbízható adatunk. Az 1926–1931. évkörben (egy sajátos korabeli beosztás logikája szerint) szembeállíthatjuk a „polgári” és a „munkás” családokban történt budapesti vegyesházasságokat. Ha valamiféle összehasonlítás egyáltalán értelmes, akkor itt a „polgári” vegyesházasságok adataira lenne szükségünk. 1359 olyan pár volt, ahol a vőlegény és 1118, ahol a menyasszony volt zsidó. Akkor tehát a korabeli polgári házaspáron mintha a nők 1,2-szer elfogadóbbak lettek volna, mint a férfiak.

Kerekes Pál¹ – Kiszl Péter²¹ címzetes egyetemi docens, PhD, ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet² intézetigazgató, habilitált egyetemi docens, PhD, ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet

Az elektronikus könyvről – oktatáson innen és túl

A korszerű oktatás feltétele a digitális tartalmak aktív tantervi bevonása minden korosztály számára. Tanulmányunk elméleti és saját tapasztalatokon (is) nyugvó gyakorlati összefoglalást kíván adni az elektronikus könyv mint tudásközvetítő eszköz még kiforratlan világáról, így foglalkozunk a terminológia meghatározásával, az új médiummal kapcsolatos olvasási szokások és használati tendenciák elemzésével, a tartalmakat biztosító szolgáltatók rendszerezésével és további aktuális kérdések fejtegetésével. Célunk annak érzékeltetése, hogy a nyomtatott és az elektronikus könyv szembeállítása zsákutca, egy ilyen mesterséges ellentétpár alapján nem követhető nyomon a könyv változása a 21. században.

A Csongor és Tünde híres hármas út-jelenetében a kalmár így szól:

„Itt van zsebemben a tündérvilág,
Itt láthatod meg, jersze, légy bűvár.
(Visszakiállt, zsebére ütve.)
Itt a tündérhon, itt van, nézd, viszem.”

Vörösmarty Mihály örökérvényű versdrámájában a zsebet mutogató pénzember emlékezetes figura. Mára úgy alakult, hogy a gazdagságával kérkedő kalmár mellett a következő darabbéli utazó, a tudós is csapkodhatja a zsebet, ő is viszi magával a teljes tündérhont: feltéve, ha rendelkezik egy elektronikus könyvvel. Ilyen gépre – konfigurációtól és művektől függően – nagyságrendileg ezer kötet fér el, és válik gombnyomásra olvashatóvá. Ez szellemi tündérhon, a keresett üdök, és nem jelképes, mint a pénzember zsebet fitogtató gesztusa. A ruha belső rekeszében rejlő műszerekből valóban elérhetőek a könyvek százai. Jól olvashatóan, betű-függőknek is élvezhetően. „Jersze, légy bűvár”: ez a felhívás egészen konkrétá vált az e-bookkal közelebbi ismeretséget kötő olvasók számára.

Az elektronikus könyv – nem értve bele a fogalomba a webes szöveg-tartományokat, mint például blog, fórum, intézményi honlap, személyi site – kulturális médiummá, a művelődés, a tudáselsajátítás, a szövegre épített szakmai és hobbi időtöltés keret-technikájává fejlődött. A digitális irodalom a kezdeti extrémizmusból igényes élménygyűjtő és élményszállító instrumentummá finomodott.

Az elektronikus abécé felszívta az e-könyv eszközrendszerébe a betűtől távol eső információhordozókat is. A tartalom kibővült videóval, hangbetétekkel, animációkkal, mozgó grafikonokkal, dinamikus ábrákkal. A szótárak, a szöveganyaghoz kapcsolódó

kézikönyvek egy kattintásra elérhetőek. Ha pusztán a megsokszorozódott lehetőségeket tekintjük, és nem vesszük figyelembe az érzelmi-tradicionális kötődéseket, provokatívan túlozva előrebocsáthatjuk: eljöhet az idő, mikor az e-book világból úgy tekintünk vissza a nyomtatott könyv évszázadokat felölelő periódusára, mint az olvasás naiv középkorára.

Az e-book készítés sajátos mechanizmusa évek alatt fokozatosan belenőtt a hagyományos könyv-felépítmény rendszerébe, megváltoztatva sok öröknek hitt szöveg-gondozási eljárást. Ezen túl, tehát a konvencionális struktúrák átalakítása mellett, a digitális irodalom környezetében kiépültek gyökeresen új könyv-menedzsment szisztémák is. A digitális könyv-evolúció nyomán most kezdik csak vizsgálni több tudományág művelői (filozófia, könyvtár- és információtudomány, nyelvészet, pedagógia- és pszichológiatudomány) az elektronikus könyv inspirativitását, innovációs tartalékait (Kerekes és Kiszl, 2014a).

Egyidejűleg a nagy változásokkal, azt is látni kell: miközben minden forrong a könyv környezetében, maga az e-book – természetéből direkt levezethetően – nem formálja át gyökeresen a megszokott szöveg-struktúrákat. A digitális irodalmiság nem jelent közvetlenül és egyértelműen új könyv-alakíságot. A könyvtestet alkotó szövegtömbök súlya és ereje a mai technomediális korban sem váltható ki varázsütésre a néha mindenhatónak tűnő interaktivitással. A virtuális közlés jelenleg még text-alapokon nyugszik. Az írásosság alkotói és befogadói módszertanának – a mai infokommunikációs folyamatok alapján szinte bizonyos – átalakulása még hosszú időt vesz igénybe.

Érdekesként, és az e-könyv folyamatok elementáris sodrásának szemléltetésére érdemes felidézni: a nemzetközi szakiroda-

lomban megjelent az a gondolatiság, hogy néhány országban akár a nyomtatott könyv mint fejlődéstörténeti korszak egyszerűen ki is maradhat. Az írástudatlanságból vagy az elitkultúrából a tömegkultúra felé való kitérés nem a print könyv segítségével fog megtörténni, hanem az e-book támogatásával, digitális alapokon. Ide sorolható az e-könyv terén máris impozáns statisztikai adatokkal bíró India és Brazília (Bowker, 2012).

Az elektronikus ábécé felszívta az e-könyv eszközrendszerébe a betűtől távol eső információhordozókat is. A tartalom kibővült videóval, hangbetétekkel, animációkkal, mozgó grafikonokkal, dinamikus ábrákkal. A szótárak, a szöveganyaghoz kapcsolódó kézikönyvek egy kattintásra elérhetőek. Ha pusztán a megsokszorozódott lehetőségeket tekintjük, és nem vesszük figyelembe az érzelmi-tradicionális kötődéseket, provokatívan túlozva előrebocsáthatjuk: eljöhet az idő, mikor az e-book világból úgy tekintünk vissza a nyomtatott könyv évszázadokat felölelő periódusára, mint az olvasás naiv középkorára.

E-könyvészet

A Gutenberg-galaxis és az olvasás világa megváltozik. A jövő olvasó emberének kulturális, tanulási igényeire az informatika döntő hatással lesz. Milyen technika irányítása alá kerül a digitális műveltség? Milyen eszköz lesz a következő évtizedek e-bookja? Egyáltalán könyvnek vagy 'app'-nak (applikációnak) fogjuk nevezni a tartalmi és formai átlényegülést megelő digitálisszöveg-produktumot? Biztosan talán csak annyit állapíthatunk meg: az e-könyv egy új médium, amely nyomtatott elődjéhez képest könnyebben

elérhetővé teszi – a digitális tartalom útján – a szépirodalmi, tudományos, szórakoztató alkotásokat. Az e-könyv misztifikációja idegen magától az e-tartalom szellemiségétől. Kulcsár Szabó Ernő (2010, 58. o.) ezt így fogalmazza meg: „De a ’fiziológiára és híradástechnikára redukált ember’ technologizálása során újra mozgósított észlelésfiziológiai materializmus sem helyezte hatályon kívül annak tapasztalatát, hogy a kéz minden műve a gondolkodáson nyugszik, mely gondolkodás ’hallva néz és nézve hall’.”

A nyomdai kiadványban a sorok megtartják, hordozzák a tartalmat, de nem szervezik. Az e-book menedzseli a szöveget. Ez az újítás az, ami végtelen tartalékokkal rendelkezik. A betűk láncolatát megtöri a kép, a videó, a játék. A könyv-látásmódot felváltja a tartalom-összpontosítás, az adatfókuszálás, a keresett témakör összefüggéseit feltáró dinamikus felületirányítás. A webes hivatkozások, referenz-áttetelek, képi-zenei-filmes mozgások felbontják a megszokott szövegtömböket. Élményszerűvé válik az ismeretszerzés. E-könyvészetként, ’e-bookology’-ként is illelhetjük azt a területet, amely kutatja a digitálisan prezentált tartalom környezettanát, beleértve a tartalmi, formai és olvasás-szociológiai változások követését, bölcsészettudományi elemzését (Kerekes, Kiszl és Takács, 2013).

A még alig néhány éves, de máris kellően bonyolult és összetett digitális kultúra témakörében az e-könyvészet határainak kijelölését különösen fontosnak tartjuk. Fennáll a veszélye ugyanis annak, hogy a konvergáló műfajok fogyasztóért vívott harcában a könyv-szerűség értékrendjét és tradicionális érték-közvetítő szerepét a képpel, videóval dúsított, gyors-szövegekre alapozott mixek, média-hibridek, meghatározhatatlan identitású digitális csomagok vehetik át. Ma mindent e-booknak minősítenek, ami letölthető, monitoron követhető. Úgy gondoljuk, meg kell kísérelni elkülöníteni a digitális műfajokat, még akkor is, ha nyilván lesznek vitatható határvonalak. A tartalom-nagykereskedést, a szkennelt szövegtöredékek disztribúcióját, a globális portálokra csempészett text-verziók offshore forgalmazását nem vonhatjuk egy megítélés alá a hagyományos könyvkultúrából szervelesen kifejlődött digitális könyv-származékokkal.

Olvasási expanzió?

Az e-könyv használatának hozadéka az lehet, hogy többet olvas az e-reader kézbentartója, illetve az, hogy tudatosabban olvas, hiszen módja van választani az elképzelhetetlen méretű e-könyves állományokból. Az amerikai olvasáskutatások egyértelműen jelzik is ezt a tendenciát (Zickuhr és Rainie, 2014). Az e-bookkal a zsebükben élők – az e-reader birtokbavétele után – összességében is többet olvasnak, mint az átlagfelnőttek; és nemcsak e-könyv fogyasztási kedvük nő, de a printből is többet forgatnak. Az e-könyv az olvasás reneszánszát jelenti egyre több országban. Nem a betű rangjának elvesztését, hanem az irodalom minden ágának népszerűbbé válását hozta magával az elektronikus regény. A digitális literatúra helyet kapott a kultúra becsült csarnokaiban. Jason Epstein (2002, 173. o.) könyvkutató-esszéista, akinek alapműve magyarul is olvasható, az olvasás új távlatait elemzi, összefüggésbe hozva a jövő könyv-jelenségeit a múlt tradícióival: „Ugyan Gutenberg találmánya alakította ki mai világunkat összes csodájával és kihívásaival, annak idején senki sem látta előre, maga Gutenberg sem, hogy a nyomtatás ilyen nagy hatással lesz életünkre. Most ugyanígy vagyunk – elnagyolt vázlatokat nem számítva –, aligha tudja bárki is megjósolni a digitalizáció hatásait jövőbeli életünkre.”

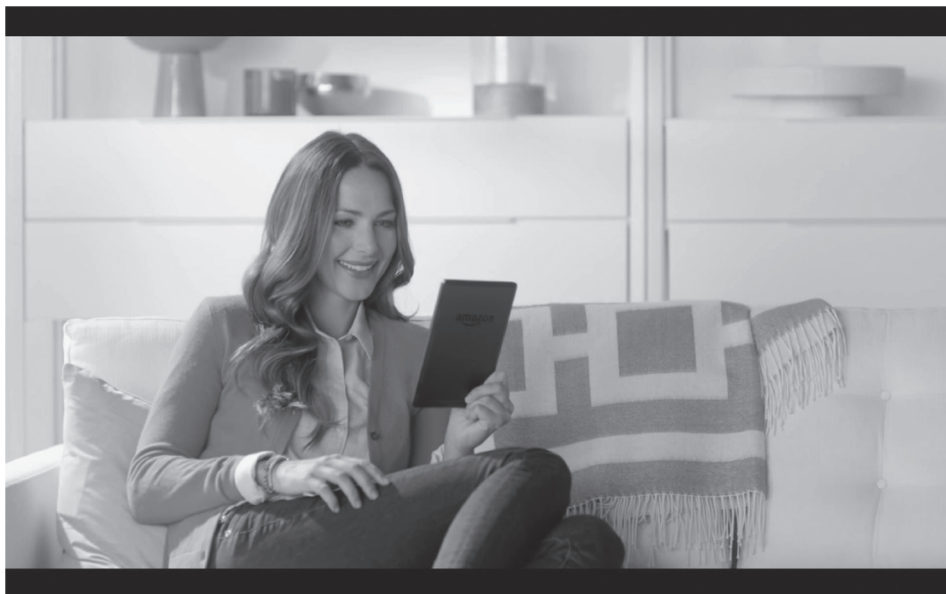
E-könyv a „polcon”

A nyomtatott könyv megszokott helye a könyvespolc, az íróasztal vagy más személyes zug: éjjeliszekrény, párna alatti süppedék, konyhaasztal sarka. De hova kerüljön az e-könyv olvasó? A számítástechnikai eszközök közé, talán a várakozó mobiltelefonok akku-feltöltő kimeneteinek környékére? Nem ilyen műszaki környezetbe landol az új eszköz. Áruklodóak a különféle reklámspotok (1. és 2. ábra): nem SMS-megszállott, gombnyomogató, klaviatúrát nyűvő emberek veszik kezükbe az e-readert a marketing-felületeken, hanem könnyeden mosolygó fiatalok és idősek, akiknek első dolga, hogy egy félreeső sarokba huppanjanak az új szerzeményükkel, vagy akár a strandon, a szabadban használják, falják a betűket.¹ Az e-book tárolási tere egyúttal a könyvespolcra is kimért, oda is illik a szerkezet. A kötetek sorába ugyanúgy helyezhető, mint más, megszokott helyre. Méretben is stimmel, ha bőrkötésében tároljuk (rendelésre azzal is szállítják), még nem is üt el más borítóktól, gerincektől. Az e-könyv elsősorban szöveg, tudás és érzelem és csak másodsorban gépezet.



1. ábra. Részlet a Kindle Paperwhite reklámfilmjéből

Az e-book nem különbözik elődjétől, a nyomtatott könyvtől, ami a használat egyszerűségét illeti. Mindig közel van, nálunk lehet, mint a kedvenc vagy éppen olvasott kötet is. Ahogy kinyitjuk a papírkönyvet és megkeressük a kívánt oldalszámot, ugyanúgy járunk el az e-könyvnél. Elővesszük a szerkezetet és azonnal olvashatunk. Ha közben kiléptünk, semmi baj, az e-bookban is van könyvjelző, folytathatjuk zavartalanul. Akaratlanul tükröt is tart elénk a feljövő kezdő oldal: az utóbb olvasott műveket listázza. Akadnak e-book típusok – ilyen a Kobo –, amelyek olvasásra rebtentéskor, ahogy felébresztjük az energiakímélő állapotból, a kijelző alsó sarkában olvasási időmérleget adnak a használról. Mikor mennyit, mit és milyen napszakban, milyen időhosszúságban olvastunk. Lokalizációnkhoz képest változóan óv és int, ha túlságosan sokat olvastunk egyhuzamban vagy éjszakai órán. A Kindle Paperwhite, a legfrissebb Amazon-verzió, egyben a legtöbbet



2. ábra. Részlet az Amazon Fire HD Tablets reklámfilmjéből

eladott e-reader, új megközelítésben prezentálja a könyvterjedelmet, három variánst kínálva: (1) Hagyományos oldalszámzás: erre bökve a kijelzőn, átvált a Kindle skálás mutatóra. (2) Megkapjuk százalékban kifejezve, hogy éppen hol tartunk a könyvben. Ha még egyet akarunk váltani, kínálkozik a harmadik lehetőség: (3) az olvasó lapozási sebessége alapján kiszámítja a masina, hogy hány perc van még a könyv végéig. Igazán gurmandoknak való szolgáltatás, ha több eszközzől olvasunk, ezek mindegyike szinkronizálható. Nem technikai bűvészkedés, hanem nagyon hasznos és értelmes lehetőség. Az otthoni számítógépen tanulmányozott szakkönyv a városba tartó villamoson felütött okostelefonon éppen onnan folytatható, ahol előzőleg abbahagytuk (összes jegyzetével, kijelölésével együtt.) Egyes gépekhez könyvillatú matricákat árulnak, más gépeknél a lapozás zaja (alternatív zörejekkel) is beállítható, hogy teljes legyen a nyomtatott könyv illúziója. Látható, hogy az e-könyv olvasó sok élmény, öröm forrása lehet.

E-könyv etikett

Többnyire jár az e-könyv berendezéshez egy tok, egy mappa, amelybe a szerkezet rögzíthető. Létezik típus, amelynek árában nincs benne ez a kiegészítő. Sőt, rövidesen eljutottunk oda, hogy a művebb borítók gyakran többbe kerülnek, mint maga az eszköz. Ez már jószerivel e-bibliofília. A kötéshez való rögzítésre sokféle megoldás ismert: mágnessel kapcsolódó, gumival lefogható, fóliába csúsztatható kivitel is lehetséges. Ezeknek a beillesztéseknek a tartóssága hosszú távon kétséges, de a lényeg nem itt lakozik. A kérdések kérdése: kötéstáblába fektetve vagy anélkül tartjuk kézben az e-könyv olvasót? Kinek hogy kényelmesebb. A könyvszerűség vonzásában magától értetődő opció elsődlegesen a borítóval olvasás. A tapasztalat mégis az, és ez tűnik általános gyakorlatnak, hogy az olvasók az egyszerűség és a helykihasználás ökonómiájától vezettetve a maga meztelen, műanyag valóságában lépnek érintkezésbe a szerkezettel. A borító többnyire a védelmet

szolgálja a későbbiekben, jól is jön ez a lehetőség szállítás, otthoni-irodai elhelyezés esetén. Védőtok nélkül létrejöhet a sztereotip egykezes papírkönyv-olvasási megszokottság. Egy kézzel kényelmesebb tartani az e-könyv olvasó eszközt, beleértve a lapozás kezelését is. Persze a tabletek már súlyosabbak, fél kézzel nehéz terhek. Egyébként épp ez az egyik előnye a legújabb e-könyves eszközöknek: egyre könnyebbek, vékonyabbak, a Kobo és a Kindle legújabb verziói szinte súlytalanok, nincs kényelmetlen előérzete az olvasónak az eszköz használatára vonatkozóan.

Hol ajánlatos hordani az e-book készüléket? A mobiltelefonnál is hasonló a probléma, ott is ezernyi megoldás lehetséges. Ízlés és kényelem határozza meg a digitális készség perszonális helyét. Az e-reader nem kíván külön kezelést más személyes tárgyakhoz képest. Elfér zsebben, kistáskában, sportszatyorban, retikülből. Akár iratmappa rekeszében is elhelyezhető. Mint a nyomtatott könyv, az e-book apparátus is észrevétlen, hűsége kísértője lehet tulajdonosának, minden különösebb törődés nélkül. Igaz, nemcsak ad, ritkán kér is a szerkezet: az árammal való ellátás általában havonta egyszer szükséges. Ha az olvasó kábelen vesz le a könyvet – természetesen hálózatról is lehetséges –, ez esetben már a feltöltés is adott, tehát nem kell külön foglalkozni vele. Már csak ezért is ajánlatos alkalmanként bővíteni az állományt. Az ingyenes könyvgyűjtemények a világ bármely részén rendelkezésre állnak: magyarul és a nyelvek sokaságán. Később szólunk a lelőhelyekről részletesebben.

Elfogadott, hogy általában a könyvolvasás aktusa mindenütt szalonképes. Ez elmondható az e-bookra is. Nincs akadálya az e-könyv folyamatos közelben tartásának, szükség szerinti használatának. Mivel nem merül le az akku, csak több száz órányi használat után, nem kell attól tartani, hogy elhalványul a kijelző. Nem kell takarékoskodni a géppel, sőt, ki sem kell kapcsolni, hiszen, ha nem végzünk vele műveleteket (pl. lapozás), nem fogyaszt energiát. Azaz bármikor elővehető, olvasható. Sokan említik, globális cégek vezetői is megerősítették, akik gyakran utaznak, hogy repülők utasterében a legáltalánosabb és a legkevésbé feltűnő az e-reader. Földi járműveken, pedig ott is eltöltünk napi egy-két órát, még esetlennek érzi magát az ember az olvasó műszerrel. Otthon viszont már felveszi a versenyt az e-book: ágyban, fotelben, konyhában, kávézással összekötve, akár falatozás közben. Zenehallgatásra is kombinálható, fülhallgató és jó minőségű hang-installáció minden gépen van. Persze kialakul majd ennek is a maga etikettje. Nyilván szokatlan helyzet, ha egy asztalnál ülve – például könyvtárban, de akár otthon is – az egyik személy könyvet lapoz, a másik e-könyv olvasó gombokat nyomogat. Ha csak nem ülnek össze végül egy médiumhoz, jó ízlés és udvariasság kérdése: az eszközhasználat adott pillanatban nem zavarja-e mások életterét? Mint a mobiltelefonnál, vagy a notebook és a tablet esetében is, gyakran előjön ez a probléma. Külön gond, hogy a táblagépekre készült könyv-applikációk zörejjel, az eszköz mozgását igénylő effektekkel is felvértezettek. A fülhallgató sem segít, a csönd és némaság elveszni látszik. Az olvasás stabil testhelyzetét a tablet rázása, föl-alá riszálása válthatja fel. Megesik, hogy bele kell fújni a mikrofonba, hogy beinduljon egy dinamikus infografika. Ujjakkal kell koppintani hatások eléréséhez, videók indításához. Ha így halad a tartalom-készítés, rövidesen nem ülőalkalmatosságokat, hanem olvasó-fülkéket kell biztosítani a lelkes könyvbarátoknak.

E-könyves gyűjtemények: fee or free

Michael Hart, a legenda szerint az első e-könyv kreátora, érdekes és szimpatikus személyiség. Ez az elkötelezett könyves kultúremler – aki talán az egyetlen, aki nem gazdagodott meg az Internet nagy feltalálói között – már a múlt század hetvenes éveiben azt gondolta: az e-könyvnek nem lehet más célja, mint az, hogy otthon mindenki saját maga rendelkezessen szinte az egész világirodalommal. Megalkotta a PC (Personal Compu-

ter) mintájára a PL (Personal Library) fogalmát. Sokszor idézett kijelentése: „A tanulás önmaga jutalma.” (Price, 2011) A világ legrégebbi – közösségi szerveződés alapján gyarapodó – digitális könyvtárát Hart alapította, s büszkén jelentette ki: „Két dolog van a világon, ami tényleg ingyenes és kimeríthetetlenül rendelkezésre áll: a levegő, amit beszívunk és a Gutenberg projekt könyvei.” (Langer, 2011)

Csakhogy igaz-e ez az állítás? Igazabb, mint valaha. Könyvek százezrei érhetőek el, bennük magyar nyelven is gazdag gyűjteményekkel. Felsorolásszerűen tekintsük át, honnan lehet legálisan e-olvasnivalóhoz jutni. Az eszköz lehet bármilyen digitális gépezet: asztali PC, notebook, táblagép, telefon és természetesen e-könyv olvasó is. (Aki szereti az extrémítást, olvashat okostévéjén, Google szemüvegén, háztartási gépek kijelzőin, Apple karóján is.)

Nemzetközi projektek:

- Gutenberg Project²
- Europeana³
- World Digital Library⁴
- Open Library⁵

Hazai gyűjtemények:

- Magyar Elektronikus Könyvtár (MEK)⁶
- Digitális Irodalmi Akadémia (DIA)⁷
- Könyvtári kezdeményezések, egyetemi repozitóriumok, magánadatbázisok.

Könyvforgalmazók

A nyomtatott könyv kereskedelmétől eltérően az e-book forgalmazásban kialakult az a gyakorlat, hogy az árusítóhelyeken, tehát a kereskedelmi portálon, a vásárolható könyvek mellett ingyenes kínálatot is nyújtanak. Ez tekintélyes nagyságrendű is lehet a magyar és a globális forgalmazóknál egyaránt. A legtöbb könyvkereskedő portálon külön is lehet keresni az ingyenes (free) művekre. Többnyire a feltétel azonban a regisztráció, ami természetesen szintén ingyenes.

Online tartalomáruházak

A tartalomplázák is széles választékban nyújtanak szabad hozzáférésű könyvkészleteket. Itt is bőséges magyar választék áll rendelkezésre. Néhány közülük:

- Apple iTunes⁸
- Google Play⁹
- Amazon¹⁰
- Multimédiaplaza¹¹

Self-publishing

Új könyves jelenség a self-publishing, a szerzői könyvmenedzselés. Ebben a könyv-horizontban az író többnyire nem anyagi okokból teszi közzé a művét, inkább a téma fontossága, a stílus, illetve az alkotói kedvtelés áll a középpontban. Ennek megfelelően a művek ingyenesen elérhetők. Magyar nyelvű anyag itt is rendelkezésre áll. Legismertebbek:

- Smashwords¹²
- Lulu¹³

Könyvcsatornák

Könyvelőfizetési vállalkozások is felveszik és kínálják az ingyenes könyveket teszt-lehetőség formájában, ez alatt kipróbálható a magyar árukészlet:

- Oyster¹⁴
- Scribd¹⁵

Visszatérhetünk Michael Hart könyvvíziójának egyik legismertebb írásához, a *Killer App* (gyilkos applikáció) missziós célkitűzésű publikációhoz. Ebben Hart (2006) szemléletes, több, számszerű összehasonlítással is illusztrált módon érvel amellett, hogy az iskolai oktatásban milyen fontos szerephez jut majd az e-könyv: „A keresésre, anyaggyűjtésre, a kiválasztott publikációk másolására fordított idő kilencven százalékkal csökkenthető a jövő elektronikus könyvtárában. A diákok idejük kilencven százalékát jelenleg a tanulásukhoz szükséges tudásanyag összegyűjtésével töltik a papíralapú oktatásban, így csak tízszázaléknyi időráfordítás marad a tényleges írásra, ez az időgazdálkodás aligha tekinthető gazdaságosnak. Elektronikus könyvtári segítséggel az arány megfordítható, kilencven százalék marad az írásra, tíz százalék a kutatásra; és úgy gondolom, ez nagyon óvatos becslés részemről.”

Horváth Iván, az első hazai e-textológia összegzője hasonló gondolatokat fejteget. Úgy véli, nem is a távoli jövőben mindenki zsebében ott lapul majd egy „kulturális örökség gép”. A képzeletbeli teljes magyar nemzeti könyvtár – könyvenként egy megabájtot véve – nem lehet több 1,2 petabájtnál, mely – az adattárolók kapacitásának rohamos fejlődését figyelembe véve – nem is kiugróan magas szám. Lényegében a teljes nemzeti szövegkincs gombnyomásra elérhető lesz, ami azonban felelősséget jelent: „A mi dolgunk – és a jövő iskolájának dolga – az, hogy ez az anyag – nemzeti művelődésünk teljessége – se reménytelen kásahegy ne legyen, se pedig a kiválasztottakat jutalmazó, az átlagos képességűeket megbüntető útvesztő.” (Horváth, 2010, 27. o.)

Az elektronikus könyv fogalma

Eddigi gondolataink tükrében elérkeztünk látjuk az időt az elektronikus könyv definíciójának tárgyalására. Az e-book nemzetközi hívószó, a világ bármely táján ismerik. Jelentésének pontos értelmezését azonban nehezíti, hogy a magyar napi nyelvhasználatban keveredik az angol kifejezés két összetevője: (1) a könyv (tartalom) maga és (2) az olvasást lehetővé tevő elektronikus szerkezet. Egyszerűen elektronikus könyvnek titulálják mindkét fogalmat. Bonyolítja a definiálást, hogy a digitális tartalom fellelhetősége is nagyon bőséges és változatos, ebből következően hajlamosak az olvasók az általuk használt rendszerre szűkíteni az e-könyv fogalmát. Sokan csak a kereskedelmi forgalomban árult pdf, epub vagy Kindle formátumú könyvet tekintik e-booknak; mások a könyvtárakban és egyéb helyeken digitalizált, nyomtatott könyvoldal fotókópiáját. Szélesebb értelemben e-könyvnek érzékelnek az érdeklődők minden szöveget, ami számítógépes formában fellelhető, terjedelmesebb dokumentum (pl. kéziratok, jelentések, szakdolgozatok, képregények, hangskönyvek).

Az e-book fogalom feltűnésekor a magyar korrektorok azt javasolták, hogy az e-reader eszköz elnevezése legyen egységesen e-könyv olvasó. Ma már megállapíthatjuk, hogy ez a felvetés nem állta ki az idő próbáját, nem honosodott meg a szóösszetétel. A terminológiai problémát Koltay Tibor (2010) összegzi: „Az e-könyv egyaránt magába foglalja az interneten forgalmazott szöveget és az olvasáshoz szükséges hardvereket, azaz könyvolvasó eszközöket (készülékeket). A szöveg a hardvertől nem választható el, és nem írható újra. Mindez úgy érvényes, hogy továbbra is hozzájuthatunk olyan könyvtartalmakhoz,

amelyeket aztán asztali számítógépünkön, notebookon, PDA-n és más eszközökkel olvashatunk. Uralkodóvá azonban a fenti értelemben vett – bár még messze nem szabványosított – e-könyv látszik válni.” Koltay megállapítása rögzíti a köznyelvi helyzetet: az e-könyv fogalmában valóban nehezen válik külön az eszköz és a tartalom.

Megfigyeléseink szerint egy új folyamat is érzékelhető. Az angol kifejezéseket az eszközre értjük, a magyar szavakat pedig a tartalomra értelmezzük. Az e-book, e-reader tehát a dedikált olvasói céleszközt jelentené, az e-könyv pedig a tartalmat, a művet, az alkotást. Ezt a fejleményt elfogadhatónak, követhetőnek tartjuk. Más kérdés, hogy mi lesz a nyelvi valóságban néhány év múlva.

Az e-könyv mint tartalom meghatározása már ma is teoretikusi publikációk tucatjait köti le. Az e-book fogalom kialakulásának és fejlődéstörténetének egyik legrészletesebb összefoglalását – alapos körüljárás után, figyelemmel a fogalom történetére – adja Chris Armstrong (2008): „Az e-könyv: függetlenül a szöveg méretétől, származásától, szerkezetétől minden olyan tartalom, amely felismerhetően a könyv formajegyével rendelkezik, tájékozódásra, valamint olvasásra készült, és olyan mobil vagy asztali elektronikus eszközön olvasható, amelynek kijelzője van. A folyóiratok nem tartoznak az e-book fogalomkörébe.” (Armstrong, 2008)

Az e-könyvnek fellelhető adminisztrációs indíttatású meghatározása is. Adózási szempontból az Európai Uniónak is szüksége volt a fogalmi keretek meghatározására. A jelentőssé fejlődött e-book üzletben szolgáltatásnak vagy terméknek tekinthető az e-könyv? Jelenleg – és ezt az egész öreg kontinens olvasó társadalma nem érti – szolgáltatásnak minősítették az e-könyvet, mivel csak virtuálisan létezik. Így a legmagasabb adókulcs kategóriába került az irodalom, a tudomány. Magyarországon 27 százalékos az általános forgalmi adó (áfa) kulcsa, szemben a nyomtatott kiadványok 5 százalékal. A probléma orvoslását kérve az Európai Kiadók Szövetsége (Federation of European Publishers) az e-könyv fogalmára rendkívül egzakt, a legfrissebb e-book evolúciós fejleményeket is figyelembe vevő meghatározást javasolt: „Az elektronikus könyv egy mű, amelyet részben vagy egészben megszámlálható számú részből hozott létre a kiadó/szerző(k), és amely elsősorban szövegszerű, képi és/vagy grafikus tartalmi elemekből áll, vagy ugyanannak a tartalomnak gépi felolvasott vagy audio megjelenítése és elektronikus formában hozzáférhető. Az elektronikus könyv lehet interaktív, és tartalmazhat nem szöveges elemeket, amelyeket különböző formátumokban jeleníthet meg – többek között audio, video, hipertext –, funkcionálisan kapcsolódva az elsődleges tartalomhoz.” (FEP, 2013)

E-könyves olvasóeszközök

Az e-könyv olvasást a közvélemény gyakran összeköti az e-könyv olvasó eszközzel. Ez a megközelítés azonban még nagy fókusszal sem igaz. A valóság azzal jellemezhető, hogy az elektronikus könyv sok más számítógépes készülékkel is olvasható. Mi több, a digitális könyvművek legnagyobbbrészt nem is az e-book kijelzőjén kerülnek olvasójuk elé.

Az e-szövegek minőségét, tartalmi értékét nem befolyásolja, milyen eszközön olvasuk. A klasszikusok attól nem változnak meg, a mű ugyanaz marad, ha nem e-könyves eszközzel, hanem más informatikai apparátussal közelítjük meg a nyomtatásból már ismert regényt, tanulmányt. Ezt azért szükséges hangsúlyozni, mert gyakran hallani véleményként: az e-book olvasó drága, újabb pénzkiadással terheli meg az olvasót. Ezzel nem értünk egyet, ugyanis az általában otthoni környezetben is megtalálható, legegyszerűbb informatikai konfiguráció is megfelel a könyvek elérésére, élvezetére.

Röviden tekintsük át, milyen számítástechnikai eszközpark szolgálja az e-könyvek olvasását. A felsorolás nem minőségi rangsor. A készülékek között nincs minden tekin-

tetben legjobb megoldás, hiszen valamennyi típusnak léteznek előnyös és hátrányos tulajdonságai:

- asztali számítógép,
- okostelefon,
- tábla PC (tablet, iPad kategória),
- laptop, notebook,
- e-könyv olvasó,
- okostévé (smart tévé),
- várható: intelligens karóra, Google szemüveg, használati eszközök kijelzői (pl. mikro-hullámú sütő, biztonsági rendszer kezelőfelülete, hangtechnika digitális műszerfala).

2012–2013 fordulóján, 15–25 év közöttieket reprezentáló 500 fős minta személyes megkérdezése alapján a hazai eszközhasználat tekintetében figyelemreméltó adatokat hozott nyilvánosságra a magyarországi Ipsos kutatóintézet: „Az elektronikus könyvolvasó még nem elterjedt a fiatalok körében, csak 2 százalékuk rendelkezik ilyen technikai eszközzel. Ezen túlmenően, 7 százaléknyan gondoltak már arra, hogy vásároljanak maguknak készüléket főleg az érettségizettek és a diplomások körében van erre szándék (12, illetve 20 százalékuknál). A korosztály harmada azt feltételezi, hogy előbb-utóbb az e-könyvek gyakoribbak lesznek, mint a papírra nyomtatottak, de a fiatalok fele szerint nem valószínű, hogy ez bekövetkezik. Ha valaki már vett magának könyvolvasót vagy tervbe vette a vásárlást, arra hajlik, hogy az e-könyveké a jövő (82 százalékuknak ez a véleménye).” (*Ipsos*, 2013)

E-könyv megjelenési formák

Az e-könyv fogalmának meghatározása körüli nehézségeket nem csak és kizárólag a tartalom (tehát a könyv, a mű) és az eszköz (vagyis az e-reader) megnevezésének gyakori keveredése okozza. További nehézség, hogy túl gyakran megkapják a könyv vagy még inkább az e-könyv előtagot egyes műfajok, kategóriák, ötletszintű kreációk is. A könyv imidzse vonzza a kísérletezőket. Az alkotók sietnek ráhúzni a bevált nyomtatványi világból átörökített elnevezéseket minden új szöveg-innovációra. Ezek között van találó is, néhány azonban nagyon erőltetett. Az alábbiakban a sűrűn előforduló könyv-kifejezéseket tekintjük át.

Okoskönyv

Hazánkban a Kossuth Kiadó hozott forgalomba ilyen elnevezéssel írásokat.¹⁶ A leprellő szerkezetű, azaz összehajtogatott néhány színes oldalból álló brosúra alig tartalmaz szöveget, a tartalom QR-kód alatt tárolódik. A QR-kódnégyzet megfelelő eszközzel (okostelefon, iPad stb.) való leolvasása után egy videó-anyag indul el, az adott tartalom műfajának megfelelő eszközrendszerrel. Azaz kaphat az olvasó infografikát, filmrészletet, szövegbeolvasást, rajzos szemléltetést. A szöveg tehát az ilyen értelemben megnevezett okoskönyv esetében inkább csak az orientációt, keresést segíti, a lényegi tartalom nem írásos anyag.

Gyakoriak a turista-útmutatók, múzeum-vezető kalauzok is okoskönyv alakban. Előtérbe kerültek az irodalmi és zenei séták. Ezekben az esetekben a művészeti alkotáshoz köthető helyszínek elevenednek meg mobiltelefon vagy más eszköz segítségével. Ismert az Ottlik Géza *Hajnali háztetők* című regényéből – a Petőfi Irodalmi Múzeum, a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem és az MTA SZTAKI együttműködésével – készült alkalmazás: „A koncepció középpontjában az irodalmi alkotás helyszíneinekhez kötött,

élményszerű megismerése áll. A séta során a regényből elhangzó részletek színhelyeit bejárva bontakozik ki a történetet. A húszas, harmincas évek kulturális és társadalmi viszonyait – az elhangzó regényrészletek között – válogatott audiovizuális anyagok idézik meg. A korabeli írott sajtóanyagok, zene- és filmbejátszások, a fényképek, valamint a tájékozódás alapjául szolgáló 1938-as Budapest térkép mind a város akkori hangulatát elevenítik fel. A filmrészletek, viccek, újságillusztrációk azonban nem szorítják háttérbe a regény nyújtotta irodalmi élményt, hanem – a mai helyszíni benyomásokkal is kiegészülve – inkább elmélyítik azt.”¹⁷

Intelligens könyv

Az e-könyv szövegében egyes kifejezéseket, fogalmakat, szavakat linkeléssel látták el, tehát az olvasás folyamán módja adódik az olvasónak kilépnie a webre vagy egy adott adatbázisba, attól függően, hogy a csatolók hová vezetnek. (A meghatározás így természetesen nem az adott könyv tartalmára vonatkozik.)

Az intelligens könyv fogalma nagy jövő előtt áll, hiszen a számítástechnikai fejlesztések nyomán a könyv egyre több gyökeresen új tulajdonságot vesz fel, és ezeket szívesen foglalják össze az intelligens könyv szóösszetételbe. Ide sorolhatók az alábbi fejlesztések:

- Az e-könyv tartalmának átadása más kijelzőkre (pl. háztartási gép digitális ablakára, karórára).
- E-könyv formátumok közötti automatikus átjárás (a vevő bármilyen formátumban vásárolhatja meg a tartalmat, a tartalom olyan formátumban tölti be magát a használt gépre, amelyik az adott eszköznek megfelelő).
- Az e-könyv felhőben történő tárolása, letölthetősége az olvasó birtokában lévő bármely eszközre.

Intelligens könyvkötés, intelligens borító

A borítóra vagy az előzéklapra QR-kód kerül, amely a könyvvel összefüggésben újabb információkat ad, illetve újabb információkhoz vezet. A QR-kód például rejthet bővebb impresszumot, rövid könyvrészletet vagy kivezethet egy weblapra, ahol követhetők a könyv frissítései, bővítései. Kísérleteznek a QR-kód mellett olyan információs technikával, amely lehetővé teszi, hogy ne kelljen a könyvet kézbe venni, leemelni a polcra vagy kihalászni a tárolóból. Elég legyen csak az okostelefont vagy más kéznél levő jelölvasó eszközt a könyvtárlók felé irányítani, és a kijelzőn már jönnek is az adatok a vizsgált könyvtárlóból.

Média-könyv

A szöveg között hangfájlok (néha videófájlok is) találhatóak. Ezek a kiegészítések azonban nem plusz tartalmi elemeket hoznak be a műbe, hanem a szöveget ismétlik meg szerzői vagy művészi felolvasásban.

Digitális könyv

Jelentheti magát az e-könyvet és lehet az elektronikus könyv szinonimája is. Gyakori jelentése azonban a szkennelt könyv. Egy nyomtatott mű digitális verziója, amely többnyire megőrzi az eredeti könyv alakosságát, beosztását. Ilyen értelemben nem is szöveggént, hanem képként kezelik az egyes oldalakat. Különösen ritka könyveknél, muzeális példányoknál készülnek olyan e-könyvek, amelyek tükrözik az originális kiadványt.

Hibrid könyv

A nyomtatott könyvhöz – QR-kódon keresztül elérhető – háttéranyagokat tartalmazó adatbázist nyújt a kiadó. Nem csak a nyomtatott könyv digitális változatát kapja elektronikusan a vásárló, hanem a vásárolt nyomtatott könyvhöz további információkat, multimédiás kiegészítéseket is. Jellemzője, hogy a szövegtömbök nem uralják az oldalképet. A hasábokba rendezett sorok többnyire a lap szélén vagy alján futnak, a középponti helyet kép vagy multimédiás beillesztés foglalja el. Nem ritka az sem, hogy maga a szöveg egyáltalán nem látható, csak előhívható. A műfaj elterjedése várható, mivel egyre népszerűbbek a táblagépek, illetve a táblagép képességekre fejlesztett e-könyv olvasó eszközök (Kindle Fire, Nook Color).

A hibrid könyvre vonatkozóan egy másik értelmezés is él. Gyakori szóhasználattal hibridnek nevezik az olyan e-könyvet, amely felolvastatható. Az e-readerek legtöbbje képes a szöveg gépi felolvasására (angol nyelvre specializáltan). A felolvasó üzemmód bekapcsolásával valóban hibriddé válik a mű, hiszen a tartalomhoz képi és hangi formában is hozzájuthatunk. (Gyakran előfordul azonban, hogy a szöveg nem tehető át hangra, mert a szerzővel kötött szerződés az audio változatra nem terjed ki.)

Könyv-applikáció

A fogalom egyre inkább felváltja magát az e-könyv értelmezést is. Valójában az e-könyv nem könyvszerzési (szöveghelyesség, jól olvashatóság, szöveg-központúság), hanem informatikai továbbfejlesztéséről van szó. A könyv-applikáció nem más, mint olyan tartalom, olyan alkotás, amelyben a szöveg formailag elveszti központi szerepét, ennek megfelelően elvész a könyv-alakosság főbb jellemzőinek nagy része. A kijelzőn a szöveg vagy alul, vagy oldalt fut, de az is előfordul, hogy külön ikon mögé rendezve érhető el. A központi szerepet a multimédiás, interaktív elemek töltik be. A könyv-applikáció főbb alkotóelemei:

- filmrészletek, aktív grafikák, táblázatok;
- játékok;
- helymeghatározás (wifi kapcsolat);
- interaktivitás: képek mozgatása, színezése, zörejkeltés;
- kreatív beleavatkozás: szöveg felolvasása, párbeszéd kialakítása.

Gyakran a könyv-applikáció eleve egy sikeres filmből készül, vagy valamilyen népszerű játék könyves verziója. Lényeges megjegyezni, hogy a könyv-applikáció lejátszására kizárólag multimédiás képességekkel rendelkező eszközök alkalmasak, tehát az e-Ink-es könyvolvasó nem.

Könyv-applikáció mint kereskedelmi fogalom

A könyv-applikációnak kezd kialakulni egy másik jelentése is. Ez esetben nem a tartalom megjelenítéséről, hanem kereskedelméről van szó. Az Apple könyves választékát több módon teszi elérhetővé. A három alaptípus:

1. iBookstore: Ez egyszerűen egy könyvruház, az iTunes egy szekciója. A könyveket különböző ismérvek alapján szortírozzák, melyek szerint böngészhetők. Például: Legfrissebb, rövid írások, sorozatok, ingyenes könyvek, díjazott művek, filmre vitt alkotások stb., nyelvekre történő szűréssel. Más szempontú megközelítés a műfaji meghatározások alapján való rendezés. Igazából kategóriáknak mondjuk ezt a fajta felosztást, hiszen nem könyvtári alapú (pl. ETO vagy más osztályozás) a besorolás. Ismertebb kategóriák: fiction, non-fiction, étel-ital, tinédzsereknek, életrajz, utazás, életmód, sport, szórakozás stb.
2. Könyv-applikáció: A könyv maga egy külön alkalmazás, nem a könyvek között vásárolható meg, hanem külön applikációként. Amit beszerez, az nem más, mint számítógépes feldolgozású tartalom, amely számos látványelemmel dúsul fel a szöveg mellett: mozgó ábrák, dinamikus grafikonok, videók stb. Olyan, mintha egy élményszoftvert, interaktív játékot töltené le a majdani olvasó. Az alap azonban az epikus vagy szövegszerű feldolgozás, ennek megfelelően műfajilag leginkább a könyvhöz áll legközelebb a könyv-applikációnak nevezett szöveg és illusztratív tartozékaiból összeálló digitális matéria. Ismert könyv-applikáció, talán a legnépszerűbb ebben a műfajban Al Gore (2009) volt amerikai alelnök és környezetvédő *Our Choice (Rajtunk múlik)* című alkotása.

Az Apple lehetővé teszi, hogy a könyvkereskedő Könyv-applikációnak nevezett külön saját könyvesboltot vagy könyvtárat tegyen fel az iTunes tartalom-áruházba. A művek ezen keresztül érhetőek el. Hasonló ez a nyomtatott világban ahhoz, amikor egy kiadó saját szakboltot működtet, ahol többnyire csak a saját kiadású könyveit árúsítják. Konkrétan az Apple univerzumban ez azt jelenti, hogy egy könyvkiadó vagy könyvtár létrehoz egy saját applikációt, programot, hozzáférést a tartalmához, és azon belül teszi elérhetővé a birtokában lévő műveket. Ingyenesen vagy fizetősén, ez természetesen az applikáció szándékától, hivatásától függ. Például egy szakkönyvkiadó úgy ítéli meg, hogy kötetei szorosan a kiadó nevéhez fűződnek. Ennek megfelelően a kiadó neve alatt is fogják keresni, ezért külön gyűjteményben árúsítja könyveit, hiszen eleve a kiadót keresik, nem a könyvet. Léteznek szerzőhöz vagy témához kötött applikációk. Ilyen például a Kulcs-Soft céghez kötődő Könyv-Tár: „Megjelent az első magyar nyelvű e-book könyvtár. Ingyen Könyv és a Könyv-tár alkalmazás iPhone-ra és iPad-re, valamint androidos eszközre letölthető, ahol több mint 600 könyvet találsz! Köztük olyan klasszikusokat, mint Verne, Zola, Puskin, Chaucer, Mikszáth, Jókai vagy *Krúdy* és a sor korántsem teljes.”¹⁸ Nem hagyható ki a MEK (Magyar Elektronikus Könyvtár) applikációja sem: „A MEK Book alkalmazás az Országos Széchenyi Könyvtár Magyar Elektronikus Könyvtárának olvasására használható alkalmazás. A könyveket letölti a telefonkészülékre, és offline olvasást tesz lehetővé. A könyvek közötti kereséshez ird be a keresett kifejezést, válassz a kategóriák közül, majd nyomd meg a Keresés gombot. A találati listából letöltődik a kívánt könyv, a letöltés és a feldolgozás a háttérben folyik, és 1–2 percet vehet igénybe. Az alkalmazás a MEK könyvállományának mintegy felét teszi elérhetővé a különböző tárolási módok miatt, kérjük, ezért ne pontozd le az értékelésnél!”¹⁹ További leírások a MEK applikációról Androidra, Windows Phone-ra, iPadre a MEK mobil oldalán található.²⁰

3. e-Content, e-tartalom: A kifejezést, bár eredeti jelentésében a könyvnél bővebb fogalmat jelöl, mégis gyakran a könyv szinonimájaként használják. Azt jelzik vele, hogy nem szövegközpontú e-kiadványról van szó, hanem olyan írásműről, amely szerke-

zetében, megjelenésében szövegen kívüli megoldásokat is tartalmaz, mint filmrészlet, zene, aktív ábrák stb.

Könyvészeti értelemben is gyakran előkerül a fogalom. Ugyanis a csak digitálisan létező írás esetén, ha e-könyves formátumot használ az olvasó (ePub, Mobi), nincs stabil oldalszámzás. A tartalom kiterjedése attól függ, milyen betűtípust, milyen betűnagyságot állít be a felhasználó. Hivatkozás esetén így nem lehet megadni az idézett rész oldalszámát. Kísérleteznek százalékban megadott rögzítéssel, de ez is beállításfüggő. Ha tehát a mű nincs meg nyomtatásban vagy pdf-ben, a szerzők – szükségből – e-tartalomnak minősítik a publikációt, nem e-könyvnek, ezzel elkerülve az írott (digitális vagy nyomtatott) művekhez tradicionálisan kapcsolódó bibliográfiai kötelezettségek teljesítését.

Elektronikus publikáció

A publikálás természetesen jelenthet folyóirat- vagy könyvmegjelenést, köznyelvi értelemben azonban a fogalom alatt inkább szakcikket, tudományos közlést értünk. Az e-könyv fogalmkörébe – utaltunk is már rá – nem tartozik bele a folyóiratban történt közlés fogalmköre. Természetesen vannak átfedések az e-könyv és az e-folyóirat tartalmak, illetve megjelenések között – csakúgy, mint a nyomtatott szisztémában –, azonban a két tartalom-prezentáció célja, rendszere, üzleti modellje teljesen különbözik.

Alkalmazkodás az e-betűhöz

Van-e különbség a nyomtatott vagy kijelzős szöveg között az olvasás szempontjából? Nyilvánvaló, hogy anyagában, megjelenésében a betűk másképp egyszívnak a papírlapon, illetve a monitoron. Ez a kézzelfogható tény befolyásolja-e a közvetlen megértés folyamatát? Egy angol nyelvterületen végzett vizsgálat nyomán készült tanulmány (*Ferris*, 2013) nem kevesebbet állít, mint azt, hogy a nyomtatott szöveg sokkal alkalmasabb a tanuláshoz, mint a kijelzős betűfolyam. Két mintacsoportot hoztak létre, az egyik pdf-ben, a másik nyomtatva kapta meg ugyanazt a szöveget, majd egy bizonyos tanulási idő után visszakérdezték a leírtakat. A printesek mérhetően sokkal jobban szerepeltek. Szakirodalmi hivatkozások alapján igyekeznek is értelmezni az eredményt. Érvelésük így foglalható össze: az emberiség több évezrede olvas, ez történelmileg nem nagy idő a teljes humán lény kialakulása szempontjából. Tehát az olvasás fiatal tevékenység az emberi faj szempontjából. Nem csoda tehát, hogy az emberi agy még nem idomult teljesen önállóan ehhez a tevékenységhez, jelenleg is egy régebbi minta, a térérzékelés határozza meg a betűjelek kódolásának lépéseit. Az olvasó tudat alatt az előtte fekvő két könyvlapot kétszer négy sarokpont alapján feltérképezi, és ebbe a hálóba helyezi el a szöveggépet. A betűt is térben érzékeli, anyagszerűnek fogja fel. Nem vagyunk még messze a képírástól, az európai betűk őseitől, valahol még ez is az agyunkban dolgozik a szöveggéértelmezés alatt. A képírás lényege is az volt, hogy a jelentést kapcsolta valami közvetlenül ismert tárgyhoz. A nyomtatott szöveg mindezek alapján egy mélyebb kulturális háttérű forma, egyáltalán nem az a lényege, amit éppen látunk. Sokkal meszebbre és áttételesen kell visszabogozni a papíron előugró betűk látványát, mint azt gondolnánk.

Mindebből az a gyakorlati tény következik, hogy a digitális text nem képes zavartalanul, harmonikusan együttműködni az agy ide vonatkozó idegközpontjaival. Ezt pedig figyelembe kell venni az olvasás jövője szempontjából. Megjegyzni a tanulmány, hogy tanulás esetén, főleg szó szerinti rögzítéskor, nem a szöveg értelme jön elő a visszaadás-

kor, hanem látja szinte maga előtt az ember az egész oldalt, az oldal szerkezetét, ahonnan tanulta a szöveget.

Talán jobban értelmezhető a szöveggép és maga a szöveg tartalmának összefüggése – ez a lényegi problémaköre a képernyős és nyomtatott olvasás különbözőségének – az intertextualitás fogalmának megismerésével. Mindezt megvilágítja Pethő Ágnes (2002, 7. o.): „Természetesen el kell ismernünk azt, hogy az intertextualitás immár több évtizedet és mutációt megért elméletének köszönhetünk egy igen fontos felismerést: a viszonyaiban létező szöveg fogalmát.” Majd így folytatja Pethő (2002, 8. o.), kibontva az informatika nyomán kialakult új írás- és olvasásmódokra a kép és szöveg összefüggéseinek lényegét: „Az utóbbi évek kommunikációs újdonságai nem csak azért jelentősek, mert soha nem látott lehetőségeket tettek hétköznapivá. Az intermedialis jelenségek előtérbe kerülése azért is fontos számunkra, mert ráirányította szemünk az emberi közlés alapvető formáinak az öröktől fogva létező szimbiózisaira és bámulatos változatosságára (sőt általában a világ nyelvszerűségére). A kibernetikus világban fölismerhetünk és értelmezhetünk egy olyan folytonosságot, amely az emberi kifejező formákban fellelhető, és amely a poszt-tipográfia burjánzóan hibrid médiumjelenségeinek nem csak előzménye, hanem gondolati hagyománya, kognitív talaja is. Hisz igaz ugyan, hogy az új formák új gondolatokat (világértelmező metaforákat) hoznak, ám bizonyos rögzült (nyelvi-képi) gondolati sémák nem egykönnyen avulnak el (lásd például a szövegírás/szerkesztés gyakorlatának és bizonyos elveinek átmentődését a képi-komputervilágba, amely csak részben a képiség birodalma, igazából a *Vilém Flusser* által textolátriának nevezett szövegimádat újabb birodalma), és a legmodernebbnek ható jelenségeknek is megvannak az őselménynek tekinthető előmintái.”

Az e-könyv előnye – és persze megszokottságot, hagyományt törő hátránya is –, hogy szinte teljességgel tartalomközpontú irodalmi rendszer. A könyv-külsőségek kevésbé játszanak szerepet. A bibliofil elemek, mint a kötés, a borító, a méret és a tulajdonosi bizonyosság rendszerint nem járulnak hozzá a könyv-élményhez, vagy csak kis mértékben adnak pluszokat a mű értékéhez. Ez lenne a várható, valójában azonban más a helyzet. Aki folyamatosan használ e-könyv olvasó eszközt, megerősítheti: néhány könyv elolvasása után az e-reader kényelmi szolgáltatásai – szótár, jegyzetelhetőség, könyvtárnyi anyag a zsebben, a betűméret- és fajta mozgalmassága – képesek érzelmi kötődést kialakítani. Éppen úgy jelentkezik a motiváltság a használatra, mint egy régi könyvhöz való ragaszkodás esetén. Szívesen nyúl az ember az eszköz után, mint egy megszokott szótárhoz vagy törött-gyűrött borítójú, sűrűn forgatott kézikönyvhöz (*Kerekes és Kiszl*, 2014b).

Dolgozatunkban csak néhány, az oktatásra is ható csomópont bemutatásán keresztül szeretünk volna érzékeltetni: az elektronikus könyv ma már mindennapunk része, így az iskolarendszer valamennyi szintjén elkerülhetetlen és meghatározó tényező.

Irodalomjegyzék

Armstrong, C. (2008): Books in a virtual world. The evolution of the e-book and its lexicon. *Journal of Librarianship and Information Science*, 40. 3. sz. 2014. 11. 18-i megtekintés, http://cadair.aber.ac.uk/dspace/bitstream/handle/2160/647/Armstrong_BooksinaVirtualWorld_JOLIS.pdf?sequence=3 DOI: 10.1177/0961000608092554

Bowker (2012): *Bowker Releases Results of Global eBook Research. Australia, India, the U. K. and the U. S. lead the way in adoption; Brazil and India set*

for greatest growth. 2014. 11. 18-i megtekintés, http://www.bowker.com/en-US/aboutus/press_room/2012/pr_03272012.shtml

Epstein, J. (2002): *A könyvkiadás múltja, jelene, jövője*. Európa Kiadó, Budapest.

FEP (2013): *FEP submission on the Review of existing legislation on VAT reduced rates*. 2014. 11. 18-i megtekintés, <http://xvm-12-234.ghst.net/img/pdf/FEP%20submission%20to%20the%20consultation%20on%20the%20Review%20of%20>

existing%20legislation%20on%20VAT%20reduced%20rates.pdf

Ferris, J. (2013): The Reading Brain in the Digital Age. The Science of Paper versus Screens. *Scientific American*. 2014. 11. 18-i megtekintés, <http://www.scientificamerican.com/article/reading-paper-screens>

Gore, Al (2009): *Our Choice. A Plan to Solve a Climate Crisis*. 2014. 11. 18-i megtekintés, <http://ourchoicethebook.com>

Hart, M. (2006): How eTexts Will Become the „Killer App” of the Computer Revolution. *Gutenberg Project*. 2014. 11. 18-i megtekintés, http://www.gutenberg.org/wiki/Gutenberg:How_eTexts_Will_Become_the_%22Killer_App%22_of_the_Computer_Revolution_by_Michael_Hart

Horváth Iván (2010): Számítógép és irodalomtudomány. *Alföld*, 64. 3. sz. 9–28.

Ipsos (2013): *Alig olvasnak könyvet a fiatalok – se idejük, se kedvük*. Ipsos Zrt. 2014. 11. 18-i megtekintés, <http://www.ipsos.hu/site/alig-olvasnak-k-nyvet-a-fiatalok-se-idej-k-se-kedv-k>

Kerekes Pál és Kiszl Péter (2014a): E-book krónika. Fejezetek az elektronikus könyv történetéből. *Korunk*, 25. 10. sz. 15–26.

Kerekes Pál és Kiszl Péter (2014b): „Műszálás” olvasás – mérlegen a nyomtatott és az elektronikus szöveg. *Könyv és Nevelés*, 16. 4. sz. 8–15.

Kerekes Pál, Kiszl Péter és Takács Dániel (2013): *E-könyvészet. A digitális könyvkultúra alapvonásai*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.

Koltay Tibor (2010): E-könyvek: technológia és birtoклás. *Médiakutató*, 11. 3. sz. 49–53. 2014. 11. 18-i megtekintés, http://www.mediakutato.hu/cikk/2010_03_osz/04_e-konyvek

Kulcsár Szabó Ernő (2010): *Megkülönböztetések. Médium és jelentés az irodalmi modernségben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Langer, E. (2011. 09. 08.): Project Gutenberg creator Michael S. Hart dies at 64. *The Washington Post*. 2014. 11. 18-i megtekintés, http://www.washingtonpost.com/local/obituaries/project-gutenberg-creator-michael-s-hart-dies-at-64/2011/09/08/gIQA1DMFDK_story.html

Pethő Ágnes (2002): Előszó. Szövegek a médiumok „között”. In: uő (szerk.): *Képtávittelek. Tanulmányok az intermedialitás tárgyköréből*. Scientia Kiadó, Kolozsvár. 7–13.

Price, G. (2011. 09. 07.): Project Gutenberg Founder, Michael Hart, Has Passed Away. *Infodocket. Library Journal*. 2014. 11. 18-i megtekintés, <http://www.infodocket.com/2011/09/07/project-gutenberg-founder-michael-hart-has-passed-away>

Zickuhr, K. és Rainie, L. (2014): *E-Reading Rises as Device Ownership Jumps. Three in ten adults read an e-book last year; half own a tablet or e-reader*. PEW Research Internet Project. 2014. 11. 18-i megtekintés, <http://www.pewinternet.org/2014/01/16/e-reading-rises-as-device-ownership-jumps>

Jegyzetek

¹ 2014. 11. 18-i megtekintés, Kindle Paperwhite: The Best Way to Read by the Beach, Pool, or Anywhere – Amazon TV Commercial: <http://www.youtube.com/watch?v=CH87MFipmoo>; Kindle Paperwhite (CA): http://www.youtube.com/watch?v=HnCBT1-0aYlQ&list=PLzscuKSqJrKUyjoI55ZV-CEy_X-IQExTy8; Amazon Fire HD Tablets - More Than a Tablet – New Amazon TV Commercial: <http://www.youtube.com/user/kindle>

² www.gutenberg.org

³ www.europeana.eu

⁴ www.wdl.org

⁵ www.openlibrary.org

⁶ www.mek.oszk.hu

⁷ www.pim.hu/dia

⁸ www.apple.com/itunes

⁹ <https://play.google.com>

¹⁰ www.amazon.com

¹¹ www.multimediaplaza.com

¹² www.smashwords.com

¹³ www.lulu.com

¹⁴ www.oysterbooks.com

¹⁵ www.scribd.com

¹⁶ Példaként említjük: Sarkadi Ágnes (2012): *Rendetlen nyulak a benzinkúton*. Okos könyv. Interaktív mese. Kossuth Kiadó, Budapest. 2014. 11. 18-i megtekintés, <http://www.kossuth.hu/adatlap/konyv/2280/rendetlen-nyulak-a-benzinkuton-okoskonyv>

¹⁷ Az idézet forrása: *Sétálj le Ottlikot! Hajnali háztetők – irodalmi séta*. Petőfi Irodalmi Múzeum. 2014. 11. 18-i megtekintés, <http://www.pim.hu/object.c6225d53-bedf-4f2e-8c32-a5d4054b6110.ivy>

¹⁸ 2014. 11. 18-i megtekintés, https://www.facebook.com/IngyenKonyv/info?tab=page_info; <http://itunes.apple.com/hu/app/konyv-tar/id440694443?mt=8>

¹⁹ 2014. 11. 18-i megtekintés, <https://itunes.apple.com/hu/app/mek-book-2/id654456037?mt=8>

²⁰ 2014. 11. 18-i megtekintés, http://m.mek.oszk.hu/#_mobilapp

Iványi Márton

PhD-hallgató, Corvinus Egyetem Társadalmi Kommunikáció Doktori Iskola

Az online közösségi hálózatok és a véleménynyilvánítás pozitív és negatív szabadsága

A modern arab világ talán legnagyobb kortárs szerzője, a szürreális-szatirikus írásai nyomán világhírű, szíriai prózaíró Zakaria Tamer novelláinak vissza-visszatérő témája az elnyomás: az egyén elnyomása az állami és vallási intézmények által és az egyének elnyomása egymás által.

A politikai, társadalmi és vallási autoritás kérdései képezik annak a Tamer-novellának is a tematikus magját, amelyben az özvegy Bahdzsának fia születik, Bahdzsat, aki újszülöttként is felnőttként gondolkodik, viselkedik, (elmondása szerint) ír-olvas, számol és beszél. Édesanyja ezen természetesen meglepődik és rendreutasítja, hogy hagyja abba, nehogy a kórházi alkalmazottak meghallják. „Most pont úgy beszélsz, mint a vezetőink” – oktatja ki a fia. Szófogadó gyermekként mindenestre szavát adja, hogy többé nem szól egy szót sem. Nem is szól húszéves koráig. Ekkor a néma Bahdzsat egy pénteki délutánon elmegy a mecsetbe, ahol vallásfilozófiai és erkölcsi vitába keveredik az ottani igehirdetővel, aki amellet érvel, hogy nők és férfiak utazzanak elkülönülten a tömegközlekedési eszközökön. Miközben hallgatja, Bahdzsatból kitör a nevetés, akkor jön rá, hogy tud beszélni is. Az elmérgesedő és személyeskedővé fajuló vita eredményeként a szónok hívei, követői agyonverik Bahdzsatot.

A magától értetődően fiktív, ám annál tanulságosabb történet, ha nem is fekteti le egy elméleti fejtegetés alapjait, legalább három szempontból mégis állhat egy, a véleménynyilvánítási szabadság és a közösségi média viszonyrendszerével foglalkozó tanulmány elején.

Mindenekelőtt rávilágít, hogy a véleménynyilvánítást gyakran kísérik konfliktusok, amelyek háttérben a legváltozatosabb okok húzódnak, például a normaszegéstől az emberi méltóságig a nemzetbiztonsági megfontolásokon át.

A második észrevétel merő feltételezés: a Bahdzsat halálához vezető, „offline” incidens talán elkerülhető lett volna, ha a felek a világhálón, vagyis a „kibertérben” vitáznak.

A harmadik pedig már csak távolról és áttételesen kapcsolódik a novella konkrét cselekményéhez: ha a világháló lényegéből fakadó, tér és idő korlátait is leküzdő jelleg a fenti összetűzés elkerüléséhez is vezethet, világszerte találunk példákat arra, hogy egyes véleménynyilvánításoknak „offline” igazságszolgáltatási, vagy egyéb implikációi lehetnek.

E súlypontok mentén a tanulmány felépítése is hármas tagolású.

Az első fejezet és alegységei egy filozófiatörténeti áttekintéssel – amely a híres bölcselek releváns nézeteitől jut el a nemzetközi egyezményekben foglaltak jelenéig – indítva kísérik meg bemutatni az véleménynyilvánítás ún. pozitív és negatív szabadságának koncepcióit és tisztázni azok viszonyát a tárgyunkkal.

A második szerkezeti egység megpróbálja elhelyezni a korábban bemutatott fejlődési íven magát a világhálót is, továbbá szemügyre veszi a közösségi médiában rejlő, véleménynyilvánítási potenciált, érveket és ellenérveket sorakoztatva fel.

A véleménynyilvánítási szabadságnak a hálózati alapú kommunikációval, egyszersmind az online közösségi hálózatokkal (a továbbiakban: OKH) összefüggő, lehetséges implikációi akkor a legnyilvánvalóbbak, ha annak jogi következményei vannak. A harmadik fejezet éppen ezért bemutat egy esettanulmányt, a Smith vs. Trafford Housing Trust-ügyet Nagy-Britanniából Dominic McGoldrick (2013) nemzetközi emberi jogi professzor értékelése nyomán, amely a fenti novellához hasonlóan számos tanulsággal szolgál a kérdéskört illetően. Leginkább pedig azt jelzi, hogy e jog csorbitásának „veszélye” nemcsak az Államtól várható – amint azt a tekintélyelvű diktatúrák, és a megfigyelést gyakorló jogállamok példái sugallják – hanem a profittermelés céljának mindent felülíró parancsa miatt a magánszektortól is, ebben az esetben pedig maga a jogállam veheti kezébe az igazság(szolgáltatás) pallosát.

A véleménynyilvánítás és annak szabadsága

A Kommunikációtudományi Nyitott Enciklopédia definíciója szerint a szó legtágabb értelmében a véleménynyilvánítás bizonyos belső mentális állapotok, propozicionális attitűdök kommunikálását jelenti. Ebben az értelemben véleménynyilvánításnak tekinthető egy tényítélet megfogalmazása éppúgy, mint egy pusztán szubjektív vélemény megfogalmazása.¹

A véleménynyilvánítás fogalmának tartalmát az is befolyásolhatja, hogy milyen igazolást választunk a véleményszabadság számára.

A véleménynyilvánítás értelmezhető önkifejezésként:

„A véleménynyilvánítás részben tehát a beszélő önkifejezésének, személyisége szabad kibontakozásának lehetősége. A véleményszabadság individuális igazolása alapján a kommunikációhoz való jogot nemcsak következményei támasztják alá, hanem az a mindenkit megillető morális jog, hogy azt mondjon, amit akar.” (Gálik-Polyák, 2005, 58. o.)

Ebben az értelemben tehát a véleménynyilvánítás önkifejezés, a véleményszabadság pedig a kifejezés szabadsága.

Ami pedig a véleménynyilvánítást mint a társadalmi nyilvánosság eszközét illeti, a 30/1992. (V. 26.) alkotmánybírósági határozat fekteti le azokat az elvi alapvetéseket, amelyek értelmében „a szabad véleménynyilvánításhoz való jog a fentiek szerint nem csupán alapvető alanyi jog, hanem e jog objektív, intézményes oldalának elismerése egyben a közvélemény, mint alapvető politikai intézmény garانتálását is jelenti”. E döntés – noha azt mindenekelőtt a gyűlöletbeszéd szabályait vizsgálva idézi a magyar jogtudomány – valóban jóval többről, a demokratikus nyilvánosság kívánatos képéről, feltételeiről, elemeiről, terheiről is szól (Székely, 2013, 11. o.), így témánk nem jogspecifikus aspektusaihoz is kapcsolódó pontokat kínál:

„A véleménynyilvánítás e megközelítésben tehát az az eszköz, amely működteti a társadalmi nyilvánosságot, és a vélemények nyilvános ütköztetésével biztosítja az egyén megalapozott véleményalkotásának és demokratikus részvételének feltételeit (instrumentális igazolás)” (Gálik-Polyák, 2005, 58. o.)

Muhsin aš-Šayḥ Āl Hassān (2013) szaúd-arábiai író és médiakutató értelmezése rámutat, hogy a véleménynyilvánítás, mint önkifejezés szabadsága nem abszolút és – a fentebb felmerülő jogi szöveggörnyezet által sugalltakkhoz hasonlóan – a gyakorlatban a mindenkori jogi keretekhez illeszkedik:

„a vélemény és a kifejezés szabadsága úgy határozható meg, mint a vélemények és gondolatok kifejezésének szabadsága szóban, írásban vagy művészeti alkotás formájában, cenzúra, vagy hatalmi korlátozások nélkül, feltéve, hogy e nézetek és elképzelések formája és tartalma nem minősül a véleménynyilvánítási szabadságot lehetővé tevő állam törvényeinek és szabályainak a megsértésének. A véleménynyilvánítási szabadságot gyakran kísérik jogok, kötelességek és korlátozások. Ami a véleménynyilvánítási szabadságot illeti, ez az egyik legkényesebb és legérzékenyebb kérdés, hiszen a hatalom (a kormányzat, vagy más érdekeltek) által meghúzott határok képlékenyek, a társadalompolitikai körülményrendszernek megfelelően változnak, politikai és állambiztonsági keretektől, vagy a különböző államalkotó, társadalmat felépítő nemzetiségi, felekezeti, vallási stb. arányoktól, esetleg egyéb, külső tényezőktől függenek.”

Filozófiatörténeti áttekintés

A véleménynyilvánítás szabadságához kapcsolódó kérdések hosszú történelemre tekintenek vissza, amely megelőzi a modern, nemzetközi emberi jogi megállapodásokat – amelyekről még szót ejtünk a későbbiekben –, ad absurdum az online közösségi hálózatok megjelenését.

Egyes feltételezések szerint a szólás szabadságának demokratikus eszmerendszere az ókori Athénben az időszámításunk előtti 5-6. században jelenhetett meg (*Raaflaub, Ober és Wallace, 2007, 65. o.*). A Római Köztársaságban pedig a legbecsesebb értékek közé tartozott a vallásszabadság mellett a szólás szabadsága is (*Charlesworthe, 1943, 49. o.*).

Ezen értékek intézményesüléséről hosszú évszázadokon keresztül nem állnak rendelkezésre ismeretek. A későbbiekben a véleménynyilvánítás szabadságának kérdése az egyházi tanok és ellenhatásai, illetve az utóbbiakkal szembeni fellépések, vagyis a cenzúra² köré fonódik.

Mielőtt megjelent a nyomtatás, egy iratot csakis fáradságos és hibára hajlamosító másolómunka árán lehetett sokszorosítani. A cenzúrának és ellenőrzésnek nem volt kidolgozott rendszere, az a 14. századig a vallási intézményekre korlátozódott, amelyek iratait ritkán övezte szélesebb körű vita. Válaszul a nyomtatás kihívásaira és az eretnek tanok ezt kísérő terjedésére, a római katolikus egyház a tartalomellenőrzés felé mozdult el (*de Sola Pool, 1983, 14. o.*). A nyomtatás lehetővé tette egy munka sokszorosítását (a nagyobb „példányszámot”), ami a nézetek és információk gyorsabb ütemű és szélesebb körű keringését eredményezte. A szerzői jog eredete az európai országokban a római katolikus egyháznak a nyomtatás hatáskörének szabályozását célzó erőfeszítéseiben gyökerezik (*MacQueen, 2007, 34. o.*).

1501-ben VI. Sándor pápa egy — később az egyházra nézve — egyetemes érvényű — cenzúra-szabályzatot dolgozott ki a nem engedélyezett könyvek nyomtatásával szemben, és a történelem folyamán talán először, 1559-re összeállt az Index Expurgatorius (vagy Index Librorum Prohibitorum), vagyis a tiltott könyvek jegyzéke (*de Sola Pool, 1983, 14. o.*). A „rossz könyvek” katalógusa, amely háromszáz kiadást ért meg, egyben feltehetőleg a leghírhedtebb és leginkább időtálló példa a doktrínákkal szembekezdülő gondolatok és vélemények ellenőrzésére, elfojtására. Tartószervezete és működtető intézménye a Szent Inkvizíció volt, ám érvényre juttatásában helyi hatóságok is közreműködtek. Ennek megfelelően kerültek „feketelistára” René Descartes, Giordano Bruno, Galileo Galilei, David Hume, John Locke, Daniel Defoe, Jean-Jacques Rousseau és Voltaire művei is (*Castillo, 2010, 14. o.*). Amíg az udvarok, kormányzatok és az egyház ösztönözték a szentiratok, felhívások stb. nyomtatását, az eltérő vélemények és bírálatok szintén gyorsan terjedhettek. Következően az udvarok, kormányzatok kialakították a nyomtatás

ellenőrzését Európa-szerte, a könyvek forgalmazását és a velük való kereskedést hivatalos engedélyhez kötve (*MacQueen*, 2007, 34. o.).

Az az elképzelés, hogy az eltérő, adott esetben „felforgató” véleményt el kell tűrni, nem pedig cenzúrának kitenni vagy törvény által büntetni, a nyomtatás és a sajtó felemelkedésével karöltve járt. Az 1644-ben kiadott *Areopagitica* John Milton (1608–1674) válasza volt a nyomtatók és kiadók kormányzati engedélyhez való kötöttségének angol törvényhozás általi, újbóli bevezetésére (*Sanders*, 2003, 66. o.). Előzőleg az egyházi hatóságok gondoskodtak arról, hogy az angol irodalmár esszéje ne kaphasson kiadási engedélyt.

Az engedély nélkül kiadott *Areopagitica* Milton szenvedélyes védőbeszéde a véleménynyilvánítási szabadság mellett: „adjátok nekem meg annak jogát, hogy lelkiismeretem szerint tudhassak, jelenthessek ki és érvelhessek, minden más szabadságot megelőzően” (*Sanders*, 2003, 66. o.).

Miltonhoz hasonlóan John Locke (1632–1704) is azon angol gondolkodók egyike, akik a véleménynyilvánítás szabadságáról szóló korai vita élvonalához tartoztak. Locke az egyént állította mértékegységül és megtette az élethez, a szabadsághoz, a tulajdonhoz és a boldogság kereséséhez való jog hordozójának. Azonban Locke nézetei elsődlegesen a lelki üdvözülés kereséséhez való jog köré fonódtak, imígyen ő főként teológiai kérdésekkel foglalkozott. Locke nem támogatta a szólásszabadság tolerálásának egyetemességét, így egyes csoportok, például az ateisták szerinte nem részesülhetnek annak védelmében (*Israel*, 2002, 265–267. o.).

Locke-nál is szerepel a társadalmi szerződés gondolata. Nála azonban a feltételezett ősi természeti állapotot nem a Hobbes-i „mindenki harca mindenki ellen” sajátosság, hanem a szabadság, a béke és a magántulajdon egyenlősége jellemzi. Am ezt az eredeti helyzetet megfelelő béklyózó erők hiányában egyesek megzavarhatják (pl. lopás és gyilkosság révén több vagyonra igyekeznek szert tenni, mint amennyi megilleti őket), s ennek következtében megrendülne az ősi állapot. Annak érdekében aztán, hogy ez ne következhesse be, kell, hogy az állam létrejöjjön, törvényeket hozzon, s az utóbbiak áthágóit a szabadság és a magántulajdon megőrzése céljából büntetéssel sújtsa (*Pais*, 2005, 515. o.). Mindez már felveti az egyik oldalon a (közérdek megvalósulását célzó) egyéni felelősség, a másik oldalon pedig az elidegeníthetetlen jogok állam általi garanciájának kérdéseit.

A 17. század második felére olyan bölcselek, mint Baruch Spinoza és Pierre Bayle, kidolgozták a véleménynyilvánítás szabadságának és a toleranciának a korábbiaktól egyetemesebb aspektusait felölelő elképzeléseiket (*Israel*, 2002, 265–267. o.). A 18. századra az ideát olyan gondolkodók karolták fel, mint Diderot, d’Holbach báró, és Helvétius (*Israel*, 2006, 155. o.). A fogalom elkezdett gyökeret ereszteni a politikaelméletbe, mind elméletben, mind gyakorlatban.

A történelem első államrendelete, amely kimondja a szólás teljes szabadságát, a dán-norvég unióban került kihirdetésre 1770. december 4-én Johann Friedrich Struensee kormányzósága alatt (*Israel*, 2010, 76. o.). Mindazonáltal maga Struensee volt az, aki kisebb korlátozásokat léptetett életbe a rendelet alkalmazását illetően alig egy szűk évvel később, majd a kormányzó bukását követően 1773-ban e jogot tovább korlátozták, igaz, a cenzúrát már nem vezették újra be (*Barton*, 1986, 90–91. o.).

A véleménynyilvánítási szabadság első harcosai – a szabadság igényének megfogalmazódása idején fennálló társadalmi rend jellegéből természetszerűleg adódóan – elsődlegesen az Államtól való függetlenség szükségességét hirdették. A szabad szólás és sajtó igénye azonban soha nem öncélként tételeződött, hanem a társadalom átférfálásához, az igazságosabb politikai berendezkedés megvalósításához, később már a szélesebb néprétegek demokratikus döntéshozatalba való bevonásához szükséges eszköz volt (*Koltay*, 2012) – amint ezt jelen történelmi áttekintés is világossá teszi.

John Stuart Mill (1806–1873) nézete szerint az emberi szabadság nélkül nem fejlődhet a tudomány, a jog és a politika, amelyek mind igénylik a nézetek szabad kifejtését, megvitátását. Mill 1859-ben kiadott műve, az *On Liberty*, a véleménynyilvánítási szabadság egyik kiemelkedő, klasszikus védőbeszéde (Sanders, 2003, 66. o.). Mill azzal érvelt, hogy az igazság kiüzi a hamisságot, ennél fogva pedig nem kell tartani a gondolatok szabad megvitátásától, akár igazak azok, akár hamisak. Az igazság nem stabil vagy rögzített, hanem az idő múlásával alakul. Szerinte sok minden, amit valaha igaznak fogadtunk el, azóta már hamissá lett – a történelem bőven szolgáltatott példát arra, hogy öröknek hitt dogmák elveszítik megkérdőjelezhetetlenségüket, majd megdőljenek. Éppen ezért a nézeteket látszólagos hamisság miatt nem szabad betiltani, hiszen soha nem tudhatjuk, hogy nem éppen az igaz álláspontot nyomjuk-e el a szabadság korlátozásával. A szabad véleménycsere szükség van annak érdekében, hogy ne sodródjunk a megszilárdult vélemény „mély álmába”. A diskusszió elősegíti az igazság diadalmenetét és a hamis nézetek mérlegelésével az igaz nézetek újbóli megerősítést nyernek (Sanders, 2003, 67. o.). Ezen kívül Mill szerint a vélemény csak a tulajdonosa számára bír belső értékkel, következésképpen ennek a véleménynek az elhallgattatása alapvető emberi jogot sért. Mill számára az egyetlen eset, amikor jogszerűen korlátozni lehet a szólást, akkor áll fenn, ha meg kell akadályozni egy nyílt és közvetlen fenyegetést. Sem társadalmi, sem erkölcsi következmények, sem a beszélő saját jóléte nem igazolja a beszéd elnyomását (Warburton, 2009, 24–29. o.).

Voltaire nevéhez fűződik az a mások (Boller és mtsai, 1989, 124–126. o.) szerint „apokrif” idézet, amelyet gyakran a szólásszabadság (egyik) alapelveként körülírására használnak, és amely úgy szól, hogy „nem értek egyet azzal, amit Ön mond, de életem végéig harcolni fogok azért, hogy azt elmondhassa”.

A múlt században Noam Chomsky megállapította, hogy „ha az ember hisz a szólás szabadságában, akkor az ember által nem kedvelt nézetek kinyilvánításának szabadságában is hisz. Sztálin és Hitler például csakis az általuk kedvelt nézetek szabadságát előnyben részesítő diktátorok voltak. A szólásszabadságban hinni annyit tesz, mint éppen azokat a nézeteket tolerálni, amelyeket az ember megvet” (Achbar és Wintonick, 1992).

Az idők folyamán változó, releváns elképzelések a nemzetközi egyezmények tartalmaiban csúcsozottak ki, amelyek kodifikációs előzményei már a francia *Emberi és polgári jogok nyilatkozatának* 11. cikkelyében is fellelhetők:

„A gondolatok és vélemények szabad közlése az embernek egyik legértékesebb joga; ennél fogva minden polgár szabadon szólhat, írhat s nyomtathat ki bármit, felelősséggel tartozván viszont e szabadsággal való visszaélésért a törvény által meghatározott esetekben.”

A Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányának – amelynek Magyarország is szerződő fele – 19. cikkelye a következőképpen fogalmaz a véleményszabadsággal kapcsolatban:

1. Nézetei miatt senki sem zaklatható.
2. Mindenkinek joga van a szabad véleménynyilvánításra; ez a jog magában foglalja mindenfajta adat és gondolat határokon való tekintet nélküli – szóban, írásban, nyomtatásban, művészi formában vagy bármilyen más tetszése szerinti módon történő – keresésének, megismerésének és terjesztésének a szabadságát is.
3. Az e cikk 2. bekezdésében meghatározott jogok gyakorlása különleges kötelezettségekkel és felelősséggel jár. Ennél fogva az bizonyos korlátozásoknak vethető alá, ezek azonban csak olyanok lehetnek, amelyeket a törvény kifejezetten megállapít, és amelyek
 - a) mások jogainak vagy jó hírnevének tiszteletben tartása, illetőleg
 - b) az állambiztonság vagy a közrend, a közegészség vagy a közkerölcs védelme érdekében szükségesek.

Jürgen Habermas (2006, 119–120. o.) írja *A posztmodern állapotról* szóló esszéjében, hogy bizonyos értelmezések szerint az emberi jogi diskurzus (amelynek magától értetődően szerves része a véleménynyilvánítás szabadságának kérdésköre is) és a nemzetközi egyezményekben kodifikált tartalmak egyetemes érvényességének, egalitarianizmusának normatív feltételrendszere mögött a Nyugat álnok hatalmi törekvései állnak. Ami jelzi egyfelől az emberi jogi diskurzus legitimitációs és más elvi vitákkal átszótt jellegét, másfelől pedig azt sugallja, hogy a mögöttes tartalom kapcsán adott esetben partikuláris kódrendszerekről van szó, amelyek kultúránként változó érvénnyel bírnak.

Ahogy tágabb értelemben az emberi jogokkal, úgy a szólásszabadsággal kapcsolatban is felmerül az ideológiai töltés kérdése: következzenek Hashmat Moslih (2014) afgán politológus okfejtése az emberi jogok problematikájáról egy kulturálisan sokszínű globális környezetben. Bár versengő ideológiai szempontok alkalmazzák az emberi jogok kifejezést a mindennapi politikai diskurzusban, nem világos, hogy a 'jogok' mire utal, azt hogyan értelmezzük. Ha a jogok alatt jogosultságot értünk valamire, netán azt egyenesen egy bizonyos módon való bánásmódra való jogosultsággént fogjuk fel, számos kérdés merül fel.

Honnan származik ez a jogosultság és ki határozza meg ennek a jogosultságnak a korlátait? Az „egyetemes emberi jogok” fogalom középpontjában az a feltevés áll, hogy minden ember egyenlő. Ez az egyenlőség egyenlő jogokként, vagy egyenlő jogosultsággént értendő-e a valóságban, az egyenlőtlenségek világában? Hogy határozzuk meg az egyenlőséget, vagy igazságot, hogy definiáljuk magát az embert?

Lehetetlen az emberi jogok önmagába vissza nem térő, nem körkörös jellegű, összehangolt filozófiáját megalkotni – írja Moslih. Az emberi jogok kérdése ugyanis összefonódik az igazság kérdésével, az igazság kérdésének lényegi eleme a boldogság kérdése, ami pedig a jólét kérdésével kapcsolódik össze. De vajon hogy határozzuk meg ezeket a fogalmakat? Lehetséges-e mindez ideológia nélkül? Vajon ezek értékeslegesek-e?

Jelen tanulmány tudatosan törekszik arra, hogy az európai fejlődéstörténet mellett más kulturális mintákat és hagyományokat is érintsen, így egy muszlim perspektívát is.³

Muhsin aš-Šayḥ Āl Ḥassān (2013) szerint a véleménynyilvánítás az iszlám szempontjából „a hatalmon lévő és az alattvaló kötelessége egyaránt”, amelyet a hatalmon lévő a konzultáción (arabul: šūrā) keresztül köteles gyakorolni, igazságosan és az igazságszolgáltatási rendszer függetlensége, a közművelődés és a gazdasági jólét által, és minden más eszközzel, amivel csak lehetséges, annak érdekében, hogy az állampolgárnak ne kelljen félnie az elnyomástól, sem a szegénységtől, sem a marginalizálódástól. Az állampolgárok pedig mind egyénileg, mind csoportosan kötelesek a hatalmon lévők és a többiek tekintetében a véleménynyilvánítást gyakorolni, hiszen e nélkül „romlás érné a muszlim társadalmat”, az igazhívó következőleg köteles felszínre hozni politikai, társadalmi és jogi hitvallását. Ez nem azt jelenti, hogy másokat sértegetünk, megvádolunk, felfedünk vagy meghazudtolunk a véleménynyilvánítási szabadság nevében.

A Korán-exegézis a következő ájában véli felfedezni a véleménynyilvánítási szabadság hermeneutikus alapjait, amelyek az annak gyakorlását legalább is implicit előkészítő iszlám vallási előírásokként is felfoghatók:

„Ne titkoljátok el a tanúságtételt! Aki eltitkolja azt, annak bűnös a szíve, Allah tudja azt, amit cselekszettek” (*Korán*, 2: 283).

A véleménynyilvánítás szabadsága a nézeteltérések, a konfliktusok realitásával kapcsolódik össze, amint ezt az alábbi három ája is alátámasztja:

„Ha a te Urad úgy akarta volna, akkor egyetlen népet rendelt volna el. Ám ők még mindig egyenetlenkednek” (*Korán*, 11: 118)

„...ha valamiben összekülönböztök, vigyétek azt Allah és a küldött elé, ha hisztek Allahban és a Végső Napban” (*Korán*, 4: 59).

„A hívő férfiak és a hívő nők egymás gyámolítói. Azt parancsolják meg, ami helyénvaló, és azt tiltják meg, ami elvetendő” (*Korán*, 9: 71).

A muszlim perspektíva – még akkor is, ha történetesen egy eurocentrikus nézőpont gyakran az iszlám, vagy más gondolatrendszerek kulturális dominanciája alá került területeken meg is kérdőjelezi a véleménynyilvánítás szabadságának létét és gyakorlati megvalósíthatóságát – is sejteti az emberi méltóság és véleménynyilvánítási szabadság (szabadság és egyenlőség?) már-már kibékíthetetlen, kultúrákon átívelő ellentétét.

Ha elfogadjuk premisszaként, hogy itt egy ellentmondásról van szó, akkor ahhoz az elvi vitához jutunk, amelyet a valamire, illetve a valamitől való szabadság ellentétpárja határoz meg.

A „pozitív” és a „negatív” szabadságfogalmak Isaiah Berlin (1990, 334–443. o.) filozófus klasszikussá vált esszéjében jelennek meg először. Berlin az egyén számára biztosított, külső közbelépés nélküli mozgásteret „negatív” (valamitől, valakitől való) szabadságként értelmezi, míg a döntési szabadságot, tehát azt, hogy az egyén saját maga ura legyen, „pozitív” (valamire való) szabadságként. Vagyis amíg a negatív szabadság tulajdonképpen formális, jogi értelemben vett egyenlőséget nyújt, addig a pozitív a valós cselekvési potenciált, tehát a formális egyenlőség hatékony alkalmazását határozza meg.

Ha nem is kifejezetten Berlin megfogalmazásában, ám e két eltérő szabadság közötti egyensúly problematikája feltehetőleg egyidős magával az emberiséggel és elvi, filozófiai viták tárgya volt és talán lesz mindig is, és magától értetődően magára a véleménynyilvánítási szabadságra is átgűrűzött. Különösen pedig a szabályozásról szóló diskurzusban köszön(t) vissza.

A történelmi fejlődés során természetszerűleg világszerte a véleménynyilvánítási szabadság negatív jellege került elsőként hangsúlyozásra, amely jogot akkor a cenzúra tilalmával (amely, mint tudjuk, az 1848–49-es forradalom és szabadságharc követeléseit csokorba foglaló 12 pont előkelő első helyére is került) azonosítottak, melynek megfelelő a vélekedés, hogy az „előzetes vizsgálat” eltörlése magával hozná a sajtó, tehát a nagyobb közösség előtt történő véleménynyilvánítás teljes szabadságát. Ez a felfogás kevéssel a cenzúrát megszüntető törvények elfogadása után átértékelésre szorult. A sajtó szabadságába történő külső beavatkozás a „hagyományos” médiumok kontextusában jóval szélesebb körben lehetséges (*Koltay*, 2012).

A szólásszabadság egyik, az egyéni szabadság fontosságára erőteljes hangsúlyt helyező olvasata szerint az egyéniség kiteljesítéséhez való jog nemcsak az Állammal, hanem a többséggel, a közösséggel szemben is megilleti az egyes embert. A szabadság individualista és közösséggelvű felfogása olykor feszültségbe kerülhet egymással, a gyakorlatban pedig nem ritkán mérlegelésre van szükség az egyéni, individualista jog és a közösség érdeke között (*Koltay*, 2012).

Ronald Dworkin (1996, 195–213. o.) amerikai jogfilozófus felfogásában a szabadság korlátozása – akár akaratlanul is – éppen ezt az alapvető demokratikus értéket, tehát az egyén morális, felelős lényként való elismerését ingatná meg, ez pedig a vélemény közlőjén túl a közösség számára is káros és egyenlőtlenséget eredményez.

Ugyanakkor érdemes felidéznünk a szintén amerikai jogászprofesszor Steven Heymannek (2008, 174–179. o.) azt az érvét, amely párbajra hívja e megközelítést. Ez alapján az emberi méltóságot sértő vélemények éppen ezt a minden embert megillető

egyenlőséget támadják, vagyis ellentétesek a felállított demokratikus játékszabályokkal, ezért a nézetpiacról kizárhatók.

E vita ellentmondó érvekészletei is előrevetik azt a ténymegállapítást, hogy a véleménynyilvánítás szabadsága sehol, egy országban sem abszolút és gyakran övezik korlátozások, amelyek motívumai között szerepel a becsületsértés, a rágalom, a trágár nyelvezet, a szemérmertlenség és a pornográfia, a blaszfémia, a gyűlöletbeszéd, a bűncselekményekre való felbujtás, a minősített információ, szerzői jogok megszegése, üzleti titkok, titoktartási megállapodások és egyebek.

A véleménynyilvánítás jogának intézményesülésével és gyakorlati megvalósulásával kapcsolatban gyakran kerül szóba az Egyesült Államok, ahol az alkotmány első kiegészítése megtiltja a Kongresszus számára azt, hogy a szólás szabadságát korlátozó jogszabályt fogadjon el.

Míndez bizonyos értelmezések szerint a szabadpiaci gazdaság ideáljára (és annak a távközlési, a média- és az információtechnológiai ágazatokra átvitt félreértelmezésére) vezethető vissza, amennyiben széles körű az a feltételezés, hogy a kormányzat, ha szabályozná a kommunikációs „piacot,” vagyis beavatkozna az „árucikként” felfogott beszéd „forgalmába”, megsértené az eszményi, szabadversenyes kapitalizmus eszméjét. Ennél fogva a véleménynyilvánítás szabadságának megvalósulása valójában a fogyasztói szuverenitás megtestesülése, és közvetve gazdasági érdekekkel fonódik össze. Lényegében pedig nagyobb retorikai hatalmat biztosít nemcsak a jogtalan kormányzati cenzúra bírálatának, hanem a véleménynyilvánítás ún. negatív szabadságának a koncepciójára is hangsúlyt helyez (*Sunstein*, 2009, 168–175. o.).

A véleménynyilvánítás szabadságának alapelve Sunstein szerint kettős életet él: az egyik az igazságszolgáltatás, tehát a tárgyalótermek, a másik pedig a közélet, tehát a nyilvános vita szférája. Az előbbi magasztos, demokratikus célok⁴ érdekében, bizonyos esetekben zöld lámpát adna a véleménynyilvánítás korlátozásának (amint arra az európai földrészen számos példát találni, pl. Németország és Olaszország), ám az utóbbi, vagyis a „lobbisták, szerkesztőségek, rádiós és televíziós stúdiók, egyszerű háztartások” világának kulturális nyomása miatt egyelőre vonakodik átfogó rendezőelvek lefektetésére.

A fogyasztói szuverenitás védelme mint szempont és a demokratikus célok szolgáltatásban történő értelmezés közötti konfliktus – amelyet a fenti logika gerjeszt – feloldása egyelőre még várat magára.

Az, hogy a szólásszabadság abszolút, Sunstein (2009, 175–176. o.) szerint egy „társadalmilag üdvös mítosz”, ugyanis még az Egyesült Államokban is tiltás övezi egyebek mellett: a számítógépes vírusokat, az engedély nélküli orvosi tanácsadást, a megvesztegetést, az elnökkel szembeni merénylettel való fenyegetőzést, a zsarolást, a bűncselekmény elkövetésére való felbujtást, a gyermekpornográfiát, a szerzői jogok megsértését, a hamis hirdetést és akár a tisztán szóban történő csalást.

A társadalmi rendet megzavaró kifejezések korlátozhatósága tekintetében az Egyesült Államok jogrendszere sajtóságos megoldást alakított ki. E kifejezések az USA-ban – mint látjuk – példátlanul széles védelmet élveznek, ami európai szemmel idegenül hat, ennek ellenére a választott megoldás egyes elemei fel-felbukkannak földrészünkön is: a híres-neves ’clear and present danger’ (tehát „nyilvánvaló és közvetlen veszély”) elve a már a jelen tanulmányban érintett 1992-es AB-határozatban is visszaköszönt, igaz, nem elsősorban a közrend, hanem a gyűlölködő kifejezések elleni védelem összefüggésében (*Koltay*, 2013, 138. o.).

Sunstein (2009, 177–182. o.) okfejtése szerint a demokratikus célok szolgáltatásban álló strukturális szabályozás kifogásolhatatlan alkotmányjogi szempontból. Az alkotmányjogász Michel Rosenfeld (1990, 596. o.) pedig odáig megy, hogy a pozitív szólásszabadság nélkül egyenesen maga a népuralom forog veszélyben, hiszen annak híján „a hatalom koncentrációjának és a monopolizálódás tendenciájának a támasztékáról van szó”.

A véleménynyilvánítás és a közösségi média

A közösségi média

A közösségi média és más hálózati alapú közösségi hálózatok forradalmasították a modern kommunikációt, ami annak ellenére is tény, hogy magának a jelenségnek a tárgyyszerű, letisztult megítélése még várat magára és a nyilvános részvétel és az új technológiák viszonyrendszeréről alkotott felfogásunk meglehetősen ellentmondásos (Iványi, 2014a).

Havi rendszerességgel jóval több, mint egymilliárd személy használja aktívan a Facebookot (Kiss, 2014), beleértve szervezeteket, így a főbb emberi jogi intézményeket is. Ez a tevékenység az egész világra kiterjed, ugyanakkor aránytalanul összpontosul Európára, az amerikai kontinensre és Ausztráliáira (La Rue, 2011).⁵

Ami a 2006-ban alapított ismeretségi hálózatot és mikroblog-szolgáltatást, a Twittert illeti: az általa a száznegyven leütés terjedelmű szövegalapú üzeneteket olvasók és írók (a „tweetelők”) száma már 2012-ben meghaladta a félmilliárdot. Ők napi több mint háromszáznegyvenmillió tweetet küldenek és több mint másfél milliárd keresést folytatnak naponta (Goldrick, 2013).

Ezek a fejlemények nyilvánvalóan meghaladják a legfontosabb nemzetközi emberi jogi egyezményeket, amelyek a véleménynyilvánítás szabadságával kapcsolatos normákat tartalmazzák. Azonban ezen rendelkezések – mint látni fogjuk – gyakran tágabb értelműek.

Az első fejezetben megállapítást nyert, hogy a véleménynyilvánítás szabadsága nem abszolút és korlátokba ütközik. A kibertérben részben hasonló kereteket találunk, ezekről majd a továbbiakban lesz szó.

Az online közösségi hálózatok és a nemzetközi egyezmények

Az *Emberi Jogok Európai Egyezményének* (EJEE) 10 (1). cikke kimondja, hogy „Mindenkinek joga van a véleménynyilvánítás szabadságához. Ez a jog magában foglalja a véleményalkotás szabadságát és az információk, eszmék megismerésének és közlésének szabadságát országhatárokon túl és anélkül, hogy ebbe hatósági szerv beavatkozhasson.” Ez magában foglalja azokat a különböző, változatos alakzatokat és eszközöket, amelyekben az információ és a gondolatok megnyilvánulnak, továbbíthatnak és fogadhatnak.

Az Emberi Jogok Európai Bírósága (EJEB) foglalkozik az internetes kommunikáció néhány aspektusával (Vajic és Voyatis, 2012), ám az OKH-okra vonatkozó kérdésekkel nem. Az EJEB szerződő felei számára, még ha a testület az online közösségi hálózatok megnyilvánulásait kis értékűnek tartja is, a rájuk vonatkozó szabályozásnak eleget kell tennie az EJEE 10 (2). cikkének rigorózus követelményeinek:

„E kötelezettségekkel és felelősséggel együtt járó szabadságok gyakorlása a törvényben meghatározott, olyan alakszerűségeknek, feltételeknek, korlátozásoknak vagy sankcióknak vethető alá, amelyek szükséges intézkedéseknek minősülnek egy demokratikus társadalomban a nemzetbiztonság, a területi sértetlenség, a közbiztonság, a zavargás vagy bűnözés megelőzése, a közegészség vagy az erkölcsök védelme, mások jó hírneve vagy jogai védelme, a bizalmas értesülés közlésének megakadályozása, vagy a bíróságok tekintélyének és pártatlanságának fenntartása céljából.”

Az EJB régóta fennálló ítélkezési gyakorlata az, hogy a véleménynyilvánítás joga magába foglalja olyan dolgok kimondásának jogát is, „amelyek sértik, sokkolják vagy zavarják az államot, vagy a lakosság egyéb ágazatait”. Az ENSZ különmegbízottja a szólásszabadság vonatkozásában szintén ezt a megközelítést vallja (*La Rue*, 2011). Emlékeztetőül: a *Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmányának* 19 (2). cikkelye szerint „mindenkinek joga van a szabad véleménynyilvánításra; ez a jog magában foglalja mindenfajta adat és gondolat határokon való tekintet nélküli – szóban, írásban, nyomtatásban, művészi formában vagy bármilyen más tetszése szerinti módon történő – keresésének, megismerésének és terjesztésének a szabadságát is.”

Az Emberi Jogi Bizottság (EJB) értelmezése és ítélkezési gyakorlata során nem támadt fogalmi nehézség abból, hogy az előbbi rendelkezés hatálya a világhálóra is kiterjedjen. A véleménynyilvánítás eszközeihez tartozik „az elektronikus és hálózati alapokon történő kinyilvánítás minden formája”. Az EJT ajánlása értelmében biztosítani kell azt, hogy a tömegmédia törvényhozó és közigazgatási keretei összhangban vannak a 19. cikkely (3) bekezdésével, amely arról rendelkezik, hogy a cikkely második bekezdése által biztosított jogok gyakorlása kötelességekkel és felelőségekkel jár. Emiatt bizonyos korlátozásoknak lehet kitéve, ám csakis a törvény által meghatározott módon, ha arra szükség van. Egy: mások jogainak és hírnevének védelmében. Kettő: a nemzetbiztonság és a közrend (*ordre public*), a közegészség és a közérkölcös védelmében. A szabályozó szerveknek figyelembe kell vennie a nyomtatott és a sugárzott ágzatok, valamint a világháló között húzódó különbségeket, tekintettel ugyanakkor arra a módra is, ahogyan a különböző médiumok konvergálnak. Bármely, a weblapokat, blogokat, vagy más hálózati alapú, elektronikus vagy ilyen jellegű információterjesztő rendszert érő korlátozás, beleértve azokat a rendszereket is, amelyek az ilyen kommunikációt támogatják, mint az internetszolgáltatók vagy keresőprogramok, csak addig a mértékig engedélyezett, amíg az összhangban van a 19. cikkely (3) bekezdésével.

Az EJB tudomásul vette azt, hogy az újságírás egy olyan rendeltetés, ami szereplők széles körének sajátja, beleértve a bloggereket és másokat, akik önállóan adnak ki tartalmakat a világhálón és másutt.

A közösségi média és a benne rejlő véleménynyilvánítási potenciál

A korlátozott nyilvánossággal foglalkozó Angelusz Róbert szerint az úgynevezett látens nyilvánosság háttérében „piramisszerű szociológiai szerkezetek körvonalazódnak, amelyekben a hatalmi központ olyan mértékben integrálta a véleménynyilvánítás és az érdekvédelem különböző intézményeit, hogy az az autonóm véleményformálás és véleménynyilvánítás alapjainak megroppanásához vezetett” (*Angelusz*, 1996, 20–21. o.).

Egy korábbi tanulmányomban elvileg nem zártam ki, hogy a közösségi média ebben a környezetben a szabad övezetek kiterjedéséhez is vezethet, a védett, állami sajtómonopólium megtörésének eszköze is lehet, ugyanis, ha hihetünk az egyiptomi blogger Váil Ghoneimnek, akkor „a technológia elkerülhetlenné teszi a nyilvánosságot” (*Iványi*, 2014a).

A közösségi médiában rejlő esetleges „egyenlősítő” (*McQuail*, 2003, 127. o.) potenciálról, az információ és a befolyás monopolisztikus, állami és/vagy gazdasági forrásaitól való függetlenítő hatásairól, valamint a hiteltelenné váló tömegkommunikációs eszközöket felváltó, alternatív szerepéről többen (például: Russell W. Neuman, Stephen Coleman, Rami G. Hourri, Váil Ghoneim) írtak az elmúlt években. A tavaly nyári, brazil újságírók ecetforradalmáról (*Revolta do Vinagre*) beszámoló média kollektíva, a Coletivo Nigéria így látja a közösségi médiát ebben az összefüggésben:

„Azt láthatjuk, hogy az emberek információt keresve folyamodnak a közösségi médiához, mert a hagyományos (mainstream) médiát követni egyszerűen nem elég, különösen most, hogy a média és a tüntetők viszonya is feszültté vált. Sok tiltakozó nem ad interjút a hagyományos sajtó munkatársainak, sőt egyenesen ellenségesen viszonyulnak hozzájuk. A másik oldalról az »alternatív«, a »független«, vagy állampolgári média – használjuk bármely elnevezést – elkezdte betölteni ezt a megnyílt teret” (Medeiros, 2013).

Az új elektronikus médiumok segítségével az ember megszabadulhat bizonyos hatalmi berendezkedések „felülről lefelé” irányuló politikájától, amelyben szigorúan szervezett politikai és/vagy gazdasági erők egyoldalúan gyakorolják a hatalmat. Mindezek folyományaként széles azon gondolkodók köre, akik az új médiumokat úgy üdvözölték, mint a politikai információk és eszmék erősen differenciált szolgáltatásának, minden hang elméletileg szinte korlátlan hozzáféréseinek, a vezetők és követők közötti jóval több visszajelzésnek és egyeztetésnek az eszközeit, amelyek az érdekcsoport-alakítás és a véleményalkotás új fórumainak ígérkeznek (McQuail, 2003, 123. o.).

Anyilvánossággal és a civil társadalommal kapcsolatos elképzelések nyomán született az a gondolat, hogy az új médiumok nagyon is alkalmasak a privacy⁶ és az állami tevékenység tartománya közötti civil társadalmi tér betöltésére (McQuail, 2003, 123. o.).

Elmondható, hogy a digitális média valóban lehetőségeket biztosít a társadalmi kölcsönhatások új alakzataihoz, új módszereket kínál az idő és a tér korlátainak leküzdéséhez, és adott esetben azok befolyásolásához is. Ezért a közösségi médián keringő tartalmak bizonyos fokig hasonló funkciót tölthetnek be, mint a véleménynyilvánításnak a mitológiai, alakváltó Próteuszhoz hasonlóan a történelem során más-más formában felbukkanó felületei, a titkos pamfletektől, a falfirákákon át a szamizdat-kiadványokig (Iványi, 2014a).

Ám ez csupán az érem egyik oldala. Ha a közösségi média jelentőségét meg akarjuk érteni, meg kell vizsgálnunk azt is, hogy technológiai tulajdonságai miként kereshetnek más társadalmi tényezőket.

Ami az internet cenzúráját magát illeti, ez a világhálón hozzáférhető tartalom ellenőrzése és adott esetben elfojtása. Érdeemes utalni arra, hogy mindez nem kizárólag a tekintélyelvű rendszerek sajátja, hiszen demokratikus kormányok, befolyásos gazdasági érdekcsoportok és magánszervezetek is élhetnek ilyen módszerekkel.

Amint a hagyományos cenzúra esetében, úgy az internetes tartalomkontroll esetében is, a módszerek, motívumok, a kiterjedés és a hatékonyság országonként nagy eltéréseket mutat. Politikailag nem korrekt, szerzői jogokat sértő, rágalmazó, felségsértő, hittérítő,

Az internetes és a hagyományos média (az újságok, a magazinok, a könyvek, a zene stb.) „offline” cenzúrája egyaránt felveti a megvalósíthatóság és a véleménynyilvánítás szabadságának kérdéseit. Különbség azonban, hogy az országhatárok áthatolhatóbbak a világhálón: egy cenzúrázó állam polgárai hozzáférhetnek ezekhez a tartalmakhoz olyan honlapokon, amelyek szervere az országhatáron kívül található, így a cenzoroknak azon kell munkálkodniuk, hogy annak ellenére is megakadályozzák a hozzáférést ezekhez a tartalmakhoz, hogy sem fizikálisan, sem jogilag nem férnek hozzá feltétlenül magukhoz az oldalakhoz.

zaklató, obszcén stb. tartalmak esetében is érvényt nyerhet a cenzúra. Amíg egyes országokban a korlátozással tulajdonképpen csak speciális esetekben találkozni (lásd lentebb), addig más országokban már az egyes hírforrásokhoz való hozzáférés is el van lehetetlenítve, csakúgy, mint az állampolgárok közötti véleménycsere (Dutton és mtsai, 2011).

Az internetes cenzúra motívumai négy nagyobb halmazba csoportosíthatók, tehát lehetnek (1) a politikával és a hatalommal; (2) a társadalmi normákkal és erkölccsel; (3) biztonsági megfontolásokkal és (4) a létező gazdasági érdekeltségekkel kapcsolatosak (Faris és Villeneuve, 2008).

Az internetes és a hagyományos média (az újságok, a magazinok, a könyvek, a zene stb.) „offline” cenzúrája egyaránt felveti a megvalósíthatóság és a véleménynyilvánítás szabadságának kérdéseit. Különbség azonban, hogy az országhatárok áthatolhatóbbak a világhálón: egy cenzúrázó állam polgárai hozzáférhetnek ezekhez a tartalmakhoz olyan honlapokon, amelyek szervere az országhatáron kívül található, így a cenzoroknak azon kell munkálkodniuk, hogy annak ellenére is megakadályozzák a hozzáférést ezekhez a tartalmakhoz, hogy sem fizikálisan, sem jogilag nem férnek hozzá feltétlenül magukhoz az oldalakhoz.

A közösségi média és a véleménynyilvánítás szabadságának korlátai

Az online cenzúra a maga drasztikusságában arra a kérdésre egy sajátos válasz, hogy milyen véleményt szabad nyilvánítani és milyen nem, illetve lefordítva az online közösségi hálózatok világának terminusaira: mi osztható meg és mi nem. Am további kérdések is felmerülnek, elsődlegesen, hogy mi a teendő egy-egy vonatkozó esetben?

Cass Sunstein könyvében azt a kérdést feszegeti, hogy a véleménynyilvánítás szabadsága korlátozható-e bizonyos esetekben. Például amikor egy internetes oldal abortuszt végrehajtó orvosok neveit és elérhetőségeit osztja meg, mint a The Nuremberg Files, kifejezett utasításokkal arra nézve, hogy hol és hogyan lehet őket meggyilkolni. Vagy, hogy bombákat hogy lehet összeszerelni, hogyan lehet és hol érdemes felrobbantani őket, vagy, hogy terroristák hol hajtsanak végre támadásokat. Vajon felfogásunkban az árak versenytársak általi megsabálásának és más versenyellenes gyakorlatoknak van-e helye a világhálón? A filmek, zenék, könyvek illetéktelen másolása és értékesítése tucatnyi vagy milliónyi ember számára elnézhető-e? (Sunstein, 2009, 166. o.)

Azt, hogy az 1976 óta nemzetközi törvényi erővel rendelkező egyezmények milyen szemléletmódot tükröznek (PPJNE, EJEE), már az előző fejezetben megvizsgáltuk. Kiterjedt számú jogi kihívás elé néznek azok a kísérletek, amelyek a Google-hez hasonló internetes szolgáltatókat és a webtárhelyeket felelőssé tennék törvénytelen, harmadik féltől származó tartalom megosztásáért, illetve amelyek a közösségi hálózatok működ(tet)éséhez kapcsolódó adatvédelmi és internetes kalózkodást illető aggályokra irányulnak (McGoldrick, 2013). Tendenciózus növekedést mutat ugyanakkor a gyermek- és fogyasztóvédelmi megfontolásokból történő szabályozás-ellenőrzés.

Vajon mit tehet maga az online közösségi hálózat? Amennyiben valaki jelenti a szélsőséges, megosztó tartalmakat, a Facebook vagy a Twitter kész megvizsgálni és adott esetben eltávolítani is őket. A tartalmakat blokkolni nem egyszerű, különösen, ha ez egyértelmű iránymutatás nélkül történik, amint arra Laura Hudson egy más téma kapcsán, a nők elleni erőszak áldozatait ábrázoló fotókkal elnéző, azokat a jelentések ellenére sem törölő facebookos attitűd kapcsán rámutat. Maga a Facebook azt állítja, nagyon komolyan veszi a *Jogok és Felelősségek Nyilatkozatát* és nagyon gyorsan eltávolítja a jelentett, „háziarendjüket” megsértő tartalmakat:

„Általában a hangulatkeltő szándékból megosztott dolgok – még ha gusztustalanok és ízléstelenek is – nem sértik meg ezen irányvonalat. Ha azonban valódi fenyegetésről vagy gyűlölködő kijelentésekről van szó, azokat eltávolítjuk. Arra biztatjuk az embereket, hogy az e célból az oldalon elhelyezett, feljelentő linkek segítségével tegyenek jelentést mindenről, amiről úgy érzik, hogy megsérti házirendünket.”

Robert Beckhusen kedvező fejleménynek tartja, hogy a másik közösségi hálózatióriás, a Twitter a közelmúltban szintén például neonáci tartalmak elutasítása mellé állt, ám szerinte ez egy kimerítő küzdelem. Az amerikai oknyomozó újságíró két megoldást ajánl:

„Először azonosítani kell a leginkább vaskalapos felhasználókat, majd blokkolni őket, ami a többiek felszívódásához vezet. Egy másik megoldást jelenthet az, ha megakadályozzák a hozzáférést azokhoz a Youtube videókhöz, amelyek táplálják a Twitteres újrameosztásokat.” (Iványi, 2014b)

Felmerülnek azonban további kérdések is: lehet-e attól még legitim egy véleménynyilvánítás az OKH-ok felületein, ha adott esetben sértő is (lásd: a véleménynyilvánítási szabadság és az emberi méltóság állandó tusája), ám ezek megválaszolása nemcsak túlmutat jelen írás keretein, de az eltérő jogrendek és legfőképp az esetek végtelen száma miatt lehetetlen vállalkozás is és eleve legfeljebb csak tendenciák figyelhetők meg. Arról nem is beszélve, hogy a jog esetlegesen, a tények és az értékek folyamatosan változó, képlékeny állapota miatt tudatosan igyekszik szűk és konkrét esetekre vonatkozó rendelkezéseket hozni, amelyek a jövőre nézve kevés útmutatást és kényszert határoznak meg.

Azzal a kérdéssel kapcsolatban ugyanakkor, hogy érheti-e jogállamban hátrány például a munkaadó részéről egy az online közösségi hálózatokon véleményt nyilvánító személyt és ilyenkor milyen elvek érvényesülhetnek az igazságszolgáltatási eljárás során, érdemes megvizsgálni a következő esettanulmányt, amelyet részletesen tárgyalunk.

A nemzetközi emberi jogok professzora a Nottinghami Egyetemen. Dominick McGoldrick (2013) bemutatja a Smith kontra Trafford Housing Travel ügyet, ami 2012. novemberben egy legfelsőbb bírósági ítéletben csúcsosodott ki, amely kidomborította az OKH-okon megjelenő tartalmakra vonatkozó döntések emberi jogi kiterjedését. Smith a Trafford Housing Trust munkatársa volt. Miután számítógépén elolvasta a BBC online kiadásán megjelenő cikkét, amelynek címe *Zöldlámpát kap a meleg esküvői házasság*, megosztotta azt Facebook-oldalán, hozzáfűzve annyit, hogy: „túl messzire ment egyenlőség”. Smith több mint kétszáz Facebook-baráttal rendelkezett, közülük a legtöbben keresztények, egy részük (45 fő) pedig munkatárs. Smith legtöbb bejegyzése a sportról, ételekről, motorbicikliről és autóról szólt. Facebook-profilja feltüntette munkaadóját és foglalkozását. Smith egyik kollégája, S kommentárt fűzött mindehhez, érdeklődve, hogy ezek szerint a fejleménnyel nem ért-e egyet. Smith válasza így szólt: „Nem igazán. Nem értem, hogy olyan emberek, akik nem hívők és nem hisznek Krisztusban, miért akarnak templomban esküdni. A Biblia tisztán fogalmaz, amikor azt mondja, hogy a házasság férfi és nő közössége. Ha az állam lehetővé teszi a polgári esküvőt azonos neműek számára, az az állam dolga; de az állam ne vesse ki szabályait a hit és lelkiismeret helyeire.” Két hozzászólásáért Smith-t állásában felfüggesztették. A cég által indított fegyelmi eljárások úgy találták, hogy súlyos kötelezettségmulasztást követett el, amely miatt elbocsátást érdemel. Végül hűségese szolgáltatának hosszú múltjára tekintettel nem vezetői munkakörbe helyezték, 40 százalékos bércsökkenéssel.

A meginduló igazságszolgáltatási eljárás során többek között felmerülő, főbb tisztázandó kérdések a következők voltak: A cég magatartási kódexe és esélyegyenlőségi irányvonala kiterjed-e Smith Facebook-fiókjára, illetve hogy Smith két hozzászólása ellentmondott-e az előbbieken foglaltaknak, vagy szellemiségüknek? Ronthatták-e Smith bejegyzései a cég

hírnevét, tekintve, hogy munkaadója és hivatása szerepel az adatlapján? A bíróság végül elutasította ezt az érvet és megállapította, hogy semmilyen formában és értelemben nem sérült a cég hírneve, minthogy senki sem értékelhette Smith magánvéleményét cége álláspontjának kifejeződéséként.

Felfoghatók voltak-e Smith bejegyzései vallási nézeteinek promóciójaként, és az ellenétes volt-e a magatartási kódex ügyfelekkel, nyilvánossággal és munkatársakkal való kapcsolatokra vonatkozó rendelkezéseivel? A bíróság ennek az érvelésnek sem adott helyet, minthogy a szóban forgó bejegyzések nem tekinthetők „promóciónak” és azok esetében nem állt fel munkahelyi vonatkozás sem, továbbá a munkatársak és a Facebook-barátok közötti átfedés ellenére sem voltak megállapíthatók „munkahelyi keretek”, hiszen Smith oldalát elsősorban magánjellegű dolgokra használta.

Smith bejegyzései vajon tükröztek-e méltóságot és tiszteletet a kollégái iránt, nem voltak-e azok itélkező jellegűek, másoknak kényelmetlenséget, zavart, felháborodást okozók, sértve a cég magatartási kódexét és esélyegyenlőségi irányvonalát? A bírói álláspont nagy hangsúlyt fektetett a véleménynyilvánítás szabadságára: a politikai és vallási nézetek őszinte, ám törvényes kifejezése gyakran akarva-akaratlanul is okozhat bizonyos fokú felháborodást, sőt akár meg is sértheti az ellentétesen véleményen lévőket. Ez a véleménynyilvánítás ára. Smith-nek a homoszexuálisok templomi esküvőre vonatkozó hozzászólásainak tartalma, objektíve nézve, nem volt sem itélkező, sem tiszteletlen, sem olyan, amely felháborodást, vagy sértést okozhat; egy széles körben osztott nézetet képviselt, amelynek gyakran adnak hangot például az audiovizuális médiumokban vagy a nyomtatott sajtóban. A bíróság szerint formailag pedig Smith nyelvezete mérsékelt volt, diplomatikusan és törvénytisztelően fogalmazott.

Végül a Legfelsőbb Bíróság olyan határozatot hozott, hogy a cégnek nem volt joga lefokoznia Smith-t utóbbi Facebook-bejegyzései miatt, illetve, hogy az állítólagos fegyelmi szankció útján kiszabott lefokozás szerződésszegésnek minősült. A cég azonnal elfogadta a bírósági döntést és teljes és őszinte bocsánatkéréssel élt.

A Smith-ügy kimondottan érdemes arra, hogy alaposan tanulmányozzuk, a maga elvi és ésszerű megközelítése miatt. A véleménynyilvánítás jelentőségének joggal kölcsönöz hangsúlyt, miközben mind a polgári jogi felelősségtudat, mind a munkaadók által kezdeményezett fegyelmi akciók száma növekszik. Arra is példa egyúttal, hogy abban az esetben, ha a magánszektor esetlegesen „öntörvényűen” értelmezi a közösségi média által megnyilvánuló véleménynyilvánítási szabadságot, az Államnak lehetősége van és felelősséget szolgálatni.

McGoldrick (2013) a következő észrevételeket teszi mindezzel kapcsolatban: „a munkaadóknak világos és hatékony vezérelvek lefektetésére van szükségük az OKH-ok használatára, ellenőrzésére és arra vonatkozólag, hogy ezek megsértése esetén mi történik. A szöveggörnyezet, a tartalom, a „hangszín”, a modor és a nyelvezet figyelembevétele elengedhetetlen és tárgyyszerűen kell azokat értékelni. Közhelyes megállapítás, hogy a technológiai fejlődés mindig a törvények előtt jár egy (?) lépéssel, éppen ezért az OKH-ok gyors fejlődése megköveteli, hogy világszerte találékony és körültekintő módon gondolják újra a jogi szabályozásokat.

Ennek alátámasztására a következő, részben egymással összefüggő hatásokat és tényezőket azonosíthatjuk. Jogi értelemben az OKH általi kommunikáció nem felel meg a barátokkal például egy kávézóban, bárban folytatott élő beszélgetéseknek. Verba volant, scripta manent: előbbinek írásos nyoma van, márpedig egy-egy megfogalmazás tartalma és formája más megítélés alá eshet a véleménynyilvánítás közege miatt.

A közönség is potenciálisan sokkal szélesebb, különös tekintettel a keresőprogramok képessége által lehetővé tett exponenciális és tartós nyilvánosságra, amelyben egy-egy bejegyzés részesül, és azokra az automatizált programokra, amelyek a nyilvánosan megosztott adatok gyűjtésére szakosodtak.

A technológia megváltoztatta azokat a módokat, ahogy az egyének kommunikálnak és részt vesznek a közbeszédben. Az OKH-ok annak a modern megfelelőjét képviselhetik, ami korábban a magán-, a családi, a kisközösségi vagy belföldi szférák sajátja volt, amire a törvény inkább nem terjedt ki.

Lényegében a Facebook tömeges elterjedése megváltoztatja magát a privacy-t is, és következésképpen azt is, ahogy a felhasználók értelmezik és kezelik az ezzel kapcsolatos vonatkozásokat. Raynes-Goldie (2010) tanulmánya rámutat, hogy van, ami azt jelzi, hogy az OKH-felhasználók becsülik a privacy-t, de inkább társadalmi értelemben – információik mások általi fel- és kihasználását illetően –, mint intézményi értelemben, ezt érzékeltette a Smith-ügy is. Míg az emberek absztrakt értelemben foglalkoznak a 'privacy'-vel, a gyakorlatban már kevésbé teszik.

A Facebook-alapító Mark Zuckerberg szerint fel kell ismerni azt, hogy a privacy többé már nem egy társadalmi norma, hanem valami, ami az idők során (a közelmúltban) megváltozott (Johnson, 2010). Az OKH-szintéren nehéz különbséget tenni sértés és elfogadható (bár megdöbbenően kifejezett) megnyilvánulások között (McGoldrick, 2013).

Ezek már a szabályozás kérdései, amelyek óhatatlanul is újra felidéznek a véleménynyilvánítás pozitív és negatív szabadságának polémiáját.

McGoldrick (2013) felismeri, hogy általában az OKH jogi szabályozása kihívást jelent, hiszen nem illik azokhoz a paradigmákhoz, amelyekre a véleménynyilvánítási szabadságra vonatkozó jogszabályok épülnek. „Elmosódik az egyéni és kiscsoportos kommunikáció, illetve a tömegkommunikáció között húzódó határvonal, ahogy az egyéni kommunikáció és a szervezetek, intézmények között futó mezsgye is.” Konklúziója az, hogy talán nem hiteles és nem szerencsés az újságírás és a műsorszórás emberi jogok mentén a tömegkommunikáció intézményes szférájára irányultan bevezetett magas szabványait egyének vonatkozásában érvényesíteni. A jogszabálynak alkalmazkodnia kell, mind az anyagi jog, mind a jogorvoslat területein.⁷

Sunstein – akinek a véleménynyilvánítási szabadsággal kapcsolatos álláspontjáról már hazája jogalkalmazását illetően szóltunk – szerint fontos különbséget tenni a kimutathatóan káros és a viszonylag ártalmatlan beszéd (önkifejezés) között. Szerinte a hatalomnak az utóbbit nem szabad szabályoznia, sem a mindennapi valóságban, sem a világhálón. Szintén meg kell különböztetni azt a beszédet, amely a demokratikus (azaz a közérdek által meghatározott) önkormányzathoz kapcsolódik és azt, amely nem.

Jelen írás semmiképpen nem kívánt abban az értelemben normatív lenni, hogy egyfajta vateszi szerepfelfogással felruházva, vagy szubjektivistikusan irányokat jelöl ki a jogalkotás számára, és ez már csak egyéb fókuszpontjai miatt sem áll módjában.

Arra kívánta felhívni a figyelmet, hogy az online közösségi hálózatok megjelenése a közelmúltban új rétegekkel kezdte ellátni a felfogásunkat a véleménynyilvánítási szabadságról, amelynek megítélése már eredendően is állandóan változott az idők folyamán, és amelynek értelmezését az eltérő történelmi fejlődésű országok különböző jogrendjének kulturális hagyományai, az emberi méltóság, a gyűlöletbeszéd, vagy a nemzetbiztonság – csak, hogy említsünk párat a teljesség igénye nélkül – szempontjai miatt eleve nem övezi konszenzus.

Az új technológiák kétségtelenül forradalmasították a kommunikációt és talán a nyilvánosság erőtanát is, ám tulajdonságaik tárgyyszerű megítéléséhez nélkülözhetetlen látnunk, hogy azok miként keresztveznek más társadalmi tényezőket. Gondoljunk csak a feltételezésre Bahdsattal kapcsolatban, aki ugyan feltehetőleg egy online közösségi hálózaton nagyobb biztonsággal mondhatta volna el véleményét a szegregált utazásról, ám bizonyos hatalmi válaszok, amelyeket a második fejezet érintett, tekintetében ez talán még sem garantált. Igaz ez a harmadik fejezetben részletezett Smith-ügyre is, ahol a privacy-fogalom módosulásainak ténye és ennek igazságszolgáltatási felismerése és törvényszéki implikációi elevenedtek meg.

Ennek szellemében törekedett a tanulmány a negatív és pozitív szabadságok koncepcióinak bemutatására, továbbá arra, hogy utaljon az új helyzetet teremtő technológiához fűződő viszonyaik tisztázásának relevanciájára.

Irodalomjegyzék

- Achbar, M. és Wintonick, P. (1992): *Manufacturing Consent: Noam Chomsky and the Media*. 2014. 07. 29-i megtekintés, <http://www.youtube.com/watch?v=RO51ahW9JIE>
- Angelusz Róbert (1996): *Optikai csalódások*. Pesti Szalon, Budapest.
- Boller, Jr., P. F. és George, J. (1989): *They never said it: A book of fake quotes, misquotes, and misleading attributions*. Oxford University Press, New York.
- Barton, H. A. (1986): *Scandinavia in the revolutionary era – 1760–1805*. University of Minnesota Press.
- Castillo, A. (2010): *Banned Books: Censorship in Eighteenth-Century England*. Grin Verlag.
- Charlesworth, M. P. (1943): Freedom of Speech in Republican Rome. *The Classical Review (The Classical Association)*, 57. 1. sz. 49. DOI: [10.1017/S0009840X00311283](https://doi.org/10.1017/S0009840X00311283)
- De Sola Pool, I. (1983): *Technologies of freedom*. Harvard University Press.
- Dutton, W. H., Dopatka, A., Law, G. és Nash, V. (2011): *Freedom of connection, freedom of expression: the changing legal and regulatory ecology shaping the Internet*. Division for Freedom of Expression, Democracy and Peace, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Paris.
- Dworkin, R. (2009): Foreword. In: Hare, I. és Weinstein, J. (2009): *Extreme speech and Democracy*. Oxford University Press. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780199548781.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199548781.001.0001)
- Faris, R. és Villeneuve, N. (2008): Measuring global filtering. In: Deibert, R., Palfrey, J., Rohozinski, R. és Zittrain, J. (szerk.): *Access Denied: The Practice and Policy of Global Internet Filtering*. MIT Press, Cambridge. 2014. július 28-i megtekintés, https://opennet.net/sites/opennet.net/files/Deibert_02_Ch01_005-028.pdf
- Gálík Mihály és Polyák Gábor (2005): *Médiaszabályozás*. Libri, Budapest.
- Ghoneim, V. (2013): *Forradalom 2.0*. Gabo, Budapest.
- Habermas, J. (2005): *A posztmodern állapot. Politikai esszék*. L'Harmattan, Budapest.
- Heyman, S. (2009): *Free speech & Human dignity*. Yale University Press, New Haven – London.
- Iványi Márton (2014a): Közösségi média: a nyilvánosság elektronikus agorája vagy posztmodern panoptikum? *Hatalmi válaszok a közösségi média kihívásaira. Médiautató*, 2. sz. 2014. 07. 29-i megtekintés, http://www.mediakutato.hu/cikk/2014_02_nyar/10_kozossegi_media_hatalom.pdf
- Iványi Márton (2014b): Széttöredezett nyilvánosság? Az online közösségi hálózatok és a radikalizmus. *Jel-Kép*, 1. sz. 2014. 07. 29-i megtekintés, http://communicatio.hu/jelkep/2014/1/ivanyi_marton.htm
- James, S. és Cohen, L. (2012): Tightening the Net: Defamation Reform. *Latham & Watkins. In Practice Newsletter*.
- Johnson, B. (2010): Privacy no longer a social norm, says Facebook founder. *The Guardian*. 2014. 07. 24-i megtekintés, <http://www.theguardian.com/technology/2010/jan/11/facebook-privacy>
- Kiss, J. (2014): Facebook's 10th birthday: from college dorm to 1.23 billion users. *The Guardian*. 2014. 07. 22-i megtekintés, <http://www.theguardian.com/technology/2014/feb/04/facebook-10-years-mark-zuckerberg>
- Koltay András (2012): *A sajtószabadság fogalma*. 2014. 07. 22-i megtekintés, http://mediatorveny.hu/dokumentum/143/Koltay_A__A_sajtószabadság.pdf
- Koltay András (2013): *A gyűlöletbeszéd korlátozása Magyarországon. Alkotmányos és jogalkalmazói megközelítések, európai kitekintéssel*. Complex, Budapest.
- Kommunikációtudományi Nyitott Enciklopédia, Véleménynyilvánítás címszó*. (é. n.) 2014. 07. 29-i megtekintés, <http://ktnye.communicatio.hu/index.php?title=V%C3%A9lem%C3%A9nynyilv%C3%A1n%C3%ADt%C3%A1s>
- Moslih, H. (2014): Is the concept of human rights non-ideological? *Al Jazeera Online*. 2014. október 6-i megtekintés, <http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2014/08/concept-human-rights-non-ideolog-20148139355416640.html>
- Muhsin aš-Šayḥ Āl Ḥassān (2013): Ḥurrīyya ar-Ra'y wa't-ta'bīr fi'l-Islām. *Al Sharq*. 2014. 07. 22-i megtekintés, <http://www.alsharq.net.sa/lite-post?id=824559>
- Israel, J. (2002): *Radical Enlightenment*. Oxford University Press. DOI: [10.1093/acprof:oso/9780198206088.001.0001](https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198206088.001.0001)
- La Rue (2011): Report of the Human Rights Council's Special Rapporteur on the promotion and protection of the right to freedom of opinion and expression, A/HRC/17/27, 16 May 2011, at para 2.
- MacQueen, H. L., Waelde, Ch. és Laurie, G. T. (2007): *Contemporary intellectual property: law and policy*. Oxford University Press.
- McGoldrick, D. (2013): The limits of the freedom of expression on Facebook and social networking sites: a

UK perspective. *Human Rights Law Review*, 13. 1. sz. 125–151.

McQuail, D. (2003): *A tömegkommunikáció elmélete*. Osiris, Budapest.

Medeiros, D. (2013): ‘Mainstream Media Isn’t Enough’: The Rise of Brazilian Media Collective Nigeria. *English Global Voices*. 2014. 07. 24-i megtekintés, <http://globalvoicesonline.org/2013/10/01/mainstream-media-isnt-enough-the-rise-of-brazilian-media-collective-nigeria/>

Pais István (2005): *A filozófia története*. Szerzői kiadás.

Raaflaub, K., Ober, J. és Wallace, R. (2007): *Origins of democracy in ancient Greece*. University of California Press. DOI: [10.1525/california/9780520245624.001.0001](https://doi.org/10.1525/california/9780520245624.001.0001)

Raynes-Goldie (2010): Aliases, Creeping and Wall Cleaning: Understanding Privacy in the Age of Facebook. *First Monday*. 2014. 07. 29-i megtekintés, <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2775/2432> DOI: [10.5210/fm.v15i1.2775](https://doi.org/10.5210/fm.v15i1.2775)

Sanders, K. (2003): *Ethics & journalism*. Sage. DOI: [10.4135/9781446220467](https://doi.org/10.4135/9781446220467)

Szabó Máté Dániel (2005): Kísérlet a privacy fogalmának meghatározására a magyar jogrendszer fogalmival. *Információs Társadalom*. 2014. 07. 29-i megtekintés, http://www.infonia.hu/digitalis_folyoirat/2005_2/2005_2_szabo_mate_daniel.pdf

Székely László (2013): *Előszó a gyűlöletbeszéd korlátozásához Magyarországon*. Complex, Budapest.

Tamer, Z. (2008): *Breaking knees. Modern Arabic Short Stories from Syria*. Garnet Publishing Limited, Reading.

Vajic és Voyatis (2012): The Internet and Freedom of Expression: A „Brave New World” and the ECtHR’s Evolving Case Law. In: Casadevall és mtsai (szerk.): *Freedom of Expression*. Wolf, Oisterwijk.

Warburton, N. (2009): *Free speech: A very short introduction*. Oxford University Press. DOI: [10.1093/actrade/9780199232352.001.0001](https://doi.org/10.1093/actrade/9780199232352.001.0001)

Jegyzetek

¹ Ezzel a meghatározással konform az Alkotmánybíróság 36/1994. (VI. 24.) határozata is, mely azt rögzíti, hogy az Alkotmány nem tesz kifejezett különbséget a véleménynyilvánítás szabadságának tárgyalásakor a tényközlés és az értékítélet között, azaz mindkettőt véleménynyilvánításnak tekinthetjük.

² Hagyományos cenzúra valamely formában „az emberi közösségek alá- és fölerendeltségi viszonyainak, az információk extraszomatikus tárolásának, és különösen a tömeges információáramlási formáknak a megjelenése óta” létezik (Iványi, 2014a).

³ A muszlim perspektíva már csak azért is releváns, mert időről időre felmerül egyik oldalon a véleménynyilvánítás szabadságának, a másik oldalon az emberi méltóság és vallási érzékenység értékeinek ütközése olyan esetekben, amikor különféle karikatúrák sértik a muszlimok vallási meggyőződését.

⁴ Sunstein (2009, 178–179. o.) szerint „a véleménynyilvánítás szabadság demokratikus koncepciójában semmi újdonság vagy tekintélyromboló nincs. Éppen ellenkezőleg, Amerikában ez a koncepció áll a szólásszabadság eredeti értelmezésének középpontjában”. Ennek alátámasztására feleleveníti, hogy James Madison az idegenekről és lázadásokról szóló törvényt (Alien and Sedition Acts) éppen azért támadta, mert „az ellen a jog ellen irányul, hogy az emberek szabadon vizsgálhassák a közszereplőket és az állami intézkedéseket, és hogy szabadon kommunikálhassanak minderről, amelyet mindig is joggal tartottunk minden más jog egyetlen hatékony oltalmazójának.”

⁵ Tegyük hozzá azonban, hogy néhány országban a helyi hálózatok továbbra is meghatározóak, például

az orosz VKontakte több mint százmillió taggal büszkélkedhet – ami lényegesen felülmúlja a Facebookon regisztrált orosz felhasználók számát –, a kínai RenRen alkalmazásait igénybe vevők pedig több mint harminc millióan vannak (McGoldrick, 2013).

⁶ A magyar nyelvben nincs megfelelő szavunk, amely visszaadhatná az angol ‘privacy’ szó lényegét, amely a magyar magánélet szónál lényegesen tágabb értelmű. Gondolatmenetünk szempontjából a ‘privacy’ az a privát szféra amelyben az ember önmaga lehet és önmaga maradhat, az az a rólunk szóló tudás feletti ellenőrzés gyakorlásának lehetősége” (Szabó, 2005). A szövegben éppen ezért maradunk az angol privacy használatánál, amelyet mégis talán úgy adhatnánk vissza, mint egyének, egyének csoportjai és intézmények az iránti igénye, hogy meghatározhassak, a rájuk vonatkozó információk mikor, hogyan és milyen mértékben juthatnak mások tudomására.

⁷ A korszerű jogi szabályozásra példa a 2012-es rágalmazás-ellenes törvény Nagy-Britanniában, amely a felhasználók által előállított tartalmaknak otthont adó honlapok üzemeltetőinek védelméről rendelkezik, feltéve, ha lehetővé teszik, hogy a panaszos a vitás kérdéseket közvetlenül a tartalom közzétevőjével rendezze (James és Cohen, 2012, 2–5. o.). Egy további lehetőség, amely lehetővé tudná tenni a bírságok kiszabásának és kártérítési kötelezettségek megállapításának az elkerülését, ha a törvényszék utasíthatná magát a törvénybe ütköző üzenetet közzétevő OKH-ot a tartalom eltávolít(tat)ására és akár a megfelelő bocsánatkérés, magyarázat, helyreigazítás stb. mellékelésére is, ahogy ezt a tömegmédia teszi.

A számítógépes grafika lehetőségei az informatika-oktatásban

Néhány éve még a gyermekekért versengő iskolák presztízs-kérdése volt az informatika tantárgy. A számítógép, az internet elterjedésével reklámértéke csökkent. Manapság, az IKT-eszközök osztálytermi elterjedésével sokak számára a léte is megkérdőjeleződött. Az európai országokban sincs egységes szemlélet a tantárgy kérdéskörében: Vannak, ahol a mienkéhez hasonló óraszámban, időben, különálló tantárgyként tanítják, máshol általános IKT-követelményként integrálódik a tantárgyak rendszerébe.

Az új kerettanterv az informatika tantárgy jelentőségét csökkenti, az alsó tagozat anyagából gyakorlatilag kivonja. Kicsit leegyszerűsítve: ha az iskola a szabadon választható keretéből nem szán plusz órákat az informatika tanítására, csak 6–10. évfolyamig találkozhat vele a tanuló. A tantárgy spirális szerkezetű, a kerettantervekben hat tematikus egység ismétlődik a választható negyedik évfolyamtól az érettségi időszakig: 1. Az informatikai eszközök használata; 2. Alkalmazói ismeretek; 3. Problémamegoldás informatikai eszközökkel és módszerekkel; 4. Infokommunikáció; 5. Az információs társadalom; 6. Könyvtári informatika

1. táblázat. Az informatika lehetőségei a közoktatásban

Osztály	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
Minimum	0	0	0	0	0	1	1	1	1	01	0	0
Maximum	0	0	0	1	12	1 v. 2	2	2	2	2	2	2

A digitális grafika oktatása

A digitális grafika az alsó tagozaton

Az 1–4. osztályokban csupán a szabadon felhasználható órakeret terhére tartható informatika óra. A kerettanterv kimondottan a 4. osztályra ajánlja, heti egy órában. Így nem csodálkozunk, hogy a „még nem is létező” tantárgy szinte sehol sem jelenik meg az alsó tagozatos vizuális kultúra tantárgyi kitekintéseiben. Ez természetesen nem zárja ki szakkörök, IKT-val (interaktív táblával vagy géptermi csoportmunkával) támogatott órák szervezését.

Leginkább az alkalmazói ismeretek témán belül kerül elő a számítógépes grafika:

„Egyszerű, rajzos és személyhez kötődő dokumentumok készítése. A rajzeszközök megfelelő használata. Képszerkesztő programok alkalmazása. Tantárgyakhoz kapcsolódó rajzok készítése, mentése segítségével. Rövid dokumentumok készí-

tése. Tantárgyakhoz kapcsolódó szöveg begépelése, javítása. Meghívó, névjegy, képeslap, üdvözlő kártya, rajzos órarend készítése. A dokumentum mentése és nyomtatása segítségével. [...] Egyszerű zenés alkalmazások, animációk elkészítése és használata.”

Kulcsfogalomként említi a kerettanterv itt a „*képszerkesztő programot*” és az „*animációt*”. Az információ megjelenítéséhez, a személyek, tárgyak jellemzőinek bemutatásához a vizuális kultúra tantárgy kapcsolódási pontjait javasolja.

A jelek és jelrendszerek kérdéseit nagyon könnyű és célszerű *rajzoló vagy képszerkesztő, illetve digitális táblaszoftverekkel* feldolgozni. A táblaszoftvert felfoghatjuk egy többlapos illusztrációs programként, melynek lehetőségei között jól használhatjuk a kitűnően strukturált kép- és clipart anyagot. E programok többsége egérrel ugyanolyan jól használható, géptermi sőt otthoni gépekre is telepíthető.

A másik téma, amiben a számítógépes grafikának szerepet szánhatunk, az a *problémamegoldás, algoritmizálás*. Nem csak a programozás bevezető fázisában algoritmizálunk, hanem az élet minden területén. Erre nagyon jó példákat hozhatunk rajzos problémák megoldása közben.

Mire fordítsuk a szabadon felhasználható órakeretet? Az alsó tagozaton mindenképpen számítógépes alkotásra: a kisebb írásos dokumentumok létrehozásától a rajzos problémák megoldásáig. A sikerélmény, az önkifejezés nagyon fontos motivációs tényező egy olyan területen, ahol a lemaradó, speciális tanulási problémákkal, zavarokkal küzdő gyermekek is kiemelt segítséget kapnak a virtuális környezetben.

Milyen programokkal oktassunk? E szakaszra a Paint, Tux Paint programok vagy ezek alternatívái, az interaktív táblaszoftverek otthoni vagy diákverziói, animációkészítésre a LogoMotion ajánlott. Nem szabad viszont e programokra korlátozni az eszköztárat! Nagyon fontos, hogy az oktató figyelje a gyerekek igényét, érdeklődését vagy az éppen általuk felfedezett, kedvelt programokat.

Fontos a tudatos választás esztétikai és nevelési szempontból is. Ma már külön „tudomány” a felhasználói interfészek tervezése. A környezet ne vonja el a figyelmet a lényegtől, az alkotástól. Az eszköztárak jól strukturáltak legyenek. Kisebb gyerekeknél a finommotorikát, a szem-kéz koordinációt ne a felhasználói felület apró elemei fejlesszék, hanem maga a rajzolás. A környezet ne legyen giccses, ízléstelen. Ne vonja el a figyelmet a lényegről, s legfőképpen ne rombolja a gyermek ízlésvilágát.

A digitális grafika a felső tagozaton

Bárhol is kezdjük a felső tagozaton az informatika oktatását, fontos szempont, hogy tudatosodjon bennünk, ez az az időszak, amikor elkezdődik a gyermekek kultúránkban tapasztalható rajzválsága.

Nem a kézi rajz utánzása a feladatunk esetlen digitális szakócaínkkal! Az egér kitűnő pozicionáló eszköz, de nem szabadkézi rajzra való! Emiatt szükséges a kollázs-montázs technikákra, objektumkezelésre épülő műfajokba való átvezetés, amivel kitűnően tudjuk támogatni a vizuális kultúra oktatását.

Ez az a pont, amikor a Paint program véglegesen nyugállományba vonul, átadva a helyét először a vektorgrafikus, majd képszerkesztő programoknak. A kerettanterv újra az alkalmazói ismeretek témakörön belül beszél a grafikáról a 6. osztályos témák között:

„Rajzos-szöveges dokumentumok létrehozása, átalakítása, formázása, mentése. Rajzok készítése. Műveleteik rajzrészletekkel. Elemi alakzatok rajzolása, módosítása. A vágólap használata.”

Kitekintésében a történelmet és a természetismeret tantárgyakat említi: „címer, családfa, egyszerű alaprajzok készítése, vázlatrajz készítése a lakóhelyről és környékéről”. Kis kreativitással bármilyen irányban bővíthetjük a koncentrációt.

A problémamegoldás, algoritmizálás kérdéseinél a grafikára mint az algoritmus vizualizációjára használt tevékenységre hivatkozik. Vektorgrafikus programokban a halmazműveletek (unió, különbség, metszet, stb.) használatával olyan bonyolult rajzos problémamegoldások elé állítjuk a diákokat, ami nagyobb motivációt és sokszor nem kevesebb gondolkodást jelent, mint egy Logo nyelvben megoldható geometriai elem tervezése.

Hetedik osztálytól a grafika már nem önálló entitás, hanem illusztráció, mely a szövegen belül jelenik meg. Innentől kezdve összetettebb dokumentumok készítésével foglalkoznak a diákok, ahol a kép és a szöveg, az adatokat megjelenítő táblázat egységet alkotnak:

„Összetett dokumentum: Egyszerű szöveget, rajzot és táblázatot is tartalmazó dokumentumok elkészítése. Digitális képek alakítása, formázása: Digitális képek jellemzőinek megismerése. Képszerkesztő program használata. Kulcsfogalom: a digitális kép. Kitekintés: vizuális kultúra, a technikai médiumok képalkotó módszerei; vizuális reklámok.”

Az infokommunikáció témakörén belül pedig:

„Nyomtatásra és webes publikálásra szánt dokumentumok készítése. Közlésre szánt szöveges és képi információval kapcsolatos elvárások, kiválasztási szempontok.”

Az algoritmizálás, problémamegoldás fejezetén belül a programozásra, robotikára nagyobb hangsúlyt fektetnek. A korosztálynak megfelelő motiváció viszont a legtöbb iskolában robot hiányában maximum szimulációval érhető el. Helyette a gyerekeket jobban motiváló játékkészítést javaslom, Scratch környezetben³, ahol a szereplők, hátterek készítésére hadra fogható a digitális grafika is.

Milyen programok segítségével oktassunk?

Kezdjük a vektorgrafikával! 5. osztályban az svg-edit⁴ javasolt bevezetésnek, egyszerűsége miatt. Ezt a programot online módon használhatják a diákok akár otthon is. Nincs szükség géptermi telepítésre. 6. osztálytól inkább az Inkscape⁵ ajánlott, megfelelő módszertannal.

Hetedikben és nyolcadikban a digitális képek kezelése kulcsfogalom, emiatt olyan képszerkesztőket érdemes használni, mint a Gimp⁶ vagy az online Autodesk Pixlr⁷.

Nagyon fontos, hogy a feladatválasztásban tartsuk be a fokozatosságot. Inkább a két évfolyamra osszuk szét az anyagainkat. Bizonyos feladatokra vektorgrafikus, más típusúakra pixelgrafikus programot használjunk, de mindkettő maradjon eszköztárunkban. Hetediktől 3D grafikai programot is fontos alkalmazni, például a Sketchup Make⁸-et!

A digitális grafika a középiskolában

A közismereti informatika sok középiskolás esetében sajnos a 9. vagy 10. osztályban befejeződik. Másoknak kedvelt érettségi tantárgy. A későbbi évfolyamokban kettőre emelt heti óraszám (fakultáció keretében) való tanulást is jelenthet.

A tantárgyi spirált követve itt is az alkalmazói ismeretek témakörében találkozunk először grafikai, illetve tipográfiai témákkal. Célkitűzés: összetettebb dokumentumok létrehozása, átalakítása, formázása.

„Nagyobb dokumentumok létrehozása, átalakítása, formázása. Élőfej, élőláb, hasábok, oldalbeállítás, tartalomjegyzék. Stílusok, sablonok alkalmazása. Körlevél készítése. Személyes dokumentumok létrehozása, átalakítása, formázása (például: szakmai önéletrajz, kérvény) készítése. Dokumentumok nyomtatási beállításai.”

Itt elsősorban a tipográfiai lehetőségekre szeretném felhívni a figyelmet.

A sorok között olvasva körvonalazódik egy alapvetően szövegszerkesztő programokra épülő, ugyanakkor hosszabb dokumentumok létrehozását igénylő szemlélet.

Javasolt a DTP programokat mint alternatívát felmutatni, még akkor is, ha az érettségien eszközként egyelőre nem használhatják.

„Különböző formátumú produktumok készítése, a megfelelő formátum célszerű kiválasztása. Egyénileg készített, letöltött elemek (zene, fénykép, film, animáció stb.) elhelyezése közös multimédiás dokumentumban. Szöveg, kép elhelyezése a dokumentumban. Multimédiás dokumentumok készítése. Interaktív anyagok, bemutatók készítése. Képszerkesztők fontosabb szolgáltatásai (például: vágás, retusálás, fények és színek módosítása, transzformálás, konvertálás). Utómunka egy videoszerkesztő programmal. A weblapkészítés alapjai. A feladat megoldásához szükséges alkalmazói eszközök kiválasztása és komplex használata. Összetett dokumentum önálló elkészítése. Formátumok közötti konvertálás.”

Látható, hogy a multimédiás anyagok, a weblapszerkesztés igénylik a grafikai tudást, képszerkesztő programok fejlett szintű használatát. Emellett a film is megjelenik, s annak képi nyelve.

Az infokommunikáció témakörén belül találkozunk a manipuláció kérdésével. A médiaismeret anyaga felé kitekintő téma fontos eleme kell legyen az oktatásnak. Aki megismeri a hatáskeltés fogásait, nem válik áldozatává azoknak.

„Az információik közlési célnak megfelelő alakítása, a manipuláció felismerése. A találatok elemzése, értékelése hitelesség szempontjából.

A közlés céljának felismerése. A reklámok manipulatív tevékenységének felfedése.”

E témán belül találjuk a publikálás módszereit:

„Az elkészült dokumentumok publikálása hagyományos és elektronikus, internetes eszközökkel. Szövegek, képek, fotóalbumok, hang- és videoanyagok weblapok publikálása az interneten.”

A középiskola minden témájában mélyére megy a spirálisan felfele tartó tananyagoknak. Fontos szerepe van abban, hogy a diákok pályaeorientációjukban az informatikán belül is jól lássák, hogy valós munkakörnyezetben, produkciós használatban milyen szemléletű eszközökkel dolgoznak.

Emiatt kiemelt szerep jut a jól megválasztott szoftvereknek, még akkor is, ha a jelenlegi érettségi szisztémája nem ad túl tág teret az eszközválasztásra.

Eddig a vizuális kultúra tantárgyat csak mint kapcsolódási pontot említettük. Az új kerettanterv szemléletében látszik, hogy a rajzoktatáson belül is számol a gyermekek kamaszkori rajzválságával.

Egy mikrokutatás eredményei

Hol tartunk mi, oktatók, tanárok? Milyen ismeretekkel kerültünk ki a felsőoktatásból? Hogyan értékeljük saját jártasságunkat, vizuális érzékenységünket? Megfelelő-e az eszközválasztásunk azokra a feladatokra, melyekbe belefogunk a diákokkal? Milyen segítséget várunk órai munkánk előkészítésében?

Ezeket a kérdéseket jártam körbe egy kérdőíves kutatás formájában, melyet informatikatanárok között végeztem. Indirekt kérdéseivel releváns információkhoz juttatott a tekintetben, hogy mi az, ami kiegészítésre, segítségre szorul kollégáim mindennapi munkájában.

Vizsgálatom közel sem reprezentatív, egy vékony húszas mintavétel a közoktatás informatikai területéről, ami inkább a gyakorlat és az igények felmérésére, mint tudományos megállapítások megtételére való. Megállapításai igazolódtak szakmai konferenciákon, fórumokon.

A felmérés

Kérdőívemben általános és középiskolai tanárokat kérdeztem. Nagyobbik része, majdnem kétharmada, középiskolai kollégák válaszaiból áll össze (1. diagram). A második válaszból kiderült, hogy voltak, akik tanulmányaik során nem is találtak digitális grafikával mint tantárggyal (2. diagram). Csak egy hajszálnyival nagyobb az előadás vagy gyakorlat keretében a digitális grafikával foglalkozók aránya (55 százalék).

Kíváncsi voltam, hogy a főiskolai és egyetemi oktatásban kimutatható-e markáns különbség. Gyakorlatilag ugyanezeket az arányokat találtam mindkét végzettségre lebontva.

Négy ponton keresztül saját kompetenciájukat is értékelték a válaszadók. A négy terület:

- általános grafikai, esztétikai ismereteik (3. diagram);
- tipográfiai ismeretek (5. diagram);
- képszerkesztés, pixelgrafika (6. diagram);
- illusztrációs programok, vektorgrafika (7. diagram).

A válaszolók fele a 2-es kategóriába sorolta magát grafikai, esztétikai ismeretek tekintetében. 65%-uk jelölte meg tudását együttesen az első két fokozatban.

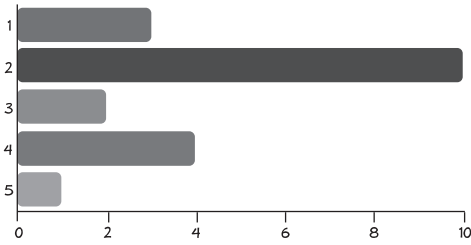
Keressük az okokat: Vajon tényleg alig találunk jó grafikai érzékű, esztétikailag magas szinten álló informatikatanárokat? Lehet ezt az informatikát választók dominánsan műszaki érzékével magyarázni? Vagy túlzott önkritikával? Esetleg maga a képzés túlságosan technikai, programhasználati szemléletű, kevésbé a vizuális kultúra, művészet felől megközelített?

Összehasonlítva az ötödik, tipográfiai diagrammal nem meglepő következtetésre juthatunk. A dokumentumszerkesztés, szövegszerkesztés, tipográfia területén otthonosabban mozognak válaszadóink. A legmagasabb jártassági szintet magukra nézve nem jelölik meg. Nem művészként, grafikusként, inkább a szövegszerkesztés viszonylag kötött szabályrendszerében jól tájékozódó, de tevékenységüket magasabb tipográfiai mércével mégsem mérő szakértői a témának.

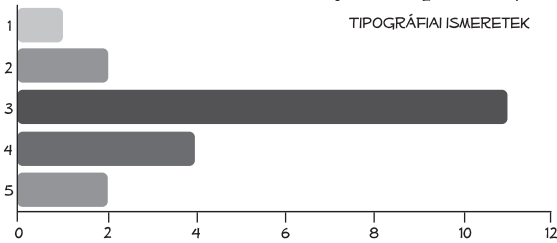
A hatos és hetes diagramokat érdemes szintén együtt tárgyalnunk. Képszerkesztésről szinte Gauss-görbét kapunk, míg a vektorgrafika ennél polarizáltabb képet mutat. A pixelgrafika otthonosabb terep a tanároknak, míg a vektorgrafikában nem túl erősek. Vajon megerősíti-e ezt a kérdőív másik fele?



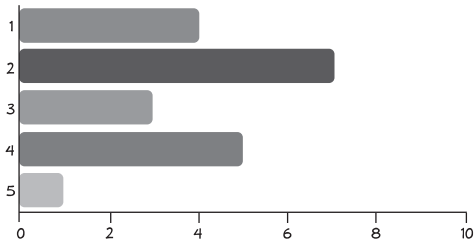
1. ÁLTALÁNOS- ÉS KÖZÉPISKOLAI TANÁROK ARÁNYA



3. ÁLTALÁNOS GRAFIKAI, ESZTÉTIKAI ISMERETEK

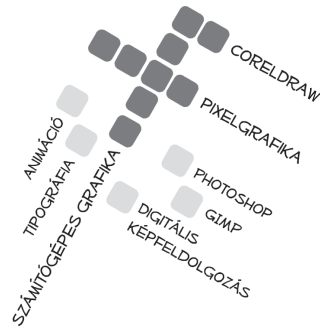


6. JÁRTASSÁG A KÉPSZERKESZTŐ PROGRAMOK HASZNÁLATÁBAN

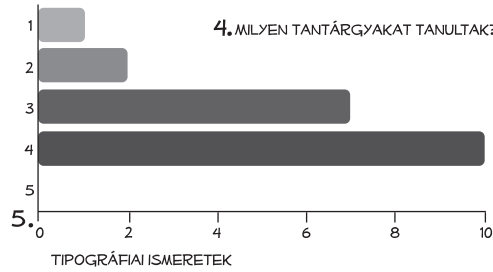


7. JÁRTASSÁG AZ ILLUSZTRÁCIÓS PROGRAMOK HASZNÁLATÁBAN

2. TALÁLKOZTAK-E A TÉMÁVAL TANULMÁNYAIK ALATT?

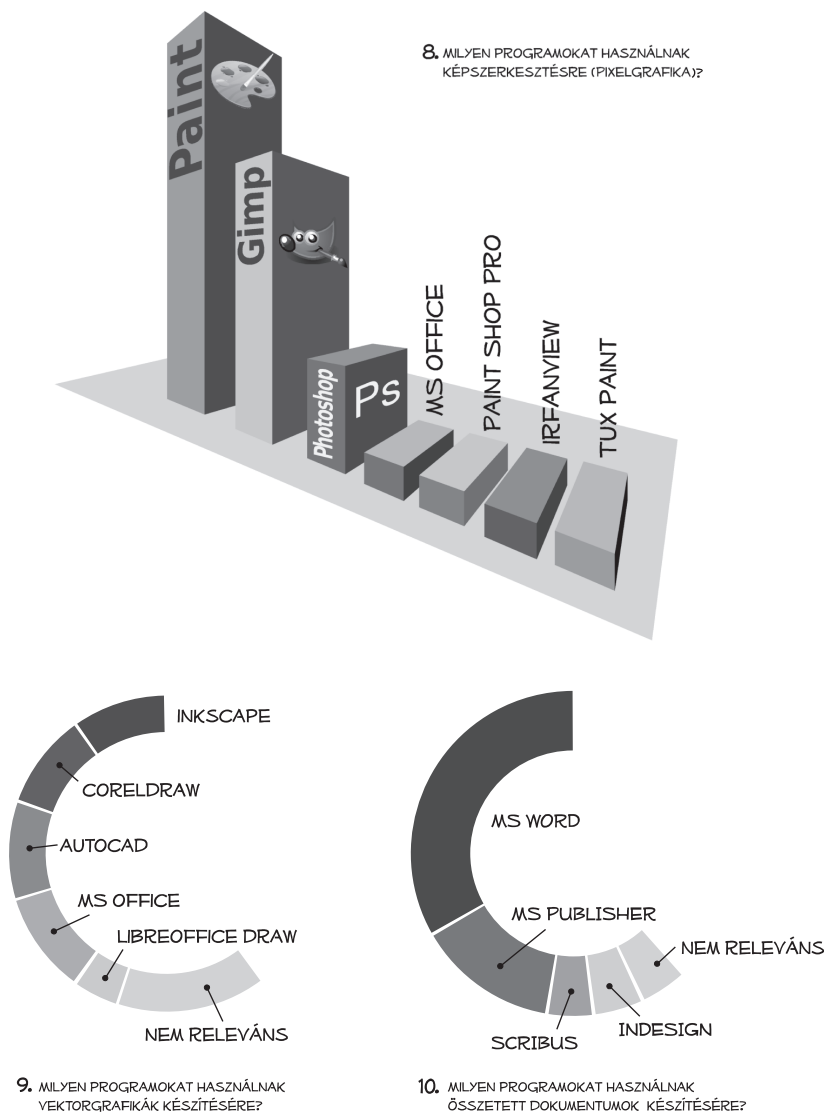


4. MILYEN TANTÁRGYKAT TANULTAK?



5. TIPOGRÁFIAI ISMERETEK

1. ábra



2. ábra

Indirekt, használatra vonatkozó kérdések

Mivel az említett négy grafikon önértékelésen alapul, érdemes összehasonlítani a kérdőív olyan, kevésbé direkt kérdéseivel, melyek több információt nyújtanak. Az eszközválasztás ugyanis sokkal többet elárul arról a tevékenységről, melyet a gyakorlatban, az oktatásban végeznek, mint a kérdőív többi része.

Nagyon érdekes eredményt látunk a 8. diagramon: a régóta sejtett Paint-dominanciát. Általános iskolában 56 százalékos, középiskolában csak 39 százalékos a Paint részaránya

a megjelölt eszközök tekintetében. A professzionálisabb programok (Gimp, Photoshop, Paint Shop Pro) részaránya általános iskolában csak 22 százalékos, középiskolában örvendetesen nagyobb, 56 százalékos.

Általános iskolában, alsó tagozaton, elfogadható a Paint aspektusából e jelenlegi magas arány, bár középiskolában túlzottnak tartom.

Az összesített ábráról még néhány érdekes dologra következtethetünk. Örvendetes a Gimp mint szabad szoftver egyre nagyobb részaránya. A Photoshop végzett a harmadik helyen, egyértelműen középiskolában használva – hogy mennyire jogszerűen telepítettek, azt ne firtassuk.

A többi, egyenlő arányban megjelenő szoftverről: A Tux Paint jelenléte alsóban is oktató pedagógusra utal. Az Irfanview inkább képkatalogizáló, megjelenítő, fotómanipuláló szoftver, a felmérés alapján középiskolás kolléga használja. A Paint Shop Pro egy Photoshop-alternatíva, professzionális képességekkel, szintén középiskolában. Az MS Office bármely elemének képszerkesztőként való megjelölése – általános iskolás kolléga részéről – valószínűleg azt jelenti, hogy nem vesz igénybe külső programot azokhoz az egyszerű képmanipulációkhoz, melyeket egy dokumentumban a képeken eszközöl. Egy középiskolás kolléga egyáltalán nem végez képszerkesztést az óráin.

A fehér holló

Míg az előbbieken elenyésző volt a képszerkesztéssel nem foglalkozó kollégák száma, a következő két területen – a vektorgrafika és a kiadványszerkesztés világában – olyan mérvű, hogy ezzel komolyan kell foglalkoznunk. A válaszadók harmada egyáltalán nem használ vektorgrafikai szoftvert (9. diagram). Emellett olyan jelentékeny hányaduk nem releváns válaszokat ad, hogy feltételezhető, több mint a fele a kitöltőknek nem is tud mit kezdeni a vektorgrafikával!

A nem releváns válaszok között találjuk eszközként a Paint, a Gimp programokat. Ez utóbbi, bár alkalmaz Bézier eszközt (útvonal) a körülvágásokhoz, de inkább tévesztésnek, esetleg tájékozatlanságnak, mint tudatos vektorgrafikus használatnak tudhatjuk be e válaszokat.

A LibreOffice Draw programja valóban dedikált vektorgrafikus kiegészítője a szabad irodai programcsomagoknak.

Az MS Office vektorgrafikus eszköztárát jelölték még, ami vektorgrafikát integrál a csomag elemeibe. Az AutoCAD tervezőprogram professzionális, nagy pontosságú vektorgrafikus program – elképzelhető, hogy egy szakközépiskola eszköztárában. A CorelDRAW nagy klasszikus, Magyarországon évtizedekig „a” vektorgrafikus programot jelentette. Örvendetes az Inkscape mint professzionális szemléletű, nyílt forrású program megjelenése is.

Látható, hogy a mezőny, ahol van vektorgrafika és használják is, erősen szegmentált.

DTP

A hiányok tekintetében majdnem paralel képet mutat a hosszabb dokumentumok, kiadványok szerkesztésének kérdése (10. diagram). Nyilvánvaló, a regényírásnak, újságtördelésnek, iskolai évkönyv szerkesztésének nem a tanórán van a helye. Ezek tipikusan szakköri vagy otthoni elfoglaltságok. Ugyanakkor hosszabb dokumentumok szerkesztésével a középiskola anyaga is foglalkozik (tartalomjegyzék, címrendszer, stílusok, stb.).

Ha valaki ennek ellenére összetett, hosszú dokumentum szerkesztésére adná a fejét, azt jól ismert terepen, a Word szövegszerkesztővel végzi. Majdnem harmadrészben.

Feltűnik az MS Publisher félprofesszionális kiadványszerkesztő is a felmérésben. A Word ismeretében könnyű áttérni rá. Aki ezt megteszi, ismerős környezetben, eszközök között tapasztalja meg azt a szabadságot, amit egy szövegszerkesztő sosem nyújthat.

A Scribus mint nyílt forrású program mellett megjelenik az InDesign professzionális kiadványszerkesztő is, de ezeknek aránya elenyésző. Nem releváns adatunk pedig CAD programokra vonatkozott.

Digitális grafika ma – csak képszerkesztés?

A 8., 9., 10. diagramok összehasonlításában egyértelműen látszik, hogy a képszerkesztő, pixelgrafikus programok világa „a” számítógépes grafika az oktatásban. A vektorgrafikus programokat nehezebben illesztik be a tanárok szakmai eszköztárukba.

A tananyagfejlesztés lehetőségei

Arra a kérdésre, hogy a számítógépes grafika, kiadványszerkesztés témáiban milyen segítséget fogadnának el, többen említették tankönyvek, videó-oktatóanyagok, internetes tudástár létrehozását. Konkrét kérésként két programot jelöltek meg: a GIMP képszerkesztőt és az Inkscape vektorgrafikus illusztrációs programot.

Tankönyv

A jó tankönyv egyfajta megállapodott tudást reprezentál. Az informatika közege viszont dinamikusan változik. Mire egy tudásanyag tankönyvi használatra letisztulhatna, már meg is változott a programkörnyezet vagy a műszaki háttér. Ez különösen bosszantó azokon a területeken, melyek nagy szemléltetési igényűek.

A tankönyvek lemaradása különösen is érződik a számítógépes grafikában: A digitális grafikát marginális területnek tekinthetik a nagy témák, különösen az irodai szoftverek kontextusában. Hogy éppen mivel házasítják össze? Volt már a prezentáció, a dokumentumszerkesztés, legutóbb a webszerkesztés szolgálóleánya.

Szakkönyv

A szakkönyvek területén két nagy tendencia figyelhető meg: az enciklopédista és a projekt alapú szakkönyv. Az előbbi vastag, minden kérdésre, használati fogásra kiterjedő referenciakönyv, az utóbbi komplex gyakorlati példákon vezeti végig olvasóját. Oktatásra legfeljebb a szakképzésben használhatjuk őket, de amilyen borsos áron elérhetőek, ugyanolyan gyorsan el is avulnak.

Internetes anyagok

Az internet igazi kincsesbányája lehet oktatásunknak. Belefutunk egy problémába? Keresünk meg a megoldást! Keresőszerverek, tematikus oldalak, fórumok orientálnak bennünket.

Milyen tevőleges segítséget kapunk? Weblap-alapú leckéket, PDF dokumentumokat, videó oktatóanyagokat.

Öröndetes tény, hogy az utóbbi időben nagyon sok jó webes kezdeményezés fűződik iskolák, szakkörök tevékenységéhez. Nem a publikációs kényszer, inkább a tankönyvekkel való elégedetlenség vezet sok tanárt, sőt diákokat, hogy kvázi tananyagokat fejlesszen, osszon meg az interneten. Elég csak a Tanárblogot, az informatika.gportal.eu oldalt vagy számos gimnázium nyilvános tananyagait említeni.

A HTML alapú leckék előnye a viszonylag könnyű szerkesztés, a kereshetőség. Hátránya a technológiából eredő pontatlan megjelenítés.

Az egyik probléma, amit a gyakorlati tananyagfejlesztés során meg kell oldanunk, hogy milyen „item”-ekre, elemi egységekre bontunk fel az anyagot, s azoknak mekkora mennyiségét használjunk egy-egy eljárás megértésére. Közben számolnunk kell azzal a „távolsággal”, ami a tananyag elmondása és annak felhasználása, begyakoroltatása között fennáll térben és időben. A tanár igénye, hogy minél több segítséget kapjon a tananyagból. A tananyag foglalkoztassa, önálló munkára készítse a tanulót. Kivitelezése ne gördítsen akadályokat a megértés és a begyakoroltatás közé.

A PDF ezzel szemben a nyomdai pontosságot biztosítja megjelenítésében. Valóban azt kapom, amit szerkesztettek, a szöveg nem tördelődik át, a képek nem kerülnek máshova, mint ahova szántuk.

Képernyőről olvasni elég fárasztó, a hosszú okfejtések végigböngészése meg éppen nem a korosztályra jellemző sajátosság. Nem csodálkozhatunk, hogy az időkímélő, látványos oktatóvideók tömkelegével van tele a Youtube. Ezek minősége erősen változó, a komplett szerkesztett, rendezett anyagoktól a képernyőfelvételeket helyben kommentáló hangalámondásig.

Melyiket használjuk grafikaoktatásunkban? A felmérésben kiemelt igény mutatkozott az oktatóvideókra. Egyértelmű előnyük, hogy két érzékszerven keresztül adják át az információt, emiatt jobban lekötik a tanuló figyelmét. Ott, ahol spórolnunk kell az idővel vagy kevés időben nagyobb tartalmat elmondani, mindenképpen javasolható.

A készítőik részéről egy árnyoldala van – az idő. Egy profi videoanyag készítése sokszorosa egy szakmai blognak, szöveg alapú leckének.

Fontos szerepe lehet a videoanyagok mellett a hagyományos oktatóanyagoknak. Ezek

ugyanis a fogalmi gondolkodásra, szövegértésre jobban építenek, ami lényeges fejlesztési terület.

Megtalálni a helyes arányokat szöveg és kép között, megfelelően tagolni a folyamatot, hogy könnyen, szakaszosan befogadható legyen, igazi kihívás. Sokat tanulhatunk a képregényektől e tekintetben, nem véletlenül alkalmazzák egyre többen ezek stíluslemeit.

Feladat a munkaterületen

Az egyik probléma, amit a gyakorlati tananyagfejlesztés során meg kell oldanunk, hogy milyen „item”-ekre, elemi egységekre bontunk fel az anyagot, s azoknak mekkora mennyiségét használjunk egy-egy eljárás megértésére. Közben számolnunk kell azzal a „távolsággal”, ami a tananyag elmondása és annak felhasználása, begyakoroltatása között fennáll térben és időben. A tanár igénye, hogy minél több segítséget kapjon a tan-

anyagból. A tananyag foglalkoztassa, önálló munkára készítse a tanulót. Kivitelezése ne gördítsen akadályokat a megértés és a gyakoroltatás közé.

Milyen akadályokra gondolok? Nagyon egyszerű példa: míg a tananyagból átkerülök a programba, ahol dolgozom, információvesztés következhet be. Ideális eset, ha van egy kinyomtatott munkafüzetem, ami felveti, elmagyarázza a problémát, miközben a program, amiben dolgozom, ott van előttem. Sok esetben ezt nem tehetjük meg anyagi vagy technológiai okokból. Ilyenkor marad a képernyő, ahol párhuzamosan kell megjeleníteni a tananyagot és a szoftver munkaterületét.

Ideális esetben, egy 16:9-es arányú monitoron egymás mellett helyezhetjük el e két dolgot. Ha kicsi a monitorunk vagy más arányú, a magyarázat és a szoftver átlapolják egymást. A közöttük való változtatás megoldható az alt+tab, win+tab gombokkal, illetve a tálca használatával. Tudjuk a gyakorlatból, hogy legtöbbször nem ennyire egyszerű a képlet, mert a tanuló gépén a böngészőben vagy PDF-olvasóban megjelenített tananyag és a grafikai szoftver mellett futhat még 2–3 más program is (böngészőn referenciaképeket keresgél, együtt használ grafikai, képkatalogizáló programokat, mellesleg megosztja a figyelmét valamely közösségi oldalról érkező hírfolyam). Szóval igazán nehézkessé válik a váltás a tananyag és program között, ami egyszerűen kitöröl bizonyos információkat a rövid távú, ún. munkamemóriából.

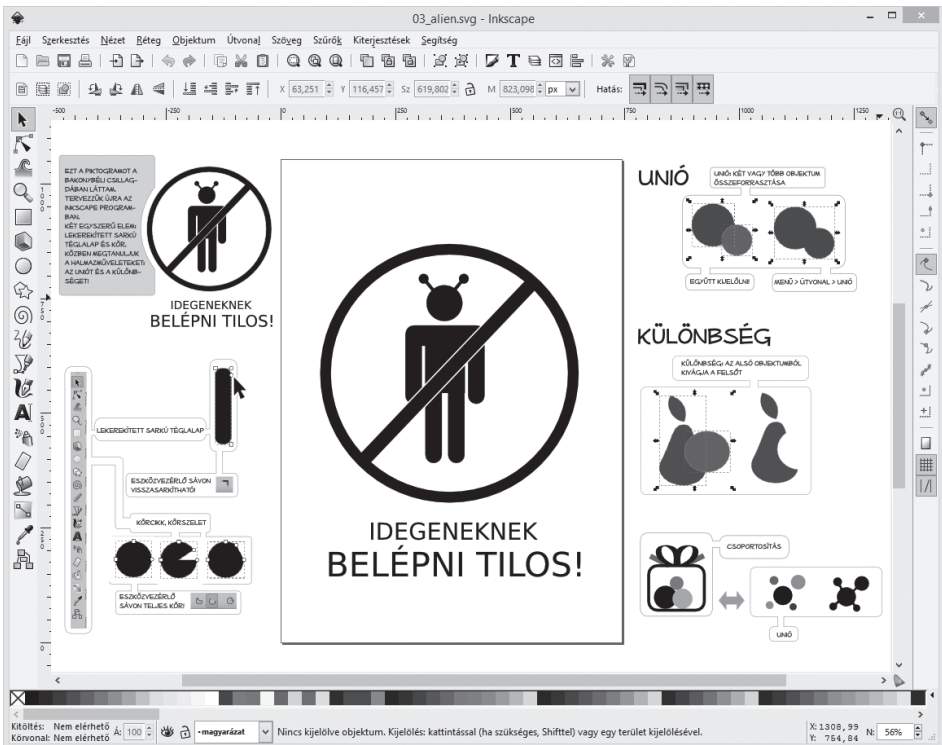
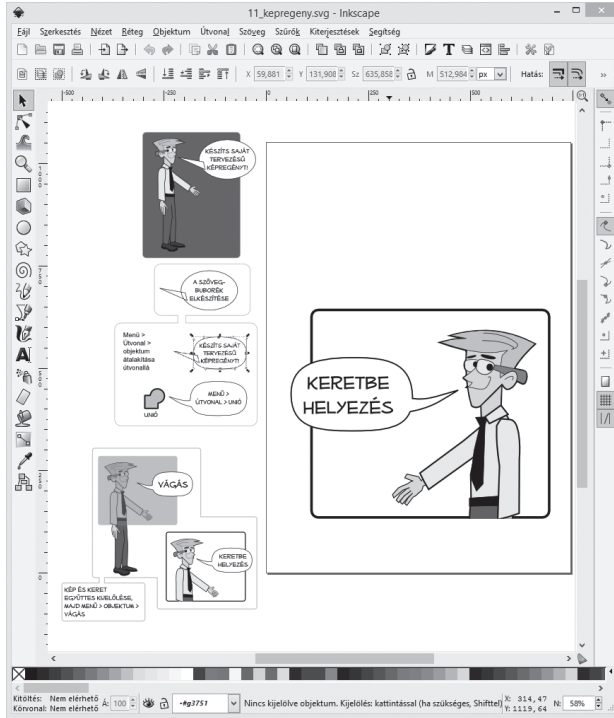
Mi is ez a munkamemória? Cliff Atkinson (2008) prezentációról szóló könyve részletesen tárgyalja az emberi emlékezet három szintjét: a szenzoros, a munka- és a hosszú távú memóriát. A szenzoros memória rövid ideig tárolja a környezet képi és hanginformációit, hatalmas kapacitással. A hosszú távú memória mintázatainak tartóssága fél perctől egy egész életig változhat. A kettő között a munkamemória.

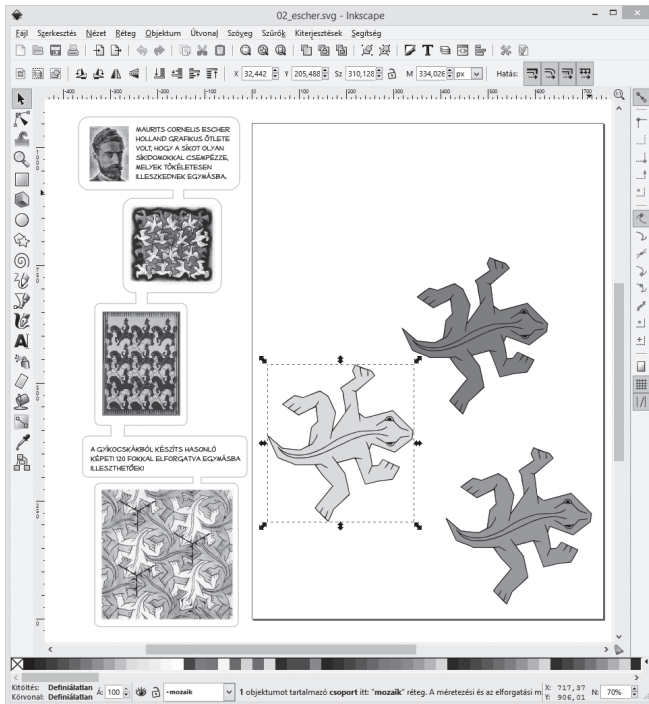
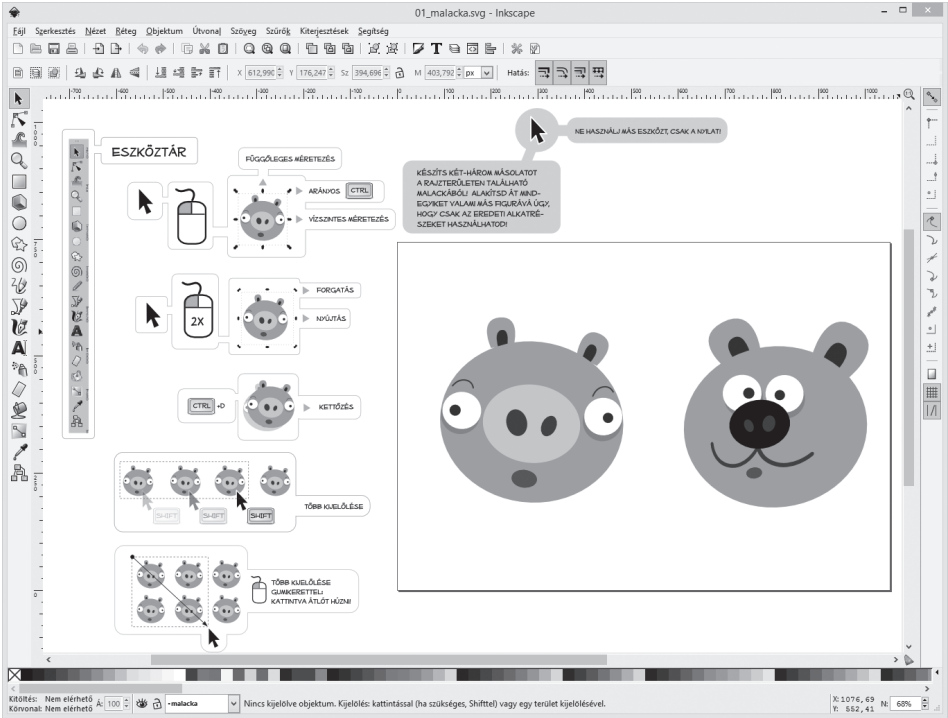
Mi történik a munkamemóriában abban a pár másodpercben, amíg továbbítja az adatokat? Gyakorlatilag egy szelekció, aminek korlátját korábban hét, mai tudásunk szerint viszont csak három-négy dolog, „tömb” alkotja. A külvilág töménytelen ingere ezen a kapun keresztül három-négy fő motívumra szűkül, ami átirányításra kerül a hosszú távú memóriába, hogy ott érzelmi mintázatokkal vagy gyakorlással megerősítve tovább éljen vagy örökre kihunyjon.

Tananyagunkban tehát két dologgal vagyunk versenyben: nem vihetünk át egyszerre négy mintázatnál többet, illetve figyelniük kell az időtényezőre. A tartósság, a megőrzés szempontjából kiemelten fontos, hogy van-e az érzelmi többlete a mintázatnak, illetve gyakorlással megerősítettük-e azokat.

Emiatt bizonyos programoknál érdemes élni a „feladat a munkaterületen” koncepciójával. Erre tettem kísérletet az Inkscape program oktatásában¹⁰: A szoftver felhasználói felületén rövid, képregényszerű magyarázatokat helyeztem el egy lezárt rétegen, melyhez a tanuló nem fér hozzá, viszont rálát azokra az eljárásokra, amelyeket az adott feladatban használnia kell.

A koncepció működött általános iskolai és középiskolai osztályokban is. Több feladathoz készítettem motivációs videót, mely felgyorsítva mutatja be a tervezési folyamatot.





3. ábra

Elkészült szakkönyvek

Az FSF.hu Alapítvány gondozásában azokhoz a nyílt forrású programokhoz pedig ingyenesen letölthető, felhasználható magyar nyelvű szakkönyvek készültek, melyeket a kollégák szeretnének megismerni. Ezek elérhetőek a gimp.hu és inkscape.hu honlapokon.

Irodalomjegyzék

Artson, A. E. (2012): *Graphic Design Basics*. 6th Edition. Wadsworth, Boston.

Atkinson, C. (2008): *Ne vetíts vázlatot! – A hatásos prezentáció*. Szak Kiadó, Budapest.

Baráth Gábor (2014): *GIMP könyv*. FSF.hu Alapítvány, Érd.

Hall, S. (2008): *Amikor az óriáskönyv lenyeli az elefántot... – Kommunikáció jelekkel – bevezetés a szemiotikába*. Scolar Kiadó, Budapest.

Kárpáti Andrea (2005): *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Kisantal Tibor (2014): *Inkscape – vektorgrafika mindenkinek*. FSF.hu Alapítvány, Érd.

Lantos Ferenc (1994): *Képeikben a világ*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Soltra Elemér (1988): *A rajz tanítása*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Jegyzetek

¹ Szakközépiskolában 10. osztálytól nincs kötelező informatika. Gimnáziumban 10. osztályig van.

² Hatodik osztálytól teszik kötelező tantárggyá az informatikát. Mivel a kerettantervek 5-6. évfolyamokra ajánlanak óraszámot, a következő lehetőségek vannak: 5. osztályban nincs óra, 6-tól minimum óraszám. 5. osztályban és hatodikban is heti 1-1 óra. 5. osztályban nincs, de hatodiktól emelt óraszám.

³ <http://scratch.mit.edu/> Az MIT amerikai egyetem kutatásain alapuló gyerekeknek szánt programozási környezetet az egész világon használják. Ezen az oldalon online módon, telepítés nélkül is programozhatunk vele.

⁴ <http://svg-edit.googlecode.com/svn/branches/stable/editor/svg-editor.html>

⁵ A <http://inkscape.hu/> oldalon találunk hozzá magyar nyelvű oktatóanyagot, tankönyvet *Inkscape – vektorgrafika mindenkinek* címmel.

⁶ <http://gimp.hu/> Innen letölthető az ingyenes GIMP könyv.

⁷ <http://apps.pixlr.com/editor/>

⁸ <http://www.sketchup.com/products/sketchup-make>

⁹ <http://2dgameartforprogrammers.blogspot.com/>; <http://scratch.inf.elte.hu/lecke/bevezeto>

¹⁰ http://grafit.netpositive.hu/?page_id=2480

MELLÉKLET

A felméréshez használt űrlap

Kedves informatikatanár kolléga!

Számítógépes grafikai tananyagokat fejleszték, melyek szabadon elérhetőek, felhasználhatóak lesznek általános- és középiskolában. Órai vagy szakköri munkához, önképzéshez.

Szeretnék egy kisebb felmérést készíteni, amelyben kérem, tapasztalataitokat, gyakorlatotokat osszátok meg velem!

A segédanyagok formálódását láthatod majd a <http://grafit.netpositive.hu> oldalon. Szeretettel várom alkotó megjegyzéseiteket a kommentekben!

Köszönettel, Kisantal Tibor
kiadványszerkesztő, informatikatanár

- 1) Általános vagy középiskolában tanítasz? *
Általános iskolában.
Középiskolában.
- 2) Főiskolai/egyetemi tanulmányaid során hallgattál-e számítógépes grafikával kapcsolatos tantárgyakat? *
Igen
Nem
Ha igen, melyek voltak ezek?
- 3) Értékelj ötös skálán jártasságod, ismereteid a következő témákban (5-ös a legjobb ;-)! *
Általános grafikai – esztétikai – művészeti ismeretek
Tipográfiai ismeretek
Képszerkesztő programok (pixelgrafika)
Illusztrációs programok (vektorgrafika)
- 4) Milyen programo(ka)t használsz az oktatásban képszerkesztésre (pixelgrafika)? *
- 5) Milyen programo(ka)t használsz az oktatásban vektorgrafikák készítésére? *
- 6) Milyen programokat használsz komolyabb grafikai megjelenésű vagy hosszabb terjedelmű kiadványok szerkesztésére? *
- 7) Számítógépes grafika, kiadványszerkesztés témában milyen segítséget fogadnál szívesen?

*Kötelező elem

Dilemmák a tudásról, a tanulásról, a szimpátia és empátia kapcsolatának miértjeiről, a kozmikus zene

Sok vita zajlik a tudásról, annak pedagógiai vonatkozásairól, az ezzel kapcsolatos tanulásról, az emlékezetről, szimpátia és antipátia megnyilvánulásairól mind a pszichológiában, mind a pedagógiában. A materialista-empirista vizsgálatok ezeket a jelenségeket az anyagi test és annak megnyilvánulásai körébe sorolják. Több kérdést nyitva hagynak, mivel vizsgálódásaikban a jelenleg elfogadott tér-idő keretén belül dolgozzák ki válaszaikat és a megválaszolandó kérdések egyre nagyobb halmaza tornyosul eléjük. Írásunkban kísérletet teszünk néhány fontosabb problémájuk megválaszolására. Vizsgálódásainkat kiterjesztettük a tudatalatti transzcendenciájának szerepére, így a zenére is, amely a kozmikus információk közvetítése terén az első helyen áll. Tettük ezt olyan jelentős kutatók és tudósok leírásai alapján, mint Platón, Arisztotelész, Heidegger, Kierkegaard, Csíkszentmihályi, Jung, Ádám György, Polányi Mihály, Pólya György, Nagy József, Csapó Benő, és még sokan mások.

Amiénktől eltérő rendszerek, tér-idő kontinuumok a tudatalattinkban tükröződnek, amelyekből néhány – szándékunktól függően vagy függetlenül – tudatos tudatunkba is bekerül. Az értelmezések és miértek kutatása alapján felvetődik a kérdés, hogy ezeknek a sajátos tér-idő szerkezeteknek milyen hatása van pedagógiánk szokványos kérdéseire: pedagógiai tudás, tanulás, emlékezés, szimpátia-antipátia, figyelem stb. Érdekeséggéppen jelenik meg a déja vu-élmény energetikai magyarázata, amelyet egyben az empirista álláspont kritikájának is szántunk. A lépésre azért szántuk el magunkat, mert a déja vu-élmény mindenki által belátható módon kapcsolódik a tanuláshoz, emlékezethez és tudatalattihoz.

„Bár a tudás az oktatáselmélet egyik központi fogalma, nincs egységes és általánosan elfogadott elmélete. [...] a tudásról alig lehet modellt alkotni anélkül, hogy ne adnánk magyarázatot a tudás létrejöttére, kialakulására, hogy ne beszéljünk a tanulásról, a megismerésről... [...] Nem tudjuk másként megragadni a tudás, az értelem lényegét, mint hogy valami ismerőshöz hasonlítjuk azt.” (Csapó, 2001, 89–91. o.) Ez a néhány sor a tudásfelfogás mai állapotára hívja fel a figyelmet, és egyben figyelmeztet a tudás és a tanulás kapcsolatára. Nincs szándékunkban részletes értékelést adni a tudásfogalom történeti alakulására, csupán néhány szerzőre utalunk, akik foglalkoztak a témával.

Társadalmi, történeti megközelítés olvasható ki Scheffer munkájából, említést érdemel a brit empirizmus két képviselője – Skinner az oktatóprogramja, Bloom pedig taxonómiája révén –, a kontinentális racionalizmus–konstruktivizmus képviselője, Piaget, valamint Hamersnek a gondolkodás készségeiről, képességeiről írott munkája (Csapó, 2001, 91–92. o.). Nagy József modelljében „az ismeretekhez hozzárendeli a megfelelő operátorokat: készségek, jártasságok, műveleti és általános képességek” (Csapó, 2001, 102. o.).

Tudásfogalmunkat kiindulásképpen az elmében tárolt ismeretekre, információkra szűkítjük, az információk realizálódását segítő képességeket (operátorokat) a tudás felszínre

hozásának komponenseiként értékeljük. A felszínre hozás, az előhívás mint közbülső láncszem megvalósulását a motívumoknak tulajdonítjuk – ebben egyetértünk Nagy Józseffel. Abban viszont nem, hogy ezt a működési hálót (láncot) önműködő, önfejlesztő kompetenciának nevezi. A Chomsky-féle kompetenciafogalom (nyelvi megközelítések) fokozatosan a tudás és az azt működtető motívumok kapcsolatára változott, amelyben a tudás-képesség szavak kapcsolata mind a mai napig tisztázatlan, nem beszélve a fogalmilag nem modellálható tudás és a hozzárendelt motívumok képlékeny kapcsolatáról, amelyekből a mai általánosan használt kompetencia-fogalom táplálkozik (Burián, 2012).

A tudásfogalommal kapcsolatos álláspontunkat az alábbiakban ismertetjük, tudásfogalmunk megindoklására a kollektív tudat, a szimpátia és antipátia, az emlékezés és a figyelem tárgyálása során derül fény. A tudás nem más, mint pozitív és negatív töltetű információk aktiválódása, emocionális színezettal való gazdagodása, gondolatokban, tettekben való realizálódása. A tudatban a kollektív tudat összes információjára benne rezeg, oszcillál, a véges tértől a végtelenig, ezért nem lehet azt a ma használatos 3+1-es téridőbe bezárni. A tudás inter- és multi-dimenziós rendszerként működik, amelyben a kritériumok a rendszerek dimenziói szerint változnak, a tudás ezért nem modellálható a nálunk használatos tér-idő rendszerben. A tudás megszerzése – akárcsak a motívumok – szükségállapothoz kötött és nem mentes az érzelmi színezettől. A szükségállapot a célzott tudás megszerzésével megszűnik, a feszültség oldódik. A jelenség a tudás rész céljainak elérése közben is fennáll. Egyfajta hullámvásznak lehetünk tanúi, ami mindaddig tart, míg a célzott tudás elsajátítása megközelítőleg nem teljesül. „Ha az egyén nem érez bizonytalanságot a cél megvalósíthatóságában, akkor már nincs mit elsajátítani.” (McCall, 1995, idézi: Józsa, 2002, 95. o.) Ilyenkor a tudás iránti vágy tartalmilag kiürül, visszazáll az elmébe mint emléknymom – a jelenség azonos a motívumok cirkulációjával. A motívumok egyébként Nagy Józsefnél (2010) is a tudás megszerzésének eszközei. A megszerzett tudás annyiban különbözik az elmébe visszazálló motívumtól, hogy a motívum csak mint egy tartalmilag kiürült entitás kerül vissza az elme memóriatárába, s mindaddig nyugalomban van, míg egy újabb impulzus nem kelti életre, készletti működésre. A tudás is visszakerül a memóriatárba, fontosságától függően a rövid, közepes vagy hosszan tartó memóriába, viszont mint a memória egyik komponense előhívható, kódolható. A folyamat miéretté nekünk is csak hipotetikus válaszuk van.

A memóriába visszakerülő motívum, miután elvégezte feladatát, elveszti érzelmi töltetét, feszültsége oldódik, a szükségállapot megszűnik, nyugalmi állapotából egy újabb impulzus lendíti ki, miközben az előhívási célnak megfelelő érzelmekkel gazdagodik. Ugyanazt a motívumot mesterségesen (például mérés céljából) hiába hívjuk elő kétszer, az eredmény különböző, mivel a motívum érzelmi tartalma az előhívás céljától függően változik. A tudásnál más a helyzet. Előhívásakor a tudás is új érzelmi tartalommal gazdagodik (kihívás), de az alapinformációk az előhíváskor is felismerhetők maradnak. Így épül a tudomány, ami nemcsak a leírt anyagban, hanem az elmében is tárolódik. Az instabil motívumokhoz képest a tudás megközelítően stabilnak mondható. Megjelenése sztochasztikus vagy szándékos. Ebben hasonlít az elsajátítási motívumokra (Józsa, 2002, 95. o.). A motívumkötegek céljainak vizsgálata (Harackiewicz, 2000, idézi: Józsa, 2002, 94. o.) érvényes a tudás elemeinek, összetettségének a vizsgálatára is. A fent említett feszültség-öldés viszonyok jelenléte az egész univerzumra érvényes dichotómia. Kézenfekvő a zene említése, amely közismerten a feszültség-öldés viszonyok hullámvásására épül.

Következő kérdésünk a tanulás és a memória viszonya. Platón (1984, 1046. o.) szerint „a tanulásunk nem egyéb, mint visszaemlékezés, eszerint is feltétlenül valamilyen előző időben kellett megtanulnunk mindezt, amire most visszaemlékezünk. Ez pedig lehetetlen, ha nem létezett a lelkünk, mielőtt ebben az emberi alakban életre kelt, úgyhogy ezért is halhatatlan valaminek látszik.” Heidegger (2001) a problémát átfogalmazza: „a tanulás semmi más, mint visszaemlékezés, a léthez való feltérés a létező mélységéből a

lényeg fogalmi gondolkodása révén.” Platón és Heidegger szerint a lélek már mostani lényünk létezése előtt tudatában van mindannak, amit jelen pillanatban tanulni akarunk, ami egyben azt is jelenti, hogy lelkünk (szellemünk – saját megjegyzésünk) a testünk-től, tudatos tudatunktól külön életet is élhet, attól átmenetileg elszakadhat. Jung szerint a kérdésre a „kollektív tudat” értelmezése adja meg a választ, „minden, amit elfelejtettünk, és amin átsiklottunk, rendelkezésre áll archetipikus organizmusba ágyazva a számtalan elmúlt évezred bölcsessége és tapasztalata” (Jung, 1989, 74. o.). Idevág Csíkszentmihályi (1997, 103. o.) megjegyzése is: „lényünk határai az eddigiénél kijjebb tolódtak”, ezzel analogikusan Popper (1997, 40–47. o.) is a dimenzióhatárok átlépéséről szól. A kollektív tudat további ismérveiről így tudósít Jung: „Minden, amit tudok, de amire pillanatnyilag nem gondolok, minden, ami egyszer már tudatos volt bennem, de elfelejtettem, minden, amit érzékeltem, de tudatom nem vette figyelembe, minden, amit szándéktalanul és figyelmetlenül, vagyis nem tudatosan érzek, gondolok, amire emlékezem, amit akarok, amit teszek; minden eljövendő, ami bennem előkészül és csak jóval később tudatosul: mindez a tudattalan tartalma.” (Jung, 1987, idézi: Ádám, 2004, 131. o.)

Az idézetekből két dolog olvasható ki. Először is: a tudattalan megőrzi a jelen, múlt és jövő eseményeit, azaz olyan dimenziókat jár át, amelyek elszakadnak a tudatos tudat működésének érvényességi körétől, a hagyományos tér-idő szemlélettől. Másodszor, a hagyományosan felfogott memóriával szemben a tudattalan minden információt tárol, szemben a rövid-közepes és a hosszútávú memóriával. Idevág Bergson (1996, 23–26. o.) alábbi idézete is: „Tévedés azt hinni, hogy ami nem tudatos, el van felejtve, nem létezik, mert hat az egész múlt.” Bár az idézetből nem derül ki, hogy Bergson a tudat melyik fajtájára gondol, meglátását feltehetően a tudatalatti információk hatására alapozza, amelyek a tudatos jelenre hatnak. Jung is hasonlóképpen nyilatkozik: „A személyiség ki akar bontakozni tudattalan feltételei közül, hogy önmagát, mint egészet élje át.” (Jung, 1987, idézi: Ádám, 2004, 131. o.) Ebből a gondolatból a holisztikus szemlélet bontakozik ki, amelyre már Kierkegaard is utalt az ember véges-végtelen szintézise kapcsán (Vajda, 1993). Mielőtt kifejténénk saját álláspontunkat a fentiekkel kapcsolatban, ide kívánczok Ádámtól (2004, 130. o.) még egy idézet: „Természetes és gyakori az oda-vissza átmenet a nem tudatos és a szándékos között.”

Valójában nehéz határt húzni a tudatos és tudattalan közé, mert a kialakuló személyiség (csecsemőkor, a Piaget-féle művelet előtti kor) első korszakait a tudattalan jegyében éli. Mégis mozog, gyűjti a tapasztalatokat, tetteit a tudattalan vezérli mindaddig, míg fokozatosan kialakul tudatos énje, amely a társadalom, a környezet, az örökölt gének hatására formálódik, válik a pedagógia tárgyává. A pedagógia, a kognitív gondolkodás hajlamos elfelejteni a személy, az egyed tudatalatti örökségét. Ha nem is tagadja, de a tudattalant valami alacsonyabb szférába sorolja, amely alkalmatlan a tervezett-szervezett alakításra-fejlesztésre. A tudattalan és tudatos elme egymást kiegészítő egységet képvisel. Az egyik fél állandóan hat a másikra: „mert hat az egész múlt”, írja Bergson (1996). Természetes jelenség a tudatos és tudattalan közötti hullámmzás (Ádám, 2004), a két fél viszonyát pedig megtudhatjuk a Jung-idézetből, amelyből a személyiség egészre való törekvése világlik ki. Véleményünk szerint a tudatalatti a Piaget-féle művelet előtti kor után is éppoly aktív, mint előtte, csupán nem veszünk róla tudomást – a tudatalatti továbbra is dolgozik, tárol, terveket készít, reagál, stb. A kognitív pedagógia méréseivel a tudatalatti termékeit hajlamos a tudatos fejlesztés eredményei közé sorolni, holott a korábbi idézetekből kiderül, hogy a tudatalatti mozgásteret jóval tágabb (eltérően az általunk közhelynek számító tér-idő kontinuumtól). A tudatalatti a teljes tudat részét képezi, kapcsolódik a tudatos tudathoz, információkkal látja el, alakítja, ugyanakkor a kollektív tudathoz is kapcsolódik: az emberiség minden információja benne rezeg. Az, hogy ezekből az információkból mennyi kerül felhasználásra, mennyi mobilizálható, mennyi kódolható, függ az egyén tudatos és tudatalatti emléktárától, műveltségétől,

intelligenciájától. Tehát a tudatalattival való együttélés függ az egyén tudatos énjének fejlettségétől, ami tudatalattiját is formálja, alakítja. Ezért van szükség a kognitív gondolkodás fejlesztésére. Ahogy a tudatalatti hat a tudatosra, úgy a tudatos is hat a tudatalattira. Sőt megkockáztathatjuk azt is, miszerint a tudatalatti befolyásolható, megakadályozhatja bizonyos nem kívánatos események bekövetkezését, miközben hat a tudatosra, a tudatos is megváltoztathatja bizonyos események megtörténését, amennyiben arról a tudatalatti információkból (kódolás, előhívás) értesül. Ez a jelenség nemcsak a pedagógiában, de az egyed túlélésében is jelentős szerepet játszik. Az elme tudatos–tudattalan egységben való vizsgálata feltételezhetően további összefüggéseket is tartalmaz, amelyek feltáráshoz komoly reményeket fűzünk.

Mielőtt visszatérnénk a pedagógiai dilemmákra, tisztáznunk kell a hipnózis ma elfogadott fogalmát. „Tehát művi úton hozható létre a két személy közötti interakciók jól kidolgozott technikai révén.” (Ádám, 2004, 117. o.) A megfogalmazásban már első olvasatban két hiba fedezhető fel. Először is, a hipnózis azonos időben nemcsak két személy között jöhet létre, másodsor a hipnózis több, mint technika. A mester először kiválogatja a hipnotizálásra alkalmas személyeket, az alkalmatlanokat elküldi. Ez nem azon múlik, hogy valaki erős akarátú és nem hagyja magát hipnotizálni, hanem feltehetően a belőle kiáramló energia okozhat interferenciát a mesterével, amelyet ő mint extraszenz megérez és a siker érdekében próbál elkerülni (nem rövid távú agyhullámokról van szó).

A jelenségnek pedagógiai vonatkozásai is vannak, amely a figyelem tartósságával kapcsolatos. A tanár feladata, hogy vezesse tanítványait azon a rögzített úton, amely valamely téma megértését, befogadását célozza. Ideális esetben mind a 20–30 gyerek érdeklődését fel kell keltenie, ami ritkán sikerül. Viszont mindig van egy-két gyerek, aki szinte rátapad a pedagógusra, szemét le nem veszi egyetlen mozdulatáról, egyetlen szavát sem ereszt el a füle mellett, mondhatni, hogy számára a pedagógus szimpatikus. Az interakció másik résztvevője, a tanár, tekintetével szívesen visszatér kiemelkedően figyelő növendékére, mert energetikai támogatást kap tőle. Ha empirista szemmel nézzük: a kiemelt növendék fokozott érdeklődése csupán a pedagógus hiúságérzetét kényezteti. A tanár szinte hipnotizálja növendékét. A kialakuló disszociáció miatt a tanár a többi gyerekről alig vesz tudomást, a kiszemelt növendék vagy növendékek az interakció miatt viszont hipnotizálják a tanárt. A szimpátia sajátos esete forog itt fenn.

Az osztály azonban nem egy-két gyerekből áll. A többiekkel is foglalkozni kell, akár érdeklő őket a tanár vagy a tananyag, akár nem. A tanár ekkor nyúl néhány figyelemfelkeltő eljáráshoz, technikához, módszerhez. Az alábbiakban felsoroltak zöme ma már közhelynek számít, felsorolásuk csupán azért indokolt, hogy működésük miérettjeivel is foglalkozzunk. Az egyik technika szerint a tanár, miután látja, hogy növendékeinek

A tanár feladata, hogy vezesse tanítványait azon a rögzített úton, amely valamely téma megértését, befogadását célozza. Ideális esetben mind a 20–30 gyerek érdeklődését fel kell keltenie, ami ritkán sikerül. Viszont mindig van egy-két gyerek, aki szinte rátapad a pedagógusra, szemét le nem veszi egyetlen mozdulatáról, egyetlen szavát sem ereszt el a füle mellett, mondhatni, hogy számára a pedagógus szimpatikus. Az interakció másik résztvevője, a tanár, tekintetével szívesen visszatér kiemelkedően figyelő növendékére, mert energetikai támogatást kap tőle.

figyelme lankad, kezdenek kifáradni, lehetetlen, abszurd dolgokat sző bele mondani-valójába. A gyerekek előbb-utóbb észreveszik ezt és elnevetik magukat, és ez a nevetés kikapcsolja őket az egyébként fásasztó, nagy figyelmet igénylő folyamatból, felüdülnek, a pihenőidő után pedig ismét tudnak figyelni a tanár témához kötött anyagára. Másik módszer: a tanár belekezd valami humoros történetbe, elmesél valamit saját élményeiből, énekelni kezd, vagy lehalkítja a hangját stb. A jelenségnek több oka is lehet. A figyelmet váltó tevékenység közben a gyerekekben kellemes élmények születnek, amelyek egyrészt a tudatos, másrészt a tudattalan memóriából származnak. Megindul a tudatos és a tudattalan közötti hullámváltás, amely így a tudatos figyeléssel szemben, a nem kötelező események felidézésével a figyelem spektrumának bővülését, a kötelező linearitással és renddel szemben a kaotikus részinformációk halmazát hívja elő. Ez közelít az elme pihenő állapotához, amely szintén kaotikus. „Feltételezéseinkkel ellentétben az elme normális állapota a káosz.” – írja Csíkszentmihályi (1997, 172. o.). Megállapítása azért is lényeges, mert, ahogy azt egyik korábbi dolgozatunkban (Burián, 2012) is írtuk példaként: az egyik általános iskola végzős gyerekei nem mentek be időre az iskolába. Kérdésekre azt válaszolták, hogy „itt kint jobb”. Az egymással való kötetlen társalgás jobban motiválja őket, mint az órai tananyag. A jelenség tetten érhető a társaságkedvelő, kocsmába járó emberek körében is. Senki nem tart szemináriumot, mindegyikőjük fantáziája szabadon áramolhat, ami jó érzéssel tölti el őket.

Miután említettük a zene figyelmi váltást eredményező hatását, megfogalmazunk néhány gondolatot a zene hatásának miértjeiről. Arisztotelész (1984, idézi: *Fináczy*, 1922) erről így ír: „a zene érzelmeket fejez ki, s ezzel kedélyünkre hat, lelkünk rokonhúrjait megrezegteti”. Eggebrecht ugyanezt így fogalmazza meg: „a zene a kozmosz képe” (*Dalhaus és Eggebrecht*, 2004, 134. o.), továbbá megjegyzi, hogy „a zene nélkülözi a fogalmakat” (*Dalhaus és Eggebrecht*, 2004, 134. o.). Sőt még azt is hozzáteszi, hogy a zene a „leginkább alkalmas arra, hogy egzisztenciálisan bevonja az embert egy másik világba, saját világába” (*Dalhaus és Eggebrecht*, 2004, 134. o.). Érdemes megszívlelni Kokas Klára (1998, 17. o.) szavait is: „A mozdulatok szabadsága segíti a zene mély befogadását [...] amely az ismétlésekkel erősödik” (*Kokas*, 1998, 17. o.).

Ennyi idézet elegendőnek látszik arra, hogy magyarázatot leljünk a zenei befogadás gyógyító és örömszerző hatására. A zeneterápiáról már könyvtárnyi anyag halmozódott fel, de a jelenség értelmezéséről alig lehet olvasni, talán azért, mert az empirikus vizsgálatok megrekednek a zene hatásának leírásánál, formai elemzéseinél; legfeljebb azt próbálják tesztelni, hogy melyik zene milyen erővel hat. Feladatunknak érezzük, hogy a zene gyógyító és örömszerző hatását más szemszögből is megvilágítsuk. A zene, mint azt Eggebrecht írja, „nélkülözi a fogalmakat” (*Dalhaus és Eggebrecht*, 134. o.), tehát kognitív úton aligha lehet megközelíteni, megérteni. Kokas Klára az ismétlésekre hívja fel a figyelmet, amely által a zene hatása erősödik. Tudta ezt Mozart és Beethoven is – ők a zenei motívumok ismételtetésével próbálták elérni azoknak a hallgatóknak a szintjét, akiknél a zenei befogadás a formák értelmezhetőségének milyenségétől függ, ami pedig a tudatos tudat kognitív megnyilvánulása. A zene viszont portált nyit a végtelen felé, így nemcsak a kognitív tudatra apellál. Arra is, de a zenei folyamatot csak a Bergson (idézi: *Victor*, 1942, 43 o.) által említett „folyékony fogalmakkal” lehet értelmezni, mivel a zene maga is folyamat: „Intuíción útján az elme folyékony fogalmakhoz juthat, amelyek alkalmasak a szüntelen változó és folyékony világ felvételére.” A „folyékony fogalmak” Bergsonnál nem azonosak a kognitív fogalmakkal, amelyekre Eggebrecht is utalt; a folyékony fogalmak jelenléte egyfajta tudati állapot, amely valamely zene hatására működésbe lép. Azért írtuk le a „valamely” szót, mert nem akarunk belemenni abba a kérdésbe, hogy kinek mi a jó zene. A zene a végtelen felé nyitott, folyamatosságát, hullámai csak a tudatalatti folyékony fogalmi által érzékeljük, ami sokkal több, mint a tér-idő pontoknak egymás mellé helyezése. Tudatunk ilyen jellegű megosztottsága a végtelen érzékelésé-

nek eufóriáját, szabadságát eredményezi, amelyet bár nem értünk, fel nem foghatunk, de tudatalattink jóvoltából mégis részesei vagyunk. „A lényemmel tanítok, a zene belső lényegünké válik [...] mert a mozdulat nálunk lehetőség, nem kötelezettség.” (Kokas, 1992, 16. o.) A szabad akaratból születő mozdulat vagy mozgás a zenében is jelenvaló mozgást valósítja meg, és kapcsolódik a kozmikus tudathoz. Ugyanezt teszi az elektronikus zene a folyamatában és változásaiban megnyilvánuló clustereivel, amelyekben a sűrűsödések és ritkulások a világmindenség galaxisainak mozgásaira, egymáshoz való közeledéseire, távolodásaira emlékeztetnek. A clusterben (fürt akkord) egyébként a kozmikus dichotómia valósul meg: a hangzás a hallgató számára stacionáris, de a hangszínek változásaival valójában belső mozgást hoz létre. A ritmikájában, formájában nem tagolt elektronikus zene a végtelen óceánjába való alámerülést szimulálja, amelyben a folytonosság (ld. folyékony fogalmak) dominál. Ugyanezt teszi a relaxáló zene is, amennyiben a végtelen megszakítottságát és folytonosságát varázsolja a hallgató elé. Mivel ezzel a végtelen valóságát ragadja meg, a végtelen információk áramlását biztosítja, aminek nagyon széles a spektruma, ezért gyógyító energiákat is közvetít a tudatalattin keresztül. A test gyógyító energiákhoz jut, akár csak az álomban: „ha alszol egyet, jobban leszel” mondjuk a beteg gyermeknek. Tehát egyszer a hangzás visz bennünket a transzcendensbe, máskor a ritmika. A törzsi és sámántáncok ismétlődő dobpergése szintén a transzba lendítés eszköze, amelyben az állandó ismétlődés, mint a filmkockák sorozata, egyetlen folyamatba olvad, így a megszakítottság és a folyamatosság egységbe kerül (a kozmosz dichotómiája), megnyílik a portál, és a sámán a táncoló törzs tagjaival együtt transzba kerül. A klasszika és a romantika forma-alakításai és -bontásai, az érzelmeket felcsigázó dallamosság, a népzene tudatalatti ősi forrásai mind-mind a zene jótékony hatását tükrözik, de más megközelítésben, amelynek méltatása túlmutat a dolgozat keretein.

Adósak maradtunk még a szimpátia-antipátia megfogalmazásával, pedig ezeknek a pedagógiában komoly jelentősége van. A gyerekek számára a pedagógus azért lehet szimpátikus, mert kedves, mosolygós, segítőkész, kellemes megjelenésű stb. Viszont lehet olyan eset is, amikor a pedagógus már megjelenésében is ellenszenves, ami kifejezésre jut a gyermekkel szemben tanúsított viselkedésében, a gyerekekkel szembeni reakcióiban. Ha a gyerekekkel szemben türelmetlen, követelőző, a gyereket sértő megjegyzéseket tesz, akkor a gyerekekben a pedagógussal szemben taszító érzelmek alakulnak ki, fél a tanárától, menekül előle, kerüli, ahol teheti. Feladatunk, bár szép lenne, nem a probléma megoldására irányul, csupán megpróbálunk a jelenség magyarázataként elfogadható hipotézissel előállni. A korábban említett figyelmi tapadást a hipnózis határát súroló jelenségnek gondoltuk, ahol az interakcióban részt vevők (tanár és gyerek) azonos vagy megközelítően azonos hullámhosszon sugároznak, így egymást támogatják. A szimpátia jelensége tehát egyértelmű. Viszont más a helyzet az ellentétes érzelmek viszonylatában. A tanár és a gyerek hullámai vagy elkerülik egymást, vagy egymást megsemmisítő jelleggel bírnak (interferálnak), azaz, míg a szimpátiánál a hullámok erősítik egymást, az antipátiánál gyengítik, rongálják egymást. Feltételezésünk további megfontolásokat igényel, mivel a hulláminterferencia kialakulásának számos egyéb feltétele is van.

Röviden érintjük az alkotás kérdését, ami sikeres produktum esetén a gyerekeknek is örömmel szolgál, tehát a pozitív pedagógia körébe sorolandó. „Örömteli események akkor következnek be, mikor valaki nemcsak előzőleg megfogalmazott elvárásait, szükségleteit vagy vágyát elégitette ki [...] de elért valami számára teljesen váratlant, olyasmit, amiről korábban még sejtelve sem volt.” – írja Csíkszentmihályi (1997, 79. o.). Majd így folytatja: „Az aleatórikus játékok azért élvezetesekek, mert a kifürkészhetetlen jövő feletti uralom illúzióját adják.” A két idézet abban a hitünkben erősít meg bennünket, amit a tudatalatti és tudatos hullámozása kapcsán már korábban kifejtettünk: az alkotói folyamatban a tudatos, tervező folyamatokon kívül a tudatalatti, intuitív gondolatok

is lényeges szerepet játszanak. Az intuíció felszabadítja a fantáziát, és az információk végtelen tárházából merít, amelyekhez a tudatalatti szolgáltat portált.

Zárásképpen foglalkozunk a déja vu élménnyel. Látszólag kívül esik elméleti fejtegetéseink körén, de mivel a tudatalattira apellál, szükségesnek tartjuk, hogy néhány szóban méltassuk jelentését és jelentőségét. A déja vu az *Idegen szavak szótára* szerint „olyan emlékezeti csalódás, amikor azt hisszük, hogy egyszer már átéltünk valamit, ami valójában sohasem történt meg”. A materialista-empirista felfogás gyengeségét a következő gondolatmenet alapján ismertetem. Az irányzat hívei szerint a déja vu emlékezeti csalódás. Márpedig, ha emlékezetről van szó, az mindenképpen múltbeli események felidézésére szolgál. Az empiristák szerint a múltban soha meg nem történt eseményre emlékezünk, amely a jelenben megtörténik, azaz egy jelenben lezajló történést már a múltban észleltünk, de az „sohasem történt meg”. A jelenben észlelünk egy eseményt és ráfogjuk, hogy „azt hisszük”, hogy azt a múltban már észleltük. Álláspontunk szerint viszont itt a tudatalatti játékról van szó, ugyanis a kérdéses esemény a tudatalattiban már korábban lejátszódott, de számunkra ez csak később tudatosul (Jung, 1987). A tudatalatti és a tudatos időnként elszakad egymástól. A tudatos a tudatalattin keresztül tart kapcsolatot a végtelennel, amelyre Kierkegaard is utal, „az ember a végesség és a végtelenség szintézise” (idézi: *Vajda*, 1993, 27. o.), amelyek közül a tudatos a végessel, a tudatalatti a végessel és a végtelennel is korrelál. A déja vu élményben tehát a tudatos és tudatalatti elválhat egymástól, de az egyik tartalma a másikban is felbukkanhat. Polányi Mihály és Pólya György is említést tesz a két tudati szféra hullámmászásáról: „Mindkét kiváló gondolkodó állandóan élt a tudattalanból a tudati szférába történő gondolati felbukkanás metaforájával” (idézi: *Ádám*, 2004, 140. o.). Következtetésünk szerint tehát a déja vu olyan eseményeket elevenít fel, amelyek a tudatalattiban már lejátszódtak, s mivel a tudatalatti nincs kötve a ma elfogadott tér-idő kontinuumunkhoz, nincs kötve a tudatos tudat jelenvalóságához sem, azaz a tudatalatti kapcsolódhat a tudatoshoz, de attól időben elszakadhat: múlt és jövőbeli eseményeket is észlel és tárol. A déja vu tartalmi meghatározását véljük felfedezni Jungnál, idézzük hát még egyszer a szerzőt: „minden, amit érzékelttem, de tudatom nem vett figyelembe, [...] minden eljövendő, ami bennem előkészül és csak jóval később tudatosul: mindez a tudattalan tartalma” (Jung, 1987, idézi: *Ádám*, 2004, 130–131. o.).

A fentieket összefoglalva elmondhatjuk, hogy elménk tudatos-tudatalatti működése sok érdekességet fog még felszínre hozni, de a holisztikus szemlélet jegyében az elme két részét sohasem szabad egymástól mereven elválasztani, mert működésük egymást kiegészítő, egymást kiegyensúlyozó, amely alapelv megfelel a kozmikus rend törvényének, a dichotómiának. Ideje volna, hogy a pedagógia ezeket a kozmikus törvényeket, azok jelenlétét, működési kritériumait feltárja és alkalmazza, ne vesse ki azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek ma még kérdések, tisztázatlanok. A kitartó munka hamarosan meghozhatja a gyümölcsét.

Irodalomjegyzék

Ádám György (2004): *A rejtőzködő elme*. Vince Kiadó, Budapest.

Bergson, H. (1996): *A nevetés*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Burián Miklós (2012): Megjegyzések Nagy József *Új Pedagógiai Kultúra* című könyvének margójára. *Iskolakultúra*, 22. 1. sz. 131–135.

Csapó Benő (2001): Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.

Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris Kiadó, Budapest.

Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Dalhaus, C. és Eggebrecht, H. H. (2004): *Mi a zene?* Osiris Kiadó, Budapest.
- Fináczy Ernő (1922): *Az ókori nevelés története.* Hornyánszky Viktor, Budapest.
- Heidegger, M. (2001): *A fenomenológia alapproblémái.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Jung, C. G. (1989): *Bevezetés a tudattalan pszichológiájába.* Európa Kiadó, Budapest.
- Jung, C. G. (1987): *Emlékek, álmok, gondolatok.* Európa Kiadó, Budapest.
- Kokas Klára (1992): *A zene felemeli a kezemet.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2001): *A tudástechnológia elméleti alapjai.* Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- Platón (1984): *Phaidon.* Európa Kiadó, Budapest.
- Popper, K. (1997): *A tudományos kutatás logikája.* Európa Kiadó, Budapest.
- Vajda Mihály (1993): *A posztmodern Heidegger.* T-Twins, Budapest.
- Victor János (1942): *Dolgozatok a Magyar Pázmány Péter Tudományegyetem Philosophiai Szemináriumából.* Budapest.

Burián Miklós

nyugalmazott főiskolai docens

Halló, itt a Gyermekrádió!

Az önálló Gyermek- és Ifjúsági Osztály létrejötte és első szárnypróbálgatásai 1945 és 1953 között

Második rész

Az első részben beszámoltam az 1950. január 1-jén alakult Ifjúsági- és Gyermekosztály létrejöttének igényéről és okairól, a működését meghatározó alapelvekről és a külföldi, elsősorban szovjet Gyermekrádióról, amely viszonyítási alapot, mintát nyújtott a magyar kezdeményezéshez.¹ Ígéretemhez híven ebben a második nagy fejezetben a hétköznapiakba tekintünk be. Megismerjük, mekkora és milyen feladatot jelentett az Ifjúsági Egység létrejötte és ennek népszerűsítése, milyen pedagógiai paradigmát kellett követniük a műsorkészítőknek – mert mint mindent, 1948 után ezt is a legfelsőbb politikai vezetés határozta meg –, hogy indult be a levelezés, a tudósítói hálózat, azaz miként zajlott a tömegkapcsolatok szervezése.

Feladatok előtt. Az egyáltalán nem unalmas hétköznapiok a Gyermekrádiónál

Az Ifjúsági Egység a Gyermekrádióban – az első nagy propagandafeladat

1948 tavaszán a MINSZ létrejöttével felszámolódtak az addigi más párthoz kötődő ifjúsági szervezetek. Az 1945-ben megalakult, az egész ifjúságot tömöríteni szándékozó kommunista szemléletű MADISZ (Magyar Demokratikus Ifjúsági Szövetség) berkein belül ugyanis hamar felütötte fejét a „reakció”, amelynek tagjai később létrehozták az olyan, más pártok védernyője alá vont szervezeteket, mint a Független Ifjúsági Szövetsége, a Szociáldemokrata Ifjúsági Mozgalom és a Népi Ifjúsági Szövetség – a Független Kiszagdapárt, a Szociáldemokrata Párt, illetve a Nemzeti Parasztpárt ifjúsági szervezeteit (Papp, 2001). Ez aztán több más kommunista ifjúsági szervezet létrejöttét is generálta, mintegy válaszként. Ezek közé tartozott a Szakszervezeti Ifjúságunk és Tanoncmozgalom (SZIT). De mellette működött a szintén még 1945-ben alakult Magyar Egyetemisták és Főiskolások Egységes Szövetsége (MEFESZ), vagy a MADISZ-szal rivalizáló, a szerencsétlen sorsú Rajk László belügyminiszteri támogatását élvező, és letartóztatását (1949. május 30.) alig másfél hónappal túlélő (július 10.) Népi Kollégiumok Országos Szövetsége (NEKOSZ), valamint az úttörőmozgalom is (*Marxista...*, é. n.). A teljesség kedvéért szintén meg kell említenünk az 1948-ban, hat nappal a MINSZ előtt megalakuló Egységes Paraszti Ifjúság Országos Szövetséget (EPOSZ-t). A szerteágazó számos szervezet koordinációjának feladatát az 1946 márciusában megalakult Magyar Ifjúság Országos Tanácsa (MIOT) kapta.

Mindennek a burjánzó szervezet-szervezésnek legvégül a DISZ alakuló kongresszusa (későbbi nevén KISZ III. Kongresszusa) vetett véget 1950. június 16–18. között. Alapfeladata az ifjúság egységesítése volt, egy olyan központi szervezet létrehozása, amely

mozgósítási feladatokat tud hatékonyan végrehajtani. (Mondják, a történelem ismétli önmagát. Nos, a hatalom megszilárdítással egy időben alakuló, minden más ifjúsági szervezetet kiszorító DISZ az 1956-os események során háttérbe szorult, sőt fel is bomlott, így például a MEFESZ is (*Jancsák*, 2012), valamint az EPOSZ is újra hallatta hangját – ha csak rövid ideig is. Emiatt 1957-ben újraalakul a DISZ, most már KISZ néven, szinte megegyező céllal.)

Ennek az eseménynek előkészítése, és propagálása volt a Gyermekrádió első nagy feladata. A témához köthető, legkorábban keltezett fellelhető irattári dokumentum szerint három súlyponti feladatot kapott a Rádió: „[...] különösen kihangsúlyozzuk az ifjúság előtt álló lehetőségek ismertetését, tehát azt, hogy mit nyújt a Párt vezetése alatt álló dolgozó ifjúság szövetsége a fiatalok számára [...] a Rádió hozzájáruljon a vidám, jókedvű hangulat kialakításához, amely a kongresszusi előkészületek velejárója kell, hogy legyen”, illetve „fejleszteni akarjuk fiatalságunk irodalmi és zenei ízlését, segítséget nyújtunk fiatalok kulturális neveléséhez”.² Ebből a három pontból a hónap végére, az április 20-i kollégiumi ülés után csak az első kettő marad meg célnak, az utóbbi fontossága jelentősen csökkent.³ A jókedv generálására tett erőfeszítések hatékonysága szintén kérdőjeles az erre vonatkozó dokumentumok hiányában. Ez utóbbi, a kollégium útmutatását megfogadó irat szövegezése egyébként minden másban szinte megegyezik az előbbitel. A különbség, hogy ez már konkrét műsortervet is tartalmaz, míg az első csak utalásokat. A kollégiumi jegyzőkönyv szerint az értekezleten merül fel annak az összehasonlításnak szükségessége is, amely során a kelet és nyugat fiataljainak életét, valamint a magyar fiatalok múltbeli és jelenlegi helyzetét állítanák szembe egymással. (Ez az állandó „bizonyítjuk a bizonyítványt” műsorszerkesztési ötlet végül igen elterjedté válik, ahogy azzal az alábbiakban is többször majd találkozunk.) Az *Ifjúság hangja* – álláspontjuk szerint – szintén a kampány során kellett végre megtalálja saját hangját. A Kollégium kritikával illette, hogy a műsor szereplőinek hangja hiteltelenül öreg, ezért az alig húsz éves Petrik József hangját is lecserélték.

A paranoia ezen az értekezleten is megmutatkozik: Szirmai István, az akkori rádióelnök felhívja a figyelmet, „[...] az ellenség nem fogja tétlenül nézni az ifjúsági egység megalakulását. Az ellenség egyik fegyvere: a munkásifjúság vezető szerepe elleni lázítás falun. Természetesen műsorainkban erre is figyelemmel kell lenni.” Alapja az a Révai József által 1948 szeptemberében az MDP országos értekezletén tett kirohanás, amelyben üldözendő és ellenséges ideológiaként jellemezte a „népi ideológiát”, azaz a „paraszti műveltség mint a magyar műveltség összegzése” felfogást. (Atyja ennek a radikális egyszerűsítésnek az 1948-as évi Egyetemes Nevelésügyi Kongresszuson felhasználó Ortutay Gyula volt.) Az új elv esszenciája végül az 1949-ben megtartott Bóka László-előadás lett, ahol *Népiesség és népnevelés* cím alatt ostorozta Karácsony Sándor, Illyés Gyula, Németh László nevelési nézeteit (*Golnhofer*, 2004, 84. o.). Az új paraszti „műveltségértelmezés” terjesztésére szánt propaganda (-és átnevelő) műsor az a negyed óra volt, amely csütörtökönként került műsorba az Ifjúsági Osztály műhelyéből, *Ifjú Micsurinisták Negyedórája* címmel. Az Aktuális Osztály a falusi adásaiban foglalkozott a kérdéssel, az Irodalmi Osztály a „felvillanyozó” című *Traktoroslány* lengyel rádió-operettel debütált május 14-én.

A kongresszust előkészítő műsorok jellegüknél és célközönségük szerint könnyen elkülöníthetőek voltak. A már említett parasztfifjúságon túl a munkásifjúság, a diákság és a felnőtt hallgatóság került a fókuszba.

A munkásifjúság továbbra is több műsorhoz jutott: az *Ifjú Sztahanovisták Köre* műsorai keddenként az Ifjúsági Osztály égisze alatt futottak, *Munkásifjúság az ifjúsági szövetség gerince* címmel az Oktatási Osztály, a *Termelés Híradó* témára vonatkozó rovatait az Aktuális Osztály, Vajda István *Ifjúság* című rádiójátékát és még egy rádió-operettet az Irodalmi Osztály szerkesztette.

Az általános célú, a felnőtt közönségnek is szóló propagandaműsorok mindegyikét az az alapelv hatotta át, amelynek célja a Párt és Rákosi ifjúságot támogató szándékának elhíthetése és népszerűsítése volt. Mint már említettem, a Kollégium e célú értekezletén felmerült a szembeállítás igénye. Erre készült az Ifjúsági Osztály által készített *Barangolás a nagyvilágban* – a Szovjetunió és a népi demokráciák fiataljainak életéről szóló adás, valamint a *Barangolás a múltba – hogyan éltek az ifjúmunkások 1934-ben*. (Az Ifjúsági Osztály egyébként a hét öt napján adott a témához kapcsolt műsort.) Az Oktatási Osztály ehhez járult hozzá a fent említett egyik műsorán túl még négygel, amely egy Pártfőiskolai kurzussal is felért: májusban a *Mit nyújt a Párt vezetése alatt álló ifjúsági szövetség a fiataloknak?* és a *Mit jelent a Párt vezetőszerpe?*, illetve júniusban *A Párt harca az ifjúságért és Az egységes ifjúsági szövetség előtt álló feladatok* címmel. Ezen kívül a rádiószeminariumok és a Szovjetunióról szóló adások anyagai közé fűzték még be a témát. Az Aktuális Osztály az olyan, már futó műsorokban szorított helyet, mint a híradók, *Hangos Újság*, sportadások. Legvégül mindenkihez péntekenként a 10 perces *MINSZ levezládája* című sajtószemle szólt küldöttválasztó közgyűlésekről, kultúrversenyekről. A diákság a tanulmányi és fegyelmi versenyhez kapott útmutatásokat a szerdai *Diákfélórában*.

Az Irodalmi Osztály hetente szintén négy-öt ifjúsági vonatkozású műsort készített. A már említett rádió-operettekén kívül került adásba a *Legszebb versek a Komszomolról*, a *Pista Lenin-képe* (elbeszélés), vagy szindarab-közvetítés, mint Szimonov *Legény a talpánja*.

A Zenei Osztály is komolyan kivette a részét a propagandából. Nem is tehetett mást, hiszen a műsoridő közel 60 százalékban zenei műsor volt. Szó szerint a hallgatók áthangolásával szaporították műsoraikat. A júniusi kongresszusra exponenciálisan növekvő számú adást készítettek: május 1-ig heti egyet, májusban heti kettőt, majd júniustól heti négyet. A MINSZ kultúrversenyének győztes kórusait vonultatták fel a *Dalol a Szabad Ifjúság*, *Ifjúság a békéért*, *Ifjúsági kórusok* és a *Hangképek a Világifjúsági Találkozóról* című műsorokban. Az *Ifjú művészek hangversenye* szolgált lehetőséggel többek között a kongresszus alkalmából írt új zenei kompozíciók bemutatására. Így került mikrofon elé Ligeti Györgynek a VIT alkalmából írt műve, a *Kantáta az ifjúság ünnepére*, vagy más néven *Ifjúsági Kantáta*. A *Szív küldi szívnek* és az *Egy falu – egy nóta* című műsorokban ifjúsági indulókat lehetett küldeni éltanulóknak, élmunkásoknak és utóbbi műsorban nem utolsósorban a megszüntetés előtt álló EPOSZ tagjainak is, bár ebben az esetben a dokumentum hangsúlyozza: „elsősorban a szocialista szektorba”. A könnyebb zenei műfajok esetében az első részben már említett dzsessz-ellenesség itt is hangot kap: a zenei oktatás keretein belül kifejtésre kerül *Milyen a jó magyar nóta?*, és kimutatják az összefüggést *A jazz és az amerikai imperialista propaganda* című adásban.

Mint látjuk, az egységesítő kongresszus alaposan megmozgatta a Rádió szinte valamennyi műsorosztályát. A szakmai irányítással az Ifjúsági Osztályt bízta meg a Kollégium, és ehhez a megfelelő pedagógiai paradigmákat is készen kapták a kollégák.

A Gyermekrádió pedagógiai paradigmája 1950-ben és 1952-ben, valamint a Továbbtanulási Mozgalom

Az 1948. október 15-i 11150/1948.-as számú Kormányrendelet létrehozta az ONI-t, az Országos Neveléstudományi Intézetet. Ezzel az 1945 tavaszán megalakult Országos Közoktatási Tanács (amelynek vezetője Szent-Györgyi Albert, ügyvezető alelnöke Sík Sándor, ügyvezető igazgatója Kiss Árpád volt) megszűnt létezni. Az ONI vezetésével az MKP – MDP legfőbb nevelésügyi szakembereként Mérei Ferencet bízzák meg. 1949. májusi munkatervében az ONI a nevelésügyi ideológiai fordulatváltását készíti elő, a

köznevelést a tervezdálkodásba integrálja. *Értesítő* című lapja ez év végétől már csak szovjet publikációkat közöl. A gyermekközpontú pedagógia helyébe a tárgyközpontú didaktika lép, Mérei erőfeszítései ellenére a magyar neveléstudósok munkássága kiszorul a szovjet paradigma javára. (Az ONI-t 1950-ben végül felszámolják, miután az államapparátus ideológiailag teljesen maga alá gyúri [Golnhofér, 2004].)

A műsorok készítésénél figyelembe veendő szakmai kritériumokat⁴ a Rádióon belül ezek után nem meglepően kizárólag két szovjet szerző, M. I. Kalinin⁵ és Krupszkaja művei alapján állították össze. A munkatársak számára kötelező olvasmánná tett pedagógiai szakirodalom: Kalinintól *A kommunista nevelésről*⁶, illetve *A kitüntetett városi és falusi tanítók előtt tartott beszéd*, Krupszkajától a *Népművelés és demokrácia*, Marx a felnővő nemzedék kommunista neveléséről, *Gyermekek és serdülők kommunista nevelése*, *A pionír mozgalom, mint nevelésügyi probléma*, *A pionír szervezet legfontosabb feladata a tudásért vívott harc*, *A művészi nevelés feladatairól*, illetve a *Hogyan tanítunk irodalmat*.

A felsorolt művekkel egészen jól lefedték a munkára és kommunistává nevelő sztálini ideológia területét. Viszont Krupszkaja írásainak csak azon részéből merít, mikorra már szembe fordult az általa korábban támogatott polgári reformpedagógiai irányzatokkal. Hiszen 1925-ben még Lunacsarszkijjal közösen támogatta többek között a John Dewey pragmatista-instrumentalista- és a Montessori pedagógiát továbbfejlesztő iskolamodellt, a Dalton-tervet (idézi: Pukánszky és Németh, é. n.). A harmincas évekre viszont már Makarenko is teljesen mellőzötté vált. A pedológia, a gyermektanulmány elvesztette támogatottságát, így a sztálini hideghaborús eszmék szerint Blonszkij sem „hiteles” többé. A szovjetizálódás kiindulópontja a 1947-es és 1948-as Kominform konferenciák voltak, ahol megfogalmazták, milyen közellenségek ellen kell a kommunista blokk létrehozásával a proletárdiktatúrát fordítani (Gräfe, 1997). Andrej Alekszandrovics Zsdanov (1949, 79. o.), a Kominform összehívója és blokk létrehozója erősen kritizálta a Dalton-tervet, ahol „a tanulók lettek vezetővé és a nevelőt vezették”. Így már csak az előbb felsorolt művekben deklarált nevelélmélet volt az egyedül elfogadható. Úgy definiálja a dokumentum ezeket, mint az osztály munkáját irányító paradigma. Kéthetente az osztály munkatársai referátum formájában egymás előtt tartottak előadásokat az éppen feldolgozott anyagokról, kiegészítésekkel az osztály gyakorlati munkájára vonatkozóan.

A műsorkészítők és rádiós munkatársak ösztöntől örülhettek, hogy 1950-ben egyáltalán még nevelélméleti szempontok alapján haladhattak. Ugyanis a két évvel későbbi, az 1952/53-as tanévre vonatkozó munkatervben ilyenekről már szó sincs.⁷ A tanév feladatait a Párt Központi Vezetőségének júniusi határozatai jelölték ki, ezen belül is Farkas Mihálynak – a teljhatalmú „négyesfogat” egyik tagjának – a kijelentése. A dokumentum tőle idézi, hogy a Rádió „azon kell, hogy dolgozzék, hogy olyan új magyar nemzedék formálódjék és nőljön, amely szilárdan bízik népe ügyének igazában, amely az új világ építésének útján felmerülő nehézségeket könnyedén le tudja küzdeni, amely tisztában van történelmi küldetésével és kész nagy pártunkat tűzön-vízen át követni”. Ezt a kijelentést a SZKP XIX. Kongresszusán Mihail Andrejevics Szuszlovtól⁸ elhangzott eszme-futtatásával húzza alá, de mint kiderül, igencsak közvetetten: „A kommunista nevelés célja, hogy az országunk [a Szovjetunió] minden dolgozóját – elsősorban ifjúságát – igazán művelté és képzetté, életvidámmá és állhatatossá tegye. [...] ne féljenek a nehézségektől és akadályoktól, hogy kialakuljon bennük a munkához és a társadalmi tulajdonhoz való szocialista viszony, a lánglelkű szovjet hazafiság és a proletár internacionalizmus szelleme, a kommunizmus nagy ügye iránti határtalan odaadás szelleme.” Míg a magyar felfogás konkrétan a hatalmi elit legitimitását akarja igazoltatni és bebiztosítani a nevelés által, addig a szovjet megfogalmazás sokkal általánosabb, és a kommunizmust mint ideológiát teszi legelőre. Mintha a magyar elvtársak szovjetebbek akartak volna lenni a szovjeteknél.

A munkaterv a zengzetes elhirdetést követően „korszerű” problémákkal folytatja: az emelkedő tanulói létszám mellett a bukott és lemorzsolódó diákok stagnáló számával, az iskolai fegyellemmel, valamint oktatási problémákkal a matematika, magyar, történelem, biológia és orosz nyelv terén. Igen, az iskolai fegyellemmel és a jótanulási mozgalommal, a szorgalommal, vagyis kizárólag a „klasszikus iskolafunkciókkal”. Ez a pedagógiai konzervativizmus él ma már úgy az emlékezetünkben – hála az Országos Pedagógiai Intézet jubileumi ülészakán tartott Szebenyi Péter előadásában megfogalmazott tömör definíciónak –, mint „vörösre festett herbartizmus” (idézi: *Trencsényi*, 2014). A már említett munkaterv agitációs feladatokkal is kiegészül, amelyek a kötelező szovjet-imádatban és nyugatgyűlöletben – és persze a „Tito-banda” ostromzásában –, ki is merülnek. (Igaz, a békeharc is helyet kap, de gyűlölettel a békéért harcolni, ugye, meglehetősen ellentmondásos.) A tanterem falai között megbúvó renegát hozzáállás felszámolására szintén kitér: az eredményes tanulás akadályozó „vagányszellem” mögé a klérus-mumust helyezi, „a klerikális reakciót, mint a tanulás legfőbb ellenségét”. Az előbb már utaltam Trencsényi Lászlónak a korszak úttörőmozgalmával és annak átalakulásával kapcsolatos egyik tanulmányára, most ebből idézek: „Publicisztikai írásokban rendre visszatér napjainkban is az az álláspont, mely szerint az iskolai teljesítmény két alapvető feltételét, a fegyelmet és a szorgalmat alapvetően a »túlzásba vitt« tanulói szabadság veszélyezteti. Mintha a »demokratikus iskola«, a »boldog gyerekkor« pedagógiai koncepciója alternatívája lenne az eredményes, a jól tanító iskolának! Való igaz, [...] olyan fegyelem- és szorgalomeszmény »lopakodott be« az iskolába (vagy maradt benne), mely joggal félt a szabadságtól, a demokráciától.” (*Trencsényi*, 2014) Ennek az eszménydeformációnak kidomborítására, és a személyes szabadságvágy „kiirtására” akarta az Osztály műsoraiban dominánssá tenni az önfeláldozó harcoló hazafit, a kommunizmus (kortalanabban szólva a hatalom hű) harcosának genotipusát.

A továbbtanulás szorgalmazása a kor szellemének megfelelően mozgalmi arculatot kapott. Az 1951/52. év beiskolázási feladatairól szóló miniszteri rendelet (1210-B-4/1951. Közoktatási tervezési osztály) a beiskolázást úgy deklarálja, mint „a népgazdaságunk 5 éves tervének része”.⁹ Eszerint a továbbtanulás a középiskolákban és a felsőoktatásban a szülők hazafias kötelessége. Az iskolai fegyelem megszilárdításának alapvető feltétele a terv sikeres megvalósítása. Ehhez széleskörű propagandamunkát kell végezni, teljes mozgósítást a szülők, pedagógusok, tömegszervezetek (DISZ, MNDSZ, szakszervezetek, stb.) körében. A propagandamunka politikai jellegű volt, amelyben érdekeltté akarták tenni a dolgozókat a szaporodó üzem- és termelőegységek megfelelően képzett káderekkel történő ellátására. Pozitívumként meg kell említeni, hogy a lányok továbbtanulására külön súlyt fektettek, és a célintézmények közül minden képzőhely az előző évi hiányos tájékoztatás miatti hátrányok után végül megfelelő népszerűsítéshez jutott. A terv örült mivoltára viszont jellemző, hogy a középiskolába felveendő létszámát egy év alatt duplázni akarták, de ügyelve a „szociális” összetételre, azaz elsősorban a munkás és termelőszövetkezetbe tömörült parasztság gyermekeire számítottak. Mellettük a „néphez hű értelmiség [...] megfelelő számú” férőhelyhez jut. A propaganda két irányba, a szülők és a tanulók felé fejtette ki tevékenységét. Az ezt megelőző tanév során leadott, 1950. május 12–18. közötti adások értékelése¹⁰ kitér arra, hogy az ifjúsági adások mindegyike népszerűsíti a továbbtanulást. Az *Úttörő Híradó* felhívások útján, a *Rádióiskola* hangjátékokkal járul ehhez hozzá, utóbbiban például a *Döntöttem, vegyész leszek*, illetve a *Jóskából mérnök lesz* című műsorokra tér ki az elemzés, változó lelkesedéssel. Az *Úttörő Híradó* magazinműsorból a sablonosság, kívülállás érzete sugárzott, mert mint kifejti: „Sokkal érdekesebbek lennének az Úttörő-Híradó-műsorok, ha nemcsak sematikus módon foglalkoznának a kérdésekkel, hanem köztük járva, az ott tapasztaltakat adnák tovább a hallgatóságnak.” Sándor György külön kitér és beszámol az Osztály éves munkájának értékelése során annak továbbtanulási propagandamunkájáról.¹¹ Kiemeli az *Abbahagyom*

a tanulást című adás dokumentumjáték-jellegét, ahol egy iskolaigazgató, egy asszony, egy repülőtiszt és Gobbi Hilda érvel a továbbtanulás mellett. Az ilyen megoldású műsor nem volt egyedüli. A *Kerekes Jutka mégis egyetemre megy* együtt szólaltatja meg a szakértésigis munkaslányt, a csepeli vasút építésvezetőjét, egy professzort és magát Darvas József oktatási minisztert. Történelmi szembeállításal is próbált a Rádió meggyőzni. Az *Egyetemünk története* felelevenítette az ELTE történetét és taglalta, milyen eséllyel tanulhattak ott a 19. században és a műsor készítésének idején a fiatalok.

Tömegkapcsolatok. Kapcsolat a Hallgatóval és a felettesekkel

A levelezés elindítása 1950-ben – a Rádiókörök és a Tudósítóműsor

A tervezdálkodási nyomás ellenére a Rádió nem tud attól a tradíciójától és kényszer-érzetétől elszakadni, hogy kapcsolatot teremtsen a hallgatóival. Az Ifjúsági Osztály 1950. évi munkatervének dossziéjában lapul meg az a tervezet is, amely a levelezés beindítását készíti elő.¹² A dokumentumot a hányattatott sorsú Szirmai Ottó készítette elő.¹³ A levelezést és kapcsolattartást szívügyének tekintette, célja volt minden hét keddjén a válaszokat kipostázni. Külsős levélírókat is be akart vonni, először egy ifjúnunkást, valamint egy egyetemistát, indulásként csak tapasztalatszerzés céljából. A reménybeli levélváltások számának növekedésével több külsőt is alkalmazni akart, részükre tiszteltdíjat szánt biztosítani.

Ezen kívül a fiatal Szirmai ú. Rádiókörök felállítását is tervezte. Még az év márciusának végéig öt középiskolában és egyetemen, öt üzemben és öt falusi termelő egységénél akarta ezeket létrehozni. A Rádiókörökben 5–10 fiatal rendszeresen hallgatta az *Ifjúság Hangja* adásait, és hétről hétre megírta véleményét, amelyre vagy a rádióműsorban, vagy levélben választ is kaptak. A Rádiókörök vezetőivel 6–8 hetente személyes találkozót is szerveztek volna, ezen kívül három havonta ankétot is, ahol a Rádiókörök tagjaival közösen kiértékelték az említett műsorokat. Tervezte azt is, hogy ezeket az ankétokat esetleg élőben közvetítenék. (Ezek megvalósulásáról sajnos nincs információ. Mindenesetre így utólag elég merész ötletnek tűnik, ismerve az államapparátus ideológiai megközelítését a szabadon elhangozható véleménynyilvánításról.)

Ezzel párhuzamosan – vagy talán inkább ezzel szemben – egy másik alternatív javaslat is felmerült. Eszerint az Ifjúsági Osztály nem saját szakállára tartotta volna fent a kapcsolatot az olyan, relatíve független rádióklubokkal, mint a Rádiókörök, hanem a frissen alakult DISZ bevonásával, így biztosítva a korszerű paternalista felügyeletet.¹⁴ A neve is a hidegháborús eszmeiséggel hat: Tudósítóműsor. A Rádiókörök autonómiája helyett hierarchikus szervezetbe tömörültek így a hallgatók. A hálózat kiépítésére vonatkozóan is a DISZ-re hagyatkoztak a rádiósok. E során „az erre a munkára beállított tudósító fiatal kijelölésekor részletesen megkapja a feladatát”. Mint egy operatív megfigyelő hálózati törzs kiépülésénél a dokumentum kitér arra, hogy „a tudósítóműsor kiépítésénél figyelembe kell venni, hogy a súlypont az az üzem, szervezet, szocialista szektor, iskola legyen, ahol a legerősebb a reakció támadása”. A szervezeti felépítés biztosította, hogy a hétköznapi élet számos területén állandó visszajelzést nyújtson a DISZ-nek és a Rádióknak: diákvonalon iskolánként, sőt osztályonként kell, hogy legalább egy fő jelentsen. A szervezeti felépítés is nagyobb volumenűbb, mint az az előző koncepcióban lett vázolva. A „mintavétel” helyett itt megynként 20 fő a nagyüzemekben és bányákban, további 15–15 fő pedig az „egyéni szektorban” és a „szocialista szektorban” kerül bevetésre. A levelezés szigorúan folyt, 48 órán belül választ küldtek a tudósítónak, a „fontosabb” levelek másolatát beküldték a DISZ központjába. A tudósító feladata volt, hogy megadott szempontok alapján az Ifjúsági Osztályt tájékoztassa az üzemben, szer-

vezetekben történt eseményekről, szoros kapcsolatot tartson fel a DISZ bizottságokkal, jelentéseit egyeztesse az területileg illetékes DISZ titkárral, valamint az adások kollektív lehallgatását szervezze meg, majd az azt követő vitáról jegyzőkönyvet készítsen és jelentésével küldje be.

Érdekes, és egyelőre magyarázat nélkül marad, ez a hálózat később miért nem vált a DISZ számára fontossá. Sándor György, az osztály vezetője, a korábban már említett titkos ügyiratkezelési dosszié szerzője csalódottságának ad hangot, mivelhogy „az adások népszerűsítésével és a hallgatás megszervezésével eddig a DISZ-szervezetek jóformán semmit nem törődtek”.¹⁵ A Tudósítóhálózat ekkorra (1951) 37 tudósítóval tart kapcsolatot, „a tudósítók szervezésénél és munkájánál szintén azt tapasztaljuk, hogy a DISZ apparátusa sok helyen nemhogy segítené, de akadályozza a tudósítók munkáját”. Emiatt az affér miatt az Ifjúsági Osztály 1951. szeptember 29-i értekezletén újraalapítja a Tudósítóhálózatot, most már a DISZ megkerülésével.¹⁶ Az új szövetséges az újjáformálódott Úttörő Központ lett.¹⁷ A Rádió rendelkezésére bocsátotta azoknak a fiataloknak adatait, akik közül 20 budapesti és 30 vidéki tanulót később az Osztály kiválaszthatott. A levélírás témája és formája eközben finomodott és kissé veszített operatív jellegéből is, vagy legalábbis nem oly mértékű stratégiai-védelmi szerepet kap: „állandó értesítéseket kérünk a tanulás és az úttörőmunka legfontosabb kérdéseiről”. Ösztönzőként pedig: „mindannyiuk részére díszes, fényképes igazolványt készítünk. Javasoljuk a »Rádiótudósító Gárda« elnevezést.”

A levelezés, annak mozgalmi arculata nélkül is, folyamatosan népszerűbbé vált az iskolások körében. Sándor György 1951-es beszámolója szerint az *Iskolások Rádiója* az 1950. év végi kezdeti 200 helyett 1951-ben már 600 levelet kapott havonta. Az év második felében ez a szám havi 1200–1400 beérkezett levélre emelkedett. A legnépszerűbbek a találós kérdéses, üzenetes műsorok bizonyultak. *Miska bácsi* havonta több mint ezer levelet, az *Okos Mackó* és a *Most légy okos Domokos* havi 200–300-at, a *Fiatalok Zenei Újságja*, valamint a *Vörös Nyakkendő* pedig számos megfejtést kapott. A levelek küldői leginkább a bányavidékeken és kistelepülésen voltak aktívak. Pl. Kisterenye község szinte összes tanulója hallgatta az *Iskolások Rádióját*. Ezzel szemben a legtöbb budapesti iskolában ismeretlenek maradtak a műsorok. (És ez a vidéken ismertség – a fővárosban ismeretlenség alapú megosztás végigkísérte az Osztály több évtizedes egész pályafutását. De ez későbbi cikkeimben lesz csak kifejtve.)

1951 szeptemberére komoly restanciát sikerült felhalmozni a levélre írandó válaszok terén. Sándor György szerint ez 2–3 havi csúszást is okozott a válaszadásban, amelytől az aktualitás-jelleg teljesen semmivé foszlott. A helyzetet nehezítette, hogy a Rádió Ellenőrzési Csoportja felszámoltatta a levement 1 forintért választ író külsős levélírók alkalmazását. Ráadásul az Ellenőrzési Csoport az Osztály minden dolgozóját ráuszította az elmaradás felszámolására, aminek eredménye persze további felhalmozódás lett.¹⁸ A megírott válaszok többsége ezután így sablonosnak, „szívtelennek” találtatott. Az állandó levelezők száma közben elérte a 800-at, így komoly adminisztrációs újításokat kellett bevezetni. Minden műsor saját levelezői nyilvántartást kapott, a levelezőkről statisztikák készültek. A levélváltásokat összekötegették, a műsorok saját fejléces levélpapírt és borítékot kaptak.

A rendszeres levelezők száma 1952 tavaszára már meghaladta a 6 ezret. Az ez időben írt munkaterv szerint¹⁹ ez a szám a nyári hónapokban is ezer körülire tehető. Ekkorra a rádiósok már hathatós segítséget is kértek a levélíró gyerekektől, adjanak műsorötletet az által, hogy környezetük eseményeit leírják. A legnagyobb levélforgalmat produkáló műsorok sokszor már nem is tudtak válaszolni, inkább egy kis ajándékkal kedveskedtek levelezőjüknek. 1953 márciusára megszervezték az Úttörő Rádió levelezőinek találkozóját. Az előkészületek során a szerkesztők (ekkori nevén lektorok) road-show formájában utaztatták az iskolákhoz a népszerűbb műsorok szereplőit. 1953 végén már évi 40 ezer

levél érkezik, azaz havonta közel 3–3 és fél ezer. Az erről beszámoló feljegyzés már nyugodtam megállapítja, mostanra az adások elnyerték a fiatalok tetszését.²⁰ Az ebben a dokumentumban taglalt szerteágazó kapcsolattartás minden korosztály és műsorcsoporthoz számára sajátos levelezési stílust alakított ki, a műsorcsoporthoz már maguk keresték külön-külön a minél közvetlenebb információcserét hallgatóikkal. Ez tekinthető a műhelyesedés egyik legkomolyabb bizonyítékának is. Az óvodásoknak sugárzott heti három adás során meséket, játékokat, dalokat adtak, és üzeneteket továbbítottak, egyszerű találgató kérdéseket adtak fel fejtörőnek. 250–300 óvoda kapcsolódott be ekkorra a levelezőhálózatba. Az általános iskolások alsó tagozatosainak már említett Miska bácsija tarolt a bélyeg és boríték-piacon a maga több ezres levélforgalmával. Tanácsadó jellegén kívül mint kívánságműsor is helytállt az éltanulóknak, társadalmi munkában domborító fiataloknak lejátszott lemezekkel.

A műsorok jelentős része készül már beküldött ötletek és témák alapján. A kialakult magazinműsor-paletta legfontosabb szereplője az *Úttörő Híradó* és az *Úttörő Sporthíradó*, akinek munkatársai nemcsak az Úttörőszövetség „fülesei” alapján, hanem hallgatóik ötleteire is reagálva szállnak ki a helyszínekre riportokat készíteni. Irodalmi jellegű műsorokat a gyerekek kívánságai alapján is szerkesztik. A *Most légy okos Domokos* kimondottan találgató kérdések köré épült. Témáit a biológia, agrotechnika, fizika és kémia területeiről szerzi. Havonta több száz megfejtés érkezett rájuk. A *Fiatalok Zenei Újságja* szintén rejtvényeivel tartotta éberren és aktívan hallgatóit.

Személyes találkozók, iskolalátogatások, ankétok

A hallgatókkal kiépítendő kapcsolatrendszert az Osztály az 1951. szeptemberi egyeztetések után végül négy csoportra osztotta: levelezés, iskolalátogatás, ankétok és pályázatok. A tömegkapcsolatok fejlesztésének célja a műsor színvonalának emelése, és új ötletek beszerzése a műsorkészítéshez.

Az Osztály munkatársai már a kezdetektől rendszeresen felkeresték a vidéki iskolákat. Ez az utazgatás nem csupán egyirányú volt, a levélírók maguk is meglátogatták a Rádiót, vagy a szervezett ankétok és találkozók során –mint a már említett Tudósítói Hálózat működése is kitér erre –, vagy spontán módon. Utóbbira példa, hogy a hallgatók személyesen is meg akarták ismerni Miska bácsit, így vagy magukhoz hívták meg őt, vagy ők utaztak a Stúdiókhöz. A lektorok hetente látogattak meg egy-egy iskolát. A látogatásokat a levelezési csoport statisztikái és az Úttörő Központ állásfoglalása alapján szervezték. Ilyen iskolai tapasztalatokról számol be az az 1951. októberi dokumentum, amelyből kiderül, a rádiósok részére milyen szempontok voltak fontosak.²¹

Ez a feljegyzés öt csoportra bontja a tapasztaltakat: tanulás, fegyelem, mozgalmi (úttörő-) munka, a gyerekek iskolán kívüli elfoglaltsága (társadalmi munka, szórakozás), valamint a kapcsolat az iskola és a Rádió között.²² Nagy sikerként könyveli el, hogy pl. a Bartók Béla úti iskola milyen „eredményeket” ért el a hittanoktatás visszaszorításában. A szülőkkel lezajlott igazgatói megbeszélések nyomán a 600 tanuló közül az előző évi 180 után már csak 6 jár hittanra. A fegyelmezés kérdése áll a dokumentum fókuszában, így a feljegyzés végén szereplő műsorkészítési javaslatok többsége is ezzel foglalkozik. Ezek a műsorötletek korrigáló jellegű pedagógiai állásfoglalást nyújtanak. A fegyelmi kérdésekre megoldást nyújt, azokat nem felgöngyölíti, elemzi, hanem csak „orvoslására” tesz javaslatot. Általános a példamutatás fontosságának hangsúlyozása, a genotípus kidomborítása. Így válhat műsorötletté a lógó társukért elbattyogó, az osztály becsületét mindennél fontosabbnak tartó osztálytársak példája, a szülői munkaközösség által jutalmazott soha-nem-hiányzó pajtás esete, a folyosói felügyeletet gyakorló rendfelelős-brigádok felállítása, vagy a társadalmi munkában nyújtott 19 mázsás gyapotszedési átlag

népszerűsítése, vagy az Építőipari Technikumban a maguk tornatermét felépítő, és saját elektromos rendszerüket kiépítő villanszerelő diákjainak története. A ritkán hallgatottságért a rossz rádióellátottságot teszi a dokumentum felelőssé. Szinte minden esetben személyes rábeszéléssel érik el, hogy a gyermekhallgató érdekelt legyen a műsor meghallgatásában. Levelet várnak tőle, ankétra hívogatják. Viszont meglepő pozitívumot hozó eseményként emeli ki Pápa Relli közös műsorhallgatását a Rózsák téri óvónőképző napközi otthonában. A pocskék minőségű rádiót körbeülő óvodások sokkal jobban értették a recsegő adást, mint az őket figyelő pedagógusok.

Az iskolai fegyelem megbeszélése volt az első 1951. novemberi ankét témája is. Az ankét anyagának előkészítésében szerepet vállalt a Közoktatásügyi Minisztérium, az Úttörő Központ, a Pedagógus Szakszervezet és a DISZ. 150 résztvevőt hívtak meg, összetételükben a harmada pedagógus, 60 fő csapatgárdista és 40 levelező volt. A meghívottak között szerepelt még tábornok, a Rákosi Művek vezetője, az Írószövetség két képviselője és újságírók. Helyszíneként a Köztársasági palotát jelölték ki (a ma ismert Eszterházy-palota Márványtermét), ahol a megbeszélés után műsort kaptak a megjelentek.

Pályázatok

A fiatal hallgatókat az egyik legszélesebb körben motiváló és megmozgató akciók a pályázatok voltak. Az 1950/51-es tanév első felében hirdették meg a *Jó tanulással a békéért* pályázatot, amin több, mint 100 ezer általános iskolás vett részt. Az iskolákban működő első rosta 7 ezer pályaművet engedett tovább a Rádióhoz. Az 50 legjobbnak ítélt pályamunka készítőjét meghívták és díjazták, 800 pályamunka pedig dicséretet kapott. A tanév második felében hirdették meg az *Édes hazánk Magyarország* című pályázatot. Ebben képzeletbeli utat tettek meg a pályázók iskolájuktól a budapesti Szabadság-szoborig. Sándor György beszámolója szerint a pályázók közül több tehetség is felbukkant, így a harmadik pályázatot is kiírták 1951 végén *Mi leszek, ha nagy leszek* címmel. A beadási határidő Sztálin születésnapja lett (december 2.). Műfaji és terjedelem szempontjából szabad kereteket adtak a pályázóknak. Csupán a téma kifejtésének kellett két központi kérdés köré csoportosulnia: miért választja a pályázó pont azt a foglalkozást, illetve hogyan készül már az íráskor arra? 1952 végén hirdették meg a magyarországi Békekongresszus apropóján az *Állunk a vártán* című pályázatot.

Ezek kiírása hasonlóan széleskörű „egyzetetést” kapott, mint az ankétok szervezése. Megbeszélések kezdődtek a Közoktatási Minisztériummal, DISZ-szel, Úttörő Központtal. Ezek a szervek adták a bírálóbizottság tagjait is. A széles propagálást a Rádió saját berkein kívül a *Szabad Nép*, *Szabad Ifjúság*, *Pajtás*, *Úttörő*, *Úttörővezető* és a minisztérium *Köznevelés* című folyóirata biztosította. Az *Úttörők havilapja* más, fontosabb adásokról beharangozót közölt.

Kapcsolat a többi szervevel

A Gyermekrádió rendszeres összeköttetést tartott fenn az Írószövetség Ifjúsági Szakosztályával. Ebből a szakosztályból érkezett a Rádióhoz Ács Kató (többek között a *Miska bácsi üzenetei és lemezesládája* állandó írója volt egészen 1976-ig, számos mese szerzője), Bihari Klára (leginkább munkás- és paraszthőseiről híresült el, velük szembe népszerűtlen értelmiségi karaktereket formált), Gál Zsuzsa (dal- és kórusmű-szövegek fordítója, író, zeneszerzői monográfiák készítője), Gergely Márta (1949-1956 között a *Pajtás*, majd 1956-tól a *Kisdobos* szerkesztője, ifjúsági regényeket írt az úttörőéletéről, központi témája volt a nők helyzete), Fehér Klára (pályafutása elején ifjúsági színművek, mesék,

regények írója), Osváth Zsuzsa (dramaturg, író, újságíró), valamint Mándy Iván. Mándy ezekben az években mint dramaturg dolgozott a Rádióknak, hiszen 1949 és 1957 között nem publikálhatott, addigi lapját, az *Újholdat* beszüntették. Ezért ifjúsági- és gyermekhangjátékokat készített, és mint a Népművelési Intézet munkatársa irodalmi előadásokat tartott mindenhol, ahová csak hívták. Kollégája és sorstársa volt itt Végh György, Devecseri Gábor barátja. 1949 után 1958-ig őt is hallgatásra ítélték, ez után adta ki *Mostoha éveim* című regényes önéletrajzát. A hallgatás előtti utolsó jelentős verseskötete a *Játékos Ifjúság* volt. Mint látható, az utóbbi két megemlített író esetében is, az Ifjúsági Osztály egyik nagy és már-már elfeledett érdeme az is volt, hogy mint egy kriosztát kapszula, biztosította a mellőzött, tiltott szerzők túlélését.

Egy jelentés szerint²³ 1951-ben az említett szakosztálytól a következő témák alapján készültek rádiójátékok és elbeszélések: jó tanulásra ösztönző és úttörő munkára mozgósító írások, ezek közé tartozott Ács Kató *Miska bácsija* is. Antiimperialista és Titó-ellenes anyagok, olyan rémséggel is gazdagítva az irodalmat, mint Konc Károly *Háromszor ciripel a tücsök* című műve, ami a Titó táborában kényszermunkára vitt gyerekek lázadásáról szól, illetve visszatérő témaként a Titó-kémeket hősiiesen leleplező úttörők hőstörténetei, úgymint Ács Katótól *A Baross fiúk harca*, Sipos Istvántól *A hős*, Pálos Miklóstól a *Bátor kapitányok* című elbeszélés. Hazafiságra nevelő műsornak vélték többek között Ligeti Vilma *A szegedi diák* című összeállítását Rákosi életéről, valamint számos antiklerikális elbeszélést, mint Fehér Tibor: *A püspök úr szerződése*, és Szántó Györgytől *A boszorkány*. Kiegészült a paletta a Szovjetunió megkedveltetését célzó adásokkal. Utóbbiak közé tartozott Ács Kató *A sas és a szegényember* című mesejátéka Sztálin gyermekkoráról.

Az Ifjúsági Könyvkiadóval, a Bábszínházzal és az Ifjúsági Színházzal is szoros együttműködés alakult ki. A kiadó többek között így adhatta ki az először hangjáték vagy elbeszélés formájában sugárzott műsorokat, mint az Ács Katótól már említett Titó-ellenes ifjúsági regényt kissé más címen (*Győznek a Barót-fiúk*), vagy Urbán Ernő *Az ezüstkard* című verses meséjét. Ács Kató bábjátékai közül több is színre került. *Az Egérút* címűt 1950-ben az akkor még Mesebarlang néven működő mai Bábszínház tűzte műsorára, miután 1949-ben a mű megnyerte a Népművelési Minisztérium bábjátékpályázatát.

Az Osztálynak még 1953-ra se sikerült a DISZ-hez közel kerülnie. Nem igazán találtak (vagy talán nem akartak találni) megfelelő műsort, amellyel a 14–18 éves korosztálynak, illetve főiskolás fiatalok felé szólhattak volna. Mint „tehetetlenek” az Oktatási Minisztériumtól kértek elvi segítséget. Ez a problémamegoldás-elodázás azért is volt fontos, mert Nagy Imre július 4-i kormányalapítása sok kérdést vet fel az Osztály további feladatait illetően. Az Elnöki Iratok között megbúvó, már korábban említett 1953-as évi, az Oktatási Minisztériummal fennálló kapcsolatát értékelő feljegyzés finoman fessegetni kezdi azokat a határokat, amik közé a Rákosi-évek beszorították az Osztályt. A már említett túlélőkapszula-jellege magában hordozta azt az energiát, amely alig várta, hogy szétfeszítse a diktatórikusan megszabott kereteket. Viszont a helyzet bizonytalan volt, és ezt csak fokozta, hogy nem sokkal ezelőtt, június 17-én és 18-án a szovjet tankok erődemonstrációja szétveri a berlini munkásfelkelést, majd ezt követően alig 10 nap múlva az MDP KV (Központi Vezetősége) ülésén Rákositól elveszik főtűtkári pozícióját. (Legfőbb patrónusa, Sztálin március 5. óta már nem él.) Az Osztály úgy próbál meg mozgástérhez jutni, hogy közben veszíteni akar kicsit belőle: felkéri az Oktatási Minisztériumot, hogy nevezzen meg olyan kapcsolattartót saját szervezetén belül, aki állandóan referál a leadott (és ez roppant fontos, hogy leadott!) műsorokról. A Rádiókn belüli szervezeti szabályzat eddig ugyanis a három lépcsős lektori rendszerrel mindig előre akart szűrni, azaz adásba már csak a legsűrűbb szűrőn átszűrődő műsor kerülhetett. Hogy ez milyen káoszt okozott, és hogy valójában hogy is működött az a kivitelezhetetlen elképzelés, ami egyébként a tervgazdálkodás ideológiája mögé lett bújtatva, azaz hogy az ún. tizedhetes műsor-

Lassan a rádiós kis csoport, amely 1951. márciusi Ellenőrzési Csoport vizsgálata szerint még csak 20 főből áll, 1953-ra a teljes műsoridő 7 százalékát adja. Ez napi 4–5 műsor, amelyet a két adón szétszétva sugároznak. Ez a műsormennyiség több, mint amennyit az egész ifjúsági sajtó együtt produkál.²⁴ Kapcsolatai egyre kiépültebbek, műsoraik kicsiszolódtak. A felülről diktált kényszer ellenére organikusan együttműködő hallgatósággal bír, észrevételeikre hallgat. A pusztán iskolarádió-jelleget elutasítja: a rádió nem oktatógép. Nézetének igazolására a moszkvai rádió hasonló ifjúságpolitikáját hozza fel, de így végre lehetővé válik számára, hogy műsorai aktuálisak legyenek, a műhelyekre tagolódás elindulhasson. Bizonyítottuk, hogy mint szellemi műhely, milyen potenciálokot mentett át a régi rendszerből, miközben nem fordult szembe nyíltan a diktatúrával. Csetlései-botlásai ellenére valahogy mindig a gyermek maradt figyelmének fókuszában.

készítés valósuljon meg, azt a következő részben kifejtem. Visszatérve az OM felé küldött javaslatokra, az Osztály az „illetékes elvtárs” személyén kívül szakreferenseket és pedagógusokat is kér a Minisztériumtól, mintegy a szakmaiság biztosítékaként. Az adminisztratív együttműködésen, vagyis a megfelelő oktatásirányítási döntésekről, határidőkről szerzett első kézbeli információk megkérésén kívül erőforrás felszabadítást is kérnek. Az OM a már említett hiányzó DISZ-műsor pótlására egy napi 5 perces reggeli adást kért a Rádiótól. Az időkereten kívül viszont, -a 8 órai becsengetés előtti 5 percről van szó-, semmilyen támpontot nem adott az Osztálynak. A műsorkészítők olyan javaslattal is előálltak, hogy a műsorhoz szükséges erőforrásokat a Minisztérium biztosítsa, azok ne az Osztályt terheljék.

Lassan a rádiós kis csoport, amely 1951. márciusi Ellenőrzési Csoport vizsgálata szerint még csak 20 főből áll, 1953-ra a teljes műsoridő 7 százalékát adja. Ez napi 4–5 műsor, amelyet a két adón szétszétva sugároznak. Ez a műsormennyiség több, mint amennyit az egész ifjúsági sajtó együtt produkál.²⁴ Kapcsolatai egyre kiépültebbek, műsoraik kicsiszolódtak. A felülről diktált kényszer ellenére organikusan együttműködő hallgatósággal bír, észrevételeikre hallgat. A pusztán iskolarádió-jelleget elutasítja: a rádió nem oktatógép. Nézetének igazolására a moszkvai rádió hasonló ifjúságpolitikáját hozza fel, de így végre lehetővé válik számára, hogy műsorai aktuálisak legyenek, a műhelyekre tagolódás elindulhasson. Bizonyítottuk, hogy mint szellemi műhely, milyen potenciálokot mentett át a régi rendszerből, miközben nem fordult szembe nyíltan a diktatúrával. Csetlései-botlásai ellenére valahogy mindig a gyermek maradt figyelmének fókuszában.

A következő részben megvizsgáljuk közelebbről az Osztály és a Rádió viszonyát, a rádióbírálatokat, az Agit. Prop. (azaz agitáció és propaganda), valamint a reakció egymásra hatásait és a műsoridő- műsortematikai változásokat, azaz hogyan alakultak ki a később évtizedekig népszerű műsorok, és végül belehallgatunk az Osztály néhány műsorába is.

Irodalomjegyzék

Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek, 1945–1949*. Iskolakultúra, Pécs.

Gräfe, K-H. (1997): Kominform – die Konferenzen 1947 und 1948. *UTOPIE kreativ*, 84. sz. 51–60.

Jancsák Csaba (2012): *A szegedi szikra: 1956*. MEFESZ Szeged – Belvedere Meridionale, Szeged.

Marxista fogalomlexikon. 2014. 05. 15-i megtekintés, <http://marxista.gportal.hu/gindex.php?pg=18174874>

Papp István (2001–2002): A Nékosz legendája és valósága – A kommunista párt janicsárjai, vagy a nép kollégistái? *Rubicon*, 2001. 10. sz. – 2002. 1. sz.

Pukánszky Béla és Németh András (é. n.): Neveléstörténet. 2014. 02. 05-i megtekintés, <http://magyarirodalom.elte.hu/nevelestortenet/10.03.html>

Trencsényi László (2014): Az úttörő szorgalmasan tanul, de nem osztja meg tudását. In: uő: *Impakt faktor. Neveléstudományi tanulmányok 1974–2014*. Fapadoskonyv.hu Kiadó.

Zsdanov, A. A. (1949): *A művészet és a filozófia kérdéseiről*. Szikra, Budapest.

Jegyzetek

¹ Közli: *Iskolakultúra*, 2014. 5. sz. 42–56. o.

² *Feljegyzés a Rádió munkatervéről az ifjúság egység gondolatának népszerűsítésére*. 1950. április 12. Magyar Rádió Irattára, Műsorigazgatósági iratok, a szerző saját azonosítója: MIG-028.

³ *Feljegyzés. A Rádióhivatal munkaterve az ifjúsági egység gondolatának népszerűsítésére*. 1950. április vége. Magyar Rádió Irattára, a szerző saját azonosítója: KON-106.

⁴ *Ifjúsági Osztály. Műsor- és munkaterv*. 1950. Magyar Rádió Irattára. TD-301/42, *Javaslat az Ifjúsági és Gyermekrádió munkatársainak szakmai tanulására*. A szerző saját azonosítója: KON-007.

⁵ Kalinin formálisan 1919-től 1946 márciusáig államfői tiszteletet töltött be az élete utolsó három hónapjában valójában is államfőként működött Sztálin mellett. A katyni vérengzés és egyéb, a sztálini terror idején zajló kivégzés engedélyezője. A terror idején ő is áldozat lett: feleségét 1938-ban letartóztatták és 1944-ig internálták.

⁶ *A kommunista nevelésről* című könyvből (Szikra, Budapest 1948) a nevelésről alkotott elképzeléseinek cikkeit és a fiataloknak tartott beszédeinek rövidített változatát szerkesztették össze.

⁷ *Az Ifjúsági és gyermekosztály munkaterve az 1952/53-as tanévre*. Magyar Rádió Irattára. A szerző saját azonosítója: KON-015

⁸ Andrej Zsdanov 1948-as halála után ő felelt a párt-ideológiáért, 1949–51 között a Pravda főszerkesztője.

⁹ A dokumentum megtalálható a *Sándor György jelentése az Ifjúsági Osztály munkájáról. 1951.* című TD-266/19 dossziében. Magyar Rádió Irattára, TÜK 1950-51/32. A szerző saját azonosítója: KON-009/3

¹⁰ *Műsorértékelés 1950. 05. 12–18.* Magyar Rádió Irattára, a szerző saját azonosítója: MF-006

¹¹ *Sándor György jelentése az Ifjúsági Osztály munkájáról. 1951.* Magyar Rádió Irattára, TÜK 1950-51/32, TD-266/19, a szerző saját azonosítója: KON-009/1

¹² *Ifjúsági Osztály. Műsor- és munkaterv*. 1950. Magyar Rádió Irattára, TD-301/42: *Ütemterv a levelezés beindítására*. A szerző saját azonosítója: KON-007

¹³ Szirmai Ottó ekkor 24 éves volt, a Rádió dramaturgja. 1945-ben belép az MKP-ba. Az 56-os események során az Ifjúsági Forradalmi Csoporton belül működött. A jobb kezére születése óta béna rádióst politikai tevékenysége miatt 1959. január 22-én kivégezték.

¹⁴ *Munkaterv a rádió tudósítóhálózat kiépítésére*. 1950. július 26. Magyar Rádió Irattára. A szerző saját azonosítója: KON-061

¹⁵ *Sándor György jelentése az Ifjúsági Osztály munkájáról. 1951.* Magyar Rádió Irattára. TÜK 1950–51/32, TD-266/19, a szerző saját azonosítója: KON-009/1

¹⁶ *Az Ifjúsági és Gyermekosztály 1951. szeptember 29-én, szombaton d.e. 10 órai kezdettel osztályértekezletet tart. Napirendi pont: Tömegkapcsolataink megbeszélése*. Elnöki Iratok, 1313/If.O., a szerző saját azonosítója: IFJ-009

¹⁷ Itt megint utalnom kell Trencsényi Lászlóra, ő idézi a tanulmányában azt a tudósítást, amiben a frissen alakult Úttörőmozgalom bemutatkozik. Az Úttörőmozgalom eredeti kulcsszavaiban mindenhol felbukkant az „ön-” szócska: „A szabad ember öntudatos, ember, tehát aki szabadságra nevel, nevelőmunkája betetőzését az önképzésre, önnelvelésre és önfegyelmre bízta.” 1952-re – miután 1951-ben megszűnik mint autonóm mozgalom – már az Úttörőmozgalom biztosítja az iskolafunkciókat. Nem csoda, ha a DISZ után kézenfekvő alternatíva. Hiszen „az úttörőmozgalom az általános iskola mozgalmá” lett.

¹⁸ *Feljegyzés az Ifjúsági- és Gyermekosztály munkájáról.* Ellenőrzési Csoport. 1951. március 17. Magyar Rádió Irattára, TÜK 1950-51/32, TD-266/19, a szerző saját azonosítója: KON-009/2

¹⁹ *Az Ifjúsági és gyermekosztály munkaterve az 1952/53-as tanévre.* A szerző saját azonosítója: KON-015

²⁰ *Feljegyzés a Magyar Rádió Ifjúsági- és Gyermekosztályának munkájáról, javaslatok az Oktatási Minisztérium és a Rádió kapcsolatát illetően.* 1953. Elnöki Iratok. A szerző saját azonosítója: KON-071

²¹ *Iskolai tapasztalatok. X. 22–27.* 1951. A szerző saját azonosítója: POL-013

²² Az elemzett iskolák: a fővárosi Bartók Béla úti, Bokányi Dezső úti és XXI. kerületi Szent István úti általános iskolák, a szegedi Radnóti Miklós gimnázium, a Mátyás téri általános iskola és az Építőipari Technikum.

²³ *Jelentés.* 1952. május 26. Magyar Rádió Irattára, Elnöki iratok, 1834/Ifj.O., a szerző saját azonosítója: PO-008

²⁴ *Feljegyzés a Magyar Rádió Ifjúsági- és Gyermekosztályának munkájáról, javaslatok az Oktatási Minisztérium és a Rádió kapcsolatát illetően.* 1953. Magyar Rádió Irattára, Elnöki Iratok. A szerző saját azonosítója: KON-071

Morva Péter

docens

Hochschule für Musik
und Theater München

Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez

A Csapó Benő és Csépe Valéria által szerkesztett – magyar és angol nyelven egyaránt megjelent – kötet azokat a legfrissebb hazai és nemzetközi kutatási eredményeket mutatja be, amelyek egy hosszabb távú, az iskolai oktatás eredményességének javítását célzó fejlesztési koncepció kiinduló pontjául szolgálhatnak.

ASzegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportja Diagnosztikus mérések fejlesztése címmel indított el egy projektet 2009-ben annak érdekében, hogy az olvasás-szövegértés, a matematikai és a természettudományos műveltség diagnosztikus értékelésének tartalmi kereteit az általános iskola első hat évfolyamára kidolgozza. A *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez* e projekt keretében készült sorozat egyik kötete, és azoknak a hazai és nemzetközi kutatóknak a munkáit tartalmazza, akik az olvasás-szövegértés területén részt vettek az értékelési rendszer alapjainak kidolgozásában.

A kötet első felében a diagnosztikus mérések elméleti háttérének áttekintésekor az olvasónak szüksége van az alapvető pedagógiai és pszichológiai alapfogalmak ismeretére a jobb megértés érdekében, azonban a második rész a témában kevésbé szakavatott olvasó számára is könnyen érthető. A mérési rendszerben tervezett konkrét feladatok bemutatásával a szerzők célja kettős. Az olvasás-szövegértés értékeléséhez kidolgozott feladatokkal egyrészt az elmélet gyakorlatba történő átültetésének elveit és gyakorlatát ismerheti meg az olvasó, másrészt a gyakorló pedagógus kap olyan feladatmintákat, amelyeket a tanítási órán az olvasástanítás kezdő szakaszától az olvasási készség fejlesztésén keresztül a szövegértési képesség fejlődésének segítségével egyaránt tud használni. Mindezek alapján, a kötet igényt tarthat a téma kutatói, a pedagógusképzés oktatói és hallgatói, valamint a gyakorló pedagógusok érdeklődésére is.

A bevezetőben a kötet szerkesztői azt hangsúlyozzák, hogy az oktatási rendszer fejlesztéséhez elengedhetetlen a visszacsatoló mechanizmusok beépítése a rendszerbe annak érdekében, hogy működéséről objektív képet kaphassunk. Az olvasástanítási módszerek megfelelő fejlesztéséhez, a szövegértési képesség fejlődésének hatékony segítéséhez megbízható mérőeszközök fejlesztésére és az adatok tudományosan igazolt módszerekkel történő elemzésére van szükség. A közoktatási rendszerben mára a visszacsatoló mechanizmusoknak három szintje alakult ki: a nemzetközi tanulói tudásszintmérő programok (PISA, TIMSS, PIRLS), a hazai kompetenciamérések, valamint a pedagógusok által alkalmazott felmérések. A kötetben bemutatott tartalmi keretek egy a pedagógusok munkáját közvetlenül segítő diagnosztikus mérés kidolgozásának és gyakorlati implementációjának alapjait rakja le. A mérés segítségével pontosan meghatározhatóvá válik, hogy hol tart az egyes tanuló fejlődése a továbbhaladását érintő fontos területeken. A fent említett rendszerszintű nemzetközi és hazai mérésekkel szemben azonban, nemcsak arról ad pontos képet, hogy hol tart a tanuló fejlődése a populáció átlagához képest, hanem a fejlődés időbeli változásáról is szolgáltat információt, azaz a tanuló aktuális eredményei összevethetők lesznek korábbi teljesítményével.

Az olvasás diagnosztikus mérésének tartalmi kereteit a szerzők egy háromdimenziós tudáskonceptió – az olvasás pszichológiai, alkalmazási és tantervi dimenziója – mentén dolgozták ki a nemzetközi rendszerszintű mérések tapasztalatai és a pszichológia kogni-

tív forradalmának köszönhetően létrejött új tudáskonceptió alapján az információs-kommunikációs technológiák aktuális fejlettségének figyelembevételével.

A kötet első három fejezete az olvasás három tartalmi dimenziójának elméleti hátterét, kutatási eredményeit, fejlődését mutatja be. Az első fejezetben az olvasás és írás tanulásának és fejlődésének pszichológiai aspektusairól kap átfogó képet az olvasó. Leo Blomert és Csépe Valéria bemutatja azokat a kognitív modelleket, amelyek az olvasás és írás fejlődésének szakaszait és szintjeit írják le. A modellek és a legújabb nemzetközi vizsgálatok eredményei alapján azonosítják be az olvasás és az írás fejlődésében szerepet játszó három legfontosabb kognitív tényezőt: a fonológiai tudatosságot ('phonological awareness'), a betű-beszédhang ('letter-speech sound') megfeleltetést és a gyors automatikus megnevezést ('rapid automatized naming'). Bár ezek a kognitív tényezők mindvégig hatással vannak az olvasás, illetve részben az írás fejlődésére, azt is megtudhatjuk, hogy a feltárt vizsgálati eredmények alapján ezeket a tényezőket hogyan modulálja az olvasás fejlettségi szintje, és melyikre van hatással a nyelv ortográfiája.

A második fejezetben Wolfgang Schnotz és Molnár Edit Katalin az olvasási képesség mérésének társadalmi és kulturális aspektusait tekintik át. Az olvasási képességet mint az információszerzés (képi és verbális), a tanulás, a társadalmi beilleszkedés eszközt vizsgálják, a szövegértés előfeltételeit, szintjeit elemzik. Felhívják a figyelmet arra, hogy a különböző tudományterületek olvasásértelmezésében nincs konszenzus és törekvés sem tapasztalható a közelítésre. Mindezen túl rávilágítanak arra is, hogy kevés az olvasás társadalmi-kulturális szükségleteinek azonosítására irányuló vizsgálat, a szövegértés jellemző fejlettségi szintjeit leíró információ, az iskolai fejlesztés eredményességét, a tantervi célok elérését alátámasztó hazai mérési eredmény. A szövegértési képességhez kapcsolódó, részletesen bemutatott elvárások alapján a szerzők meghatározzák azokat a releváns paramétereket, amelyek az olvasás diagnosztikus mérésének második, társadalmi-kulturális dimenziójául szolgálnak: az olvasási célt, az írott

dokumentum típusát és annak megjelenési módját. Ezek alapján azt hangsúlyozzák, hogy változatos olvasási szituációkat kell alkalmazni, többféle típusú és formátumú szövegre

van szükség, továbbá nyomtatott és elektronikus szövegeknek is helyet kell kapniuk a mérésekben. Azt is hangsúlyozzák, hogy részletes standardok és referenciaértékek meghatározásához az adott korcsoport esetében további vizsgálati eredmények szükségesek.

A harmadik fejezet az olvasás tanításának tartalmi és tantervi szempontjaival foglalkozik, az olvasást a tanítás szempontjából közelíti meg. Józsa Krisztián és Steklács János az olvasás és az iskolai tanulás kapcsolatát elemzik, bemutatják, milyen szövegekkel találkoznak a tanulók az iskolai tanulás során, és nemzetközi kontextusban vizsgálják a hazai olvasástanítás gyakorlatát. E szempontok mentén fogalmazzák meg az olvasás mérésének harmadik alapjául szolgáló tantervi-diszciplináris dimenziót. A közelmúlt gazdasági-társadalmi változásai és a kutatási eredmények az olvasás fogalmának átvértelődését eredményezték. Az olvasási képesség a betűk egyszerű kiolvasásából az információszerezés, a tanulás eszközüvé vált, interakciót feltételez, alkalmazható tudásként értelmezzük, fejlettségi szintjének mérésénél, fejlődésének segítésénél pszichikus rendszerként kezeljük. Ennek értelmében tesznek javaslatot a szerzők az olvasás mérésének tartalmi dimenzióira. Azt hangsúlyozzák, hogy az olvasás mérése nem korlátozódhat az alsó tagozatra, az olvasásórákra, az anyanyelv és irodalom tanítására és nem hagyatkozhat a pedagógusok tapasztalatokon alapuló értékeléseire. Az olvasási képesség mérésében az olvasási képesség fejlődését szükséges követni. A tervezett mérés mindezek értelmében kiterjed a beszédhanghallásra, a szó- és mondatolvasásra, a szövegértésre és -értelmezésre, az olvasási motivációra, továbbá az olvasási stratégiákra. A mérésben változatos szövegeket alkalmaznak, többféle olvasási célt és módot vonnak be. A szerzők ezen felül, az olvasás és írás, helyesírás kapcsolatát is elemzik. Felhívják a figyelmet arra, hogy az olvasás-szövegértés tanításában és mérésében is nagyobb teret kell kapnia a nyelvi szemléletnek.

A negyedik fejezet kapcsolja össze az olvasás tartalmi kereteinek korábbiakban tárgyalt három dimenzióját, a pszichológiai, a társadalmi-kulturális és a tantervi dimenziót. A szerzők – Csapó Benő, Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes és Csíkos Csaba – a mérések műfaji sajátosságait és az általuk indokoltnak tartott megoldásokat mutatják be. Részletesen kifejtik, hogy olyan megoldások alkalmazására törekedtek, amelyek mindhárom területen, az olvasás, a matematika és a természettudományok területén egyaránt hasznosíthatók, lehetőséget adnak ezek párhuzamos mérésére. Ezt a pszichológiai és a pedagógiai alapelveken, az oktatásszervezési adottságokon túl a három mérési terület kölcsönhatásával indokolják. További előnyként fogalmazzák meg, hogy az egyik terület mérési rendszerének kidolgozásakor felmerülő ötletek, formai megoldások inspirálhatják a másik két területet, és a három mérési terület párhuzamos kezelése megkönnyíti, illetve meg is követeli az adatelemzést, a visszajelző rendszerek kifejlesztését. A szerzők a jelen kötetben bemutatott, az olvasás diagnosztikus méréséhez kidolgozott tartalmi kereteket nem tekintik véglegesnek. Továbbfejlesztésének alapjául egyrészt a tudományos, szakmai körökből érkező visszajelzések, másrészt az új tudományos eredmények szolgálhatnak. A továbbfejlesztés legfontosabb forrásának az alkalmazást tekintik. A mérések adatai lehetőséget teremtenek az elméleti keretek felülvizsgálatára, további fejlesztésre. Az adatok megmutatják, hogy hol tartanak a tanulók, és megfelelő kiindulópontot fognak szolgáltatni arra, milyen fejlesztésekre van szükség az oktatásban a hatékonyság javításáért.

Az ötödik fejezetben Józsa Krisztián, Steklács János, Hódi Ágnes, Csíkos Csaba, Adamikné Jászó Anna, Molnár Edit Katalin, Nagy Zsuzsanna és Senczi Beáta az olvasás diagnosztikus mérésének-értékelésének részletes tartalmi kereteit mutatja be konkrét feladatokon keresztül. A feladatok az elméleti részben tárgyalt három dimenzió mentén három tartalmi egységbe szerveződnek. Tagolásuk az olvasási készség és a szövegértési képesség fejlettségi szintjeit követi. Elsőként a pszichológiai tényezők értékeléséhez kapcsolódó feladatokat ismerheti meg az olvasó, mivel ezek a tényezők a fejlődés kezdeti

szakaszában meghatározóak. A szövegértés alkalmazása a fejlődés későbbi szakaszában játszik egyre jelentősebb szerepet. Az értékeléséhez kapcsolódó feladatokat a nemzetközi rendszerszintű felméréseknek köszönhetően uralkodóvá vált 'reading literacy' fel fogás jegyében dolgozták ki. Olyan feladatokat mutatnak be, amelyekben a tanulónak különböző típusú szövegeket kell megérteniük, feldolgozniuk az iskolában megszerzett tudásuk és az iskolán kívüli tapasztalataik összekapcsolásával. Bár az elméleti részből kiderül, hogy az olvasást nem elsajátítandó tartalomnak, sokkal inkább eszköznek tekintik a szerzők, az olvasás saját tudásrendszerén belül kiemelnek három területet, melyekkel a diszciplináris dimenziót kívánják lefedni. Ennek a tartalmi egységnek a feladatai a mondatértésnek, a tankönyvi szövegek olvasásának és az olvasási stratégiák alkalmazásának értékelésére szolgálnak.

Mindhárom tartalmi egységen végigvonul egy másik, az iskolai évfolyam szerinti tagolás. Összevonták az 1. és a 2. évfolyam, a 3. és a 4., valamint az 5. és a 6. évfolyamot, így három életkori sávot hoztak létre a szerzők, amit azzal indokolnak, hogy ezáltal tágabb perspektívát kap az olvasás tanítása és fejlesztése egyaránt.

Fontosnak tartom ismét kiemelni, hogy a bemutatott feladatok éppúgy szolgálják az olvasás iskolai tanításának és fejlesztésének célját, mint az olvasás diagnosztikus értékelését. A kötetnek ezt a fejezetét a pedagógusok egyfajta ötlettárként használhatják. A feladatminták ebben a formájukban is alkalmasak a tanítási órán történő felhasználásra, de ami még ennél is fontosabb, a gyakorlott pedagógus számára könnyen adaptálhatók, továbbfejleszthetők.

Összességében egy logikusan felépített, jól követhető kötetet állítottak össze a szerzők, amelyből átfogó képet kap az olvasó a diagnosztikus értékelés minden aspektusára kiterjedő tudományos megalapozottságáról és tervezett gyakorlati implementációjáról egyaránt. Az értékelés tudományos alapjául szolgáló elméleti háttér megértését jól segítik a szemléletes ábrák és grafikonok, a mérések gyakorlatában alkalmazni kívánt bemutatott feladatokat kézzelfoghatóvá teszik az illusztrációk. A kötetet nem csak a neveléstudomány kutatói, szakértői, PhD-hallgatók, tanár- és tanítójelöltek, de a gyakorló pedagógusok is haszonnal forgathatják.

Csapó Benő és Csépe Valéria (2012, szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. http://edia.hu/sites/default/files/books/Olvasas_tartalmi_keretek.pdf

F. Joó Anikó

oktatás-szervező,
Debreceni Református Hittudományi Egyetem,
Felnőttképzési Központ

Romapasztoráció vagy pasztoráló romák?

Érdeklődve vettem kézbe a Tar Éva szerkesztésében megjelent Rashajok, papok, szerzetesek című interjúkötetet, sokat vártam tőle és mégse tudtam, mire számítsak. A cím sokatmondó és rengeteg kérdés megfogalmazására ad lehetőséget. Az alcím – Istenes emberek a cigányok között – tovább feszítette ezt a kettősséget, egyszerre örültem volna annak, ha Isten kereséséről, hovatarozásról és elköteleződésről szól a könyv, és annak is, ha a romapasztoráció rejtelmeibe vagy a magyarországi roma kisebbség vallási kérdéseibe nyerhetünk betekintést. A kötet élményt nyújt mindkét területen, ám mindkét témában hagy némi hiányérzetet is.

A kilenc interjúból és két előszóból, ajánlásból – az első Hofher József jezsuita szerzetestől, a második Vojnitsné Kereszty Zsuzsától származó írás – álló kötet a Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya kiadásában jelent meg. Az interjúkat Vojnitsné Kereszty Zsuzsa pszichológus és Békési Ágnes szociológus készítették. Az ajánlás egyértelműen megfogalmazza a kötet célját: a cigány-magyar megbékélés és annak egyre inkább hétköznapivá válása. A kilenc interjú által – melyek a papi hivatáshoz vezető utat és a teológia elvégzése után a roma közösségbe vagy közösségre irányuló munkát és odafigyelést jeleníti meg – a szerzők arra kérnek minket, a „társadalmat”, hogy végre ismerjük meg legnagyobb kisebbségünket, a cigányságot, üljünk egymás asztalához, osszuk meg egymással történeteinket.

A szerkesztő és az interjúkészítők nehéz feladatra vállalkoztak, amikor életutakat, hivatástörténeteket akartak bemutatni. Egy élet, egy hivatás története, könyvvé való szerkesztése igencsak nehéz: mit mondunk el, mit hagyunk ki, mi marad és mi nem? Hogyan válogatunk a történetek, az események között? Hiszen minden nem fér el a lapokon. Miként lehet kilenc életet és munkásságot bemutatni? Nem tudom. És még nehezebb kilenc mondatban bemutatni az interjúkat úgy, hogy ne váljon pusztán demográfiai leírássá. Mégis megkísérlem.

Az első interjúalany a kötet megjelenését is indokolta, mesélt a Romapasztorációs Műhelyben az Istenhez és a papsághoz vezető útjáról, mely egy ablakos házon keresztül vezetett, ezáltal megfogalmazva a szerzőkben az igényt és a fontosságát annak, hogy ez a kötet elkészüljön. A második interjúalany egy sikeres mezőgazdászkarriert hagyott hátra, hallgatva a hívásra, mely Veszprémbe, a teológiára vezetett, majd elvégzése után Kaposvárra és környékére, ahol egy faluban a nádason túl, az 56-os házszám alatt „felfedezte” a település láthatatlan cigányait. A harmadik interjú szépen ábrázolja, hogy odaadó és segítő pedagógusokkal, a gyerekekben való pozitívumok és erősségek felismerésével hogyan vezet egy kántorjánosi oláh/cerhari cigány család sarjának útja a nyíregyházi görög katolikus teológiától Hodász, Rakac, Homrogd érintésével a Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézetébe, majd az ELTE doktori iskolájába.

A negyedik interjúalany betekintést nyújt abba a világba, ami a legjobb szándék mellett is nehéz boldogulást biztosít. Abba a világba, ahol kollégiumokkal, iskolákkal, gyermekotthonokkal, oktatási minisztériummal, jogsegélyekkel kell zsonglőrködni ahhoz, hogy a segítség elérhesse a segítségre szorulókat a lehető legnagyobb arányban és a lehető legoptimálisabb formában. Az ötödikként megismert plébános

elmondja, hogy útja a teológiai felvételi bizottság elé egy Istennel kötött meg egyezéssel keresztül vezetett. Érezte Jézus hívását, de esélytelennek látta a bejutást, ezért a csodára bízta magát: ha felveszik, „szívvel-lélekkel” végigcsinálja, ha nem, „akkor Jézus hagyjon engem békén, mert akkor nem én vagyok az, aki neki kell”. A hatodik interjúalany által ismerjük meg az utat a papságtól a rashajságig, és látjuk azt, milyen sokat is tehet a romákért egy olyan pap, aki a csavargómentésben önkéntes, és aki kilép a papságból, de folytatja a kijelölt utat a Híd Alapítványnál, ahol a cél az volt, hogy Jézus és a kereszténység által segítsen a rászorulókon. A hetedik alany egy bencés szerzetes, aki családjával került összetűzésbe döntése miatt. Bár családját elveszítette és kapcsolatai, édesanyját leszámítva, megszakadtak, új közösségre tett szert, ahol elfogadják, ahol nem kérdés, hogy roma vagy sem. Az utolsó előtti interjúalany zenész családból származik, de annak ellenére, hogy számos hangszerral ő maga is megismerkedett, mégse ezt az utat választotta. A teológia elvégzése után kötelességének, Isten és a cigány emberek felé való tartozásának érezte, hogy e területtel foglalkozzon, hiszen „közülök való vagyok”. Utolsóként megismerünk egy szerzetest,

aki Kárpátalján napszámos családba született, és még gyerekként megtanulta, mi a munka és a megbízhatóság. Bár viszontagságos út vezetett a szerzetességhez, illetve

Meglátásom szerint az interjúkat túlzottan megválták, szívesen olvasnék többet például a Hit Gyülekezetének megjelenéséről és hatásairól (minek köszönheti sikerét a roma közösségben, miben nyújtott mást, mennyire osztotta meg a közösséget, stb.), Marcsa néniről vagy akár arról, hogy mennyire volt nehéz váltás a papból rashajjává válás. Kissé zavarónak érzem olykor a „szegény roma” stigmáját, vagy a gádzsó szóhasználatot, amit olykor az interjúalanyok ki is javítanak: „[n]ehéz volt, de nem cigányságom, hanem férfiaságom miatt” (111. o.); „[a] nem cigányokat itt parasztnak mondják” (65. o.). Az eltérő szóhasználat adódhat abból az egyszerű helyzetből is, hogy bizonyára maguk az interjúalanyok is egy köztes csoporthoz tartoznak, és lehet, hogy ők maguk sem úgy beszélnek, ahogyan az a roma közösség, ahonnan jöttek, vagy ahová hivatásuk során bekerültek.

a család támogatása sem volt zökkenőmentes, végül „az örök fogadalomra a lehető legszebb ajándékot” kapta, mivel szülei egyházi fogadalmat kötöttek.

Az interjúkötet kilenc nagyon különböző életutat mutat be, néhol részletesebb, néhol kevésbé tüzetes betekintést engedve a történetekbe. Annak ellenére, hogy élvezettel és érdeklődéssel olvastam a kötetet, némi hiányérzetem mégis támadt. Meglátásom szerint az interjúkat túlzottan megválták, szívesen olvasnék többet például a Hit Gyülekezetének megjelenéséről és hatásairól (minek köszönheti sikerét a roma közösségben, miben nyújtott mást, mennyire osztotta meg a közösséget, stb.), Marcsa néniről vagy akár arról, hogy mennyire volt nehéz váltás a pap-

ból rashajjává válás. Kissé zavarónak érzem olykor a „szegény roma” stigmáját, vagy a gádzsó szóhasználatot, amit olykor az interjúalanyok ki is javítanak: „[n]ehéz volt, de nem cigányságom, hanem férfiaságom miatt” (111. o.); „[a] nem cigányo-

kat itt parasztnak mondják” (65. o.). Az eltérő szóhasználat adódhat abból az egyszerű helyzetből is, hogy bizonyára maguk az interjúalanyok is egy köztes csoporthoz tartoznak, és lehet, hogy ők maguk sem úgy beszélnek, ahogyan az a roma közösség, ahonnan jöttek, vagy ahová hivatásuk során bekerültek.

Az interjúmottókat nagy elővigyázatossággal választhatták ki, ugyanis akár kilenc egymondatos csatakiáltásként is felfoghatóak, nemcsak az adott interjúalany számára, hanem tágabb értelemben, a Romapasztoráció zászlaja alatt is: *Isten tudta, hogy mi a dolgom; Csak legyél ott!; Remény támad; Örömhirt viszek a szegényeknek; Volt egy álmom; Halászni taníts!; Isten lefoglalt magának; A cigány szó zenéje; Hazaértem.*

A kérdés továbbra is az, hogy a kötet a cigányságról vagy a papságról (szerzetes-ségről, rashajságról) szól-e. A szerzők, bár mindkét kérdésre igyekeztek válaszolni, ennek teljességét – valószínűleg a kötet fizikai terjedelme miatt – nem adták. Így egy érdekes, tanulságos, nagyon hasznos

betekintést nyertünk két világ keresztmetszetébe, és talán azt a rejtett biztatást, hogy járjunk utána, nézzük és válaszoljunk meg a bennünk felmerülő kérdéseket arról, hogyan vezet az út a cigányságból a papsághoz és a papságból a cigánysághoz. Talán nem is az a cél, hogy cigányságról vagy papságról beszéljünk, olvassunk, talán ez a kötet, amint azt az ajánlás is megfogalmazza, főként arra invitál, hogy üljünk egymás asztalához és osszuk meg egymással történeteinket. Az *Istenes emberek a cigányok között* csak az „esz-közt”, az első lépést képviselik.

Tar Éva (2014, szerk.): *Rashajok, papok, szerzetesek. Istenes emberek a cigányok között.* Jézus Társasága Magyarországi Rendtartománya, Budapest.

Kónya Hanna Edit

tudományos munkatárs,
MTA TK SZI Társas kapcsolatok
és hálózatelemzés osztály

A barlangfestményektől az e-könyvig

Roderick Cave és Sara Ayad könyvtörténete

A nemzetközi szakirodalom ismer olyan vállalkozásokat, amelyek megpróbálták összefoglalni a könyv 5000 éves történetét. A belga Hendrik D. L. Vervliet az 1970-es évek elején szervezett egy munkacsoportot, így minden földrajzi terület és korszak szakértője részt vett a munkában. Az eredmény nagy sikert hozott: Liber librorum, Cinq mille ans d'art du livre (Vervliet, 1973). Helmut Presser, Marion Janzin és Joachim Günther (2007) monográfiája (Das Buch vom Buch. 5000 Jahre Buchgeschichte) a hetvenes évek elejétől hat, átdolgozva három kiadásban vehető kézbe. Ez a könyv egy kronologikus könyvtörténet, válogatás persze, európai hangsúllyal, kitekintéssel a nem európai területekre, jelezve, hogy mikor nem Európában történtek a meghatározó technológiai újítások. Frédéric Barbier vezetésével egy nemzetközi csapat – amelyben nem volt angol vagy angolszász – kiállítást szervezett a könyv világtörténetéről. Szűkebben a könyvelőállítási technológiák három nagy változása köré csoportosították a kiállított dokumentumokat. A katalógus meg is jelent, átfogó tanulmányokkal a történetről (Les trois revolutions du livre, 2002).

Amost magyarul is megjelent könyv írói, a bemutatott írásos emlékek, kéziratos és nyomtatott, továbbá elektronikus könyvek szerzői a világ számos pontjáról átfogó ismeretekkel rendelkeznek, sőt, munkájuk során, az UNESCO különféle programjaiban a világörökség megőrzésének gondjaival is találkoztak. Le kell szögezni, hogy magyarul, a világot ilyen mértékig egységben szemlélő könyvtörténeti írás még nem jelent meg. A szövegek tömörsége, a könyvtörténet lényeges kérdéseire való koncentrátsága, sok tekintetben didakszisa olyan, amely biztosan tankönyvvé emeli ezt a képes albumot. A veszélye is ebben áll, ugyanis a szerzőknek az európai kultúráról sajnálatos módon ugyancsak elfogult ismeretei vannak. Követik a 21. század elején, az Egyesült Államokban, és részben Angliában kialakított divatszemplélet hullámain. Ezek valóságos emberi értékeket és a 21. században nagyon fontos szemléletet hordoznak,

amelynek elterjesztése is fontos. De történelmietlen. És ha valaki az írásbeliség és a könyv történetéről ír, nem lehet anakronisztikus, vagy kortárs divat-szemlélet mentén elfogult.

Milyen képet eredményez ez a szemlélet? Rengeteg pozitívuma van, amelyek közül számomra a világszemlélet a legelőbb kiemelendő. A korai írásos emlékeket az egész világról hozzák a szerzők. Szváziföldtől Japánig, Indonéziától a közép- és dél-amerikai indián kultúrákig jelennek meg példák a könyvben. A könyvelőállítási technológiák történetében az újítások ott és akkor jelennek meg, ahol azokat bevezették. Ebből a szempontból egyetlen megjegyzést tennék: amíg a francia Henri-Jean Martin, a Lucien Febvre-rel írott, 1958-ban (vagyis nem az Európai Unió fennállása alatt) megjelent (és 2005-ben magyar nyelven is kiadott) monográfiájában *Németország évszázada* című fejezetet írt (Martin és Febvre, 1958), addig a most

kézben tartott könyv megemlíti ugyan Johann Gutenberget, de az újításai nyomán kialakult könyves világ példái szinte kizárólag angliaiak.

De folytassuk a könyv szemléletének pozitívumainak jellemzését. A világ teljességének látása eredményezi azt is, hogy amikor az Egyesült Államok területén már megjelent a nyomtatás, az ottani kiemelkedő példákat a maga idejében, az illető korszakban a saját súlyán értelmezi. Ugyanígy az egykori gyarmatokon feltűnt új jelenségeket is az európai és magyar kiadásával a magyar olvasók látókörébe helyezi (missziós nyomdák szerepe). Itt két megjegyzést tennék. A szöveg említi ugyan, hogy Mexikóban már 1539-ben nyomtattak, míg a mai USA területén csaknem egy évszázaddal később (teszem hozzá magam: amikor Mexikóban már filozófiai iskoláról beszél a filozófiatörténet), de ez a két közlés úgy lett elválasztva, hogy vélet-

lenül se kerülhessen összehasonlításra a két – latin és angolszász – világfelfogás közti különbség. A másik megjegyzésem a szerzők egyházellenessége – ezzel kapcsolatosan még lesz mondandóm –, amelyből olyan tényszerű csúsztatások is adódnak, hogy meg sem említik a római Propaganda Fidei szervezte nyomdákat mint a missziós officinák előzményeit. Ugyanígy, a mostani könyv szerint – ha voltak is előzmények – az első útikönyvek a 19. századi Angliában jelentek volna meg. Holott már kéziratok is voltak, és az első ösnyomtatványok között is voltak Jeruzsálem- vagy Róma-útikönyvek, a zarándokok számára.

Határozott pozitívuma a könyvnek, hogy minden korszakban a könyvpiac egészét szemléli. Nem csak a vallásokhoz – minden világvallás alapvető könyvei feltűnnek – vagy a tudományos eredményekhez kötődő könyvek közül választ „az első 100”-ba, hanem amikor több volt már a ponyvakiadvány vagy a háztartási tanácsadó könyv, vagy éppen a szexuális felvilágosítással foglalkozó kiadvány, akkor ezeknek is helyet ad. Itt is vannak csúsztatások.

A könyv angolmán: szinte minden új jelenséget Európában Angliából eredeztet, vagy ha nem is onnan, a példa a könyvben angol. Határozott tévedés például, hogy a „mindenkinek szóló könyv”, a 19. század jelensége a „lektűrök a viktoriánus korban” fejezetbe tartoznának. Franciaországban, szenvedve a párizsi és a lyoni könyves központok nyomasztó túlsúlyától, a kisebb városok kiadói találták ki a „Bibliothèque Bleu” sorozatot, amely műfajok (hiszen ebben a középkori lovagregé-

nyektől a briganti és a szerelmi történeteken át a bibliai históriák is szerepeltek) Itáliában hallatlan visszhangra találtak (a műfaj elnevezése a nemzetközi szakirodalomban is olasz: „libri per tutti”, „libri da risma”). Ugyancsak elterjedt a 16–17. században a könyves világban túlsúlyt jelentő német nyelvetterületeken, ide sorolva a közép-európai régiót is. Még akkor is, ha utóbbin a nemzeti nyelvű verziók, hasonlóan Angliához, az előbbieket követően jelentek meg, Közép-Európában egészen későn, a nemzeti nyelvi irodalmakat létrehozó mozgalmakkal párhuzamosan a 18–19. század fordulóján.

Fontos pozitívuma a könyvnek, hogy kitér a „hátrányos helyzetű” társadalmi csoportoknak szánt irodalomra. A szemlélet jó, de a könyvben gyakran anakronisztikusan szerepel. A nőknek, rabszolgáknak vagy a vakoknak szóló könyvekről akkor kell beszélni – hiszen ehhez akár technikai újítás is kell, ahogy a szerzők is bemutatják (vakok) –, amikor a kérdés társadalmilag, kontemporálisan felvetődött. Ez egy történeti munka, és nem egy 21. századi vizsgálati szempont története, hanem a könyvé.

Fontos pozitívuma a könyvnek, hogy kitér a „hátrányos helyzetű” társadalmi csoportoknak szánt irodalomra. A szemlélet jó, de a könyvben gyakran anakronisztikusan szerepel. A nőknek, rabszolgáknak vagy a vakoknak szóló könyvekről akkor kell beszélni – hiszen ehhez akár technikai újítás is kell, ahogy a szerzők is bemutatják (vakok) –, amikor a kérdés társadalmilag, kontemporálisan felvetődött. Ez egy történeti munka, és nem egy 21. századi vizsgálati szempont története, hanem a könyvé.

Az egyes dokumentumok bemutatását összekötő szöveg nem csupán a könyv előállításának a története. A legjobban sikerült részek például az adathordozó változását mutatják be, a csonttól a modern papírig, a pálmalevéltől az elektronikus adathordozóig. Nem mellesleg a „könyv a digitális korban” témát nagyon összetett módon, egyik szemléleti iskolát sem előnyben részesítve foglalják össze (az első, papír alapú könyv nélküli könyvtár egyébként nem Texasban nyílt meg 2013-ban, hanem néhány évvel előbb Kuala Lumpurban – de lehet, hogy másutt is, csak nem tudok róla). Ezek mellett hallatlan izgalmas fejezet a restaurálás veszélyeit felvető példa, az elektronikus *Beowulf* (óangol eposz). Fontos az is, hogy a jövő könyvformáit nem szűkíti le az elektronikusra, beszél a művészi vagy a különleges formájú könyvekről, a bibliofil kiadványokról is.

Három szemléleti tényező mellett azonban nem lehet szó nélkül elmenni, ha használni akarjuk a könyvet az oktatásban, illetve az ismeretek terjesztésében. Az egyik a középkor és az egyház szerepének teljes félreértése, a másik az indokolhatatlan angol-centrizmus, a harmadik a második világháború győztes hatalmai szemléletének érvényesítése az európai könyvtörténet láttatásában. A „sötét középkor” koncepciót a szakirodalom mindennütt már a hetvenes években meghaladta, egyes szerzők éppen a középkor mobilitását, az átalakulások gyorsaságát emelik ki (Umberto Eco például). Igen, a Római Birodalom összeomlása után a kereszténység nevében az egyház (és – ne feledjük – a

vele kompromisszumot kötött világi hatalom) többet elpusztított az ókor tudásából, mint amit a 10. századig fel tudott építeni (legutóbb egyébként ezt éppen a *Vikingek* című filmsorozatban Wessex királya szájába adta a forgatókönyv írója). Ezzel a szemlélettel szemben a könyvben az európai gyarmatosítók modernizálnak, és a szerzők szemérmesen elmennek amellett a kérdés mellett, hogy nem pusztítottak-e annyit ott, mint a keresztény egyház (és nem a kereszténység) az ókori tudásból. Az egyházellenesség nem lehet vallásellenesség (ez nincsen is a szerzők szövegeiben), főként nem hit-ellenesség (ahogy a sajtó mint intézmény bírálata napjainkban nem lehet a szabad sajtó vagy a szólásszabadság ellenzése). Niccolò Perotti filológiai programja nem tűnhet fel tehát cenzúraként, hiszen a szerzőnek közel sem volt cenzúrázásai szándéka. Az volt a szándéka, amit a spanyol inkvizíció történetének írói az egyetlen pozitívumként említenek az egyébként soha sem dicsért intézmény kapcsán: nevesen az, hogy az előzetes cenzúra segített az egységes spanyol irodalmi nyelv kialakulásában (ez persze nem indokolja az inkvizíció létét). Rotterdami Erasmus *A balgaság dicsérete* című munkája sem „a katolikus egyház maró szatírja”, sokkal általánosabb – ma különösen aktuális – társadalomkritika.

Az anglocentrizmus indokolhatatlanságára már több példát említettem. Angliából Közép-Európa persze, hogy nem látszik, annak ellenére, hogy a Cseh, a Magyar és a Lengyel Királyságban azért mégis előbb volt könyvnyomtatás, mint Londonban. A terület marginalizálódása éppen azért következett be, mert ezek az államok biztosították a keleti oldalt Európa számára, közben a nyugati oldal nyugodtan fedezhette fel a világot, nyert olyan ismeretbéli és anyagi előnyöket, amelyek máig meghatározzák hatalmi helyzetüket. Még abban a korban, amikor az angol könyvkiadás már az európai összehasonlításban is jelentőssé vált – a 16. században a francia, az itáliai és a német könyvkiadáshoz mérve még marginális jelentőségű volt –, az itáliai és a francia újítások a könyves

területeken megelőzték a szigeteket. Baskerville neve ötször szerepel a vonatkozó fejezetben, a Didot-ké egyszer, Giambattista Bodoni pedig egyszer sem. Ez könyvtörténetileg torz kép, hiszen mégiscsak Bodonival lehetne kezdeni a történetet. Persze a reneszánsz is „itáliaibb”, mint angliai, csak nem ebben a könyvben.

A leginkább méltánytalan a szerzőpáros a német könyvkultúra mellőzésével. (Az egyébként osztrák) Adolf Hitler neve többször szerepel, mint Johann Gutenbergé. A protestáns reformáció is akár svédnek is tűnhet, ha nincsenek az olvasónak más ismeretei. A *Mein Kampf* kiadástörténete valóban érdekes is lehet a 20. században, de mégiscsak elenyésző a jelentősége a német klasszicizmus mellett. A 20. századi lengyelországi háborús ellenállás nyomdájára érdekes, technikailag is izgalmas dolog, jó, hogy megemlítik, de túlrájzolt a jelentősége. A Szovjetunió kapcsán érdekes a szamizdat (ilyet bárhol lehet említeni), és fontos az első világháborút követő avantgarde a könyvtörténetben is, ám ugyanígy technikatörténetben érdekesebb lehetett volna például az óhitű könyvkiadás az oroszországi erdők mélyén (hasonló egy kicsit a kanadai példákhoz, ahol fából készült betűkkel nyomtattak). A Németalföld, illetve a későbbi Hollandia sokkal fontosabb – könyvtörténetileg (!) – a 17. századi európai könyvkiadásban, mint *Anna Frank naplója* a második világháborút követően.

Hihetetlenül nehéz feladatra vállalkoztak a szerzők, a feladatot nagyon sok szempontból és alapvetően jól oldották meg, de azt hiszem, hogy magyarázatok

és kiegészítés nélküli használata a világ írásbeliség- és könyvtörténetének nagyon egyoldalú képét eredményezi. A magyarázatok azért is fontosak lennének, mert a könyv angol (külön amerikai, kanadai és ausztráliai) kiadásán túl 10 nyelven jelent meg egyszerre, vagyis elvileg, a nyereséges vállalkozás mellett, akár hatásos is lehet.

Irodalomjegyzék

Les trois revolutions du livre. (2002) Catalogue de l'exposition de Conservatoire Nationale des arts et métiers, Paris, de 8 octobre 2002. à 5 janvier 2003. Catalogue réuni par Alain Mercier. Imprimerie Nationale, Paris.

Martin, H.-J. (1958): *L'apparition du livre.*, Albin Michel (L'Évolution de l'Humanité), Paris. Magyarul: *A könyv születése. A nyomtatott könyv és története a XV–XVIII. században.* Osiris, Budapest.

Presser, H., Janzin, M. és Günther, J. (2007): *Das Buch vom Buch. 5000 Jahre Buchgeschichte.* 3. kiadás. Schlüter, Hannover.

Vervliet, H. D. L. (1973, szerk.): *Liber librorum, Cinq mille ans d'art du livre.* Arcade, Bruxelles.

Cave, R. és Ayad, S. (2014): *The History of The Book in 100 Books. The Complete Story. From Egypt to e-book.* Firefly Books Ltd., New York. Magyarul: Cave, R. és Ayad, S. (2015): *A barlangfestményektől az e-könyvig.* Budapest, Kossuth.

Monok István

MTA doktora
főigazgató, Magyar Tudományos Akadémia
Könyvtár és Információs Központ

Előkészületben

Mekis D. János

Auctor ante portas

Személyes irodalom,
epikai hagyomány

iskolakultúra

Bence Erika

**Virtuális
irodalomtörténet**

iskolakultúra