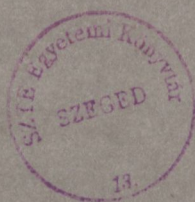


57096

2008. ÁPR. 27



57096

F 323

1112

iskolai társ

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XVIII. évfolyam 2008. november-decemberi

Bárd Edit

Ph.D hallgató, Budapest, ELTE, PPK, PR menedzser, Szentendre, Szabadtéri Néprajzi Múzeum

Bocsi Veronika

Ph.D hallgató, Debrecen, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és művelődéstudományi Program

Bornemisza Imre

egyetemi adjunktus, Pécs, PTE, TTK, Matematikai és Informatikai Intézet, Informatéchnológia és Általános Technika Tanszék

Boros János

az MTA doktora, tanszékvezető egyetemi tanár, Pécs, PTE, BTK, Filozófia Tanszék

Dancsó Tünde

főiskolai adjunktus, Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola, Módszertani Tanszék

Dorner Helga

project officer, Budapest, Közép-európai Egyetem, Ph.D hallgató, Szeged, SZTE, BTK, Neveléstudományi Doktori Iskola

Gaul Emil

habilitált egyetemi docens, Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola, Bölcsészettudományi és Művészeti Kar, Vizuális Kultúra Tanszék

Havasi Tamás

főiskolai docens, grafikusművész, Nyíregyháza, Nyíregyházi Főiskola, BTMFK, Vizuális Kultúra Tanszék, Ph.D hallgató, Budapest, ELTE, PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola

Julesz Máté

tudományos munkatárs, Szeged, Szegedi Tudományegyetem

Kamarás István

OJD, akadémiai doktor, habil. docens, Veszprém, Pannon Egyetem, Antropológia és Etika Tanszék, Szombathely, Nyugat-Magyarországi Egyetem

Kiss Endre

az MTA doktora, habil. egyetemi docens, Budapest, ELTE, BTK, Újkori és Jelenkori Filozófiai Tanszék

Lengyel Zsolt

tanszékvezető egyetemi tanár, Veszprém, Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar

Lukács Csilla

Ph.D hallgató, Budapest, ELTE, PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola

Major Éva

egyetemi docens, Budapest, ELTE, BTK, Angol-Amerikai Intézet, Angol Nyelvpedagógia Tanszék

Mihály Nikolett

tanársegéd, Szeged, SZTE, Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Tanszék

Radics Katalin

Ph.D hallgató, Budapest, ELTE, Irodalomtudományi Doktoriskola, Nyugat és kora program

Sántha Kálmán

főiskolai docens, Székesfehérvár, Kodolányi János Főiskola, Bölcsészettudományi és Művészeti Intézet, Neveléstudományi Tanszék

Steklács János

intézetigazgató főiskolai docens, Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar, Nyelvészeti és Irodalomtudományi Intézet

Szoboszlai-Kiss Katalin

egyetemi tanársegéd, Veszprém, Pannon Egyetem, BTK, Antropológia és Etika Tanszék

Üröginé Ács Anikó

Ph.D hallgató, Budapest, ELTE, PPK, Neveléstudományi Doktori Iskola

Varga Csaba

egyetemi tanár, Budapest, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Jog- és Államtudományi Kar, Jogbölcséleti Tanszék

Főszerkesztő:

Géczi János

e-mail: geczijanos@vnet.hu

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

Csizér Kata

e-mail: weinkata@yahoo.com

Kojanitz László

e-mail: kohanit@freemail.hu

Mészáros György

e-mail: gyuri7420@gmail.com

Reményi József Tamás

e-mail: remjt@chello.hu

Takács Viola

e-mail: takacsviola@freemail.hu

Trencsényi László

e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén

e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: Horváth Balázs

e-mail: vega2000bt@gmail.com

Titkár: Horváth Sára

e-mail: horvath.sara@gondolat.axelero.net

Grafikai terv: Baráth Ferenc

Felelős kiadó:

Rédey Ákos

Veszprém, Pannon Egyetem, rektor

Kiadja a Pannon Egyetem és a Gondolat Kiadó

tanulmány

Dorner Helga – Major Éva

A kollaboratív interakciók kialakulásának
folyamata egy kevert oktatási formájú
tanárképzési kurzus keretében

3

Boros János

Filozófia! 2.

23

Dancsó Tünde

Az Educational Testing Service (ETS)
informatika mérésének tapasztalatai

40

Lengyel Zsolt

Színek és évek

56

Radics Katalin

Az uralkodó mint a szubjektum
szélsőséges megnyilvánulása egy
Hofmannsthal- és egy Ady-versben

65

Mihály Nikolett

Hallgatói identitás és a belőle
származtatható hasznosság

76

Varga Csaba

Egy sajátos diszciplína felbukkanása

83

szemle

Gaul Emil

Ismerjük meg diákjainkat?

89

Julesz Máté

Környezeti nevelés

101

Bornemisza Imre

A térinformatikus technőc

110

Bocsi Veronika

A gazdasági és a kulturális tőke
hatása a hallgatói időfelhasználásra

118

Kiss Endre

Nők, férfiak, forradalom

129

kritika

Steklács János

A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája 138
Csikos Csaba (2007): Metakogníció. A tudásra
vonatkozó tudás pedagógiája

Bárd Edit

Felnőttoktatás a múzeumban 141
Gibbs, Kirsten – Sani, Margherita –
Thompson, Jane (2007, szerk.): Lifelong
Learning in Museums

Kamarás István

Kezelhető-e a konfliktus utakkal
és módokkal? 142
Szekszárdi Júlia (2008): Új utak és módok

Sántha Kálmán

Új nézőpont a kvalitatív kutatásban 144
Reichert, Jo (2003): Die Abduktion in der
qualitativen Sozialforschung

Szoboszlai-Kiss Katalin

Kézikönyv a filozófiáról 146
Boros Gábor (főszerk., 2007): Filozófia

melléklet

Lukács Csilla – Üröginé Ács Anikó

A nők esélyegyenlőségének támogatása
a felnőttképzésben 3

Havasi Tamás

Írásbeliség-képesség az internet korában 14

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2009-ben az Iskolakultúra előfizetési díja
500Ft / példány, azaz 6000Ft lesz.

A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségben (8200, Pannon Egyetem,
BTK, Veszprém, Vár u. 20., e-mail: geczijanos@vnet.hu, tel: 06 30 235-4558), a
Gondolat Kiadóban (1088, Budapest, Szentkirályi utca 16., tel/fax: 06 1 486-1527,
e-mail: info@gondolatkiado.hu) a Magyar Posta Rt.-ban (Budapest, Orczy tér 1.) és a
Magyar Lapterjesztő Rt.-ban. (Budapest, Táblás u. 32.)

www.iskolakultura.hu

A kollaboratív interakciók kialakulásának folyamata egy kevert oktatási formájú tanárképzési kurzus keretében

Jelen tanulmány a kis csoportban való on-line kollaboratív tanulást vizsgálja. Kutatásunk, amelyet a Knowledge Practices Laboratory elnevezésű európai közösségi projekt keretében végzünk, középpontjában a „knowledge-building community” (Scardamalia és Bereiter, 1994), azaz a tudásépítő tanulócsoport áll, amelynek tagjai egymással kollaborálva, együttműködve olyan új tudáselemeket és/vagy készségeket alakítanak ki, amelyeket egymagukban nem lettek volna képesek létrehozni (Stahl, 2003). Figyelmünk ennek megfelelően a csoportszinten zajló aktivitásra, a kollaboratív csoporttevékenységre összpontosul.

A csoportszintű együttes cselekvésre irányuló folyamatokat egy on-line tanulási környezet – esetünkben a Moodle keretrendszer – fórumán a csoporttagok között írásban létrejött interakciók elemzésével térképezzük fel. A tanulási folyamat során létrejött kommunikációt a vizsgálati elemzés szerves részének tekintjük, és „a tanulás direkt bizonyítékaként” (Stahl, 2003) használjuk fel.

Vizsgálatunk célja, hogy a keretrendszerben zajló interakciók segítségével nyomon kövessük és azonosítsuk a jelen tanulóközösségben zajló kollaboratív tevékenység egyes stációit. További fontos szempont, hogy miként tudjuk a folyamat egyes etapjait a kevert formában (‘blended learning’) való oktatási folyamat gondos megtervezésébe beépíteni, milyen tanulságokkal és ajánlásokkal segíthetjük az ilyen és ehhez hasonló egyetemi kurzusok megszervezését. A résztvevők aktivitásáról, a felületen való tevékenységről és az üzenetváltások gyakoriságáról a log fájlok szolgáltatnak kvantitatív adatokat, ezt a módszert egészítjük ki az interakciók kvalitatív jellegű elemzésével és értékelésével.

Kollaboratív tanulás vs. kooperatív tanulás

A 70-es és 80-as években a számítógéppel segített csoportos tanulást (computer-supported group-based learning) propagáló szakcikkekben és a gyakorlatban is a kooperatív tanulás fogalma dominált. A 90-es években azonban megjelent a kollaboratív tanulás fogalma is, amelyet tömören egy adott probléma megoldására irányuló kollaboratív tudásépítő folyamatként értelmezhetünk, amelynek során a résztvevők a probléma megoldásával összefüggő elméleteiket megosztják és egyeztetik egymással. A kollaboráció tehát olyan „szervezett, szinkrón tevékenység, amely egy adott problémára vonatkozó közös gondolkodás kialakítására és fenntartására irányul” (Roschelle és Teasley, 1995).

A kollaboratív tanulás fogalmát érdemes tehát megkülönböztetni a kooperatív tanulástól, hiszen ez utóbbi folyamat során a tanulás az egyén szintjén valósul meg (a tanulók egymaguk dolgoznak fel egy-egy témát), és a tanulás eredményét (a leszűrt tanulságokat)

egyenként prezentálják (Dillenbourg, Baker, Blaye és O'Malley, 1996). A csoportokban való kooperatív tanulás során a feladatokat a csoporttagok egymás között megosztják, mindegyikük egy „rész-folyamat” felelőse, a munkamegosztás hierarchikus (Roschelle és Teasley, 1995) vagy vertikális módon (Dillenbourg, 1999), egymástól független egységekben történik. A folyamatok koordinációja, amely egy-egy munkafázis eredményeinek összefoglalását előzi meg (hiszen a tagok egymástól függetlenül oldják meg feladataikat), e részegységek összefogására irányul csupán. Ezzel szemben a kollaboratív tanulás során a csoporttagok munkája egy közös probléma megoldására irányul. Spontán munkamegosztás természetesen itt is kialakulhat, azonban annak módja heterarchikus (Roschelle és Teasley, 1995) vagy horizontális (Dillenbourg, 1999), tehát a tanulási folyamatok egymással szorosan összefüggő rétegekre osztoznak. Míg a kooperáció során

A kollaboratív tudásépítés olyan ciklikus folyamat, amelyet egyrészt az egyén megértésre irányuló értelmező tevékenysége ('personal understanding'), másrészt a közösségi tudásépítés ('social knowledge building') folyamata alkot (Stahl, 2006). A folyamat első lépéseként a csoport vagy közösség egyik tagja megfogalmazza nézeteit, ezt a közösség egésze megvitatja, és minél több nézőpontból megkritizálja. Ezáltal az eredeti nézetek sokkal részletezettebb és letisztultabb formát öltenek, mivel azonban továbbra is diskurzus tárgyat képezik, számos új lehetséges értelmezési mód felvetésére nyílik lehetőség.

a „kiosztott szerepek” fixek a tanulási folyamat végéig, addig a kollaboráció során a szerepek akár pár percenként is cserélődhetnek, attól függően, hogy ki milyen tudáselemmel járulhat hozzá az adott munkafolyamathoz (Dillenbourg, 1999). A munkafolyamatok ebben az esetben folyamatos, szinkrón aktivitást jelentenek, amelyeknek nélkülözhetetlen részét képezi a permanens koordináció.

Tudásépítés a kollaboratív tanulás során

A kollaboratív tudásépítés fogalma Scardamalia és Bereiter kutatásaihoz köthető. Munkásságuk középpontjában a tradicionális osztálytermi közösség tudásépítő tanuló-közösséggé alakítása, illetve e tanuló-közösségek számítógéppel való megtámogatása áll. Elméletük szerint az iskolákban folyó tanítás-tanulás folyamata a tudásépítő folyamatok ('knowledge building') helyett inkább a tudás reprodukcióra ('knowledge reproduction'), azaz a „másolás-megsemmisítés” ('copy-delete') mechanizmusokra épül. Ez utóbbi módszer a tanulók fejlesztésének szempontjából nem túl eredményes, csekély mértékben fejleszti a tudáselemek tárolásának és rendszerezésének hatékonyságát. Ezzel szemben a tudásépítés stratégiái a megér-

tés, illetve az értelmezés folyamatát erősítik.

A kollaboratív tudásépítés olyan ciklikus folyamat, amelyet egyrészt az egyén megértésre irányuló értelmező tevékenysége ('personal understanding'), másrészt a közösségi tudásépítés ('social knowledge building') folyamata alkot (Stahl, 2006). A folyamat első lépéseként a csoport vagy közösség egyik tagja megfogalmazza nézeteit, ezt a közösség egésze megvitatja, és minél több nézőpontból megkritizálja. Ezáltal az eredeti nézetek sokkal részletezettebb és letisztultabb formát öltenek, mivel azonban továbbra is diskurzus tárgyat képezik, számos új lehetséges értelmezési mód felvetésére nyílik lehetőség. A diskurzus pro és kontra elemekből épül fel, ezek ütköztetése során az eredeti nézet új információkkal bővül, majd fokozatosan megformálódik a különböző nézőpontokat önmagában egyesítő, közös értelmezés.

A kollaboratív tudásépítés során tehát a résztvevők (tanulók) együttesen, egyidejűleg dolgoznak egy probléma megoldásán. A tanulók határozzák meg céljaikat, és a pedagógus nyújt segítséget e célok megvalósításában. A kollaboráció tanulócentrikus, tudatos-ságra készítő, és csoportfelelősséget alakít ki a résztvevőkben (Turcsányiné, 2005).

Kollaboratív tevékenység és a csoporton belül zajló interakciók

Strijbos, Martens és Jochems (2004) tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy a csoporton belül zajló interakciókkal szoros összefüggésben áll a kölcsönös függőség ('positive interdependence', PI) és az egyéni számonkérhetőség ('individual accountability', IA) fogalma, amelyek a 80-as években kerültek a csoportdinamikával foglalkozó kutatások homlokterébe. A kölcsönös függőség fogalmán azt értjük, hogy a csoport egyik tagjának előmenetele milyen mértékben függ a többiekétől (Johnson, 1982; idézik: Strijbos, Martens és Jochems, 2004). Megfelelő feladatok, források, szerepek és tanulási környezet biztosítása esetén segíti a csoportkohézió kialakulását és a közösséghez való tartozás érzetét (Brush, 1998; idézik: Strijbos és mtsai, 2004). Az egyéni számonkérhetőség fogalmán azt értjük, hogy mennyiben tartozik felelősséggel egy-egy csoporttag az egyes munkafázisokért, feladatokért, amelyek alapvető fontosságúak a csoport közösen nyújtott teljesítménye szempontjából (Slavin, 1980; idézik: Strijbos és mtsai, 2004).

A kollaboratív tanulás nélkülözhetetlen részét képezi a tudásépítő diskurzus ('knowledge-building discourse') (Scardamalia és Bereiter, 1994), azaz a tanulócsoporthoz létrejött interakciók. A kollaboratív tudásépítés folyamata és az így létrejött tudás a résztvevők közötti interakciók eredménye, illetve egyes elméletek szerint nem csupán az interakciók révén jön létre tudásalkotás, hanem a tudás, az úgynevezett interszubjektív tudás ('intersubjective learning') (Suthers, 2005) vagy csoportkogníció ('group cognition') (Stahl, 2006) maga az interakciók sorozata. Scardamalia és Bereiter három kategóriába csoportosította a tudásépítő diskurzus megjelenési formáit: (a) problémák megértésére és az értelmezés mélységére koncentráló interakciók (cél: az elvek, okok megértése és az összefüggések feltérképezése); (b) decentralizált, nyitott tudásépítés, amely a kollektív tudás létrehozására irányul (cél: közös munka megszervezése, az együttes felfedezés folyamatának fenntartása, monitorozása); (c) produktív interakció a szélesebb értelemben vett tudásépítő közösségekben, példa erre az említett tudományos közösségben zajló peer-review.

Ellentétben a kognitív pszichológiához és a 70-es és a 80-as években domináns mesterséges intelligenciához kapcsolódó kutatásokkal, amelyekben a szociális interakció az egyén információfeldolgozó tevékenységének hátterét képezte; napjainkban a csoportszinten zajló folyamatok, illetve a csoporton belül létrejövő interakciók váltak a kollaboratív tanulás folyamatára irányuló kutatás fókuszává (Dillenbourg és mtsai, 1996). A figyelem középpontjában tehát már nem kizárólag az áll, hogy „mi történik az egyes fejekben”, hanem, „hogyan történik a résztvevők között az interakciók során” (Stahl, Koschmann és Suthers, 2006).

Az interakciók kvalitatív jellegű elemzése

A kollaboratív tanulás során az együttműködést segítő folyamatokon van a hangsúly. E folyamatoknak nélkülözhetetlen részét képezi a csoporttagok közötti interakció, hiszen a tanulóközösség tagjai nem izoláltan reagálnak a felületen megjelenő információkra, hanem egymással interakcióba lépve eszmét cserélnek, együttműködnek – attól függetlenül, hogy nem egy térben és időben tartózkodnak. Az együttműködés, a tanulás és az alkotás az interakciók segítségével jön létre, hiszen a csoporttagok megfogalmazzák kérdéseiket, hangot adnak gondolataiknak, véleményüknek, az együttes felfedező folyamat részeként kollaborálnak egymással.

Az on-line tanulási környezetben – esetünkben a Moodle keretrendszerben – tárolt írásos csoportszintű interakciók elemzése és értelmezése „láthatóvá teszi” a csoporton belül zajló tudásépítés folyamatát, így a kollaboratív tanulást kutatók számára ezen interakciók az empirikus adatelemzés alapvető forrásai, a kutatás fontos fókuszai (Stahl, 2003). Az adatelemzést és -értelmezést legalább két szinten érdemes elvégezni: külön kell értékelni a folyamatot vagy csoportszintű működést ('group functioning') és a folyamat eredményét, azaz a tevékenység produktumát ('task performance') (Collazos, Guerrero, Pino és Ochoa, 2002; idézik: Daradoumis, Martinez-Mones és Xhafa, 2006).

Az on-line interakciók kvalitatív jellegű elemzésére számos értékelési modell született (Henri, 1992; Newman, Webb és Cochraine, 1995; Zhu, 1996; Gunawardena, Lowe és Anderson, 1997; Fahy, Ally, Crawford, Cookson, Keller és Prosser, 2000; Rourke, Anderson, Garrison és Archer, 1999; Garrison, Anderson és Archer, 2001). Egyike a legkorábbi módszereknek Henri (1992) modellje, amely három problémakörre összpontosít: (a) a közlés tárgya; (b) a közlés módja; (c) folyamatok és stratégiák. Az elemző modell a közléseket öt (részvételi ['participative'], közösségi, interaktív, kognitív és metakognitív) dimenzió mentén értékeli. Henri az öt dimenziót definíciókkal határozta meg és indikátorokat társított hozzájuk, így az interakciók szövegeiben e dimenziók könnyen és egyértelműen azonosíthatók. Modelljével nem csupán az interakciók szövegeiben fellelhető és azonosítható készségeket határozta meg, hanem kvalitatív módon elemezte az interakciók természetét és tartalmát.

Gunawardena, Lowe és Anderson (1997) modelljének alapja a fent röviden ismertetett Henri-féle interakció-elemzés, azonban ez a modell kizárólag a csoportos tanulás és tudásépítés létrejöttét vizsgálja. Henri modelljével összevetve Gunawardena és munkatársai az interaktív, kognitív és metakognitív dimenziók mentén alakították ki szempontrendszerüket. Az interakciókat a minőségüknek megfelelően öt kategóriához igyekeztek hozzárendelni. A kódolást természetesen e modell kapcsán is jól körülhatárolt indikátorok segítik.

- Első fázis: Az információ megosztása és összehasonlítása.
- Második fázis: Az ideák, fogalmak és állítások közötti disszonancia vagy következetlenség, ellentmondás felfedezése és feltárása.
- Harmadik fázis: Értelmezések egyeztetése, a tudás együttes konstrukciója.
- Negyedik fázis: A javasolt szintézis vagy együttes konstrukció tesztelése és módosítása.
- Ötödik fázis: Az egyetértés megfogalmazása, az újonnan konstruált tudás alkalmazása.

E modell is elsősorban a kvalitatív interakció-elemzést helyezi előtérbe, az elemzések egységeként egy-egy üzeneten belül megtalálható, új gondolati egységgel bíró állítások, paragrafusok szolgálnak.

Daradoumis és munkatársai (2006) kollégáik: McGrath (1991), Webb (1992), Sfard (1998), Solter (2001) és MacDonald (2003) tanulmányai nyomán vizsgálták az effektív kollaborációt meghatározó jegyeket négy fő indikátor segítségével: (1) a feladat elvégzése ('task performance') avagy a tanulási folyamat eredménye, (2) csoportszintű működés ('group functioning') avagy az interakciókban való részvétel, (3) közösségi támogatás ('social support') és (4) segítségnyújtás ('help support') avagy a folyamat segítése ('process scaffolding').

Összegezve: az on-line interakciók részletes kvalitatív elemzése kategóriák (és/vagy indikátorok) segítségével lehetőséget nyújt egyrészt a kollaboratív folyamatok részletes feltérképezésére, másrészt a csoportos és egyéni teljesítmények facilitátor (tanár) által való értékelésére is (Daradoumis, Martinez-Mones és Xhafa, 2006).

Számítógéppel segített kollaboratív tanulási folyamat és az azt támogató interakciók előkészítése

A kollaboratív tanulás, a tudásépítés és a tudásépítő diskurzus folyamata és jellemzői kiegészülnek a számítógép által nyújtott támogatással. Az on-line kollaboratív tanulási környezet biztosítja a tanítás-tanulás folyamatában részt vevő közösség tagjai számára, hogy egy közös téma vagy feladat kapcsán együtt dolgozzanak (párban és/vagy csoportban), áthidalva az együttműködés térbeli és időbeli akadályait. A számítógéppel segített tanulás lehetőséget kínál a hatékonyabb csoportkogníció kialakítására és segíti a komplex interakciók összehangolását, a kollaboráció spektrumától függetlenül (Stahl, 2006). Olyan tanulási környezet kialakítását teszi lehetővé, amelyben könnyebb a komplex problémahelyzetek demonstrolálása, illetve olyan eszközök széles választékának használatát is kínálja, amelyek újfajta segítséget nyújtanak a feladatmegoldás folyamatában (Lehtinen, 2003).

Strijbos és munkatársai (2004) öt meghatározó elemre hívják fel a figyelmet a számítógéppel segített tanulási környezetben zajló hatékony kollaboratív tanulás megtervezése kapcsán: (1) tanulási célok; (2) feladattípusok; (3) a tervezés mértéke; (4) a csoport mérete; (5) a számítógép által nyújtott támogatás. A legutóbbi szemponttal kapcsolatosan jelen kontextusban fontos felhívunk a figyelmet a „technológiák kollaboratív módon való felhasználása” és a „kollaboratív technológiák” közötti különbségre (Lipponen, 2001). Míg az előbbi olyan eszközökre vonatkozik, amelyek a kommunikációt és a kollaboratív tevékenységet elősegítő integrált funkciókkal rendelkeznek (oktatási keretrendszerek, például WebCT, Blackboard, Moodle stb.), addig az utóbbi olyan eszközökre értendő, amelyek egy-egy funkciót látnak el: dialógus-strukturálás (C-HENE) (Baker és Lund, 1997); gondolkodástípus (CSILE, Knowledge Forum) (Scardamalia és Bereiter, 1991) stb.

A tanulási célokra vonatkozóan Strijbos és munkatársai (2004) két kategóriát javasolnak a praktikum elvét követve: az úgynevezett zárt készségek ('closed skills') és a nyitott készségek ('open skills') fejlesztését. A kollaboratív tanulás során történő interakciók tekintetében az előbbi készségek kevésbé alkalmasak intenzív interakció folytatására, vagyis a kommunikáció leginkább a feladat elvégzésére irányul, a csoporttagok megjegyzései, az interakciók egymásra reagáló üzenetekből tevődnek össze. A nyitott készségek azonban komplex interakciók végrehajtásához nyújtanak segítséget: vita és egyeztetés, amelyek során a csoporttagok hozzászólásai egymásra épülnek, szorosan összefüggenek.

A feladattípusok kapcsán Strijbos és munkatársai (2004) szintén két kategóriát jelölnek meg tanulmányukban: strukturált feladatok ('well-structured tasks') és kevésbé strukturált feladatok ('ill-structured tasks'). Az interakciókat a strukturált feladatok kevésbé támogatják, hiszen ezen feladatok esetében egy korrekt megoldás létezik (Jonassen és Kwon, 2001), míg a kevésbé strukturált feladatok esetében számos jó megoldás fogadható el egy probléma megoldása kapcsán, így a közös nevező megtalálása intenzívebb diskurzust igényel.

A tervezés mértéke szempont kapcsán jogos felvetés, hogy a kollaboratív együttműködő tevékenység a csoporton belül spontán is kialakulhat, azonban ennek esélye kevés. Éppen ezért a hatékony együttműködést segítő interakciók érdekében a facilitátor (tanár) feladata, hogy az instrukciók, a moderálás és a megfelelő tanulási környezet biztosításával elősegítse a kölcsönös függőséget és a csoporton belüli egyéni számonkérhetőséget. A tervezés mértéke ennek megfelelően lehet alacsony vagy magas.

A csoportmérettel kapcsolatban Fuchs és munkatársai (2000) összehasonlító vizsgálatuk eredményeként megállapították, hogy négyfős csoportok esetében a csoporton belüli kommunikáció több kognitív konfliktust eredményezett, mint párok esetében (idézik: Strijbos és mtsai, 2004). A kiscsoportban (három-hat fős) Rafaeli és Sudweeks (1997) szerint három jellemző interakciós formában történhet a kommunikáció: (1) az interakci-

ót egy csoporttag vezeti; (2) több csoporttag is részt vesz az interakciókban, de hozzászólásaik nem épülnek egymásra; (3) az interakció epizódokra bontható, amelyeken belül az egyes hozzászólások az előzőkből származó input eredményei. A csoportméret befolyásoló hatásával kapcsolatosan még sok a felderítetlen kérdés, mindenesetre a kollaboratív on-line tevékenység gondos megtervezésekor feltétlenül fontos szempont.

Vizsgálatunk kontextusa: a módszertani szakszeminárium paraméterei

Mintánkat egy fővárosi egyetem angol szakmódszertan szemináriumi csoportja (2007. őszi félév) alkotja, a résztvevők száma 20, az oktatók száma 2. Kísérletünket a heti 4 órás, meglehetősen gazdag anyagú kurzus (kötött tanterv, mikrotanítás, tanítási helyzetek elemzése stb.) mellett, annak kiegészítéseként végeztük el. A hallgatók a Moodle keretrendszeren belül előre megszerkesztett modulokat dolgoztak fel, olyan, a kurzushoz kapcsolódó témákkal kapcsolatban, amelyekre az órán nem került sor.

Az on-line eszközök, például az IKT-eszközök és az oktatási keretrendszerek ugyan egyre gyakrabban kapnak teret a tanulási folyamatban, de funkciójuk legtöbbször esetben elsősorban az információátadás és -összegyűjtés megkönnyítése, és csak kevés esetben a valódi on-line kommunikáció gyakorlása. A hallgatók tehát egyre inkább „rá vannak kényszerítve”, hogy használják ezeket a rendszereket, de a lehetséges funkciók még messze nincsenek kihasználva.

Csoportdinamikai szempontból fontos megemlíteni, hogy a hallgatók két különböző képzéstípusból jelentkeztek a kurzusra: többségben voltak az egyetemi amerikanisztika szakos, tanári képesítést választó hallgatók (11), a csoport másik felét pedig kétszakos főiskolai képzésben részt vevő, kötelezően tanárszakos hallgatók alkották (9). Bár ezt külön nem vizsgáltuk, de a folyamatos munka során kiderült, hogy a kétféle populáció gondolkodásmódja és hozzáállása meglehetősen különböző, és kevésbé is ismerik egymást, mint az azonos szakosok, ezért külön cél volt, hogy a Moodle munkacsoportokban keveredjenek a kétféle hallgatók.

Mielőtt a Strijbos és munkatársai (2004) által meghatározott kategóriák alapján kísérelnénk meg bemutatni a számítógéppel segített kollaboratív tanulási környezet kialakításának folyamatát, feltétlenül meg kell említeni, hogy kísérletünk mindkét „eszköze”, vagyis az on-line kommunikáció, illetve a kollaboratív tanulás, meglehetősen idegen a

jelenlegi tanárképzés, illetve a felsőoktatás általános gyakorlatától.

Az on-line eszközök, például az IKT-eszközök és az oktatási keretrendszerek ugyan egyre gyakrabban kapnak teret a tanulási folyamatban, de funkciójuk legtöbbször esetben elsősorban az információátadás és -összegyűjtés megkönnyítése, és csak kevés esetben a valódi on-line kommunikáció gyakorlása. A hallgatók tehát egyre inkább „rá vannak kényszerítve”, hogy használják ezeket a rendszereket, de a lehetséges funkciók még messze nincsenek kihasználva. A hallgatók általános hozzáállását az IKT-eszközökhöz a fent említetteken kívül természetesen saját korábbi pozitív vagy negatív tapasztalataik, technikai tudásuk és internet-hozzáférési lehetőségeik is befolyásolják, ezeket a tényezőket kérdőív segítségével próbáltuk azonosítani. Az eredményeket egy másik tanulmány keretében dolgozzuk majd fel.

Tanulási célok

Mindezek tükrében kísérletünk elején a következő általános tanulási célokat fogalmaztuk meg, amelyek legtöbbje Strijbos és munkatársai (2004) felosztása szerint a „nyitott készségek” kategóriájába tartozik:

A hallgatóknak legyen lehetőségük...

– tudatosítani saját oktatással kapcsolatos nézeteiket és képzeiteiket, és megismerni alternatívákat,

– megismerkedni a kollaborativitás és az on-line kommunikáció elméleti koncepciójával,

– megbeszélni és vitatkozni az elméletekkel,

– alkalmazni az olvasott elméletet realisztikus helyzetekben,

– alkalmazni, kipróbálni az on-line felület lehetőségeit,

– kisebb csoportokban dolgozni,

– készségeket és folyamatokat elsajátítani,

– reflektív visszajelzéseket adni a tanulási folyamatokról és a facilitátorok munkájáról.

A kutatás tervezésénél az is fontos szempont volt, hogy olyan tanulási környezetet teremtsünk, amely szerkezetében a szaktárgyi vonatkozásokkal kiegészítve később esetleg használható legyen egy-egy középiskolai osztályteremben, vagyis arra próbáltuk ösztönözni a hallgatókat, hogy tanárként kedvet kapjanak hasonló kísérletekhez a középiskolai osztályokban.

Feladattípusok

A kurzus on-line komponensének moduljait (amelyeket mi, facilitátorok dolgoztunk ki, és többször módosítottuk a tapasztalatok alapján) egy-egy feladatsorra építettük, amelyet a hallgatóknak kisebb csoportokban kellett „megoldaniuk”. A modul végén előállítandó konkrét „csoport-produktumokat” on-line beszélgetések előzték meg, amelyekről összefoglalót kértünk. Egy-egy modul végére a reflexivitás jegyében ön- és csoporttársi értékelést is terveztünk.

A modulok egységes szerkezete tehát a következő:

1. Bevezetés a modul témájához (rövid érdeklődésfelkeltő szöveg elolvasása) – strukturált.

2. On-line fórumbeszélgetés az első benyomásokról (csoportfeladatként összefoglaló) – kevésbé strukturált.

3. Megadott cikkek elolvasása – strukturált.

4. Nyitott végű kérdések megvitatása (a kognitív folyamatok értelmező, elemző, szintetizáló, értékelő szintjeinek feltárására) – kevésbé strukturált.

5. A felvetett kérdésekhez kapcsolódó konkrét tervezőfeladat megoldása (az ehhez vezető fórumbeszélgetések) – kevésbé strukturált.

6. A csoport-produktumok értékelése, ön- és csoporttársi értékelés.

A tervezés mértéke

Ez a szempont talán a legmeghatározóbb a kollaboratív tanulási környezet kialakításában. A tanárnak, a facilitátornak folyamatosan döntéseket kell hoznia azzal kapcsolatban, hogy mennyi autonómiát kapnak a diákok a feladatok megoldása során, és mennyire szükséges a feladat céljának, illetve magának a feladatnak a konkrét meghatározása. Például amikor azt kérjük, hogy folytassanak fórumbeszélgetést „az e-mail kommunikáció használatának előnyeiről és hátrányairól a tanításban”, kérdés, hogy tisztázni kell-e, hogy egy-egy előnyt vagy hátrányt milyen hosszan kell kifejteni, és pontosan hány pont legyen az összefoglalóban. Tapasztalatunk szerint ezt annak ellenére meg kell tenni, hogy látszatra ez túlságos beleszólásnak tűnik, és csökkenti az autonómiát, mert ha (legalábbis

eleinte) a feladat nincs elég pontosan meghatározva, az teljes leblokkoláshoz vezethet, és csökkenti a hallgatók munkakedvét.

A tervezés másik fontos kérdése a hallgatók kiscsoportokba rendezése. Itt a legfontosabb kérdés az, hogy szükség van-e kijelölni egy „csoportvezetőt”, aki felelősséget vállal a feladatok elvégzéséért, aki „hajtja a többieket”, és ezzel átveszi a facilitátorok szerepének egy részét, vagy teljes mértékben a csoportra kell bízni a feladatok elosztását. Tapasztalataink szerint ez utóbbi megoldás (legalábbis az individuális tanuláson szocializálódott hallgatók számára) nem túl célravezető, mert ekkor leggyakrabban az történik, hogy a csoport egy-két lelkes tagja megoldja a feladatot anélkül, hogy a többieket bevonná a munkába, és létrejönne a valódi kollaboráció. A vizsgált csoport esetében csoportvezetőket jelöltünk ki, de ez a módszer sem mindig működött, mert volt, ahol más vette át a vezető szerepet, illetve így sem feltétlenül sikerült mindenkit bevonni. Egy későbbi kísérletünkben az egyes feladatokhoz és részfeladatokhoz egy-egy hallgatót rendeltünk felelősként, így próbálván mindenkit bevonni, és pontosan meghatározni a feladatokat.

A tervezés tehát felveti a facilitátorok szerepének kérdését, elsősorban abban a tekintetben, hogy ez mennyire „tanári” és mennyire „csoporttársi” szerep, illetve hogy ez a két funkció mennyire összeegyeztethető.

A csoport mérete

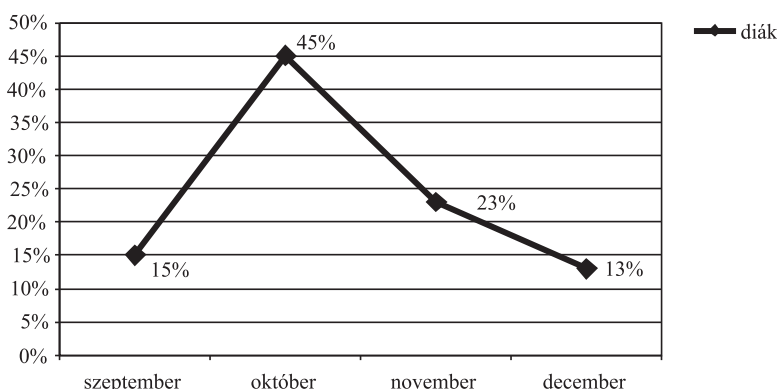
A teljes csoportot további 4 kisebb csoportra osztottuk, hiszen a kiscsoportokban való együttműködés és az interakciók a kutatás szempontjából jobban követhetők, az interszubjektív tanulás, a tudásépítés és a csoportkogníció kialakulása jobban megfigyelhető (Stahl, 2003). A tervezés kapcsán felvetett, sok fejtörést okozó problémák ehhez is kapcsolódnak, hiszen például a feladatok lebontása szempontjából is fontos, hogy hányan tudnak jól együtt dolgozni egy kisebb csoportban. Vizsgálatunk során négy-hat fős csoportokat alakítottunk ki.

A számítógép által nyújtott támogatás

Az egyetem központi Moodle keretrendszerét használtuk, ami azért praktikus, mert az Egységes Tanulmányi Rendszerrel (ETR) összekapcsolva működik, így a diákoknak nem kell külön jelentkezniük a Moodle on-line kurzusra, hanem az oktató kérésére ez automatikusan beindul. Ugyanakkor több olyan nehézséggel kellett megküzdenünk, amelyek a központi, több egységet kiszolgáló rendszerek jellemzői. Először is, mivel a rendszer még nem teljes körűen működik (egyes karokon még alig pár oktató használja), néha technikai nehézségekkel kellett megbirkóznunk. (Például a hozzászólások alkalmával kiküldött emlékeztető e-mailek nem mindig kaptuk meg, néha nem sikerült feltenni egy-egy fájlt stb.). Másodszor, a Moodle rengeteg és egyre bővülő funkciója közül messze nem mindegyik állt a rendelkezésünkre. Például bármilyen anyagot, szöveget feltenni úgy, hogy mindenki lássa, kizárólag a tanárnak volt módjában, pedig a Moodle alapfilozófiája, a konstruktív tanulás ennek teljes mértékben ellentmond. Ez rengeteg többletmunkát jelentett a facilitátoroknak, ugyanakkor el kell ismerni, hogy valamivel egyszerűbbé és követhetőbbé tette a kurzus menetét. Mégis úgy éreztük, hogy ez a momentum is a tanítási-tanulási folyamat hagyományosabb formáit támogatja, és meglehetősen tanárközpontú: a tanár felteszi a „megtanulandó” anyagot, a diák pedig felkészül belőle. Mindezen körülmények említése azért is fontos, mert hangsúlyozni szeretnénk, hogy mennyire újszerű és a csoportunk hallgatói számára idegen volt kísérletünk lényege, hiszen azok a hallgatók, akik már használták a Moodle keretrendszert korábban, az általunk használt funkciókkal (fórumbeszélgetés, csoportmunka) csak a legritkább esetben találkoztak.

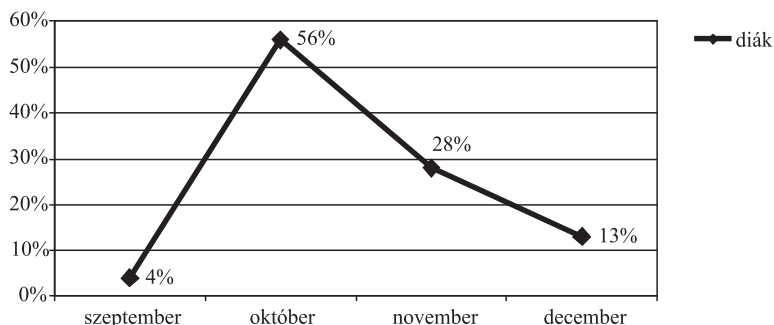
Részvétel és felületi aktivitás

Arról, hogy a hallgatók milyen gyakran lépnek be a Moodle felületre, a log fájlok rendszerből való kinyerésével és elemzésével sikerült információt szereznünk. A kurzus on-line komponense szeptember közepén indult el (1. ábra), hiszen addigra sikerült a hallgatók regisztrálásával és a felület használhatóságával kapcsolatos technikai problémák elhárítása. Az október közepéig tartó egy hónapos időszakban az első csoportfeladat együttes megoldása zajlott. A grafikon görbéjén jól látható, hogy a hallgatói loginok gyakorisága ennek a bizonyos első csoportfeladatnak a leadási határidejekor érte el a csúcspontját (45 százalék). Az ábrán az is jól látható, hogy a kurzus végéig a belépés gyakorisága a csoportban egyenletesen csökkent, ami november közepén egy rövidebb időszakra megállt (23 százalék), majd december végére a kezdés környéki értéket (13 százalék) érte el. 0 százalékos értékre azért nem süllyedt, mert a kurzus a következő szemeszterben (tavaszi) folytatódott.



1. ábra. A hallgatók Moodle felületre való belépésének gyakorisága

A hallgatók felületi aktivitására (a kurzus felületén milyen gyakran „tevékenykedtek”, azaz milyen gyakran szóltak hozzá egy-egy kérdéshez, töltöttek fel anyagot, esetleg olvasták el egymás hozzászólásait) vonatkozó log fájl adatokból nyert grafikon görbéje kis eltéréssel ugyan, de hasonló, először meredeken emelkedő, majd lassú, csökkenő tendenciát mutat (2. ábra). A folyamat utólagos értékelése (a hallgatókkal készített interjúk és facilitátori értékelés) során kiderült, hogy két fontos tényező volt vélhetően befolyással a hallgatói belépés gyakoriságára és a felületi aktivitás ilyenén alakulására. Az első csoportfeladat (amelynek elvégzésére tett kísérlet eredményezte a görbe egyetlen csúcspontját) után hiányzott az értékelés, ami a kurzus megtervezésének egyik alapvető hiányossága volt, és ez, utólag szemlélve, negatív hatással volt a további aktivitásra. Az értékelés elmaradása szorosan összefügg a másik befolyásoló tényezővel, a határidők betartásának problematikájával, amelyre utólag derült fény. Több esetben a motiváltabb csoportok előbb végeztek a közös feladattal, ugyanakkor a csoportok másik része hozzájuk képest lemaradt, így a helyzetre reagálva módosítani kellett a határidőket (általában eltolni). Ez negatív hatással volt a gyorsabb munkavégzést preferáló kiscsoportokra és kiegyenlített munkatempót generált a szemináriumi csoport egészében. Szakmódszertani szempontból a facilitátoroknak az a kérdés okozta a legfőbb dilemmát, hogy vajon helyes volt-e a lassabban dolgozó csoportok tempójához igazítani az egész kurzus menetét, ezzel felrúgva az előzetes terveket és kockáztatva a gyorsabb tempóhoz szokott hallgatók további lelkesedését és munkakedvét. A jelen pedagógiai helyzetben ez a lépés nem bizonyult helyes döntésnek.



2. ábra. A hallgatók felületi aktivitása

Elküldött üzenetek száma

A keretrendszer log fájljaiból a hallgatók és a facilitátorok által elküldött üzenetek számát is kinyertük. Az 1. táblázat mutatja az egyes hallgatók által a félév során elküldött üzenetek számát: minden hallgató küldött legalább egy üzenetet. A vastagon szedett értékek az egyes csoportvezetők által elküldött üzenetek számát jelölik; egyértelműen látszik, hogy minden csoport esetében a legaktívabban kommunikálók a csoport vezetésével megbízott hallgatók voltak. Ugyanakkor a dőlt betűvel jelölt értékek jól szemléltetik, hogy a szemináriumi csoportban négy hallgató csupán egy üzenetet küldött egész félévben, a legkevesebbet kommunikálók közül egy-egy jutott minden csoportra. Az ő esetükben természetesen nem lehet szó kollaboratív munkavégzésről, de még csak annak irányába mutató megnyilvánulásról sem. További vizsgálatot igényel, hogy ezek a hallgatók miért nem vettek részt aktívabban az on-line munkában.

1. táblázat. A hallgatók által küldött üzenetek száma

Hallgató	Összes hallgatói üzenet (%)	Üzenetek száma (darab)
ST 1	9%	12
ST 2	6%	8
ST 3	7%	10
ST 4	7%	9
ST 5	12%	16
ST 6	7%	10
ST 7	1%	<i>1</i>
ST 8	2%	3
ST 9	1%	<i>1</i>
ST 10	5%	7
ST 11	1%	2
ST 12	6%	8
ST 13	1%	<i>1</i>
ST 14	1%	<i>1</i>
ST 15	13%	17
ST 16	7%	9
ST 17	4%	5
ST 18	8%	11
ST 19	1%	2
ST 20	2%	3
Összesen	100%	136

A hallgatók és a facilitátorok által elküldött üzenetek számának arányát a 2. táblázat szemlélteti. A két facilitátor által írt üzenetek száma a felületen zajló összes kommuniká-

ció mintegy negyedét teszi ki, ami megfelel a szakértők által a hasonló kurzusok esetén javasolt tanári kommunikáció arányának. Kiegészítve természetesen azzal a megjegyzéssel, hogy a megfelelő arány dacára a hallgatói aktivitás a kurzus során csökkent, így a tanári és a hallgatói kommunikáció egészséges egyensúlyának fenntartásán túl a korábban is említett előzetes tervezés és a rögtönzött tanári döntések is befolyással vannak a hallgatói tevékenységre, tehát az egyensúly fenntartása szükséges, de nem elégséges feltétele a hallgatók közötti kollaboratív diskurzus kialakulásának.

2. táblázat. A facilitátorok és a hallgatók által küldött üzenetek száma

	Üzenetek (%)	Üzenetek száma (darab)
Facilitátor	24%	44
Hallgatók	76%	136
Összesen	100%	180

A kollaboratív diskurzus kialakulásának folyamata – Az interakciók fejlődésének fázisai

Vizsgálatunk középpontjában, mint azt korábban említettük, az on-line kollaboratív tanulási környezetben való tanulás és kollaboráció elemzése áll. Célunk, hogy a Moodle oktatási keretrendszerben létrejött írott kommunikáció vizsgálatával felderítsük és jellemezzük e tanulóközösség aktivitását, részvételét; „láthatóvá” tegyük a kollaboratív tanulás létrejöttének folyamatát, azonosítsuk a csoportszintű kollaboratív tanulási folyamat egyes állomásait, fázisait.

Az interakciók elemzésében részint követtük az előttünk járó kutatók módszereit. A releváns szakirodalom áttekintését követően magukra az on-line interakciókra koncentráltunk, és többszöri értékelő olvasás után az adott pedagógiai szcenárióban létrejött kommunikációt alapul véve alkottuk meg elemzési kategóriáinkat, amelyek egyben a kollaboratív tevékenység kialakulási folyamatának egyes etapjait is jelentik (1). Az egyes fázisok azonosítása során fontos támpontot nyújtott Salmon (2000) on-line tanítás-tanulási folyamatát leíró ötlépcsős modellje, amely elsősorban az on-line közösségek kialakulásának egyes lépcsőfokait szemlélteti. Salmon modellje a következő öt szintet jelöli meg: (1) ismerkedés a rendszerrel és kezdeti motiváció; (2) on-line szocializáció; (3) információcsere; (4) közösségen belüli tudásépítés; (5) fejlődés (a tanultak és a külvilág közötti kapcsolatok kialakítása). Elemzésünk során 9 fázist azonosítottunk, amelyeket a következőkben bemutatunk és példákkal illusztrálunk. (2)

1. fázis: A bizonytalanság kifejezése

A kezdeti szakaszban (az ezt megelőző alapos előkészítés ellenére) az üzenetek tartalmát túlnyomórészt az útkeresés jellemzi. Ez az útkeresés azonban, mint azt a példák mutatják, közös cselekvés, amely a probléma közös megoldására irányul – még ha annak célja pusztán egy-egy operatív kérdés megválaszolása is. Ebben a szakaszban a legtöbb interakció jellemzően a résztvevők bizonytalanságát tükrözi. A hallgatók a feladatok elosztásával párhuzamosan egymással is többször tisztázzák, hogy pontosan mi is a feladat, milyen formában kell és lehet megoldani, és vajon hogyan oszthatnák meg egymás között. Ebben a fázisban javasolt a facilitátor által a napi többszöri belépés a felületre, hiszen sok esetben csak ő tud megválaszolni bizonyos kérdéseket, így jelenlétének hiánya hátráltatja a munka megkezdését.

1. példa

Tárgy: 1. csoport – Olvasmányok
Student 1 – Sunday, 7 October 2007, 04:55 PM

Rendben van, bár én még mindig nem értem pontosan, hogy mit is kell csinálnunk... Tudjátok, hogy mikorra kell elolvasni ezt? Vagyis van külön határidő az olvasmányokra?

Köszönöm a választ!
A.

2. példa

Tárgy: 1. csoport – Olvasmányok
Student 2 – Tuesday, 9 October 2007, 08:53 AM

Szevasztok!

Valaki tud segíteni? Az egyik feladat az, hogy a saját e-mailjeinkkel kell valamit csinálni, aztán csoportként megfogalmazni valamit... Megtálatátok ezt? Nekem itt sem világos, hogy mit kell csinálnunk.
G.

2. fázis: Rövid, e-mailszerű önálló hozzászólások 1.

A következő fázisban továbbra is az adminisztratív jellegű üzenetek dominálnak. A hozzászólások rövidek, témájuk szigorúan szervezési kérdésekhez, határidőhöz, procedúrákhoz kapcsolódik. A fórumot egyelőre inkább e-mailszerű, tömör és lényegre törő kérdések, utasítások megfogalmazására használják a hallgatók. Ugyanakkor az együttes munkára irányuló hajlandóság csírája (többes szám első személyű birtokos rag: „feladatunk”; reagálás az előtte szóló ötletére: „B. ötlete jó”) ezúttal is több üzenetben fellelhető (lásd 5. és 6. számú példák).

3. példa

Tárgy: 2. csoport – Olvasmányok
Student 3 – Thursday, 4 October 2007, 09:07 PM

Kedves Mindenki!

Ha nem tévedek, már fent van az olvasmánylista. Ki melyiket szeretné elolvasni?
Jó hétvégét!
O.

4. példa

Tárgy: 3. csoport – Feladatok
Student 4 – Monday, 8 October 2007, 11:55 PM

Szevasztok!

Most néztem meg az olvasmánylistát, és mivel napi 8 órát töltök a gép előtt, és folyamatos internetem is van, szeretném a Beasenbach-Lucas és a Shea, V. esszét választani (ha még lehet!). Gy.

5. Példa

Tárgy: 4. csoport – Feladatok
Student 5 – Sunday, 4 November 2007, 05:37 PM

Sziasztok csoport,
Új feladatunk van, úgyhogy kérlek, legyetek aktívak!! J.

6. Példa

Tárgy: 1. csoport – Szükség van-e e-mail kézikönyvre EFL kontextusban? Mi a hátránya (ha van!) az e-mail kommunikációnak az idegennyelv-tanulási folyamat szempontjából?

Student 6 – Friday, 19 October 2007, 09:57 AM

Sziasztok,

Én el tudom olvasni a Goglewski-cikket, és talán még egyet. Szerintem B. ötlete jó, én is felteszem majd a részemet péntek estig!

K.

3. fázis: Rövid, e-mailszerű önálló hozzászólások 2.

Külön fázisként értékeltük az aktív részvétel társas megnyilvánulásait, vagyis azokat az interakciókat, amelyek a csoport együttes működésére vonatkoztak. Ezekben hivatkozásokot találtunk a csoporton belüli feladat- és felelősségelosztásra, illetve a lassanként formálódó közösségre. A 8. példa azonban rávilágít a kevert formában való oktatás egy újabb érdekes aspektusára. A hallgató várja a visszajelzést társaitól (ami a közös együttműködés nélkülözhetetlen feltétele), azonban a kommunikációs eszközt is megjelöli, amely a vártak ellenére nem maga a keretrendszer, ahol saját megjegyzését közölte, hanem a telefon. Magyarázattal is szolgál az eszköz preferálását illetően: nem rendelkezik internet-hozzáféréssel otthonában. A félév megkezdése előtt elvégzett kérdőíves felmérésből kiderült, hogy a 20 hallgatóból háromnak nincs internet-hozzáférése otthon, ami, mint az az utólagos folyamatértékeléskor kiderült, valamelyest megnehezítette a rendszeres on-line munkát.

7. példa

Tárgy: 4. csoport – az első csoportfeladat

Student 7 – Sunday, 21 October 2007, 10:40 AM

Idemásoltam a feladatot a saját fórumunkra, hogy mindenki lássa. Úgyhogy emberek, kicsit már el vagyunk maradva, legyetek szívesek csatlakozni, és véleményt nyilvánítani... Együtt kell megoldanunk ezt a feladatot és ma van a határidő... Remélem, éjfél J

8. példa

Tárgy: 1. csoport – Olvasmányok

Student 8 – Friday, 19 October 2007, 07:15 AM

Sziasztok!

Én is megnéztem a leveleimet. Itt vannak az eredmények:

[...]

Remélem, jól csináltam, ha bármi mást is kellene csinálni, kérek, keressetek meg (hívjatok, vagy küldjétek sms-t), mert otthon nincs internetem!!!

Nagyon közi: Zs.

4. fázis: Rövid, szakmai jellegű, önálló hozzászólások

Ebben a fázisban a megnyilvánulások már szakmai jellegűek, de a hallgatók még mindig viszonylag röviden, egy-két mondatban summázzák véleményüket, amely egyelőre még nem csatlakozik másokéhoz. Salmon (2000) az on-line tanítás-tanulási folyamatra vonatkozó ötlépcsős modelljében a harmadik szinttel állítható párhuzamba, amelyen az on-line kurzus tanulói az információcsere céljából lépnek interakcióba egymással. A kommunikáció célja – hasonlóan az általunk azonosított 4. fázis üzeneteihez – a kurzushoz (tananyaghoz) kapcsolódó üzenetváltás, amely kiegészül az egymásnak való segítséggel, azért,

hogy az egyéni célok megvalósulhassanak. Ebben a fázisban tehát a csoportcélok háttérbe szorulnak, de a kollaboráció, ha csak a legelemibb formájában is, megmutatkozik.

9. példa

Tárgy: 1. csoport – Szükség van-e e-mail kézikönyvre EFL kontextusban? Mi a hátránya (ha van!) az e-mail kommunikációnak az idegennyelv-tanulási folyamat szempontjából?

Student 5 – Friday, 19 October 2007, 10:08 AM

Ami az e-learning kurzust vagy projektet illeti, hát, a dolog nem csak abból áll, hogy az ember ráklikkel egy ikonra! Szerintem ezekben az esetekben nemcsak a megfelelő angolnyelv-használat, hanem a megfelelő komputerhasználati tudás is nagyon fontos. Így összeköthetünk két különböző dolgot. Nevezhetjük ezt az angolnyelv-tanítás multidiszciplináris megközelítésének?

K.

10. példa

Tárgy: 1. csoport – angoltanítás

Student 5 – Saturday, 27 October, 11:39 AM

Szerintem, igen, létezik a „helyes e-mail” angol tanítási kontextusban, ha mind a diákok, mind a tanár motivált, és rendszeresen írogatnak egymásnak különböző, a tanuláshoz kapcsolódó témákról. A tanár dolga, hogy az írásművek stílusát ellenőrizze.

K.

5. fázis: Kapcsolódás, reakció szervezési kérdésekkel kapcsolatban

Az 5. fázist jellemző kommunikáció kevésbé választható el a 4. fázisban tapasztalt interakciós mechanizmusoktól, Salmon (2000) modelljében e két fázist nem is választja ketté. Mi fontosnak tartottuk mintánk kapcsán kiemelni, hogy ebben a fázisban a hozzászólások kissé hosszabbodnak, és már reakciókat tartalmaznak korábbi hozzászólásokra, igaz azonban, hogy az interakciók témája még mindig inkább a feladat részletesebb tisztázása, a határidő, a feladatok elosztása vagy egy feladatrészlet ismertetése.

11. példa

Tárgy: 1. csoport – Olvasmányok

Student 4 – Sunday, 18 November 2007 08:39 PM

Sziasztok mindenki!

A homepage elérhető, csak az utolsó „e” hiányzik a linkből...

Szerintem jó lesz, ha úgy kezdjük, hogy az első feladatban összegyűjtött kezdésekből és befejezésekből indulunk ki. Zs. ötletei a netikettel kapcsolatban nagyon hasznosak (mármint az a két pont, amit küldött!).

Az én javaslataim a következők:

[...]

A többieknek milyen ötleteik vannak?

Kedden találkozunk:

A.

12. példa

Tárgy: 1. csoport – Olvasmányok

Student 1 – Wednesday, 17 October 2007, 09:28 AM

Akkor, ahogy Zs. írta, ha egyetértetek, csináljuk azt, hogy mindenki megvizsgálja a saját e-mailjeit, és felsorol kb. öt nyitást és öt zárást, vagy néhány speciális szerkezetet, aztán én megpróbálok majd ebből valami beadandót összeállítani...

Az én e-mail kezdéseim és befejezéseim:
[...]
Ugye jó lesz így? Köszö. A.

6. fázis: Kapcsolódás, reakció egy korábbi szakmai jellegű hozzászóláshoz

Ebben a fázisban az interakciók már a valódi szakmai kérdésekre vonatkoznak, és megjelenik a reakció arra, amit egy-egy csoporttárs írt, vagyis az egyetértés vagy egyet nem értés kifejezése, a személyes és közös véleményformálás, amely a kollaboratív munka kezdetének is nevezhető. Gunawardena és munkatársai (1997) modelljével párhuzamba állítva az ilyen típusú megnyilvánulásokat az értelmezések egyeztetésébe, a tudás együttes konstrukciójába sorolták be, Salmon (2000) modelljében a tudásépítés stációját jellemzik. Ez a fázis tehát már nem csupán a kollaboratív munkavégzésre irányuló interakciókat tartalmazza, hanem a csoporton belül zajló tudásépítés kezdetleges dialógusait.

13. példa

Tárgy: Az e-mail megfelelő használata
Student 1 – Tuesday, 16 October 2007, 08:00 AM

Én egyetértek azzal, hogy az e-mail mint eszköz sikeres használata azt jelenti, hogy a tanuló tud kommunikálni, de nem feltétlenül egy anyanyelvű kommunikációs partnerrel, hanem inkább külföldi nyelvtanulókkal. Ezáltal sikerélményre tenne szert a tanuló, ami motiválná őt a továbbiakban. Azonban az e-mail tanórán való kötelező használata felvet egy súlyos problémát: mi van akkor, ha valakinek nincs otthon internet-hozzáférése? Mi történik akkor, ha a tanuló ezt a kiadást nem engedheti meg magának? Ebben az esetben hátrányos megkülönböztetés éri a többiekkel szemben. Én azt gondolom, hogy ez csak akkor működik, ha tudjuk, hogy az osztályunkban nincs olyan tanuló, aki nem rendelkezik internet-hozzáféréssel.

A.

14. példa

Tárgy: Második kérdés
Student 2 – Thursday, 18 October 2007, 06:43 PM

Szerintem az hátrányt jelent az internet segítségével folyó oktatás kapcsán, ha azon tanulók, akiknek nincs otthon internet-hozzáféréstük, emiatt úgy érzik, ki vannak zárva a tanítás-tanulási folyamatból, hiszen nehéz számukra az információk beszerzése és a kapcsolattartás a tanuló társakkal és tanáraikkal.

Azt is gondolom, hogy a másik probléma ezzel kapcsolatban az, hogy számítógép segítségével a tanulás személytelen, és hozzájárul az elidegenedéshez, ami amúgy is jellemző modern társadalmunkra.

Az első kérdéssel kapcsolatban: A „manual” egy könyvet jelent? Milyen hosszú?

7. fázis: Kapcsolódás, kérdéskör, probléma leszűkítése

A 7. fázis interakciói a már a 6. fázisban szemléltetett együttes tudásépítés kezdeti megnyilvánulásainak magasabb szintje, hiszen itt már a reakciók értelmezésekkel, magyarázatokkal bővülnek, és egy-egy probléma körülírása, pontosítása, leszűkítése alkotja az interakciók lényegét.

15. példa

Tárgy: Re: Tárgy: Beszélgetés
Student 4 – Friday, 19 October 2007, 08:02 PM

Egyetértek azzal, hogy a tanulókat fel kell készíteni a „cyber-térre”; a kérdés tehát az, hogy a tanár hogy vezeti be őket az internet rejtelmeibe. Nem tartom magam szakértőnek, de úgy gondolom, hogy egy

(relatív) nagyvárosban a tanulók többségének van internet-hozzáférése otthon is és az iskolában is, így tisztában vannak az alapvető fogalmakkal és szabályokkal. Ugyanakkor egy átlagos magyar faluban az internet-hozzáférés problematikus lehet. A legideálisabb esetben az iskola lehetőséget biztosít a komputer-használatra, csak éppen nem használják a gépeket és az internetet, mert nem része az életüknek. Sőt, a tanárok egy része (főleg az idősebb generáció) nem vett részt továbbképzéseken azzal kapcsolatosan, hogy hogyan kell a számítógépet használni tanórán. Így talán először a tanárokat kell felkészíteni a „cyber-térre”, mert az már elérhető az átlag iskolás számára. Ez persze nem jelenti azt, hogy a tanulók használni is fogják az internetet, de a lehetőség a magasabb színvonalú oktatásra legalább megvan.

8. fázis: Vitatkozás, álláspont, dilemma megfogalmazása

Ez a fázis az előző kettő kiteljesedése, ugyanis itt is szakmai reakciókhoz kapcsolódó interakciókról beszélhetünk, de itt még nagyobb szerepet kap a személyes értelmezés, ugyanakkor konkrét vita is létrejöhet, amely már a csoport által kialakítandó közös álláspontot ('group cognition') hivatott létrehozni, a hallgatók egy kisebb csoport, egy-egy csoporttárs ellenében vagy mellette képviselnek egy álláspontot, vagy fogalmaznak meg egy-egy dilemmát.

16. példa

Tárgy: Re: Tárgy: Beszélgetés

Student 1 – Sunday, 21 October 2007, 04:36 PM

[...]

En azt mondanám, hogy meg kellene őket [a tanulókat] tanítani, hiszen az e-mail kommunikáció mégiscsak egy másik kommunikációs forma, más készségekre van szükség – tehát nekik „megfelelően” kell tudni ezzel az eszközzel is kommunikálni, és ennek mi, tanárok vagyunk a felelősei. Az én személyes tapasztalatom azzal kapcsolatban, hogy a mai tanulók otthonosan kezelik-e az internetet, egy kicsit eltér Gy. véleményétől. Közeli családtagom ECDL-t tanít, és az internet-használattal kapcsolatos kompetenciák elsajátítása része az anyagnak. Ő is és én is ámultunk, amikor láttuk, hogy tanulók (nem felnőttek vagy az idősebbek) mennyire nem értenek az interneten való kereséshez vagy az ott való boldoguláshoz. Ezért EZT tényleg meg kell tanítani. Sokak számára ezek a dolgok nem magától értődőek.

17. példa

Tárgy: EFL

Student 2 – Tuesday, 13 November 2007, 09:02 AM

Nem vagyok biztos abban, hogy a „megfelelő” e-mail létezik-e vagy sem... Azt gondolom, hogy az e-mailezés célja, hogy az üzenet értelme célba érjen. Ha ez sikerül, akkor a forma már nem lényeges. Ugyanakkor azt is gondolom, hogy ha a tanuló tisztában van az ilyen jellegű kommunikáció formai konvencióival, akkor könnyebben fog kommunikálni az eszköz segítségével... kicsit bizonytalan vagyok a kérdéssel kapcsolatban, de akartam, hogy ti is tudjatok a dilemmámról. A.

9. fázis: Aktív élmény- és tapasztalatmegosztás, személyes reflexiók

Önálló fázisként jelöltük ugyan, de a kollaboratív tevékenység megjelenésére és a szakmai jellegű diskurzus megindulására is jellemző jelenség, hogy a hallgatók szakmai érveiket saját tapasztalataikkal állítják párhuzamba, illetve bizonyos eszmefuttatások és egyes megnyilvánulások intenzív érzelmi reakciókat váltanak ki belőlük. Az utolsó fázis, amely mintánkból egyértelműen kivehető volt, az élmények és tapasztalatok nyílt és őszinte megosztása, vagyis a reflexió eddigénél magasabb foka. Fontosnak tartottuk példákkal alátámasztani, hogy az ilyen jellegű erős érzelmi megnyilvánulásokat tartalmazó hozzászólások magasabb szintű kognitív jelenléttel párosultak, tehát az általunk azonosított 6., 7. és 8. fázisok tudásépítő diskurzusai egyes hallgatók esetében a 9. fázis interakcióiban csúcsosodtak ki.

18. példa

Tárgy: Videó

Student 3 – Monday, 3 December 2007, 08:07 PM

Hihetetlen, hogy manapság már mi mindenre képes a technika. Ez a számítógépes rendszer nagy motivációs erővel hathat a gyerekekre. Biztosan nagyon izgalmas lehet egy ilyen programban részt venni. Én biztosan nagyon szívesen dolgoznék egy ilyen projekten. Nagyon sok érdekes tevékenységre van lehetőség, amit a való világban nem lenne alkalmam kipróbálni. Azt gondolom, hogy mindennek Magyarországon is lenne létjogosultsága, ha a pénzkérdés nem vetődne fel.

19. példa

Tárgy: a mi csoportunk

Student 4 – Tuesday, 4 December 2007, 12:51 AM

Elsőre nagyon ijesztőnek tűnt. Libabőrös leszek még a gondolatától is. Azt hiszem, ez a jövő, ha az amerikai oktatást tekintjük követendő példaként az előnyeivel és hátrányaival együtt, de én ezzel nem értek egyet. Lehet, hogy konzervatív vagyok, de én inkább a hátrányát látom, mint az előnyét. Persze a szimulációk egy részének látom értelmét, az orvostudományban, katonaságnál stb. – hiszen ezeknek a segítségével kipróbálhatunk valamit, amivel nem okozunk kárt senkinek sem.

Ugyanakkor azt gondolom, hogy a komputerprogramok, amelyeket az ember tervezett, nem élethűek, hiszen az élet jóval több egy kétpólusú rendszernél. Úgy értem, sok váratlan dolog történhet.

Ami igazán felháborít, az maga az irány, amerre mindezek mutatnak. Soha nem felejttem el, amikor Melbourne-ben voltam, bementem a városi (!) múzeumba, hogy megnézzem az éppen aktuális kiállítást az őslakosokról és az ausztrál művészetről. Hát ez a múzeum meglehetősen messze volt attól a képtől, ami a fejemben élt a múzeumokról általában, inkább egy interaktív show-ra hasonlított. Nagyon kevés régimódi felirat vagy ahhoz hasonló volt, amit el kellett olvasni, helyettük inkább mindenféle masinák, szerkezetek, effektek indultak be, amikor az embert érzékelték, és egy őslakos kiabálni kezdett arról, hogy mi történt a családjával. Nem tudtam leállítani ezeket az effekteket, ha többet akartam megtudni a dolgokról, nagy nehezen megtaláltam egy kismasínát, ahol végül elolvashattam a szükséges információkat...

Mindenesetre a történet lényege, hogy rájöttem, hogy senki sem figyelt oda a kiállított tárgyakra, ha csak nem tudott velük valamit csinálni, megnyomni a gombokat, megfogdosni őket stb. Én azt hiszem, ez nem helyes, hiszen akkor ez azt jelentené, hogy ha nem tesszük feltétlenül interaktívvá a dolgokat, akkor azok senkit sem fognak már érdekelni. Ha ezen az úton haladunk tovább, akkor azt gondolom, hogy nem lesz nagy meglepetés, hogy erre lesz majd igény, és az értékes, régi rendszert pedig elhanyagoljuk – ami nagyon veszélyes, mert az egyéni interpretáció lehetősége teljes mértékben elvész. Ezeknek a rendszereknek a hátránya az, hogy az egyén döntéshez való jogát elveszíti, és kikerülhetetlen, hogy manipuláció és befolyásolás áldozata ne legyen. A rendszer úgy van megalkotva, hogy a tervező dönt a tartalomról, nem pedig az egyén, aki a rendszert megismeri, és akinek szabadon kellene tudni gondolkodni.

[...]

Sajnálom, ha túl sokat írtam...

20. példa

Re: 1. csoport – olvasmányok

Student 1 – Sunday, 14 October 2007, 08:57 PM

Sajnálom, hogy már nagyon régóta nem írtam, de lebetegedtem és otthon kellett maradnom. Megírtam a cikkel kapcsolatos reakcióimat, de nem tudtam elolvasni a tiéteket, szóval bocs, ha olyasmit írok le, amit már előzőleg ti megemlíttetek.

Reakció a Gongelowski Meloni cikke...

Alapvetően nem rossz ötletek; de van egy nagy problémám ezzel kapcsolatban. A cikk nem beszél a feltételrendszerről. Az egyetlen lehetséges probléma, amit a cikk kiemel, az az, hogy a tanárnak mennyire sok munkát jelent külön-külön e-mailben reagálni a tanulók munkáira. Úgy tűnik nekem, hogy a szerzők biztosra veszik, hogy minden tanulónak van számítógépe és internet-hozzáférése otthon. Sajnálom, ez egy személyes megjegyzés, de mielőtt egy ilyen feladatot adnának a tanulóknak, a tanárnak le kell ellenőrizni, hogy minden tanuló rendelkezik-e az ehhez szükséges eszközökkel. Én például kollégiumban

lakom harmadmagammal. És nem mondhatom a szobatársaimnak állandóan, hogy nekem szükségem van az internetre, a szüleimnél pedig nincs hozzáférésem. Ez igencsak megnehezíti az internetes feladatok elvégzését. Egyetértek azzal, hogy hasznosak, de ha egyszer nincs meg a feltételrendszer, akkor inkább fárasztó a dolog, és túl sok időbe telik. És azt is gondolom, hogy középiskolában sokkal fontosabb, mert az egyetemen már bizonyos számítógépes tudást feltételeznek. Úgy gondolom, hogy segíthetjük a tanulóinkat abban, hogy olyan külföldi társaikkal levelezzenek, akik szintén szeretnének angolul megtanulni, de csak akkor, ha megvannak a szükséges feltételek. És mit gondoltok az e-mailelt használó feladatokról a középiskolai oktatásban? Azt hiszem, tisztában kell lennünk, hogy van-e erre idejük az egyéb feladataikon túl... Nem hiszem, hogy heti egy e-mail túl megerőltető lenne, de a számítógép segítségével végzett projekt munka sok problémát jelenthet némely tanulónak.

Óóó, igen, és még rájöttem, hogy több – a cikkben is említett – feladatot mi magunk is elvégeztünk, például fórumozás kis csoportokban (megosztjuk egymással a gondolatainkat bizonyos olvasmányokról és egy projekten is együtt dolgozunk a csoportunkkal), a cikkek és a feladatok pedig az internetről tölthetők le.

Szóval a cikk megválaszolja az első modulban feltett kérdést. Nagyon fontos, hogy a hatékony e-mail kommunikáció nem feltétlenül jelenti a nyelvtanilag tökéletesen korrekt kommunikációt. A hangsúly azon van, hogy a kommunikációs partnerek közösen megértik-e egymást. Azaz hogy értik-e egymás mondanivalóját és reagálnak-e egymás hozzászólásaira. A lényeg a kommunikáción, a tanulók autentikus interakcióin van, amit eközben hoznak létre.

Az utolsó, 20. példánk második bekezdése („Óóó, igen, és még rájöttem, hogy...”) azért különösen érdekes, mert előrevetíti a reflexió, a tudatos tanulás elemeit. Azáltal, hogy a hallgató rájön, hogy a kísérlet, amin együtt dolgoznak, tulajdonképpen annak a megvalósítása, amiről olvastak, elindul azon az úton, ami a tudatos kollaboratív tanulás felé vezet, amely Salmon (2000) modelljének utolsó, ötödik állomása, Gunawardena és munkatársai (1997) értelmezésében pedig a negyedik és ötödik fázisa, azaz a javasolt szintézis vagy együttes konstrukció tesztelése és módosítása, valamint az egyetértés megfogalmazása, az újonnan konstruált tudás alkalmazása.

Tanulságok és ajánlások

Amennyiben a résztvevők először találkoznak az on-line felület ilyenfajta használatával, akkor az első pár hónapra feltétlenül szükség van ahhoz, hogy mindannyian megismerjék a rendszert és annak sajátosságait, megtanulják, hogy milyen egy szakmai fórum-beszélgetés, illetve hozzászólás, és megszokják, hogy a felületen is lehet „tanulni”. Az eközben folytatott diskurzus még nem tükrözi a magas szinten zajló kollaboratív folyamatokat, hanem hasonló fokozatokon megy majd keresztül, mint a bemutatott 9 fázis, amely szerintünk elengedhetetlen az interakciók fejlődésének folyamatában ahhoz, hogy elkezdődjön a kollaboratív tanulási folyamat. A mi esetünkben ez a következő nekifutásra (következő félévben) történik meg.

Fontos tanulság volt számunkra, hogy a folyamat nélkülözhetetlen részét képezi, hogy „tanulásként” éljük meg a hallgatók, amit csinálnak. A hallgatókkal való beszélgetésekből és a visszajelzésekből csoportunk esetében az derült ki, hogy a kollaboratív tanulás fogalmával általában már találkoztak, de saját tapasztalattal szinte egyáltalán nem rendelkeznek. A tanulásról alkotott nézeteik teljesen természetes módon elsősorban saját tapasztalataikon alapulnak, eddigi tanulási környezetükben pedig a tanulás inkább individuális tevékenységként jelenik meg, amelynek legfőbb forrásai a könyvek és a tanár. A csoportmunkát, illetve az így előállított „produktumot” nehezen tudják komolyan venni, hiszen úgy gondolják, hogy a hagyományoknak megfelelően „ez csak játék”, és az értékelés végül úgyis egyénileg történik, és kevésbé a folyamatra, mint inkább a produktumra vonatkozik majd.

Ugyanakkor úgy tapasztaltuk, hogy csoportdinamikai szempontból az on-line kommunikáció feltétlen előnye (és erre több példát is láttunk a csoportban), hogy olyanok is intenzívebben részt vehetnek a szakmai beszélgetésekben, akik egyébként csendesebbek,

és nem nagyon szólnak meg az órán. Emellett a kiscsoportos munka azt is lehetővé teszi, hogy olyan csoporttársakat ismerjenek meg jobban, akiket csak felületesen ismertek.

Fontos felismerés volt számunkra, hogy a kollaborativitás szempontjából viszonylag tapasztalatlan csoportok esetében (vagy ha először találkoznak on-line diskurzussal a diákok) lényeges, hogy a tervezés nagyon pontos, lépésről lépésre lebontott legyen (feladatrészek, határidők, produktumok meghatározása). Ahogy már korábban említettük, a „tervezés mértékének” alapvető szerepe van a hasonló kísérletek sikerében. Ehhez kapcsolódóan a célokat is elengedhetetlen előre tisztázni a diákokkal. Annak tudatosítása, hogy miért kísérletezünk mindezzel, feltétlenül motivációs tényező, ezért nagyon közkézatos, ha a tanár (facilitátor) ezt nem beszéli át hosszasan a hallgatókkal a kísérlet elején.

A tanítás-tanulás folyamatának fontos része az értékelés, amelyre minden befejezett feladat után közvetlenül szükség van. Ahogy említettük, ez esetünkben az első modul után elmaradt, és ez nagymértékben csökkentette a motivációt a további munkára. Későbbi kísérleteink során bebizonyosodott, hogy minden elkészült „csoport-produktumot” értékelni kell többszörösen is, vagyis a csoporton belüli egyéni tevékenységek, az egész csoport teljesítménye és a többi csoporttal való összehasonlítás szempontjából is.

Jegyzet

(1) Hangsúlyozni szeretnénk, hogy az elemzett szövegrészekben nem a tanulók véleményének tartalmát vizsgáltuk, hanem a gondolatalkotás folyamatát próbáltuk meg nyomon követni.

(2) A hallgatók a kurzus során angol nyelven kommunikáltak egymással, így a mellékelt példák azok magyar nyelvű változatai. (Amennyiben az üzeneteknek egyes részeit kihagytuk, azt minden esetben jelezzük.)

Irodalom

Baker, M. J. – Lund, K. (1997): Promoting reflective interactions in a computer-supported collaborative learning environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 13. 175–193.

Brush, T. A. (1998): Embedding cooperative learning into the design of integrated learning systems: rationale and guidelines. *Educational Technology Research & Development*, 46. 5–18.

Collazos, C. – Guerrero, L. – Pino, J. – Ochoa, S. (2002): Evaluating collaborative learning processes. In Haake, J. M. – Pino, J. A. (szerk.): *Proceedings of the Eighth International Workshop on Groupware (CRIWG 2002)*. La Serena, Chile, LNCS 2440. Springer, Berlin. 203–221.

Daradoumis, T. – Martinez-Mones, A. – Xhafa, F. (2006): A layered framework for evaluating on-line collaborative learning interactions. *Human-Computer Studies*, 64. 622–635.

Dillenbourg, P., Baker – M. Blaye, A. – O'Malley, C. (1996): The evolution of research on collaborative learning. In Reinmann, P. – Spada, H. (szerk.): *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science*. Elsevier, Oxford. 189–211.

Dillenbourg, P. (1999): What do you mean by „collaborative learning”? In Dillenbourg, P. (szerk.): *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Pergamon, Elsevier Science, Amsterdam. 1–16.

Fahy, P. – Ally, M. – Crawford, G. – Cookson, P. S. – Keller, V. – Prosser, F. (2000): The development and

testing of a tool for analysis of computer mediated conferencing transcripts. *Alberta Journal of Educational Research*, 46. 85–88.

Fuchs, L. S. – Fuchs, D. – Kazdan, S. – Karns, K. – Cal hoon, M. B. – Hamlett, C. L. (2000): Effects of workgroup structure and size on student productivity during collaborative work on complex tasks. *Elementary School Journal*, 100. 183–212.

Garrison, D. R. – Anderson, T. – Archer, W. (2001): Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 11. 1–14. http://communitiesofinquiry.com/files/CogPres_Final.pdf

Gunawardena, C. N. – Lowe, C. A. – Anderson, T. (1997): Analysis of global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 4. 397–431.

Henri, F. (1992): Computer confereing and content analysis. In Kaye, A. R. (szerk.): *Collaborative learning through computer conferencing*. Springer, Berlin. 117–136.

Johnson, D. W. (1982): Student-student interaction: the neglected variable in education. *Educational Research*, 10. 5–10.

Jonassen, D. H. – Kwon, H. I. (2001): Communication patterns in computer-mediated and face-to-face group problem solving. *Educational Technology Research & Development*, 49. 35–51.

- Lehtinen, E. (2003): Computer-supported collaborative learning: An approach to powerful learning environments. In De Corte, E. – Verschaffel, L. – Entwistle, N. – Van Merriënboer, J. (szerk.): *Powerful learning environments: Unraveling basic components and dimensions. (Advances in Learning and Instruction Series)*. Elsevier Science, Oxford.
- Lipponen, L. (2001): *Computer-supported collaborative learning: from promises to reality*. Doktori disszertáció. University of Turku, series B, Humaniora. 245.
- MacDonald, J. (2003): Assessing online collaborative learning: process and product. *International Journal of Computer and Education*, 40. 377–391.
- McGrath, J. E. (1991): Time, interaction and performance (TIP). A theory of groups. *Small Group Research*, 22. 147–174.
- Newman, D. R. – Webb, B. – Cochraine, C. (1995): A content analysis method to measure critical thinking in face-to-face and computer-supported group learning. *Interpersonal Computing and Technology*, 3. 56–77. <http://www.qub.ac.uk/mgt/papers/methods/contpap.html>
- Rafaeli, S. és Sudweeks, F. (1997): Networked interactivity. *Journal of Computer Mediated Communication*, 4. <http://jcmc.indiana.edu/vol2/issue4/rafaeli.sudweeks.html>
- Roschelle, J. – Teasley, S. (1995): The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In O'Malley (szerk.): *Computer-supported Collaborative Learning*. Springer, Berlin. 69–197.
- Rourke, L. – Anderson, T. – Garrison, D. R. – Archer, W. (1999): Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing. *Journal of Distance Education*, 14. 51–70. http://cade.athabasca.ca/vol14.2/rourke_et_al.html
- Salmon, G. (2000): *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Routledge Falmer, London.
- Scardamalia, M. és Breiter, C. (1991): Higher levels of agency for children in knowledge building: a challenge for the design of new knowledge media. *Journal of Learning Science*, 1. 37–68.
- Scardamalia, M. – Bereiter, C. (1994): Computer support for knowledge building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 3. 265–283.
- Sfard, A. (1998): In two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 2. 4–13.
- Slavin, M. E. (1980): Cooperative learning in teams: state of the art. *Educational Psychologist*, 15. 93–111.
- Soller, A. (2001): Supporting social interaction in an intelligent collaborative learning system. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 14. 40–62.
- Stahl, G. (2003): Building Collaborative Knowing: Elements of a social theory of learning. In Strijbos, J. W. – Kirschner, P. – Martnes, R. (szerk.): *What we know about CSCL in Higher Education*. Kluwer, Amsterdam.
- Stahl, G. (2006): *Group cognition: Computer support for collaborative knowledge building*. MIT Press, Cambridge.
- Stahl, G. – Koschmann, T. – Suthers, D. (2006): Computer-supported collaborative learning. In Sawyer, K. (szerk.): *Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Strijbos, J. W. – Martens, R. L. – Jochems, W. M. G. (2004): Designing for interaction: Six steps to designing computer-supported group-based learning. *Computers & Education*, 42. 403–424.
- Suthers, D. (2005): *Technology affordances for inter-subjective learning: A thematic agenda for CSCL*. Előadás: Computer Support for Collaborative learning (CSCL 2005). Taipei, Taiwan.
- Turcsányiné Szabó Márta (2005): Kollaboratóriumok – a Colabs-projekt eredményei. In *Új pedagógiai szemle*. Elektronikus változat: <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-07-in-Turcsanyine-Kollaboratoriumok>
- Webb, N. (1992): Testing a theoretical model of student interaction and learning in small groups. In Hertz-Lazarowitz, R. és Miller, N. (szerk.): *Interaction in Cooperative Groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning*. Cambridge University Press, New York. 102–119.
- Zhu, E. (1996): Meaning negotiation, knowledge construction, and mentoring in a distance learning course. In: *Proceedings of selected research and development presentations at the 1996 national convention of the association for educational communications and technology*. Indianapolis, ERIC documents, ED 397 849.

Filozófia! 2.

Bevezetés a filozófiai gondolkodás módjába – Thomas Nagel segítségével

A filozófia mint a világ dolgairól való következetes, szisztematikus és tudatos gondolkodás mai tudásunk szerint hozzávetőleg két és félezer évvel ezelőtt alakult ki az antik görög világban. Az ókorban indult története során a rendszeres gondolkodás többek között a tudományok kialakulásához és fejlődéséhez, a fizikai világ egyre tágabb és mélyebb feltárásához, a modern technológiákhoz, az új típusú gyógyítási módokhoz és a modern demokráciákhoz vezetett, mely utóbbi a benne élő milliárdnyi embernek az emberiség történetében példátlan mértékben és módon biztosított békét, biztonságot, emberi méltóságot és jólétet. Az emberi gondolkodás történetének tanulmányozása és továbbadása által a nyugati demokráciák saját, magas fejlettségű kultúrájuk és civilizációjuk kialakulását, a demokratikus emberi világ „kognitív” eredetét és saját fennmaradásuk egyik feltételét kutatják és tanítják.

Az objektivitás határai

Nagel filozófiájának egyik fő témája a megismerés alapvető dichotómiájának vizsgálata: a szubjektivitás és az objektivitás kapcsolatának tematizálása. A megismerő és a megismert, a tudat és a külvilág, a szubjektív és az objektív kettőssége, összetartozása és különbözősége a nyugati filozófián végighúzódo klasszikus téma. Talán azt is mondhatnánk, hogy magának a filozófiának mint filozófiának egyik alapproblémája. Ha a filozófiát – bizonyos historikus felfogásokat ideiglenesen elfogadva – a gondolkodást, a szubjektivitást, az észet tematizáló folyamatként tekintjük, akkor mondhatjuk, hogy a filozófiát „szülő” problémáról van szó. Filozófia akkor jött létre a görögöknél, és akkor születik meg intencionálisan minden emberben, amikor elkülöníti magát a világtól, amikor rájön, hogy ő maga nem teljesen azonos sem a közösséggel, sem annak hagyományával, történetével és életével, sem magával a természeti világgal. Amikor fölismeri, hogy saját tudata és esze van, és ezzel elkülönítheti magát az őt körülvevő közegektől. A filozófia az individualitás, a különbözőség megsejtéséből jön létre, amikor az egyes ember észreveszi, hogy ő egészen más, mint a társadalom vagy a természeti világ.

A preszókratikusoktól kezdve Platónon és Arisztotelészen át a filozófia a tudást kereszte, a helyes tudást, és eme tudás helyét, amelyet sokféleképpen neveztek, igen gyakran észnek és szubjektivitásnak. Mihelyt azonban a tudás, a tradíció, a megismerés problematikussá válik, megkérdőjeleződik az egyén, az idő és valamennyi használt szó és fogalom. Minden filozófia legsürgetőbb „feladata” eldönteni, hogy mi a gondolkodás, milyen a szubjektum viszonya a valósághoz. Azaz amikor az egyén valamit mond a világról, milyen alapon mondja, mi teszi, hogy amit mond, az igaz vagy helyes, milyen a szubjektivitás és az objektivitás, a gondolkodás és a valóság kapcsolata. (Természetesen a filozófiának további „sürgős” feladatai is vannak, mint például a gondolkodás szabályainak feltárása, vagy például a nyelv sajátosságainak kérdése, az a kérdés, hogy hol helyez-

kedik el és milyen szereppel funkcionál a nyelv a szubjektum és az objektum viszonyában; továbbá a nyelv írott, íródó vagy beszélt formája milyen specifikus módon befolyásolja ezeket a viszonyhálózatokat stb.)

A görögök óta elterjedt volt a hit, amely aztán például Descartes-nál egészen világosan megfogalmazódott, hogy a helyes megismerés csak pontos és világos, jól körülhatárolt fogalmakkal lehetséges; azaz a szubjektivitás és az objektivitás pontos megkülönböztetésével, meghatározásával és kettejük kapcsolatának pontos megadásával. A res cogitans és a res extensa viszonyát kellett minél pontosabban meghatározni.

Hagyományosan úgy vélték, hogy mivel egyetlen magánvaló, tárgyasítható és „tárgyszerű” (objektív) valóság van, ezért ez a valóság objektíve objektív, vagy szubjektíve objektív. Az egyik alapvető nézet szerint a „külvilág” tárgyszerűsége létezik ténylegesen, és a mi megismerésünk csak ennek járuléka, része, és így a megismerés is pusztán egy főnnálló tényállás szolgálai rögzítése.

Filozófia akkor jött létre a görögöknél, és akkor születik meg intencionálisan minden emberben, amikor elkülöníti magát a világtól, amikor rájön, hogy ő maga nem teljesen azonos sem a közösséggel, sem annak hagyományával, történetével és életével, sem magával a természeti világgal. Amikor fölismeri, hogy saját tudata és esze van, és ezzel elkülönítheti magát az őt körülvevő közegektől. A filozófia az individualitás, a különbözőség megsejtéséből jön létre, amikor az egyes ember észreveszi, hogy ő egészen más, mint a társadalom vagy a természeti világ.

Azaz a fizikai, objektív valóság van, és a mi megismerésünk ennek leképezése, realisztikus megértése. Ezen felfogáson belül a fizikalizmus magát a tudatot is tárgyszerűnek, fizikainak gondolta, míg a dualizmus a belső megismerő világot, a gondolkodó ént egy másik világ földi hírnökének tekintette, és a valóságtól elkülönülőként, annak nemrészeként tételezte. Mind a dualizmus, mind a fizikalizmus epistemológiája minden további nélkül lehet realisztikus, hiszen megismerhetik azt, ami van. A fizikalista azért, mert nincs más valóság, mint ez az egy, a dualista pedig azért, mert a lélek mint nem evilági, mint isteni valóság pontosan kiolvassa a világból ama másik világ, az isteni valóság adott törvényeit.

A másik alapvető nézet, amelyet idealizmusnak vagy szélsőséges esetben szolipszizmusnak nevezünk, a valóságot szubjektíve objektívnek tartja, azaz a megismert, vagyis számunkra tudatosan létező valóságot a megismerő szubjektum hozza létre, és az objektív valósághoz csupán eme szubjektumon keresztül juthatunk. Amennyiben elfogadjuk, hogy van egy objektív, tárgyszerű világ,

amelynek megismertségét azonban együtt kreálja az otlévő világ és a megismerő, akkor kantianusok vagyunk, ha viszont úgy gondoljuk, hogy nincs semmiféle külvilág, akkor a szolipszizmushoz csatlakozunk.

E két felfogásrendszer a problémákat nem oldja meg, és a legmeglepőbb, hogy a tiszta és világos fogalmak keresése – mint már Kant megállapította – a legnagyobb fogalmi és szisztematikus zűrzavarhoz vezetett.

Eme zavar feloldhatatlanságának elfogadása és bizonyos fogalmi tisztázások határainak felismerése jelenkori filozófiánk egyik jelentős mozzanata. Akár Foucault vagy Derida filozófiájára is gondolhatunk, de idézhetjük Nagelt is, aki az objektivitás-szubjektivitás dichotómiáját újra nagyítólencse alá veszi. Nagel fölteszi a kérdést, hogy hol vannak az objektivitás határai, azaz meddig mehet a pontos valóságmegismerés, és hol kezdődnek a feloldhatatlan pontatlanságok.

Az objektivitás határait Nagel a tudat, vagyis a metafizika, az értékek és az etika kérdésével kapcsolatban vizsgálja.

A tudat

Kiindulópontként a tudat és objektivitás következő téziséét állítja föl: „Objektivitásunk a tudat egy eljárása. Első értelemben a meggyőződés és az ismeretek objektívak. Azokat az igazságokat, amelyekhez ezen az úton jutunk, levezetett értelemben nevezzük objektívnak.” (Nagel, 1991a, 11.)

Meggyőződéseink és ismereteink a világról, annak valamelyik darabjáról szólnak, és tárgyorientáltságuk teszi őket objektívvá. Az objektivitás Nagel szerint úgy érhető el, hogy egy meglevő látásmódtól mintegy „visszalépünk” egy olyan pontra, ahonnan az előző perspektívára és annak tárgyvonatkozására rátekinthetünk. Ezáltal objektívabb képet kapunk a valóságról. Az objektivitás foka pedig azáltal növelhető, hogy újra meg újra „visszalépünk”, és rátekinthetünk előző fölfogásunkra. Ezáltal korábbi nézeteinket egy „objektív” világba integráljuk.

Természetesen itt olyan kérdések tehetők föl, mint például „hova” lépünk vissza, mi garantálja, hogy visszalépésünk a helyes irányban történik, és az új metaperspektíva valóban nagyobb „objektivitás-fokú”-e. Amennyiben objektivitáson a valóság „helyességre törekvő megragadását vagy leírását” értjük, úgy ez a tételezett „növekvő objektivitás” hasonlít Popper igazol(hat)atlan felfogásához, mely szerint a tudományos kutatás egyre nagyobb igazsághoz közeledik.

Ezzel kapcsolatban anélkül, hogy nagyobb figyelmet szentelne neki, Nagel is érzékeli, hogy lehetséges elhibázott objektivitás, amikor is egy objektívebb perspektíva nem jelent jobb megértést. Ugyanis a valóság nem minden aspektusáról lesz helyesebb, pontosabb képünk, ha „objektivitásra” törekszünk. Föltehető a kérdés: „Van olyan értelmezés, amely szerint mind a tudat, mind az Én részei az objektív valóságnak?” (Nagel, 1991a, 12.)

Objektív valóságnak általában a fizikai valóságot értik. Ennek kantianus megközelítésével szemben (miszerint a valóságról való ismeretünkben szétválaszthatatlanul összefonódik a szubjektív és az objektív) Nagel a valóság kognitív objektivitását hangsúlyozza. Szerinte el lehet vonatkoztatni a valósághoz való érzéki kapcsolódásoktól, és a fizikai-objektív valóságot pusztán gondolhatjuk is. Ezen absztrakciós folyamat első lépcsője az, hogy elgondoljuk, mások is hasonlóan látják a világot, mint mi, továbbá, hogy a világ, amely sokak által látható, „ott” van akkor is, ha mi nem nézzük azt. Eme kétlépcsős absztrakció (saját érzékelésünk és az emberi közösség érzékelésének kizárása) után egy „tisztá”, érzékelésmentes fogalmi nyelvet nyerünk, amely nincs a különböző érzékelési formákhoz kötve. Kétlépcsős absztrakciós processzus által a világ kognitív objektív képhez juthatunk.

„A fizikai világ [...] nem tartalmaz szubjektív szempontokat, nem tartalmaz semmi olyant, amit csak egy különös perspektívából lehetne megközelíteni. Ami előfordul benne, megragadható egy általános racionális tudat által, amely információját teljesen mindegy, milyen perceptív perspektívából veszi, amely által esetleges módon éppen a világot figyeli.” (Nagel, 1991a, 15.)

A világ eme középpont nélküli, szubjektum nélküli szemlélete, amely a kollektív szubjektivitást is kizárja, vagy legalábbis elvonatkoztat tőle, igencsak problematikus. Fizikai fogalmaink valamilyen módon az érzékeléshez kötöttek. A gravitáció esetében például a fogalom kialakulásához Newton fejére kellett az almának esnie, és ez kellőképpen érzékelhető volt. De valamennyi fizikai fogalmunk bizonyos „szemléletekhez” kötött, amelyek érzéki képzetek, vagy legalábbis olyanok, amelyek elemei az érzékelésben találhatók. Minden fizikai mérés érzékiségre vezethető vissza. A fizikai fogalmak az érzékiséghez kapcsolódó fogalmak (tér, idő, tömeg stb.), továbbá a műszerek, amelyekkel a fizikailag vizsgált világgal találkozunk, az érzékeléssel kapcsolódnak hozzánk, nemcsak a

műszerek fizikai hardverjénél fogva, de például a mérési skálákon, a színeképeken, a fényképeken keresztül is. Miközben tehát megpróbálunk a világról objektív fizikai képet alkotni, ez mindig csak absztrakció lesz. Ha tételezzük is egy, az érzékelésünktől, tudatunktól és nyelvünktől független világ létezését, mivel nem tudunk e három „tartományból” kilépni, a világról csak mindig érzékelésünkön, tudatunkon és nyelvünkön keresztül beszélhetünk. Soha nem tudjuk megmondani abszolút bizonyossággal, hogy objektív absztrakciónk valóban ahhoz a világhoz közeledik-e, amelyik „ott van” érzékelésünktől, gondolkodásunktól és nyelvünktől függetlenül, de ezektől független világról nem tudunk, és ezért nincs is értelme beszélni róla.

Az absztrakciós processzus, melyet Nagel javasol, nem csak e kantiánus perspektívából kérdőjelezhető meg. Fölmerülhet a kérdés ugyanis, hogy az absztrakciós processzus, ahonnan magát ezt az objektívációt végezzük, az objektív világ része-e, vagy sem. Tény, hogy maga ez a folyamat létezik, akárcsak az érzékelés és a különböző perspektívák. Nagel szerint

„a valóság többet átfog, mint ami befoglalható a fizikai objektivitásfölfogásba.” (Nagel, 1991a, 15–16.)

A fizikai világ erőteljes megjelenése miatt azonban erről gyakran elfelejtkeztek, és arra törekedtek, hogy lehetőleg mindent a fizikai világba préseljenek. Ennek eredménye volt Nagel szerint, hogy azok, akik a lélek, a belső világ problémáival foglalkoztak, sok esetben érthetetlen és nehezen közölhető fölfogásokat dolgoztak ki a pszichológiai jelenségekkel kapcsolatban.

A megoldás kulcsa Nagel szerint egy új objektivitásfogalom kidolgozása lehetne. E fogalommal nem járhatnánk azt a kizárólagos utat, hogy a fizikai világ mind teljesebb megértésére törekszünk, remélve, hogy a kvantumfizika eszközeivel a teljes valóság megmagyarázható. Nagel túlmegy a teljes fizikalizmus ellen felhozott ama érvelésen is, miszerint a kvantumfizika eredményeihez egy korántsem „kvantumfizikai” megfigyelőt is hozzá kell vennünk. Ez ugyanis még nem követelné meg feltétlenül a szubjektum belső perspektíváját, a tudatos tudatot. Az az objektivitás, amelyre Nagel törekszik, magát a tudatot is bennfoglalja, egy tudatot, amely belső perspektívával rendelkezik. Nagel ezért azt kívánja bemutatni, hogy az objektivitás fizikalista értelmezése annak nem egyetlen lehetséges fölfogása.

Nagel szerint magát az emberi szubjektivitást is a valóságos világ részeként kell fölfogni, amely legalábbis „külső megjelenésében” a fenomenális világ része – másrészt viszont az is nyilvánvaló számunkra, hogy nemcsak a külső világ részei vagyunk.

„Amennyiben [...] a világ részei vagyunk, amint az magában (an sich) van, akkor egy olyan magunkról való felfogáshoz kellene jutnunk, amely nem csupán a *belső* perspektíva felfogása: a magam *külső* perspektívából való felfogásához is el kell jutnunk, mint egy olyan lény felfogásához, amelyet a világ *tartalmaz*.” (Nagel, 1991a, 17.)

A pszichikai világ objektív fölfogása a kérdés: lehetséges-e egy olyan fölfogás, amely számolva az egyes emberek belső világával, mégis a belső világ valamilyen módon való „objektív” megragadását garantálja. A külső és belső perspektíva együtt gondolásához egyetlen világot kell tételeznünk.

„Az objektivitás általános eszméje, amelyre szükségünk van ahhoz, hogy *egy egyetlen világot* – amely mind a pszichikai, mind a fizikai jelenségeket tartalmazza – gondoljunk, egy olyan világ ideája, amely *magában (an sich)* van és nem egy olyan világé, amely valamely sajátos perspektívából azon belül megjelenik.” (Nagel, 1991a, 18.)

Ez a fajta gondolás azonban csak akkor lehetséges, ha képesek vagyunk saját perspektívánktól elvonatkoztatni. Fölmerülhet azonban a kérdés, hogy egy elvonatkoztatás való-

ban az adottként feltételezett ottlétő dolog mint tárgy megragadását jelenti-e. Nagel javaslatára értelmében olyan értelmezésekre kell törekednünk, amely megfelel a tárgynak. További kérdés azonban, hogy miként döntjük el, hogy melyik interpretáció felel meg egy tárgynak, pontosabban valaminek, ami ott van.

Ha a tudatot objektíve akarjuk vizsgálni, és itt elsősorban a saját tudatunkról és a belső perspektíváról van szó, azt a kérdést kell föltennünk, hogy miként lehetséges a tudat természetes objektív megértése. Ennek lehetőségét Nagel az idegen pszichikai létezők elgondolásában látja. Feltételezzük, hogy más embereknek is ugyanolyan jellegű belső tudata, perspektívája van, mint saját magunknak. Ezáltal lehetővé válik a saját belső perspektívánk objektív gondolása: ugyan mi a saját magunk számára soha nem válhatunk teljesen objektívvé, hiszen mi magunk gondolunk önmagunkra, de lehetséges más tudatok tételezése, és annak elfogadása, hogy ugyanúgy gondolkodnak, mint mi magunk, ugyanolyan belső perspektívával rendelkezve. A szubjektív beleélés eme képessége kivezet magunkból, és lehetővé teszi a tudatról való objektív gondolkodást. Természetesen itt nagy szerepe van a képzeteknek, hiszen soha nem tudunk egy más tudatot a maga belső mivoltában közvetlenül megragadni.

Fölmerül azonban a kérdés, hogy ha elfogadjuk a szolipszizmus ilyenfajta föloldását, továbbléphetünk-e még egy lépést, mely szerint mindenféle emberi perspektívától, egyáltalán az emberi perspektívától el tudnánk vonatkoztatni. Ha ez nem sikerül, akkor az objektivitásnak igen szigorú határait kell feltételeznünk.

Nagel szerint azonban feltételezhetünk egy „generikus élményfogalmat”, amely túlmegy az emberi élmények tartományán. Így például gondolni tudjuk Nagel elképzelése alapján, hogy az állatoknak is vannak bizonyos élményeik, amelyeket természetesen nem tudunk a saját pszichológiai fogalomkészletünkkel kifejezni. Továbbá tudnánk gondolkodni másfajta intelligens lényekről a világegyetemben, akiknek talán egészen más az intelligenciájuk és az élménystruktúrájuk, mint a sajátunk, mégis létező élményvilágokról lenne szó. Már maga az a tény, mondja Nagel, hogy ezt a lehetőséget meg tudjuk foglalmazni, jelzi, hogy tudjuk gondolni, hogy vannak rajtunk kívüli élményekkel rendelkező lények, belső perspektívák. Nagel azt az elvet is hozzáteszi, hogy lehetőségünk van arra, hogy olyan jelenségek gondolatait gondoljuk, amelyekről nem tudjuk, hogy miként tudnánk azokat megragadni.

Ez természetesen egy merész, de üres állítás. Gondolni valóban gondolhatok, amit akarok, ezt már Kant is hangsúlyozta. Hogy azonban olyan fenoméneket elgondoljak, amelyről azt sem tudom, hogy milyen értelemben fenomén, illetve amelyről tételezem, hogy saját tudomásulveő szerkezetemmel nem tudom fölfogni: ez egy igen aktív képzeletet tételez, egy rekonstruálhatatlan struktúra rekonstruálását, de semmi többet.

Amint más, tőlünk teljesen különböző belső perspektívákat és tudatokat tudunk gondolni, ugyanúgy képeseknek kell gondolnunk magunkat, hogy saját tudatunkról úgy beszéljünk másoknak, hogy azt „objektíve” megértsék; sőt Nagel szerint azt is tudunk kell, hogy olyanoknak beszéljünk saját tudatunkról, akiknek egészen más tudatuk van, mint nekünk. Ez lenne a tudat objektívációja.

Az „egészen másság” fokát nem specifikálja Nagel. Egy teljesen egészen mást nem tudok megérteni, mert az nem csak mint jelenség lenne más, de a logika és a racionalitás másfajta szabályainak engedelmeskedne, ha van vagy lehetséges ilyen. Amennyiben az „egészen másság” nem foglalja magában a logikát és a racionalitást, akkor Nagel tétele plauzibilis lenne – ám akkor a másságról is csak korlátozott, fenomenális értelemben beszélhetnénk, hiszen a mi racionalitásunkkal rendelkező más lények etikája a mieinkkel kommenzurábilis, és ugyanazon fizikai világ tagjaként érzéki struktúrájuk szerkezetének is érthetőnek kell lennie a mi számunkra.

Nagel megjegyzi, ha keresünk is egy átfogó objektív szemléletet, és idegen tudatokról beszélünk, valami egy ilyen objektivisztikus szemléletnél veszendőbe megy: az egyes tudatok individuális belső perspektívája. Mindenki csak „egyet érez” és „egyből lát”: a sajátját és a sajátjából. Erre mondja Nagel: „A

valóság nem csak az objektív valóság, és a valóság minden objektív felfogásának el kell fogadnia saját hiányosságát.” (Nagel, 1991a, 29.)

A belső perspektívák tehát egyetlenegy ember által sem foghatók föl, élhetők át, tapasztalhatók meg – kivéve mindenki számára a sajátját. Ennek elismerésével azonban Nagel szerint nem adhatjuk föl annak ideáját, hogy a valóság egyvalamiképpen van.

„Ezzel nem adjuk föl egy világ gondolatát, hogy az a valóságban [...] milyen alkatú. Csak azt a képzetet adjuk föl, hogy ez a világ egy *objektív* megértés tárgyával egybeesik. A világ, ahogy van, jelenségeket is tartalmaz, és nincs egyetlen privilegizált perspektíva sem, ahonnan ezek a jelenségek összességükben teljesen megragadhatók lennének.” (Nagel, 1991a, 30.)

A személy identitásának problémája arra vonatkozik, hogy miként mondhatjuk, hogy valaki az időben önmagával azonos. Más szavakkal: miként igazoljuk, hogy valakinek két időben egymástól távol eső élménye ugyanannak a személynek az élménye? Ha csupán a külső perspektívát tekintjük, azt kell látnunk, hogy egy időben változó jelenséggel van dolgunk, az emberrel, amelynek biológiai-fizikai összetevői (atomok, molekulák) hétvétenként teljesen kicserélődnek. Vajon az én élményeim hét év múlva is az én élményeim lesznek, avagy valami új lesz a helyemben?

Nincs tehát az ember számára egyetlen abszolút világlátás, nincs ember, aki a teljes és abszolút igazságot birtokolhatná. A materializmus is egyfajta idealizmus: az objektivitás idealizálása.

„Az objektivitás nem a valóság. Csak egy lehetőség, hogy a valóságot megértsük.” (Nagel, 1991a, 30.)

Az itt elmondottakkal kapcsolatban fölmerül még az Én mint megismerő belső perspektíva és mint világban levő kérdése. Egyrészt nyilvánvalóan gondolhatunk egy Én nélküli világot, másrészt számunkra a világ csupán ezen Én-en keresztül jelenik meg. Az Én-ről úgy beszélhetünk kartéziánusan, hogy miközben magunkról beszélünk, azaz egyes szám első személyben, tudatosítanunk kell, hogy bárki, aki ezt hallja vagy olvassa, a maga számára kell, hogy értse.

Fölmerül a probléma, hogyan lehet az Én azonos egy személlyel, hogyan lehet azonos egy névvel, például Thomas Nagel (TN). Hogyan lehet az Én valaki? Azaz, miközben a külső perspektívában úgy jelenek meg, mint a világ része, mint egy személy, akinek neve van, hogy lehetséges, hogy ez Én vagyok. Nagel szerint az a probléma, hogy az Én összekötődése a tulajdonnévvel esetlegesnek tűnik. Miközben az Én az egész uni-

verzumot gondolhatja, miként lehetséges, hogy csupán egyetlen személy, egyetlen tér- és időponthoz kötött, kozmikus értelemben jelentéktelen lény?

Nagel szerint itt az a megoldás, hogy az Én-t az objektív önmagammal azonosítjuk, amelynek megvan az a határtalan képessége, hogy eltekintsen a személy álláspontjától, és a világról olyan felfogást alakítson ki, amelybe ez a személy is integrált a maga állapotaival. „A következő kép alakul ki: *Lényegem* szerint szubjektum vagyok, amely egy *középpont nélküli* világot fog föl. Lényegem szerint nincs különös perspektívám. Esetlegesen, normális esetben a világot egy specifikus szemszögből szemlélem, és erre TN szeméit, személyét és mindennapi életét használom föl, mint egyfajta ablakot. De TN élményei és perspektívája, amelyek számomra közvetlenül adottak, a tulajdonképpeni magam számára nem szükségesek. A tulajdonképpeni magam a világot nem egy bizonyos perspektívából ragadja meg, hanem sokkal inkább belefoglalja világfelfogásába TN-t és perspektíváját mint eme világ *tartalmait*.” (Nagel, 1991a, 35.)

Az Én a személytől távolságot tart: a személy a világ része, abba integrált, míg az Én erre tekint, attól elvonatkoztat, a személyt a világ részének tekinti, mint aminek tapasztalatai és perspektívája van a világról. Az Én azonban ettől függetlenül magát és világképe olyan kép felé közelít, amilyen a világ „sehonnan”, azaz amilyen a világ perspektívátlanul.

Az Én-nek a világgal való kapcsolatában és a világ objektívizálásában való kettős szerepe a következő gondolatmenettel is megközelíthető: A személy a világ része, egy tér-időbeli perspektíva birtokosa. Ez a személy helye egy Én-nek, amely a világot perspektívátlanul szemléli. Magát a világot és a világ perspektivikus szemléletét ablakként a személy nyitja meg az Én számára. Ennek során az Én kinéz a világba, ahol megismeri a világot egy perspektívából, és ebben a világban látja meg azt a személyt, amelyen keresztül maga is a világba néz. Ugyanakkor ez az Én nem azonos a személlyel, képes ettől a perspektívától elvonatkoztatni, képes magát az „ablaktól” elkülöníteni és tér-időbeli pozícióját gondolatilag kitágítani, relativizálni, sőt perspektívátlanítani. Az Én képes egy perspektíva nélküli világot gondolni, amelyben maga egy személy közvetítésével helyet foglal, amely személyt képes ebben a világban lokalizálni. Egy világot képes tehát általánosan tételezni, amelyben maga mint specifikus szemlélő is jelen van. A középpont nélküli világfelfogáson keresztül egy átfogó világgépet kaphatunk, amelyben azonban ez a személy egy sajátos helyen maga is fölbukkan. Felbukkanása kettős: a belső és a külső perspektíva megjelenése.

Nagel tételesen kijelenti, „az objektivitásnak mindig arra a formájára kell törekedni, amely megfelel a megértendő tárgynak, és el kell mennünk készülvén arra, hogy még az objektivitás helyes formája sem ragadja meg a tárgyat a maga teljességében.” (Nagel, 1991a, 36.)

Nagy kérdés természetesen, hogy mielőtt a tárgyat megértenénk, honnan tudjuk, hogy mely objektivitásforma fog neki megfelelni. Ha pedig előre megválasztjuk objektivitás-fogalmunkat, már meghatároztuk, hogy milyen tárgyat hogy fogunk megismerni – és mitől, milyen megismerési módtól zárjuk el magunkat.

Az objektivitásnak két oldala van, a szubjektív és az objektív, a belső és a külső perspektíva. Attól függően, hogy melyiknek tulajdonítottak nagyobb fontosságot, alakultak ki a belülről vagy a kívülről induló filozófiák, a szkepticizmus, idealizmus, szolipszizmus vagy a realizmus és annak formái.

Miután a két perspektíva egymásra nem redukálható, ezért nem is lehetséges egyetlenegy alapelve visszavezetett, az abszolút igazságot a maga teljességében megfogalmazó, tiszta fogalmi nyelven beszélő filozófia. A filozófia kénytelen több nyelvet beszélni, és vagy egyetlen perspektívát hangsúlyoz, de így soha nem jut teljességre, vagy el kell fogadnia a több perspektíva egymás melletti létét, és ha a teljességet tartja szem előtt, akkor a több nyelvet egyszerre kell megpróbálnia beszélni, akkor is, ha nem tudja a több nyelvet egymásra redukálni és eggyé tenni.

A szubjektív és az objektív

A felvetettek alapján talán az egyik legfontosabb kérdés, hogy mi lehet a belső és a külső perspektíva, vagy ahogy a filozófiában megjelenik, a szubjektivitás és az objektivitás, a szubjektív és az objektív viszonya, mit is jelent e két fogalom. (1)

A szubjektív és objektív vizsgálati módok közti ellentét vonala valamennyi filozófián végighúzódik. Az „objektivitásra” való törekvés során kiszakítjuk a vizsgált tartományt tágabb közegéből és bizonyos egyezményes (konvencionális) módszerekkel vizsgáljuk. Eközben tételezzük, hogy az adott módszer megfelel a vizsgált tárgy azon természetének, amely szempontból az adott dolog bennünket érdekel. Az objektivitásra való törekvés során eltávolodunk a tárgytól, kizárjuk saját szubjektivitásunkat, a tárgyat magunktól kü-

lönállónak, önállónak tekintjük, és önállósított voltában próbáljuk vizsgálni és szempont-függően megérteni.

A szubjektív perspektíva ezzel szemben az ember belső világának figyelembevételét jelenti. Minden egyes ember valahonnan néz, és mindig valaki néz: az „ahonnan” és az „aki” nem objektiválható teljes mértékben mások által, nem lehet kívülről beletekinteni. Minden egyes ember számára egyetlen perspektíva létezik: a sajátja.

Nagel a szubjektív-objektív ellentétet néhány konkrét filozófiai példán vizsgálja, majd általánosabb szempontból kezeli a kérdést. A vizsgált kérdések: az élet értelme, az akarat szabadsága, a személy azonossága, a pszichofizikai probléma, valamint az igazságos és az igazságtalan problémája.

Az emberi élet értelmét kereshetjük mind a belső, mind a külső perspektíva szempontjából. Az életet a belső perspektíva felől éljük, és ebben mindenki közvetlenül „benne van”, ez önmaga: nemcsak hozzá tartozik, de innen néz a világra és önmagára. A belső perspektívát az emberek zöme minden további nélkül a maga számára értelmesnek tartja, amennyiben ez az értelmesség olyan fogalmakban és életstratégiákban merül ki, hogy az ember saját életét értékesnek és élni érdemesnek tartja, hogy iskolába jár, gyermekeket nevel, reggel fölkel stb. Eme belső értelmességgel és evidenciával szemben azonban ott van a külső perspektíva. Az ember kívülről ugyanolyan, mint bárki más, egy a sok közül, és egész tevékenysége abszurdnak tűnhet. Ami az egyénnek belülről értelmes, egy tágabb, külső perspektívából nézve értelmetlennek látható. A külső perspektíva, túl azon, hogy a közvetlen belső tudomásulvétel módosítója, és átfogó világképet nyújt, uralomra is tör a belső fölött, hiszen innen tudjuk, hogy miként vannak a tőlünk független dolgok valójában. Az ember a két perspektíva metszéspontjában él. Egyrészt a belső perspektíva közvetlensége csak önmaga számára adott; másrészt a külső perspektíva számára csupán saját maga belső világán keresztül válik tudatossá. A belső megismeri a külsőt, ami a belső létezésének feltétele. A megismerésben a belsőnek, a létezésben a külsőnek van „elsőbbisége”.

Az akarat szabadsága a filozófia régóta vitatott kérdése. A teljes determinizmus szerint cselekvéseink előzetes okok által meghatározottak, az ember nem képes dönteni, pusztán az okok láncolatában, mint egy rendkívül bonyolult gép működik. Nagel szerint a determinizmussal kapcsolatban rossz érzésünk van, hiszen közvetlenül úgy „érzékeli”, hogy saját cselekedeteinket mi magunk hajtjuk végre, és nem okok láncolata cselekszik bennünk és rajtunk keresztül, anélkül, hogy „minket megkérdezne”. Szerinte a probléma abból adódik, hogy valódi konfliktus van a cselekvéseknek a külső, illetve belső perspektívából történő vizsgálatával kapcsolatban. A külső leírások ugyan okok, motivációk, pszichológiai állapotok, neveltetés, vágyak, indulatok, önuralmak sorát ragadhatják meg, valójában azonban nem tudják a cselekvés közvetlen eredetét, az egyén belső világát, belső perspektíváját elérni. A cselekvés belülről bizonyos értelemben nem-történés. Míg kívülről érzékeli a történéseket, saját cselekvéseink olyan közvetlen aktusok, melyek „leírhatatlanok”. Közvetlen belső perspektívánk időben való aktivitásáról van szó, amelyet többnek érzünk, mint külső perspektívájú fenomenológiával leírható jelenséghalmaz. A cselekvések külső leírása során bizonyos oksági összefüggések tételezhetők, azonban a belső perspektíva felől olyan állapotot „érzékeli”, amely képes az okságtól való távolság teremtesére és a különböző oksági láncok föltárására, cselekvési alternatívák kidolgozására és a döntés utáni cselekvésre.

A személy identitási problémája arra vonatkozik, hogy miként mondhatjuk, hogy valaki az időben önmagával azonos. Más szavakkal: miként igazoljuk, hogy valakinek két időben egymástól távol eső élménye ugyanannak a személynek az élménye? Ha csupán a külső perspektívát tekintjük, azt kell látnunk, hogy egy időben változó jelenséggel van dolgunk, az emberrel, amelynek biológiai-fizikai összetevői (atomok, molekulák) hétvénteknt teljesen kicserélődnek. Vajon az én élményeim hét év múlva is az én élményeim lesznek, avagy valami új lesz a helyemben? Mi garantálja, hogy hét év múlva is „ugyanaz” az én leszek, mint most? A kérdés Nagel szerint csupán a belső perspektíva felől válaszolható meg, kívülről nem. Onnan ugyanis legfeljebb szubjektumokat, „egókat” feltételezünk, de ezeknek időben való azonosságát nem tudjuk garantálni. Ezzel szemben a belső perspektíva számára közvetlen élmény és érzés a szubjektum időbeli kiterjedése és önazonossága. Az „én-fogalom” pszichológiai közvetlenségű, és ez a közvetlenség nem közelíthető meg általános fogalmakkal. Nagel úgy véli, annak ellenére, hogy nem lehet teljesen elkülönített szubjektumokat feltételezni, az önmagáról való belső képzet nyomán jön létre a személyes identitás tudata és problémája. A szubjektumnak megnyilvánuló „önmaga” Nagel szerint a külső analízis számára megközelíthetetlen.

Negyedik példája pszichofizikai probléma, amelynek Nagel szerint az egyik legnehezebben megfejtethető aspektusa az élmény és megélés szubjektív lényegéből vezetődik le. Egy tudattal rendelkező lényt le lehet írni a külső, fizikai perspektíva szempontjából. Oksági viszonyokat lehet feltárni, sőt Nagel úgy

véli, hogy még a számítógépeket is le lehet írni intencionális rendszerként. Lehetetlen azonban kívülről megmondani, hogy milyen egy lénynek „belülről” egy adott tudati állapotban lenni. A probléma tehát az, hogy miképpen rendelhetők egymáshoz, illetve hogyan tartoznak össze a belső és a külső perspektíva, a kívülről észlelhető és különböző perspektívákból leírható fiziológiai, fizikai, biológiai processzusok és a belső tudati állapot, a belső tudomásulvétel és perspektíva. A két perspektíva összekapcsolódásának nehézségét kíséri az az újkori attitűd, hogy csupán az objektívizálható, azaz tárgyszerűsíthető, interszubjektíve felülbírlható, tehát empirikus és racionális tényeket fogadjuk el a valóság részeinek.

Hogy az ember a fizikai világ része, ezt mindannyian közösen tapasztaljuk meg. Hogy az ember belső világgal, én-nel rendelkezik, ez mindenkinek az egyedüli, szubjektív, egyéni, közvetlen és végső soron közölhetetlen, bár kommunikálható élménye. A modern tudományosság fogalmát sokáig csupán a külső világ számára tartották fenn, holott az ember kettős perspektívában él, és létehez mindkettő hozzátartozik. A két világ kétségtelenül interferenciában van, de hogy miben áll ez az interferencia, mindmáig találgatások tárgya.

Nagel utolsó példája az igazság és igazságtalanság kérdése, amelyhez eltérő módon viszonyulnak a konzekvencialista és a cselekvőorientált felfogások. A konzekvencialista elméleteket elsősorban azért bírálják, mert amennyiben a cselekvések céljaként a lehetségesen elérhető maximális jót jelölik meg, akkor valami elvont jövőbeli, még nem létező objektív valóságnak rendelik alá a jelenben létező és cselekvő szubjektumot.

A cselekvőorientált szemlélet viszont azt hangsúlyozza, hogy minden individuumnak bizonyos szabad cselekvési teret kell biztosítani, amelyben nincs rákényszerítve, hogy folyton, minden cselekedete előtt egy „felsőbb és távolibb” jó szempontjából cselekvési alternatívák sorát állítsa föl, és azok közt válasszon.

Az ember belső valóját, individualitását, belső perspektíváját nem lehet minden további nélkül személyfeletti céloknak alárendelni.

Nagel szerint az utilitarizmus elleni érvet általánosítani lehet. Ez abban áll, hogy valaki, aki a személyes perspektívát előnyben részesíti, ezt másokra is átviszi, és azt mondja, hogy minden egyes embernek a saját belső igényeit, attitűdjét, viszonyait, vágyait és prioritásait is figyelembe kell vennie. Minden embernek magának kell eldöntenie, hogy etikájában milyen arányokat biztosít saját belső perspektívájának és külső, átfogóbb céloknak.

Az úgynevezett deontologikus etikák bizonyos megengedő, parancsoló vagy tiltó szabályokat állítanak föl. Ezek a szubjektivista és a konzekvencialista felfogások közt helyezkednek el, hiszen amikor a „ne ölj”, „ne lopj”, „tartsd meg az ígéretedet” parancsait kimondja, akkor nemcsak a cselekvő szubjektum szempontjait, hanem azét is figyelembe veszi, akivel kapcsolatban az adott cselekvés történik.

Alapvetően tehát az etikákat is két perspektívából lehet megalkotni, a belsőből és a külsőből. A külső perspektívából azt a kérdést tehetjük föl, hogy mi a legjobb, hogy megtörténjék, míg a belsőből azt, hogy mit tegyünk. Ugyanakkor maguk a külső szempontok is a belsőn átszűrve kapják meg fontosságukat és értékelésüket.

A világ és a cselekedetek, így az értékek is, minden egyes ember számára saját személyiségén, saját belső perspektíváján keresztül jelennek meg.

Mindkét perspektíva dominanciát követel magának a filozófiatörténetben, és a legtöbb filozófus egyiket vagy másikat hangsúlyozza erősebben. Nagel szerint a két perspektíva problémája egy általánosabb filozófiai nehézségre utal, amelynek kezelésére különböző stratégiák lehetségesek.

Nagel a szubjektív és az objektív perspektíváról a következőket mondja: „Ugyan a szubjektív és az objektív perspektíváról fogok beszélni, ez azonban csak egy rövidítés, ugyanis nemcsak két ilyen perspektíva létezik, nem is két olyan kategória, amelyekhez sajátosabb perspektívákat lehetne rendelni. Sokkal inkább *polaritásról* van szó. Ezen kontinuum egyik végén van a különös individuum perspektívája, amely egy specifikus konstitúcióban, szituációban áll a világ többi részével kapcsolatban. Onnan lehet egy, a nagyobb objektivitás felé irányuló mozgást tenni, amely absztrakciós lépések egymásra következőjével jellemezhető: Először eltekintünk az individuumnak a világban elfoglalt specifikus térbeli, időbeli és személyes pozíciójától, majd azoktól a jegyeitől, amelyek más emberektől megkülönböztetnek, később figyelmen kívül hagyjuk azokat a tudomásulvevő és cselekvésmókat, amelyek az emberek számára karakterisztikusak, majd áthatalunk azon a szűk tartományon, amelyet emberi mértékek által hatá-

rozunk meg a térrel, idővel és a mennyiséggel kapcsolatban; és végül arra törekszünk, hogy leírjuk a világot, amely – amennyiben ez valahogy lehetséges – nincs többé egyetlen, a világban fölvetett álláspont-hoz sem kötve. Valószínűleg nem vezet ez a folyamat egyetlen végpontra sem, hanem arra irányul, hogy a világot úgy fogja föl, hogy nincs többé semmi, ami annak középpontjában állhatna, és a szemlélő annak csupán egyetlen része.” (Nagel, 1991c, 116.)

A szubjektív és az objektív közti kontinuitás feltételezése Nagel részéről önkényes és nem szolgáltalt perdöntő érveket. A két perspektíva közti szétválaszthatatlan összefonódottság tényként fogadható el, de hogy a perspektívák egy folyamatos vonal két végpontján helyezkednének el, ez nem tekinthető többnek, mint analógiának – ám mint olyan, félrevezető. A szubjektív ugyanis belső perspektívája, önmagához való viszonya és öntudata tekintetében teljesen különbözik az objektívtól, és nem csupán egy olyan skála szélső pontja, amelynek túlsó végén az objektív van. A kontinuum tételezésével a két perspektíva radikális és redukálhatatlan különbségevész el. Maga Nagel más írásaiban egyébként inkább a két perspektíva különbségét hangsúlyozza. (2)

Nagel könnyedén elintézi az objektivitás episztemológiai problémáját. Ugyanis nem tudunk olyan műszert elgondolni, amely ne vonatkozna érzékszerveinkre és gondolkodásunkra, illetve ne ezektől függené. Tehát még az objektivitásra törekvő kísérleti fizikai tudomány sem választható el a szubjektív mozzanatokról. Minden vizsgálati módot és a hozzá kapcsolódó kísérleti berendezést és műszert az ember maga talál ki, és ennek a kitalálásnak több rétege és több következménye van.

Nem egészen világos az sem Nagelnél, hogy a szubjektív-objektív polaritás szerinte episztemológiai vagy ontológiai feltételezése. Anélkül, hogy azt állítanánk, a két megközelítésmód szigorú értelemben szétválasztható lenne, mégsem ugyanaz a két hozzáállás. Egyrészt beszél az individuumról, amelynek bizonyos alkata, szituációja és a világ többi részével való kapcsolata van. Ez az állítás legalább annyira ontologikus, mint episztemologikus. A szubjektivitástól az objektivitás felé haladó absztrakciós lépések viszont nyilvánvalóan gondolati és ismeretelméleti lépések: először az individuum speciális tér-időbeli helyzetétől, majd a többi embertől való különbségtől vonatkoztat el, végül pedig azoktól a tapasztalati és cselekvésformáktól, amelyek jellemzőek az emberre és az emberi mértékkel megállapított tér-, idő- és mennyiségi viszonyokra. Ezen absztrakciós processzus révén Nagel feltehetőleg úgy véli, hogy eljuthatunk egy szubjektum-független világfelfogáshoz, ahol nincs kö-

zépponti megfigyelő, hanem minden csak mint a világ része jelenik meg.

Hogy ez az absztrakciós folyamat bizonyos megengedésekkel és fenntartások felfüggesztésével lehetséges, az kétségtelen. Kicsit radikálisabban tekintve azonban nyilvánvaló, hogy maga az absztrakciós processzus biztos állíthatóan nem jut ki a szubjektumból. Ugyanis magát az absztrakciós processzust is a szubjektum végzi, minden gondolkodás, így az absztrakciós folyamat is benne történik. A világ mint a megismerés tárgya a szubjektumban van, ott „történik”.

A szubjektum világa, amely valamilyen módon a külvilággal van korrelációban, a világot a megismerésben valamilyenként tételezi (megismeri) és – más (ontológiai) értelemben – feltételezi, és a külső világ, amely számunkra mindig többé-kevésbé megismeretlen és többé-kevésbé ismeretlenül létezik, mintegy maga is tételez (ontológiai értelemben létrehoz) bennünket. Így módon a szubjektum, amely önmaga számára közvetlen evidenciának tekinthető – Kant szavaival transzcendentális én a maga számára –, amikor megismeri magát, kétszeresen a képzelető által létrehozott valósággá válik a maga számára.

Először is Kant modellje szerint a belső világot mint olyan imaginációs (elgondolt és konstruált) világot ismeri meg, amely valamennyire a külvilágot és valamennyire a belső világot „közvetíti” a megismerőnek, azaz a külvilág és a belső világ együtt és szétválaszthatatlanul jelenik meg számára. Második lépésben felfedezi saját magát, ám mivel egy imaginációs világon keresztül történik ez, így „önmaga” is – mint megismert – imaginációs lesz. A szubjektív önmagához való viszonya kettős. Az első lépésben artikulálatlan közvetlenségről van szó, amely azonban még meg-nem-fogalmazott, tehát alig több, mint animális ön-tudomásulvétel. A második lépésben a tapasztalati világ felé való fordulás után veszi az ember önmagát tudomásul.

Ha elfogadjuk a kettős imagináció elméletét, akkor az is érthetővé válik számunkra, hogy miért „problematikusabb” és miért bizonytalanabb, miért kevésbé egzakt tudományok a humántudományok (pszichológia, szociológia, irodalomtudomány stb.), mint a természettudományok. A kettős imagináció bizonytalansági tényezői kumulálódnak bennük.

A kettős imagináció elmélete első lépésnek tekinthető a humántudományok egyfajta értelmezéséhez. Amint Derrida Montaigne-t idézi, miszerint „nagyobb dolog interpretálni az interpretációt, mint a dolgokat”, a humántudományoknak még további interpretációs-imaginációs szinteken keresztül kell haladniuk, a történetiségen és a szövegszerűségen. E két szint, ha nem is ugyanaz, itteni megfontolásainkban egy imaginációs szinthez köthető. Eszerint ahhoz, hogy magunkat megérthessük, legalábbis a humán tudományok segítségével, a szövegekkel, azok értelmezésével is foglalkoznunk kell. Nem gondolkozhatunk az emberről, a gondolatokról, a humanitásról és a filozófiáról anélkül, hogy ne vennénk figyelembe ezek historikus és szövegszerű jellegét. Ez a jelleg azonban egy további imaginációs szint: a másik ember, a szöveget leíró ember historikus imaginációjának textualizálódása. Amikor tehát a humántudományok területére merészkedünk, a szövegszerűsödés és az interpretáció gyakorlatába is belebocsátkozunk.

Eme három imaginációs szint talán leginkább a szövegek stílusában érhető tetten. A stílus eme imaginációs szintek közti mozgások individuális és személyes jellege. Minden egyes ember, aki egyrészt folytonosan a mások által kijelölt közegben, a filozófiatörténet fogalmainak tartományában mozog, a maga útját járja, egészen sajátos individuális és belső perspektívából látja a dolgokat, szövegeket és történeteket. Eme individuális látásmód, a meglevő elemek új átrendezése, az egyén egyénként és belsőként való jelenléte tekinthető a stílus egy értelmezésének. A stílus az az ember, aki ír, aki beleáll a háromrétegű imaginációk soha véget nem érő játékába.

Nagel szerint a belső perspektíva fogalmai, a szubjektivitás nyelve bizonyos értelemben szintén az emberek közös vagyona. Nincs okunk ugyanis föltételezni, hogy a többi ember is nem a mienkhez hasonló belső perspektívával és szubjektivitással rendelkezik akkor is, ha mi a másik szubjektivitásába behatolni vagy betekinteni nem tudunk. Ezért a belső világ fogalmai is nyilvánosak, bár egy más értelemben, mint a külső világéi. Az érzelmeket kifejező fogalmak érthetőek különböző emberek számára, ezek mindenki számára hasonlókat jelentenek akkor is, ha mindenki kicsit mást ért haragon, szerelmen, barátságon stb. Természetesen ezek a belső fogalmak nem abban az értelemben és nem közvetlenül úgy interszubjektívek, mint a fizikai világ leírására szolgáló fogalmaink.

Miután – állítja Nagel – a szubjektív jelenségek számára is van interszubjektív megegyezés, ezért az objektivitás felé való haladást nem lehet megoldani az interszubjektivitásra való hivatkozással. Az objektivitás nem növelhető azon imaginatív horizont kiszélesítésével sem, amely által sok, a sajátunktól különböző szubjektív perspektívához jutunk közel. (Az imagináció nyilvánvalóan nem visz ki ténylegesen a saját szubjektivitásunkból.) Nagel szerint a szubjektív-objektív átmenet az externalitással és a distanciával teremthető meg. A fenomenológiára emlékeztető álláspont szerint a külső, az objektív világ tárgyait úgy próbáljuk megismerni, hogy megpróbálunk elvonatkoztatni azoktól az adatoktól és tényezőktől, amelyek a reflexió előtti látásmódunkhoz tartoznak, azaz megpróbáljuk az objektumokat deszubjektivizálni. Ez a tevékenységünk az objektív megismerés azon vágyából indul ki, mely szerint meg vagyunk győződve, hogy a rajtunk kívül levő világ „ott” van és magában valamilyen. Ugyanakkor Nagel is elismeri, hogy nincs olyan megismerés, amely el tudja érni azt az ideált, hogy teljesen megszabaduljunk a megismerésünkben levő szubjektív elemektől és összetevőktől.

„Azon meggyőződés nyomására hagyjuk el a szubjektívát, hogy minden, ami van, annak *magában* (*an sich*), minden perspektívától függetlenül, valamilyen módon lennie kell. Ezt megragadni, miközben saját perspektívánktól egyre jobban távolságot tartunk, ez az az elérhetetlen ideál, amelyre az objektivitásra való törekvésünk irányul.” (Nagel, 1991c, 119.)

Nagel szerint minden megismerésünkben szétválaszthatatlanul keveredik az objektív és a szubjektív mozzanat; legyen az etika, ismeretelmélet, metafizika, vagy a különféle tudományok és a mindennapi ismeretek. Pusztán fokozati különbségek vannak, az objektivitás felé való nyomulás próbálkozásai a megismerés során jól láthatók. Az objektivitás keresése során persze az egyes ember látásmódját számos tényező összehazarhatja, így testi elváltozások, vagy az egyéni helyzet egyéb különösségei. Ezért szükséges az ítéletek formáitól való függést csökkenteni vagy az elváltozások természetét analizálni. Módszeresen haladva lehetővé válik a szubjektívtól az objektív felé való elmozdulás.

Egy individuum mindkét perspektívából tekinthet a világra – és ebből bizonyos nehézségek adódnak. Miközben saját maga alkotának elemei közt választ, hogy melyeket fogadja el a megismerés kritériumainak vagy eszközeinek, e választás során végül is szintén csak önmagára támaszkodhat. Az egyedi szemlélő ugyanakkor nem tud teljesen tárgyyszerű álláspontot fölvenni – ezért olyan perspektívát kellene keresni, amely független az egyedi szemlélőtől. Ha a dolgok ténylegesen léteznek valamilyen egyetlen módon, akkor olyan vizsgálati módszereket kell találni, amelyek függetlenek az egyedi szemlélő alkotától és perspektívájától. Erre szolgálnak Nagel véleménye szerint a tudományokban alkalmazott műszerek, amelyek eredményei olyan lények által is tudomásul vehetők lennének, amelyek nem rendelkeznek hozzáknak hasonló érzékszervekkel.

Nagel könnyedén elintézi az objektivitás episztemológiai problémáját. Ugyanis nem tudunk olyan műszert elgondolni, amely ne vonatkozna érzékszerveinkre és gondolkodásunkra, illetve ne ezektől függené. Tehát még az objektivitásra törekvő kísérleti fizikai tudomány sem választható el a szubjektív mozzanatoktól. Minden vizsgálati módot és a hozzá kapcsolódó kísérleti berendezést és műszert az ember maga talál ki, és ennek a kitalálásnak több rétege és több következménye van. Egyrészt ahhoz, hogy egy berendezést megalkossunk, bizonyos elhatározásokat kell tennünk. El kell határoznunk, hogy a valóság mely darabjával kapcsolatban akarunk vizsgálatot folytatni. Előre kell sejtenuünk fogalmi szinten, hogy milyen természetű jelenségeket akarunk vizsgálni. Ezek a vizsgálható jelenségek nem önmagukban létező jelenségek – a valóságban nem léteznek izolált jelenségek –, hanem általunk a kontextusból, az összetett és sokrétegű valóságból kiszakított tények. Amikor egy berendezést egy jelenség vizsgálatára megalkotunk, akkor már eleve sejtünk valamit a valóságról, definiáljuk azt, és eme előzetes tudásunkkal meghatározott és elképzelt, tehát végső soron általunk elkülönített és megalkotott valóságot akarunk vizsgálni. Továbbá nincs az a berendezés, amely bizonyos szubjektivisztikus észlelési metódusoktól független lehetne. Bármilyen szubatomi részecskét, mikrobiológiaiényt stb. akarunk is mérni, annak mérési eredményeit a műszer láthatóvá transzformálja, felvételeket készít, vagy a skálán leolvasható értékeket közöl. Tehát a közvetlen érzékelés szintjére transzformálja a közvetlenül nem érzékelhetőt. Nyilvánvaló, hogy el sem tudunk gondolni olyan berendezést, amely annyira objektív lenne, hogy bármely olyan lény is használni tudná, amely nem rendelkezik a mi érzékelő struktúráinkkal.

Az objektivitás Nagel szerint viszont megköveteli, hogy a specifikus emberi perspektívát is föladjuk. Ha létezik a világra való tekintésnek egyetlen helyes módja, akkor az biztosan független attól a perspektívától, amelyet éppen véletlenül fölveszünk. Ebben az esetben olyan nézőpontról kell szó legyen, amely a dolgokra való pillantás mellett megengedi a megfigyelőre való rátekintést is. Egy objektivitásra törekvő perspektíva számára a szemlélőnek nem lehet egyetlen különleges, középponti álláspontot tulajdonítani:

„...a szemlélőnek nem tulajdonítunk különleges, központi álláspontot. A helyes perspektívának továbbá meg kell engednie, hogy azon lény típusa, amelyhez a megfigyelő is tartozik, nem játszik többé szerepet. A helyes kép a dolgokat sem úgy nem mutathatja be, ahogy azok *számunkra*, emberek számára természetesen megjelennek, sem úgy, ahogy *én* azokat *innen* látom.” (Nagel, 1991c, 121.)

Az objektivitásra való törekvés tehát az egyéni kétfajta túllépést feltételez: az individuális és a faj sajátosságaitól is el kellene tekinteni. A Nagel-féle objektivitás tehát arra utal, hogy mi létezik magában (an sich). Ezen eljárás módját feltételezi, hogy a bemutatott, a megismert elválasztható a bemutatás módjától. – Ám Nagel megjegyzi, a nagyobb objektivitás felé való törekvés komoly nehézségeket vet föl, különösen, ha a megfigyelő szubjektumot is bevonjuk a folyamatba.

Bizonyos szubjektív tények, a belső perspektíva szempontjai és élményei eltűnnek látszanak, ha egyre nagyobb objektivitás felé törekszünk. Az a benyomásunk támad, hogy objektíve érthetatlenné válik a személyes identitás, a pszichofizikai probléma vagy akár a szabad akarat kérdése. Akárhogy is igyekszünk, a külső és a belső perspektíva össze fog ütközni; ha pedig kitarunk az objektivitás követelményénél, akkor három lehetőségünk van a szubjektív aspektusokkal való bánásmódban: a redukció, az elimináció vagy az annexió. Ez a háromirányú próbálkozás az, ami a jelenkori analitikus filozófia törekvéseit jellemzi.

1. Redukció. A belső perspektíva „eseményeit” egyszerűen a fizikai, objektíviztikus világ eseményeiként értelmezi. Az ilyen elképzeléseket hívják fizikalizmusnak vagy materializmusnak.

2. Elimináció. A szubjektív perspektíva jelenségeit látszatoknak lehet deklarálni, és ezzel mint nem valóságos tényeket lehet elvetni őket. Így például a személyi identitását, az akarat szabadságát, a nem-konkvenzionalista etikákat mint látszatokat, „babonákat” lehet visszautasítani.

3. Annexió. Ha a szubjektív jelenségeket nem tudjuk a rendelkezésre álló objektív szótárra redukálni, megvan a lehetőség, hogy az objektív realitás egy új elemét véljük fölfedezni, és ezáltal a belső jelenséget is az objektív világ részévé tegyük. Az akarat, az én, a lélek fogalmai ilyen szerepeket vehetnek föl. Ugyanakkor ezekkel a „jelenségekkel” individuálisan „itt és most” találkozunk, és nem valamiféle személynél objektíviztikusan. Térről és időről beszélhetünk objektíve, de a saját aktuális tér-időbeli helyzetünket és perspektívánkat nem tudjuk objektív szintre helyezni – az mindig saját perspektívánk marad.

Nagel ezzel szemben azt javasolja, hogy ismerjük föl: az objektív szemlélet nem tudja a valóságot egészét átfogni, hanem annak csak rész-szemléletét, rész-látványát adja. Ez azt is sejtetné, hogy a dolgok nemcsak egy módon léteznek. Míg Nagel szerint az analitikus tradíció a belső perspektívát próbálta felszámolni, addig az idealista hagyomány, beleértve a fenomenológiát, a szubjektivitás primátusát hangsúlyozta. Egyes idealista irányzatok odáig mennek a szubjektív dimenzió középpontba helyezésével, hogy az objektív, a magánvaló valóság megismerhetőségét teljes mértékben tagadják. Ezzel szemben Nagel a két perspektíva párhuzamos érvényesítése mellett száll síkra.

„Mind az idealizmus, mind az ellentétes objektívizáló felfogás végső soron egy közös meggyőződésen alapul: Egy világnak nem lehetnek redukálhatatlan nézőpontjai és ugyanakkor redukálhatatlan objektív realitása – a kettő közül az egyiknek kell annak lennie, ami *valóban* létezik, és a másikat valamilyen módon arra vissza kell tudni vezetni, vagy attól kell függenie. Ez egy alig visszautasítható gondolat. Vitatni annyit jelentene, mint bizonyos értelemben tagadni, hogy csak egyetlenegy világ van.” (Nagel, 1991c, 126.)

Nagel úgy véli, hogy az objektivitás felé vezető lépés azt mutatja meg, miként vannak a dolgok magukban, és nem azt, hogy miként jelennek meg nekünk. Ha az objektivitásra irányuló tekintet a világban dolgokat és embereket észlel, akkor csak azt tudja e tekintettel fölismerni, ahogy azok a dolgok magukban vannak. Ha viszont igaz, hogy amiként a dolgok a szubjektumok számára vannak, az más, mint amiként magukban vannak, akkor nyilvánvaló, hogy az objektív kép valamit nem vesz figyelembe. Nyilvánvalónak tartható, hogy a valóság nemcsak az objektív világból áll, és az objektivitásra való törekvés nem minden területen egyenlő mértékben alkalmas hozzáállás, hogy az igazságot megtaláljuk.

Elgondolható, hogy minden létező dolognak van néhány objektív tulajdonsága. Nagel szerint például az élmények leírhatók fizikalista módszerekkel is, a fenomenális leírás mellett; de bizonyára rendelkeznek olyan minőségekkel, amelyek csak a belső perspektívában szemlélő számára adóttak.

Egy külső perspektívából lennie kell az élmény (Erleben) általános képének, amelynek saját szubjektív perspektívánk a sajátos esetét jelentené. Ez a radikálisan generikus kép azonban teljes mértékben túlmegy értelmünkön.

Mivel tehát generikus okokból az élményről és a szubjektív perspektíváról nem tudunk külső, átfogó, „objektív” képet alkotni, így soha nem is lesz-lehet teljes a róla való képünk. Ezzel szemben az objektíve jobban megközelíthető „külső” dolgok vizsgálata relatív eredményességgel kecsegtethet. Ennek eredménye egy sikeres, bár meglehetősen színtelen valóságkép lehet, amelyet gyakran tudományosnak is neveznek. Miközben azonban objektíve sikeresek vagyunk, figyelembe kell venni, hogy mindig vannak a belső perspektívának összefüggései, mint például a szabad akarat, a pszichofizikai probléma, az etika, amelyek nem közelíthetők meg kimerítően objektívizisztikus módszerekkel.

Az objektivitás igénye, önmagunk transzcendálásának vágya az ember egyik legerősebb késztetése. Azonban tudomásul véve és respektálva a maga megismételhetetlen és egyedi belső világát, mindig figyelnie kell arra, hogy sem az objektív a szubjektívet, sem a szubjektív az objektívet fel ne számolja. Az egymást kiegészítő, nem-azonos álláspontok és perspektívák egymásmellettsége nemcsak gyakorlati okokból szükséges illúzió, hanem az élet megingathatatlan ténye is.

„Az egymásnak ellentmondó álláspontok koegzisztenciája, amelyek távolságuk fokában különböznek egy kontingens én-től, ez a koegzisztencia nem csak praktikus okokból szükséges illúzió, hanem az élet megingathatatlan ténye.” (Nagel, 1991c, 128.)

Objektív értékelmélet

Az értékek arra vonatkoznak, hogy mit tegyünk, mit akarjunk, azaz cselekedeteink indokaiul szolgál(hat)nak. Az értékelmélet az utóbbi évtizedek filozófiájában meglehetősen háttérbe szorult, és inkább az etikán belül tárgyalják, ha egyáltalán foglalkoznak vele. Ennek oka részben az, hogy nehéz megmondani, „hol” vannak az értékek, és miféle létezők vagy dolgok, avagy egyáltalán feltárható-e természetük ilyen jellegű kérdések segítségével. A külső fizikai és a belső pszichológiai világhoz képest az értékek nyilvánvalóan valahol máshol helyezkednek el, avagy valamilyen módon ezekben a világokban – ám ez utóbbi eset tételezése elvárja, hogy megmagyarázzuk speciális helyzetüket.

Nagel az objektivitás fogalmának kiterjesztése és általa kidolgozott új megértése során az értékeknek is objektív státust tulajdonít. Amikor Nagel értékelméletével foglalkozunk, arra figyelhetünk, vajon sikerül-e neki eme értékek objektív, azaz szubjektum-független megközelítése. Nagel az értékeket is „objektívizáló” eljárással közelíti meg, azaz megpróbál elvonatkoztatni az egyedi perspektívától, sőt az emberi faj nézőpontjától is. Az objektivitás mint cél itt is összefügg a realista meggyőződéssel. Az értékek normatív és nem deskriptív jellegűek. Nem azt tárják föl, hogy miként vannak a dolgok, hanem a cselekvés indokait, alapjait szolgáltatják. Nem arról „szólnak”, hogy milyen a világ, hanem hogy milyennek „kellene” lennie, milyenné válhatna a mi közbenjárásunkkal és aktivitásunkkal. A filozófiai értékelmélet az értékek feltárással összekapcsolja a „miért” kérdését: miért ilyen világot szeretnénk, és miért nem másmilyen?

Az értékekkel kapcsolatban Nagel szerint két objektívizisztikus szélsőség közt foglalhatunk állást. Az egyik vélemény szerint az értékek a teoretikus megismerés tartományába tartoznak és a tényszerű világhoz kapcsolódnak. A másik felfogás képviselői azt állítják, hogy objektíve, külső szemléletből tekintve, minden mindegy – azaz „értéknihilizmust” vallanak. Nagel szerint ahhoz, hogy egyáltalán bizonyos preferenciákat, cselekvési alapokat, választásokat elfogadjunk, hogy cselekvéseinket, habitusainkat egy világban prezentálni és igazolni tudjuk, el kell fogadnunk bizonyos objektivitást az értékekkel kapcsolatban. „[A]z indokok világa, saját indokaimé is, nem csupán az én saját álláspontomtól függően létezik. Úgy létezem, mint egy olyan világ része, amelynek jellege bizonyos fokig független attól, hogy mit gondolok [...] az objektivitás az egymás megértésének egy módja, amely nem vihető át szükségszerűen az egész valóságra. [kiemelés tőlem, B. J.]” (Nagel, 1991b, 42.)

Amikor Nagel az értékek kommunikálhatóságára hivatkozik objektivitásukkal kapcsolatban, akkor anélkül, hogy erre utalna, az objektivitást azonosítja az interszubjektivitással, azaz objektív az, amit egy nyelven meg tudok fogalmazni, és más meg tud érteni – és ezáltal „egy” világban, egy horizontban gondolkodunk, cselekszünk és kommunikálunk. (3) Nyilvánvaló, hogy ez nem egy „abszolút” objektivitás, hanem egyezményes objektivitás; képviselői nem azt állítják, hogy a tárgy olyan magában, amint megismerem, hanem azt, hogy mi a tárgyat így és így látjuk közösen, mint emberek, és ezt a közös tudást egymás számára kommunikáljuk, és mivel ezt a látásmódot és kommunikációt megosztjuk egymással, ezért elfogadjuk, hogy a rajtunk kívül levő tárgy így és így van – azaz úgy, ahogy mi mondjuk és felfogjuk. Az interszubjektivitásra redukálódó objektivitás valójában és ugyanakkor objektivitásba szublimálódó szubjektivitás: mint ilyen bizonyos értelemben félrevezető, hiszen valójában nem szoros értelemben vett objektivitásról, hanem kitágított, közösségi szubjektivitásról van szó. Nagel kétségtelenül egy objektív objektivitásra és nem közösségi-szubjektív-objektivitásra törekszik, ezért is figyelemreméltó, hogy esetenként – a látszat szerint – összekeveri ezeket a fogalmakat.

Úgy próbálja az értékek objektivitását megközelíteni, hogy tételezi, ha értékek egyáltalán léteznek valamilyen objektív módon a számunkra, akkor ezek általános formájúak kell legyenek. Ezt már Kant is megfogalmazta a morális törvényekkel kapcsolatban. Ugyanis ha egy törvény nincs általánosan megfogalmazva, akkor az nem is törvény: az emberek a legkülönbözőbb helyzetekbe kerülnek, amikor választaniuk kell, azaz törvényeket, értékeket, cselekvési alternatívákat kell megfogalmazniuk, és azok közt választva kell dönteniük. Ha az értékek vagy törvények nem eléggé általános megfogalmazottságúak, akkor nem lennének valódi és mindenre érvényes törvények, hiszen kivételek és a törvény alá nem eső helyzetek tömegét lehetne kitalálni. Így például nem lehetne általános etikai törvény a fuldoklónak a vízből való kimentése, mert nem mindenki találkozik a vízben segítségért kiáltó emberrel, ezzel szemben általános formájú törvény, hogy minden emberen segítenünk kell képességeink és lehetőségeink szerint.

Az értékek objektív felfogásának lehetőségét Nagel a fájdalom és az öröm fogalmaival közelíti meg. Nyilvánvaló, hogy mindenki a lehető legkevesebb fájdalomra és a legtöbb örömről törekszik életében. Természetesen lehet ezeket a jelenségeket és a velük kapcsolatos hozzáállást szubjektívnak tekinteni, de Nagel amellett érvel, hogy egy objektív felfogás jobban megérti az öröm és a fájdalom jelenségkomplexumát.

Természetesen lehetségesek különféle nézetek, mint például, hogy a fájdalom nem rossz és nem kell megszüntetni, vagy hogy a fájdalom mindenkinek magánügye, stb. De a mindennapi életben a legtöbb normális ember a fájdalom megszüntetésére tör. Ha fáj a feje, aszpirint vesz be és másoknak is ezt ajánlja. Ha valaki fájdalmat érez, például egy baleset utáni sérülésektől szenved, akkor a természetes reakció nem a sérült magára hagyása, hanem szenvedéseinek enyhítésére való törekvés. Nem vonható tehát józan ésszel kétségbe, hogy a fájdalom „érték”, amely olyan cselekedetekre szólít föl, hogy meg kell azt szüntetni, mint ahogy az öröm éppen a fokozásra szólít föl (ami nem jelenti, hogy örömet mechanikus vagy racionális cselekvésekkel el lehetne érni). A fájdalom és az öröm ténye és a velük kapcsolatos általánosan elfogadott emberi reakciók és cselekvési stratégiák Nagel szerint ezen értékek objektivitását jelzik. Ehhez hasonlóan lehetne további értékek objektivitását is megfogalmazni. Nagel a következőképpen fogalmazza meg felfogását: „Pozícióm a következő. Nincs szükségünk bizonyítékra, hogy semleges okok lehetőségét *megfontolhassuk*: ez a lehetőség egyszerűen *magától adódik*, mielőtt föl vesszük az objektív álláspontot. Nincs semmiféle titkos probléma, hogy miként lehet egy személynek indoka, hogy saját különös érdekeitől és egyéni perspektívájától függetlenül a világnak egy állapotát akarja, mivel az olyan lények, mint mi, nincsenek *korlátozva* egyetlen olyan sajátos perspektívára sem, amely megegyezne személyes helyzetükkel a világban. Minden egyes ilyen lény [...] még egy *objektív önmaga* is: *nincs más lehetősége*, mint hogy a világnak olyan objektív felfogását alakítja ki, amelyben ő maga is előfordul [...] *nem csak* személyes lények vagyunk: sajátos módon lényegünk szerint a világnak egy olyan perspektívából való megfigyelői is vagyunk, amely nincs a világban – *egy, a világban sehol sem levő perspektívából* [nézünk a világra – B. J.] –, és ezen adottság tesz bennünket képessé, hogy általános és különös értéktételeket hozzunk.” (Nagel, 1991b, 59–60.) A kívülről való szemlélet realiztikus, tehát a „valóság-nak megfelelő” látásmódot tesz lehetővé. Ez a lehetőség veti föl az értékrealizmus kérdését.

Nagel úgy véli, hogy miként a szolipszizmus ellen sem lehet szigorúan logikailag érvelni, úgy az értékszubjektívizmussal szemben sem. Ugyanakkor lehetőség van az értékrealizmus tételezésére és általa bizonyos „jelenségek” megmagyarázására, amelyek során ezek a magyarázatok megfelelőbbeknek tűnhetnek, mint a szubjektivistikus alternatívák.

A realizmus lehetősége semmilyen módon nem bizonyítható Nagel szerint. Az egyetlen lehetőség, hogy cáfoljuk a lehetetlenségét demonstráló érveket. Az értékrealizmussal szemben három érvet hoz fel és utal cáfolatukra.

1. Ha az értékek valóságosak, akkor valamiféle sajátosság létezőkről lenne szó (Mackie érve). Nagel szerint erre nincs szükség, hiszen a fájdalom megszüntetésének kényszere (más emberekkel kapcsolatban is), a másokon való segítés egyetemes értékessége, az egyes emberektől függetlenül is érvényes, akkor is, ha a „rászorulón való segítés” mint érték nem valamiféle ontológiai entitás.

Az értékek abban az értelemben objektívak, azaz tárgyiak és az egyedi szemléletől bizonyos mértékig függetleníthetők, hogy nem csak saját tetszésünktől függenek, hanem valamilyen módon „be vannak írva” a történetünkbe és történetiségünkbe, a nyelvbe és a nyelviségbe, továbbá a társadalomba és a társadalmiságba. Ugyanakkor emberként (és mi csak így tudunk nyelvet használni, gondolkodni és érvelni) nem beszélhetünk az embertől független objektív értékrendről. Az értékek világa tehát ember- és emberiségfüggő – miként feltehetőleg az ember és az emberiség léte egyáltalán bizonyos értékek egyetemes tiszteletben tartásától függ.

2. Az objektív nihilizmus szerint nincs értelme az embertől függetlenül a világban valamiféle értéket vagy értékességet tételezni. Ezért az értékek, amelyek az ember nélkül értelmetlenek, nem is fogalmazhatók meg az ember nélkül, és így nem objektívak. Nagel szerint ez a felfogás csak akkor lenne tartható, ha kizárólag a távolságból, az emberen kívüli álláspontból való értékítéleteket fogadnánk el. Amikor viszont egy objektivistikus szemlélet kialakítására törekszünk, akkor az objektív álláspontra, a distanciált pozícióra való törekvés mindig a belső perspektívától indul ki, és miközben azt igyekszik elhagyni, mégis mindig megmarad implikáltan és benefoglaltan annak tudata, hogy „objektív” felfogásunk egy szubjektum belső perspektívája felől jön.

3. Az empirikus érvelés a kultúrák és hatalmi viszonyok sokféleségére hivatkozva tagadja az objektív értékek lehetőségét. Nagel ezt az érvet gyengének tartja: a pluralizmus pusztán a megjelenések különbsége.

Ha nem is fogadjuk el a relativizmus vagy szubjektívizmus érveit, Nagel figyelmeztet, hogy a túlzott objektívizálás csapdájába sem kellene beleesnünk: abba a kísértésbe, hogy az okok objektivitásának túlságosan erős és egységes interpretációját adjuk.

Mind a metafizikában, mind az értékelméletben és az etikában is történelmükben egységesítő tendenciák húzódnak végig. A metafizikában ezek az egyközpontú, az abszolútisztikus rendszerfelfogások. Az értékelméletben és az etikában pedig az „egyetlen abszolút jó alapelv” elmélete – amely az etikában a konzekvencialista elméletekben csúcsosodik ki Nagel szerint.

bab a konzekvencialista elméletekben csúcsosodik ki Nagel szerint.

Nagel az értékekkel kapcsolatban is objektív, de többperspektívájú fölfogás mellett érvel. Vannak ugyan semleges, külső értékek, de léteznek olyan közvetlen individuálisan megjelenő értékek is, amelyek csak az egyedi személyek számára evidensek, és amelyek nem redukálhatók bizonyos általános fogalmakra. Az értékeknél is meg kell különböztetnünk a belső és a külső értékeket, akárcsak a világgal kapcsolatban a belső és a külső (pszichikai és fizikai) világot. El kell fogadnunk, hogy a valóságnak vannak olyan elemei, amelyeket nem lehet objektív módon megérteni.

Az értékek abban az értelemben objektívak, azaz tárgyiak és az egyedi szemléletől bizonyos mértékig függetleníthetők, hogy nem csak saját tetszésünktől függenek, hanem valamilyen módon „be vannak írva” a történetünkbe és történetiségünkbe, a nyelvbe és

a nyelviségbe, továbbá a társadalomba és a társadalmiságba. Ugyanakkor emberként (és mi csak így tudunk nyelvet használni, gondolkodni és érvelni) nem beszélhetünk az embertől független objektív értékrendről. Az értékek világa tehát ember- és emberiségfüggő – miként feltehetőleg az ember és az emberiség léte egyáltalán bizonyos értékek egyetemes tiszteletben tartásától függ. Az ember szubjektivitása és objektivitása mintegy egymásba íródta: nincs külön objektív és szubjektív, hanem perspektívák egymásba helyeztetése, kölcsönös egymásra hatása és egymás értelmezése.

Jegyzet

- (1) A fogalmi vizsgálatot a korábbiakhoz hasonló módon T. Nagel *Das Subjektive und das Objektive* (1991, 99–128.) írása alapján végzem.
- (2) Vessd össze például: Nagel, 1990. A különbség hangsúlyozása végighalad az egész könyvön, különösen 25–33.
- (3) Az objektívásnak interszubjektívasként való értelmezése nem Nagel találmánya. Frege objektivi-

tás értelmezésében is megvannak az interszubjektivitás jegyei, vagy például Evandro Agazzi a tudományos objektívást a szubjektívizmussal szemben elsősorban az interszubjektivitásra hivatkozva véli megmenthetőnek. Azok az ismeretelméleti iskolák, melyek a megismerésben a (társadalmi, nyelvi, kutatói) közösséget hangsúlyozzák, az objektívást interszubjektívasként értelmezik.

Irodalom

Nagel, Thomas (1990): *Was bedeutet das alles?* Reclam, Stuttgart.
 Nagel, Thomas (1991a): Bewußtsein. In: *Die Grenzen der Objektivität*. Reclam, Stuttgart. 11–38.
 Nagel, Thomas (1991b): Werte. In: *Die Grenzen der Objektivität*, Stuttgart, Reclam 1991, 39–69.

Nagel, Thomas (1991c): *Das Subjektive und das Objektive*. In: *Die Grenzen der Objektivität*. Reclam, Stuttgart. 99–128.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Az Educational Testing Service (ETS) informatikamérésének tapasztalatai

A társadalom elvárásai az élet minden területét szabályozhatják, ezért a munkáltatók, oktatásirányítók és fenntartók által támasztott igények az oktatás folyamatában egyre nagyobb szerepet játszanak.

A tananyag egyre komplexebbé válik, az integrált tananyag megértése, elsajátítása, kiegészítése érdekében egyre több információra van szükség. Az információ szerzésére alkalmas eszközök használata és az információkezelés egyre fontosabb szerepet tölt be a tanulók életében.

A felsőfokú intézményekben az adminisztratív folyamatok kezelésére alkalmas egységes tanulmányi rendszerek (Neptun, ETR) egyes moduljai alkalmasak a kurzusokkal kapcsolatos adatok rögzítésére, érdemjegyek beírására, órarend készítésére, személyes adatok keresésére, vizsgalap nyomtatására, statisztikák készítésére, üzenetek küldésére. Az oktatás szervezését megkönnyítő tanulmányi rendszerek mellett előtérbe kerülnek a tanulást támogató tanulásmenedzsment, tartalommenedzsment rendszerek is (Learning Management System, LMS; Learning Content Management System, LCMS) (Geist, Kaszai és Nagy, 2005), amelyek használatával az oktatás folyamata is nyomon követhető. Az LMS, LCMS rendszerek alkalmazása (például Moodle, Learning Gateway, Sulinet Digitális Tudásbázis), a szinkron és aszinkron tanulási folyamatok azt feltételezik, hogy a felsőoktatásba lépő hallgatók fejlett technikai és kognitív készségekkel, képességekkel rendelkeznek, és ezek birtokában az informatikai eszközöket is képesek hatékonyan alkalmazni tanulás közben. A haladó szintű képességek igazolására azonban ma még nem állnak rendelkezésünkre a magyar diákok informatikai tudásszintjére jellemző adatok. Az információs társadalommal kapcsolatos eddigi hazai kutatások többsége elsősorban a jó gyakorlatokat népszerűsíti és az eszközök rendelkezésre állását térképezi fel (Információs Társadalom- és Trendkutató Központ, 2007). A tantervek, tananyagok hatékony tervezése, a tanulási folyamatok korszerűsítése érdekében az oktatás minden szintjén jelentkezik az az igény, hogy objektív adatokkal rendelkezünk a csoportok és az egyének informatikai tudásszintjéről. Különösen fontos a tudás, képesség, műveltség mérése és szintjeinek ismerete az iskolafokozatok váltásakor, mert a közép- és felsőfokú intézmények ezen jellemzők ismeretében hatékonyabb stratégiát tudnak kidolgozni (OECD, 2001). Az informatikai tudásszintre jellemző indikátorok megállapítására szerveződött nemzetközi kutatások, azok tervezése, szervezése és megvalósítása során megfogalmazott tapasztalatok, az értékelésből származó eredmények, illetve az összegzés alapján levonható tanulságok megfelelő alapot szolgáltathatnak hasonló témakörben végzett hazai vizsgálatok tervezéséhez, lebonyolításához.

Az információs műveltség

Az információs társadalomban való részvételhez nélkülözhetetlen azon készségek, kompetenciák, attitűdök fejlesztése, amelyek elősegítik az egész életen át való tanulás ('lifelong learning', LLL) képességének és készségének kialakítását, továbbá a különböző forrásból származó tudáselemek integrációjának képességét. Az ezen készségek, képességek elsajátítását segítő tanulás kisebb, gyakran heterogén csoportokban, komplex, inspiráló tanulási környezetben valósulhat meg, amelynek során a tanuló önállóan építi fel tudását (Komenczi, 1997).

2008 májusában a világban közel 170 millió internetes oldalt regisztráltak (Netcraft, <http://news.netcraft.com/archives/2008/05/index.html>), a tulajdonosok az egyes honlapokon saját céljaik érdekében különböző minőségű és mélységű információkat tesznek közzé. Az internet hipertext-alapú, asszociatív elven működő rendszerében az információk változó mintázatok formájában jelennek meg (Komenczi, 2003). Az információ hatalmas mennyisége, átláthatatlansága és a formátumok sokszínűsége miatt az információ feldolgozásával, kezelésével kapcsolatos készségek, képességek fejlesztése rövid időn belül az oktatás egyik fontos feladata lesz. A napról napra növekvő mennyiség miatt az információhoz való hozzáférés látszólag egyre könnyebb, de a megszerzett információ rendszerezése, strukturálása egyre nagyobb kihívást jelent az információs társadalom tagjai számára (Gregorian, 2002). Az információtengerben való eligazodás érdekében felértékelődnek az eligazodást megkönnyítő készségek és képességek, nélkülözhetetlené válik a kritikus gondolkodás, az önszabályozó tanulás, a problémamegoldó gondolkodás (Molnár, 2007). A képességek fejlesztése minden egyén számára egyformán fontos, mert egyre növekszik azon munkahelyek száma, ahol munkavégzés közben nélkülözhetetlen a gyors és hatékony információszerezés. Azok a személyek, akik nem tartanak lépést a fejlődéssel, lemaradnak, és egyre nehezebben lesznek foglalkoztathatók.

A műveltség a modern társadalom tagjai számára szükséges, az élet több területén alkalmazható tudást jelenti (Csapó, 2003). A tudást építő tartalmak, struktúrák, illetve a tudás átadására, öröklítésére alkalmas eszközök, módszerek a lehetőségektől függően változnak, minden generáció más eszközöket használ, az eszközök eltérő módszerek alkalmazását igénylik. Az internet térhódítását követően az internetgeneráció a digitális média használatával fejleszti saját kultúráját (Tapscott, 2001). Az információs műveltség ('information literacy', IL) az információ szükségének felismerését, keresésének, értékelésének és használatának képességét jelenti, a hangsúly a társadalom számára hasznos információ feldolgozására kerül. Az információtechnológiai műveltség ('information technology literacy', IT) komplex módon ötvözi az információszerezés és a technológiai eszközök alkalmazásának szükségességét. Az információs műveltség alapfeltétele a számítógépes műveltség ('computer literacy', CL), azaz a számítógép eszközként való használata, a szoftverek és hardverek ismerete és kezelésének képessége (Bundy, 2004). A számítógépes műveltség fejlesztése alatt korábban elsősorban az algoritmizáló képesség, az egyes tevékenységeket egyszerű lépésekre leképező és azt értelmező gondolkodásmód fejlesztését, a programok értő használatát, kódolását, dekódolását, azaz a konvertálóképesség alkalmazását értették.

A gyerekek számára kifejlesztett mikrovilágok, például a Logo programozási nyelv elsősorban a kreatív, problémamegoldó, tevékenykedtető módszerek megteremtésében tölt be szerepet az oktatás során (Papert, 1988). A digitális írástudás ('digital literacy', DL) a technikai képességeken kívül magában foglalja a kognitív képességeket is, elsősorban a hétköznapi tevékenységek végzéséhez szükséges grafikai, szövegszerkesztő, kommunikációs szoftverek leggyakoribb funkcióinak célszerű használatát. A digitális írástudást igazolja az Európai Unió által támogatott egységes európai számítógép-használói bizonyítvány, az ECDL (European Computer Driving Licence), amely elsősorban a felhasználó

nálói képességeket, az informatikai írástudást méri. A bizonyítvány hét modulvizsgával, egy elméleti és hat gyakorlati vizsgával (információtechnológiai [IT] alapismeretek, operációs rendszerek, szövegszerkesztés, táblázatkezelés, adatbázis-kezelés, prezentáció, információ és kommunikáció) szerezhető meg.

A kompetencia sajátos motívum - és képességrendszer, döntésre és kivitelezésre való alkalmasság, vagyis fejlesztése valóságos, működő rendszerek fejlesztését jelenti (Nagy J., 2000). *Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK)* című dokumentumban az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa nyolc kulcskompetencia, közöttük a digitális kompetencia fejlesztésére tett javaslatot a tagországoknak. A digitális kompetencia az információs társadalmi technológiák (Information Society Technologies, IST) magabiztos, egyben kritikus használatát is magában foglalja. A fogalom megjelenése jól tükrözi, hogy a technológia helyett a társadalom számára hasznos, nélkülözhetetlen folyamatokra kerül a hangsúly, mert ezzel egy időben megjelentek olyan szolgáltatások (e-kormányzat, e-demokrácia, e-gazdaság, e-szolgáltatás, e-kultúra, e-oktatás, e-könyvtár), amelyek a társadalmi, gazdasági, kulturális folyamatokat elektronikus eszközökkel szolgálják ki. Az ajánlás szerint a digitális kompetencia az IKT-val (információs és kommunikációs technológia) kapcsolatos alapvető készségeken alapul, azaz az interneten zajló kommunikációt, az információ keresését, értékelését, tárolását, előállítását, bemutatását és cseréjét, valamint a számítógép célszerű alkalmazását foglalja magába, vagyis ötvözi az információ megszerzésére irányuló képességet és a technológia hatékony használatát.

Az információs műveltség ('information literacy', IL) az információ szükségének felismerését, keresésének, értékelésének és használatának képességét jelenti, a hangsúly a társadalom számára hasznos információ feldolgozására kerül. Az információtechnológiai műveltség ('information technology literacy', IT) komplex módon ötvözi az információszerzés és a technológiai eszközök alkalmazásának szükségességét. Az információs műveltség alapfeltétele a számítógépes műveltség ('computer literacy', CL), azaz a számítógép eszközként való használata, a szoftverek és hardverek ismerete és kezelésének képessége.

Az Amerikai Könyvtári Egyesület (American Library Association, ALA) meghatározása értelmében egy egyén akkor rendelkezik információs műveltséggel, ha felismeri az információ szükségességét, képes a saját munkájához szükséges információ megkeresésére, értékelésére és hatékony felhasználására (ALA, 1989). Az általános műveltség digitális irányú kiterjedését igazolja, hogy a társadalmi életben nélkülözhetetlen alapvető képességek, mint például az írás, olvasás, számolás képességének a fejlesztése és gyakorlása a közeljövőben a technológiai eszközök használatát igényli (Kirsch, 2003). Ha az alapképességek az IKT-eszközök használatával fejleszthetők, akkor egyes képességek, készségek fejlettsége hamarosan a társadalmi életben elterjedt informatikai eszközök használatával is igazolható, mérhető és értékelhető lesz.

Három szervezet, az Australian Council for Educational Research (ACER), a japán National Institute for Educational Policy Research (NIER) és az amerikai Educational Testing Service (ETS) 2003-ban együtt folytattak kutatást, amelynek az volt a célja, hogy adatokat szerezzenek a főiskolai hallgatók informatikai műveltségéről. Szakértőik a projekt során az információtechnológiai készségek ('IT skills') helyett az IKT-műveltség

('ICT literacy') kifejezést használták, amely jól szemlélteti, hogy a mérőeszközként szolgáló informatikai alkalmazásokban fontos szerepet töltöttek be a kommunikációs folyamatok (ETS, 2002).

A szervezetek szakértői szerint az IKT-műveltség az egyének érdeklődése, hozzáállása és képessége a digitális technológia és a kommunikációs eszközök megfelelő használatára, az információ hozzáférése, kezelése, integrálása és értékelése, új tudás alkotása, kommunikáció folytatása másokkal annak érdekében, hogy hatékonyan részt vehessenek a társadalomban (Lennon, Kirsch, von Davier, Wagner és Yamamoto, 2003).

Az Association of College and Research Libraries (ACRL) által alkotott informatikai műveltség definíciója szerint az a személy, aki rendelkezik az információk műveltségével:

- képes meghatározni a szükséges információ típusát és mennyiségét,
- a szükséges információt eredményesen és hatékonyan éri el,
- az információt és azok forrásait kritikusan értékeli,
- a megszerzett információt képes a saját tudásbázisába és értékrendszerébe beépíteni,
- a megszerzett információt akár önállóan, akár egy csoport tagjaként megfelelő módon, hatékonyan használja a célok elérése érdekében,
- megérti, hogy az információ szerzésére és használatára csak etikus módon, legális környezetben kerülhet sor (ACRL, 2000).

A James Madison University (JMU) az ACRL definíciója alapján 2002-ben egy 60 itemes információs műveltségi tesztet ('Information Literacy Test', ILT) fejlesztett (Cameron, Wise és Lottridge, 2007). A kérdések kétharmada az alapszintű, a feladatok egyharmada a haladó szintű készségeket mérte. A legalább 65 százalékos teljesítményt elérő gyakorlott ('proficient') hallgatók képesek:

- definiálni, hogy hogyan szerveznek egy könyvtárat,
- felsorolni a könyvtárak fő szolgáltatásait,
- kiválasztani a szükséges információnak leginkább megfelelő hivatkozást,
- azonosítani a gyakran idézett szövegek forrásait,
- keresési stratégiákat alkalmazni egy egyszerű adatbázisban,
- meghatározni a különböző források helyét a könyvtárban vagy az interneten,
- megkülönböztetni a tudományos és népszerű információt tartalmazó publikációkat,
- legálisan és etikusan használni az információt.

Haladónak ('advanced') minősítették azokat a hallgatókat, akik a teszten legalább 90 százalékos teljesítményt értek el. A haladó szintet teljesítő hallgatók képesek:

- a jobb eredmény elérése érdekében módosítani és fejleszteni a keresési stratégiákat,
- kifinomult keresési adatbázisokat, részletes keresőrendszereket használni,
- az információt különböző formákban megjeleníteni,
- az információ célját, szerzőségét, megbízhatóságát értékelni,
- megérteni, hogy az információ szerzése és használata kapcsolatban áll az etikus, legális, szociális és gazdasági tényezőkkel.

Az amerikai Educational Testing Service (ETS) a felsőoktatásban résztvevő hallgatóknak informatikai műveltség mérésére alkalmas interaktív mérőeszközöket fejleszt ki. A szolgáltatást a felsőoktatási intézmények költségterítés ellenében vehetik igénybe. A szervezet szakértői a fejlesztés kezdetekor definiálták az informatikai műveltséget lefedő képességstruktúrát (Mislevy, Steinberg és Almond, 2003). A struktúra kialakításakor elsősorban azt vették figyelembe, hogy az informatika világában jártas emberek gyorsabban kezelik a tartalmat, jobb problémamegoldó képességekkel rendelkeznek, hatékonyabban képesek önmaguk irányítására, jobban kontrollálják a tanulás eredményességét, valamint megértik azt, hogy az információ feldolgozására csakis etikus módszerekkel, legális környezetben kerülhet sor. Ezzel szemben azok a hallgatók, akik kevésbé értenek az IKT-eszközök használatához, nem képesek az információ érvényességének (validitásának) vizsgálatára, nem tudják összehasonlítani a különböző forrásokból származó

információ tárgyyszerűségét (objektivitását), megbízhatóságát, hitelességét. A szervezet mérőeszközként olyan interaktív szoftvert készített, amely a gyakran alkalmazott számítógépes programokhoz hasonló elven működik, és a feladatok megoldása közben további adatok gyűjtésére is alkalmas (ETS, 2005).

Az ETS szakértői az ACRL által meghatározott műveltség definíciója alapján összesítették azokat a teljesítményindikátorokat (ETS, 2007), amelyek együttese körülhatárolja a műveltségre jellemző képességeket, készségeket, egyben lehetővé teszi az egyének teljesítményének szöveges értékelését is. A leírás szerint az IKT-műveltség közel száz tevékenység elvégzésének a képességétől függ. Az IKT-műveltség részeként tekintik például, ha az egyén

- ismeri a rendelkezésére álló különböző információforrásokat,
- az információ keresésekor változatos információforrásokat alkalmaz,
- képes a keresőszoftver hatékony alkalmazására,
- pontosan meghatározza a keresendő információt,
- képes az információ keresésekor az összes szükséges feltétel meghatározására,
- képes finomítani a keresési feltételeket,
- képes a releváns, pontos, objektív, aktuális információ kiválasztására,
- keresést követően a szükséges formátumú információt választja ki,
- kereséskor a szükséges kulcsszavakat alkalmazza,
- a kulcsszavakat a szükséges logikai műveletekkel kapcsolja össze,
- képes az URL alapján a szolgáltató azonosítására,
- meg tudja különböztetni a kormányzati, kereskedelmi, oktatási vagy egyéb internetes címet,
- képes a különböző formátumú információk mentésére,
- képes azonosítani a mentés helyét, az állomány nevét és típusát,
- felismeri a különböző típusú állományokat,
- képes megítélni azt, hogy a megszerzett információ tartalmazza-e a szükséges és elégséges mennyiségű adatot,
- képes a megszerzett információ strukturálására, rendszerezésére,
- képes a különböző forrásokból származó információ összehasonlítására, integrálására,
- képes felismerni az egyes információk közötti ellentmondásokat,
- az információ közvetítésére megfelelő eszközöket választ ki,
- képes egy dokumentum célszerű formázására,
- képes a megszerzett információ továbbítására, megosztására,
- képes a megszerzett információt a saját céljának megfelelő módon adaptálni,
- képes a megszerzett információ minőségét, tudományosságát meghatározni,
- ismeri az információ jogszerű felhasználására vonatkozó előírásokat, szabályokat,
- képes az információt saját dokumentumaiban megfelelő módon idézni.

A technikai készségek magas szintű fejlettsége szükséges, de nem elégséges feltétele a magas szintű IKT-műveltségnek. A számítógép kezelésével kapcsolatos technikai algoritmusok magabiztos alkalmazása, például a weboldalakon való navigálás, a szoftverek menürendszerének magabiztos kezelése vagy akár egy weboldal elkészítése igazolhatja a technikai készségek fejlettségét, de nem jelenti egyben azt is, hogy a felhasználó objektíven képes értékelni az interneten megjelenő tartalmak megbízhatóságát, hitelességét, érvényességét, helyesen értelmezi a weboldalakon megjelenő tartalmakat, és képes azokat a saját igényeinek megfelelő módon átalakítani, adaptálni (Katz, 2005).

Azok a tanárok, oktatók, akik részt vállalnak az IKT-műveltség fejlesztésében, többféle kihívással találkoznak, amelyek egy része a tartalommal, más része az alkalmazott pedagógiával kapcsolatos. Többek között a tartalom módosításakor, a digitális tananyagok fejlesztésekor új módszertani elvárásoknak kell megfelelniük (Körmöczi, 2005). Másrészt testreszabott fejlesztési stratégiát kell kidolgozni a hallgatók számára,

például azoknak, akik önmagukat gyakorlott felhasználóknak tartják, de készségeiket elsősorban szórakozás, szabadidős tevékenység során, társas kapcsolataik ápolása közben fejlesztik, ezért nincs elegendő tapasztalatuk például a tananyaghoz kapcsolódó publikációk, hasznos és értékes információk keresésében, értékelésében, szakszerű felhasználásában, továbbfejlesztésében.

A hallgatók a hétköznapi tudás birtokában sokszor túlbecsülik saját tudásukat, ezért nem is szándékoznak olyan kurzusokon részt venni, amelyek az informatikai képességek fejlesztésével foglalkoznak. Megfelelő pedagógiai módszer alkalmazásával, például a képességek hiányát feltérképező önértékelő kérdőív kitöltésével azonban felismerhetik a további fejlődés lehetőségét, ennek köszönhetően nagyobb érdeklődéssel és aktivitással vesznek részt a választható kurzusokon (*Stubbings és Franklin, 2005*).

A hallgatók a mindennapi internethasználat következtében tapasztalt felhasználóknak érezhetik magukat, ugyanakkor megfelelő ösztönzés, optimális célkitűzés hiányában kevésbé érdekelték abban, hogy a tanulási készségek fejlesztése vagy az objektív információszerezés érdekében más forrásokat, például kutatási eredményeket tartalmazó adatbázisokat is használjanak. Ezért a fejlesztés során meg kell határozni a számítógép hatékony felhasználása közben alkalmazható műveleteket, funkciókat, algoritmusokat, és olyan tanítási módszerekre van szükség, amelyek felkészítik az egyéneket a gyorsan változó környezetre (*Magai és Simonics, 2008*), az új tanulási tartalmakat összekapcsolják az előzetes tudással, a hallgatókat aktív tanulásra ösztönzik, és a feladatok iránti érdeklődést a sikeres megoldásig ébren tartják. Az oktatásfejlesztés számára hasznos visszacsatolási lehetőség, hogy a hallgatók által megoldott feladatok értékelésével a feladat célszerűsége, nehézsége, eredményessége is minősíthető.

Az információs társadalomban való részvételhez szükséges információ megszerzése a digitális technológia, a kommunikációs eszközök és a hálózat megfelelő használatával biztosítható, ezeknek az eszközöknek a hatékony használata az IKT-műveltség feltétele. A műveltség ezenkívül magában foglalja a technológia kutatási, szervezési, kommunikációs eszközként való használatának a képességét, valamint annak alapvető megértését, hogy az információ kezelésére csak legális környezetben kerülhet sor (*National Higher Education Information and Communication Technology Initiative, 2004*). A fenti definíció az információkezelés képességének egyre növekvő szükségességét közvetíti, és ez az igény egyben azt is jelenti, hogy az információ hatékony keresésének, kritikus értékelésének és célnak megfelelő feldolgozásának oktatása, a kulturális felhasználást biztosító társadalmi szabályok („netikett”) megismerése és elfogadása a jövőben az oktatás fontos feladatává válik. A digitális dokumentumok iskolai alkalmazása sajátos pedagógiai kihívást jelent (*Nyíri, 2003*).

Fejlesztés közben figyelembe kell venni az egyén jellemzőit, mert az információkezeléssel kapcsolatos műveletek hatékonyságát, eredményességét a személyiségjegyek, mint például az extravertált vagy introvertált beállítottság, érzékenység, nyíltság, alkalmazkodóképesség (elfogadás, versengés), lelkiismeretesség is befolyásolhatják (*Heinström, 2003*). Az extravertált személy verbálisan nyíltabb, és szívesen megosztja tapasztalatait másokkal, míg az introvertált személy zárkózott, tartózkodó, inkább önállóan, egyedül dolgozik. A nyitott személy érdeklődőbb, szívesen ismerkedik meg többféle dologgal, kedveli az újszerűséget, míg a zárkózott személy csak a megszokott tevékenységeket végzi szívesen. Az alkalmazkodóképes személy kedves, önzetlen módon viselkedik, míg a versengő személy féltékenyen őrzi megszerzett ismereteit. A lelkiismeretes személy a kitűzött cél érdekében egy irányba fókuszál, míg az alkalmazkodó, rugalmas személy hajlamos arra, hogy megfontolás nélkül foglalkozzon többféle feladattal egymást követően. A lelkiismeretesebb személy általában rendszerető, engedelmes, felelős, megbízható és alapos munkát végez (*Heinström, 2003*).

Az Educational Testing Service informatikai mérése

2001-ben az ETS több szervezettel együtt folytatott kutatást az informatikai műveltség mérésének lehetőségeiről, amelynek során az IKT-műveltséget a kognitív és a technikai képességek ötvözeteként határozták meg (ETS, 2002): a kognitív képesség főleg az írási, olvasási, számolási, a kritikus gondolkodási és problémamegoldási képességeket, míg a technikai képesség a számítógépes programok használatát, kezelését, az algoritmusok megértését és alkalmazását jelentette.

A kutatás során az informatikai műveltségen belül öt komponenst, a hozzáférés ('access'), szervezés ('manage'), integrálás ('integrate'), értékelés ('evaluate') és az alkotás ('create') képességeket definiáltak. A hozzáférés az információgyűjtés, információszervezés ismeretét és alkalmazását, a szervezés egy létező szervezési séma alkalmazását, az integrálás különböző információk összegzését, összehasonlítását, az értékelés az információ minősítését, az információ fontosságának, hasznosságának vagy eredményességének a megítélését, az alkotás az információ előállítását, adaptálását, alkalmazását, tervezését jelentette.

A kutatás kezdetekor a szakértők több társadalmi problémát azonosítottak, amelyek akadályozhatják az információs műveltség kialakítását (ETS, 2002):

- Az emberek többsége alacsony szintű általános képességekkel rendelkezik. Sokan nem képesek megfelelő szintre fejleszteni az olvasási, írási, számolási képességeiket, az általános képességek hiánya vagy alacsony szintje pedig akadályozhatja az informatikai műveltség fejlesztését.

- A technológia elérésével kapcsolatban nagymértékű egyenlőtlenség ('digital divide', digitális szakadék) figyelhető meg.

- Sem az országokon belül, sem nemzetközi szinten nincs elegendő információ az IKT-műveltség szintjeinek eloszlásáról, ezért a digitális szakadék megszüntetése érdekében tett társadalmi intézkedések nem eléggé hatékonyak.

A kutatási összefoglalóban kiemelték, hogy szükség lenne egy széleskörű diagnosztikus mérésre, amelynek eredményei alapján az oktatás hatékonyabban szervezhető, és javaslatot tettek az IKT más tantárgyakba való integrálására is.

A mérés kezdetekor a tanulókat röviden tájékoztatták a program használatáról, megtekinthették, milyen típusú kérdésekkel találkozhatnak a programban, és kipróbálhatták, hogyan kell kezelni az egyes feladattípusokat, hogyan kell bejelölni, illetve módosítani a választ, a képernyő melyik részén lehet lapozni. A feladatsorban egyszerű és többszörös feleletválasztást, valamint rövid szöveg beírását igénylő feladattípusokat alkalmaztak, a képernyőn egyszerre csak egy kérdés jelent meg, és lapozást követően nem volt lehető-

Az extravertált személy verbálisan nyíltabb, és szívesen megosztja tapasztalatait másokkal, míg az introvertált személy zárkózott, tartózkodó, inkább önállóan, egyedül dolgozik. A nyitott személy érdeklődőbb, szívesen ismerkedik meg többféle dologgal, kedveli az újszerűséget, míg a zárkózott személy csak a megszokott tevékenységeket végzi szívesen. Az alkalmazkodóképesebb személy kedves, önzetlen módon viselkedik, míg a versengő személy féltékenyen őrzi megszerzett ismereteit. A lelkiismeretes személy a kitűzött cél érdekében egy irányba fókuszál, míg az alkalmazkodó, rugalmas személy hajlamos arra, hogy megfontolás nélkül foglalkozzon többféle feladattal egymást követően.

ség visszalépni az előző oldalra. A mérést megelőzően a diákok egy háttérkérdőívet is kitöltöttek, amelyben a számítógép használatának gyakoriságára és az informatikai attitűdre vonatkozó kérdésekre válaszoltak. Az informatikai attitűdöt például az alábbi négy kérdéssel mérték fel:

- A számítógép használata fontos számomra.
- Többet szeretnék tanulni a számítógép használatáról.
- Magabiztosan kezelem a számítógépet.
- Ha problémám adódik a számítógép használatakor, akkor azt általában egyedül oldom meg.

Mérés közben a tanulók olyan szimulációs programokat használtak, amelyek az ismert programokhoz hasonló algoritmusok alapján működtek. A mérés során négyféle szimulációs programmal ismerkedtek meg a tanulók, a feladatok megoldása a technikai és a kognitív készségek együttes alkalmazását igényelte. Az első feladatban egy böngésző-programhoz hasonló programot használtak, a második feladatban egy levelezőrendszerhez hasonló program használatával továbbítottak egy elektronikus levelet a megadott címre, a harmadik feladatban a keresőrendszerekhez hasonló programban kerestek egy megadott témával kapcsolatos információt. A negyedik feladatban egy szimulációs programot próbáltak ki, ebben a feladatban a tanulók szövegdobozokban és legördülő menüben állíthatták be egy tesztá kelesztése közben változtatható paramétereket, szimuláció közben megfigyelhették a paramétertől függő változásokat, majd a megfigyelések alapján egy többszörös választ tartalmazó tesztkérdésre válaszoltak. A mérést követően a hallgatók a kérdések érdekességét, pontosságát, nehézségét is minősíthették.

Az Educational Testing Service továbbfejlesztette a 2001-ben alkalmazott mérőeszközt, 2005. évi informatikai mérésükben az informatikai műveltség értékelésére az információ kezelésére alkalmas új mérőeszköz használatával került sor. A mérésben hangsúlyosan szerepelt a kritikus kognitív képesség mérése, amely a meglévő tudás módosításával, például következtetéssel a gondolkodó személy memóriájában addig még nem létezett új tudást hoz létre (Nagy J., 2000). A feladatok tartalmilag társadalomtudományi és természettudományi tárgyakkal kapcsolatos, valamint hétköznapi, kulturális és egészségügyi eseményekkel foglalkozó szövegrészeket tartalmaztak.

A tesztfeladatok készítésével párhuzamosan egy autentikus szimulációs környezet is készült, amellyel szemben alapvető elvárás volt, hogy használatkor a résztvevők a lehető leghatékonyabb módon navigálhassanak. A rutinszerűen végzett technikai készségek, mint például a görgetés, kijelölés, másolás, kivágás, beillesztés, mozgatás ('drag and drop'), rendezés műveletek végzése elengedhetetlen volt a feladatok megoldása érdekében, a mérőeszköz elsősorban a megoldás közben végzett algoritmusok kidolgozásának képességét értékelte, és csak kisebb hangsúlyt helyezett a technikai készségek mérésére. Az egyik feladat megoldása közben például az alábbi műveletek elvégzésére került sor: elektronikus levél megnyitása, a releváns információ kiválasztása, másolása, beillesztése egy új levélbe. A feladat elsősorban a kritikus gondolkodás képességét, az értékes információ kiválasztását mérte, de a sikeres megoldáshoz a technikai környezet magabiztos használata is szükséges volt. A mérőeszköz jól szemlélteti a készségek hierarchikus egymásra épülését, a feladatok megoldása során a technikai készségek alkalmazása az informatikai környezet sikeres alkalmazásának előfeltételeként értelmezhető.

Az értékelés során 14 rövidebb, 3–5 perc alatt megoldható feladattal és egy hosszabb, 15 perc alatt elvégezhető feladattal mérik a tanulók informatikai készségeit, képességeit, a teszt megoldása összesen 75 percet vesz igénybe. A mérőeszközzel a résztvevők problémamegoldó gondolkodásának fejlettségét olyan életszerű feladatok segítségével mérik, amelyekkel a hallgatók a mindennapok során is találkozhatnak. Ilyen életszerű feladat például egy adatbázisból a kritériumoknak megfelelő rekordok szűrése, adott tartalmú elektronikus levelek törlése, a megfelelő információt tartalmazó hiteles honlap kiválasztása.

A szervezet a főiskolák és egyetemek részére kétféle, alapszintű ('core') és magasabb szintű ('advanced') mérőeszközt készített. Az alap- és magasabb szintű tesztben hasonló típusú feladatok találhatók, de utóbbiakban magasabb szinten komplexebbek a feladatok, a szöveg megértése, értelmezése, a feladat sikeres megoldása többféle készség aktiválását igényli a résztvevőktől. A feladatsorok az alábbi hét területen mérték az informatikai képességeket: definiálás ('define'), hozzáférés ('access'), szervezés ('manage'), integrálás ('integrate'), értékelés ('evaluate'), alkotás ('create'), kommunikáció ('communicate'), vagyis a 2001. évi méréshez képest a mérésben szereplő képességek köre a definiálással és a kommunikációval bővült. A fejlesztés során először definiálták a képességterületeket, majd a felállított taxonómia alapján elkészítették a méréshez szükséges feladatokat. A definíciók és a hozzájuk tartozó számítógépes tevékenységek, mintafeladatok ismertetésével képet alkothatunk arról, hogy a kutatás során mely képességek feltárására került sor.

Definiálás ('define')

A definiálás képessége elengedhetetlenül szükséges az információ elektronikus keresése, megszerzése érdekében (Katz, 2007b). Ahhoz, hogy megtaláljunk egy információt, ki kell választani a megfelelő kulcsszavakat, meg kell fogalmazni egy állítást. Kutatások esetében hipotézisek alkotásával, igazolásával vagy cáfolatával keletkeznek, a társadalom számára hasznos információk. A keresett információ azonosítása, világos meghatározása, a definíció pontosítása, értelmezése, a keresési hely és a keresési beállítások pontos megadása, a digitális eszközök használata nélkülözhetetlen az információ hatékony keresése és megszerzése érdekében. A definiálás képességével rendelkező személy képes meghatározni egy termék lényeges jellemzőit, képes megkülönböztetni az alapvetően fontos tulajdonságokat a lényegtelenektől. A definiálás képessége például a szükséges részinformációhoz leginkább illeszkedő műveltségterület azonosításával, a megfelelő keresőkérdés alkotásával, a kulcsszavak kiválasztásával, fogalmi térkép szerkesztésével, kitöltésével értékelhető. A mérésben a megfelelő kulcsszavak kiválasztásával, a keresési beállítások pontosságával mérték a definiálás képességét (Katz, 2005).

Hozzáférés ('access')

A hozzáférés képessége az információ digitális környezetben való gyűjtésének és szerzésének a képességét jelenti (Katz, 2007b). Az on-line adatbázisok, tematikus gyűjtemények, internetes információforrások révén gyorsan és könnyen elérhetők az információk. Az internetes hivatkozásokkal újabb és újabb források tárulnak fel, amelyek olvasásával egyre több információ szerezhető. Információ kereshető egy program sűgőjában vagy on-line help tanulmányozásával, de egy idegen formátumú állomány megszerzését követően a fájlformátum azonosítására és a megfelelő lejátszóprogram letöltésére és installálására is sor kerülhet. Az adatokhoz való hozzáférés optimális keresési stratégiák megalkotását, a leghatékonyabb keresőprogramok ismeretét igényli. A tesztben a hozzáférés képességét a megfelelő adatbázis kiválasztásával, az adatbázisokban rejlő adathalmaz szűrésével, a megfelelő rekordok kiválasztásával mérték (Katz, 2007b).

Szervezés ('manage')

A szervezési képesség egy létező szervezési séma azonosítását, egy új szervezési séma tervezését vagy egy rendezési algoritmus célszerű alkalmazását jelenti (Katz, 2007b). A szervezési képesség mérésére alkalmas feladat lehet például elektronikus levelek csoportosítása tartalom, feladó, címzett vagy a levél tárgya szerint, az e-mailek mappákba rendezése, mentése, törlése, másolása, áthelyezése, egy táblázat adatainak megadott

szempontok szerinti hatékony rendezése vagy egy elemeket tartalmazó és az elemek közötti kapcsolatokat minősítő szervezeti diagram készítése. A tesztben a szervezés képességét egy elektronikus levelek kezelésére alkalmas szimulációs programmal mérték (Katz, 2007b). A feladatban a munkával kapcsolatos tartalmú leveleket kellett áthelyezni egy adott mappába, míg a fölösleges, személyes tartalmú leveleket törölni kellett, vagyis a kognitív és technikai képességek együttes alkalmazására volt szükség. A szervezési feladatot tartalmazó szimulációs programban többféle technikai megoldást alkalmazhattak a hallgatók, használhatták például a kedvelt 'drag and drop' egérműveletet, de elvégezhettek a műveleteket a menürendszer parancsaival is.

Értékelés ('evaluate')

Az értékelés az interneten fellelhető információáradat közül a hasznos, optimális tartalom kiválasztását, az információ értékelését, minősítését, a releváns, objektív információ kiválasztását, egyben a hamis vagy fölösleges információ kiszűrését jelenti (Katz, 2007b). Az információ értékelése a rendelkezésre álló információ érvényességének, minőségének, relevanciájának a megítélését, az információ terjedelmének becslését, az információt közlő személy nézőpontjának, illetve a honlap céljának felismerését és a szükséges információt tartalmazó legjobb adatbázis kiválasztását igényli. A weboldalak idő szerinti rendezésével megtudható, hogy milyen sorrendben kerültek nyilvánosságra az adatok, kikövetkeztethető, hogy mely oldalon jelent meg olyan információ, amely régebben nyilvánosságra hozott publikáció alapján, annak módosításával, feldolgozásával készíthetett. Az objektív értékelés szükséges lehet például a honlapok struktúrájának, tartalmának, formájának vizsgálatakor vagy fórumok relevanciájának megítélésekor, amely segíthet abban, hogy az ott elhangzott személyes véleményeket megfelelő fenntartással kezeljük. A tesztben az egyik, értékelést tartalmazó feladat megoldása során egy találati lista elemeinek értékelésével kellett kiválasztani a keresett témával kapcsolatban a legjobb, legpontosabb információt tartalmazó honlap címét. Egy másik értékelés során egy egészségügyi probléma értelmezése, tájékoztató oldal keresése, majd az oldalakon megjelenő tartalmak értelmezésével a legmegfelelőbb információt tartalmazó oldal kiválasztása volt a feladat (ETS, 2005).

Integrálás ('integrate')

Az integrálás képessége a különböző forrásokból szerzett információk értelmezését, analízisét, szintetizálását, összegzését, összehasonlítását, analógiás gondolkodást, azaz a hasonlóságok feltárását, a lényeg kiemelését, azaz az eltérések megállapítását jelenti (Katz, 2007b). A rendelkezésre álló információk egységesítését, összevonását követően következtetések vonhatók le, összefoglalók készíthetők, így az eredmények alapján objektív, tényeken alapuló döntések hozhatók. Az integrálás eredményeképpen a több helyen, különböző formában szereplő információk kivonata egy helyen, egységes formában jelenik meg. Az integrálás képessége mérhető például különböző weblapokon megjelenő információk összehasonlításával és az eltérések táblázatos összegzésével. Az egységes értékelés érdekében megadhatók a táblázat fejlécét alkotó összehasonlítási szempontok, a táblázat értelmezésével megállapíthatók a különböző oldalakon megjelent információk közötti hasonlóságok és eltérések, feltárhatók az ellentmondások. A tesztben az integrálás képességét elektronikus levelekben szereplő információk összehasonlításával, rendszerezésével, a közös jellemzők és az eltérések dokumentálásával és egy döntési javaslat előkészítésével mérték (Tyler, 2005).

Alkotás ('create')

Az alkotás képessége az információ előállítását, a rendelkezésünkre álló adatok adaptálását, más környezetben való felhasználását, átalakítását, az információ új formában való tervezését, elkészítését jelenti (Katz, 2007b). Az alkotás mint problémamegoldó tevékenység olyan komplex kognitív folyamatnak tekinthető, amelyben egyenrangúan fontos és meghatározó szerepet játszik a meglévő tudás átszervezését irányító kritikai (konvergens) és az új tudás létrehozását irányító kreatív (divergens) gondolkodás (Tóth, 2007). Az alkotás képességét mérhetjük a mondanivaló szemléltetésére alkalmas diagram készítésével, amelynek során hangsúlyos szerepet kap a szövegértés és szövegértelmezés. A tesztben az alkotás képességét a leírásnak megfelelő diagram elkészítésével mérték. A diagram előállítására alkalmas szimulációs programban az ábrázolandó adatsor, az értelmezési tartomány és az értékkészlet kiválasztását követően automatikusan megjelent a

Az IKT-műveletek gyakorisága és a teszt eredménye között nincs összefüggés, vagyis a tevékenységek gyakori végzése ellenére a hallgatóknak szükségük lenne arra, hogy elmagyarázzák nekik a számítógép működését, bemutassák a szoftverek szabályos használatát, ezért az informatika tanítása az otthoni informatikai eszközök mindennapi használata ellenére napjainkban is elengedhetetlen oktatási feladat.

kiválasztott paramétereknek megfelelő vonaldiagram. A válaszadás előtt lehetőség volt a diagram adatainak módosítására is. A diagram alkotásához készített szimuláció látványos része a mérőeszköznek, az alkalmazott elmélet alapjaiban hasonlít a táblázatkezelő programok diagramkészítő funkciójához, de a szimulációs programban kirajzolt diagram elkészítése más technikai készségeket igényelt, mintha egy táblázatkezelő programban készült volna az adott diagram. Ugyancsak az alkotás képességét mérte az a feladat, amelynek során a résztvevőknek egy rendezvényt reklámozó dokumentumot kellett elkészíteniük úgy, hogy a dokumentum tartalmazzon olyan letéphető részeket, amelyeken a kapcsolatfelvételhez szükséges cím és telefonszám olvasható (ETS, 2005).

Kommunikáció ('communicate')

A kommunikációs képesség az információ közvetítésének, továbbításának a képességét, az információ közlésére alkalmas eszköz kiválasztását és használatát jelenti (Katz, 2007b). Az információ közvetítésekor tekintettel kell lenni arra, hogy kik alkotják a célközönséget. Az eredményes kommunikáció érdekében olyan eszköz kiválasztására van szükség, amely alkalmas az üzenet átadására, a mondanivalót tartalmazó dokumentum szerkesztésére. A kommunikációs képesség mérhető egy e-mail átszerkesztésével, továbbításával vagy egy prezentáció diáinak adaptálásával, átformázásával, átalakításával, de történhet ezek komplex alkalmazásával, amelynek során az e-mailen kapott információ alapján készül egy prezentáció, és az információ bemutató formájában kerül a célközönség elé. Az értékelés során alkalmazott prezentáció készítésekor a megfelelő diatípus, a pontos információt tartalmazó cím és a mondanivalót hatásos módon tükröző tartalom kiválasztása volt a feladat. A tartalom szerkesztésekor figyelembe kellett venni, hogy mi a bemutató célja, milyen célközönség számára készül a prezentáció, milyen hatást kíván elérni a prezentáció bemutatásával az előadó, és tartalmában mennyire meggyőzően érvel az álláspontja mellett.

A mérés tapasztalatai

A mérőeszköz alkalmazásával kapott egyéni eredmények hozzáegíthetik a résztvevőket a helyes önértékelés kialakításához. A Purdue Egyetemen 260 véletlenszerűen kiválasztott elsőéves hallgató töltötte ki a tesztet; a kitöltés előtt a résztvevők 92 százaléka azt állította önmagáról, hogy magas szintű informatikai készségekkel rendelkezik, de az eredmény szerint 52 százalékuk nem tudta bizonyítani ezt (*Macklin, 2007*).

2005 januárjában 4048 hallgató töltötte ki az ETS IKT-műveltség értékelésére szolgáló on-line tesztjét ('ICT Literacy Assessment') (*Katz és Macklin, 2007*). A méréssel párhuzamosan a hallgatók három másik kérdőívet is kitöltöttek. Az egyik témakörben a magabiztosságukról ('confidence in ICT literacy activities'), a végzett műveletek gyakoriságáról ('frequency of ICT literacy activities') és a kurzusokon szükséges képességeik szintjéről ('skills in course technology') nyilatkoztak. A másik témakörben arra válaszoltak, hogy megoldják-e a problémát önállóan ('figured out problems on own'), szükség esetén kérnek-e segítséget másoktól ('asked for help'), illetve a mért területek közül mely képességeket fejlesztik önállóan ('Number of ICT literacy skills learned on down'). A harmadik kérdéskörben a tanulmányi eredményeiket adták meg.

A magabiztosságukat értékelő tesztben a hallgatók háromfokú skálán jellemezheték képességeiket (3=nagyon magabiztos, 1=egyáltalán nem magabiztos). Az eredmények szerint a hallgatók átlagos magabiztossága 2,4 (szórás 0,4), tehát úgy érezték, hogy a legtöbb számítógépes művelet elvégzése nem jelent gondot számukra. A műveletek gyakoriságát egy négyfokú Likert-skálán minősítették (1=soha, 4=nagyon gyakran). A hallgatók bevallásuk szerint elég gyakran végezték el a kérdésekben szereplő műveleteket, a 30 műveletre vonatkozó válaszok átlaga 3,2 (szórás 0,7). Bevallásuk szerint magabiztosan, probléma nélkül alkalmazták a szükséges számítógépes műveleteket a kurzusokon, mert az alábbi kérdésekre adott válaszok átlaga 3,1 (szórás=0,6):

- milyen mértékben voltak képesek alkalmazni a számítógépes műveleteket a kurzusokon (4=nagyon, 1=egyáltalán nem),
- milyen mértékben lennének a közeljövőben magabiztosak hasonló kurzusokon (4=nagyon magabiztos, 1=egyáltalán nem magabiztos),
- milyen gyakran volt problémájuk az adott kurzuson a technológia alkalmazása közben (1=nagyon gyakran, 4=soha).

A kérdőív eredményei alapján arra következtethetünk, hogy a hallgatók nem kérnek segítséget az oktatóktól vagy társaiktól, inkább saját maguk oldják meg problémáikat. Arra a kérdésre, hogy probléma esetén kihez fordulnak segítségért (1=megoldja önállóan, 0=megkérdezi az oktatótól, csoporttársától vagy bárki mástól), a válaszok átlaga 0,35 (szórás 0,5). A gyakoriságra vonatkozó kérdés ugyanezt a megállapítást támasztja alá. A „Milyen gyakran kértél segítséget másoktól?” (1=nagyon gyakran, 4=soha) kérdésre kapott válaszok átlaga 3,6, vagyis a hallgatók nagyon ritkán kértek segítséget másoktól. A kérdőív összesített válaszai alapján megállapítható, hogy a mért képességek felét a kurzusokon (átlag=3,6, szórás=1,9), a többi önállóan fejlesztették a hallgatók.

Az IKT-műveltség kérdőívének eredménye és a műveletek magabiztossága, illetve a hallgatók felsőoktatásban elért teljesítménye között alacsony a korrelációs együttható értéke (0,27, illetve 0,29, $p < 0,001$), de az egyes csoportok vizsgálata során azt is megállapították, hogy azok, akiknek jobb a teljesítményük, az élet minden területén jobb eredményeket szeretnének elérni, ezért az IKT-műveltséggel kapcsolatos készségek fejlesztésére is nagyobb hangsúlyt fektetnek. Az IKT-műveletek gyakorisága és a teszt eredménye között nincs összefüggés, vagyis a tevékenységek gyakori végzése ellenére a hallgatóknak szükségük lenne arra, hogy elmagyarázzák nekik a számítógép működését, bemutassák a szoftverek szabályos használatát, ezért az informatika tanítása az otthoni

informatikai eszközök mindennapi használata ellenére napjainkban is elengedhetetlen oktatási feladat.

A 2005. évi eredmények alapján a hallgatók informatikai műveltségéről összesített adatokat gyűjtöttek. 2006-ban 65 intézmény több mint tízezer hallgatója töltötte ki a tesztet. A mérés nem tekinthető reprezentatív mérésnek, de az eredmények alapján fontos következtetések vonhatók le a résztvevők informatikai műveltségére vonatkozóan (Katz, 2007a). 2006-ban a résztvevők egyéni értékelést is kaptak, a szöveges értékelés segítségével a hallgatók képet alkothattak a csoporthoz viszonyított teljesítményéről. A szöveges értékelésből a hallgatók megtudhatták, hogy sikeresen oldották-e meg a feladatot, és tájékoztatást kaptak arról is, ha a megoldásuk hiányos volt. Az eredmények szerint a hallgatók többsége képes egy honlap vizsgálatakor az időrendiséget megállapítani, de csak kisebb részüik képes a szerző valódiságának megállapítására. Még gyengébb a hallgatók teljesítménye egy honlap objektivitásával megítélésében, és csak kevesen képesek az összes kritériumnak megfelelő honlap kiválasztására. Igen gyenge eredményt értek el abban a feladatban, amelyben nagy mennyiségű adatot kellett volna kezelniük, a hallgatók 50 százaléka el sem kezdte a feladatot, és mindössze 10 százalékuk rendezte az adatokat a leírásnak megfelelő sorrendbe. Ugyancsak gyenge eredményt értek el a prezentáció alkotásakor, amelynek során a megadott szövegelemekből kellett volna kiválasztani azokat, amelyek megfelelő módon alátámasztották volna az érvelést; ebben a feladatban csupán 12 százalékuk választotta ki a szükséges szövegelemeket (Egan és Katz, 2007).

A mérést követően felmerült az igény az elfogadhatónak tekinthető eredmény meghatározására. Független szakértők konszenzus útján határozták meg, hogy a 300 itemes alapszintű feladatsor megoldásakor minimálisan 165 pontot kellene elérniük a hallgatóknak annak érdekében, hogy aktívan részt vehessenek olyan kurzusokon, amely a technológia használatára épül (Tannenbaum és Katz, 2008).

Az ETS a mérési eredmények segítségével több szinten támogatja az intézményi folyamatokat. Az IKT-műveltség szintjéről ma még kevés adat áll rendelkezésünkre, a szervezet által végzett mérések elsősorban a résztvevő intézményeknek segíthetnek a fejlesztési tervek kialakításában (Gregorian, 2002). A mérésben résztvevők nem alkottak reprezentatív mintát, ezért a mérési eredmények nem általánosíthatók, de az intézmények különböző célokra használhatják fel az adatokat azokon a kurzusokon, amelyek az IKT-műveltség fejlesztését tűzték ki elsődleges vagy másodlagos célként. Az IKT-műveltség definíciója segíthet a kurzusok tematikáinak fejlesztésekor, a gyakorlatok során előtérbe kerülhetnek a definíció alapján származtatható tevékenységek. Az összesített adatokból az intézmények megtudhatják, hogy a hallgatók hány százaléka rendelkezik alapszintű vagy haladó informatikai képességekkel, hány százalékuk képes megoldani az adott típusú vagy nehézségű feladatot, illetve hány százalékuknak lenne szüksége segítségre. Az eredmények alapján hatékonyabban tervezhetők, szervezhetők a kurzusok. Az egyének számára készített szöveges értékelés alapján a hallgatók megtudhatják, mely feladatokat oldották meg jól, és arra is választ kaptak, hogy miért hiányos a feladat megoldása. Ez azt jelenti, hogy a szummatív értékelés mellett a mérőeszköz a hallgatók további fejlődésének elősegítésére, azaz automatizált formatív értékelésre is alkalmas. A szöveges értékelés lehetővé teszi, hogy a résztvevők objektív képet kapjanak saját képességeikről, és ennek ismeretében továbbfejleszthetik magukat azokon a területeken, amelyeken az értékelés hiányosságokat jelzett.

A mérés fejlesztése során meghatározott definíció szerint az IKT-műveltség az információ szerzése, továbbítása, megosztása közben a kritikus gondolkodás és a problémamegoldó képesség alkalmazását igényli. A művelt embereknek ma már nem elegendő azt tudni, hogy hol és hogyan lehet a szükséges információt megszerezni, az információ értékelése, minősítése, analízisa, szintetizálása, szelektálása és legfőképpen a saját céloknak megfelelő hatékony alkalmazása, adaptálása és továbbfejlesztése is fontos az egyén számára (Tyler, 2005).

Összegzés

A 21. században olyan mérőeszközök használatára van szükség, amely a tantárgyi ismeretek és a szükséges képességek együttes mérésére is alkalmas (Partnership for 21st century skills, 2003). Az ETS által végzett mérés eredményei azt tükrözik, hogy a hallgatók informatikai műveltségének továbbfejlesztésére a felsőoktatási intézményekben is szükség van, a tervezést és fejlesztést megelőzően azonban érvényes és megbízható adatokkal kell rendelkezni a műveltség szintjéről. A kurzusok megvalósítása közben integrálni kellene az informatikai eszközök használatát, de az IKT-műveltség integrált fejlesztése csak akkor alkothat egységet, ha a társadalom által megfogalmazott korszerű elvárásokon alapulnak, és ezeket az igényeket az intézmények az oktatók egyetértésével saját stratégiájukban is deklarálják. A tudás koherens rendszerbe szerveződése érdekében az oktatás során figyelembe kell venni az iskolán kívüli környezetben elsajátított ismereteket és képességeket, meg kell teremteni a gyerekek tapasztalatai alapján alkotott naiv modellek és a tudományos elméletek koherenciáját (Csapó, 2003). A fejlesztés során előnyben kell részesíteni a csoportban végzett kollaboratív módszereket (Jackson, 2005), mert a közösen végzett társas tevékenység az informatikai műveltség fejlesztését is hatékonyabban támogathatja. Az innovatív pedagógiában az informatikai alkalmazások képesség- és személyiségfejlesztő, kreativitást fokozó szerepe egyre nagyobb jelentőséget kap (Nagy Á., 2000), így biztosítható az intézményekben az oktatás és a nevelés egyensúlya. A számítógép használata lehetővé teszi, hogy a frontális munkamódszer mellett egyre többször alkalmazzák a tevékenykedtető, páros vagy csoportos munkát igénylő munkamódszereket is. A hallgatók szempontjából sokkal hasznosabb, ha nemcsak passzív módon fogadják be az ismereteket, hanem megtanulják azt is, hogyan vegyenek részt aktívan az információ szerzésében (Roth, 2006).

Az iskolában lehetőséget kell teremteni arra, hogy az egyének az intellektuális struktúrájukat a környező kultúrákból vett anyagok segítségével építsék (Papert, 1988). A diákok az oktatási intézményekben szembesülhetnek az ismeretek sokszínűségével, emellett megtanulhatják megtervezni, elkészíteni a különböző formátumú dokumentumokat és alkalmazni az infokommunikációs eszközöket (Csík, 2006). „Az ismeretszerző képesség ma már nemcsak a tanulás eszköze, hanem sajátos funkciójú önálló képesség, amelynek köszönhetően az információk szándéktalan felvétele mellett a szükséges ismeretek szándékos megkeresését, kiválasztását, felvételét is el tudjuk végezni” (Nagy J., 2000, 115.). A műveltség fejlesztése a formális és a nem formális képzésben hangsúlyos szerepet kap, de az informális jellegű fejlődési lehetőségeket is érdemes támogatni (Candy, 2002), az informális módon folytatott információszerző tevékenységeket érdemes a formális oktatás keretén belül fejleszteni. A műveltség fejlesztése nem fejeződhet be a középiskolában, mert az információs társadalom kihívásai és a technológia gyors fejlődése azt igényli, hogy a munkavállalók folyamatosan, az aktuális feladataiknak megfelelő mértékben képezzék magukat. Az oktatásban elsősorban olyan kurzusokat kell szervezni, amelyek együttesen fejlesztik a kognitív és technikai képességeket, a számítógépet eszközként, a szoftvereket pedig verziószámától független módon képesek használni (Nagy Á., 2000). Ha a komplex fejlődés lehetőségét nem teszik lehetővé a hallgatók számára, akkor a munkavállalás során hátrányba kerülhetnek, és a munkavégzés során csak nehezen dolgozhatják le ebből adódó hátrányaikat. A technológia hiánya és a készségek alacsony szintje növelheti a digitális szakadékot, a széles körű elérhetőség és a készségek fejlesztése azonban a szociális, gazdasági és kulturális területek mindegyikén javíthatja az esélyegyenlőséget.

Az „Oktatás és képzés 2010” program szerint az oktatásban tovább fejlesztik az információs és kommunikációs technológiákkal kapcsolatos szolgáltatásokat, szélesebb körben alkalmazzák azokat a módszereket, amelyek a tanulókat aktív résztvevőként vonják be a

tanulási folyamatba. Az instrukcionista, tanárközpontú tanítás helyett mérsékeltan konstruktivista, tanulóközpontú tanulásra, a tanulási környezet átalakítására van szükség, amelyben a tanár hozza létre a továbbfejlődéshez szükséges kapcsolatot az alkalmazott információforrások és a diákok kognitív és motivációs állapotai között (*Komenczi*, 1999).

Mivel a felsőoktatásban speciális, kutatómunkával kapcsolatos műveletek, eljárások alkalmazására is szükség van, ezért az egész életen át tartó fejlesztési folyamatban az IKT-eszközök használatával szervezett kurzusok követelményrendszere, hatékonysága fontos szerepet játszik a társadalmi műveltség fejlesztésében. A tanulási folyamat eredményességét a tananyag struktúrájának világos meghatározása mellett elsősorban az egyéni ösztönzés, motiválás, a tanítási tevékenység és az értékelési folyamat koherenciája, az elérendő célok folyamatos értékelése, az értékelés gyakorisága, formája, komplexitása, a szummatív értékelésen kívül a formatív értékelés sokszínűsége határozhatja meg.

Irodalom

- American Library Association (1989): *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report*. American Library Association, Chicago. <http://ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.cfm>
- American Library Association (2000): *Information Literacy Competency Standards for Higher Education*. Association of College and Research Libraries, Chicago. <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlstandards/standards.pdf>
- Az európai parlament és a tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:HU:PDF>
- Bundy, A. (2004): One essential direction: information literacy, information technology fluency. *Journal of eLiteracy*, 1. 7–22.
- Cameron, L. – Wise, S. L. – Lottridge, S. M. (2007): The Development and Validation of the Information Literacy Test. *College and Research Libraries*, 68. 3. 229–236. <https://news.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/crljournal/backissues/2007a/crlmay07/cameron07.pdf>
- Candy, P. C. (2002): *Lifelong Learning and Information Literacy*. White Paper prepared for UNESCO, the U. S. National Commission on Libraries and Information Science, and the National Forum on Information Literacy, for use at the Information Literacy Meeting of Experts, Prague, The Czech Republic. <http://www.nclis.gov/libinter/infolitconf&meet/papers/candy-fullpaper.pdf>
- Csapó Benő (2003): Oktatás az információs társadalom számára. *Magyar Tudomány*, 12. 1478–1485.
- Csik Tibor (2006, szerk.): *Információs műveltség és oktatásügy*. Nemzetközi szemle. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.
- Educational Testing Service (2002): *Digital Transformation. A Framework for ICT Literacy*. A Report of the International ICT Literacy Panel. Educational Testing Service, Washington. http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ictreport.pdf
- Educational Testing Service (2005): *Measuring College-Level Information and Communication Technology Proficiency*. Educational Testing Service, Washington. http://www.etsliteracy.org/Media/Tests/ICT_Literacy/pdf/ICT_Measuring_College_Info_and_Comm.pdf
- Educational Testing Service (2007): *Higher Education ICT Literacy Assessment Fit with ACRL Standards*. Educational Testing Service, Washington. http://www.ets.org/Media/Tests/ICT_Literacy/pdf/acrl_standards.pdf
- Egan, T. – Katz, I. R. (2007): Thinking Beyond Technology Using the iSkills Assessment As evidence to Support Institutional ICT literacy Initiatives. *Knowledge Quest*, 5. 36–42.
- Geist Éva – Kaszai Pál – Nagy Zoltán (2005): Az e-learning. In Hutter Ottó, Magyar Gábor és Mlinarics József (szerk.): *E-learning 2005*. Műszaki Kiadó, Budapest. 13–35.
- Gregorian, V. (2002): Succeeding in the 21st Century. What Higher Education Must Do to Address the Gap in Information and Communication Technology Proficiencies. Educational Testing Service, Washington. http://www.ets.org/Media/Tests/Information_and_Communication_Technology_Literacy/ICTWhitewaterfinal.pdf
- Heinström J. (2003): Five personality dimensions and their influence on information behaviour. *Information Research*, 1. <http://informationr.net/ir/9-1/paper165.html>
- Információs Társadalom- és Trendkutató Központ (2007): *Magyar információs társadalom jelentés 1998–2008*. Információs Társadalom- és Trendkutató Központ, Budapest.
- Jackson, M. (2005): The Impact of ICT on the Development of Information Literacy by Students in Further Education. *Journal of eLiteracy*, 1. 15–26. http://www.jelit.org/53/01/JeLit_Paper_8.pdf
- Katz, I. R. (2005): *Beyond Technical Competence: Literacy in Information and Communication Technology*. Educational Testing Service, Washington. http://www.ets.org/Media/Tests/ICT_Literacy/pdf/ICT_Beyond_Technical_Competence.pdf
- Katz, I. R. (2007a): *ETS research finds college students fall short in demonstrating ICT literacy*:

- National Policy Council to create national standards. College & Research Libraries News, 1.
- Katz, I. R. (2007b): Testing Information Literacy in Digital Environments: ETS's iSkills Assessment. *Information technology and Libraries*, 3 September 2007. 3–12. http://www.lita.org/ala/lita/litapublications/ital/262007/2603sep/katz_pdf.cfm
- Katz, I. R. – Macklin, A. S. (2007): *Information and Communication Technology (ICT) Literacy: Integration and Assessment in Higher Education*. [http://www.iisc.org/Journal/CV\\$/sci/pdfs/P890541.pdf](http://www.iisc.org/Journal/CV$/sci/pdfs/P890541.pdf)
- Komenczi Bertalan (1997): On-line – Az információs társadalom és az oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 74–96.
- Komenczi Bertalan (1999): Off line. Az információs társadalom közoktatási stratégiája. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. 160–174.
- Komenczi Bertalan (2003): Informatizált iskolai tanulási környezetek modelljei. In Körösné Mikis Márta (szerk.): *Iskola – Informatika – Innováció*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Komenczi Bertalan (2005): Tananyagfejlesztési módszertan. In Hutter Ottó, Magyar Gábor és Mlinarics József (szerk.): *E-learning 2005*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 37–65.
- Lennon, M. – Kirsch, I. – von Davier, M. – Wagner, M. – Yamamoto, K. (2003): *Feasibility Study for the PISA ICT Literacy Assessment*. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/35/13/33699866.pdf>
- Magai, Á. – Simonics, I. (2008): *The Development of eServices in an Enlarged EU: eLearning in Hungary. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. EUR – Scientific and Technical Research series*. <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC42868.pdf>
- Macklin, A. S. (2007): iSkills and ICT Literacy Assessment: Building a Case for Collaboration Between School and Academic Librarians. *Knowledge Quest*, 35. <http://www.ala.org/ala/aasl/aaslpub-sandjournals/kqweb/kqarchives/volume35/355/355macklin.cfm>
- Mislevy, R. J. – Steinberg, L. S. – Almond, R. G. (2003): *On the Structure of Educational Assessments, CSE Technical Report*. Center for the Study of Evaluation and National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Los Angeles.
- Molnár Gyöngyvér (2007): Új IKT-eszközök alkalmazása az iskolai gyakorlatban. In Korom Erzsébet (szerk.): *Kihívások a XXI. század iskolájában*. Szeged, 2007. 101–123.
- Nagy Ádám (2000): Információs írástudás és informatikai intelligencia. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 34–41.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nyíri Kristóf (2003): Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete. Informatizált iskolai tanulási környezetek modelljei. In Körösné Mikis Márta (szerk.): *Iskola – Informatika – Innováció*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- OECD – OM (2001): *Tanulással a digitális szakadék áthidalásáért*. OECD – OM kiadvány (2001). http://www.om.hu/letolt/nemzet/digital_divide.pdf
- OECD (2002): *ICT Feasibility Study Materials Annex*. <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/37/18/33703768.pdf>
- Papert, S. (1988): *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai*. Számalk, Budapest.
- Partnership for 21st Century Skills (2003): *Learning for the 21st century. A Report and Mile Guide for 21st Century Skills*. Partnership for 21st Century Skills, Washington. http://www.21stcenturyskills.org/images/stories/otherdocs/p21up_Report.pdf
- Roth, L. (2006.07.25.): Making the Case for Information Literacy. *Campus Technology*. <http://www.campus-technology.com/article.aspx?aid=41090>
- Stubbings, R. – Franklin, G. (2005): More to life than Google – a journey for PhD students. *Journal of eLiteracy*, 2. 93–103. http://www.jelit.org/61/01/JeLit_Paper_15.pdf
- Tannenbaum, R. J. – Katz, I. R. (2008): *Setting Standards on the Core an Advanced iSkills™ Assessments*. Educational Testing Service, Washington. <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-08-04.pdf>
- Tapscott, D. (2001): *Digitális gyermekkor. Az internetgeneráció felemelkedése*. Kossuth Kiadó – Informatikai Érdekegyeztető Fórum, Budapest.
- Tóth Péter (2007): A tanulói gondolkodás fejlesztésének módszerei az informatika oktatásában. *Szakképzési Szemle*, 1. 121–147.
- Tyler, L. (2005): *ICT Literacy: Equipping Students to Succeed in an Information-Rich, technology-Based Society*. Educational Testing Service, Washington. http://www.ets.org/Media/Tests/ICT_Literacy/pdf/ICT_Equipping_Students_to_Succeed.pdf

Színek és évek

10–14 évesek színnevekre adott asszociációi 1985-ben és 2006-ban

Tanulmányunk szűkebben az anyanyelvi nevelés szakembereihez szól. Tágabb értelemben azonban minden pedagógushoz, hiszen az anyanyelvel – ilyen vagy olyan módon – valamennyien kapcsolatba kerülnek. E kapcsolat tartalmának egyik fontos eleme a tanulói szókincs, mind mennyiségi, mind minőségi tekintetben. Tudni kell tehát azt is, hogy tanítványaink mennyi szót birtokolnak, illetve a „belső” szótárnak (agyi szótárnak, mentális lexikonnak) milyen a szerveződése.

Bevezetés

Szókincs és életkor

A mennyiségi és minőségi (szervezettségi, strukturális) vonatkozásokat olyan finom életkori bontásban kell ismernünk, amely relevanciát mutat a közoktatás (ideértve az óvodáztatást is) fontosabb szféráival, formáival. Aligha vitatható, hogy az óvodások (4–6 évesek), kisiskolások (6–10 évesek), kiskamaszok (10–14 évesek) csoportosítás egy lehetséges, minimálisan elegendő osztást jelent, függetlenül attól, hogy a közoktatás szerkezete nem kivétel nélkül felel meg a szóba hozottaknak. A szókincs szempontjából az említett felosztás többféleképpen igazolható, de itt csak – dióhéjban – egy-két evidenciára szorítkozunk. (Természetesen a 10–14 évesek nem zárják a sort, de az utánuk következő korosztályok szókincsel kapcsolatos kérdéseit még futólag sem tudjuk itt szóba hozni.)

A kisgyermekkori (óvodás) szókincsnek elsősorban a mikro- és mezoszintű (család, rokonság, óvodai környezet) kommunikatív kapcsolatok verbális kiszolgálását kell lehetővé tennie, nem kizárva természetesen a megismerői funkciót sem, de ez rendszerint nem az első helyen szerepel.

Kisiskoláskorban (6–10 évesek) előtérbe kerül és megerősödik a nyelv megismerői funkciója iránti igény; az írás-olvasás elsajátítása adekvát metanyelvi ismereteket feltételez; szélesednek a társadalmi kapcsolatok is; mindezek pedig az egyéni szókincs bővülését és szerkezeti átépítését és átépülését igénylik.

A kiskamasz (10–14 éves) korban tovább erősödik a nyelv megismerői funkciója, az egyes tantárgyak (ismeretkörök) egyre finomabban strukturált szókincset igényelnek és „fejlesztnek” ('csermely'-'ér'-'patak'-'folyó'-'folyam'; 'Bodri'-'kutya'-'emlős'-'állat'-'élőlény' stb.). Erősödnek a következtetési folyamatok; a korábbinál komolyabbak az elvárások a nyelv kommunikatív funkciójával és annak használójával szemben (legyen képes az adott beszédközösség valamennyi tagjával verbális kapcsolatot létesíteni, folytatni a beszédközösség szabályai szerint). Mindhárom szóba hozott mozzanat (megismerői, következtetési, szociális) mind a mennyiség, mind a minőség (strukturáltság) szempontjából átalakítja az egyéni szókincset.

A szókincsről fentebb mondottak a szókincs fejlődésének és fejlesztésének dinamikus egyensúlyán alapszanak, még ha nem is mindig feltártak az egyensúly feltételei. Nem

tudjuk például, hogy a szókincs finom strukturálódása (hierarchizálódása) a kiskamasz-korban előfeltétele vagy következménye az iskoláztatásnak. Akárhogy is legyen: a szókincs fontosságát húzza alá akár mennyiségi, akár minőségi (strukturáltsági) tekintetben. Éppen ezért mind az anyanyelvi oktatásnak, mind más tantárgyak (ismeretkörök) sikeres oktatásának egyik fontos feltétele az egyéni („korosztályos”) szókincs mennyiségének és minőségének ismerete a lingvisztikai pedagógia részéről.

Egyéni szókincs: mentális (agyi) lexikon

Mentális lexikkal, agyi szótárral rendelkezünk, bár ma még nem ismerjük e lexikon, szótár működésének minden részletét. Gyakran hasonlítják az agyi szótárt egy könyvtárhoz. Tételezzük fel, hogy egy könyv egy szót tartalmaz. Kérdés: mi az elrendezés optimális módja? Lehet a könyveket nagyság, színek és más fizikai jellemzők szerint rendezni, de ez nem túl gazdaságos, mivel elvárható, hogy a gyakrabban használt könyvek (szavak) könnyebben legyenek megközelíthetők, hamarabb le tudjuk venni a polcról. Sokféle pszicholingvisztikai bizonyítékunk van arra nézve, hogy a szavak tárolásában nem „demokrácia” uralkodik (ez esetben minden könyv/szó azonos pozíciót foglalna el), hanem a gyakori, sokszor használt könyvek/szavak – függetlenül fizikai jellemzőiktől – könnyebben elérhetők, gyorsabban azonosíthatók és mozgósíthatók.

Arra nézve is komoly bizonyítékok sorakoznak, hogy a szavak között kapcsolatok vannak. A kapcsolatok egyik fajtája éppen a „mozgósítást” segíti. Könnyebb a ’kenyér’ szót felismerni, ha előzetesen a ’lekvár’, ’vaj’, ’reggeli’ szavak fordultak elő, mint ha például a ’kemény’ vagy ’kémény’. A szavak a köztük lévő kapcsolatok alapján aktiválják egymást: egyiket erősebben, a másikat gyengébben. (A későbbiek során bemutatott szóasszociációs vizsgálatok éppen e kapcsolatok felderítésére irányulnak.) (Összefoglalóan lásd Aitchison, 1994; Pléh, 1998; Gósy, 2005.)

Szószintű folyamatok

A szó, a mondat és a szöveg létrehozásában, értésében az egyik legfontosabb mozzanat a lexikai ismeretek és ezek mozgósítási képessége, amely több részműveletet foglal magában mind az értés, mind a produkció vonatkozásában (megközelítés, azonosítás, lehívás). A szó-szintű folyamatok akár az értés, akár a produkció során aktívak, kreatívak és igen gyorsak, erről számtalan pszicholingvisztikai kísérlet tanúskodik. Például az ’Egész január meleg volt, csak az utolsó napokban esett le az első...’ mondat utolsó szava (’hó’) hamarabb „megjelenik” a hallgatóban, mint azt a beszélő fizikailag produkálja. A szavakhoz való hozzáférést a kontextus segíti, gyorsítja (Lengyel, 1998, 6–26.).

A szóasszociációs vizsgálatok

A szóasszociációs kísérletek alkalmasak mind az egyén, mind az adott beszédközösség szókincsének vizsgálatára, közelebbről a lexikai adatok (szavak) közötti, fentebb dióhéjban előadott kapcsolatok felderítésére.

Tanulmányunkban a szint jelölő hívószavakra adott egyválaszos asszociációs vizsgálatok eredményeinek egy részét dolgoztuk fel. Az egyválaszos asszociációs technika lényege, hogy a kísérletben részt vevők azonnal, az első eszükbe jutó szóval válaszolnak a kísérletben elhangzó (vagy leírt) szavakra. A használt szavakat hívószavaknak, a válaszokat válaszsavaknak nevezzük. (A hívószavak álló nagybetűvel, a válaszsavak dőlt kisbetűvel fognak szerepelni.)

Az első kronológiai csoport, mint az alcím is jelzi, az 1985-ben 10–14 évesek, a másik pedig a 2006-ban 10–14 évesek. Az első csoport eredményeit Jagusztinné Újvári Klá-

ra (1985) publikálta, a másikat e sorok írója (megjelenés alatt). Az 1985-ös kísérletben mintegy 300-an vettek részt, a másodikban 1000-en. A két kísérlet minden egyéb vonatkozásban azonos: ugyanazt a technikát (írásban prezentált hívószavakra írott választ kellett adni) és ugyanazokat a hívószavakat (körülbelül 200 darabot) használta mindkét kísérlet. (A kísérletben részt vevők számának különbsége nem előnyös, de az eredmények egybevetését nem teszi lehetetlenné vagy értelmetlenné. A résztvevők számának radikális növelését a második évezred elején az a fontos követelmény indokolja, hogy az agyi kollokáció, illetve a mentális/agyi szótár szóasszociációs technika szerinti vizsgálatában a létszám növelése jóval finomabb felbontást eredményez.)

A vizsgálat eredményei

Az 1. táblázat a KÉK, FEKETE stb. színnevekre adott első hat leggyakoribb választ sorolja fel a hozzájuk tartozó százalékos értékkel. Tehát az 1985-ös kronológiai csoportban a KÉK első helyen a *szín* választ provokálja (a gyerekek 26,19 százaléka adja ezt a választ), második helyen az *ég* szót (a válaszok 15,33 százaléka) stb. Az első hat választó (*szín, ég, zöld, fény, piros, szép*) százalékos értéke 63,55 százalék, tehát az összes válasz csaknem kétharmada.

Gyakran hasonlítják az agyi szótárt egy könyvtárhoz. Tételezzük fel, hogy egy könyv egy szót tartalmaz. Kérdés: mi az elrendezés optimális módja? Lehet a könyveket nagyság, színek és más fizikai jellemzők szerint rendezni, de ez nem túl gazdaságos, mivel elvárható, hogy a gyakrabban használt könyvek (szavak) könnyebben legyenek megközelíthetők, hamarabb le tudjuk venni a polcról.

A 2006-os kronológiai csoportban a KÉK-re adott első választó az *ég* (26,24 százalék), második a *szín* (olykor *színek*, a két nyelvtani formát összevontam; együttesen a válaszok 16,63 százalékát teszik ki) stb. E korcsoportban az első hat leggyakoribb válasz összege enyhén meghaladja az összes válasz kétharmadát (67,71 százalék).

Megjegyzések:
– A FEKETE hívószónál az 1985-ös csoportban a 6. helyen két választó található: *korom* és *piros*, mindkettő 2,25 százalékos részesedést tudhat magáénak. Mindkét választót szerepeltettem, azonban a 2,25 százalékos értéket csak egyszer.

– A 2006-os válaszok között – a fentebb már említett *szín* és *színek* szóformákon túl – más esetekben is élni kellett a válaszok összevonásával. A FEHÉR hívószóra született *fal* és *házfal* válasz is, ezeket összevontam (hasonlóan: ZÖLD – *falfák*).

– Ugyancsak a 2006-os kronológiai csoportban olykor X áll a válasz helyén, ez azt jelenti, hogy „nem írt semmit”, tehát előfordulhat, hogy az első hat leggyakoribb válasz egyike a „semmi”.

– Vannak helyesírási okok miatt összevont adatok: a SÁRGA hívószóra van *nap* és *Nap* választó is, ezeket összevontam a Nap „jelentés” szerint.

A táblázat adatainak egy vetületét, az első hat leggyakoribb válasz százalékos összegének összehasonlítását mutatja be az 1. ábra.

Néhány tendencia világosan kirajzolódik:

– Az első hat leggyakoribb válasz százalékos értékének összege a létező 12 (két kronológiai csoport, illetve hat színnév) eset közül csak egy esetben (SÁRGA, 1985) nem múlja felül az ötven százalékot, tehát az első hat leggyakoribb válasz vizsgálatra méltó.

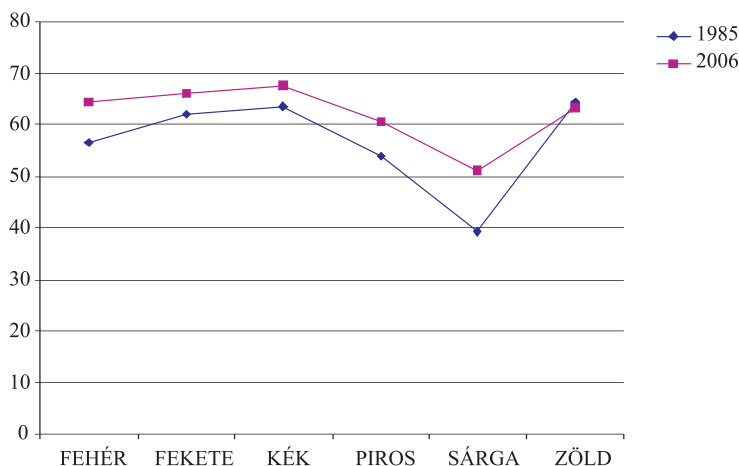
1. táblázat. Az 1985-ös és a 2006-os vizsgálat válaszszevái

	1985	%	2006	%
KÉK	szín	26,19	ég	26,24
	ég	15,33	szín/(színek)	16,63
	zöld	8,94	piros	9,70
	fény	5,11	zöld	8,22
	piros	5,11	szem	3,69
	szép	2,87	tenger	3,23
		63,55		67,71
FEKETE	sötét	24,43	fehér	38,73
	fehér	18,64	szín	9,93
	gyász	7,07	sötét	6,43
	szín	6,75	gyász	4,50
	csúnya	2,89	halál	4,23
	korom	2,25	sötétség	2,29
	(piros)	2,25		
		62,03		66,11
FEHÉR	fekete	18,09	fekete	36,32
	hó-	16,19	szín/(színek)	15,10
	világos	9,84	hó	6,48
	szín	7,93	fal/(házfal)	2,22
	tiszta	2,59	X	2,13
	piros	1,90	lap	2,03
		56,54		64,28
ZÖLD	fű	24,11	fű	32,68
	szín	20,25	szín/(színek)	15,09
	kék	9,64	kék	6,48
	levél	4,18	alma	4,25
	fehér	3,21	fa/(fák)	2,50
	piros	2,89	sárga	2,40
		64,28		63,40
PIROS	szín	18,95	szín/(színek)	26,35
	vér	9,80	kék	12,81
	kék	7,84	alma	8,20
	zöld	6,86	vér	5,99
	alma	6,53	zöld	3,77
	szív	3,92	sárga	3,50
		53,90		60,62
SÁRGA	szín	15,03	szín/(színek)	17,92
	kék	5,55	Nap/nap	12,38
	piros	5,55	irigység	6,46
	citrom	4,57	citrom	4,89
	Nap	4,57	irigy	4,71
	irigység	3,92	kék	4,71
		39,19		51,07

– A színekre adott első hat leggyakoribb válasz százalékos értékének összege eltérő: a színnevek különböznek egymástól abban, hogy mennyire rendelkeznek egységesítő háttással, ha a válaszok magasabb százalékos értékét a „vélemények” egységesüléseként értékeljük. Például a 2006-os kronológiai korcsoportban nagyobb a véleményazonosság abban, hogy „általában” mi tekinthető kéknek, mint abban, hogy mi tekinthető sárgának, mivel a KÉK esetében az első hat leggyakoribb válasz értéke 63,55 százalék, míg a SÁRGA esetében 39,19 százalék.

– Ugyancsak szembetűnő, hogy a 2006-os kronológiai csoportban az első hat leggyakoribb válasz százalékos értékének összege rendre magasabb, mint az 1985-ösé (enyhe kivétel a ZÖLD).

1. ábra. Az első hat leggyakoribb válasz százalékos összege a két vizsgálatban



A fentebbiek tehát egyfelől értelmessé teszik a vizsgálatokat (50 százalék fölötti értékek), másfelől jól érzékelhető különbségeket jeleznek a szinkroniában a színnevek között, végül a szűk emberöltőnyi időkülönbség – diakrón szempont – is tudat magáról.

Az eredmények értelmezése

Az első hat leggyakoribb válasz százalékos értékének összege színnevenként és kronológiai csoportonként változik. A magasabb százalékos érték a válaszcikkekben kifejeződő „vélemények” egységesülésének fokát jelzi, tudniillik az egységesülést abban, hogy mi tekinthető kéknek, sárgának stb. Nyilván teljes „nézetazonosságról” nincs, nem lehet szó, nincs olyan állapot, hogy néhány tucat, néhány száz magyar anyanyelvű ugyanazt tartja kéknek, sárgának stb., hogy egy és ugyanazon válaszcikket használja. Annak viszont bizonyára rendszer- és/vagy használatnyelvészeti okai vannak, hogy miért sűrűsödnek a verbális vélemények bizonyos pontokon, miért kaphatnak kitüntetett szerepet (magas százalékos értéket) bizonyos válaszcikkek.

Az alábbi lista azt mutatja be, hogy mit jelölnek, mihez társulnak a színek az első hat leggyakoribb válasz szerint. A lista három alcsoportot tartalmaz: (1) mindkét kronológiai csoportnál előforduló válaszcikkek („közös”), (2) csak 1985-ben, (3) illetve csak 2006-ban használt válaszok. A „közös” nyilván a stabilitást, a változatlanúságot erősíti, illetve jelenti. A csak 1985-ben jellemző kapcsolat – némi túlzással – a múlt emléke, de mindenképpen e „szótársulás” gyengülését jelzi, míg a csak 2006-ban jelentkező az újdonságot, az újítást jelenti. (A színek alábbi sorrendbe állításánál a „több közös elsőbbséget élvez” elvet követtem.)

PIROS közös: *szín, kék, alma, vér, zöld*; 1985: *szív*; 2006: *sárga*

SÁRGA közös: *szín, nap, irigység, citrom, kék*; 1985: *piros*; 2006: *irigy*

KÉK közös: *ég, szín, piros, zöld*; 1985: *fény, szép*; 2006: *tenger, szem*

FEKETE közös: *fehér, sötét, gyász, szín*; 1985: *csúnya, korom/piros*; 2006: *halál, sötétség*

FEHÉR közös: *fekete, szín, hó*; 1985: *világos, tiszta, piros*; 2006: *fal, X, lap*

ZÖLD közös: *fű, szín, kék*; 1985: *levél, fehér, piros*; 2006: *alma, fa, sárga*

A színnevek által provokált válaszcikkek a hívószóval alkotott kapcsolatuk alapján az alábbi alcsoportokba sorolhatók: inherens, konvenció, prototípus, nyelvi. A négy alcsoport egyikébe sem sorolható be 3 válaszcik: KÉK – *szép* (1985), FEKETE – *csúnya* (1985), FEHÉR – *X*, azaz nem írt semmit (2006).

Az inherens jegy azt fejezi ki, hogy a válaszszó lexikai jelentése elszakíthatatlan módon kapcsolódik az adott színnévhez (ha nincs évszám a válaszszó után, akkor az mindkét kronológiai csoportban előfordul; a csak egy csoportban használt válaszszó után a dátumot zárójellezem):

PIROS: *vér, szív* (1985); SÁRGA: *Nap; KÉK: ég, tenger* (2006), *szem* (2006); FEKETE: *korom* (1985), *sötétség* (1985); FEHÉR: *hó, világos* (1985), *tiszta* (1985), ZÖLD: *fű, levél* (1985), *fa* (2006). A 14 válaszszó közül mindössze 5 közös van, 6 csak az 1985-ös, 3 pedig csak a 2006-os kronológiai csoportban jelentkezik.

A konvenciót úgy értelmeztük, hogy a hívószó és a válaszszó közötti kapcsolatot az adott beszédközösség beszédszokásai írják elő (olyan értelemben, hogy a magyar beszédközösségekben általában a gyászt nem szokták verbálisan például a fehér színnel kifejezni).

SÁRGA: *irigység, irigy* (1985); KÉK: *fény* (1985); FEKETE: *gyász, halál* (2006); FEHÉR: *fal* (2006), *lap* (2006). 7 válaszszó tartozik e csoportba: 2 közös, 2-öt csak 1985-ben, 3-at csak 2006-ban használtak. Vannak nemzedékeken áthúzódó kapcsolatok (SÁRGA – *irigység*, FEKETE – *gyász*). Vannak csak egy nemzedékre érvényesek: KÉK – *fény* (1985), bár maga a jelenség (tévéműsor, illetve a rendőrségi autó megkülönböztető jele) mind a két kronológiai csoport számára adott. Előfordul más esetben is, hogy adott kapcsolat potenciálisan mindkét kronológiai csoport számára élő, de csak az egyiknél jelenik meg markánsan (tehát mint az egyik leggyakoribb válasz): FEHÉR: *fal* (2006), *lap* (2006). A KÉK – *fény* kapcsolatnál felvethető a rendőrséghez és a rendőrségi ügyekhez való viszonyulás változása 1985-ben (ekkor „erősebb”?) és 2006-ban (ekkor „gyengébb”?).

A prototípus alosztály azt fejezi ki, hogy az adott reáliát ítéli a vizsgált korosztály az adott szín legmarkánsabb megjelenítőjének.

PIROS: *alma*; SÁRGA: *citrom*; ZÖLD: *alma* (2006). Az *alma* válaszszó arra int, hogy a prototípus státus valószínűleg nem abszolút: 2006-ban mind a PIROS, mind a ZÖLD hívószónál megjelenhet az *alma* mint e színek prototípusa. A prototípus tehát a társadalmi elfogadottság mértékét képes kifejezni, illetve megjeleníteni. E jelenséget más oldalról erősítik, egészítik ki a KÉK – *fény* kapcsolatról mondottak. Ha egy társadalmi, valósgbeli jelenség („*alma és a színe*”) újabb társadalmi támogatottsággal bővül (a „*zöld alma*” divatja), akkor az előbb-utóbb nyelvi kifejezést is nyer, esetünkben erős (gyakori) kollokációként is megjelenhet.

A prototípus alosztály szoros kapcsolatban van az inherens jegy dominálta alosztállyal, de a konvenciót megjelenítővel is, hiszen a prototípus nem csak inherenssé, hanem konvencióvá is válhat az idők folyamán (e gondolat további empirikus bizonyítást és kutatást igényel).

A nyelvinek nevezett alosztályt rendszernyelvészeti szempontok hívták életre, ami közelebből abban mutatkozik meg, hogy az adott hívószó válaszszóként nyelvi/fogalmi „fölköttesét” vagy „szomszédját” hívja be.

PIROS: *szín, kék, zöld, sárga* (2006); SÁRGA: *szín, kék, piros* (1985); KÉK: *szín, piros, zöld*; FEKETE: *szín, fehér, sötét*; FEHÉR: *szín, fekete, piros* (1985); ZÖLD: *szín, kék, sárga* (2006), *piros* (1985), *fehér* (1985). Az ide tartozó 21 válaszszó többsége (15) mindkét kronológiai osztállynál megjelenik. Ezek a kapcsolatok a rendszer stabilitásáról vallanak, azt erősítik, hiszen 20–25 év során nem vagy csak alig változnak. Mindössze 2 olyan válaszszó van, amely csak a 2006-os csoportban jelenik meg (PIROS-sárga; ZÖLD-sárga), illetve 4 olyan (SÁRGA-piros; FEHÉR-piros; ZÖLD-piros; ZÖLD-fehér), amely csak 1985-ben.

A fölköttest, a *szín* szót mindegyik szint jelölő hívószó behívja, tehát a lexikai-fogalmi hierarchia tudat magáról. A „szomszédok” között a kölcsönösség és az egyirányúság egyaránt jelen van (maga a „szomszédosság” tovább erősíti a hierarchiát, a szókincs szinteződését). A PIROS behívja a *kék, zöld, sárga* szavakat, miközben ezek – hívószóként – ugyancsak behívják a *piros* szót, a FEHÉR és a FEKETE is reverzibilis viszonyban van.

Egyirányúságra példa a SÁRGA, amely behívja a *kéket*, de fordítva nem, a KÉK-re nem jelenik meg a *sárga* az első hat leggyakoribb válasz között. A FEHÉR-re megjelenik a *piros*, de a PIROS hívószóra a *fehér* nem. A ZÖLD provokálja a *sárga* és a *fehér* megjelenését az első hat leggyakoribb között, de fordítva nem.

A közös válaszzavakat ismertető listából az is kiderül, hogy a legtöbb közös válaszzót a PIROS és a SÁRGA váltja ki, kevesebbet a KÉK és a FEKETE, még kevesebbet a FEHÉR és a ZÖLD. Ezek szerint a PIROS és a SÁRGA – függetlenül a „vélemények” egyezésétől, azaz az első hat válaszzó százalékos összegétől – generációkon át stabil abban, hogy mi *piros*, illetve mi *sárga*. A *kék* és a *fekete* nem ennyire stabil, míg a *fehér* és a *zöld* enged leginkább a generációs szempont által vezérelt változásoknak. (A generációk tehát részben más, részben azonos színben látják a világot.) Egyszerre van jelen e nyelvi-szemantikai sávban az állandóság (PIROS, SÁRGA), illetve a változás (FEHÉR, ZÖLD).

A korábban tárgyalt alosztályok (inherens, konvenció, prototípus, nyelvi rendszer) elvileg 72 szópéldányt foglalnak magukban (6 szín, 6 válaszzó és 2 kronológiai csoport). Mindössze 3 válaszzó nem volt elhelyezhető ebben az elemzési keretben: KÉK – *szép* (1985), FEKETE – *csúnya* (1985), FEHÉR – X, azaz nem írt semmit (2006). Az egyes alosztályok a közös (azaz generációról generációra változatlan) válaszzavak, illetve a válaszzavak változékonysága tekintetében a következő képet mutatják:

alosztály	közös	változó
nyelvi	15	6
konvenció	2	5
inherens	5	9
prototípus	2	1

(Megjegyzés: a közöst kétszer kell számolni, és akkor megkapjuk a ténylegesen elemzett 69 válaszzót.)

A rendszer stabilitását a „közös” alosztály biztosítja, azaz a meglévő nyelvi-fogalmi hierarchia és struktúra, ez változik a legkevésbé. A konvenció, az inherens és a prototipikus jegy – társadalmi használati hozzáadott értékek – a rendszer dinamizmusának, változásának indikátorai, motorjai. Más szavakkal: a rendszer a használat során változik.

Végül arra a kérdésre kell visszatérni, hogy mit jelent, még inkább mit jelez az, hogy a tárgyalt színnevek részben különbségeket, részben azonosságokat mutatnak fel az első hat leggyakoribb válaszzó százalékos értékeinek összegében. Mit jelent, mit jelez, ha ez az érték magas, mit, ha alacsony?

Az alábbi táblázat a szóban forgó értékek szerint mutatja a hívószavakat (az 1985-ös adatok csökkenő sorrendjéhez igazítva):

	1985	2006
ZÖLD	64,28 %	63,40 %
KÉK	63,55 %	67,71 %
FEKETE	62,03 %	66,11 %
FEHÉR	56,54 %	64,28 %
PIROS	53,90 %	60,62 %
SÁRGA	39,19 %	51,07 %

1985-ben három alcsoport különíthető el: (1) ZÖLD, KÉK, FEKETE, (2) FEHÉR, PIROS, (3) SÁRGA; tehát abban a legnagyobb az egyezés, hogy mi tartozik leginkább a ZÖLD, KÉK és FEKETE színhez, illetve melyek hordozzák leginkább ezeket a színeket. A legkisebb az azonosság a SÁRGA tekintetében. Az 1985-ben tapasztalható hármas tagolódást 2006-ban kettős tagolódás váltja fel: (1) KÉK, FEKETE, FEHÉR, ZÖLD, PIROS, (2) SÁRGA. Mindkét kronológiai csoportban a SÁRGA a „leggyengébb láncszem”, abban legalacsonyabb a véleményegyezés, mi tekinthető SÁRGA-nak, mi hordozza leginkább a SÁRGA-t.

Az előző alpont sorrendjét érdemes úgy is görcső alá venni, hogy az egyes színnevek első leggyakoribb válaszának értékeit vetjük egybe. Elvárásunk ugyanis az, hogy a szóba hozott metszet erősíti a fentieket, azaz minél magasabb az első hat válasz százalékos értéke, annál magasabb az első leggyakoribb válasz értéke is.

	1985	%	2006	%
KÉK	szín	26,19	ég	26,24
FEKETE	sötét	24,43	fehér	38,73
ZÖLD	fű	24,11	fű	32,68
PIROS	szín	18,95	szín/(színek)	26,35
FEHÉR	fekete	18,09	fekete	36,32
SÁRGA	szín	15,03	szín/(színek)	17,92

Elvárásunk teljesül:

- 1985-ben ugyanaz a 3 alcsoport különíthető el, mint fentebb: (1) KÉK, FEKETE, ZÖLD, (2) PIROS, FEHÉR, (3) SÁRGA.
- 2006-ban minimális módosulások vannak: (1) FEHÉR, FEKETE, ZÖLD, (2) PIROS, KÉK, (3) SÁRGA.
- A SÁRGA mindkét kronológiai csoportban az első leggyakoribb válasz esetén is a legalacsonyabb értékű, tehát a „sárgaság” a legkevésbé definiált.

Eredmények

A tárgyalt melléknevek (*kék, piros* stb.) ontológiai, rendszerbeli státusa azonos, a magyar nyelv anatómiai struktúrájában a melléknevekre jellemző képleteket, sajátosságokat mutatják fel. Vizsgálatunkban ez – más egyéb mellett – úgy jelentkezett, hogy valamenyny vizsgált melléknév felmutatott olyan kollokációkat, melyek a „felettes”, „szomszédosság” nyelvi-fogalmi hierarchikus viszonyai szerint rendeződtek. A „nyelvi” szempont stabilitást kölcsönöz a rendszernek, értelmezhetetlen egy olyan struktúra, hogy valamely tagnak például két közvetlen „fölkötése” legyen, vagy ne legyen szomszédja stb. Az más kérdés, hogy a struktúrába való kötődés erőssége (akár mennyiségi, akár minőségi szempontból) bizonyára változó mértékű (ezt a lehetőséget a reverzibilis és az irreverzibilis kapcsolatok megléte kínálja).

Azonban jól érzékelhető különbségeket tapasztaltunk működésükben, fiziológiájukban. A magyar beszédközösség az egyik szint jelölő melléknévhez több, a másikhoz kevesebb, a nyelvi rendszeren túlmutató funkciót rendel; az egyik egyszerre lehet inherens jegy, prototípus, konvencionális kapcsolat megjelenítője, a másikra kevesebb funkciót hárít a beszélők közössége. Látható volt az is, hogy az egyik alosztályból átjárás van a másikba, ami dinamizmust kölcsönöz a rendszernek.

Az előző két alpontban mondtak összhangban vannak a nyelvi rendszer stabilitásra való törekvésével és a nyelvhasználat dinamizmusával, változásra való törekvésével.

A vizsgálatoknak ebben a stádiumában nem volt a kutatás tárgya egyfelől az, hogy a szín-megnevezések magyar beszédközösségben való használata miként viszonyul a látás fiziológiájához, másfelől az, hogy más nyelvek, más beszédközösségek sajátosságaival vessük egybe eredményeinket.

Nem találtunk egyelőre magyarázatot arra a tényre, hogy a 20–25 évnyi különbség miért idézi elő „a vélemények egységesülésének” jelenségét, ami abban jelentkezett, hogy a 2006-os kronológiai csoportban a színnevekre adott első hat leggyakoribb válaszsó százalékos értéke rendre magasabb volt, mint az 1985-ös kronológiai csoporté.

A tanárok és a diákok között rendszerint nem egy emberöltőnyi különbség van, még nagyobb az időbeni távolság a „klasszikus” magyar irodalom és a 21. század diákjai kö-

zött. Ez a távolság nemcsak szavak eltűnését okozhatja, hanem az akkor és ma létező szavak kapcsolatainak változását, új kapcsolatok megjelenését. A (szép)irodalmi befogadói magatartásra ez nyilván hatással van. Meg tudunk-e ezen hatás kihívásainak felelni?

Irodalom

Aitchison, J. (1994): *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Blackwell, Oxford–Cambridge.

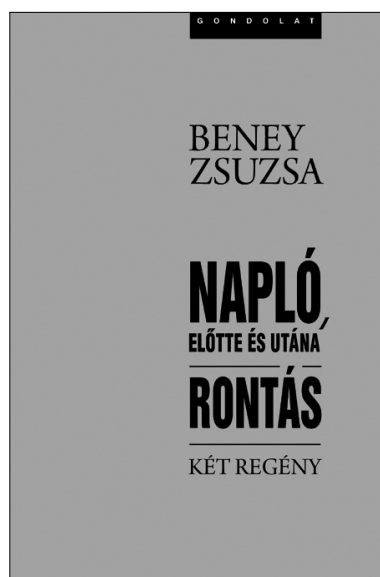
Gósy Mária (2005): *Pszicholingvisztika*. Osiris Kiadó, Budapest.

Jagustinné Újvári Klára (1985): *Magyar verbális asszociációk 2. (10–14 évesek)*. Szeged – Budapest – Debrecen.

Lengyel Zsolt (1998): *Az írás: kezdet-folyamat-végpont*. Az írástanulás pszicholingvisztikai alapjai. Corvina, Budapest.

Lengyel Zsolt (megjelenés alatt): *Magyar verbális asszociációk enciklopédiája I. (10–14 évesek)*.

Pléh Csaba (1998): *A mondatmegértés a magyar nyelvben*. Pszicholingvisztikai kísérletek és modellek. Osiris Kiadó, Budapest.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Az uralkodó mint a szubjektum szélsőséges megnyilvánulása egy Hofmannsthal- és egy Ady-versben

Egy birodalmi álom és egy álom birodalma

*„A feudális, klerikális reakció reánk nehezedett egészen. Ez az ország
tán sohasem volt olyan koldus, mint most, s néhány évtizedes modern
élete annyi tennivalót még nem mért rá, mint amennyi tennivalója
most van. Szabadulás csak úgy történhetnék, ha szétrombolnánk
minden megmaradt kínai falat. A kínai falak mögött azonban
nagyra növekedni engedett hatalom tanyázik. És e hatalom is
megérezte a veszedelmet. Mikor látta, hogy a harc kikerülhetetlen, a
falak lovagjai kezdtek a harcba. Régi fogás. Így csinálták a körülzárt
középkori rablólovagok is. A mostaninak pláne formája sem új.” (Ady
Endre: A mennyeknek országa. Nagyvárad Napló, 1901. augusztus
27.; AEÖPM II. 288)*

Ady Endre: *Ülök az asztal-trónon*

Ülök az asztal-trónon,
Én, mámor-fejedelem
S fejemet, a sülyvedtet,
Följebb-följebb emelem.

Nagy szemeim tüzelnek,
Fülemben ifju dalok.
Orrom, szám, szívem töltik
Muskotályos illatok.

Boros, nagy dicsőségem
Villámlik, szinte vakít.
Kiáltok: „Hozzatok, hejh,
Egy inséges valakit.”

Hugo von Hofmannsthal:
Der Kaiser von China spricht:

In der Mitte aller Dinge
Wohne Ich, der Sohn des Himmels.
Meine Frauen, meine Bäume,
Meine Tiere, meine Teiche
Schließt die erste Mauer ein.
Drunten liegen meine Ahnen:
Aufgebahrt mit ihren Waffnen,
Ihre Kronen auf den Häuptern,
Wie es einem jeden ziemt,
Wohnen sie in den Gewölben.
Bis ins Herz der Welt hinunter
Dröhnt das Schreiten meiner Hoheit.

„Ma királyi kedvem van,
Ma az élet meghatott,
Ma sajnálok, ma szánok,
Ma szeretek, ma adok.”

S az első bús jöttmentnek
Pénzecsém megcsörgetem
S királyian, vidáman
Lábai elé vetem.

(Első megjelenés: 1907. június 16. Buda-
pesti Napló, kötetben: 1907, *Vér és arany*
kötet)

A kínai császár beszél:

Minden dolgok közepén
Lakom Én, az ég fia.
Asszonyaimat, fáimat,
Állataimat, tavaimat
Az első fal zárja körül.
Lent fekszenek az őseim:
Fegyverükkel felravatalozva,
A fejükön koronájuk,
Mint ahogy ez mindegyiknek kijár,
Így lakoznak a sírboltokban.
A világ szívéig lehallatszik
Fenségem léptének dübörgése.

Stumm von meinen Rasenbänken,
Grünen Schemeln meiner Füße,
Gehen gleichgeteilte Ströme
Osten-, west- und süd- und nordwärts,
Meinen Garten zu bewässern,
Der die weite Erde ist.
Spiegeln hier die dunkeln Augen,
Bunten Schwingen meiner Tiere,
Spiegeln draußen bunte Städte,
Dunkle Mauern, dichte Wälder
Und Gesichter vieler Völker.
Meine Edlen, wie die Sterne,
Wohnen rings um mich, sie haben
Namen, die ich ihnen gab,
Namen nach der einen Stunde,
Da mir einer näher kam,
Frauen, die ich ihnen schenke,
Und die Scharen ihrer Kinder;
Allen Edlen dieser Erde
Schuf ich Augen, Wuchs und Lippen,
Wie der Gärtner an den Blumen.
Aber zwischen äußern Mauern
Wohnen Völker, meine Krieger,
Völker, meine Ackerbauer.
Neue Mauern und dann wieder
Jene unterworfenen Völker,
Völker immer dumpfern Blutes,
Bis ans Meer, die letzte Mauer,
Die mein Reich und mich umgibt.

Némán, gyepadaimtól,
Lábam zöld zsámolyától indulva
Egyenletesen tagolt vízáramok haladnak
Kelet-, nyugat- és dél- és északfelé,
Hogy öntözzék kertemet,
Mely a széles Föld.
Itt a sötét szemek állataim
Tarka mozgását tükrözik,
Kint színes városokat tükröznek,
Sötét falakat, sűrű erdőket
És sok nép arcát.
Nemeseim, mint a csillagok,
Körülöttem laknak,
Nevüket én adtam,
Neveket azután az egy óra után,
Amikor valaki közelebb jutott hozzám,
Asszonyaikat én ajándékozom nekik,
És gyermekeik seregét;
E Föld minden nemesének
Szemet, termetet és ajkat teremtettem,
Mint kertész a virágoknak.
De külső falak között
Népek laknak, harcosaim,
Népek, földműveseim.
Új falak és aztán ismét
Azok a leigázott népek,
Egyre komorabb természetű népek
A tengerig, az utolsó falig,
Amely birodalmamat és engem körülvesz.

(Első megjelenés: 1898, Wiener Allgemeine Zeitung, Húsvéti Különszám, kötetben: 1907, Gesamtelte Gedichte)

Szubjektum és hatalom

A századfordulón, illetve a század első éveiben írt két vers abban hasonlít egymásra, hogy a lírai én mindkettőben az uralkodó szerepét veszi föl. Amikor a szubjektum uralkodóként jelenik meg, kiterjeszti önmagát, ezáltal egyszemélyben a világot is birtokolja. A Hofmannsthal-verset (1898) a szakirodalom egy része így is értelmezi: az egocentrikus én túláradásának tartják (*Schaeder*, 1947, 41–42.; *Pestalozzi*, 1958, 99.), Ady esetében azonban a szakirodalom nagy része inkább a pénz-motívumra koncentrál, egyébként nem alaptalanul, hiszen a költemény a *Mi urunk: A Pénz* (1907) ciklusban helyezkedik el – bár a költő eredetileg *Az ős Kaján* ciklusba szánta, s csak később, a kötetbe rendezés munkálatai közepette módosított ezen elképzelésén (*Ady*, 1995, 421.). Én és világ viszonya mindkét költeményben uralkodó és alávetett viszonyként jelenik meg. Vizsgálatra érdemes kérdés, mi a célja a költőnek azzal, hogy uralkodóként jelenteti meg a versbeli szubjektumot, és ez a megjelenítés miként történik.

Az uralkodóról festett kép

Könnyebb először a második kérdésre válaszolni: a kép, amit Ady fest magáról a versben, a mámor-fejedelem képe. Ezzel vissza is utal *A Halál rokona* ciklusban szereplő *Elillant évek szőlőhegyén* című költeményre, ahol a versbeli szubjektum szintén egyfajta mámor-fejedelemként határozza meg önmagát: ott saját magát koronázza meg, de csak azért, hogy aztán a csúcsra érve saját maga véget is vessen uralkodásának. A szubjektum két jelentős cselekvése abban a versben a koronázás, illetve az öngyilkosság aktuusa – saját magának ad életet, illetve saját magától veszi el azt. *Az Ülők az asztal-trónon* című köl-

temény íve felfele mutat: a fej emelése, az érzékek megszólaltatása, majd a dicsőség említése mind-mind ezt fejezi ki. Majd a költemény közepén megjelenik a másik, az uralkodó ellentéte: a szegény, az ínségben élő. Mint ahogy az én mindig csak a másikkal való kapcsolatában talál rá saját identitására, úgy itt is ez történik: az uralkodó csak az adás gesztusában, az alattvalóval való találkozásban válhat uralkodóvá. Saját maga kiüresítésével, a pénz, a hatalom szimbólumának átadásával válik azzá, ami: fejedelemmé. A hatalom jelképe a pénz, nem véletlenül található a költemény a *Mi urunk: a Pénz* ciklusban.

Hofmannsthal *Gesammelte Gedichte* (Összegyűjtött versek, 1907) című kötetében három, a klasszikus értelemben szereplőrára emlékeztető költeményt találhatunk. Ilyen például a *Des alten Mannes Sehnsucht nach dem Sommer* (Idős férfi vágyakozása a nyár után), a *Der Schiffskoch, ein Gefangener, singt* (A hajószakács, egy rab énekel) és a *Der Kaiser von China spricht* (A kínai császár beszél) című költemény. Most, az uralkodás és szubjektum kapcsolatát vizsgálva, az utóbbival fogunk foglalkozni. Ha a *Vorfrühling* (Kora tavasz) című költeményben meg sem jelent az egyes szám első személyű alak, akkor a *Der Kaiser von China spricht* címűben éppen ez dominál. Ez az uralkodó más típus, mint Adynál. Ady versében nem konkrét az uralkodó személye, csupán mámor-fejedelemként neveződik meg, és központi tulajdonsága a pénz birtoklása, illetve adásának képessége. Hofmannsthal költeményében egy konkrét alak, a kínai császár beszél. A kínai császár a világ legnagyobb birodalmának ura, jelképes alak. Az uralkodás legfőbb eszköze itt nem a pénz, hanem a birtokolt emberek, javak és földek sokasága, ennyiben tehát hagyományosabb társadalomképet idéz. Az első falon belül helyezkednek el az aszszonyai, a fái, az állatai, a tavai. A föld alatt az ősei fekszenek. Majd kitágul a tér, melynek középpontja a császár: a kertje az egész világ. A külső falon túl is van élet, de ez csak tükröződik: a városok, erdők. A császárt körülvevő személyek csak általa léteznek: a nemeseknek ő adta a nevet, az asszonyaikat. A tér a vers folyamán tovább tágul: újabb és újabb falak veszik körül az újabban leigázott népeket, míg végül a birodalom legkülső falát már nem mesterséges fal, hanem a természetes határ, a tenger jelenti. A szubjektum szélsőséges kitágulásáról van itt szó, amikor az végül is az egész világot magában foglalja, illetve a világ a szubjektumban létezik. Mistry (1976, 67.) értelmezése szerint a császár közvetít ég és föld, isten és ember között, szerepe ilyen értelemben központi, és nem feltétlenül áll távol a mámor-fejedelem figurájától, aki szintén közvetít ég és föld között, csak nem császári szerepénél fogva, hanem a mámor által.

Hatalom és szubjektum viszonya az alteritásban és a modern társadalmakban

Visszatérve ahhoz a kérdéshez, hogy vajon miért pont uralkodóként jelenik meg a lírai szubjektum, nos, mindkét vers fölveti a hatalom és a szubjektum viszonyának kérdését, mellyel a huszadik század második felében legintenzívebben Michel Foucault foglalkozott. Foucault (1998, 8.) szerint a szubjektum nem valami önmagában megragadható, állandó és stabil pont, amely a megismerés és az igazság alapja lehet, hanem a szubjektum maga is a „történelem belsejében jön létre”, és a történelem folyamán változik. A tudás és a hatalom pedig összekapcsolódik: minden tudás és megismerés mögött hatalmi harc rejtőzik (Foucault, 1998, 43.). Foucault ezeknek a hatalmi viszonyoknak a megértését tűzte ki célul (lásd magyarul például: Foucault, 1994), és arra a következtetésre jutott, hogy ezeket a viszonyokat igen nehéz megragadni, csupán a hatalom különféle formáival szembeni ellenállás módjaiban lehet őket vizsgálni. Ezek az ellenállásformák a hatalom egy technikája, egy formája ellen irányulnak. A hatalomnak egy olyan formájáról van szó, amely az egyénekből szubjektumokat hoz létre. A szubjektum szónak két jelentése van: az egyikben az egyén irányításon és függőségen keresztül másnak van alávetve (subject to), a másikban pedig egyfajta önismeret vagy lelkiismeret saját identitásához köti. De mindkét jelentés egyfajta hatalmi formára enged következtetni, amely az

egyént valaminek alárendeli. Foucault elemzi, hogy a tizenhatodik század óta a hatalomnak egy új formája fejlődik, egy új politikai szerkezet: az állam. Az állam, ez az új hatalmi forma, az individualizáló technikáknak és a totalizációs eljárásoknak a kombinációja. Az állam új hatalmi technikát integrált, ezt Foucault lelkipásztori hatalomnak nevezi, így az állam a lelkipásztori hatalom új formájának tekinthető. A modern állam nem egyének felett jön létre, hanem olyan kifinomult struktúra, melybe az egyének beépíthetők; a hatalom nem centralizáltan, hanem szétszóródva van jelen.

Modernség és feudális pózok?

Mindkét vers – legalábbis első pillantásra – a hatalom hagyományos, centralizált formában jelentkező változatával hozható kapcsolatba (ami Foucault szerint már a 16. szá-

Az Ady-vers szinte a Hofmannsthal-vers paródiája lehetne: nem is lenne nehéz paródiaként előadni. Míg a kínai császár teljhatalmú, az egész világon uralkodik, és a világ közepén lakik, addig a „mámor-fejedelem” a kocsmá ura, és trónja az „asztal-trón”. Míg a kínai császár alattvalói szinte megszámlálhatatlanok, addig a kocsmá urának csak egy alattvalója van, hatalma abban merül ki, hogy egy embernek adhat aznap éjszaka egy kis alamizsnát. Fejedelemsége a mámorban elképzelt fejedelemség, amikor a részegségtől elalélt fejét képes egy pillanatra felemelni.

zadtól kezdve felbomlik): a fejedelem, illetve a császár a hagyományos központosított államforma képviselői. Így viszont ellentmondás feszül a költemények modern kori keletkezése és azon hatalomfelfogás között, ami a költeményekben megnyilvánul. Hofmannsthal esetében a szakirodalom klasszikus magyarázata (lásd például Lemon, é. n.) a következő: Hofmannsthalnál a kínai birodalom a Habsburg-birodalom jelképe, maga Hofmannsthal pedig a birodalom akkori bizonytalan helyzetében (megmarad? nem marad meg?) visszavágyik annak biztonságába, a régi feudális és abszolutisztikus rend felé orientálódik. A kínai birodalom tehát ebben az értelmezésben a Habsburg Birodalom allegóriája, a költeményben szereplő falak pedig nem a Kínai Nagy Falat jelentik, hanem a Bécsben épített Ringstrasse jelképei lehetnek, amelynek építése 1857-ben kezdődött, és amely kettős funkciót látott el: elkülönítette a belsőbb kerületeket a külső kerületek szegényebb rétegeitől, és újonnan épült létesítményeivel (például Operaház, múzeumok) bizonyította a császár hatalmát. Ugyanakkor Hofmannsthal utópiája nem csupán az államrendről szólhat: a költő a szétzilált, bizonytalanná vált szubjektum korában visszavágyhat a biztos középponttal rendelkező szubjektumhoz, amely viszonyítási pont lehet a világban való eligazodáshoz. A szétszórtság-élmény – bár korélmény, és Hofmannsthal többször is megfogalmazta, például a jól ismert *Lord Chandos levelében* – tehát mégis negatív élmény. A korban nem érzi jól magát a költő, és ezért vágyik vissza egy másik, jól körülhatárolható renddel bíró és éppen ezért a szubjektumot is egy középpont által egyértelműen meghatározni képes korba. Úgy tűnik, az „én” szenved a meghatározatlanságtól, a szétszórtság-élménytől.

Ady Endre esetében is ellentmondásokat találhatunk a modernség és az uralkodópóz között. A pénz-ciklusban való elhelyezkedése a művet éppen a modern téma felől nézve jellegzetesen modern költeménnyé teszi. Ugyanakkor a fejedelmi póz éppen ennek az ellentétét fejezheti ki: visszavágyást egy aviasztikusabb rendbe. A kettőt a pénz köti össze: a hatalmat itt nem a falak, nem a terület birtoklása és nem a névadás fejezi ki, hanem a

pénz. Ennyiben Ady a hatalom modern működését fedezte fel: a modern társadalomban nem a föld, hanem a pénz birtoklása jár hatalommal. Ugyanakkor a fejedelmi póz több-rétegű asszociációs kört indíthat el: egyrészt a honfoglaláskori fejedelmi hatalomra utalhat, másrészt a mámor említésével Dionüszoszra, harmadrészt a királyi gesztus kijelentésével a feudális királyi hatalomra.

A költő és a beszélő (a lírai én)

Bár a Hofmannsthal-vers elemzői említik, hogy a mű címe tulajdonképpen jelzi a költő és a lírai én elhatárolódását, többségük mégsem tulajdonít ennek különösebb jelentőséget. Ez alól kivétel Freny Mistry (1976), aki hangsúlyozza, hogy a kínai császár a beszélő, és a verset abból a szempontból értelmezi, hogy a kínai kultúrának milyen hatása volt Hofmannsthalra. Pedig a cím sokatmondó: megjelöli a beszélőt (a kínai császár), és magát a beszéd aktusát (spricht). Tehát a költő beszéde elkülönül a kínai császár beszédétől. Ugyanakkor hiányt is érezhetünk: nincs megjelölve, hogy kihez vagy kikhez beszél a császár. A néphez? Saját magához? Egy, az olvasó által nem ismert személyhez? Ez a hiány teszi a beszédhelyzetet meghatározatlanná, általánossá. A hely és idő ugyanígy meghatározatlan marad: nem konkrét helyen és időben, konkrét személyhez/személyekhez szól ez a beszéd. A tér pedig a vers folyamán a szubjektumtól a világegyetemig tágu. A beszéd nem konkrét, hanem a kínai császárnak a költő által elképzelt, megalkotott beszéde, és ezt kifejezetten jelzi is a költemény címe, ezért is könnyű utópiának elképzelni. Ha tetszik, a kínai császár beszéde a költő beszédébe van beágyazva.

Ady versében a lírai szubjektum és a költő személye nem válik el hangsúlyosan egymástól, sőt a mámor-fejedelem a költő-fejedemre enged asszociálni, minthogy Ady közismerten az írás és a mámor között összefüggést látott. A költő személye hangsúlyosan nem különül el a versbeli beszélő személyétől, sőt inkább összefonódásukat lehet érzékelni. Itt is feszül ellentmondás, hiszen Ady a cikkeiben a királyi hatalmat többnyire erőteljesen kritizálja, csak Mátyás királlyal tesz kivételt (lásd például a híres *Ismeretlen Korvin-kódex margójára* című cikket. Figyelő, 1905.; AEÖPM, VII. 20.). A versben megjelenő fejedelemmé, királlyá emelt alak azonban átvittén értendő: a lírai szubjektum felemelkedéséről, szinte istenüléséről van szó. Ugyanakkor a mأمornak különös jelentősége van abból a szempontból, hogy a valóságtól elemel, így a monológot mégsem feltétlenül a költő, hanem a mأمorban megnyilatkozó személy beszédének lehet tekinteni.

Mulatozó magyar dzsentryi kontra világbirodalmi álmokkal bíró monarcha

A pénz- és hatalom-motívum sajátosan adys módon összekapcsolódik a borral, a mámorral. Ezt Földessy (1949, 61–62.) és Hatvany (1959, 221.) is hangsúlyozza. Földessy Baudelaire-rel hozza párhuzamba a bor-motívumot, és a francia költő *A magányos bora*, illetve *A rongyszedők bora* című költeményeit idézi. Hatvany viszont Gottfried Kellert említi, aki szerinte a német irodalom „megszentült korhelye”, illetve a shakespeare-i korhelyt: „IV. Henrik, mint magyar dzsentryi a magyar Falstaff kocsmasztalán” (Hatvany, 1959, 221.). A királyi gesztus fiktitivását emeli ki Király István, aki szerint a pénz hatalma a költőt a mindennapok fölébe emelte, megadta neki a teljesség hitét (*Király*, 1970, 378.). Király vette észre azt is, hogy ha királynak, istennek, fejedelemmé érezte magát a költő, az mindig összefonódott a pénz képzetével. Amennyire jellegzetesen a Monarchiát idézi Hofmannsthal verse, Adyé ugyanúgy a magyar duhaj borozó nemes pózát eleveníti fel – elég Vörösmartyra vagy a Bánk bánra utalnunk.

A korlátlan hatalom álma és a hatalom paródiája

Hofmannsthal versében a császár személye az egész világot átfogja, Adynál – ha profánul értelmezzük – csak az ivótársaságban betöltött vezető szerepről van szó. Ugyanakkor mindkét mű esetében szükség van arra, hogy a lírai szubjektum az uralkodó szerepét vegye föl. Saját identitását ugyanis csak az uralkodáson és az alattvaló, függő viszonyon keresztül nyeri el. A császár nem császár az alattvaló népek nélkül, és a „mámor-fejedelem” nem fejedelem anélkül a szegény ember nélkül, akinek adhat. Mindkét költemény helymegjelöléssel indul: a kínai császár a világ közepén lakik, Ady lírai hőse az asztaltrónon. Az Ady-vers szinte a Hofmannsthal-vers paródiája lehetne: nem is lenne nehéz paródiaként előadni. Míg a kínai császár teljhatalmú, az egész világon uralkodik, és a világ közepén lakik, addig a „mámor-fejedelem” a kocsmá ura, és trónja az „asztal-trón”. Míg a kínai császár alattvalói szinte megszámlálhatatlanok, addig a kocsmá urának csak egy alattvalója van, hatalma abban merül ki, hogy egy embernek adhat aznap éjszaka egy kis alamizsnát. Fejedelemsége a mámorban elképzelt fejedelemség, amikor a részegségtől elalélt fejét képes egy pillanatra felemelni. Míg a kínai császár (vagy a mellé képzelt Habsburg-ház) hatalma megfogható, a „mámor-fejedelmé” „boros” dicsőség – ez bizony úgy is olvasható, hogy nem valódi dicsőség, csak a ’fejébe szállt dicsőség’. Hatalmi vágy és kisszerű környezet ellentéte okozza ezt a paródiaszerűséget, amely Adynál eltávolíthatja a szöveget a szó szerinti jelentéstől, s teheti a verset nem csupán a pénz hatalmának megfogalmazójává, de a hatalom paródiájává is. Hofmannsthal versét viszont nem tudnánk paródiaként elképzelni, ott a távolságot a cím adja: a költő a kínai császár szájába adja a mondanivalót, ezzel költő és lírai szubjektum távolságát érzékelteti, de a kínai császár szövege komoly, uralkodóhoz illő.

Összefoglalva: mindkét vers középpontjában a hatalom és a szubjektum áll. Mindkét mű egy aviasztikusabb, feudális jellegű uralomképet közvetít a modernség korában, a centralizált, foucault-i értelemben nem szétszórt hatalomét. A szubjektum mindkét esetben az uralkodó szerepét veszi fel. Az osztrák lírára tehát nem minden esetben igaz az a megállapítás, hogy a szubjektum, a lírai én eltűnik: jelen esetben igenis központi szerepet vesz fel, kinyilatkoztat, definiálja önmagát, tudatosan a középpontban helyezkedik el, birtokolja a világot, és ezt a szerepet csak kissé gyöngíti a költő és a lírai szubjektum közti távolságtartás. Míg azonban Hofmannsthal egy birodalmi álmodat fogalmaz meg abban a korban, amikor ennek az álomnak a valóságalapja gyöngülni látszik, és a birodalom léte kezd kétségesse válni, addig Ady – bár látszólag modern motívum, a pénz motívuma foglalkoztatja – a borozó feudális nagyúr képében egyfajta sajátosan magyar motívumot folytat, sirat el és parodizál. A hatalmi vágy akarása, de az ettől való távolságtartás is egyaránt jellemző mindkét versre: Hofmannsthalnál ez a távolságtartás a lírai én és a költő hangsúlyos szétválasztása által megy végbe, Adynál viszont a parodisztikus olvashatóság lehetősége nyújtja ugyanezt.

Kitekintés: A Kína-szindróma. A másik mint saját

Bár a két költemény vizsgálható volt mint én és a világ, szubjektum és hatalom viszonyának sajátos irodalmi megnyilatkozása, adósak maradtunk még jó néhány kérdés megválaszolásával. Először is: a Hofmannsthal-műben egészen konkrétan Kína a Birodalom jelképe, az Ady-versben viszont nincs szó birodalmi jelképről, ott feltehetőleg a kocsmá a helyszín. De miért Kína? Itt bővítenünk kell a vizsgálódás körét, mert sokat mondhat, hogy az Ady-, illetve Hofmannsthal-életműben megjelenik-e még Kína, és ha igen, akkor milyen szerepben. Bár ez a kitérő időlegesen eltérít minket a *Vér és arany* kötettől, hiszen ott nem találhatunk ilyen témájú művet, Kína azért lehet érdekes, mert mint a Habsburg-birodalom vagy általában a Birodalom jelképe előfeltevéseink szerint

sajátos módon jelenik meg a közép-európai térség irodalmában – esetleg olyan módon, ahogyan más, nyugat-európai irodalmakban nem. Az idegen, az ismeretlen, az egzotikus iránti érdeklődés gyakori minden nép irodalmában, és általában a saját képpel való elégedetlenség szüli, sokszor pedig a saját vágyak („ilyen szeretnék lenni”) megtestesítője (Rüdiger, 1971, 14.) (Rüdiger [1971, 14–15.] szerint egyébként az összehasonlító irodalomkutatás számára érdekesebbek az irodalmi művekben megtalálható ilyenfajta egzotikus képek, mint például a szomszédokról kialakított kép, mert jobban követhető a fantázia működése.)

Hofmannsthalról tudjuk, hogy érdeklődött a kínai kultúra iránt: kínai versgyűjteménnyel rendelkezett, és két töredéke is tanúskodik erről az érdeklődésről: *Die beiden Götter* (A két isten) (1916/17) és *Über chinesische Gedichte* (Kínai költeményekről) (1924) címűek, melyek azonban későbbiek, mint a középpontban lévő versünk. Mégis, a költemény pontos forrását nem lehet felderíteni, csak azt tudjuk, hogy Hofmannsthal ismerhette a kínai történelem legfontosabb könyvét, a *Shu King*-et és a *Tao-te-King*-et (Mistry, 1976, 67.). Ha az Ady-életművet vizsgáljuk, akkor megállapíthatjuk, hogy Kína Ady költészetében és főleg prózájában is fontos szerepet kap, annak ellenére, hogy Ady Kínáról való ismerete a *Gésák* című operetten túl a napi sajtóban megjelent cikkekre korlátozódik. Kína éppen távolsága, idegensége által válhatott mindkét alkotó esetében a saját vágyak kifejezési formájává: Hofmannsthal esetében a birodalom megtartása, Ady esetében a magyar fejlődés álma testesült meg a Kína-képben.

Az Ady-lírában csupán két helyen, két korai verskísérletben játszik fontos szerepet Kína, az egyik a *Fel Kínába*, a másik *Az év komédiája* című korai zsenge. Mivel az előbbi sokkal karakterisztikusabban jellemzi Ady Kína-képét, ezért ezt emeltük ki:

Fel Kínába!

A bécsi diplomáciai körökben erősen
tartja magát a hír, hogy Ausztria-Magyarország
expedíciót tervez Kínába,
s el akarja foglalni a namhuámi öböl
környékét.

Kínézerek országáról
Ismét szól a nóta,
Kínézerek országában
Roppant nagy a kvóta.
Német, angol, orosz, talján
Földet foglal rendre,
Rettenetes, ha Kínában
Csak magyar nem lenne!
De lenni fog! »Fel Kínába!«
Ez a jelszó járja.
A kínai foglalókat

Hadihajó várja,
Megjelölte már az utat,
Zichy Jenő szépen,
Fel, honfiak, fel Kínába,
Foglalni serényen!

Mióta a Gésák járják
S Vun-Csi-nóta járja,
Ismerős lett már előttünk

Kelet fényes tája,
Ismerjük már jól a copfot,
Kultiváljuk nagyba’ –
A kinézer-csapat ellen
Mért ne mennénk hadba?

Debrecennek kinézerét,
Jó Sziklay bácsit (?)
Megkérdeztük, tudni vágyván
Ismert jó tanácsit,
A mi Vun-Csink kuplét csinált,
Mikor megkérdeztük
S ezt a kuplét tisztelettel
A papírra tesszük:

Megy Kínába magyar-osztrák
Hódító sereg,
Hogy a kinézert kifosszák,
Buddha verje meg.
Ámde azért kár Kínába
Menni. Azalatt
Nálunk is lehetne törni
Kínai falat.
Csúf, csúf csakugyan... stb.

...És hogyha jól megfontoljuk
– Nehéz szemet hunyni –,
Igazat mond a nótában
A helybeli Vun-Csi...

Kína mint az autoimágó megrajzolásának eszköze

Ady ebben a korai zsongéjében, alkalmi versében meglehetősen ironikusan ábrázolja az osztrák-magyar hadsereg azon kísérletét, hogy Kínában ők is földet szerezzenek – mert ha mások is ott vannak, mi sem hiányozhatunk. Kína tehát egyrészt az Osztrák-Magyar Monarchiával áll szemben, és az értelmetlen hódító(nak szánt) háború szenvedő alanya, másrészt később a mi saját 'kínaiságunkról' van szó. A Kína-kép sematikus: a gésák, a *Vun-Csi nóta*, a copf jellemzi. Mindez a *Gésák* című színdarabra utal, amely rendkívül divatos volt a korban, s melyet Debrecenben is bemutattak, Ady tehát ebből a forrásból szerezte Kína-ismereteit. (1) A darabban található a copfos Vun-Csi nótája is. (Kosztolányi *Pacsirta* című regényében is megjelenik ez a nóta, illetve ez a színdarab, a sárszegi igénytelenség példájaként.) A *Gésák* című színdarab az egzotikus japán kultúrát népszerűsíti, Kínához annyi köze van, hogy a darabban szereplő kávéház tulajdonosa kínai. A kép azonban vált: az idegen sajátta válik, a heteroimágó szelfimágóvá: a kínai Vun-Csi debreceni Vun-Csivé válik, Sziklay bácsivá. A hódítás értelmetlensége világossá válik: saját magunk háza táján kellene előbb rendet tenni. A kínai fal – ahogy Hofmannsthal versében a Ringstrasse szimbóluma lehet – Adynál a magyar beszűkültség szimbóluma, saját határaink, gyengeségeink jelképe. Ahogy Hofmannsthalnál Kína csak ürügy a Birodalom ábrázolására, úgy Adynál is – a saját ábrázolására. Mindkét szerzőnél a heteroimágó végső soron az autoimágó megrajzolásának eszköze.

Kína és az Ady-próza

Ady prózai írásaiban nagyobb szerepet kap Kína, és a róla kialakított kép is változatosabb: irodalmi, politikai, társadalmi vetülete egyaránt van. Ady cikkeiben Kína egyrészt a 'kínai történetek'-kel hozható összefüggésbe, másrészt a boxer-háborúval kapcsolatosan bukkan föl aktuális témaként, harmadrészt mint nagybirodalom, negyedrész Magyarországot helyettesíti, ötödrész pedig aktuális apróságokkal összefüggésben jelenik meg. Egy korai cikkében a divatos kínai történetekről ír, melyek népszerű irodalmi műfajjává váltak, s melyek mindig azt az aktuálist rejtik el, amelyet másképp nem lehetne elmondani: „Nagyon divatos volt egypár évtizeddel ezelőtt kényesebb témákat kínai történet alakjában megírni. Persze minden copfos atyafiról rá lehetett ismerni egy-egy ismerős alakra.”. Nem kis iróniával hozzát teszi, hogy neki is kedve volna ilyen történeteket írni, de – állítólag Kínában harakirire kényszerítik azt, aki ilyet tenne, úgyhogy mégsem teszi (Kínai történetek. Debreczeni Hírlap, 1899. február 13.; AEÖPM I.₂ 92–93.). A történetek kínaiasítása ősi fogás – ismétli Clemenceau *A boldogság fátyola* című művének Nemzeti Színház-beli bemutatójával kapcsolatban (*A boldogság fátyola – A pletyka*. Budapesti Napló, 1906. május 5.; AEÖPM VII. 224–225.).

Kínának nemcsak irodalmi, de politikai aktualitása is van: a boxer-háború szintén foglalkoztatja Adyt: a „civilizált” nagyhatalmak lemészárolják a kínaiakat a japánok szövetségeseiként (*Hétről hétre*. Szabadság, 1900. július 29.; AEÖPM I.₂ 313.; *A japánok*. Szabadság, 1900. szeptember 5.; AEÖPM I.₂ 333–334.). Kína és az európai civilizáció el-lentétét máshol is megfordítja: igazából Európa a civilizálatlan, mert barbár módon képes ölni. „Kiss Dávidon kívül, aki a kínai zavarok ügyében nagy nagyvárad tekintély, s aki éppenséggel nincs megelégedve Waldersee műveleteivel – alig pár embernek vehette el a gusztusát e szép élettől az a kis kivégzés, melyet a mennyei birodalom békéje érdekében ugyanott elkövettek. Mandarinok – csak az operettekből ítélve – nemcsak szép, de bölcs dolog is lenni. Ha hát van gondolkozó mandarin Kínában, az így elmélkedett:

– Ezek az európai barnok misszionáriusaikról ismervé nagyon gyámoltalan, híg velejű emberkének látszottak. Most kiderült, hogy nincsenek ezek némi fogékonyság híján az emberi civilizáció iránt. Akik úgy tudnak, olyan snájdigul ölni, mint ezek, még rövid

időn belül lehetnek kultúremberek...” (*Hétről hétre*. Szabadság, 1901. március 3.; AEÖPM I.₂ 457.) Kína itt a civilizáció, az „európaiság” megtestesítője, míg Európa a barbárságé. Később, az aktuális politikai eseményeket nézve az orosz – japán háborúval kapcsolatban megnyomorított kínaiakról is ír, háborúellenes élel. „Kuropatkin menekül. Talán veszve van. Talán megfordulhat még a harci kocka. Sok csoda esett már a Hunhó mentén. De mi minden történt e tucat nap alatt. Vért hömpölyögtetett a folyó. Egy országnyi téren vért ivott a föld. Elhamvadtak szerte a falvak. Ártatlan kulik, nyomorék lábú kínai asszonyok, gyerekek halomra ölve.” (*A mukdeni nagy csata*. Budapesti Napló, 1905. március 9.; AEÖPM VI. 306.)

Más alkalommal, mint például az új nagyváradai színház megépítésének ürügyén, a kínai birodalom világalpolmi víziója bontakozik ki, és Kína a romboló, a barbár szerepében tűnik föl, ellentétben az előbb említettekkel: „Majd négy-ötszáz év múlva, ha kínai hordák rombolják össze a felépült Európát, bizonyosan nem hagyják meg a mi keservesen épített színházunkat sem.” (*Az új színház*. Szabadság, 1900. augusztus 23.; AEÖPM I.₂ 553–554.) Ady később is vizionál Kínáról, de már nem feltétlenül negatív élel. Ázsiáról mint a hatalom lehetséges átvevőjéről beszél, ahol Kína a modern római birodalom lenne majd (*Nagyon furcsa esetek*. Budapesti Napló, 1905. augusztus 15.; AEÖPM VI. 245.).

A kínai falak nemcsak a rombolásra kész nagyhatalom, de a magyar feudalizmus, az elmaradottság jelképei is, így Magyarország fejlődésképtelenségét testesítik meg, s mint a versben, a heteroimágó átváltozik szelfimágóvá, olyan szelfimágóvá, amelyik a heteroimágó álarcában jelenik meg: „A feudális, klerikális reakció reánk nehezedett egészen. Ez az ország tán sohasem volt olyan koldus, mint most, s néhány évtizedes modern élete annyi tennivalót még nem mért reá, mint amennyi tennivalója most van. Szabadulás csak úgy történhetné, ha szétrombolnánk minden megmaradt kínai falat. A kínai falak mögött azonban nagyra növekedni engedett hatalom tanyázik. És e hatalom is megérezte a veszedelmet. Mikor látta, hogy a harc kikerülhetetlen, a falak lovagai kezdtek a harcba. Régi fogás. Így csinálták a körülzárt középkori rablólovagok is. A mostaninak pláne formája sem új.” (*A mennyeknek országa*. Nagyvárad Napló, 1901. augusztus 27.; AEÖPM II.₂ 88.) Ady Laczkovics János jakobinus irataiból is idéz, mert aktuálisnak érzi azokat, a kínai falak pedig megint Magyarország bezárkózásának és ezáltal fejlődésre való képtelenségének jelképei. „Nemsokára a dolognak egy új rendje álland be – hacsak minden szabad nemzeteket ki nem irtanak, minden könyvet meg nem égetnek, a könyvnyomókat, árusokat és az újságírókat, kik a szabad nemzetek történeteit hirdetik, meg nem hirdetik, [!] meg nem gyilkolják s végre Magyarországot a többi nemzetektől Kína falaival el nem zárják.” (*A demokrácia magyar út-törője*. Nagyvárad Napló, 1902. június 5.; AEÖPM III. 2228–229.) A híressé vált *Ismeretlen Korvin-kódex margójára* című cikkben ez a gondolatmenet folytatódik: „Kanton, Peking s a kínai városok jutnak az eszünkbe, ahol hajnalonként a kapukat lármás harsonaszóval nyitják meg, de örködnek, hogy ne lopózzék be valaki, aki újat hoz a kulik népének.” (*Ismeretlen Korvin-kódex margójára*. Figyelő, 1905.; AEÖPM VII. 20.)

Azt várhatnánk, hogy Párizsban a Kínáról kialakult kép élettelibbé válik, merthogy itt már Ady láthatott kínaiakat, és az addig távoli, elképzelt birodalom lakóiról kevésbé sematikus képet alakíthatott volna ki. Ez azonban nem így történt, továbbra is csak a felüle-

A kínai falak nemcsak a rombolásra kész nagyhatalom, de a magyar feudalizmus, az elmaradottság jelképei is, így Magyarország fejlődésképtelenségét testesítik meg, s mint a versben, a heteroimágó átváltozik szelfimágóvá, olyan szelfimágóvá, amelyik a heteroimágó álarcában jelenik meg.

tes benyomások határozzák meg a Kínáról, a kínaiakról kialakított imázst. Például egy játékszer-kiállítással kapcsolatban említi a kínai és japán játékszereket, melyeket mind Párizsban gyártottak (*A párizsi játékszer-kiállítás*. Budapesti Hírlap, 1904. július 17.; AEÖPM V. 77–79.). Többször előítéletes is a kínaiakkal szemben, nem tartja őket gondolkodó embereknek: „Montesquieu könyveit már kínai parasztok is olvassák, pedig az ázsiai koponya nincs berendezve ideákra” (*Párizsi noteszkönyv*). Azt a sztereotípiát is többször említi, hogy a japán férfiak szeretik a kínai nőket (például: *Párizsi noteszkönyv*, AEÖPM V. 201., vagy *Szerelem a harctéren*, Budapesti Napló, 1905. április 22.; AEÖPM VI. 136–137., *Jegyzetek a napról*. Budapesti Napló, 1905. október 26.; AEÖPM VII. 38., *Az idegen nők*. Budapesti Napló, 1906. augusztus 4.; AEÖPM VIII. 44., *Abbázia legszebb hölgyei*, Budapesti Napló, 1907. augusztus 2.; AEÖPM VIII. 288–189.). Mivel Franciaország népessége nem növekszik, ezért Ady víziója szerint majd az idegenek, többek között a kínaiak fogják benépesíteni (*Párizsi jegyzetek*. Budapesti Napló, 1907. január 23.; AEÖPM VII. 153–155.). Kína csak néha válik életközeli, kevésbé idegenné, például Ady beszámol a kínai kereskedelmi attasé és egy előkelő párizsi hölgy házasságáról is (*Kis párizsi szenzációk*. Budapesti Napló, 1907. július 19.; AEÖPM VIII. 272.).

Kérdés, hogy Hofmannsthal és Ady Kína-képe mennyiben érdekes irodalmi műveik szempontjából. Hofmannsthal esetében egyértelmű, hogy lényeges, hiszen tárgyalt verse ezt a motívumot dolgozza föl. Adynál a Kína-motívum csak a korai lírában bukkan föl, a prózai írásokban viszont annál intenzívebben. Sok más, az Ady-prózában fellelhető motívummal ellentétben ez a motívum nem bukkan fel az érettebb Ady-művekben, hanem elhal. Míg Hofmannsthal alkalmasnak érezte a képet saját vágyai kifejezésére, addig Ady a magyarság-problémát az *Új Versekben* és a *Vér és arany* kötetben már más motívumokkal kötötte össze, melyek elsősorban magyar gyökereik.

Jegyzet

(1) A *Gésák* című operett Sidney Jones (1869–1914) és Owen Hall műve, először 1896. április 25-én mutatták be a londoni Daly's Theatre-ben, hatalmas sikert aratott, 760 előadást ért meg, és hamar külföldön is népszerűvé vált. Nálunk Budapesten a Magyar

Színház nyitó előadásaként mutatták be először, 1897. október 16-án. Ady az 1899. április 30-i debreceni előadásról számol be (*Három előadás*. Debreczen, 1899. május 1.).

Rövidítések

AEÖPM I.₂ = Ady Endre összes prózai művei I. (1990) 1897. szeptember – 1901. május. Második, átdolgozott kiadás. Sajtó alá rendezte Vezér Erzsébet. Akadémiai Kiadó – Argumentum Kiadó, Budapest.
AEÖPM II.₂ = Ady Endre összes prózai művei II. (1997) 1901. május – 1902. február: pótlás az I/2.–XI. kötetekhez. Sajtó alá rendezte Koczkás Sándor és Nényei Sz. Noémi. Második, átdolgozott kiadás. Akadémiai Kiadó – Argumentum Kiadó.
AEÖPM III. = Ady Endre összes prózai művei III. (1964) [1902. márc. – dec.] Sajtó alá rendezte Koczkás Sándor és Vezér Erzsébet. Akadémiai Kiadó, Budapest.

AEÖPM V. = Ady Endre összes prózai művei V. (1965) 1904. febr. – 1905. jan. Sajtó alá rendezte Vezér Erzsébet. Akadémiai Kiadó, Budapest.
AEÖPM VI. = Ady Endre összes prózai művei VI. (1966) 1905. jan. – szept. Sajtó alá rendezte Varga József. Akadémiai Kiadó, Budapest.
AEÖPM VII. = Ady Endre összes prózai művei VII. (1968) 1905. okt. 1. – 1906. jún. 14. Sajtó alá rendezte Kispéter András és Varga József. Akadémiai Kiadó, Budapest.
AEÖPM VIII. = Ady Endre összes prózai művei VIII. (1968) [1906. jún. – 1907. szept.] Sajtó alá rendezte Vezér Erzsébet. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Irodalom

Ady Endre (1995): *Összes versei III.* Sajtó alá rendezte Koczkás Sándor és Kispéter András. Akadémiai Kiadó – Argumentum Kiadó, Budapest.
Földessy Gyula (1949): *Ady minden titkai*. Athenaeum, Budapest.

Hatvany Lajos (1959): *Ady II.* Szépirodalmi, Budapest.
Király István (1970): *Ady Endre I.* Magvető, Budapest.
Lemon, R. (é. n.): *Eastern Empires and Middle Kingdoms: Austria and China in Hofmannsthal and*

Kafka's Orientalist Fictions. 2008. 03. 31-i megtekintés, Oxford University, http://users.ox.ac.uk/~oaces/conference/papers/Bob_Lemon.pdf

Foucault, M. (1998): *Az igazság és az igazságszolgáltatási formák*. Latin Betűk, Debrecen.

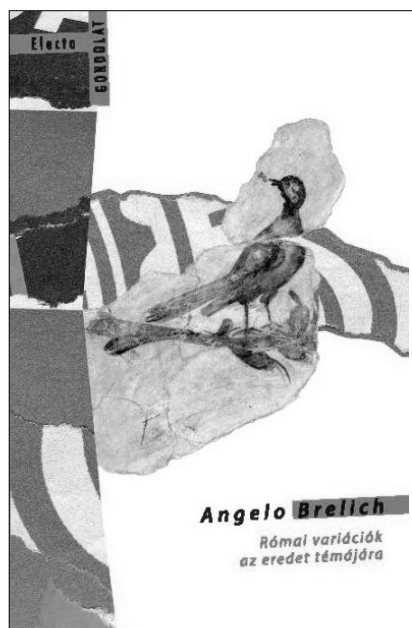
Foucault, M. (1994): A szubjektum és a hatalom. *Pompeji*, 2. 177–187.

Mistry, Freny (1976): Hofmannsthal's „Der Kaiser von China spricht”. *The Modern Language Review*. 1. 66–72.

Pestalozzi, K. (1958): *Sprachmagie und Sprachskepsis im Werk des jungen Hofmannsthal*. Atlantis Verlag, Zürich.

Rüdiger, H. (1971, szerk.): *Zur Theorie der Vergleichenden Literaturwissenschaft. Band 1*. Walter de Gruyter, Berlin – New York.

Schaeder, G. (1947): *Hugo von Hofmannsthal und Goethe*. Seifert, Hameln.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Hallgatói identitás és a belőle származtatható hasznosság

Tanulmányomban Akerlof és Kranton (2002, 2005) hasznosság-modelljének és elméleti alapfeltevéseinek alkalmazhatóságát vizsgálom felsőoktatási közegben. Érdeklődésem középpontjában az alábbi logikai lánc igazolhatósága áll: a diák, aki azonosulni tud iskolája értékeivel, illetve leendő szakmájával (identifikáció), nagyobb erőfeszítést tesz tanulmányi előrehaladása érdekében. Ennek egyik következménye, hogy befektetése rövid és hosszú távon is megtérül (pozitív énkép, majd később kedvező anyagi és munkahelyi előmenetel). Másik következmény, hogy az intézménynek is javul a minősége, a versenyhelyzete erősödik. Mindkét kimenet hasznossággként értelmezhető, mely befolyásolja az egyén/intézmény sikerességét.

Bevezetés

Az „identitás” napjaink divatos fogalmai közé tartozik, előszeretettel használjuk különböző helyzetek értelmezésekor. Tudományos értelemben ma már nemcsak a pszichológiában és a szociológiában használatos, hanem a közgazdaságtanban is megjelent mint gazdasági folyamatokat moderáló tényező. Az identitás és a vele összefüggő „ideál”, valamint a „szociális kategória” magyarázatai kínálatként jelennek meg a pszichológia, a szociológia részéről és keresletként közgazdaságtani oldalon. (1) Értelmezéseik azonban rendkívül sokrétűek lehetnek, így ahhoz, hogy hatásaikkal számolni tudjunk, először a fogalmak tisztázására van szükség az adott közegben. Az egyik legjelentősebb, az identitáshoz kapcsolódó gazdaságtani elméleti megközelítést Akerlof és Kranton munkái (2002, 2005) nyújtják. Gazdasági analízisükben (2002) az oktatás szociológiai megközelítését alkalmazzák közép- és általános iskolai közegben, amikor a klasszikus hasznossági modellbe emelik az 'ideál', 'identitás' és 'szociális kategória' fogalmakat. A klasszikus oktatás-gazdaságtani modellben: (1) A diákok úgy választják meg erőfeszítésüket – a tanulásra szánt időmennyiséget –, hogy az kiegyensúlyozza a diszkontált hozadékokat. (2) A források meghatározzák az iskola minőségét. A szerzők vonatkozó kritikája szerint a közgazdászok ezzel ugyan képesek magyarázni a növekvő ráfordítások hatását az iskolázottság mértékére, de nem tudják megválaszolni, hogy a ráfordítások mikor és miért hatásosak. Szükséges tehát az általuk bevezetett fogalmak moderáló hatását is figyelembe venni, mert ennek elmulasztása esetén csak részválaszok adhatók olyan fontos kérdésekre, mint például: 1. A középiskolák anyagi forrásainak elosztása miként befolyásolja az akadémiai fokozatszerzés esélyeit? 2. A fokozatszerzés érdekében milyen iskolai reformokat kell kivitelezni? A szerzők modellje elméleti válaszokat ad ezekre a kérdésekre, és bizonyos irányvonalat az empirikus alkalmazáshoz. Egyik legfontosabb hipotézisük szerint a befektetések hatékonysága nemcsak a felhasznált források mennyiségétől, hanem a diákok tanulmányokkal kapcsolatos identitásától, illetve e kettő kapcsolatától függ. Továbbá az identitás és az ennek megfelelő erőfeszítés nemcsak a diákok jövőbeli esélyeit (hasznosságát), hanem az iskola hosszú távú minőségét is meghatározzák.

Tanulmányom első részében Akerlof és Kranton ide kapcsolódó modelljét ismertetem. Ezt követően bemutatom, hogy bizonyos megszorításokkal feltevéseik Magyarországon, felsőoktatási közegben is alkalmazhatóak. Kiválasztom azokat a keretrendszereket, melyeken belül – meglátásom szerint – érdemes feltáró kutatásokat végezni, végül pedig munkám összefoglalását adom meg, bizonyos megválaszolandó kérdéseket is felvetve.

Akerlof és Kranton modellje és az azt megalapozó vizsgálatok

Magától értetődő, hogy az iskola nemcsak készségeket fejleszt, hanem nevel is. Ez utóbbi folyamatban a diákok identitása megmutathatja, hogy elfogadják-e az iskola értékrendjét, vagy elutasítják azt. Akerlof és Kranton (2002) szerint az iskoláknak esélyük van a diákok ideálját alakítani, közelebb vinni a gazdaságilag hasznos kulturális normák és készségek felé. Elméletük egyik megalapozását Coleman (1961) serdülők szociális „elrendeződésének” vizsgálatára irányuló kutatása képezte. Coleman kérdőíves megkérdezéséből az derül ki, hogy a diákok szociális kategóriákba sorolják egymást – például: vezető banda, kiégettek, bénák. Mindegyik kategóriában meghatároznak ideális megjelenési formát (ideált), mely bizonyos tulajdonságokat és viselkedési mintákat hordoz. Coleman azt tapasztalta, hogy az egyes szociális kategóriához való tartozás befolyásolta az iskolai teljesítményt és az énkép alakulását. (2) Akerlofék ezt az eredményt használták fel hasznossági modelljükben. Elképzelésük szerint a diákok két választással befolyásolják jelenlegi és későbbi hasznukat: megválasztják szociális kategóriájukat, és hogy milyen mértékű erőfeszítést tesznek (mennyit tanulnak). A kategória kiválasztása után a diákok próbálnak abba beleilleszkedni, figyelembe véve a lehetséges illeszkedést saját tulajdonságaik, erőfeszítésük és a választott kategória ideálja között. Hipotézisük szerint tehát (1–4.): 1. Az iskolák nemcsak készségeket alakítanak ki, hanem impliciten mintákat is nyújtanak, kategóriák és ideálok formájában, melyek befolyásolják a tanulmányi erőfeszítést, így a jövőbeli hasznosságot. 2. Az iskola képes olyan identitást kialakítani, mely hosszú távon a saját, illetve a diákok gazdasági érdekeit leginkább maximalizálja. 3. Feltételezik azonban, hogy az iskola által kitűzött identitással eltérően tudnak azonosulni a különböző háttérrel rendelkező diákok. (3) 4. Az intézmények vezetőinek szembeülnie kell az egyedüli ideál (szociális kategória) felkínálása és a „választás” felkínálása közötti helyettesítéssel. A szerzők véleménye szerint a „választással” több különböző háttérű diák találja meg az utat az iskolával való azonosulás felé. E lehetőség negatívuma ugyanakkor, hogy az átlagos készségek színvonala alacsonyabb lesz.

A szerzők tanulmányozzák cikkükben az iskolai reformprogramokat, az azonosságokat és különbségeket a magán- és az államilag finanszírozott iskolák között. Azonosulnak azzal a szociológiai nézettel, miszerint a magán- és az állami iskolák közötti legfontosabb különbségek a kortárscsoport hatásából eredeztethetőek. A magániskolák egyik lényeges előnye, hogy korlátlan szabadságuk van beruházni a diákok identitásába, ami növeli mind az intézmény, mind a diákok sikerességét.

A szerzők példák sorával mutatják be (Harlem, New Haven), hogy egyes állami iskolák számára sem volt lehetetlen az identitásba való beruházás. Különböző programokon keresztül alakították át a diákok én-képét – növelve ezzel az iskolai értékekkel való azonosulást. Eredményképp az iskolák csökkenteni tudták a diákok közötti társadalmi különbségeket, és növelték diákjaik továbbtanulási esélyeit. E tapasztalatok és megfigyelések mentén alakították ki Akerlofék (2002) az alábbi gazdasági modellt: Az oktatás standard modelljében a hasznosság az iskolában tett erőfeszítéstől és ennek az erőfeszítésnek a pénzügyi megtérülésétől függ: (1) $U_i = U_i(w \cdot k(e_i), e_i)$. Ezt egészítik ki az identitás változóval: (2) $U_i = U_i(w \cdot k(n_i, e_i), e_i, I_i)$, ahol $I_i = I_i(e_i, c_i, i, P)$. (4) Modelljükben tehát az identitás függvénye a tanulmányi erőfeszítésnek, az iskolai kategóriának (milyen kategóriába soroltatik és soroltatja magát), bizonyos jellemvonásoknak és an-

nak, hogy mennyire jól sikerült összeilleszteni „i” jellemvonásait a kategória ideális jellemvonásaival.

Feltételezik továbbá, hogy a diák, hasznának maximalizálása érdekében, többé-kevésbé tudatosan mind a kategóriáját, mind pedig erőfeszítése mértékét megválasztja. Az identitásváltoztatás akadályozója lehet a megjelenés, akcentus stb., így az identitás függ attól, hogy az egyén tulajdonságai mennyire illeszkednek a kiválasztott kategória ideáljainak tulajdonságaihoz, illetve hogy az egyén és mások viselkedése mennyire felel meg a kategória ideáljának. A hasznosság csökkenhet vagy növekedhet annak megfelelően, hogy az identitásban a fentieknek megfelelően nyereségek vagy veszteségek állnak-e elő.

A modell hasznosíthatósága az intézményi politikában

A Yale egyik jelmondata: „For God, for country, and for Yale.” Az e mögött lévő valódi „lelkese-dés”-t és a hozzá kapcsolódó viselkedési formákat az elit intézmények tudatos módon formálják. Rendszeresen végeznek olyan promóciós munkát, melyek erősítik az iskola iránti elköteleződést. Például évközi sportrendezvényeket, öregdiák-összejöveteleket szerveznek, nívós egyetemi újságokat adnak ki stb. Ezek azzal a nem titkolt szándékkal jönnek létre, hogy az egyetemet vonzóbbá tegyék, illetve a későbbi alumni-támogatásokat növeljék.

A fenti modellre épülő elképzelés az intézményi politika kialakítását segítheti, mely a szerzők feltételezése szerint befolyásolni tudja a szociális kategóriák kiépülését és azok „előírásait” (például az erőfeszítés megfelelő mértékét). Ha tehát az intézményi politika tud hatni a szociális paraméterekre, akkor az oktatási kimenetelekre is. Akerlof és Kranton állításukat számos példával bizonyítják. Elemzik például egy amerikai középiskola atlétikai programját, mely a diákok társas elrendeződését változtatta meg úgy, hogy ennek során többen kerültek be a „vezető csoportba”. Míg korábban az ide való bekerüléshez a jó megjelenés és jó képességek voltak szükségesek, addig ez a megváltozott iskolai politikának köszönhetően az atlétikai tagsággal is kiegészült – így „demokratizálva” a képességek megszerzésének lehetőségét. A szerzők hipotéziseiket egy adatbázis eredményeivel is alátámasztották, melyben ugyancsak elkülöníthető volt négy csoport: „bénák”, „atléták”, „vezető csoport” és „kiegettek”. Az adatok feldolgozása során kinyert egyik érdekes eredmény, hogy a vezető csoport és az atléták sokkal pozitívabb attitűddel

viszonyultak az iskolához, mint akik nem tartoztak ezekhez a kategóriákhoz. Ezek az eredmények konzisztensek a szerzők feltételezésével, azaz hogy az okosak, a vezető csoport és az atléták azonosulnak az iskolájukkal, míg a többiek nem. A kiegettek általában az alsó 1/5 gazdasági-társadalmi réteghez tartoztak, míg az előzőleg említett három csoport a felső 1/5-höz. A szerzők tanulmányukban számos olyan további kutatást mutatnak be, mely azt bizonyítja, hogy a szociális háttér hatással van az iskolával való azonosulás képességére és a felsőfokú intézményekbe való bejutásra.

Az iskolákat tehát úgy kell megreformálni, hogy a közösségek formálása is hangsúlyt kapjon. E szempontból példaértékűnek tartják a Central Park East Általános és Középiskolát, ahol ugyancsak bebizonyosodott, hogy érdemes közösséget alakítani, és elérni, hogy a diákok azonosuljanak iskolájukkal. Az intézmény vezetése igyekezett kiragadni diákjait problémás háttérükből és így egy „más világba izolálni” őket. A cél elérése érdekében különböző technikákat alkalmaztak: például rendszeres diák-tanár találkozót szer-

veztek, kis osztálylétszámokkal dolgoztak, egyenruhát írtak elő – így csökkentve a különböző háttérből jövőek látható különbségeit. A tanároknak tanfolyamokat kellett elvégezniük, ahol megtanulhatták, hogyan kezeljék a „kilógó” gyerekek érzéseit, ritmusát, viselkedésük okainak feltárását stb. Azonban mind közül talán a legfontosabb, hogy a tanárok szabályokat adtak a gyerekeknek, amik mentén értelmezni tudták a helyzeteket és önmagukat. Ez hosszú távon mind a diákok, mind az intézmény sikereit erősítette. A diákok jobb felvételi teszteteket írtak, illetve nagyobb létszámban jutottak be felsőoktatási intézményekbe a korábbi évekhez képest. Javult továbbá az iskola hírneve, anyagi támogatottsága.

A szerzők modellje tehát az alábbiakat rögzíti:

1. Vannak különböző szociális csoportok iskolán belül.
2. A különböző szociális csoportok tagjainak különböző előírásai vannak.
3. A különböző szociális csoportok tagjai különböző tanulmányi erőfeszítést tesznek, mely az előírásokból előrevételezhető.
4. Az iskolai politika meg tudja változtatni a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat s ennek megfelelően a viselkedést.
5. A megváltozott identitás a hosszú távú intézményi és egyéni hasznosságot is befolyásolja.

A modell és példái tehát bizonyos irányvonalakat mutatnak az intézményi politika számára, illetve támpontokat az empirikus ellenőrzéséhez. A következő részben a modell felsőoktatási közegben való alkalmazhatóságát mutatom be.

A hazai felsőoktatás az „akerlofi” modell tükrében

Az identitásába való befektetésnek néha egyértelmű és gyorsan elszámolható hasznosságai vannak. Különösen jól megfigyelhető ez a nemzetvédelemmel kapcsolatos képzések esetén. Ez esetben az iskola egyik célja az, hogy úgy változtassa meg a katonák, rendőrnövendékek identitását, hogy mint az adott nemzet „védelmezőire” tekintsenek önmagukra. Eltérően tehát az eredeti közgazdasági modelltől, a preferenciák megváltozása (identitásváltozás útján) a hasznosság érzetét is módosíthatja. Ha a megváltozott identitás („katona vagyok”) és a hadsereg által felállított katona-ideál között túl nagy a szakadék, akkor hasznosságot veszít az egyén – énképe sérül. Valamint sérülnek az adott nemzet érdekei is, hiszen ebben az esetben megtörténhet, hogy más ideálokkal fog azonosulni a növendék, kevésbé tesz erőfeszítést munkája során – ami háborús helyzetben különösen kockázatos lehet. (Gondoljunk például Yossarian kapitányra, Joseph Heller *A 22-es csapdája* című kitűnő regényének főszereplőjére.)

Más képzések esetében az identitás (karral/szakkal, szakmával való azonosulás) nélküliség ugyancsak hasznosságvesztéssel jár. Eltérő identitást vesz fel az egyén, mint amit az iskola elvár – más ideállal azonosul –, csökkentve tanulmányi erőfeszítéseit. Ezzel nemcsak önmagának, hanem az intézménynek, tágabb értelemben pedig a társadalomnak is károkat okoz.

Az alábbi három eset e helyzeteket példázza:

1. Néhány évvel korábban elterjedt volt egyik egyetemünk történelem szakos (nem költségtérítéssel) hallgatói között az a nézet, hogy nem érdemes a képzési idő alatt befejezni az egyetemet, sokkal okosabb más, könnyű szakokat (például „művelődésmenedzsment”) felvéve kihúzni az egyetemi éveket. Ennek két oka volt: egyrészt nagyon élvezték az egyetem által nyújtott előnyöket (sok szabadidő, izgalmas programok stb. – fogyasztói attitűd); másrészt féltek kilépni a munkaerőpiacra, mert tudták, hogy – még ha el is tudnak helyezkedni – az alacsony kereseti feltételek miatt életlehetőségeik beszűkülnek majd.

Lefordítva ezt az „akerlofi” terminusra: sokan nem tudtak azonosulni akkori szakjukkal, illetve későbbi szakmájukkal, erőfeszítést inkább egyfajta hedonista életmód kiteljesedéséért tettek („kiégettek”). Ennek megfelelően általában alulteljesítettek, több évvel meghosszabbítva egyetemi tartózkodásukat – így lecsökkentve kereső éveik számát. (Feltételezhető, hogy énképük is negatív irányba torzult – hacsak nem sikerült tökéletesen bemagyarázni maguknak, hogy okos dolog konzerválni az ifjúkori „szabadságot”, fogyasztani az egyetemet és a szülőket, amíg csak jólesik.) Az intézmény is rosszul járt, mivel ezek a diákok valószínűsíthetően: a. „rombolták” más diákok azonosulási törekvését is az „egyetemi ideállal”; b. elégedetlenné váltak, ami a negatív szájreklámot erősíthette; c. többletköltséget okoztak az egyetemnek az órák, a vizsgáztatás és az adminisztráció költségei révén.

2. Vannak diákok, akik nem érdeklődésük kielégítése érdekében jelentkeznek felsőoktatási intézménybe, hanem hogy megszerezzék az identitásból származó előnyöket, ami a diploma birtoklásával jár. Egyes intézmények „diplomagyártó nagyüzemek”-ként ki is elégítik ezt a szükségletet, ami számos, mind az egyén, mind a társadalom számára káros következménnyel járhat. Lehet ugyan, hogy az egyén megszerzi vágyott identitását, ugyanakkor nem biztos, hogy szert tesz olyan készségekre, amivel érvényesülhetne a munkaerőpiacon – sok esetben nem is létezik a szakmának megfelelő (nem tudományos) foglalkozási kör (például altajisztika szak). A társadalom számára kiadást jelentett ezeknek a diplomásoknak a kitermelése, s további terheket jelent az esetleges továbbképzésük, illetve munkanélküli segélyük kifizetése.

Ugyanerre a jelenségre példa a PhD-képzések magyarországi elszaporodása. Ezek legtöbbje levelezős, költségtérítés formában indul. Impliciten tehát azt ígéri a képzést elindító kar, hogy munka mellett lehetséges három év alatt doktori fokozat megszerzése megfelelő összeg kifizetése ellenében (megesik, hogy még olyanok számára is, akiknek korábban semmilyen előtanulmányuk nem volt az adott tudományterületen). A diákoknak azonban előbb-utóbb realizálniuk kell, hogy ilyen gyorsan ezt az előkelő identitást megszerezni adott feltételek mellett lehetetlen.

3. A felsőoktatási intézmények más módon is képesek csalárd játékot űzni leendő diákjaikkal. Nem megfelelő szűrés után felvesznek olyan hallgatókat, akiket képességeik nem predesztinálnak arra, hogy el is végezzék az adott képzést. Teszik mindezt azért, hogy minél több állami fejkvótát tudjon bezsebelni az intézmény. Nem képesek tehát teljesíteni a követelményeket a diákok, s így kudarcuk miatt előbb-utóbb otthagyják az intézményt. Jó példa erre manapság az orvosképzés, ahol jóval több helyre biztosít bejutást az egyetem, mint amennyi diákot „foglalkoztatni” kíván. A felvetteknek csak mintegy kétharmadából lesz orvos. (Rosszabb eshetőség, amikor anyagi érdekelttség miatt nem szűri ki a „gyenge” hallgatókat. Ennek következménye lehet, hogy nem megfelelő kompetenciákkal rendelkező szakemberek kerülnek a munkaerőpiacra.)

Hogy mennyiben tudja megváltoztatni az iskolai politika a csoportok közötti eloszlást, az előírásokat, s ennek megfelelően a viselkedést, a tanulmányi erőfeszítést, arra jó példa Magyarországon az elitképzésről a tömegképzésre való áttérés, mely az utóbbi évtizedben zajlott le. Míg a PhD-képzésekben ma is kis csoportlétszámmal dolgoznak az oktatók – lehetőség van a mester-tanítvány kapcsolat kialakítására, egy tudományos karrierrel kapcsolatos szakmai identitás kimunkálására stb. –, addig az alsóbb szintű képzésekben általában nincs esély arra, hogy a diákok a tanárokkal való személyes kapcsolatokon keresztül mélyítsék el ismereteiket vagy tájékozódjanak egyes kérdésekben, s ezzel fenntartsák vagy kialakítsák szakmai elköteleződésüket. Sok esetben nemcsak az ilyen jellegű kapcsolatok hiánya, hanem az egyetemmel való összefonódás is nagyon laza a diákok életében, nincs arra mód, hogy olyasfajta identitás és büszkeség alakuljon ki, ami például az amerikai elitegyetemek diákjait jellemzi. A Yale egyik jelmondata: „For God, for country, and for Yale.” Az e mögött lévő valódi „lelkésedés”-t és a hozzá kap-

csolódó viselkedési formákat az elit intézmények tudatos módon formálják. Rendszereken szerveznek olyan összejöveteleket és végeznek olyan promóciós munkát, melyek erősítik az iskola iránti elköteleződést. Például évközi sportrendezvényeket, öregdiák-összejöveteleket szerveznek, nívós egyetemi újságokat adnak ki stb. Ezek azzal a nem titkolt szándékkal jönnek létre, hogy az egyetemet vonzóbbá tegyék, illetve a későbbi alumni-támogatásokat növeljék. (Például a végzetek számára olyan egyetemi újságokat küldenek, ahol az intézmény, illetve az öregdiákok sikereiről számolnak be, és kérik az „előfizetőket”, hogy az iskolát anyagilag támogassák.)

Az „elit” oktatási intézmények egyébként valószínűsíthetően azért is kapják meg ezt a kitüntető címet, mert képesek a tanulási eredményességet az identitás meghatározó elemévé tenni. Nem véletlen, hogy az amerikai egyetemek versengenek a Nobel-díjas professzorokért, hiszen tudják, hogy a diákokra gyakorolt vonzó hatásuk jelentősen felszorolja a bekerülésért folytatott versenyt, így nem elhanyagolható módon a tandíjakat is.

Összefoglalás és kitekintés

Tanulmányomban azt a kérdést jártam körül, hogy az „akerlofi” modell alkalmazható-e felsőoktatásbeli közegben. A szakirodalmi áttekintés és bizonyos tapasztalatok azt mutatják, hogy jelentős hasonlóságok mutatkoznak az általános, a közép-, valamint a felsőoktatásban az identitás és a hasznosság kapcsolódási természetét illetően. Vannak lényegi eltérések is, de talán ennél is fontosabb, hogy felismerjük: hiányoznak a vonatkozó empirikus eredmények a felsőoktatás területéről. A hiánypótlás pedig szükségszerű, mert mint az irodalmi áttekintés és egyes tapasztalati ismeretek alapján is hipotetikusán megerősítést nyert, az intézménypolitika nemcsak a diákjai sikerességét, hanem saját bevételeit (így minőségét) is tudja növelni, ha ismeri a vizsgált tényezők hatásmechanizmusát, és így befolyásolni tudja diákjai identitását. A fogalmak kapcsolódási természetének további tanulmányozása tehát véleményem szerint elengedhetetlen. E dolgozat ehhez nyújtott segítséget, illetve – reményeim szerint – bizonyos vitaindító feltevéseket és kérdéseket.

Ez utóbbi – de a tanulmányban nem szereplő – megválaszolandó kérdések közé tartozhatnak az alábbiak is:

1. A tömegoktatás keretein belül miként lehet a diákok egyetem iránti elköteleződését, illetve leendő szakmájukkal kapcsolatos identitását megerősíteni?
2. Alkalmazhatóak-e, s ha igen, milyen formában az elitegyetemek identitást alakító technikái egy kelet-közép-európai egyetemen?
3. Egy bizonytalan gazdasági helyzetben lévő ország kitermelt diplomásainak rossz elhelyezkedési esélyei és/vagy későbbi csalódást keltő életfeltételei nem ellensúlyozzák-e egy mégoly erős egyetem iránti elköteleződés és szakmai identitás pozitív hatásait?
4. A kedvező sajtóreklám, illetve a megnövekedett alumni-támogatások valóban képesek-e a minőséget pozitív irányba elmozdítani?

Jegyzet

(1) Akerlof és Kranton (2000) véleménye szerint az identitás bevonása a gazdasági elemzésbe négy ok miatt indokolt: 1. Az identitás olyan viselkedéseket is tud magyarázni, amelyek károsak, nem adaptívak, sőt önrombolóak, de a konzisztens én-képet támogatják. 2. Az identitás új típusú externáliáknak az alapja. 3. Az identitás egy olyan új lehetőséget mutat, mely szerint a preferenciák megváltoztathatóak. 4. Az identitásválasztás korlátai a legfontosabb meghatározói lehetnek az egyén gazdasági jólétének. 2) A szerző további eredményei közé tartozik, hogy a magasabb IQ-val rendelkező diákok visszatartották a telje-

sítményüket, így a legjobban teljesítők nem a legmagasabb intelligenciahányaddal rendelkező diákok voltak.

(3) A cikkben a szerzők megvizsgálják a 20. század eleji iskolatípust, ahol a diákoknak csak egy szociális kategória volt felkínálva, amelyet választhattak vagy elutasíthattak. Akiknek nagyon eltérő volt a háttérük az iskola ideáljától, azok vagy azt gondolhatták, hogy valami baj van ezzel a háttérrel, vagy azt, hogy saját magukkal van probléma. Hogy ne kelljen énképüket megváltoztatni, visszautasították az iskola értékrendjét, és erőfeszítéseiket is csökkentették. Később

ugyanaz a probléma merült fel a fekete amerikaiakkal, a spanyol ajkúakkal és más kisebbségekkel is az USA-ban. Következményként a diákok nem tanultak, iskolakerülővé váltak, legrosszabb esetben otthagyták az iskolát. A szerzők megállapítják, hogy ezekben a „bevásárlóközpont” jellegű iskolákban nem voltak képesek kialakítani megfelelő „diákmintát”/identitást, melynek egyik következménye, hogy az iskolai követelményszint alacsonyabbá vált.

(4) e_i = i erőfeszítése az iskolában; $k(n_i, e_i)$ = i készségei (emberi tőkéje), ami függ az erőfeszítéstől és a képességtől (n_i); w = munkabér; P = ideális tulajdonságok és viselkedés egy kategórián belül; c_i = adott személy kategóriája; I_i = identitás – attól függ, hogy mennyire jól sikerült összeilleszteni i jellemvonásait a kategória ideális jellemvonásaival; i = az egyén tulajdonságai, például nemi, faji hovatartozás.

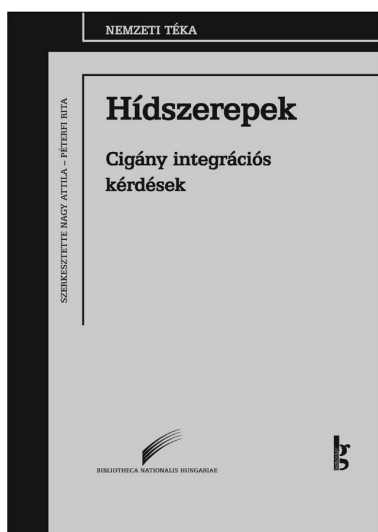
Irodalom

Akerlof, G. A. – Kranton, R. E. (2002): Identity and Schooling: Some Lessons for the Economics of Education. *Journal of Economic Literature*, 40. december. 1167–1201.

Akerlof, G. A. – Kranton, R. E. (2005): Identity and economics of organizations. *Journal of Economic Perspectives*, 1. 9–32.

Coleman, J. (1961): *The Adolescent Society: The Social life of the Teenager and Its Impact on Education*. The Free Press, New York.

Heller, J. (1968): *Catch* – 22. Dell, New York.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Egy sajátos diszciplína felbukkanása

Az európajog oktatásának néhány kérdése

Egy jogfilozófiai távolságból és általánosságból való megközelítés természetesen nem vindikálhat magának arra nézve felhatalmazást, hogy magának az európajognak az oktatásáról véleményt formáljon. Ugyanakkor érzékelheti, hogy itt egy teljes jogági tagoltságnak megfelelő kurrikuláris sokféleség egyetlen specifikus tárgyban való megkettőzéséről van és lehet csupán szó – csakúgy, mint például az úgynevezett római jognak önálló tárgyként kiemelt tanításakor.

Az európajog diszciplináris sajátossága

A római jogról ugyan tudjuk, hogy történelmileg egyszeri, s így lezárt anyagot képez azon törzsében, amit európai megoldásainknak az előképeként kezelünk; és pusztán ez okból vélhetjük indokoltnak, hogy arche-típusként, mint propedeutikus materiát, koraisága ellenére számos szempontból úgyszólván a formális tökély megtestesítőjét, megismertessük a hallgatókkal. Leggyakrabban persze kizárólag csupán magánjogi fejezetei kerülnek oktatásra, mégpedig vagy önálló stúdium gyanánt, mintegy megalapozva a nemzeti és az egyetemes jogtörténet tanulásaival való megismerkedést (ami maga is pusztán bevezetesként szolgál a mai tételes tárgyak oktatásához), vagy pedig beépítve a kurrens civiljogi tárgykörbe, egyidejűleg történelmi visszatekintésként és az utóbbi fogalmi-intézményi dogmatikai megalapozásaként, kellő megosztásban persze annak általános része s a különös részbeli tárgyalás egyes fejezetei között. Miközben ismeretes persze olyan igény is, hogy a római közjogot – szerkezetét, intézményeit, s nem utolsósorban gondolkodás- és működésmódját – szintén bevonják az oktatás körébe. Ha ez megvalósul – márpedig ha egyáltalán római joggal alapoz a jogázképzés, úgy érthetően kíváncsi, hogy ezt ne féllábúan, béna kacsaként, a római jogvilág belső gazdagságát néhány vonatkozására visszaszorítottan tegyék –, úgy ezzel elvileg teljessé válik a megkettőzés.

Nos, az európajognál szintén valami szerkezetileg hasonló duplikáció történik. Mégis adódik egy nyilvánvaló különbség, mégpedig az, hogy élő jogról lévén szó, ez nyitott – fejlődési irányában, kifejlése formát öltésének a természetében egyaránt. Hiszen napról napra bővül, ráadásul úgy épül reá minden egyes érintett tagállamnak a belső jogára, hogy – jól körülhatárolt meghatározásokkal s szervezeti-intézményi kötöttségekkel persze – érvényességében a közösségi a belső tagállami rendelvényeket megelőzi. Egyidejűleg pedig lefedi az úgyszólván teljes jogági spektrumot – még akkor is, ha ez idő szerint (az alapító szerződésben megvont úgynevezett pillérek értelmében) erőteljesebben kifejtett benne a nemzetközi piaci forgalomra, a személyek és javak szabad áramlására vonatkozó joganyag, tehát döntően a klasszikus magánjogi terület, valamint az egész európai intézményi szerkezet meghatározásában az, amit röviden alkotmányjognak s ettől csak részben átfedetten alapjogoknak nevezhetünk.

Az Európai Unió jogforrási rendszere maga is egy összetett konglomerátum (lásd például: *Jakab*, 2007, 227–252.), s csupán jogalkotási termékének a bevezettségétől még tá-

voli magyar fordítása máris közel tucatnyi kötetet tölt meg (Jakab, 1992–), nem is szólva esetjogi tömegéről s az összes fentieknek napról napra való szakadatlan bővüléséről. Mit tanítsunk hát ebből a lenyűgöző gazdagságból? Intézményi felépülést a releváns hatáskörökkel és eljárási szabályozással, az alapvető jogszabályi regulációs materiát egy mára már roppant változatossággal ráépülő döntési anyaggal, és végül a mindebből napról napra születő könyv- és folyóiratdömpingben a jogtudósi elemzéseknek köszönhetően folyamatos feltárássra kerülő dogmatikai kezdeményeket. Röviden szólva tehát: egy meglehetősen kiterjedt, számos elemében – az emberi jogoktól az eljárásjog alapjaitól, a fogyasztóvédelemtől a versenyjorig, a munkajogtól és egészségvédelemtől a mezőgazdaságig terjedően – úgyszólván teljes jogrendszer ez, mely egészében persze egyértelműen megtaníthatatlan, mert egyszerűen megtanulthatatlan – nem beszélve arról, hogy igencsak meghaladja egy akár mégoly kiváló európai jogi specialista szakmai kompetenciáját is.

Mi tanítandó hát belőle? Valamiféle törzsanyag, váz, amelyre az egész épül, s amely-

Ha az európai jog leírhatósága a fentiek értelmében értelmesen csakis nemzeti összefoglalások keretében vállalható, úgy egyáltalán milyen kritériális alapon választhatnók szét az európai unióst a nemzetitől – a saját nemzetétől és a részes nemzetek összességétől –, amikor például a bírósági jogalkalmazás számára ezek már egy egységesült jogforrási halmazként jöhetnek csupán számba? Hiszen még szigetekként sincs olyan kizárólagosan nemzeti már, amelybe ilyen vagy olyan módon a közösségi be ne hatolhatna.

nek keretei közé a magában a tanulási folyamatban vagy a mindenkori gyakorlati alkalmazásban találkozott részletek már értelmes biztonsággal elhelyezhetők? Nyilvánvalóan ez, hiszen enélkül semmi sem épülhetne semmire. Ámde miféle tartalommal telítesség? Nos, bizonyára az elvekkel, s ezek jó egyenéhányának az érzékeny példázásával.

Történeti és összehasonlító – tehát a legjobb külföldi tapasztalatokat is egybegyűjtő – áttekintésekből láthattuk már, hogy sohasem valamiféle lexikális teljesség a cél (vesd össze például: Varga, 1967a, 210.; 1968, 484–496.; 1967b, 538–552.; 1969, 531–539.), hanem a megszerezhető adatokkal való bánni tudás (vesd össze például: Varga, 2004a, 23–24.; 2007, 16.; 2008, 11–27.). Annak érdekében például, hogy a jogi megoldások nyitottságáról, napjainkban immár nyíltan értékkötöttségéről már a kezdet kezdetén meggyőzzék a hallgatókat, az Amerikai Egyesült Államok jogi oktatásában szokásosan az első évben leginkább jogi-jogászai módszerekről s a jog társadalmi és gazdasági kötődéseiről okítanak (Ebke, 1992, 107–

108.). Magyarországon pontosan ezen alapgondolat figyelembevételére hív fel, és éppen az európai jog oktatása tekintetében egy nálunk munkálkodó külföldi szakember: bármiféle látszatteljesség helyett hagyatkozzunk csak bátran a tényleg megtaníthatóra, mert valóban megtanulhatóra és tényleg megtanulandóra – arra, hogy „az egyes problémákat hogyan kell a magyar jog alkalmazásával a magyar jogban megfelelően megoldani. Minden más elefántcsonttoronyba való, haszontalan, halott tudás...” (Ebert, 2007, 45.).

Az európai jog kurrikuláris kialakítása

Annak eldöntésében viszont, hogy a fentiek kurrikuláris megoldása az európai jog tekintetében miként érendő el, természetesen már eltérőek az elképzelések. Az első évtizedekben az akkori nyugat-európai országokban tényleg megelégedhettek azzal, hogy mintegy kiegészítő tárgyként oktassák, egyfajta szimbiózisban a nemzetközi jogok, így

mindenekelőtt a nemzetközi közjog, magánjog, munkajog, valamint büntetőjog mintegy kiegészítő részeként – akár az oktatás intézményi (intézeti/tanszéki) tagolását, akár a tárgycsoportok kialakítását tekintve is. Az Európai Unió létrejöttével, joga elsőbbségének s közvetlen alkalmazásának a kikényszerítésével, és ezen belül is mind az európai jogalkotás, mind az európai bíróságok közös jogkinyilvánításának előtérbe kerülésével és mennyiségi megnövekedésével – ami már egy sajátos, sui generis európai jogi dogmatika kibontakozását vetíthette előre – azonban megerősödött az igény (avagy talán inkább: vágyálom) arra, hogy ez az intézményszerűségnek a közösségével már maga után vonja magának a jogi oktatásnak a közösségét is.

Közelebről tekintve az egyik lehetőség ebben az a kompromisszumos megoldás, hogy az első egy-két év anyaga váljék egységessé egy olyan „közös jogi oktatási program” kidolgoztatásával és az összes érintett tagállamban való elfogadtatásával (*Schermers*, 1993, 9–15.), amelynek keretében persze hamarosan egy közös törzsanyag, majd egyszerűen egy közösként vállalandó tananyag elfogadtatásának a vágyképe is felmerült. Hiszen amennyiben az anyag tárgyalása most már „európai perspektívából” történik, úgy lehetségessé válik mindennek „saját rendszere és jogi fogalmai szerinti kifejtése”, vagyis a *'ius commune Europae'* nyomán egy összehasonlító alapú „európai intézménytan” létrehozása is (*Kötz*, 1982, 362.; *Mansel*, 1991, 532.). Márpedig mindezen erőfeszítések valóban előállíthatják egy *Corpus iuris Europeanum* törzsét, ráadásul úgy, hogy ez „a közösség összes nyelvén” elérhetővé tétessék (*Groot*, 1992, 25.) – először és bevezetés gyanánt „a szövegek közötti verseny” biztosítása útján, majd a legjobbnak és legalkalmasabbnak bizonyulóknál a többi nyelvre való lefordítás felvállalásával, európai uniós pénzeszközök rendelkezésre bocsátásával (*Groot*, 1992, 27.). S mindezt változatlanul propedeutika gyanánt ajánlják, első évben, a jogi oktatás bevezető kurzusaként. (1)

Nos, racionális perspektívának, egyszersmind azonban félelmetes jövőképként is érzékelhetjük a fenti javaslatokat. Mindenestre mai nyugat-európai álmomegfogalmazásokról tanúskodnak. Egyfelől ugyanazt a lebegő fantáziálást érhetjük bennük tetten, mint amit a jelenkorunkra állandósulni tetszően a „forradalmi mézeshetek” újra megélése kapcsán már megjelöltünk (vesd össze: *Varga*, 2008a, 131-150.; 2008b, 51-86.). Részben a jogászságnak vágyképekben kimerülő tűnődését. Azt, hogy átérezve koruk felgyorsult fejlődését s mindebben a teoretikusnak arra irányuló mindenkori igényét, hogy – az *'intellectuals'* mai versengésében, önnön gondolat-találmányi hivatalában (vesd össze: *Varga*, 2004b, 218–219.) – elsőséget jelenthessen be immár merő eszmékre, a jövőndöbe vetett reményekre is, előrerohanhasson az önigenlő egymással való rivalizálásban. Részben viszont e vágyképek fogalmiságában markánsan visszatérni látszik a naiv realizmusok leibnizi alapgondolata, az a hiedelem, miszerint felépíthető egy nyelvileg rögzített textuális korpusz, amiben az, ami egyáltalán elgondolható, először el- és végiggondolatik, majd – mivel elérhető tökélyét magában a megfogalmazásban elnyeri – kvázi-axiomatikusan le is záratik. Másfelől viszont az előrelátás valóban időszerű, hiszen az úgyszólván máig fennálló általános gyakorlat, az európai jog kapcsán is a belső tételes jogok pozitivistá szabálydogmatizmusának pusztá duplikálása már valóban anakronisztikus.

Ha mindez egyszer igazán valósággá lőn, eltűnődhetünk majd azon, hogy van-e egyáltalán az eddig elmondottakban bármiféle fejlődés, s ha van, mi lenne az. Hiszen klaszszikusabb korokban a civilizációs változatosságra s az alkalmazott eszközök környezeti feltételeknek megfelelő sokaságára rádőbbsenve Montesquieu (2) már a jogi berendezkedések úgyszólván egyedi partikularitásának adott hangot, míg egy jó évszázad múltán hasonlóan elégséges okkal Jhering (3) már azon kesergett, hogy megszűnt a jogtudomány, hiszen politikai (azaz: merő esetlegességek szerint alakult) önkények nyomán az egykor nagymértékben közös jogtudományi érdeklődés és gondolati művelés egyaránt irracionális partikulákra szakadozott. Mi pedig bőven megtanulhattuk, hogy csakis ilyesmiben állhatott elő egy olyan szűkeblű törvénypozitívizmus, amely változatlan hatályának szűk

időtartományában ugyan tudománynak áltathatta magát, ám a törvényhozó bármikori betoldásával egész könyvtárakat, intellektuális várakat egyszerű lommá, makulatúrává zúzhatott szét. (4)

Nos, egy közös dogmatika közösként kötelezővé tétele a jogi képzésben, majd nyilván az európai szakjogi továbbképzésekben is nyilvánvalóan ugyanabból a kontinentális – mindenekelőtt germán gyökérzetű – gondolkodásmódból ered, mint amely a közös európai kodifikációt is erőlteti. Sőt, érdemes hozzátennünk – akár mentalitásbeli közösség motiválja, akár hátsó szándék működteti –, hogy annak egyenesen akár segéderejeként, akár pótlékeként egyaránt szolgálhat. Azaz „lopakodó kodifikáció” maga is, hiszen a fogalmiasítás, a dogmatikaépítés feladatát már önmagában bevégzi.

Azonban ha továbblépünk, máris zavarbaejtő helyzetbe kerülünk. Hiszen logikus a kérdés: ámdé pontosabban mit is foglalna a fenti óhaj tankönyvi formába? Az alapszerződést? A direktívákat? A bárminemű szabályzatok halmazát? És/vagy az Európai Bíróság jelesebb döntéseit? Mihelyst célratörőbb s körülhatárolóbb lesz a kérdésfeltevésünk, máris kiderül, hogy az eredeti felvetés mögött aligha állhatott kiérlelt koncepció. Hiszen ekkor már az is kiderül, hogy maga a római jog mintájára említett duplikáció gondolata szintén meglehetősen elnagyolt. Mert nem egyszerűen arról van szó, hogy például egyfelől civiljogi dogmatikai előkép a római jogban, másfelől nemzeti megvalósultság az adott állami jogban; egyik a jogarcheológus leletbányászására bízva, másik a maga élő s folyvást alakuló voltában. Az európai jogban ehelyett egy olyan, önmagában pluralizált többpólusú rendre kell és szabad csak gondolnunk, amelyben a központ kizárólagos funkciója a tételezés, mindezek normatív leszámítása viszont kizárólag a tagállamok szövevényében, azok viszonylagos törvényhozási, végrehajtó és igazságszolgáltató autonómiáján belül történik, amelyekre csakis egyfajta reaktív ellenőrző formaként következhet a maga módján majd szintén kötelező luxemburgi vagy strasbourgi európai bírósági megítélés.

Következésképpen a magát a közösséget érintő bármiféle propedeutika így – európai jogi alapok, európai jogi szervezet (vagy bármi más) címmel – kizárólag néhány brüsszeli, luxemburgi, strasbourgi (stb.) intézményi s eljárási struktúrát vázolhat. Hiszen minden másban – értelmezése útján – már a tagállami recepció is részes. Ennélfogva végső soron az Unió és a tagállamok (elvileg az összes tagállam!) folyvást alakuló kapcsolata – s ebbe foglaltan nyilván az összes tagállami recepció kontrasztált összehasonlító vizsgálata – fogja majd megadni, hogy adott időszakban s adott tagállami körök tekintetében mi-féle 'law in books'-nak mi és milyen volt a realitása a 'law in action' szintjén.

Ezzel viszont magától értetődően elenyészik, érdektelenné válik bármiféle közös tankönyv gondolata. Vagy, ellenkező értelemben, immár csakis és kizárólag a közös tankönyv általi harmonizációpótlék gondolata merülhet fel.

Lépünk azonban tovább egy lépéssel. Ha az európai jog leírhatósága a fentiek értelmében értelmesen csakis nemzeti összefoglalások keretében vállalható, úgy egyáltalán milyen kritériális alapon választhatnók szét az európai uniót a nemzetitől – a saját nemzetétől és a részes nemzetek összességétől –, amikor például a bírósági jogalkalmazás számára ezek már egy egységesült jogforrási halmazként jöhetnek csupán számba? Hiszen még szigetekként sincs olyan kizárólagosan nemzeti már, amelybe ilyen vagy olyan módon a közösségi be ne hatolhatna.

Három évtizeddel ezelőtt már ezért fogalmazódhatott meg a jogösszehasonlítás nagy német klasszikusától mint soron következő feladat, hogy „megosztás helyett az európai jogászság előrehaladó kölcsönös megértésére törekvés” lenne talán célként magunk elé tűzendő. Ez magában foglalhatná egyebek közt „egy olyan kurrikulum kidolgozását, amely már alapkursusai során a nemzeti jogot a különféle nációk törvényhozásában jelenlévő jogszemlék összefüggésében tárgyalja – vagyis az európai nemzeteknél közösként elfogadott elvek és intézmények talaján.” (Coing, 1978, 44.) Mert úgy érezte, hogy korántsem önfeladasként, hanem a komparatizmus alapigényeként és ugyanakkor az Európai Unió

közösségiségének a nemzeti csatlakozás tényével kifejezett vállalásaként az érintett jogokban a nemzetinek lassacskán el kell veszítenie kizárólagosító jellegét. Pontosabb kifejezésben ez azt jelenti, hogy a nemzetire való eddigi exkluzív fókuszálás egy nagyobb egység keretében és nézőpontjából a még és amiként — mert ameddig és amilyen módon — fennálló nemzetiben történő példálózásnak kell átadja a helyét. Ebben az értelemben időszerű az az immár másfél évtizede igényként megfogalmazott törekvés, hogy közeljövönktől kezdve „a nemzeti szabályok csakis mint egy európai téma helyi változatai veendők figyelembe.” (Kötz, 1997; López-Rodríguez, 2004, 1216.)

Nyugat-Európában és az Egyesült Királyságban már megindultak ilyen bűvárlatok, gyakorlatilag a különféle jogharmonizáltató és közös kodifikációra irányuló előmunkálatok korpuszaiként, melléktermékeiként vagy éppen előzetes előmunkálataiként. Nálunk ez nyilvánvalóan előttünk álló feladat csupán, amit a jelek szerint eddig még sem saját feladatkielöléseiben kimerülő monografizáló (5) vagy számos részírásban munkálkodó (6) jogász szerzőink, sem európaiságról duzzadó mellel harsogó kormányzataink, sem a jogi integrációért állítólag felelős igazságügyünk, sem tudományügyünk, így Széchenyi-től egykor a magyarság törekvéseinek segítésére alapított Akadémiánk vagy pályázati ösztöndíjsi rendszerünk, sem az úgynevezett elit nem vett komolyan.

Jegyzet

(1) „Lehetséges kell legyen elsőéves hallgatók számára az Európai Unió összes tagállamában használatos tankönyvek összeállítása. Feltehetően az Európai Unió vagy az Európai Bizottság kész lesz arra, hogy ilyen tankönyveket lefordíttasson minden közösségi nyelvre”. A keleti nyitás küszöbén írván e sorokat, szerzője óvatosságból hozzáteszi azért még: „Azonos tankönyvek szükségé elsősorban Nyugat-Európa egésze tekintetében vetődik fel.” (Schermers, 1991, 521. és 522.)

(2) „Ezeknek annyira sajátosan arra a népre szabotaknak kell lenniük, amelynek számára készültek, hogy igen nagy véletlenség, ha valamely nemzet törvényei egy másik részére is alkalmasak.” (Montesquieu, 1962, 123.)

(3) „Die Rechtswissenschaft ist zur Landesjurisprudenz degradiert, die wissenschaftlichen Grenzen fallen in der Jurisprudenz mit den politischen zusammen. Eine demüthigende, unwürdige Form für eine Wissenschaft!” – kiált fel Jhering (1852, 15.).

(4) „Drei Worte des Gesetzgebers, und ganze Bibliotheken werden zur Makulatur” – hangzik a figyelmeztetés a jogpozitivizmus esendőségére in Kirchmann (1848, 35.).

(5) Például PhD-disszertációnak készült, egyébként roppant igényes munkájában Nagy Zsolt (2007) gyakorlatilag nem is szól az európajog oktatásáról.

(6) Olyan kivételektől eltekintve, mint Kajtár, 1989, 549–551.; Takács, 2002, 172–176.; Tóth, 2003, 379–385.

Irodalom

Coing, Helmut (1978): European Common Law: Historical Foundations. In: Cappelletti, Mauro (szerk.): *New Perspectives for a Common Law of Europe*. Sijthoff, Leiden.

Ebert, Donat (2007): „Mi történt Lynne Watsonnal?” avagy: néhány gondolat az európai jog oktatásáról Magyarországon. *Európai Jog*, 6.

Ebke, Werner F. (1992): Legal Education in the United States of America. In: Witte, Bruno de és mtsai (szerk.): *The Common Law of Europe and the Future of Legal Education*. Kluwer, Deventer.

Groot, Gerard-René de (1992): European Education in the 21st Century. *The Common Law of Europe*. Jakab András (2007): *A magyar jogrendszer szerkezete*. Dialóg Campus, Budapest – Pécs.

Jakab András (1992, főszerk.): *Az európai közösség jogszabályainak gyűjteménye*. Unió, Budapest.

Jhering, Rudolf von (1852): *Geist des römischen Rechts auf den verschiedenen Stufen seiner Entwicklung*. I. Breitkopf & Härtel, Leipzig.

Kajtár István (1989): Egy hivatás felkészülése az új Európára. Jogászképzés az ezredfordulón. (Szimpózium, Bécs, 1989. május 24.). *Jogtudományi Közlemény*, 10.

Kirchmann, J[ulius] H[ermann] von (1848): *Die Werthlosigkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft*. Springer, Berlin.

Kötz, Hein (1982): Neue Aufgaben der Rechtsvergleichung. *Juristische Blätter*, 104. sz.

Kötz, Hein (1997): *Formation, Validity, and Content of Contracts*. Contracts and Third Parties. Clarendon Press, Oxford.

López-Rodríguez, Ana M. (2004): Towards a European Civil Code without a Common European Legal Culture? The Link between Law, Language and Culture. *Brooklyn Journal of International Law*, 3.

Mansel, Heinz-Peter (1991): Rechtsvergleichung und europäische Rechtseinheit. *Juristenzeitung*, 529–534.

Montesquieu (1962): *A törvények szelleméről*. I. Ford. Csécsy Imre. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy Zsolt (2007): *A jogi oktatás fejlődése és aktuális kérdései*. PhD-disszertáció. Szeged.

Schermer, H. G. (1991): Jurist voor morgen. *Nederlands Juristenblad*.

Schermer, H. G. (1993): Legal Education in Europe. *Common Market Law Review*, 1.

Takács Tamara (2002): Jogászképzés a 21. század Európájában. *Jura*, 2.

Tóth Erzsébet Katalin (2003): A jogászképzés közjegyzői szemmel, különös tekintettel az Európai Unióhoz való csatlakozásra. In: Takács Péter (szerk.): *A jogászképzés múltja, jelene és jövője. Ünnepi tanulmányok, konferencia-előadások, kerekasztal-beszélgések*. ELTE Állam- és Jogtudományi Kar, Budapest.

Varga Csaba (1967a): *A felsőfokú jogi oktatás főbb mai rendszerei*. Magyar Tudományos Akadémia Állam- és Jogtudományi Intézete, Budapest.

Varga Csaba (1967b): A jogi képzés formái a Szovjetunióban. *Állam- és Jogtudomány*, 4.

Varga Csaba (1968): A jogelméleti oktatás helye a jogászképzés főbb rendszereiben. *Állam- és Jogtudomány*, 3.

Varga Csaba (1969): A felsőfokú jogi képzés csehszlovákiai rendszeréről. *Állam- és Jogtudomány*, 3.

Varga Csaba (2004a): The Teaching of Legal Philosophy in Hungary. *IVR Newsletter*, 33. <http://www.ivr2003.net/bologna/newsletters/33.pdf>

Varga Csaba (2004b): Önmagát felemelő ember? Korunk racionalizmusának dilemmái. In: uő: *Jogfilozófia az ezredfordulón. Minták, kényszerek – múltban, jelenben*. Szent István Társulat, Budapest.

Varga Csaba (2007): The Philosophy of Teaching Legal Philosophy in Hungary. Abstract. In: [23rd World IVR Congress of Philosophy of Law and Social Philosophy] *Law and Legal Cultures in the 21st Century: Diversity and Unity*. Special Workshops Abstracts. Jagiellonian University Press, Kraków.

Varga Csaba (2008): Macaristan'da Hukuk Felsefesi Ö retiminin Felsefesi. *Hukuk Felsefesi ve Sosyolojisi Arkivi*, 18.

Varga Csaba (2008a): Az Európai Unió közös joga: Jogharmonizálás és jogkodifikáció. *Iustum Aequum Salutare*, 3.

Varga Csaba (2008b): Szerepfelfogások és stílusok az európai bíráskodásban. *Állam- és Jogtudomány*, 3.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Ismerjük még diákjainkat?

A középiskolás korúak öltözködése, kulturális ízlése és értékei egy országos ifjúságkutatás tükrében (1)

Kérem, írja ide a saját választát a következő kérdésekre, és a cikk olvastával kiderül, hogy mennyire jól tájékozott a középiskolások világában. Mi a kilencedikes diákok szerint a legfontosabb az életben? Ki az, akinek minden titkukat elmondják? Mennyire fontos nekik, hogy tiszta, rendes legyen a ruhájuk? Mi a kedvenc ételük? Mit szeretnek jobban a tévében, a reklámokat vagy a romantikus filmeket?

A generációk közötti – nem az életkorból adódó – életfelfogásbeli különbség viszonylag új keletű: a tradicionális társadalmakban a fiatalok átvették a szülők beállítódását. A kapitalizmussal, a gazdasági fejlődéssel, az új munkakörök kialakulásával kezdett egyre jobban különbözni az idősebbek és a fiatalabbak felfogása. Az első generációs eltérést a második világháború okozta, nevezetesen, hogy átélte-e az illető a borzalmakat, vagy már szerencsésen később született. A második vízválásztó az 1960-as években, Nyugat-Európában az ifjúsági életmód következtében alakult ki a fiatalok és a felnőttek között. Először csak az egyetemistákra volt jellemző ez az új életstílus, később a középiskolásokra és a fiatal dolgozóakra egyaránt kiterjedt, így mára a 16–30 év közöttiek tartoznak bele. Úgy látszik, hogy az egész életformájuk megváltozott a korábbi „felnőttkéhez” képest: később kelnek, később fekszenek, órák hosszat tévéznek, mást és másképp esznek, sajnos sokat isznak, a párkapcsolatban gyakran hűtlenek, a zenéjük agresszív és hangos, és így tovább.

De vajon a felszín alatt mi rejlik? Milyen értékeket vallanak, milyen az ízlésük? Kicsodák ők? Mert azt tapasztaltam, hogy hiába vagyok diákok közt az iskolában nap mint nap, egyes kérdések előtt, mint például a graffiti vagy a drogfogyasztás, értetlenül állok, hiába magyarázzák a gyerekek. Azt meg végképp nem tudom követni, hogy a zenei világuk által megkülönböztethető egyes ifjúsági csoportok mennyire konzisztensek, szubkultúrának tekinthetők-e, vagy csak valami divatáramlat nyomán alakul illékony világuk. A fő kérdés számomra persze az volt, hogy az alapvető erkölcsi értékek milyen fontos helyet töltenek be a felfogásukban. Hogy mindezt feltárjuk, egy kutatócsoportot alakítottunk az Iparművészeti Egyetemen egy 20 fős rajztanár továbbképzős osztállyal. A csoport „A textil tanítása” szakirányon tanult, így a kutatási alapkérdés kiegészült még két témakörrel, nevezetesen azzal, hogy milyen a fiatalok öltözködésben megnyilvánuló ízlése, és hogy az öltözködés témája miképp használható fel a hazai vizuális nevelésben.

Tehát, hogy jobban megismerjük a fiatalokat, segíteni tudjunk nekik eligazodni abban a világban, amit végső soron mi hoztunk létre számukra, kutatásba kezdtünk 2005-ben „A fiatalok öltözködése és ízlése” címmel (2). A kutatás célja pontokba szedve:

1. A magyarországi középiskolások életének, stílusának, feltérképezése az öltözködési csoportok mentén.
2. Fényképgyűjtemény készítése a középiskolások ruházatáról.
3. A fiatalok szociokulturális hátterének, lakóhelyüknek, valamint az értékeik és ízlésük közötti kapcsolatoknak a feltárása.
4. Olyan adatok gyűjtése, amelyek a fiatalok személyiségfejlesztésében, főként vizuális nevelésében nyújthatnak segítséget.

A kutatás módszeréről

A feltárásban kisebb mértékben a szakirodalom elemzésére, nagyobb részt empirikus kutatásra támaszkodtunk, de szakértők véleményére is építettünk. Az ifjúságkutatás és az ízlésvizsgálatok hazai eredményeinek áttekintése után (Szapu, 2002) egy előkutatást végeztünk a Sziget Fesztiválon, ahol nyaranta több százezer fiatal gyűlik össze egy hétre. A Gábor Kálmán vezette Sziget-kutatás keretében lehetőségünk nyílt a fiatalok öltözközésére és lakáshoz kapcsolódó ízlésére vonatkozó kérdések feltételére (Gábor, Gaul és Szemerszki, 2006), így már nagyjából bemértük a fiatalok öltözködési csoportjait és ízlésvilágát, mindezek kapcsolatát a legfontosabb háttérváltozókkal.

A 623 „szigetlakóra” kiterjedő előzetes kutatás alapján (Gaul, 2006) elkészítettünk egy kérdőívet, amit 60 középiskola kilencedik évfolyamos diákja, összesen 1411 fő töltött ki. A nyolcoldalas kérdőívben nyolc fő témára kérdeztünk rá: az alapadatokra, a szülőkre vonatkozó adatokra, a társas kapcsolatokra, az értékekre, a kulturális ízlésre, külön az öltözködési ízlésre, a viselési szokásokra, illetve a vásárlási szokásokra. A kutatás során felkeresett iskolák harmada gimnázium, harmada szakközépiskola, harmada szakiskola volt, vizsgálódásunk tehát kiterjedt az összes iskolaformára. Az iskoláknak az országon belüli területi megoszlása tanáraink lakhelyéhez igazodott, tehát a mintavétel nem volt reprezentatív, ugyanakkor elég széles bázisból merített. A megkérdezett diákokat (hozzájárulásuk megszerzése után) lefényképeztük, ilyenformán mintegy 800 diák fotóját sikerült elkészíteni. A három nézetből készült fotók és a kódszámok alapján minden diákról egy-egy adatlap készült. A fotókat négy főből álló szakértő testület (ruhatervező szakos egyetemisták) válogatta szét és sorolta be a megfelelő öltözködési csoportokba (alternatív, átlagos, deszkás, diszkós, metal-dark, plázás, punk, retro, rocker, skinhead, trendi). A kitöltött kérdőívek adatainak számítógépbe vitele után a hipotézisünknek megfelelő statisztikai elemzést készítettünk. Az így nyert információkat egybevetettük a fotókkal is, tehát kvalitatív értékelést is végeztünk.

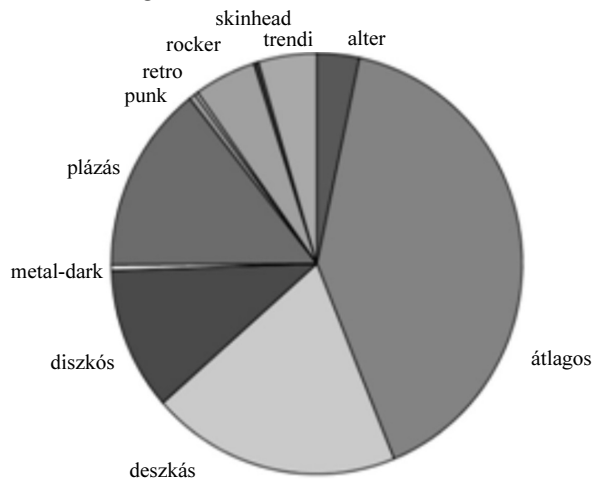
A kutatás menete és eredményei

Az első dolgunk a vizsgált minta csoportokba sorolása volt, amit a szakértők végeztek el a lefényképezett diákok fotói alapján. A ruházat szerint végül 11 csoportot különböztettünk meg (alternatív, átlagos, deszkás, diszkós, metal-dark, plázás, punk, retro, rocker, skinhead, trendi). Az egyes csoportok elhatárolása sok esetben nem volt könnyű, a fotó alapján ide is, oda is besorolható volt egy-egy fiatal ruházata. A legnagyobb csoportot az „átlagos” elnevezésűek kapták (40,5 százalék). Ide azok kerültek, akiknek a ruhája nem illett egyik sajátos névvel rendelkező ifjúsági csoportba sem. Rajtuk kívül csak három csoport volt 10 százaléknál nagyobb méretű: a deszkás (19,6 százalék), a plázás (14,5 százalék) és a diszkós (11,0 százalék). A metál, punk, retro és skinhead gyerekek aránya csoportonként nem érte el a fél százalékot. Ez vizsgálati szempontból azt jelenti, hogy a túlságosan kisméretű csoportok statisztikailag nem elemezhetők, tartalmilag pedig azt, hogy a középiskolások között (talán a teljes populációban) sem számottevő a jelenlétük. E négy csoporton kívül a rockerek tekinthetők még radikális megjelenésűnek. (Arra a kérdésre, hogy mennyire tetszik a szüleidnek a külső megjelenésed, az átlag 85,1 százalékkal szemben a rockerekénél szignifikánsan alacsonyabb a tetszés, csak 65,6 százalék.)

Végeredményben a vizsgált középiskolásoknak 93,2 százaléka társadalmilag elfogadott öltözetet visel, csak 6,2 százaléka tartozik szélsőséges megjelenésű csoporthoz (amiből rocker 4,6 százalék).

A statisztikai elemzésre alkalmatlan, túl kis létszámú skinhead, punk, retro és metal-dark csoportokat ki is hagytuk, így a továbbiakban csak hét csoporttal dolgozunk.

1. ábra. Az öltözködési stílusok megoszlása



1. táblázat. Az öltözködési stílusok megoszlása nagyság szerint. Alul a statisztikailag túlságosan kis csoportok. Az öltözködési csoportok egy-egy jellegzetes képviselőjének fotóját az 1–18 fotó mutatja.

Elnevezés	Fő	Százalék
Átlagos	572	40,5
Deszkás	277	19,6
Plázás	204	14,5
Diszkós	155	11,0
Rocker	69	4,6
Trendi	65	4,6
Alter	47	3,3
Metal-dark	6	0,4
Punk	7	0,5
Retro	4	0,3
Skinhead	5	0,4
Összesen	1411	100,0

A mintában szereplő fiatalok általános kérdésekre adott válaszainak elemzése

Mint írtuk, a nyolcoldalas kérdőívben nyolc fő témára kérdeztünk rá: az alapadatokra, a szülőkre vonatkozó adatokra, a társas kapcsolatokra, az értékekre, a kulturális ízlésre, külön az öltözködési ízlésre, a viselési szokásokra, illetve a vásárlási szokásokra.

Az 1411 középiskolás 44,2 százaléka fiú és 55,8 százaléka lány. Vizsgálatunkban kimondottan lányos csoport a plázás (177/27 fő), amiben hatszor annyi lány van, mint fiú, de az alternatívánál is közel kétszeres (30/17), míg a diszkós csoportban a fiúk vannak többen, egyharmaddal (90/65 fő). A többi csoportban a nemek aránya kiegyenlített.

2. táblázat. A nemek aránya az öltözködési csoportokon belül. A plázás és az alternatív jellegzetesen lányos csoport

	alternatív	átlagos	deszkás	diszkós	plázás	rocker	trendi	összes
nem								
fiú	17	280	133	90	27	36	32	623
lány	30	292	144	65	177	33	33	788
Összesen	47	572	277	155	204	69	65	1411

Az életkor szerinti megoszlása a kilencedikes középiskolásoknak érthető módon nem túl széles: túlnyomó többségük (92,8 százalék) 15–16 éves. Érdekes, hogy az alterosok



1. Alternatív fiú



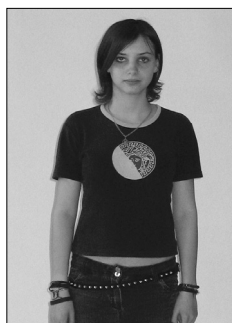
2. Alternatív lány



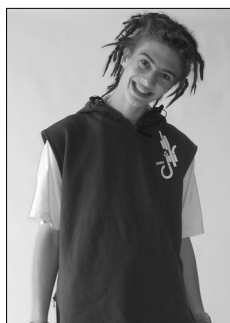
3. Átlagos fiú



4. Átlagos lány



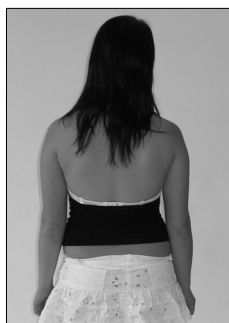
5. Dark lány



6. Deszkés fiú



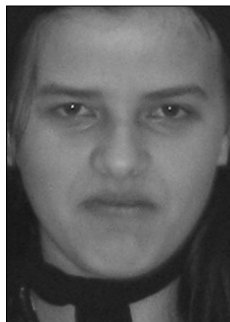
7. Diszkós lány előlről



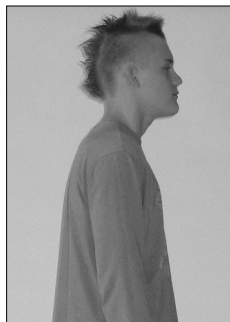
8. Diszkós lány hátulról



9. Metálos lány



10. Metálos lány portré



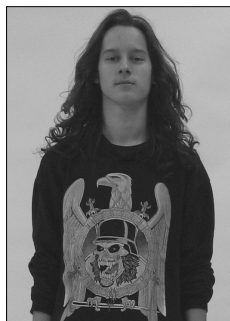
11. Punk fiú



12. Retrós lány



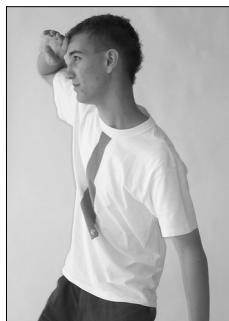
13. Rocker lány



14. Rocker fiú



15. Skinhead fiú



16. Trendi fiú

közül fajlagosan kétszer annyi 15 éves, mint 16, tehát ez, úgy tűnik, fiatalos stílus. A trendiknél ez már csak enyhén mutatkozik, itt harmadával több a 15 éves.

A csoportok a lakóhely szerint átlagos eloszlásúak, az átlagosoknál relatíve több a megyeszékhelyen lakó (14,9 százalék), a plázások és alterosok elsősorban városi (46,1–46,8 százalék) gyerekek. Nagyobb arányeltolódás a kis csoportokban található: a rockerek főképpen budapestiek (52,2 százalék), a trendi öltözködésű gyerekek között pedig fajlagosan sokkal több a falusi (41,5 százalék).

A gyerekek családi háttere, társas kapcsolatai

A gyerekek kétharmada ép családban él, negyedük elvált szülőkkel, félárva 4,3 százalék és további 2,5 százaléknak van egyéb családi problémája. A családi állapot és az öltözködési csoportok között nincs kimutatható összefüggés, tehát nem igaz a feltevésünk, hogy a lompos, kihívó öltözkészű gyerekek valóban árvák, hányatott életűek, elvált családok gyerekei lennének. A legmagasabb iskolázottságúak az alterosok szülei, a diszkósok, plázások és trendik szüeleire a középfokú végzettség a jellemző.

A két szülő közül az anyák sokkal jobb kapcsolatban vannak a gyerekekkel, mint az apák. Másfélszer annyian írták, hogy az anyjukkal nagyon jó a viszonyuk, mint az apjukkal (57,1–41,4 százalék). A „közepes”, a „rossz” és a „semmilyen” kapcsolatban viszont rendre az apák vezetnek. Az összes öltözködési csoport tagjai hasonlóan jónak tartják kapcsolatukat az édesanyjukkal, nincs jelentős eltérés ebben a kérdésben. A trendiknél a „nagyon jó” érték a legalacsonyabb az összes csoport között (46,2 százalék, átlag: 57,1 százalék), viszont a „jó” a legmagasabb értékű (46,2 százalék, átlag: 33,5 százalék). Az apa kapcsolatában is csak a trendik különbözik: minden értékben jobbak az átlagnál! „Nagyon rossz” és „rossz” nem is szerepel, a „nagyon jó” pedig a legmagasabb az összes csoport között (47,7–41,4 százalék). Tehát a trendi gyerekeket szeretik otthon, de inkább az apukák kedvencei. Mint láttuk, a trendiknek él a legnagyobb része falun.

Ha a kapcsolatokat a szülőkön túl a többi családtagra is kiterjesztjük, akkor még árnyaltabb képet kapunk, mint az anyával és az apával tartott kapcsolat elemzése során feltártuk. Messze a legfontosabb a gyerekeknek az édesanyjuk, kétszer olyan fontos, mint a baráttal tartott kapcsolat és négyszer olyan (!), mint az apával. Az apát még a testvér is megelőzi. A partner (ha egyáltalán van) ebben a korban még nem olyan fontos. A barát, testvér, partner (39,8 százalék) mint kortárs csoport már jelentős nagyságú, de még egy kicsit az anya befolyása alatt marad, a szülők együttese pedig jóval erősebb (3. táblázat).

3. táblázat. Kapcsolatok sorrendje

<i>Legjobb kapcsolat Kivel?</i>	<i>Gyakoriság</i>	<i>Százalék</i>
anyámmal	600	42,5
barátommal	297	21,0
testvéremmel	206	14,6
apámmal	163	11,6
partneremmel	59	4,2
szüleimmel	34	2,4
nagyszüleimmel	23	1,6
Összesen	1411	100,0

A csoportonkénti megoszlás az átlagos, deszkás, diszkós csoport esetében alig mutat eltérést az átlagtól. A rockereknél viszont markáns a szülők befolyásának kicsisége és vele szemben a barátok szerepének megerősödése (4. táblázat). Szintén igen magas a barátok szerepe az alterosoknál (36,2 százalék), de ott az anya befolyása megmarad, csak a többié csökken. A trendi fiataloknál az apa a második helyre kerül a legmagasabb (27,7 százalék) értékkel.

4. táblázat. A kapcsolatok fontossága a rockereknél az átlaghoz viszonyítva, százalékban

	<i>legjobb kapcsolat Kivel?</i>	<i>Rocker százalék</i>	<i>Átlag százalék</i>
1	baráttal	37,7	21,0
2	anyámmal	33,3	42,5
3	apámmal	8,7	11,6

A kapcsolatok mélységét illetően azt találtuk, hogy a gyerekek közel 80 százaléka nagyon bensőséges kapcsolatot tart fenn a kitüntetett személlyel, főként az édesanyjával. A „mindent megbeszélünk” messze a leggyakoribb választás (63,5 százalék), és csak kétszer említik az ezernégyszázból, hogy „szinte semmit sem csinálunk együtt”.

A tanulók tanulmányi eredményét a szülők (a gyerekek szerint) nagyjából egyenletes eloszlásban szeretik, közömbösek és nem szeretik. A viselkedésük megítélésében sincs különösebb eltérés, de azért inkább szeretik a gyerekek viselkedését a szülők. A külső megjelenésben viszont jól állnak a gyerekek: 1-est, 2-est, 3-ast alig kapnak (3–8 százalék), míg 4-est 29,5 százalék és 5-öst 53 százalék, tehát a szülők több mint fele nagyon elégedett a gyermeke megjelenésével!

Lássuk most, hogy miként látják a gyerekek a szüleiket! A szülők felfogását, megértését, gazdálkodását és törődését kellett minősíteni 1–5-ig terjedő skálán. A gyerekek az apjukat alig minősítik rosszabbra 3-asnál. A felfogás és a megértés szempontjából 20–30 százalékos értéket mutatnak a 3-as, 4-es és az 5-ös osztályzatokban. A törődés és gazdálkodás szempontjából sokkal jobb jegyet kaptak, csak 12–14 százalékuk 3-as, 42–44 százalékuk 5-ös. Az anyák megítélése még az apáknál is jobb. A felfogás, megértés szempontoknál csak 11–13 százalék 3-as, viszont 38–44 százalék 5-ös. A törődés esetében, ami egyébként is a legmagasabb értékű (az apáknál is!), az anyák 67 százaléka kapott 5-öst, míg 3-ast csak hat százalék. Úgy látszik, hogy a gyerekeknek a legfontosabb a törődés, tehát az odafigyelés, az elfogadó szeretet, és ez még annál is fontosabb, hogy milyen a gazdálkodás színvonala, milyen jó életet biztosítanak számukra a szülők.

A barátok zöme az osztálytársak közül kerül ki (31 százalék), őket az „egyéb” helyről szerzett barátok követik (25 százalék), majd jól leszakadva következnek a rokonok (17 százalék) és az iskolatársak (16 százalék). A szomszédságból, úgy tűnik, nem sok barát származik (9 százalék), talán csak a deszkások jönnek össze velük az utcán. Végeredményben a társas kapcsolatok – ami e korban kiemelt jelentőségű – nagyjából azonos színtereken jönnek létre. Mindez arra utal, hogy a fiatalok zöme társadalmilag elfogadott formák között barátkozik, bár a 25 százalék egyéb kategória nem tudjuk, mit rejt (sportkör, cserkészlet, utca, közlekedés stb.). A megkérdezettek 82,2 százalékának van legjobb barátja, ami jó hír, mert ebben az életszakaszban, amikor a fiatalok erősen alakítják az identitásukat, döntenek a pályájukról, nemi szerepükről, hitükről, életformájukról, nagyon fontos, hogy meg tudják beszélni a problémáikat egy kortárral is.

A 15–16 évesek harmadának van párkapcsolata. A magyar fiatalok egyébként az első szexuális tapasztalatot átlagosan 17 évesen szerzik (Bauer és Szabó, 2005). Az életforma szempontjából lényeges adat, hogy a szülői ház, a barátok és az osztálytársak mellett már megjelenik egy új, fontos kapcsolatforma. A 66 százaléktól eltérő csoport az alteros és az átlagos, ahol 70–72 százaléknak nincs párkapcsolata, míg a másik véglet a plázás és a rocker, ahol csak 57–59 százalék vallotta úgy, hogy még nincs barátja, barátnője, tehát mintegy 15 százalék a szórás.

A fiatalok kulturális ízlése

Ennek a témának a keretében a kiemelten fontos öltözködés mellett a zenehallgatási, tévézési, olvasási és étkezési szokásokat vizsgáltuk meg és vetettük egybe. A válaszadóknak témánként 8–12 tételből álló ajánlatot kellett rangsorolni vagy osztályozni. (3)

Nagyon örültünk, hogy az öltözködés szerint végzett csoportosításunkat igazolta a zenei kérdésekre adott válasz, mert mint tudjuk, a fiatalokat hagyományosan a kedvenc zenéjük alapján szokták besorolni a kutatók (Mészáros, 2003), és mi most új úton indultunk, a ruházatuk alapján csoportosítottuk őket. Ez módszertanilag azt jelenti, hogy a fiatalokról „ránézésre” meg lehet mondani, hogy melyik stílushoz tartoznak, ami a későbbi kutatásokban időmegtakarítást jelenthet. Az egyes csoportoknál az előre megjósolt zenei stílus valóban a legkedveltebbnek találtuk az adott csoportban, és a további sorrend is a várakozásnak megfelelően alakult. A deszkásoknál a hip-hop, a rap és a rock, a diszkósoknál a disco, a hip-hop és a rap, a plázásoknál is a disco és a pop, a rockereknél természetesen a rock, majd a metal, a trendi gyerekeknél a pop és a disco. Az egyes csoportoknak az átlagostól, a szokásostól jellegzetesen eltér a preferenciája: a rockerek eltérése a legmarkánsabb, és hasonlóan karakteres az alterosok zenei ízlése is, akiknél egyedül kerül a sor végéről legalább a kilencedik helyre a komolyzene. A deszkás, diszkós, plázás és trendi eltér az átlagtól, de náluk inkább hangsúlyeltolódásnak nevezhetjük az ízléskülönbséget.

5. táblázat. A középiskolások öltözködési csoportjainak zenei preferenciája. A teljes minta átlagai és az egyes csoportok három legkedveltebb és legkevésbé kedvelt zenei stílusa

Átlag	Alter	Átlagos	Deszkás	Diszkós	Plázás	Rocker	Trendi
Rock	Rock	Rock	Hip-hop	Disco	Disco	Rock	Pop
Pop	Pop	Pop	Rap	Hip-hop	Pop	Metal	Disco
Hip-hop	Reggae	Hip-hop	Rock	Rap	Hip-hop	Reggae	Hip-hop
Disco							
Rap							
Reggae							
Techno							
Drum and bass							
Metal							
Dzsessz							
Világzene	Techno	Világzene	Világzene	Világzene	Drum and bass	Komolyzene	Dzsessz
Komolyzene	Népzene	Komolyzene	Komolyzene	Világzene	Népzene	Népzene	Népzene
Népzene	Drum and bass	Népzene	Népzene	Népzene	Komolyzene	Népzene	Komolyzene

Az egyes öltözködési csoportok olvasási preferenciája, ízlése elég nagy hasonlóságot mutat. Távolról sem olyan változatos, mint a zenei ízlésük. Roppant meglepő, hogy még a rockerek is az átlaggal szinte teljesen megegyező sorrendet állítottak fel. Talán az olvasónak nem meglepő, de mégis szomorú, hogy az olvasmányok között minden csoportnál az utolsó helyre került a tankönyv.

6. táblázat. Az öltözködési csoportok olvasmányainak átlagos kedveltségi sorrendje

Olvasás	Átlag
1.	Ifjúsági magazin
2.	Regény
3.	Fantasy
4.	Napilap, hírlap
5.	Képregény
6.	Bulvárlap
7.	Ismeretterjesztő
8.	Tankönyv

Megvizsgáltuk azt is, hogy az öltözködés alapján elkülönített csoportok melyik televíziós műsortípust kedvelik. Ezen a területen is nagy egyöntetőséget tapasztaltunk. Az át-

lagos sorrendtől alig térnek el az egyes csoportok választásai, azt lehet mondani, hogy tévé előtt nincs különbség a trendi és a rocker, a deszkás és a diszkós között. A filmvígjáték mindenütt a legnépszerűbb, és meglepő módon a reklámot kimondottan utálják! Ez az eredmény nagyon meglepő, hiszen a reklámok nagyon nagy mértékben hatnak a fogyasztókra, és ennek alapján azt hinnénk, hogy szeretik is a befogadók, nézők. Úgy látszik, ez a feltételezés nem állja meg a helyét, a kérdés további feltárását kíván.

7. táblázat. A tévéműsorok kedveltségi sorrendje az öltözködési csoportok átlaga szerint

Tévézés	Átlag
1.	filmvígjáték
2.	film
3.	krimi, horror
4.	akció, háborús
5.	videoklip
6.	sci-fi
7.	romantikus
8.	természet
9.	sorozat
10.	vetélkedő
11.	hírek
12.	valóságshow
13.	közéleti, politikai
14.	reklám

Az ételek kedveltségét vizsgáló kutatási részben arra törekedtünk, hogy azon túl, hogy megtudjuk, egy-egy étel mennyire népszerű, az étkezési stílusra is rávilágítson a kérdőív. Ezért szerepel benne hagyományos magyaros étel, mint a gulyásleves, a rántott hús vagy a töltött paprika. Van benne mai gyorsétkezdei készítmény, mint a pizza, BigMac és a palacsinta. És legyen benne mai vegetáriánus étel is, gondolva a lányokra, meg a gyengébb gyomrúakra, érzékenyekre, valamint keleti konyha is.

A vizsgálat során kapott válaszok összesítése alapján kialakult az átlagok sorrendje. Az összesített eredmény szerint az első és második a pizza és a palacsinta, mindkettő gyorséttermi, bár palacsintát otthon is szoktak sütni, így más értelemben hagyományos étel. A harmadik-negyedik magyar specialitás, a rántott szelet és a paprikás csirke. A középmezőnyben helyezkedik el az ételek „vastagabb” része, a gulyásleves, a pörkölt és a bableves, amit megesznek a gyerekek, de nem lelkesednek érte. A túrós csusza is lecsúszik még, de már nagyon a vége felé áll a töltött paprika, és igen népszerűtlen, biztos sereghajtó a vegetáriánus és a kínai étel.

8. táblázat. Mit szeretnek enni és mit nem? (A teljes minta átlaga)

Étel	Átlag
1.	Pizza
2.	Palacsinta
3.	Rántott szelet
4.	Paprikás csirke
5.	BigMac
6.	Gulyásleves
7.	Pörkölt
8.	Bableves
9.	Túrós csusza
10.	Töltött paprika
11.	Valami kínai
12.	Vegetáriánus

Arra a kérdésre, hogy miért a pizza az első és miért nem a BigMac, éppúgy nem tudunk válaszolni, mint arra, hogy miért a palacsinta a második és miért nem a túrós csusza. A pizza kedveltsége mellett persze sok minden szól. A pizza meleg étel, míg a BigMac csak szendvics. A pizza értékét az is növeli, hogy kihozza a pizzafutár, és ezzel a szolgáltatással kiemelkedik a többi étel közül, a fogyasztói világ szimbolikus ételével emelkedik. A rántott szelet száraz, a paprikás csirke meg szaftos, mint a pörkölt, az mégis határozottan lemarad. És a gulyásleves négy hellyel előbb szerepel, mint a töltött paprika, pedig mindkettő remek egytálétel. A megválaszolatlan kérdések feltárása egy igazi nyenckutatóra vár.

Az ételek rangsorolása és népszerűségének latolgatása után áttekintjük, hogy melyik öltözködési csoportnak milyen a kulináris ízlése. Az egyes csoportok választása és preferenciája szinte alig tér el az átlagok összesített sorrendjétől. Csoportonként az első négy étel mindenütt ugyanaz, és az utolsó három is azonos. Az egyes csoportok az átlagostól eltérnek itt-ott, de csak annyiban, hogy két „szomszédos” étel kedveltsége megcserélődik (ezek között az ételek népszerűségét mutató számok között nincs is jelentős különbség). Így aztán az egyes csoportok étkezési ízlésében eltérést nem is tudtunk kimutatni.

A csoportok egyöntetűsége ugyanakkor nem valószínű, hogy állandóságot is jelentene. A pizza ugyanis nem olyan régóta jelent meg Magyarországon, mint ahogy az első McDonald's-étterem is csak 70-es években nyílt Budapesten. Tehát az új ételek utat találtak a gyerekekhez, de mindegyik gyerekhez egyformán. Ebben nem különbözik az ízlésük.

A kulturális ízlés összetevőit, a zenehallgatást, a tévénezést, az olvasást, az étkezést meg az öltözködést összegezve kiderül, hogy míg a zenei és az öltözködésbeli ízlésben is eléggé egyéniek a csoportok, számottevő közöttük az eltérés, addig a tévézés, az olvasás és a kedvenc étel tekintetében majdnem azonos a csoportok választása. Nem lehet azt mondani, hogy konzervatívak lennének, hiszen a pizza nem hagyományos magyar étel, mégis listavezető, és azt sem, hogy radikálisak lennének, hiszen a tévéműsorok között a vígjáték a legnépszerűbb, és nem a horror. Inkább úgy tűnik, hogy az ízlésetérés csak bizonyos fogyasztási szolgáltatásokra, cikkekre, így a zenére és az öltözködésre (benne a hajviseletre, ékszerre, testfestésre) korlátozódik, míg az étkezés, a tévézés, az olvasás tekintetében hasonlóság van. Feltételezzük, hogy a ruha és a zene a publikus, kortárs csoporthoz kötődő megjelenési formájuk, míg az evés, tévézés, olvasás inkább az otthonhoz, a családdhoz kötődik, de ennek a vélekedésnek az igazolása természetesen további kutatást igényel.

Az öltözködés által kifejezett értékek

A fiatalok a felkínált értékeket (9. táblázat) osztályozhatták. A kialakult rangsor (1. barátság, 2. család, 3. szabadság, 4. szerelem) azt mutatja, hogy az emberi kapcsolatok a legfontosabbak számukra, míg a szórakozás a középmezőnyben található, a magas jövedelem még lejjebb, és szinte egyöntetűen, minden csoportban a sor végén a hit és vallás áll. A felfogásuk fiatalosságát és mélységét mutatja, hogy míg a család a második a rangsorban, a házasság csak az utolsó előtti. Ezt úgy is lehet értelmezni, hogy a formális gesztusokat elutasítják, nem igénylik a házasságkötés ceremóniáját, de az is kiolvasható belőle, hogy a jelenlegi családjukról szól, amelyben ők még felelősségtől mentes gyermekek.

Érdekes módon az öltözködéssel kapcsolatos értékekben szinte semmi szórás nincs az egyes csoportok között, ugyanazok fontosak egy trendinek, mint egy rockernek. A tiszta-rendes, a fiatalos és a szabadság vezet, egy kis kivétellel (alter) minden csoportban. Az emberek a felnőttek és a fiatalok ruházatának eltérése alapján azt feltételezhetik, hogy az értékekben is ugyanilyen jelentős az eltérés, de ez a feltételezés egyáltalán nem igaz. A gyerekek rangsorában nem a radikális eszmék, hanem éppenhogy a szülők értékeivel pontosan megegyező „tiszta-rendes” áll az élen. Az általános emberi értékek és az öltöz-

ködsébeli értékek is jóformán megegyeznek, például a szabadság kedveltségének esetében, ami mind a két kérdésben szerepelt (9–10. táblázat).

9. táblázat. Mi a fontos az életben? A teljes minta átlaga kedveltségi sorrendbe szedve

Átlag sorrend	Emberi Érték
1.	Barátság
2.	Család
3.	Szabadság
4.	Szerelem
5.	Egészség
6.	Tiszta lelkiismeret
1.	Szakmai siker
2.	Szórakozás
3.	Béke
4.	Magas jövedelem
5.	Saját gyerek
6.	Érdekes munka
7.	Haza
8.	Házasság
9.	Hit, vallás

10. táblázat. Mennyire jellemző a ruházatra? A teljes minta átlaga preferencia szerint rangsorolva

Átlag sorrend	Érték a ruhában
1.	Tiszta, rendes
2.	Fiatalosság
3.	Szabadság
4.	Férfias /nőies
5.	Önállóság
6.	Lazaság
7.	Egyéniség
8.	Érettség
9.	Erő

Viselési, vásárlási szokások

A gyerekek ruháját leginkább a barátai dicsérik (75,0 százalék), aztán sorban a partner, a szülő és az osztálytárs. A tanárok alig minősítik a tanulók ruháját (84,1 százalék közömbös). A barátok és a partnerek szinte nem is kifogásolnak rajta semmit, elfogadják, a szülők is csak kis mértékben kritizálják azt (7,8 százalék).

11. táblázat. A környezet véleménye az öltözkészről

Százalék	Barátaim	Partnerem	Szüleim	Osztálytársaim	Tanáraim
dicsérik	75,0	67,0	50,5	50,2	9,5
közömbösek	24,6	31,7	41,7	46,8	84,1
kifogásolják	0,4	1,4	7,8	3,0	6,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

A vásárlás szempontjai (4) minden csoporton belül megegyeznek, szinte kivétel nélkül. A kérdőíven megadott kulcsszavak sorrendjük az alábbi:

1. az én stílusom, 2. jól néz ki, szép, 3. kényelmes, jó minőségű, fiatalosság, jól kombinálható, tartós, praktikus, önállóság, férfias/nőies, lazaság, egyéniség, divatos, jól mosható,

Az „én stílusom” kulcsszó az első, hisz’ a mindenkitől különböző, de a közösség számára fontos egyéniség a legfontosabb minden embernek (*Simmel*, 1973), de különösen a kamaszoknak, akik éppen az identitásuk kialakításán munkálkodnak. Az „egyéniesség”, a „férfiasság/nőiesség”, „lazaság” külön-külön fogalmazzák meg azt, amit az „én stílusom” együtt jelent. Érdekes, hogy az ár, az „olcsóság” az utolsó helyre került, talán mert a szolgáltatás fontosabb az ellenszolgáltatásnál, talán azért, mert még nem a gyerekek, hanem a szüleik állják a számlát. A „kényelmes” harmadik helyezése lelkiileg és szociálisan érthető, de viselés szempontjából biztosan nem igaz, ebben az értelemben racionalizálási eljárás, igazolás lehet, hiszen láthatunk az utcán kényelmetlen, ám divatos darabokat gyerekeinken. A „márkás” alacsony helyezése is még gyermekes magatartásra vall, nem vallják be ugyanis, hogy a megfelelő márka az, ami súlyt ad nekik a saját társaságukban, az ő referencia-csoportjukban.

A ruhát a gyerekek közel fele áruházban veszi (46,2 százalék), negyede márkaboltban, aztán butikban (16,3 százalék). A „kapom”, a kínai piac és a turkáló alig fordul elő a válaszok között. A kérdésre adott válasz a reklámok hatékonyságát bizonyítja. Gyerekeinknek drága üzletekben új árut vásárolunk. Nem tudjuk, hogy miként telik erre a szülőknek, bár az is igaz, hogy a gyerekeknek csak egy-két cipője, ruhája van, tehát ennyit ki tudnak fizetni. De az az egy darab aztán márka. Abban a kérdésben, hogy mit és hol (mármint melyik drága boltban) vegyen meg, a gyerekek harmada önállóan dönt, harmada a barátai, harmada a szülei véleményét kéri ki.

A megvett ruhát a gyerekek 28,0 százaléka tovább alakítja, ami elég magas szám. Bár nem mindegyik művelet igényel szakértelmet és különösebb időbefektetést, de így is meglepő. Feltételezhető, hogy a birtokba vétel és az egyéni szabás rítusáról van szó. A művelet a varrás, a vágás, koptatás, festés és ezek kombinációi.

A kutatás eredményeinek értelmezése, összefoglalása

Ha belegondolunk, hogy milyenek is a mai fiatalok, akkor sokféle színes törzs tagjaként idézhetjük fel őket. Gyerekeket, akik ugyan magukon viselik egy-egy megjelenési forma stílusjegyeit, de kikérik maguknak, ha be akarjuk sorolni őket valamelyik csoportba, mert ők „független egyéniségek”. A függetlenség ugyan még egy darabig megkérdőjelezhető, de az egyediségük kétségtelen, mindegyikük szuverén személyiség. Mi az a tulajdonság, ami megkülönbözteti őket egymástól, és mi az, ami összeköti őket, végül minben különböznek tőlünk, felnőttektől?

Itt az összefoglalásban tekintsünk el az apróbb (a kutatásban nem szignifikáns) különbségektől, és koncentráljunk a lényeges eltérésekre. Életvezetésük alapján két nagyobb részre oszthatjuk a mintát: a túlnyomó többséget alkotó konformistákra, és a radikális megjelenésű, szubkulturális jegyeket hordozók mintegy hatszázaléknyi csoportjára, köztük főként a rockerekre. A másik eltérést mutató terület, és itt már hét nagy csoport különböztethető meg, a zenei ízlés és az öltözködés mint megjelenés. A zenei és ruházatkodási ízlés egy csoporton belül meg is egyezik egymással (a diszkós viseletű diszkózenet hallgat), egyben el is különíti az egyes csoportokat egymástól (például az alterost a plázástól). Ez a jellemző ízléskülönbség azonban nem párosul sajátos értékvilággal, életformával, hanem fogyasztási szokásként határozható meg. A különbségeknél még megemlíthetjük, hogy a rockerek számára többet jelent a barátok véleménye, mint az anyáé, ellentétben az összes többi csoporttal. Ennyi a különbség.

A hasonlóság viszont nagyon sok területen jelentkezett, helyenként egyenesen meg egyezést tapasztaltunk. Nagyon nagy a hasonlóság az értékvilágban, mindenkinek a barátsága, a család és a szabadság a legfontosabb. A kapcsolatok közül messze a legfontosabb az anyáé, aztán a baráté, a testvéré következik. Az anyá az, akivel a gondjaikat megbeszéljük, és benne a legfontosabb tulajdonság az elfogadó szeretet, még az extrémebb

megjelenésüek, elvált szülők, alacsony iskolázottságúak gyerekei is így vallottak. A barátok java az iskolából kerül ki, a szomszédság, rokonság háttérbe szorul. Kulturális ízlésük zenében, ruhában eltér, de olvasásban, tévézésben és az étel kiválasztásában teljesen megegyezik, már-már azonos. A ruhák beszerzése, viselete is jóformán azonos, mindegyiküknek a ruha tisztasága, rendessége a döntő, a vásárlás és a viselet szempontjából egyaránt. A környezetük is nagyon hasonlóan ítéli meg a fiatalokat, és egyes tulajdonságukat, így öltözköket is, és jó látni, hogy elfogadják, sőt szeretik őket.

Végeredményben megállapíthatjuk, hogy a vizsgált fiatalok értékekben, kapcsolatrendszerben, az ízlés több területén és fogyasztói szokásokban is megegyeznek, csak egyes árucikkek (ruha) és szolgáltatás (zene) fajtájában különböző csoportokból állnak.

Esettanulmány

Egy példa a diszkós öltözködésre (1739-es fotó)

Bicsérdi Ágnes szakdolgozatából, Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Budapest, 2007.

[...] Az előbbi példában említettek ugyanerre a leányzóra is elmondhatók, bár kissé visszafogottabb, épp ezért akár a plázás típusba is sorolható lenne, de még mindig kihívóbbnak számít náluk.

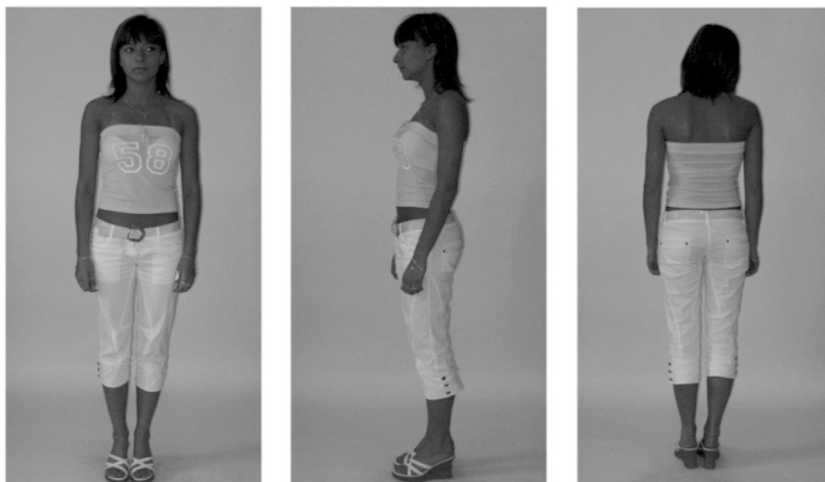
Szintén szűk, kissé átlátszó, pánt nélküli felsőrészt visel, alatta szivacsos (mellet nagyobbak láttató) melltartót, melyet szilikonpántok tartanak. A szilikonpánt lényege az lenne, hogy „láthatatlan”. Persze, nagyon is látható, egyrészt, mert fényes, másrészt elég bőridegen anyag. Azt a látszatot hivatott kelteni, mintha a mell valóban magától, mindenféle pánt nélkül állna úgy, ahogy, valamint a kivágott ruhák látványát nem zavarja egy „igazi” melltartópánt.

A felsőrészen nagyon tipikus a felirat: „58”, mely kissé sportos külsőt kíván kölcsönözni az egyébként szexis felsőrésznek. Pontosabban: egy kihívó darabot hétköznapi elfogadottá (iskolába rosszállás nélkül felvehetővé) igyekszik változtatni, elhitetve velünk, hogy ez a felsőrész igazából egy sportos laza lányt takar, nem pedig egy csábító nőt.

Alakja csinos, szívesen hangsúlyozza: szűk halásznadrágot visel a szűk felsőrészhez, hasa szabadon. A fehér szín a mai diszkós fiatalok egyik legjellemzőbb színe. Egyrészt átlátszósága megfelelő betekintést nyújt a fehérnemű világába, valamint a diszkós neonfényben vakítóan foszforeszkál, elérve a célt: a férfiszemek leigeltetését.

Csípőjén rózsaszín öv (szintén jellegzetes), lábán telitalpú, fehér pántos papucs. Ujjain az ezüstgyűrűk sorakoznak, ezüstlánc és karkötő kíséretében.

Az 1739-es kódszámú diszkós lány képe



kód	1739	gimnázium	ruhaleírás
		szakközépiskola	
		szakiskola	

Jegyzet

(1) A kutatás az Országos Tudományos Kutatási Alap támogatásával jött létre (OTKA 2005 / F 61 405). Kutató tanárok: Ambrus Noémi, Bagdán Erika, Bakos Kata, Csóka Ágnes, Dániel Péter, Geisbühl Tünde, Kővári Júlia, Lázár Zsuzsanna, Lukács Gyöngyi, Micheller Erzsébet, Nagy Júlia, Némethné Foki Ildikó, Péter Natália, Rabb Tímea, Reményi Brigitta, Simon Tünde, Szörényi Tamás, Tóth-Vásárhelyi Réka, Völgyesi Attiláné, Vörösné Péter Mária. Kutatási titkár: E. A. Németh Márta, statisztika: Tóth Attila, adatrögzítés: Rabloczky Györgyné, képszerkesztő: Veisz Kata. Szakértők: Bicsérdi Ágnes, Bíró Titanilla, Huszti Andrea, Kővári Júlia egyetemi hallgatók.

(2) A munkát Nagy Lászlónak a század eleji Gyermektanulmányi mozgalmához hasonló célokkal kezdtük meg. Meggyőződésünk, hogy minél alaposabban ismerjük tanulóinkat, motivációjukat, értékeit, világukat, annál könnyebben értünk velük szót, és annál hatékonyabban tudjuk őket tanítani.
(3) A zenei ízlés kérdőívhez a Gábor Kálmán Szigetkutatásában (2005) leggyakrabban említett zenei stílusokat használtuk.
(4) A szempontsor a Textilmitteilungen 1985-ös számában megjelent kérdőív alapján készült.

Irodalom

Bauer Béla – Szabó Andrea (2005, szerk.): *Ifjúság 2004 gyorsjelentés*. Mobilitás Ifjúságkutató Iroda, Budapest.
Bicsérdi Ágnes (2007): *Fiatalok öltözködése napjainkban. A szubkulturák külső jellegzetességeinek vizsgálata*. Szakdolgozat. Moholy-Nagy Művészeti Egyetem, Budapest.
Gaul, Emil (2006): Taste of youth and education of taste. Előadás. 'Interdisciplinary Dialogues in Arts Education'. International Society for Education through the Arts Congress, Viseu, Portugal. 2006. március 1–5.
Gábor Kálmán (2005): *A Sziget-kutatás 2004*. Kézirat. Oktatáskutató Intézet, Budapest.

Gábor Kálmán – Gaul Emil – Szemerszki Marianna (2006): Trendek a szigetkutatásban. *WEB, a Max Weber szociológiai szakkollégium lapja*, 1–2. 9–34.
Mészáros György (2003): *Techno-house szubkultúra és iskolai nevelés. Iskolakultúra*, 9. 3–63.
Szapu Magda (2002): *A zürkorszak gyermekei*. Századvég Kiadó, Budapest.
Textilmitteilungen (1985).
Simmel, Georg (1973): A nagyváros és a szellemi élet. In uő: *Válogatott társadalomelméleti tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Gaul Emil

Nyíregyházi Főiskola, Bölcsészettudományi és Művészeti Kar, Vizuális Kultúra Tanszék

Környezeti nevelés

A környezeti nevelés (Umwelterziehung, environmental education, éducation environnementale, milieuonderwijs, educación ambiental, educazione ambientale etc.) olyan globális fogalom, mely kifejezésre juttatja – bármely országban – a szocioszféra és a természetes környezet kölcsönhatásában a helyes egyensúlyt, és amely pro futuro készíti fel a jelen társadalmi folyamatainak résztvevőit a fenntartható fejlődésre való átmenetre. Mint közjogi konceptus ki kell egészülnön a természeti neveléssel.

Az élő és az élettelen környezet értékeinek oltalmazására, a természeti kincsekkel való takarékosagra, társadalmi-környezeti igazságosságra kell nevelni időset és fiatalot, a fejlett és a fejlődő világ lakosságát egyaránt. A környezeti nevelésben globális kompatibilitásra kell törekedni. Az egyes országokban megnyilvánuló helyi különbségek, geopolitikai, föld- és természetrajzi sajátosságok keltette inkongruencia elsimítására elsősorban civil, másodsorban pedig nemzetközi jogi kezdeményezések szolgálnak.

A világon elsőnek tekintett kormányközi konferenciát a környezeti nevelésről az UNESCO és az UNEP (United Nations' Environment Programme) szervezésében tartották Tbiliszi 1977. október 14-től 26-ig. A Tbiliszi Nyilatkozat lerakta a környezeti nevelés alapjait. Mindez az 1972-es Stockholmi Konferencia (Conference on Human Envi-

ronment) iránymutatásai alapján: „...it is recommended that the UNESCO and other international agencies concerned take the necessary steps to establish an international programme in environmental education...” („...az UNESCO és más érintett nemzetközi szervek tegyék meg a szükséges lépéseket a környezeti nevelés nemzetközi programjának kidolgozására...”)

A következő mérőföldkő letételére a moszkvai 1987-es kongresszuson került sor. Itt összefoglalták a Tbiliszi Csúcs óta eltelt évtized eseményeit a környezeti nevelés előmozdítása terén, valamint akciótervet fogalmaztak meg a kilencvenes évekre. Előírnyozták egyebek mellett, hogy leküzdjék a főként társadalmi-gazdasági okokból és helytelen általános emberi magatartásminták követéséből fakadó felelőtlen környezethasználatot; hogy az egyes embert környezettudatos viselkedésre neveljék. Ellenőrzés alá kell vonni az addig kontrollálatlan gazdasági fejlődést, hogy gátját szabják a természeti erőforrások tékozlásának. A környezeti nevelés (az ökopedagógia és az ökoandragógia) olyan ismereteket kell közvetítsen a hétköznapi ember – felnőtt és kiskorú – számára is, melyek megteremtik a lehetőséget ahhoz, hogy a környezet és a természet védelmében kollektív és individuális jelleggel egyaránt fellépessen. Figyelmet kell fordítani a fejlődő országokban az erdei életközösségek, egyéb élővilág, flóra és fauna megővésére az industrializáció káros következményeitől.

Ezek a felvetések lényegében máig ható problémákat takarnak. A környezeti-természeti gondok mind vegyesebb képet mutatnak. Megoldatlanságuk a környezeti nevelésre váró feladatokat is felhalmozza. A környezeti nevelés palliatívna, látszatselekvésnek tűnhet a kézzelfoghatónak tekintett környezetjogi aktivizmus mellett. A környezet-, természet- és állatvédő civil szervezetek (társadalmi szervezetek, alapítványok) művelődő közösségei a környezetvédelmi, a természetvédelmi és az állatvédelmi törvényünk által biztosított közérdekű perlés jogosítványát hatékonyabbnak tekintik a nép- főiskolák intézményénél.

Az 1972. évi Stockholmi Konferenciát 1992-ben a Riói, majd 2002-ben a Johannesburgi Konferencia követte. A Foundation for Environmental Education alapítvány az ENSZ Környezet és Fejlődés konferenciája nyomán 1994-ben indította el ökoiskolai programját. Fontos, hogy a környezeti nevelés az alfánál kezdődjön, a bibliai alapoknál, és az alkotmányos ésszerűségi szűrőn keresztül jussunk el a mai kor többletkövetelményeire.

Magyarországon az ismertté vált közvélekedés szerint a roma fiatalok között az elmúlt években az előző évhez képest csökkent. Ez a korábbi esztendőben is így alakult. A közvélekedés szerint azonban ez a folyamat éppen ellenkező irányban halad. Ugyanez a közvélekedés vezette Szalai Júlia tanulmánya szerint a tanárokat, hogy cigánynak tekintsenek valójában feltehetően nem cigány származású diákokat is, és ettől nagyobb kedvvel buktassák meg a roma tanulókat. És ugyanilyen alapon tartják a tanárjelöltek igen nagy arányban – idézem – „agresszívnek, lustának, műveletlennek, megbízhatatlannak, élősködőnek, piszkosnak” roma diákjaikat egy 2002-ben publikált felmérés eredménye szerint.

„Nec ipsa natura docet vos quod vir quidem, si comam nutriat, ignominia est illi”

Az idézet Pál apostol *I. korinthusi leveléből* való (11, 14): „Vajon maga a természet is nem arra tanít-e titeket, hogy szégyen, ha a férfi megnöveszti a haját?” Létezik-létezett társadalmunknak egy marginalizálódott rétege, mely a 13. versig nem jutott el ugyanebben a pásztorlevélben: „ha szeretet pedig nincs bennem, olyanná lettem, mint a zengő érc vagy pengő cimbalom”. Morus írta az *Utópiában*: „olyan finoman borotválták őket minden oldalon csupaszra, hogy a derék férfiaknak egyetlen hajuk szála sincs, amelynél fogva megragadhatnánk őket” (1) (Morus, 1989, 10.). „Mi a bűn? Hiány-e, vagy éppen valami aktív, okos erő, amely játszik az emberekkel? És ha nemcsak elégtelenség, mulasztás, szünet és szakadás a lét isteni szövetségében, akkor micsoda?” (Konrád, 1998, 9.)

A régi embereknek a filogenezisérről alkotott nézetét tükrözi a *Bölcsesség Könyvének* 19, 19 verse: „Szárazföldi állatok ugyanis vízivé változtak, és vízi állatok kimentek a szárazra.”

Már a régi korok embere is differenciáltan tekintett a szelíd és a vad természetű állatokra. Ezt mutatják a következő ószövetségi idézetek is: „Ő adta nekem a dolgok igaz tudását, hogy értsem [...] az állatok természetét, a vadállatok dühét” (*Liber Sapientiae* 7, 17 et 7, 20). „Ne kösd be az ökör száját, amikor gabonádat nyomtatja a szérűn” (*Deuteronomium*, 25, 4).

Mindezekből is kitűnik, mennyire fontos volt az állat az ember számára. Fontos. De mint értéktárgy, s ha már nem vette hasznát, nem törődött vele. Az állatban okozott kárt mindig súlyosabb szankcióval büntették, mint az állat által okozott kárt. Ennek etiológiája azonban szintén az állat értéktárgy jellegéhez vezet, s nem valamiféle állatbarát megközelítéshez.

Hogy milyen sokat jelentett a fa és annak gyümölcse a Biblia korának embere számára, Joel próféciájából is kiviláglik: „Odalett a szőlőtő, elhervadt a fügefafa; gránátalma-, pálma- és almafa s a mező minden fája kiszáradt. Bizony odalett az öröm az emberek fiaik között!” (Joel 1, 12) Az *Apokalipszis* későbbi megfogalmazásához is mintaként szolgál Joel próféta könyve létfontosságának mutatja be a fügét, a gránátalmát és az almát; ez csak példálózó felsorolás. A korabeli pomológia jóval több gyümölcsfajt ismert. Az állatok és növények fontossága megjelenik a *Deuteronomiumban* is: 20, 19–20; 24, 19–21; 22, 1–2; 22, 6–7; 25, 4.

Deuteronomium 20, 19–20: „Ha hosszú ideig ostromolsz egy várost, s ostromló művekkel veszed körül, hogy bevedd, ki ne vágd azokat a fákat, amelyekről enni lehet, s ne pusztítsd el fejszéved körös-körül a vidéket, mert fa az és nem ember, s nem szaporítja az ellened hadakozók számát. Azokat a fákat, amelyek nem gyümölcsstermők, hanem vadak, s más célokra valók, kivághatod...” Az Evangélium is él fametaforával: A fák védelméről szóló 21/1970. (VI. 21.) Korm. rendelet 2. §-a értelmében tilos az élő fák (telepítések, ültetések) megrongálása, pusztítása vagy olyan kezelése, amely értékük csökkenésével jár.

„Ha aratsz a földeden, s kint felejtesz ott egy kévét, ne menj vissza érte; legyen az idegené [...] Ha olajfáidat megszeded, utána ne keresgélj rajtuk. Maradjon az idegennek [...] Ha szőlődben szüretelsz, utána ne keresgélj szemeket. Maradjon az idegennek...” (*Deuteronomium* 24, 19–21). A böngészést ma sem kriminalizálja a büntető törvénykönyv. A mezőgazdaságról és a mezőrendőrségről szóló 1894. évi XII. törvénycikk 95. §-a alapján kihágást követett el és száz koronáig terjedhető pénzbüntetéssel volt büntetendő, „h) a ki jogosulatlanul tarlóz vagy böngész. Továbbá, a ki a hasznos madarakat pusztítja, azoknak fészkeit és tojásait, fiait elszedi vagy azokat hatósági engedély nélkül forgalomba hozza.” „Ha útközben meglátsz a fán vagy a földön egy madárfészket, amelyben fiókák vagy tojások vannak, s az anyamadar rajta ül a fiókákon vagy a tojásokon, ne fogd meg az anyamadarat a fiókákkal együtt. Ha a fiókákat ki is szeded, az anyamadarat hagyd elrepülni...” (*Deuteronomium* 22, 6–7) A ius aucupii, a madárfogás az uralkodók „légi joga” volt, melyet papagenóik útján gyakoroltak. „S ha [...] lesújtunk

egy rossz galambfiat, tüstént kikötnek” – panaszolja Tiborc. „...fürjet készítettél nekik eledelül...” (*Liber Sapientiae* 16, 2)

„A táboron kívül legyen egy hely, ahova kimehetsz dolgozni. Fölszerelésedhez tartozék hozzá egy kis ásó. Amikor ki kell menned, áss vele egy kis gödrt, s takard be szennyedet.” (*Deuteronomium*, 23, 13–14)

„Ha látod, hogy testvéred ökre vagy juha elkóborol, ne maradj tétlen, hanem vezesd vissza testvéredhez. Ha testvéred nem lakik a közelben vagy nem ismered kié, vezesd a magad házába, s maradjon nálad, míg testvéred nem megy keresni. Akkor add neki vissza.” (*Deuteronomium* 22, 1–2)

„Das Recht existiert nur als Zweig eines Ganzen...”

„A jog csak egy egésznek ágaként egzisztál, mint egy önmagában szilárd fának felkúszó növénye” (Hegel, 1971, 141. §). Az általában elvárhatóság mércéjével bánó jog szabályai nehezen egyeztethetők össze a diákok testre szabott morális hozzáállásával. A hegeli objektív erkölcsi törvény a ma hatályos német alkotmányban is megjelenik (*Sittengesetz*: 2. cikk (1) bek.). Valamiféle általános centiméterszalagon mérik vele a jogot és morált. Az egyéni morál azonban rendkívül diverzifikált.

Magyarországon az ismertté vált közbűncselekmények fiatalok elkövetőinek száma 2007-ben az előző évhez képest csökkent. Ez a korábbi esztendőben is így alakult (KSH, 2008, 59.). A közvélekedés szerint azonban ez a folyamat éppen ellenkező irányban halad. Ugyanez a közvélekedés vezette Szalai Júlia tanulmánya szerint a tanárokat, hogy cigánynak tekintsenek valójában feltehetően nem cigány származású diákokat is, és ettől nagyobb kedvvel buktassák meg a roma tanulókat (Szalai, 2008, 5.). És ugyanilyen alapon tartják a tanárjelöltek igen nagy arányban – idézem – „agresszívnek, lustának, műveletlennek, megbízhatatlannak, élösködőnek, piszkosnak” roma diákjaikat egy 2002-ben publikált felmérés eredménye szerint (Géczi, Huszár, Sramó és Mrázik, 36.). Nem aggályos dolog-e a munka törvénykönyve szerint az esélyegyenlőségi tervhez a roma munkavállalókat nyilatkoztatni származásukról? Még ha az anonimitás jogi garanciái ki is tűnnek a jogszabályból (Mt. 70/A. §).

„Egy apa azt kérdezte, hogy adhatná fiának a legjobb erkölcsi nevelést. Válasz: úgy, hogy olyan állam polgárává teszed, amelynek jó törvényei vannak” (Hegel, 1971, 153. §). Vajon akkor jók ezek a törvények, ha a hegeli erkölcs általános mércéjével gleichschaltolnak? Vagy akkor, ha teret engednek a másságnak, és egyéniesített morálfilozófia mentén haladnak? Weller Mónika (2003) a diszkrimináció tilalmát vizsgálta az Emberi Jogok Európai Bíróságának joggyakorlatában. Arra a következtetésre jutott, hogy az összehasonlító és az ésszerűségi teszt közül az utóbbi jelentősebb validitással alkalmazható a Bíróság ítéletének kialakításakor.

A környezetvédelemre nevelést a kisebbség tolerálására való tanítással kell kezdeni. Egyrészt mert hasonló empátia szükséges mindkettőhöz: pont ugyanakkora lelki erő kell, hogy ne irtsuk ki természetes környezetünket és a gyengébb pozícióban lévő etnikumokat, hanem tiszteljük azokat. Másik oldala ennek a megközelítésnek, hogy az ökorasszizmus, a környezeti rasszizmus ismét felütötte a fejét. És a történelem körforgásában megint nem érzékelik a jelenben a spenceri „uralkodó”, erős nemzetek, hogy a terhes környezethasználat kiszervezése erőteljesebb helyzetben lévő nemzetek lakóterületére, valamint a kisebb, esetleg önálló államisággal nem is rendelkező népek természeti kincseinek és erőforrásainak kizsákmányolása (vesd össze: ENSZ: *Polgári és Politikai Jogok Nemzetközi Egyezségokmánya* 1. cikkely 2. pont) a történelemben korábban és más formában már kataklizmához vezetett.

A jelenben nehéz felismerni a jövőt, de ha a múlt ismétli önmagát, azt észre kell venni. Rasszizmus és ökorasszizmus, miként az általában vett erkölcsi igazságtalanság és a

környezeti igazságtalanság (environmental injustice) (2), egy cipőben járnak. Az ökorasszizmussal talán legfertőzöttebb afrikai kontinensen is kezdik felismerni a környezeti nevelésben megjelenő előnyöket. A haladóbb afrikai államok, így Algéria, Tunézia, Szenegál stb. fontosnak tartják normatív szinten szabályozni a környezeti nevelés globális társadalmi igényét. Niger oktatási törvényének 20. cikkelye például kimondja, hogy az állam az oktatás minden szintjén köteles bevezetni a környezeti nevelést (3). Tanzániában a Nature for Kids alapítvány környezetvédelemre nevelő filmeket készít 7–13 éveseknek, melyekben arra ösztönzik a gyerekeket, hogy ne a városban keressék jövőjüket, hanem természetes környezetükben.

Mindez igen nehéz feladat. A gyarmatosító államok „slash and burn” agrárpolitikája hagyott még hátra védeni való természeti értékeket, de a helybeliek hozzáállása a környezet- és természetvédelem ügyéhez talán már visszafordíthatatlanul megváltozott. Ezért is fontos az iskolás korosztály meggyőzésével próbálkozni. Az ENSZ által 2001-ben a dél-afrikai Durban városában elfogadott akcióprogram részletesen foglalkozott az ökorasszizmus problémájával. Az Afrikai Egységsszervezet – melynek utódszerve a mai Afrikai Unió – 1981-ben elfogadta az *Ember és Népek Jogainak Afrikai Chartáját* (az úgynevezett *Banjul Charter-t*), melynek 24. cikkelye megfogalmazza, hogy minden embernek joga van a fejlődéséhez szükséges kielégítő környezethez. A 19. cikkely értelmében minden ember egyenlő, és egyik nép sem uralkodhat a másik felett. A 28. cikkely a diszkrimináció tilalmát, a kölcsönös tisztelet és tolerancia követelményét határozza meg.

A hatályos német alkotmány 6. cikkelye értelmében a házasság és a család az államrend különleges védelmét élvezi ((1) bek.) (4). A szülők természet adta joga és ugyanakkor elsődleges kötelessége is a gyermekek gondozása, nevelése ((2) bek.) (5). A család beteljesüléséhez házasság, a gyermekek felnevelése szükséges (Hegel, 1971, 160. §). A gyermekeknek nincs morális akaratuk, hanem szüleik határozzák meg a magatartásukat (Hegel, 1971, 107. §). De milyen irányban? Mi az, ami megengedhető, és mi az, ami már a kiskorú erkölcsi fejlődését büntetőjogi értelemben veszélyeztet (Btk. 195. §)? Ugyanezen szakasz értelmében vajon büntethető volna, aki gyermekével együtt jelenik meg nyilvános rendezvényen, és a biztonsági rendelkezésnek erőszakkal vagy fenyegetéssel ellenáll? Felnőttek esetében is nehezen megállapítható a határ a gyülekezési jog törvényes gyakorlása (1989. évi III. tv.) és az azzal való visszaélés (1999. évi LXXIX. tv. 152. §) között. A garázda vagy rendbontó pedig nem számol a szülői felügyeleti jog megvonásának lehetőségével valóságos alaki halmazatban megvalósuló kiskorú veszélyeztetése esetén. A BH 2005. 321. jogesetben a bíróság megfogalmazta, hogy kiskorú veszélyeztetése alapot ad a szülői felügyeleti jog megszüntetésére. Továbbá az 1952. évi IV. törvény 88. § (1) bekezdésének a) pontja értelmében az is, ha a szülő vétkeken, az általában elvárható magatartás követelményének megszegésével gyermeke erkölcsi fejlődését veszélyeztet. Miért is látni mind fiatalabb kiskorúakat ruhájukon önkényuralminak csak a Btk. szerint nem minősülő jelképekkel közlekedni közterületen? És miért ad el nekik sört a boltos? És miért nem a fémhulladékok közé dobják használt sörösdobozait?

Hannibál tanár úr esetére a Töhötöm Mozgalommal még mindenki emlékszik Szabó Ernő legendás alakításában. Vagy vannak, akik éppoly gyorsan felejtenek, amilyen gyors, rutinos mozdulattal a szelektív hulladékgyűjtő mellé hajítják szemetüket? Ez is nevelés kérdése. De nemcsak a környezeti nevelésé. A pedagógus az ókori Hellászban a gyermekek rabszolgáját jelentette. Különleges „rabszolgasors” ma is a gyermekek oktatása-nevelése. Társadalmi profitot csak hosszú távon termelhet. A cserkészmozgalmak környezet- és természetvédelmi nevelő funkcióját valójában igen jól átvette az úttörősszervezet, majd ismét a cserkészség. A pedagógus kötelessége a gyermekek, tanulók erkölcsi nevelése, erkölcsi védelme. Kötelessége, hogy tárgyilagos legyen és többoldalú (1993. évi LXXIX. tv. 19. § (7) bek. a) és i) pont). A környezeti értékek nem kérdőjelezhetők meg sem lelkiismereti, sem világnézeti, sem pedig politikai alapon (vesd össze: uo. 41. § (1)–(4) bek.).

A történelemnek tartanak tükröt egyes államok alkotmányai. Míg a magyar alkotmányban a 8. § mondja ki, hogy a Magyar Köztársaság elismeri az ember sérthetetlen és elidegeníthetetlen alapvető jogait, ezek tiszteletben tartása és védelme az állam elsődleges kötelessége, a német alkotmány 1. cikkelye fogalmazza meg ugyanezt a posztulátumot. Leginkább történelmi okokkal magyarázható, hogy egy ország egyes alapvető értékeit hányadik helyen konstitucionalizál. (Magyarországon a köztársasági államforma áll az első helyen.)

Az osztrák alkotmány utólag beiktatott 14. cikkelyének (5a) bekezdése az alkotmány általános rendelkezései közt fogalmazza meg, hogy a diákok, a szülők és a tanárok együttműködésével kell a gyermekek és a fiatalok számára a lehető legjobb értelmi, érzelmi és testi fejlődést biztosítani, hogy így egészséges, öntudatos, elégedett, teljesítőképes, kötelestudó, zeneszerető és kreatív emberekké váljanak, akik képesek – a társadalmi, vallási és morális értékek mentén orientálódva – önmagukért, embertársaikért, a környezetért és a jövő nemzedékekért felelősséget vállalni (6). A világon, meglehet, egyedülálló, hogy alkotmányszövegbe foglalják az amúgy helyes megállapítást, hogy aki a zenét szereti, rossz ember nem lehet. Aki pedig jó, az védi a környezetet is, és gondol a még meg nem születettek egészséges környezethez való elemi igényére. A szomszéd országban tehát fontosnak tartotta a jogalkotó konstitucionális szinten ugyanazon szakaszon belül leszögezni, hogy a zene és a környezet szeretete összefügg. Erre pedig oktatni-nevelni kell az ifjúságot. Az alkotmány itt is tükröt tart a történelemnek: hiszen Ausztria oly sokat tett hozzá az európai zenekultúrához az elmúlt évszázadokban.

A francia alkotmány 2004. évi Környezetvédelmi Chartájának 8. cikkelye kimondja, hogy a környezeti nevelésnek és képzésnek a környezetvédelemmel kapcsolatos jogok és kötelesek teljesítését kell elősegítenie (7). A Charta 1. cikkelye szerint mindenkinek joga van kiegyensúlyozott és egészséges környezetben élni. A 2. cikkely szerint minden személynek kötelessége a környezeti minőség megőrzésében és javításában részt venni. A Charte de l'Environnement tehát egyfajta társasjátékként határozza meg a környezetvédelem ügyét, melyben a polgároknak kötelességeik és jogaik vannak. Ezek mentén haladva képzelhető el a környezetvédelem. De ehhez szükséges a játékszabályokat – az alkotmányos charta értelmében is – megismertetni a „játékosokkal”.

A holland alkotmány 23. cikke értelmében az oktatásügy a kormány mindenkori feladatát képezi (8). A 21. cikk kimondja, hogy az állam feladata a lakókörnyezet minőségének megóvása és javítása (9). (Itt az alkotmány 1. cikke a diszkriminációtól tilalmat emeli jogerőre.) A holland közoktatási törvény 9. cikkelyének 2. bekezdése az alapfokú oktatás kötelező feladataként nevesíti a természetismeret nevelést. Hollandiában az ökoiskolai program 2002-ben indult útjára, először Dél-Hollandia tartományban.

2006 novemberében Hollandiában a Tweede Kamer-be, a parlament alsóházába a világon elsőként két olyan képviselő is bejutott, akik a Partij voor de Dieren állatvédő párt színeiben indultak a választáson. (Nem elhanyagolható tény, hogy mind a két képviselő viszonylag fiatal, harmincas éveikben járnak, és egyikük az ifjúságvédelemből nyergelt át.) 2007 márciusában a tartományi választások sikerét követően a párt az Eerste Kamer-be, a felsőházba is tudott egy szenátort küldeni. Ezek kezdeti, látszólag alig érzékelhető, alig értékelhető sikerek. Jelentőségük azonban túlmutat a mai kor politikai ethosán.

A svájci alkotmány preambuluma a jövő nemzedékek védelmét vetíti előre. A 73. cikkely értelmében a természet, annak megújulóképessége és az ember környezethasználata közti fenntartható egyensúlyra kell törekedni. A 78. cikkely (4) bekezdése szerint a svájci szövetségi állam törvényt hoz az állat- és a növényvilág védelmére, valamint a természetes környezet biodiverzitásának fenntartása érdekében, továbbá védi a kihalóban lévő állat- és növényfajokat.

A magyar alkotmány 16. cikkelye értelmében a Magyar Köztársaság különös gondot fordít az ifjúság létbiztonságára, oktatására és nevelésére, védelmezi az ifjúság érdekeit. A 18. cikkely szerint a Magyar Köztársaság elismeri és érvényesíti mindenki jogát az egészséges környezethez.

Hazánkban a népiskolai közoktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. törvénycikk 64. §-a a felsőbb népiskolákban a fiúknak természettanból és természetrajzból különösen a földművelést és ipart, míg a lányok számára a kertészetet és a „női foglalkozás”-t rendelte tanítani. Azóta a magyar társadalom számos faktora megváltozott.

A hatályos hazai közoktatási törvény 8. §-ának (9) bekezdése értelmében a *Nemzeti alaptantervben* kell meghatározni az iskolának az egészségfejlesztéssel, a fogyasztóvédelemmel és a környezetvédelemmel összefüggő feladatait. A 48. § (3) bekezdése szerint az iskola nevelési programjának részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját. Az 53. § kimondja, hogy az iskola – a tanórai foglalkozások mellett – a tanulók érdeklődésére, igényei szerint tanórán kívüli foglalkozás keretében is folytathat környezeti nevelést. A 95. § (5) bekezdése megfogalmazza, hogy az ágazati irányítás, az oktatásért felelős miniszter és a kormány közös szabályozási feladatokat hajt végre: az oktatásért felelős miniszter és a környezetvédelemért felelős miniszter közös programok kiadásával, pályázatok kiírásával segíti a környezeti oktatás-nevelés feladatainak végrehajtását és az Erdei Iskola Program megvalósulását. A Környezetvédelmi és Vízügyi Minisztérium, valamint az Oktatási és Kulturális Minisztérium közösen idén is kiírta 2008. márciusi határidővel a pályázatot az „Ökoiskola” cím elnyerésére.

Reklámtörvényünk, az 1997. évi LVIII. tv. 4. § b) pontja tiltja a természet-, illetve környezetkárosításra ösztönző reklámokat. Hatályos közoktatási törvényünk 122. §-ának (12) bekezdése alapján az óvodában, általános iskolában és az általános iskolai tanulókat fogadó kollégiumban fősabály szerint tilos reklámtevékenységet folytatni. Ez utóbbi alól kivétel, ha a reklám a gyermekeknek, tanulóknak szól, és az egészséges életmóddal, a környezetvédelemmel függ össze. Az iskolai-óvodai reklámok esetében azonban – jóllehet, erről közoktatási törvényünk hivatkozott szakasza nem szól – inkább a társadalmi célú, semmint a gazdasági reklámok merülhetnek fel. Médiatörvényünk (1996. évi I. tv.) – mely szintén tilos reklámnak tekint a környezetkárosításra, egészségkárosításra ösztönző reklámot – 5/A. §-ának (1) bekezdése értelmében a műsorszolgáltató reklám esetén nem köteles a kiskorúakat védő számkarikát alkalmazni. Ezt pótolják a reklámszabályok gyermek- és ifjúságvédelmi rendelkezései. Mégsem biztos, hogy helyes az ajánlott életkor jelzését fel nem tüntetni.

A tételezett alapjogok mentén haladva a jogforrási hierarchia alsóbb szintjein is kialakulnak a környezeti nevelés végrehajtási eszközei. „Létrejött a világ nyilvánossága. Az emberi jogok sérelme, még ha nem büntetik is rendszeresen, nem marad észrevétlenül és tiltakozást vált ki” – írja Safranski (2004) *Mennyi globalizációt bír el az ember?* című tanulmányában. „Egyrészt a jogalkotónak meg kell alkotnia azokat a szabályokat, melyek a nemzetközi jog előírásainak megfelelnek, valamint konfliktus esetén a nemzetközi jog szabályait kell alkalmazni” – írja Tallódi Zoltán a *Fundamentum* hasábjain (Tallódi, Weller, Bán, Magyar és Farkas, 2005). Mindezt alkotmányunk 7. § (1) bekezdése szellemében. Egyetemes emberi jogok jelennek meg a nemzeti, államszövetségi, szupranacionális alkotmányokban. A 2004. évi Európai Alkotmány elutasítása után 2007 végén az EU-27-ek aláírták a Lisszaboni Szerződést. Ennek értelmében az Európai Unió Alapszerződése 2. cikkelyének (3) bekezdése Európa fenntartható fejlődését, továbbá a környeze-

ti minőség javítását tűzi ki célul. Mindezt a magyar alkotmány preambulumban is szereplő szociális piacgazdasággal kívánja az Unió összhangba hozni. A Lisszaboni Szerződés által beiktatott 5bis szakasza szól a társadalmi kirekesztés elleni küzdelemről, a magas szintű oktatásról, valamint a népegészségügyről.

Bizonyos alapjogok konkurálnak egymással. A környezetvédelem igényéből az ifjúság nevelésének értéke axiológikusan következik. A tanulás és a tanítás szabadsága minden fejlett országban immanens alkotmányos érték. „Korlátozhatatlan vagy abszolút alapjogok nincsenek. A korlátozásnak azonban alkotmányosnak, azaz az alkotmány által megengedettnek kell lennie” – írja Ádám Antal (1994) az *Acta Humaná*ban. Alkotmányunk 8. § (2) bekezdése értelmében a Magyar Köztársaságban az alapvető jogokra és köteleységekre vonatkozó szabályokat törvény állapítja meg, alapvető jog lényeges tartalmát azonban nem korlátozhatja. Ez tehát materiális logikailag az Ádám Antal által megfogalmazott „megengedettség” mértéke hazánkban.

Következtetések

Megfelelő hübriszzel nem nehéz elméleteket alkotni. A gyakorlatra átültethető teóriákat azonban korántsem olyan egyszerű koncipiálni. Csak normaadekvát elméletek nyújthatnak biztonságos megoldást. Ezek közül is kevés válik be a valóság talaján. A jóhiszeműség és tisztesség erkölcsi normája az, mely az önhibát, a tőle elvárhatóságot objektívizálja, ugyanakkor hordoz egyéni, szubjektív elemet is. Az alapjogok az emberi jogokból nőnek ki. Az emberi jogok pedig a valláserkölcis éjjeléből törnek fel „mint leláncolt titánok” (*Szerb*, 1992, 835.). Az erkölcsi normák archetípusa és a jogi realitás abból az örömelvűségről ered, mely a lelkes, azaz lélekkel ('animus') bíró lényeket, az állatokat ('animalia') és (köz-
tük) az embert a természet ősi ranglétráján felsőbb szintre helyezte a lélekkel nem rendelkező dolgoknál. Talán innen fakad, hogy a germán jogcsaládban a német, az osztrák és a svájci polgári törvénykönyv expressis verbis deklarálja, hogy az állatok nem dolgok („Tiere sind keine Sachen”). Csak szükségképpen vonatkoztatható rájuk a dologiség attribútuma. Az állatvédelemre nevelés a természetvédelmi-környezetvédelmi nevelés szerves része. Ahogy az állatvédelem mind nagyobb teret nyer a már-már hétköznapivá váló környezetvédelmi mozgalmak sűrűjében, úgy integrálódik – a környezet- és természetvédelem nyomvonalán haladva – a társadalmi szabályrendszer minden egyes partikuláréjába. 2006 novemberében Hollandiában a Tweede Kamer-be, a parlament alsóházába a világon elsőként két olyan képviselő is bejutott, akik a Partij voor de Dieren állatvédő párt színeiben indultak a választáson. (Nem elhanyagolható tény, hogy mind a két képviselő viszonylag fiatal, harmincas éveikben járnak, és egyikük ifjúságvédelmisből lett politikus.) 2007 márciusában a tartományi választások sikerét követően a párt az Eerste Kamer-be, a felsőházba is tudott egy szenátort küldeni. Ezek kezdeti, látszólag alig érzékelhető, alig értékelhető sikerek. Jelentőségük azonban túlmutat a mai kor politikai ethoszán.

A környezetvédelemhez a legtöbb ország fokozottan szigorú felelősséget kapcsol. Ez az úgynevezett sztrikt felelősség sem minden országban, minden esetben ténylegesen abszolút. A konkrét tevékenység körén kívül eső és – konjunktív feltételként – elháríthatatlan ok mentesíthet a lato sensu felróhatóság alól, valamint sokszor a károsult – ha van ilyen természetes személy – vétkessége is csökkentheti a felróható felelősség mértékét. Az utóbbi általában 80–20 százalék kártelepítési arányt jelent a bírósági gyakorlatban, ha nem veszélyes üzemek találkozásáról van szó. (A iuris dictio ettől eltérhet.) A neveléssel okozott kár azonban nehezen materializálható, így aligha lehet fizetőeszközben kifejezni. A közigazgatási, a szabálysértési és a büntető joganyagban találunk szankciókat, de a kártérítési felelősség innen hiányzik. Nem lex imperfecta. Több mint alkotmányos megfogalmazás. De nem terjed ki minden jogágra. Talán jobb is így. A környezetvédelmi nevelés imponderabilitásának súlyát eleddig ismeretlen mértékegységben lehetne kifejezni.

A lelkiismereti és vallásszabadság alapvető értékek Magyarországon, és a fent vizsgált államok értékrendjében is. Ezért az alapjogi definiáltság igényel bizonyos közös vallás-erkölcsi kiindulópontot. Ilyen transzkontextuális alapl mű lehet a legtöbb világvallás által akceptált ószövetségi szövegtest. A zsidó-keresztény kultúrkörön túl az iszmaelita hit is a Genezisben fedezi fel gyökereit.

Az alapjogi szemléletmód az európai spengleri kultúrközegeben még elmarad az észak-amerikai alkotmányalapú jog- és társadalomfelfogástól, de mind jelentősebb szerephez jut. Nem elég tehát itthon, Európában fellapozni egy ország alkotmányát, hogy megismerjük valóban érvényesíthető jogainkat. Elég viszont ahhoz, hogy képet kapjunk a szocioszféra természetéhez való viszonyáról. Szerencsés esetben pedig az alkotmányerejű törvények és szatellitjogszabályaik dzsungelében a faktuális környezeti nevelés jogi alapját is megtalálhatjuk. Míg a „tengeren túl” a konstitucionális értékek formálják ténylegesen a joggyakorlatot, az „öreg kontinensen” a jogszolgáltatás alakítja, korrekcionálizálja a jogi normákat. A környezeti nevelés terén tehát a de facto szemlélet, a jogformálás alulról jövő társadalmi kényszere elsőbbséget élvez a de iure szemlélethez képest. Mindez nem az anarchista környezetvédelmi nézetek betörését jelenti a környezeti nevelés területére, hanem az egymással konkuráló alkotmányos vagy egyéb jogi értékekkel kapcsolatos, gyakorlatias érdek mérlegelést tesz lehetővé, sőt szükségessé. Egy, a teljes lakosság részéről legitimitást élvező demokráciában az egészséges környezethez fűződő jogokkal inherens azok némelykor rendeltetésellenes gyakorlása is. A szabad (politikai, társadalmi) kultúra nem fogadhatja be a kultúra szabadosságát, mert ez a láthatatlan társadalmi szerződés megszűnésével járna. Ezért nagy vonalakban a (környezeti) jogokkal való visszaélést a legtöbb jogi és erkölcsi szabály tilalmazza. Amennyiben zsinórmértékkel és szankciókkal kell ezt kikényszeríteni, a demokrácia már nem tökéletes: sérült és hézagos szövődék. A környezeti nevelés pedig kudarcot vall.

Jegyzet

- (1) „For why they be so smug and smooth, that they have not so much as one hair of an honest man whereby one may take hold of them.” (More, Thomas (1970): *Utopia*. London: Dent, New York: Dutton, p. 10.)
- (2) „A környezeti igazságosság elve azt jelenti, hogy korra, nemre, etnikumra és társadalmi-gazdasági helyzetre való tekintet nélkül biztosítani kell az egyenlő hozzáférés jogát a környezeti közjavakhoz és az egészséges környezethez; a környezeti károk terheit és felszámolásának költségeit pedig méltányos módon kell elosztani a különböző érintettek között” (Nemzeti Éghajlat-változási Stratégia 2008–2025).
- (3) „L’État veille à l’introduction de l’éducation environnementale dans les programmes d’enseignement à tous les niveaux.”
- (4) „Ehe und Familie stehen unter dem besonderen Schutze der staatlichen Ordnung.”
- (5) „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.”

- (6) „...im partnerschaftlichen Zusammenwirken von Schülern, Eltern und Lehrern ist Kindern und Jugendlichen die bestmögliche geistige, seelische und körperliche Entwicklung zu ermöglichen, damit sie zu gesunden, selbstbewussten, glücklichen, leistungsorientierten, pflichttreuen, musischen und kreativen Menschen werden, die befähigt sind, an den sozialen, religiösen und moralischen Werten orientiert Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, Umwelt und nachfolgende Generationen zu übernehmen.”
- (7) „L’éducation et la formation à l’environnement doivent contribuer à l’exercice des droits et devoirs définis par la présente Charte.”
- (8) „Het onderwijs is een voorwerp van de aanhoudende zorg der regering.”
- (9) „De zorg van de overheid is gericht op de bewoonbaarheid van het land en de bescherming en verbetering van het leefmilieu.”

Irodalom

A Központi Statisztikai Hivatal jelenti, *Gazdaság és társadalom*. Központi Statisztikai Hivatal, 2008/1. Ádám Antal (1994): Az Alkotmánybíróság szerepe az emberi jogok védelmében. *Acta Humana*, 15 – 16.

Gécsi János – Huszár Zsuzsanna – Sramó András – Mrázik Julianna (2002): A romákkal kapcsolatos beállítódás vizsgálata tanárjelöltek körében. *Magyar Pedagógia*, 1.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1971) [1748]: *A jogfilozófia alapvonalai vagy a természetjog és államtudomány vázlata (Grundlinien der Philosophie des Rechts oder Naturrecht und Staatswissenschaft im Grundrisse)*. Akadémiai, Budapest. Ford.: Szemere Samu.

Konrád György (1998): *Hagyaték*. Palatinus, Budapest.

Morus Tamás (1989) [1516]: *Utópia (De Optimo Reipublicae Statu deque Nova Insula Utopia)*. Európa, Budapest. Ford.: Kardos Tibor.

Safranski, Rüdiger (2004) [2003]: *Mennyi globalizációt bír el az ember? (Wieviel Globalisierung verträgt der Mensch?)*. Európa, Budapest. Ford.: Györfly Miklós.

Szalai Júlia (2008): Felmérés roma gyerekekről. *Köznevelés*, 14.

Szerb Antal (1992): *A világirodalom története*. Magvető, Budapest.

Tallódi Zoltán – Weller Mónika – Bán Tamás – Magyar Gábor – Farkas Lilla (2005): Strasbourg és a magyar joggyakorlat. *Fundamentum*, 1.

Weller Mónika (2003): A diszkrimináció tilalma az Emberi Jogok Európai Bíróságának joggyakorlatában. *Acta Humana*, 1 – 2.

Julesz Máté

Szegedi Tudományegyetem, BTK

A térinformatikus teknőc

A térinformatika alapjainak oktatása Logo programnyelv segítségével

Egyre többen, egyre több célra használják eszközként a térinformatikát. A kapcsolódó szakismeretek oktatása során fennáll a veszélye annak, hogy a diákok egy-egy célszoftver alkalmazását megtanulják, de a program által elvégzett alapszervező tevékenységek lényegét nem értik. Célszerű ezért az alapszervező tevékenységek oktatását különválasztani a GIS-rendszerek bemutatásától, használatától. Az alapszervező tevékenységek modellezéséhez több lehetőség áll rendelkezésünkre, a legrugalmasabb eszköz valamely programnyelv. Egyszerűsége, átláthatósága miatt talán a Logo a legalkalmasabb erre a feladatra.

Tanszékünkön öt éve folyik térinformatika-oktatás, a számítástechnika és technika szakos tanárképzés keretén belül. Mivel tanár szakos hallgatóink a későbbi tanítványaik kedvéért tanulnak, célszerű a témát úgy bevezetni, hogy azt majd egy tizenéves is megértse, sőt, az érdeklődését is felkeltse. Érdemes tehát a tematikát a megjelenítésre, a látványra „kihegyezni”.

Az oktatás eszköze

A tematika összeállítása során felmerül a szoftverválasztás és az oktatás szakmai mélységének kérdése. Vajon szükséges-e a térinformatika alapjainak tanításakor, mindjárt az elején nagy tudású szoftvereket alkalmazni, vagy esetleg el lehet érni a valós kutatás során kapott (vagy hasonló, az oktatás céljainak megfelelő) eredményeket egyszerűbb eszközökkel, melyek az oktatásban rendelkezésre állnak? Melyek azok a funkciók, amelyeket feltétlenül ismerni kell egy térinformatikával foglalkozó tanárnak? (*Detrekői és Szabó*, 1995; *Honfi, Micsinai és Barabás*, 2005) Az AutoCAD Map, az ArcGIS, a GRASS stb. használata sok előismeretet igényel, s a tárgy keretén belül elsősorban nem egy bizonyos program kezelését kell megtanítani, fontosabb a szemléletmód alakítása, a probléma megértetése, az első lépések megmutatása. A tökéletességre törekvés általában becsülendő, de felesleges akkor, ha modellezésről van szó. Nem feltétlenül kell a fejlesztendő rendszer valós használhatóságára törekedni, amikor az oktatás az elsődleges cél. Tanszékünkön egy kutatócsoport például kísérleti gyakorló úrszonda építésével, fejleszt-

tésével foglalkozik, szintén pedagógiai céllal, s természetesen nem tervezik az űrszonda kilövését (Bérczi és mtsai, 2001).

Fontos problémaként merül fel a pénzhiány is az oktatással foglalkozó intézményeknél, ez szintén hatással van a szoftverválasztásra. Egyik megközelítés szerint az egyetemen, főiskolán különösen fontos lenne a legmodernebb eszközökkel, szoftverekkel megismertetni a hallgatókat, hiszen mire a diák végez néha már azok is elavulnak. Megfordítva is helyes eredményre jutunk: mivel néhány év alatt úgyis elavul az oktatáskor használt szoftver, (szinte) mindegy, melyik programot oktatjuk, inkább gondolkodni tanítsuk meg a hallgatókat. Szintén lényeges szempont emellett, hogy a munkaerőpiac milyen szoftver ismeretét várja el a frissen végzett szakembertől. Ha egy egyetem nem tudja biztosítani a szükséges eszközöket, akkor a versenyképessége kerül veszélybe. Sajátos helyzetben van ezzel szemben a tanárképzés, ahol éppen hogy nem a legújabb szoftverek szükségesek, hiszen azok sok esetben olyan lépéseket végeznek el „helyettünk”, néha a tudomásunk nélkül, amelyeknek a manuális elvégzése szükséges lenne az alapok megértéséhez. Gyakran a több évvel ezelőtti eszköz segít a klasszikus ismeretek megtanulásához.

Fontos, hogy a gyerekek képesek legyenek új szoftvereket megismerni, de szükséges megtanítani őket arra is, hogy a meglévő eszközökkel egyre többet tudjanak elérni – hiszen nem csak a szaktudásukat, a kreativitásukat is fejleszteni kell. Ha a tanulók az alaplépéseket megértik, akkor a későbbiekben könnyebben tudják a célszoftver által felkínált funkciókat alkalmazni, sőt, jobban tudják azokat értékelni is.

A térinformatika és a térképészet szoros kapcsolatára alapozva érdemes megvizsgálni, milyen szoftverek alkalmasak térképkészítésre. Zentai László(2004) az alkalmas programokat az alábbi öt kategóriába sorolja:

1. CAD-programok,
2. térinformatikai (GIS) programok,
3. általános célú grafikus programok,
4. speciális térképészeti programok,
5. egyéb programok.

Az általános grafikai programok a térképen végzendő utolsó formázáshoz szükségesek, az 1., 2. és 4. kategória szoftverei pedig – bonyolultságuknál fogva – általában nem alkalmasak arra, hogy a térbeliség alapelveit mutassák be a diákoknak. Marad tehát az alapok oktatásához az „egyéb” kategória. Való igaz, hogy „profi” eredményt elérni csak megfelelő célszoftverrel lehet, de több szempont is szól az egyéb eszközök alkalmazása mellett:

– A „működési elv” megismerése érdekében szerencsés, ha egyszerűbb, már ismert eszközt adunk kézbe. Ennek előnye, hogy a tanulók szellemi kapacitását nem a speciális program megismerése foglalja le az elméleti alapok megértése helyett.

– Nincs mindenkinek lehetősége az átlagfizetés sokszorosába kerülő programokat beszerezni, illegális másolattal pedig „nem illik” dolgozni.

– A tanulók, hallgatók látókörének bővítése érdekében célszerű több eszközt is bemutatni.

Fontos, hogy a gyerekek képesek legyenek új szoftvereket megismerni, de szükséges megtanítani őket arra is, hogy a meglévő eszközökkel egyre többet tudjanak elérni – hiszen nem csak a szaktudásukat, a kreativitásukat is fejleszteni kell. Ha a tanulók az alaplépéseket megértik, akkor a későbbiekben könnyebben tudják a célszoftver által felkínált funkciókat alkalmazni, sőt, jobban tudják azokat értékelni is.

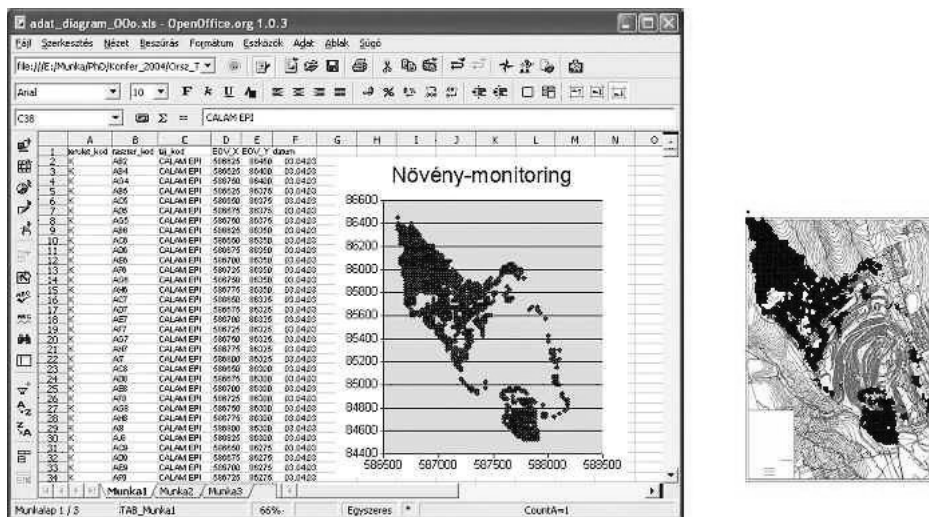
Néhány térinformatikai feladat láttatására akár egy táblázatkezelő diagramkészítője is alkalmas. Terepi mérések durva koordináta-hibáinak kiszűrésére, mért pontok ellenőrzésére, bizonyos növényfajok elterjedésének vázlatos szemléltetésére elegendő lehet az

észlelési pontok síkbeli koordináta-rendszerben való ábrázolása, erre a célra megfelel a pontdiagramm (Bornemisza, 2004).

Sokak számára játékszernek tűnik, pedig a gyerekek számára kifejlesztett programozási környezet, a Logo bonyolult problémák megoldására is alkalmas (Farkas, 2003; Papert, 1988). Fájelkezelő eljárásai, könnyen kezelhető grafikája a teknőcöt képessé teszik akár térinformatikai feladatok megoldására, többek között digitális terepmodell megjelenítésére. Különösen alkalmas arra, hogy nehezen követhető lépéssorozatok elemzésével a megértést segítse (Turcsányi-Szabó, 1995).

Módszerek

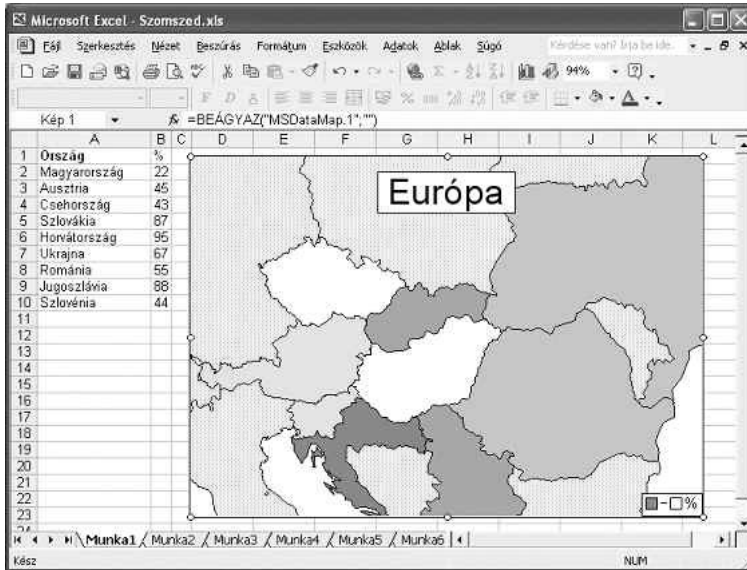
Az alapismeretek közül célszerű először a térkép fogalmát tisztázni. Ha a terepen elszórt, pontszerű adatokat szeretnénk ábrázolni, nem feltétlenül kell speciális szoftverhez nyúlnunk. Az 1. ábra jobb oldalán látható térképen egy terület növényi lefedettségének mérési pontjait ArcView térinformatikai rendszerrel ábrázoltuk, de az elterjedés jellegét egy táblázatkezelő pontdiagramja is meg tudja jeleníteni (1. ábra bal oldala). Ez egy hordozható géppel akár már a terepen is segíthet kiszűrni a durva mérési hibát. A két ábrázolás között jellegében nincs különbség.



1. ábra. Mérési pontok ábrázolása az OpenOffice.org táblázatkezelőjével és az ArcView-val

Egyes táblázatkezelők képesek földrajzi adatok (viszonylag egyszerű) térképi megjelenítésére. A 2. ábra a Microsoft Excel ilyen képességét mutatja be. A Microsoft Map sajnos a Microsoft Office 2002-es változatától már hiányzik, helyette a Microsoft MapPoint szoftver használható. A Microsoft Excel 2000 verzióval készített térképeket az újabb Microsoft Excel képes megjeleníteni, de azokat szerkeszteni vagy újat készíteni nem lehet vele (<http://office.microsoft.com>).

Az eddig látott térképek az adatok síkbeli (kétdimenziós) megjelenítését mutatták be. A következőkben szó lehet a 3D-s ábrázolásról és ehhez kapcsolódóan a terepmodell fogalmáról. Ha a diákokkal eljutsszunk, hogy egy domborzati térképre rácshálót fektetünk, az egyes cellákban a szinkód alapján leolvassuk a cellára jellemző (szemmel átlagolt) magassági értékeket, s ezeket táblázatba foglaljuk, akkor a térképről igen egyszerű módszerekkel gyártottunk egy adatbázist (1. táblázat).



2. ábra. Adatok térképi megjelenítése a Microsoft Excel 2000-ben

1. táblázat. A térkép alapján készített „adatbázis”

<i>X (a cella oszlopszáma a rácshálón)</i>	<i>Y (a cella sorszáma a rácshálón)</i>	<i>Z (a leolvasott magasság)</i>
1	1	240
1	2	245
1	3	250
...	...	...
2	1	235
2	2	240
...	...	...

Az így elkészített adatsort azután sokféle eszközzel ábrázolhatjuk, a domborzat jellege több módon is láttatható. Legcélszerűbb egy egyszerű programnyelvet segítségül hívni, amelyet a diákok már ismernek. A Logo nyelv bármely változata megfelel erre a célra, mindegyiknek megvan az előnye. Ha az objektumorientáltság lehetőségét, a multimédiás és hálózatos támogatást szeretnénk kihasználni, akkor az Imagine Logo (<http://imagine.elte.hu>) a célszerű. Amennyiben a platformfüggetlenség a fontos, akkor például a Berkeley Logo (UCBLogo, <http://www.cs.berkeley.edu>) a jó választás, ha pedig az egyszerűség, a kis gépígyény és a magyar nyelv a fő szempontok, akkor dolgozzunk Comenius Logóval (<http://comlogo.web.elte.hu>). A jelen cikkben olvasható példa a Comenius Logo „nyelvjárást” használja (Széplakiné, 2003).

A Logo program

Az órai munka során megírhatjuk a diákokkal a fent részletezett módon elkészített terepmódellet ábrázoló Logo programot, de látványosabb eredményt kapunk, ha letöltjük egy nagyobb mintaterület terepmódeljét. A Földmérési és Távérzékelési Intézet honlapjáról (<http://fish.fomi.hu>) letölthető mintaadatok között megtaláljuk Osztopán község belterületének terepmódel-részletét (3. ábra). Az 1 km² nagyságú terület 5 m-es felbontású adatbázisa negyvenezer pont X, Y és Z koordinátáját tartalmazza. A program meg-

X	Y	Z
544155.00	131000.00	152.97
544160.00	131000.00	152.26
544165.00	131000.00	151.64
544170.00	131000.00	150.95
544175.00	131000.00	150.19
544180.00	131000.00	149.42
544185.00	131000.00	148.65
544190.00	131000.00	147.89
544195.00	131000.00	147.13
544200.00	131000.00	146.36
544205.00	131000.00	145.60
544210.00	131000.00	145.11
544215.00	131000.00	145.00
544220.00	131000.00	145.00
544225.00	131000.00	145.00
544230.00	131000.00	145.07
544235.00	131000.00	145.19
544240.00	131000.00	145.33
544245.00	131000.00	145.46
544250.00	131000.00	145.60
544255.00	131000.00	145.74
544260.00	131000.00	145.87
544265.00	131000.00	146.01
544270.00	131000.00	146.15
544275.00	131000.00	146.28
544280.00	131000.00	146.42
544285.00	131000.00	146.55
544290.00	131000.00	146.68
544295.00	131000.00	146.82
544300.00	131000.00	146.96
544305.00	131000.00	147.10

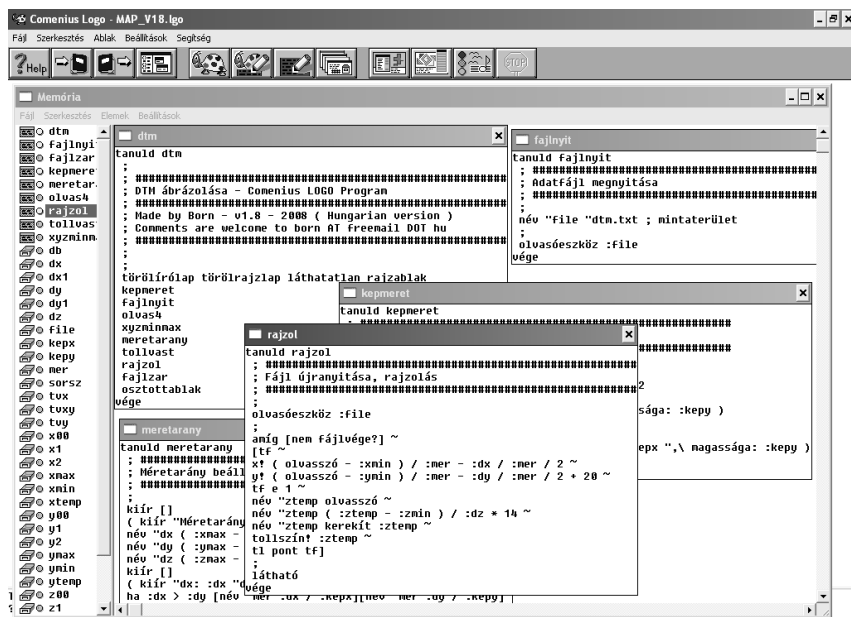
3. ábra. A digitális terepmodell adatfájljának részlete

sok szakkönyv és internetes oldal használható (*Turcsányiné Szabó és Zsakó, 1997*). Itt csak néhány fontosabb funkciót tekintünk meg nagy vonalakban. A 'kepmeret' eljárás lekérdezi a rajzlap méretét, hogy azután majd annak közepére tudja igazítani a térképet.

nyitja az adatokat tartalmazó szöveges fájlt, az X és Y koordináták legnagyobb és legkisebb értékéből kiszámítja a terület nagyságát és az ábrázolhatósághoz szükséges méretarányt. A Z koordináták szélső értékei alapján a Logo által felkínált 16 színre osztályozza a magassági értékeket, majd pontokból kirajzolja a domborzati térképet. (Technikai okokból csak 15 szint alkalmazunk, a fehér rajzlapon fehér területet nem ábrázolunk.)

A programot megírhatnánk egyetlen eljárásban is, de az átláthatóság érdekében célszerűbb az egyes funkciókat különálló eljárásokba szerkeszteni (4. ábra). A program fő eljárása a 'dtm', amely a képernyő törlése és beállítása után sorra hívja a 'kepmeret', 'fajlnyit', 'olvas4', 'xyzminmax', 'meretarany', 'tollvast', 'rajzol', 'fajlzar' eljárásokat.

Nem szükséges talán minden eljárást részletezni, a teljes program az érdeklődők számára letölthető a http://born.try.hu/logo_map.lgo helyről. A Logo megismeréséhez



4. ábra. A terepmodell feldolgozó Logo program eljárásai

```

tanuld kepmeret
; Képernyőméret lekérdezése
;
név "kepx első rajzlapablak ; most éppen 1024
név "kepy első elsőnélküli rajzlapablak ; ez pedig 682
kiír []
( kiír "Rajzlap "szélessége: :kepx ",\ magassága: :kepy )
név "kepx :kepx - 40 ; hagyjunk margót is
név "kepy :kepy - 80
( kiír "A\ térkép\ maximális\ szélessége: :kepx ",\ magassága: :kepy )
Vége

```

A 'fajlnyt' eljárás lefutása után a program a standard bemeneti eszköz (billentyűzet) helyett a megadott fájlból fog olvasni.

```

tanuld fajlnyt
; Adatfájl megnyitása
;
név "file "dtm.txt ; Digitális TerepModell
;
olvasóeszköz :file
vége

```

Az adatok beolvasása és feldolgozása (a gép teljesítményétől függően) eltarthat akár 1–2 percig is. Az adatbázis szerkezetének ellenőrzése érdekében célszerű előbb néhány sort beolvasni ('olvas4' eljárás), azt képernyőre kiírni, így tévedés esetén a program leállítható, s nem fut feleslegesen végig. Ha a minta-adatok listájában minden rendben van, akkor ezután a fájl-mutatót vissza kell állítani az első sorra, ami a fájl újranyitásával oldható meg, majd következhet a teljes beolvasás. A térkép képernyőre igazítása és a színezés helyes beállítása érdekében meg kell határozni mindhárom koordináta legkisebb és legnagyobb értékét. Ezt végzi el az 'xyzminmax' eljárás.

```

tanuld xyzminmax
; Újranyitás, x,y,z: min, max meghatározása
;
olvasóeszköz :file
;
kiír []
( kiír "x,\ y,\ z\ "min,\ max\ meghatározása )
;
; Kezdőértékek
;
név "xmax olvasszó név "xmin :xmax
név "ymax olvasszó név "ymin :ymax
név "zmax olvasszó név "zmin :zmax
név "db 0
kiír []
;
; Ciklus eleje
;
amíg [nem fájlvége?] ~
[név "xtemp olvasszó ~
ha :xtemp > :xmax [név "xmax :xtemp][] ~
ha :xtemp < :xmin [név "xmin :xtemp][] ~
név "ytemp olvasszó ~
ha :ytemp > :ymax [név "ymax :ytemp][] ~
ha :ytemp < :ymin [név "ymin :ytemp][] ~
név "ztemp olvasszó ~
ha :ztemp > :zmax [név "zmax :ztemp][] ~
ha :ztemp < :zmin [név "zmin :ztemp][] ~

```

```

név "db :db + 1 ~
ha maradék :db 1000 = 0 [( kiír :db "adatpont\ feldolgozva. )][[]]
;
; Ciklus vége
;
; Változók kiírása
;
kiír []
( ki :db + 1 "adatpont\ van )
( ki "X: "min,\ max: :xmin ", :xmax )
( ki "Y: "min,\ max: :ymin ", :ymax )
( ki "Z: "min,\ max: :zmin ", :zmax )
Vége

```

A szélsőértékek és a rajzlapméret ismeretében számítható egy méreterány ('merek-tarany' eljárás), amely azt határozza meg, hogy egy pixel a valóságban hány méternek felel meg. A megjelenítés olvashatósága miatt van szükség a 'tollvast' eljárásra, amely a pontok tényleges és képernyőn ábrázolt távolsága alapján határozza meg, hogy a Logo milyen tollvastagságot használjon. Optimális, ha az ábrázolt pontok éppen érintik egymást, így teljes lefedettséget mutatnak. Nem szép, ha a pontok túl kicsik, és emiatt diszkrét pontokat látunk, de az sem jó, ha a túl nagy pontok fedésben vannak. Ha a területet kevés pont jellemzi, akkor feltűnik a Comenius Logo egyik hiányossága: a pontok csak lekerekített alakúak lehetnek, nem lehet négyzet alakú pontot beállítani.

A térkép tényleges ábrázolása ezután már egyszerű olvasásból, a megállapított arányszámokkal való osztásból és a megfelelő helyen a megfelelő színű pont kirajzolásából áll.

```

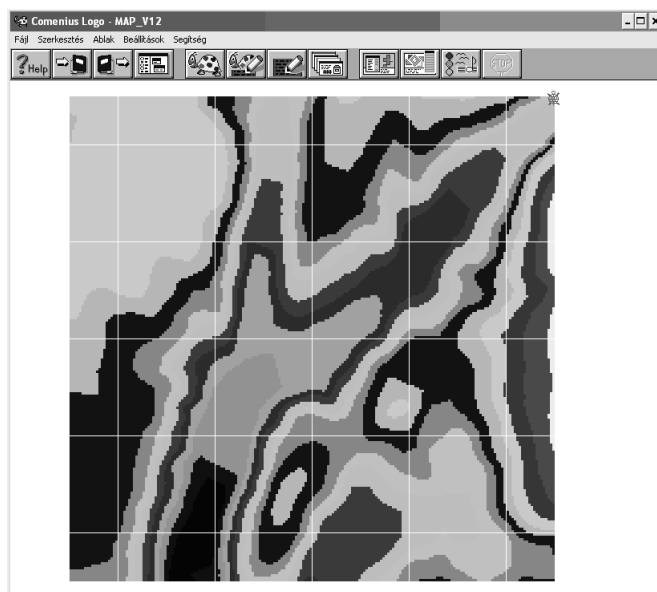
tanuld rajzol
; Fájllánc újraindítása, rajzolás
;
olvasóeszköz :file
;
amíg [nem fájlvége?] ~
[tf ~
x! ( olvasszó - :xmin ) / :mer - :dx / :mer / 2 ~
y! ( olvasszó - :ymin ) / :mer - :dy / :mer / 2 + 20 ~
tfe 1 ~
név "ztemp olvasszó ~
név "ztemp ( :ztemp - :zmin ) / :dz * 14 ~
név "ztemp kerekít :ztemp ~
tollszín! :ztemp ~
tl pont tf]
;
látható
vége

```

A teknőc láthatóan megbirkózik a feladattal (5. ábra). A kész „térkép” a terület felületi képét adja, a különböző magasságokat eltérő színnel jelölve. A térképhez a továbbiakban készíthetünk koordinátahálót, jelmagyarázatot, feltüntethetjük az északi irányt. A méreterálynak (léptéknek) itt – a különböző méretű monitorok, esetleg kivetítő miatt – nincs jelentősége. Ügyesebbek a domborzat ábrázolására a valós térképekénél használatos zöld-sárga-barna színezés kialakítására alkalmas algoritmust programozhatnak le az RGB-rendszer segítségével. A Logo egérműveleteket kezelő eljárásait felhasználva akár a lekérdező funkciók működését is modellezhetjük a programmal.

Összegzés

Azok a diákok, akik ezért az egyszerű, de látványos végeredményért (valójában elsősorban a sikerélményért) megoldották a feladatot, biztosan megértették az adatbázis, az



6. ábra. A Logo-teknőc által rajzolt domborzati térkép

import, az újraosztályozás, a geometriai transzformáció és a megjelenítés elvét is. A további műveletek és gyakorlati feladatok megbeszélése során már ezen elemi lépésekre tud a tanár magyarázatként visszautalni.

Az oktatás tapasztalatait figyelembe véve eredménynek könyvelhető el a Logo és a térinformatika iránti pozitív hallgatói hozzáállás, amely abban is megnyilvánult, hogy több hallgató szakdolgozati témának választotta részint a Comenius Logót, részint a térinformatikát. Feltételezhető, hogy ők tanítványaiknak is szívesen oktatják majd informatika-óra vagy szakkör keretén belül a megismert módszereket.

Irodalom

Bérczi Szaniszló – Hegyi Sándor – Kovács Zsolt – Földi Tivadar – Fabriczy Anikó – Keresztesi Miklós és Cech Vilmos (2001): Oktatási technológiák a Hunvegyor gyakorló úrszonda építésében: egy interdiszciplináris tantárgypedagógiai munka körvonalai. *Acta Paedagogica*, 1. sz.
 Bornemisza Imre (2004): Térinformatikai eszközök a tájsebek rehabilitációjában és az oktatásban. Előadás. In: *XIV. Országos Térinformatikai Konferencia*. Budapest.
 Detrekői Ákos és Szabó György (1995): *Bevezetés a térinformatikába*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
 ELTE, TTK (é. n.): Comenius Logo honlap. 2008. június 12-i megtekintés, <http://comlogo.web.elte.hu/>
 ELTE, TTK (é. n.): Imagine Logo. 2008. június 14-i megtekintés, <http://imagine.elte.hu/>
 Farkas Károly (2003): Logo-pedagógia. Pedagógiai informatika, tanítás Logóval. *Iskolakultúra*, 13. 10. sz. 21–37.
 Földmérési és Távérzékelési Intézet (é. n.): FÖMI – Letöltés. 2008. május 23-i megtekintés, [\[fish.fomi.hu/letoltes/nyilvanos/adatszolgaltatas-mintak/dtm_5x5m_ASCII.zip\]\(http://fish.fomi.hu/letoltes/nyilvanos/adatszolgaltatas-mintak/dtm_5x5m_ASCII.zip\)
 Honfi Vid – Micsinai Richárd Péter – Barabás Tamás \(2005\): Milyen kompetenciákkal rendelkezzen egy térinformatikus? Előadás. *Informatika a felsőoktatásban*. Debrecen.
 Microsoft \(é. n.\): Microsoft. 2007. szeptember 8-i megtekintés, <http://office.microsoft.com/en-us/excel/HA010346591033.aspx>
 Papert, Seymour \(1988\): *Észrengés. A gyermeki gondolkodás titkos útjai*. SZÁMALK, Budapest.
 Széplakiné Józsa Erika \(é. n.\): Comenius-LOGO. Szoftverelemzés. *Új Pedagógiai Szemle*, 2008. június 7-i megtekintés, Új Pedagógiai Szemle \[on-line\] <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=gyermekuj-szoftver-szeplakine-logo>
 Turcsányi-Szabó, M. \(1995\): Q: WHY Logo? ... A: To understand HOW? Proc. 5th Eurologo Conference, Birmingham.
 Turcsányiné Szabó Márta – Zsákó László \(1997\): *Comenius Logo gyakorlatok*. Kossuth Kiadó, Budapest.](http://</p>
</div>
<div data-bbox=)

University Berkeley (é.n.): UCB Logo. 2008. május 12-i megtekintés. <http://www.cs.berkeley.edu/~bh/logo>

Zentai László (2004): *Szoftvertípusok a számítógépes térképészetben*. Habilitációs előadások. Számítógépes Térképészet (3). ELTE, Budapest.

Bornemisza Imre

PTE, TTK, Matematikai és Informatikai Intézet,
Információtechnológia és Általános Technika Tanszék

A gazdasági és a kulturális tőke hatása a hallgatói időfelhasználásra

A különböző tőkefajták vizsgálata az utóbbi évtizedekben nemcsak a szociológia, hanem más tudományágak területein is egyre nagyobb teret nyert: gyakran szolgáltat kereteket például pedagógiai és közgazdasági jellegű vizsgálatoknak is. Elemzésünk célja, hogy ennek az elméleti keretnek a segítségével próbáljuk megközelíteni a hallgatók időfelhasználásának sajátosságait a Regionális Egyetem Kutatócsoport által 2005-ban készített kérdőíves adatbázis alapján, ezáltal megerősítve azt a tényt, hogy a tőkefajták használata ezen a témakörön belül is relevánsnak tekinthető.

A tőkefajtákról

A tőke – Bourdieu (1998) szavaival élve – anyagi vagy inkorporált formában felhalmozott munka, amely képes profitot termelni, önmagát reprodukálni vagy tovább növelni. A fogalom a közgazdaságtan területéről származik, és használatának térnyerése a társadalomtudományokban leginkább Bourdieu, valamint Coleman nevéhez fűződik (ez utóbbi hatása különösen jelentős az angolszász tudományos életben). A társadalmi tőke fogalmának használata a társadalomtudományokban azonban korábbra datálható: a 20. század elején L. J. Hanifan (*Molnár*, 2008), míg az amerikai városszociológiai kutatásokban pár évtizeddel később J. Jacobs is alkalmazta azt (*Sobel*, 2002). Ez azonban nem jelentette a terminus elterjedését és általánossá válását. A tőkefajták elméletének alap gondolata az, hogy a tőke gazdasági értelmezését más területekre – leginkább a kultúrára és a társadalom területére – is kiterjesszék. Így lehetővé válik olyan, eredetileg a gazdaság területén használt fogalmaknak a társadalomtudományok területén való alkalmazása, mint például a tőkefelhalmozás, valamint a tőkefajták megszerzéséhez és növeléséhez kötődő beruházások. Leginkább Bourdieu kategóriái ismertek (gazdasági, társadalmi, kulturális, ritkábban a szimbolikus tőke), de meg kell említeni a Coleman által használt tőkefajták elnevezését is (gazdasági, emberi, társadalmi tőke). Az utóbbi évtizedek talán legjelentősebb, a közösségi erőforrásokat a tőkefajták segítségével megközelítő elméletei R. Putnam nevéhez kapcsolhatók (*Molnár*, 2008).

A gazdasági tőke közvetlenül pénzzé konvertálható, és tulajdonjogi formában való intézményesülésre hajlamos. A pedagógia és a nevelésszociológia számára ennek a tőkefajtának leginkább a gyermekek iskolai eredményességének mutatóira gyakorolt hatása érdekes – a két tényező összefüggését számos vizsgálat megerősítette (a PISA 2000 családi háttérrel kutató változói között is szerepeltek erre vonatkozó változók: a szülők munkaerő-piaci státusa, alkalmazottak száma stb.). (1) A kapcsolati hálókból rejlő erőforrásokat, az ebből fakadó előnyöket a társadalmi tőke kategóriája öleli körül. Ennek mértéke függ az egyén networkjének kiterjedtségétől, valamint a vele kapcsolatban állók által birtokolt tőkék nagyságától. Ezeknek a kapcsolatoknak a megkötéséhez, valamint

huzamosabb ideig való fenntartásukhoz befektetések szükségesek. A társadalmi tőke és az oktatás kapcsolatát vizsgáló elméletek közül ki lehet emelni a Coleman-hipotézist (idézi: *Pusztai*, 2004), a fogalom egyes elemei pedig a PISA 2000 vizsgálatban is fellelhetők (gyermek – szülő kapcsolat milyensége, testvérek száma, család struktúrája). A társadalmi tőke leginkább gazdasági tőkévé konvertálható. Gyakran irányulnak vizsgálatok a társadalmi tőke és a munkaerő-piaci helyzet összefüggéseire is (például: a társadalom hány százaléka vette igénybe első állásának megszerzésében ezt az erőforrást).

A kulturális tőke Bourdieu-féle hármas felosztása inkorporált (bensővé tett), tárgyiiasult és intézményesült formát különböztet meg (*Bourdieu*, 1998). Ennek a tőkefajtnak a legrejtettebb az átadása, és ennek a birtoklása lehet problematikus a jelentősebb gazdasági vagy társadalmi tőkével rendelkező egyének számára. Az iskolai sikerek és kudarok leginkább a kulturális tőke családi transzmissziójának az eredményei. A PISA-vizsgálatban ide köthető változókat – többek között – a szülők iskolai végzettsége, kultúrájukkal való ellátottsága, kulturális élete jelentette.

Minden egyes tőkefajta megszerzése, megtartása vagy további gyarapítása időigényes feladat (a kulturális tőke átadása például egy értelmiségi családban a gyermekkori szocializáció egészére kiterjedhet). Az egyének értékrendszere, melyben az egyes tőkefajták különböző fontossággal bírnak, rányomja bélyegét az életmód és az életstílus elemeire, szerepet játszik döntéseikben (például a továbbtanulás problematikájában). Mindennek lenyomata természetesen az időfelhasználásban is kimutatható. A lekérdézés jellegéből adódóan elemzésünket jelen tanulmány keretein belül a gazdasági és a kulturális tőkére fókuszáljuk.

Az időfelhasználás szociológiájáról

Az időhöz való viszonyulás a kultúra szerves részét képezi, amelyet az egyén a szocializáció során sajátít el. Ezek az attitűdök, szokások, értékek az egyes társadalmi rétegek, csoportok életritmusának, időbeosztásának kialakításakor is felszínre kerülnek.

A társadalmi struktúrában elfoglalt hely rányomja a bélyegét az időkezelési stratégiákra is: annak hatékonyabb kezelése, a szabadidő hasznossága és fontossága a középosztály és az elit gondolkodásában fokozottabban mutatható ki (*Falussy*, 1995). A döntési lehetőségek nagyobb szabadsága, a rekreáció változatosabb formái is ebben a környezetben valósíthatók meg könnyebben. Ez biztosítja az intenzív pihenőidőszakok beiktatását, míg más rétegek esetében ez nem illeszthető bele az egyének életébe még akkor sem, ha az anyagi finanszírozása megoldható.

A szabadidő egyre fontosabb részét alkotja az önképzésre, a tanulásra és a készségek fejlesztésére fordított időtartam. Ezek hasznossága mind az iskolai karrierben, mind a munka világában vitathatatlan – az ezekre a tevékenységekre fordított órák-percek a kulturális tőke gyarapításának talán a legfontosabb eszközei abban az esetben, hogyha a család ennek megfelelő mértékű átadására nem képes. Az intenzív pihenőidőszakokhoz hasonlóan az ide kötődő tevékenységek is fokozottabban vannak jelen a társadalmi hierarchia felsőbb rétegeiben (*Falussy*, 1995). Ehhez a gondolatkörhöz kapcsolható LeShan „késletetett kielégülés” elmélete, amely szintén a középosztályra jellemző viselkedési forma (idézi: *Bergmann*, 1990). A hosszú időtávlatokban való gondolkodás egyfajta puritán életmódot eredményez, amelynek elemei minden valószínűség szerint a hallgatónál is megfoghatók, és a kulturális időráfordítások fokozottabb megjelenését alakítják ki. Riesman kívülről irányított embertípusának esetében a „hivalkodó fogyasztás” kiemelt területe a szabad idő periódusa (*Riesman*, 1983). Vitányi Iván (1995) a szabad idős szokások elemzésekor négy kategóriát különített el a magyar társadalmon belül (passzív, kreatív, akkumulatív, inspiratív), ezek használata szintén releváns lehet az egyetemista populáció vizsgálatokor (*Vitányi*). A szabadidő színesebb felhasználása az egyetemista-főiskolás populáció esetében valószínűsíthető, hiszen közöttük az értelmiségi származásuk felül vannak reprezentálva.

A modern társadalmakra az értékrendek, valamint a jelenlegi szabadidős és munkavégzési szokások tekintetében jellemző egyfajta feszültség, disszonancia, amelynek lényeges eleme a „munka elfogyása” és a munkaközpontú értékrend ellentéte. A kutatási téma aktualitását jelzi, hogy az ezzel foglalkozó szerzők, szakemberek változtatást látnak szükségesnek az idő kezelésének területén a feszültségek feloldása végett (Thompson, 1990). A hallgatók esetében a „munka elfogyásáról” azonban nem beszélhetünk, hiszen a diákmunkák rendszere gyökeresen átalakította a fiataloknak a munkaerőpiacra való beilleszkeszhetőségét. Ezt a jellegzetességet minden bizonnyal az általunk elvégzett kutatás is igazolni fogja.

Az időmérleg-vizsgálatokról

Az egyes társadalmi csoportok, egyének időfelhasználásának vizsgálata a szociológiában leggyakrabban kvantitatív technikákkal – melyek eszközei az időmérleg-vizsgálatok – történnek.

Az első hasonló jellegű kutatások a 19. század végén zajlottak az Egyesült Államokban, a cári Oroszországban, majd a Szovjetunióban, illetve Németországban és Franciaországban. Ezeknek a vizsgálatoknak kitüntetett terepe volt a munkások életmódja, szabad idős szokásaik, illetve maga a munkaidő hossza.

Az időmérleg-vizsgálatok korai formái elsősorban a következő témakörökre fókuszáltak: bizonyos tágabb tevékenységi körök kiterjedése a lakosság időstruktúrájában (például alvás, fizetett munka, kikapcsolódás), az ezekben tapasztalható eltérések az egyes társadalmi rétegek esetén, valamint a szabad idő problémaköre. Az első vizsgálatok során leginkább a megkérdezettek visszaemlékezései alapján nyerték a szükséges adatokat a végzett tevékenységek hosszáról és gyakoriságáról. Ezekben az évtizedekben már alkalmazták az úgynevezett tegnapi-terjút is, amelynek segítségével rekonstruálták a mintába került személyek előző napját. Az alkalmazott technikák – Szalai (1978)

szerint – folyamatosan váltak egyre megbízhatóbbakká mind a mintavétel, mind pedig a kérdéses területén; mindez az időmérleg-vizsgálatok önálló empirikus kutatási irányzattá válását eredményezte. Ez azzal az 1960-as és 1970-es években tapasztalt tendenciával is összefügg, amelynek során az idő problematikája egyre inkább kutatott területté válik a társadalomtudományok területén.

Az idővel foglalkozó szociológiai kutatások történetének egyik legfontosabb csomópontja a Szalai vezette nemzetközi kutatócsoport összehasonlító vizsgálata, amely összefogta az egyes országokon belül fellendülő kutatómunkákat (különös tekintettel a nyugati és a keleti tömb országainak együttműködésére), valamint egységesítette és pontosította annak módszertanát. A vizsgálat 12 országra terjedt ki, ahol is hosszas mérlegelés után

Az utóbbi években a diákok életmódjában komoly változások történtek. Az egyik legfontosabb tényező a kereső tevékenységek fokozottabb és egyre általánosabb megjelenése, amely a korábbi évtizedek hallgatói populációira sokkal kevésbé volt jellemző. Napjainkban a felsőoktatásban tanuló fiatalok komoly hányada kapcsolódott be a munkaerőpiacra, még ha ez legtöbbször csak részmunkaidős, be nem jelentett vagy diákmunkákat is jelent. A hallgatók időbeosztásában, életmódjában egyre fontosabb szerepet játszik az internet, amely azonban a legtöbb magyarországi időmérleg-vizsgálatban, amely a hallgatói populációra is vonatkozik, még nem szerepel önálló tételként.

választották ki a kutatás helyszínéül szolgáló városokat. A vizsgálat során felkeresett városokban-körzetekben legalább 2000, de inkább 2500–3000 fő került be véletlenszerűen a mintába.

Időmérleg-vizsgálatokat – a Szalai-féle kutatócsoport által kijelölt nyomvonalon – azóta is rendszeresen végeznek a világ számos országában, ezek eredményei azonban magyar nyelven csupán korlátozott számban hozzáférhetők.

Ugyanakkor, ahogyan Losonczy Ágnes (1977) is írja, „az életmód megértéséhez valamennyi, kemény társadalmi mutató együttesen sem elegendő”, hiszen nem képes megragadni az időhöz való viszonyulás módját, az ahhoz kapcsolódó értékeket, érzelmeket. A kvantitatív módszerek használata nélkül azonban kevésbé konkrétan foghatók meg és vizsgálhatók az idő kutatásának elméleti paradigmái (például: szabadidő-társadalom). Az időfelhasználás órákban-percekben mérhető értékei ezenkívül fontos támpontokat adnak nekünk az egyes társadalmi rétegek, csoportok életmódjának kézzelfogható differenciáiról.

A hallgatók időfelhasználásáról

A hallgatók életmódja, életritmusa jelentősen eltér a társadalom átlagos jellemzőitől. Ennek oka nem csak abban keresendő, hogy a populáció társadalmi háttere, értékrendje partikulárisnak tekinthető, hanem abban is, hogy a diákévek teljesen eltérő kötıtségeket követelnek az egyéntől, és nagyobb szabadságot biztosítanak a lehetséges tevékenységi körök kiválasztásakor és megvalósításakor. A kötött tevékenységek rendszere átstrukturálódik (a tanítás például ebbe a kategóriába kerül, míg más populáció esetében a szabad időhöz sorolódhat), vagy kevésbé hangsúlyosan jelenik meg (például a munka szerepe). A szórakozás, a társas élet és a rekreáció dominánsabb részt képez az egyetemisták életében. A populáció időfelhasználását fokozottabban alakítják az értelmiségre jellemző attitűdök (önképzés, készségfejlesztés, változatos szabadidős szokások), hiszen a populáción belül felülreprezentáltak az ilyen családi háttérrel rendelkező egyének. A felsőoktatás eltömegesedésének eredményeképpen azonban várhatóan egyre kevésbé fog a hallgatói populáció az értelmiségre jellemző szabadidős tevékenységeket, értékrendeket, viselkedési formákat produkálni.

A diákok életritmusát sokszor „üresjáratok” és változó intenzitású periódusok jellemzik. Thompson ezt a tradicionális társadalmakhoz hasonlítja, sőt azt állítja, hogy az egyének számára ez tekinthető ideális állapotnak. Ezért alakítják a legtöbbször így az életüket azok, akiknek ez a lehetőség megadatott (például írók, kutatók) (Thompson, 1990).

Az utóbbi években a diákok életmódjában komoly változások történtek. Az egyik legfontosabb tényező a kereső tevékenységek fokozottabb és egyre általánosabb megjelenése (Molnár és Szegő, 1997), amely a korábbi évtizedek hallgatói populációira sokkal kevésbé volt jellemző. Napjainkban a felsőoktatásban tanuló fiatalok komoly hányada kapcsolódott be a munkaerőpiacra, még ha ez legtöbbször csak részmunkaidős, be nem jelentett vagy diákmunkákat is jelent. A hallgatók időbeosztásában, életmódjában egyre fontosabb szerepet játszik az internet, amely azonban a legtöbb magyarországi időmérleg-vizsgálatban, amely a hallgatói populációra is vonatkozik, még nem szerepel önálló tételként (például 1999–2000-ben a KSH által végzett országos időmérleg-vizsgálat „tanuló” almintája esetében). Napjainkra az ifjúság életmódjának vizsgálatakor az internet szerepének, felhasználásának a kutatásba való beemelése kikerülhetetlenné vált, hiszen a fiatalok azt sokkal inkább illesztették bele mindennapjaikba – akár a tanulás, akár a szórakozás eszközeként –, mint az a magyar társadalom egészéről elmondható. Ezen új elemeknek az időmérleg-vizsgálatok területén tapasztalható kevésbé kutatott voltát vizsgálatunk reményeink szerint valamelyest orvosolja.

A legtöbb Magyarországon készült időmérleg-vizsgálatban a hallgatók nem szerepelnek külön kategóriaként, hanem a „tanuló” csoportba sorolják őket (például a KSH vizs-

gálatai során), összemossa ezzel a középiskolás és az egyetemista-főiskolás populációt. (2) Ugyanakkor a két tanulói csoport életmódja, életritmusa, szokásai jelentősen eltérnek egymástól. A középiskolai tanulókat érintő országos, KSH által elvégzett reprezentatív időmérleg-vizsgálat eredményeiből készült kötet 1990-ben látott napvilágot (*A középiskolák nappali tagozatán tanuló diákok időmérlege*) – hasonló vizsgálatot azonban hallgatói populációra vonatkoztatva nem vagy csak elvétve találtunk. A hallgatók életmódjának alapos megismerése azonban egy egyetemistákból és főiskolások szokásairól kialakított adatbázis nélkül nem lehetséges.

A kutatás legfontosabb jellemzői

A kutatás empirikus része a Regionális Egyetem Kutatócsoport 2005-ös, majdnem ezer főt érintő lekérdezésén alapul, amely a „Partium” (3) végzés előtt álló nappali tagozatos hallgatóit érintette (Nyíregyházi Főiskola, Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, Kárpátaljai Magyar Tanítóképző Főiskola, Partiumi Keresztény Egyetem, valamint a Debreceni Tudományegyetem következő karai: BTK, TTK, Orvosi Kar, Műszaki Főiskolai Kar, Agrártudományi Kar, Pedagógiai Főiskolai Kar, Egészségügyi Főiskolai Kar, Állam- és Jogtudományi Kar, Közgazdaság-tudományi Kar). A Regionális Egyetem Kutatócsoport kérdőíves vizsgálata profiljából adódóan nem alkalmazhatta az időmérleg-vizsgálatok azon típusát, amikor a megkérdezettek a napjukat percről percre rögzítik és kategorizálják – a kérdőív ugyanis igen sok vizsgálati területet fedett le, az időfelhasználásra, valamint a szabadidős szokások feltérképezésére pedig csupán egy-egy kérdésblokk vonatkozott. A lekérdezés során a következő tevékenységek időráfordításait kellett a hallgatóknak megbecsülniük: alvás, étkezés, testi higiénia, passzív pihenés, órán való részvétel, órán túli tanulás, önképzés, kereső tevékenység, háztartás, közlekedés, vásárlás, olvasás, televíziózás, zenehallgatás, számítógép-használat (internet nélkül), internet, társas élet, illetve hobbi.

Az anyagi helyzet felmérésére is történt kísérlet: itt a családban rendelkezésre álló tartós fogyasztási cikkek alapján különítettük el az egyes rétegeket (4), tehát egy magas, egy közepes és egy alacsony gazdasági tőkével rendelkező csoportot. A család kulturális tőkéjét felmérő kérdésekből egy index segítségével alkottunk három kategóriát (magas, közepes, illetve alacsony kulturális tőkével bíró hallgatók). (5)

A KSH által lefolytatott vizsgálatok módszertani pontosságát jelen keretek között nem érthetjük el – ez mindenképpen óvatosságra int a más kutatási eredményekkel való összevetés esetében. Az időfelhasználásra vonatkozó kérdésblokk kitöltésekor a hallgatóknak az előző „munkanapjuk”-ra vonatkoztatva kellett válaszolniuk arra a kérdésre, hogy fordítottak-e időt az adott tevékenységek végzésére, és ha igen, akkor pontosan mennyi is volt ez. A kapott adatok mindenképpen elemzésre érdemesek, hiszen hasonló profilú vizsgálatok, amelyek a hallgatók életmódját, szociokulturális hátterét stb. ilyen alapos-sággal térképeznék fel, nem állnak bőséggel a rendelkezésünkre. A vizsgálat szükségességét az is indokolja, hogy az elemzésbe bevont változók közül némelyek – például a kulturális vagy a gazdasági tőke változója – a Magyarországon lefolytatott, időfelhasználásra vonatkozó kutatásokban nem fellelhetők.

A tőkefajtákkal kapcsolatos vizsgálódásaink hipotézise az volt, hogy abban az esetben, ha bizonyos tevékenységekkel mind a két index szoros kapcsolatot mutat, és ez az összefüggés lineáris, akkor azok az időtartamokat ellentétes irányban alakítják.

A hipotézis vizsgálatokor variancia-analízist alkalmaztunk. A hallgatói csoportok eltérő időfelhasználásának bemutatásakor az árnyaltabb leírás céljából felhasználtuk a KSH által is alkalmazott A, B és C táblák módszerét is. Az első tábla az időráfordítások átlagait tartalmazza, a B tábla a tevékenységet végzők százalékos arányát mutatja meg, a C tábla pedig azoknak az időráfordításait, akik előző napjukon végezték az adott tevékeny-

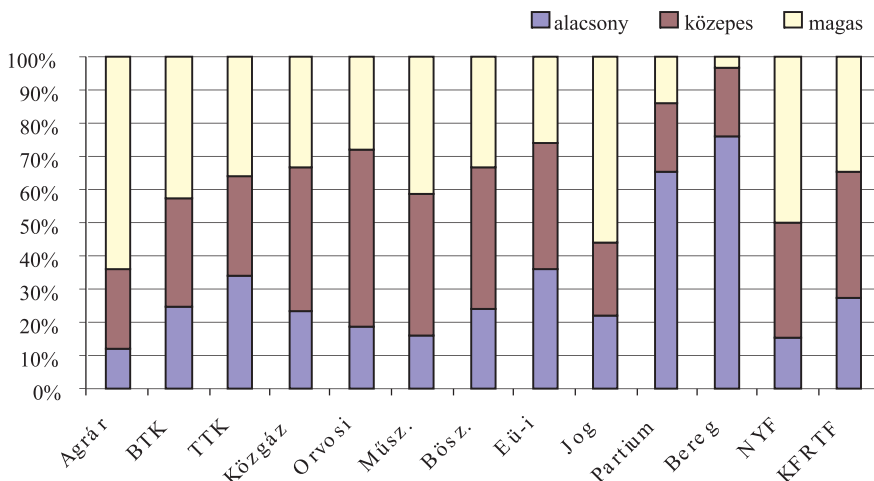
séget (vesd össze: Az 1999/2000. évi életmód és időmérleg felvétel módszertani dokumentációja I., 2001). A hipotézisek vizsgálata előtt azonban meg kell ismernünk a hallgatók tőkefajtákkal való ellátottságának legfontosabb mutatóit, valamint időfelhasználásuk alapvető megoszlásait.

A hallgatók tőkefajtákkal való ellátottsága

A gazdasági tőke indexét a tartós fogyasztási javakkal való ellátottságra irányuló kérdésblokk alapján képeztük, e szerint különítettünk el a mintán belül három csoportot (magas, közepes, illetve alacsony gazdasági tőkével rendelkező hallgatókat). A gazdasági tőke indexének „magas” csoportjában a fiúk felül, a lányok pedig alul vannak reprezentálva, míg az „alacsony” kategóriában ennek a fordítottja igaz.

A gazdasági tőke indexe szorosan összefügg a szülők iskolai végzettségével. Az alacsony iskolai végzettségű szülők esetében – mind az édesapák, mind pedig az édesanyák vonatkozásában – sokkal nagyobb az esély arra, hogy a gazdasági tőke indexe a legkisebb értékeket vegye fel, a diplomás szülők gyermekei pedig kimutathatóan kedvezőbb anyagi környezetből érkeznek.

A legérdekesebb összefüggés azonban a gazdasági helyzet és az egyetemi-főiskolai karok változója között húzódik meg (1. ábra). A tartós fogyasztási javakkal való ellátottság ebben az esetben igen komoly aránytalanságokat rajzol ki. Legszenbetűnőbb talán a határon túli hallgatóknak a hátránya: a beregszászi hallgatóknak mindössze három, a nagyváradiaknak pedig 14 százaléka került bele a legkedvezőbb anyagi háttérrel bíró csoportba. Az országhatárokon belül az egészségügyi kar diákjainak mutatói a legkedvezőtlenebbek, míg az agráros és jogász hallgatók anyagi helyzete kimondottan jónak mondható. Érdekes, hogy a gazdasági tőke indexének tekintetében az orvostanhallgatók értékei nem mutatnak magas értékeket, míg a nyíregyházi főiskolások ebben a tekintetben megelőzik a legtöbb határon belüli egyetemi kart. (A gazdasági tőke indexe, valamint a településtípus keresztátlás elemzése során szignifikáns kapcsolatot nem találtunk.)



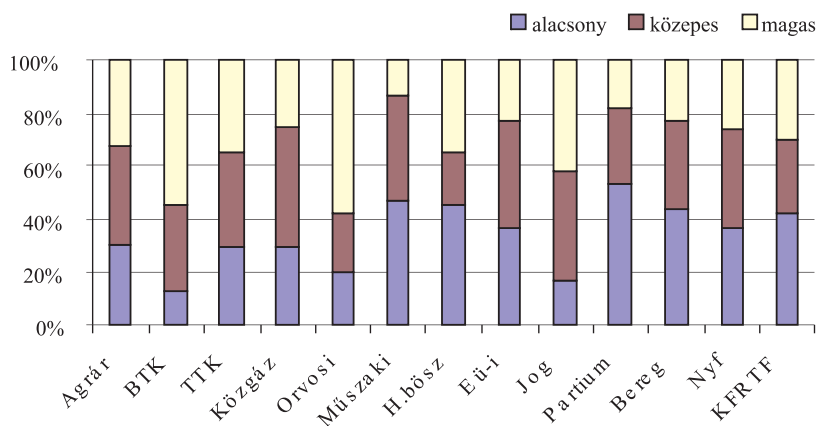
1. ábra. A gazdasági tőke indexének karonkénti megoszlása (százalékban)

A hallgatók családi hátterére vonatkozó kérdésekből állítottuk össze a kulturális tőke indexét (diplomás szülők, magaskultúrához köthető szokások, mint például szépirodalom olvasása és színházba járás, valamint az objektívált kulturális tőke mutatói). A nemek

esetében az így képezett index a korábban ismertetett gazdasági indexszel ellentétesen viselkedik, hiszen a lányok esetében mutat magasabb értékeket (vesd össze: *Fényes és Pusztai*, 2006).

A településtípusok szerinti megoszlás, valamint a kulturális tőke indexe szignifikáns kapcsolatot mutat – ami azért is érdekes, mert a szülők iskolai végzettsége esetében hasonló nem tapasztaltunk (vesd össze: *Bocsi*, 2006). Az objektívált mutatókkal és a magaskultúrára irányuló kérdésekkel kiegészítve azonban már megmutatkozik a megyeszékhelyeken élők előnye. Érdeemes megjegyeznünk azt is, hogy a gazdasági tőke indexe nem áll kapcsolatban a településtípus változójával (vesd össze: *Fényes és Pusztai*, 2006).

A kulturális tőke indexének az egyetemi-főiskolai karok szerinti megoszlását a 2. ábra szemlélteti. A határon túli intézmények hallgatói – a gazdasági tőkével való ellátottságukhoz hasonlóan – ezen a területen is hátrányos helyzetben vannak. Csupán egyetlen kar, a műszaki főiskola az, amely még a beregszászi és a nagyváradi hallgatóktól is kedvezőtlenebb eloszlásokat produkál. (A műszaki főiskolások hallgatóinak 13, a beregszásziaknak 23, a nagyváradiaknak pedig 18 százaléka tartozik a legmagasabb értékeket elérő csoportba.) A magas kulturális miliőből érkezők aránya az orvostanhallgatóknál és a bölcsészeknél a legmagasabb (57, illetve 54 százalék). Az is megjegyezendő, hogy a bölcsészeknél csupán 13 százalék tartozik a legalsóbb kategóriába. A határon belüli egyetemi karok közül legkedvezőtlenebb a közgazdász hallgatók kulturális indexe – ez a jelenleg megfogható az egyetemi-főiskolai karok szerinti elemzés olvasásra fordított rendkívül alacsony időráfordításaiban is (vesd össze: *Bocsi*, 2006).



2. ábra. A kulturális tőke indexének karonkénti megoszlása (százalékban)

A két tőkefajta megléte egymással is szoros kapcsolatot mutat: a magas kulturális tőkével bíró hallgatók nagyobb eséllyel tartoznak a kedvező anyagi körülmények közt élő diákok közé.

Az időfelhasználás alapvető megoszlásai

A hallgatók átlagos időráfordításait az 1. táblázat ismerteti. Ennek alapján kijelenthető, hogy a tanulással összefüggő tevékenységek időráfordításai – a KSH vizsgálatának „tanuló” csoportjával összevetve – igen magasnak tűnnek (órán való részvétel: 203 perc, órán kívüli tanulás: 131 perc, önképzés: 39 perc). A kereső munkára fordított időtartam is magasabb az 1999/2000-ben mért értékétől. Ez utóbbi adatok elemzésekor azonban nem szabad figyelmen kívül hagynunk a következő tényeket: a diákmunkák hálózata az utóbbi pár évben jelentős mértékben kibővült, a hátrányos helyzetű diákok aránya a fel-

sőoktatásban az utóbbi években tovább emelkedett, valamint a „tanuló” csoportba az idézett vizsgálatban a középiskolás diákok is beletartoztak.

1. táblázat. A becsült időráfordítások átlagai, „A” tábla (percben megadva)

	Átlag	Szórás	Elemszám
Alvás	419	116,12	861
Higiénia	49	29,44	863
Pihenés	71	80,50	744
Órán való részvétel	203	157,34	777
Tanulás	131	155,21	755
Önképzés	34	57,82	650
Munka	39	113,00	634
Háztartás	43	54,18	761
Közlekedés	83	87,38	820
Vásárlás	31	40,40	754
Olvasás	49	78,91	727
Tévé	77	76,12	749
Zenehallgatás	82	123,02	751
Számítógép-használat	54	82,97	702
Internet	50	75,50	712
Társas élet	95	117,95	707
Hobbi	37	116,12	619

A háztartási munkákra fordított időtartam (átlagosan 43 perc) jelentősen elmarad a magyar társadalom összesített (1999/2000: 170 perc), valamint a „tanuló” csoport leválasztott adataitól (86 perc) is. Az eltérés lehetséges okai között számon kell tartani a lakóhely típusát – hiszen a kollégiumban vagy albérletben élő diákok életében ez a tevékenység kevesebb helyet foglal el.

A szabadon végzett tevékenységek összesített (pihenés, olvasás, társas élet, hobbi, televíziózás) adatai (329 perc) magasabb értékeket mutatnak a KSH 15–74 éves korcsoportjának időráfordításaitól, és nagyjából hasonlóakat a 15–19 évesekhez, valamint a tanulókhoz viszonyítva. Valamennyi csoporthoz képest magasnak tekinthető az olvasás becsült időtartama (49 perc), és alacsonynak a televíziózással töltött órák-percek hossza (77 perc).

Bár a számítógép előtt töltött, valamint internetezésre fordított időtartamokat nem tudjuk összevetni a KSH adataival, az mindenképpen kijelenthető, hogy ezek jelentős részét fedik le a diákok napi időbeosztásának (54, illetve 50 perc).

Az „A” tábla összesített adataiból nagy vonalakban az olvasható ki, hogy a kötött tevékenységek mértéke nem sokkal marad el a felnőtt népesség időráfordításaitól – jelentős differencia inkább a háztartási munkák területén fogható meg. A kötetlen tevékenységek viszont nagyobb hangsúlyt kapnak a 15–74 éves korcsoporthoz viszonyítva, bár a kapott értékek abban az esetben már nem tekinthetők kiugróan magasnak, ha azokat a KSH „tanuló” csoportjához illesztjük. A táblázat alapján kijelenthetjük, hogy bár a szabad idő jelentős szerepet játszik a hallgatók mindennapjaiban, a kötött tevékenységek tekintélyes mértéke miatt a hallgatói életforma messze nem mentes a kötelezettségektől, leterheltsége pedig a társadalom többi csoportjához képest is jelentősnek tekinthető.

A gazdasági tőke és az időfelhasználás kapcsolata

A gazdasági tőke vizsgálatakor azt feltételeztük, hogy a magas indexértékekkel bíró hallgatóknak a tanuláshoz és a magaskultúrához kapcsolódó tevékenységeik alacsonyabb időráfordításokkal járnak együtt, a szabad idő könnyedebb felhasználását pedig előnyben részesítik. Ennek indoklásaként az életmód idősociológiai szempontú társadalmi kü-

lönbségei említhetők meg, amelyek a középosztálybeliek és a felfelé mobil személyek esetében feltételeznek ilyen jellegű időbeosztást (vesd össze: Bourdieu, 1978).

A gazdasági tőke indexe az „A” tábla esetén szignifikáns különbséget csupán egy esetben, az olvasással töltött órák-percek hosszát vizsgálva produkál, ahol a legmagasabb értékeket az alacsony gazdasági indexszel bíró (60 perc), az alacsonyabbakat (41 perc) pedig a másik két csoport esetében figyelhetjük meg. Érdekesebb összefüggést mutat még az órai részvétel (a legszegényebb anyagi helyzetben lévő hallgatók esetében a legnagyobb időráfordítással), valamint az otthoni tanulás (itt ugyanehhez a csoporthoz szintén legmagasabb értékek kapcsolódnak), a különbségek azonban nem szignifikánsak. A „B” táblában (százalékos eloszlások) eltűnik a kapcsolat az olvasás esetében, hiszen a százalékos eltérések nem számottevőek. Ez nem állítható viszont a televíziózással töltött időtartamok, valamint a számítógép-használat vizsgálatakor: a gazdasági helyzet indexértékével párhuzamosan növekszik az első tevékenységet végzők százalékos aránya (69, 78, illetve 82 százalék), és hasonló képet rajzol ki a számítógép-használók köre is (56, 55, valamint 61 százalék). A „C” tábla esetében tovább emelkedett a szignifikáns kapcsolatok száma: ekkor négy esetben találunk jelentős időtartambeli differenciákat (2. táblázat).

2. táblázat. A gazdasági index által magyarázott tevékenységek időráfordításai a „C” tábla esetében (percen megadva)

	<i>Tanulás</i>	<i>Olvasás</i>	<i>Zenehallgatás</i>	<i>Internet</i>
Alacsony	197,000	88,000	134,000	68,000
Közepes	169,000	69,000	109,000	88,000
Magas	149,000	63,000	87,000	64,000
Átlag	168,000	72,000	106,000	73,000
p	0,024	0,027	0,008	0,025

A tanulás az összesített adatokhoz hasonló rajzolatot mutat (a legkedvezőbb gazdasági helyzetben lévők 149 percet, míg a másik pólus tagjai 197 percet töltenek otthoni tanulással). Az olvasás becsült időtartamairól ugyanez mondható el: minél jobb egy hallgató indexértéke, annál kevesebbet olvas (63, illetve 88 perc). A zenehallgatás esetében a hátrányosabb helyzetűek időráfordítása lesz számottevőbb. Legérdekesebb azonban az internethasználat esetében kirajzolódó kapcsolat: a legmagasabb indexértékekhez átlagosan 64, a legalacsonyabbakhoz 68 perc tartozik, a köztes csoportban viszont 88 perc a tényleges időtartamok átlaga.

Előzetes feltételezéseink a gazdasági tőke indexével kapcsolatosan egyes tevékenységek esetében bebizonyosodtak (vesd össze a három tábla esetében az olvasás, tanulás és a televíziózás időráfordításait), más esetekben azonban nem találtunk említésre méltó összefüggéseket (például önképzés, társas élet).

A kulturális tőke és az időráfordítások kapcsolata

Az elméleti alapokból kiindulva (például a kulturális tőke időigényes átadása, a reprodukciós stratégiák életmódra gyakorolt hatása) ezzel a tőkefajttával kapcsolatban vizsgálódásaink előtt azt feltételeztük, hogy a magas kulturális miliőből érkező hallgatók esetében az otthoni tanulással, az önképzéssel, valamint az olvasással kapcsolatos mutatók kiugró értékeket kapnak, míg a szabad idő könnyedebb eltöltési formái az ő esetükben háttérbe szorulnak.

A kulturális tőke indexéből kialakított kategóriák az összesített adatok vizsgálatakor három tevékenység esetében mutatnak szoros összefüggést (3. táblázat). Az órai részvétel a legmagasabb becsült időráfordításokat a legszerényebb kulturális mutatókkal bíró csoportnál produkálja (229 perc) (6), a legkedvezőbb helyzetben lévő diákok az átlaghoz közeli (206 perc), míg a közepes indexértéket elért hallgatók messze az átlag alatti órai

részvétellel bírnak (178 perc). Az olvasás időtartama egyenesen arányos a kulturális mutatók nagyságával. (Ez 36, 52, illetve 60 perc; a két szélső érték között szinte kétszeres különbség található.) A televíziózás esetében a magas kulturális miliőben felnőtt hallgatók a másik két csoporthoz viszonyítva alacsonyabb időráfordításokat produkálnak (82, 85, valamint 64 perc). A „B” táblán, amely a tevékenységeket végzők százalékos arányait ismerteti, az önképzés, az olvasás, valamint a világháló használatára fordított időtartam esetében beszélhetünk pozitív irányú szignifikáns kapcsolatról.

3. táblázat. A kulturális tőke hatása az egyes tevékenységeket végzők százalékos arányaira („B” tábla alapján, percben megadva)

	<i>Önképzés</i>	<i>Olvasás</i>	<i>Internet</i>
Alacsony	40,000	56,000	64,000
Közepes	38,000	65,000	68,000
Magas	51,000	73,000	76,000
Átlag	43,000	65,000	69,000
p	0,015	0,001	0,023

Az önképzéssel foglalkozók aránya (51 százalék) kiugró értéket mutat a magas kulturális indexértékkel bíró hallgatók esetében, a lekérdezés előtti munkanapjukon olvasók pedig a legszerényebb kulturális háttérrel rendelkezők között vannak a legkevesebben (56 százalék), míg az indexértékek másik pólusán arányuk 73 százalékos. Az internet használata is ehhez hasonló rajzolatot mutat (64, 68, illetve 76 százalék). A „C” tábla öt esetben mutat szoros kapcsolatot: az órai részvétel átlagon felüli időráfordításával a szélső – a legalacsonyabb és a legmagasabb – indexértékekkel bíró hallgatók rendelkeznek, míg a középső csoport messze ettől elmaradva vett részt a tanórákon (277, 226, illetve 263 perc). Az önképzés, valamint a társasági élet tényleges időráfordításai esetében éppen ez utóbbi csoport produkál kiugró értékeket (76, 97 és 69 perc, valamint 159, 171 és 155 perc). A televíziózás hossza az „A” tábla értékeihez illeszkedik, tehát a kulturális indexértékkel fordítottan arányos (106, 107, valamint 87 perc), míg ennek az ellenkezője igaz az internetezés esetében (87, 68, illetve 66 perc). Ez utóbbi tevékenységhez kapcsolódó értékek rendkívül érdekesek, hiszen míg a tevékenységet végzők aránya együtt növekedett a kulturális indexszel, a tényleges időráfordítások azzal együtt csökkennek – e mögött esetleg a világháló használatának eltérő stratégiái, valamint a hozzáférés eltérő lehetőségei húzódnak meg. Itt utalnánk arra is, hogy a legmagasabb kulturális indexértékekkel bíró egyetemi-főiskolai karok esetében (BTK, Orvosi Kar, Állam- és Jogtudományi Kar) a számítógép-használat becsült időráfordítása arányaiban meghaladja az internetezés időtartamát.

Az itt leírtak alapján kijelenthető, hogy a kulturális tőkéhez kapcsolódó előzetes elvárásaink – ha nem is teljes mértékben, de – valószínűsíthetők. A magas kulturális miliőből érkező hallgatók ugyanis saját életmódjuk kialakításakor illeszkednek a családi háttér ezen sajátosságaihoz, így időráfordításaikban a tanulás és az olvasás hangsúlyosabban van jelen, míg a társas élet, a televíziózás és az internet mérsékeltebben jellemzi életmódjukat. Ez alól az összefüggés alól az órai részvétel jelent csupán kivételt.

A gazdasági, illetve a kulturális tőkével való ellátottság komplex mutatója a végzés előtt álló hallgatók életmódjának több elemét befolyásolta, mint egyes alapvető demográfiai változók (településtípus, szülők iskolai végzettsége), bár hatása elmarad az egyetemi-főiskolai karok vagy a nemek kategóriáitól (vesd össze: *Bocsi*, 2006). Az egyes tevékenységeket leginkább a tanulással és a számítógéppel kapcsolatos, valamint az olvasás és televízió előtt töltött időráfordítások esetében befolyásolják – ám a kapcsolat iránya nem mindig egyértelmű és nem mindig előre látható (például az internethasználat és a kulturális tőke kapcsolata, vagy a gazdasági tőke és az olvasás összefüggései).

A hipotézis, amely szerint az adott tevékenységgel eltöltött időtartamokat a tőkefajták lineáris kapcsolat esetében ellentétes irányban befolyásolják, valószínűsíthető – ez a ki-tétel maradéktalanul teljesül az olvasás és a televíziózás kapcsán. Az internet és a társas élet esetében azonban ez a kijelentés nem állja meg a helyét, bár ekkor nem csupán lineáris összefüggéseket figyelhettünk meg.

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy ezek a kapcsolatok jóval árnyaltabb raj-zolatokat produkálnak az előzetesen elvárt modellektől. Az időfelhasználásnak a tőkefaj-ták segítségével történő alaposabb vizsgálatához tehát további empirikus kutatások, illet-ve a már meglévő adatbázisok másodelemzése is szükségesek. Reméljük azonban, hogy ezeknek a bonyolult összefüggéseknek a feltérképezéséhez bizonyos mértékben ez a ta-nulmány is hozzájárult.

Jegyzet

- (1) Az oktatás és a tőkefajták releváns kapcsolatát bi-zonyítandó az egyes tőkefajták esetében megemlítjük a PISA-vizsgálatban szereplő, ezeknek az erőforrás-oknak a feltérképezésére irányuló kérdéseket.
- (2) A KSH a 15 éven felüli populáció időfelhasználá-sát elemzi, ebből választja le a „tanuló” almintát.
- (3) Partium alatt az ukrán, a román és a magyar határ által elválasztott régiót értjük, amely történetileg, gazdaságilag és kulturálisan is szervesen összekap-csolódik (bővebben: Kozma, 2005).
- (4) A felsorolt javak a következők voltak: saját lakás, nyaraló, telek, családi ház, számítógép, cd-lejátszó, hifi, mobiltelefon, dvd-lejátszó, autó. A felkínált vá-

laslehetőségek pedig: nincs a családban, egy van, több is van.

(5) Az indexet a következő kérdések alapján készített-ük: a szülők és a megkérdezett olvasási szokásai, a szülők iskolai végzettsége, az objektív kulturális tőke mutatói (családi könyvtár nagysága, festmények, le-xikonok, komolyzenei cd-k és albumok, valamint idegen nyelvű könyvek megléte).

(6) Itt kell azonban azt is megjegyezni, hogy ezek a diákok felülreprezentáltak a határon túli, valamint a főiskolai karokon, ahol a képzés jellege eltér a „na-gyobb” egyetemi karok oktatási formáitól.

Irodalom

Bergmann, W. (1990): Az idő a szociológiában. In: Gellériné Lázár M. (szerk.): *Időben élni. Történeti-szociológiai tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Buda-pest. 117–174.

Bourdieu, P. (1998): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és a kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó, Budapest. 155–176.

Bocsi V. (2006): *Az idő a campusokon. Felsőfokú ta-nulmányokat folytató hallgatók időszociológiai vizs-gálata*. Doktori disszertáció. Kézirat. http://www.oktszoc.n1.hu/veron/doc/az_ido_a_campusokon_dis_sz_bocsi.pdf

Coleman, J. (1998): A társadalmi tőke az emberi ter-melésben. In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *Tőke-fajták: a társadalmi és a kulturális erőforrások szoci-ológája*. Aula Kiadó, Budapest. 11–43.

Falussy B. (1995): Társadalmi idő – szabadidő. In: Falussy B. (szerk.): *Társadalmi idő – szabadidő*. Ma-gyar Szabadidő Társaság, Budapest. 5–9.

Fényes H. és Pusztai G. (2006): Férfiak hátránya egy regionális minta tükrében. *Educatio*, 1. sz. 40–59.

Kozma T. (2005): Felsőfokú képzés és regionális rendszerváltozás. In: Pusztai G. (szerk.): *Régió és ok-tatás*. Doktoranduszok Kiss Árpád Közhazsnú Egye-sülete, Debrecen. 23–30.

A középiskolák nappali tagozatán tanuló diákok idő-mérlege 1987. I–II. (1990). KSH, Budapest.

Losonczy Á. (1977): *Az életmód az időben, a tár-gyakban és az értékekben*. Gondolat Kiadó, Buda-pest.

Molnár P. – Szegő Sz. (1997): Ifjúság: tanulás és munka a munkanélküliség fenyegetésében. *Társadal-mi Szemle*, 1. 15–33.

Molnár Sz. (2008): *Társadalmi tőke és információs társadalom. Egvedül kuglizni, egyedül szörfözni?* 2008. májusi megtekintés, <http://www.mtapit.hu/mszt/20033/007.pdf>

A népesség időfelhasználása 1986/87-ben és 1999/2000-ben (2002). KSH, Budapest.

Riesman, D. (1983): *A magányos tömeg*. Közgazda-sági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Pusztai G. (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti kö-zépiskolák az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Buda-pest.

Sobel, J. (2002): Can We trust social capital? *Journal of Economic Literature*, 40. 139–154.

Szalai S. (1978): Bevezetés. Az időmérés-kutatás el-mélete és gyakorlata. In Szalai S. (szerk.): *Idő a mér-legen*. Gondolat Kiadó, Budapest. 17–29.

Thompson, E. T. (1990): Az idő, a munkafegyelem és az ipari kapitalizmus. In: *Időben élni. Történeti-szo-ciológiai tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 60–116.

Vitányi I. (1995): Szabadidő és társadalmi átalakulás. In Falussy B. (szerk.): *Társadalmi idő – szabadidő*. Magyar Szabadidő Társaság, Budapest. 382–386.

Bocsi Veronika

Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és művelődéstudományi Program

Nők, férfiak, forradalom

A férfi-nő viszony Gladkov Cement című művében

Mielőtt elemzésünk részleteibe belebocsátkoznánk, fel kell hívni a figyelmet a regény megírásának, színvonalának egyenetlenségeire. Ezek az egyenetlenségek helyenként következetlenségekhez vezetnek a cselekvés bonyolításában: egyes szereplők (így Motya és Szavcsuk) hosszú időkre eltűnnek, hogy hirtelen újra megjelenjenek, és éppen a férfi-nő viszony szempontjából lényeges alternatívát testesítsenek meg. Ezekre a következetlenségekre, a szereplők folyamatos bemutatásának hiányaira, a szereplőket vezető célok és motivációk töredékességére természetesen ebben a vizsgálatban nem elsősorban az esztétikai vagy az irodalomelméleti értékelés szempontjából emlékeztetünk, hanem saját vizsgálatunk (a férfi-nő viszony) szempontjából, hiszen a hiányzó motivációs láncolatok adott esetben vesélyeztethetők is következtetéseink érvényességét.

Hasonlóan problematikus a regény női „másodfőszereplőjének”, Mehovának az alakja, akinek strukturális helye a regényben talán egyedül lehetne alkalmas arra, hogy Dasa egyszerre enigmatikus és az író politikai álláspontját megtestesítő figurájának kontrasztot alkothasson. Mehova kezdetben egy vidám és magától értetődő lelki bizonyosság attitűdjével áll Dasa pártján, és (nem sok sikerrel) próbálja Glebvel megértetni az új női attitűd sajátosságait. Maga azonban a saját problémájával mégis inkább Glebre, mint Dasára emlékeztet: vágyik vissza a polgárháború „tisztá” erkölcsi helyzeteibe, zsigeri ösztönösséggel utasítja el a NEP-et (amelynek állandó „veszélye” a polgárháborút éppen maga mögött hagyó társadalmat szimbolizáló városban a regény „nagy politikai témája”). Miközben élete Dasára emlékeztet, igenli és népszerűsíti, de nem érti igazán a Dasában pienesztálra emelt „hétköznapi forradalmiság” jelenségét; és miközben mindvégig barátságosan és szeretettel viseltetik a volt polgári osztály bolsevikká váló képviselőjével, Szerjózsaival, mindezekkel az előfeltételekkel együtt is kiszolgáltatott áldozatává válik Bagyin politikailag legitimált szexuális oligarchizmusának, aki ezzel az új funkcionárius rétegnek az egész társadalom fölötti hatalmát is szimbolizálja (s mint látni fogjuk, Dasa „megmentése” Bagyin szexuális önkénye elől elcsodálkoztatóan hiteles, s ha tetszik, íróilag „becsületes” részlete ennek a klasszikusan szocialista realista regénynek). Mindez tehát megvilágíthatja, melyek azok az „egyenetlenségek”, amelyeknek létre már elemzésünk eredményeinek ismertetése előtt fel kell hívunk az olvasó figyelmét.

Az új ember perspektívája

Mint minden szocialista realista regény, Gladkov *Cementje* is teljes természetességgel és az új ember, az új társadalmi viszonyok perspektívájából íródik. A *Cement* esetében ez az egyébként magától értetődő tény annyiban bír különös vonásokkal, hogy ez a regény figyelemre méltó nyíltsággal tárja fel nemcsak az új rendszer, az új politikai berendezkedés gyenge pontjait, de azt is, hogy az új rendszer e perspektívája még mennyire bizonytalan politikai talajon állt, és milyen mély konfliktusokat jelentett a társadalom számára. E konfliktusokat, beleértve természetesen a férfi-nő konfliktusokat is, pontosan a hatalmi viszonyok megközelítő egyértelműsége és a társadalmi életvilágnak a régi és az új közötti tisztázatlansága jelenti.

A regény vonalvezetésének, motivációjának tisztázatlansága abban is tetten érhető, hogy a cselekmény háttérében álló nagy társadalmi-politikai kihívás nem a forradalomnak és a régi rendszernek az ellentéte, hanem a forradalomból kinövő polgárháborús viszonyok és értékek, illetve a felülről meghirdetett NEP (az Új Gazdaságpolitika) konfliktusa. A forradalmárok és bürokraták szembenállása a NEP horizontja előtt nyeri el a maga igazi, regénybeli értelmét: a forradalmárok (elsősorban Gleb) „produkciónizmusa” a felülről újra bevezetett kapitalizmussal szegeződik szembe, amelynek (s ezt a regényben ki is mondják) piaci okokból nincs szüksége a gyár termelésére. Az emberi tragédia (amelynek horderejét érdemes a kommunizmus teljes fennállásának idejére kiterjeszteni) azért válhat(na) kiemelkedő irodalmi alpanyaggá, mert a NEP éppen annak a szenvedésnek és erőfeszítésnek szeretné rövid úton visszavenni az értelmét, amelyen a regény fő protagonistái keresztülmentek. A NEP elleni harc így sajátos egzisztenciális dimenziókat ölt: a közelmúlt szenvedései a kommunizmushoz kötik a harcolókat, a forradalmi helytállás kiköveteli a maga „értelmét”.

Miközben az aktuális idősíkok (és természetesen az idősíkokban megjelenő politikai és társadalmi tartalmak) szempontjából a polgárháború és a NEP korszakának kontrasztja szervezi meg a regény struktúráját, nem sokkal kevésbé lényeges persze a régi és az új szembeállítás sem, amelyben a régi a háború és a forradalom előtti, az új pedig a forradalom utáni világot jelöli. Ezen a módon a régi és az új kettős jelentést kap, pontosan megjelenítve az egész létező szocializmus alapvető és politikai okokból állandóan újra is termelt lét- és érzékelésmódját. Egyfelől nyílt, kifejtett és a politikai nyilvánosság által második természetűt tett különbségtételről van szó a forradalom előtti és a forradalom utáni állapotok között, másfelől titkos, a politikai információk fölötti rendelkezés arányában megnyilvánuló, a valóságos hatalmi erőviszonyokat leképező különbségtétel létezik a régi és az új hivatalos politikai vonal között, amelynek aktuális konkretizációja Gladkov regényében a polgárháborúból kinövő produkcionizmus és a NEP végzetesnek érzett kettőssége. Ha így tekintjük a regény cselekményét, arra az első pillanatban meglepő eredményre kell jutnunk, hogy Gleb (és a regény elkötelezettségei) mindvégig az új hivatalos vonal ellen irányulnak (miközben csak azért ismerhetjük meg e művet, mert időközben az új hivatalos vonal, azaz a NEP, megbukott).

Kitűnően érzékelteti a regény a létező szocializmus sztálinista életvilágának azt a sajátosságát, hogy minden „új” konfliktus alatt alapvetően ott rejlik a „régí”. Egy jellemző példa e szembeállítás mindent átható voltára: „Azt a pompás palotát, ahol azelőtt szigorú csend lakott, ahol a munkások még a palota mellett elhaladó betonjárdán sem mehetek végig (ezt a legszigorúbban megtiltotta az igazgatóság) – esténként, mikor a tükrőfényes ablaküvegek már a lenyugvó nap perzselő tüzeiben lángoltak – vadul bömböltették réztrombitáikat, püfölték rézdobjaikat a klub zenészei. Az elmenekült mérnökök házából minden könyvet a klub könyvtárába hordtak, és szekrényekbe állították valamennyit. A könyveken csak úgy ragyogott az aranyozás... De érthetetlenek és idegenek maradtak: a különféle színű kötésekben gót felírás szikrázott.” (67.). Már most megelőlegezhetjük, hogy e kettős szemléletmód nem egyszerűen meghatározza, de kifejezetten alkotóan ala-

Ha az új rendszer alapvetően új pszichológiai attitűdje az egész-szel való azonosulás, magától értetődik, hogy akik kívül vannak a rendszeren, az egészet elutasítják mint világtörténelmi mélypontot. Az igenlésnek és az elutasításnak ez a holisztikus teljessége minden konkrét beavatkozás nélkül alapvető barát – ellenség viszonyt teremt a társadalom két része között.

kítja a regény férfi-nő problematikáját. Miközben ugyanis Dasa az új nőtípus (az ő új mivoltát lassan, nehezen, esetenként egyáltalán nem értő Glebkel szemben) attitűdjének aktuálisan új mivoltát általánosan hivatott megszemélyesíteni, karakterének „új” jellegzetessége egyáltalán nem a forradalom előtti és a forradalom utáni attitűd változása, de éppen egy másik, a polgárháború és a NEP egymást követéséből alakuló új attitűd. S ez az, amit Gleb valóban nehezen tud megérteni, mert (hosszú ideig egyébként az olvasóval együtt) nem tudja azonosítani a forradalmi nőtípus általános jegyeit a NEP-pel együtt is, de a nélkül is elképzelhető, Dasa által képviselt hétköznapi forradalmisággal.

A *Cement*, már csak keletkezésének a rendszer kibontakozása szempontjából igen korainak tekinthető időpontja miatt is, igen pontosan mutatja az „új” rendszer egyik legfontosabb sajátosságát: azt, hogy mind erőszakkal, mind a tudati propaganda eszközeivel, mind a kialakított társadalmi intézmények kereteivel, mind pedig a rendszerben való lét „spontán” hatásaival olyan pszichológiai alapmagatartást alakít ki, amit az egészszel, a történelmi folyamat teljességével való azonosulásnak kell neveznünk. Mivel ezt meghatározó és történeti összevetésben is szinguláris magatartásnak írtuk le, a regény ezt igazoló attitűdjeit a problémának kijáró különleges figyelemmel kezeljük. Természetesen mind Gleb, mind Dasa maradéktalanul azonosulnak a történelmi folyamat egészével, a férfi-nő viszony sem maradhat független tehát ettől a sajátos új pszichológiától.

A „valóságot” azonban nem olyan könnyű azonosítani: Gleb egy másik egész-folyamattal (vagy folyamat-egésszel) azonosul, mint Dasa. Attitűdjük azonos, annak konkrét tartalmakkal való kitöltése azonban nem. Gleb a gyárhoz és a munkához mint az egyetlen értelmes forradalmi tevékenységhez ragaszkodik, ezzel az egész-folyamattal azonosul. Ezért a szó szoros értelmében olyan centrális kérdés számára a termelés: „Tönkretesz bennünket ez a pangás.” (74.), s ezt a szó minden értelmében gondolja, hiszen a pangás a termeléssel azonosított világtörténelmi és univerzális folyamat esetleg akár végzettsé is váló megszakíttósággal azonos. Példaértékűen jelenik meg Gladkov regényében az egészszel, a világtörténelmi optimumnak beállított társadalmi összefolyamattal való azonosulásnak az a sajátossága is, hogy az alap-azonosulás egyértelműsége és egyenesvonalúsága az összes olyan lényeges mozzanat azonosulásához vezet, amelyek ugyanebbe a helyes, sőt, optimális irányba mutatnak. Így jön létre a Sztálin=szovjetrendszer=igazság azonosítási sor is, de ugyanez még mintha „spontán” módon alakulna Glebnél: „...most neki kell menni az ördögnek és gazdasági építéssel le kell győzni. Mi cementgyártók vagyunk. A cement – szilárd kötőanyag. A cement – mi vagyunk, elvtársak, mi, a munkásosztály” (75.). Azaz: a cement=munkások=új rendszer stb. jelenti egyben az azonosítások gyakorlatilag végtelen sorát.

Glebnek az egészszel, az optimumként felfogott összefolyamattal való azonosulása odáig megy, hogy minden olyan tevékenységet spontán módon kiiktat, ami a produkcionizmusból indítható azonosítási sorokba már nem illeszthető be. Így Gleb a nyelvet is csak ilyen tökéletes és érthetetlen pótcselekvésként értelmezi: „A nyelv csak olyan fegyver, mint a fakard. Tényekkel dorongold le őket, Zsuk... Valami munkát kellene adni neked, Zsuk, mert így csak üres szalmát csépsz...” (107.). Természetes kiegészítése az egészszel való azonosulásnak mint alapvető lélektani beállítódásnak, hogy Gleb Csumalov Leninben pillantja meg a maga vezetőjét: „Én nem láttam [Lenint] és úgy érzem, hogy a legnagyobb, a legfontosabb élmény még hiányzik az életemből. Ha láttam, hallottam volna, újból felfedeztem volna magam. Nem is tudom kifejezni, amit mondani akarok...” (115.).

A *Cementben* megörökített kora bolsevik életvilág legértékesebb dokumentumai közé tartozik annak bemutatása, hogy Gleb termeléspontúsága nemhogy nem személyes vonás, de a „nép”, azaz voltaképpen a munkások „jobbik részének” természetes ideológiája, az a természetes gondolkodás- és érzékelésmód, amellyel a nagy eseményt egyáltalán értelmezni tudják. Számukra a forradalom egyenlő a termeléssel. Kiválóan egészíti ki Gleb produkcionista attitűdjét Brinza, aki valóságos mesebeli lényként őrzi áhítat-

tal, védi és csodálja egy alagsorban a gépet: érzelmeit csak sajátos vallásként lehet értelmeznünk. Brinza ezért a gép iránti természetes magatartásként értelmezi a felszabadult produkcionista eufóriát, majd a gép iránti szerelmet explicite is erotikus dimenziókba emeli: „Látod? Milyen lendülettel láttak munkához a fiúk? Már teljesen elfelejtették, hogy évekig fecsegték, meg bakot ugrottak... Látod – ez a gép ereje. Míg él a gép, nem lehet elmenekülni mellőle sehová. *A gép iránti vágy erősebb a szerelmi váagnál...*” (126–127., kiemelés az eredetiben).

Ha az új rendszer alapvetően új pszichológiai attitűdje az egésszel való azonosulás, magától értetődik, hogy akik kívül vannak a rendszeren, az egészet elutasítják mint világtörténelmi mélypontot. Az igenlésnek és az elutasításnak ez a holisztikus teljessége minden konkrét beavatkozás nélkül alapvető barát – ellenség viszonyt teremt a társadalom két része között. A munkások előbb idézett azonosuló érzékelésmódját Klejszt mérnök elutasító érzékelése helyezi keretek közé: „Klejsztnek úgy rémlett, hogy ez mocskos lebujsz, pártütők és zshiványok tanyája... látta a munkásokat, amint szenvedés és éhínség gyötörte mogorva arccal futkosnak le a fel a beton lépcsőfokokon. A maguk szörnyű és érthetetlen játékát űzték és nagy elfoglaltságukban nem érték rá, hogy vele törődjenek... Elszigetelt odvából gúnyos megvetéssel és riadt gyűlölettel nézegette őket. Ezek a nyomor és téttlenség [!] kínozták lények pusztulást és nagy tragédiát – forradalmat idéztek elő. Széttrombolták jövőjét, felgyújtották a világot... és a múltnak csupán egy részecskéjét felejtették itt, ebben az eldugott szobában.” (85.)

Az egésszel való azonosulás pszichológiájának harmadik oldala jelenik meg Szerjózsa apjának alakjában, aki számára az egésszel való azonosulás csak egy erre irányuló, bonyolult filozófiai gondolatmenet eredménye lehet, hiszen nemcsak családjának számos tagját veszítette el, de maga is többszörösen áldozata az átalakulásnak. Szerjózsa apja azonban tényleg filozófus, aki valóban képes egy ilyen filozófia megteremtésére (amely számunkra természetesen nem önmagában érdekes, hanem mint annak regénybeli legteljesebb bizonyítéka, hogy mindenki, még a vesztesek számára sem adódott végső soron más lélektani alternatíva, csak a személyiség teljes feloldása a világtörténelmi optimumot megtestesítő történelmi folyamatban). Néhány mozzanat e filozófiából: „Minden könyvnek az a sorsa, hogy a gondolat börtöne legyen. Minden könyv fojtogató hurok az emberi szabadság nyakán. Ezek a könyvespolcok vasrácshoz hasonlítanak, ugye? A halhatatlanságra törekvő emberi elme megteremti a könyvet – sírkövét. A végzet rendelése [...] az ember – az örök lázadás; az anya méhéből a társadalom méhébe, a kötelező szabályok béklyóiba, onnan meg a sírba. Marcus Aurelius nagyon értelmes ember volt: szabadnak tudta érezni magát csörömpölő bilincseiben is és elég bölcs volt ahhoz, hogy keresztülnézzen börtöne falán... az igazi szabadság – csakis saját akarattunk és a dialektikus szükségyszerűség teremtő egybeolvasztásában rejlik... Az igazi élet, fiam, a szabadság, mert a világ tiszta viszonylagosság, az igazi boldogság pedig a pillanatban való feloldódás. Engem nemcsak Marcus Aurelius, hanem maga Lucretius Carus is barátjává fogadhatott volna...” (119., kiemelés: Tálasi Eszter).

A férfi-nő problematika egyik kulcsa Gladkov regényében Dasa alakja, akit az eddigiekben már megelőlegezett módon az új korszak ideáljának, az esetleg kényszerű okokból bevezetendő NEP alatti ideális kommunista magatartásnak, a hétköznapi forradalmiságának megtestesítője. Egyik jellemző számbavétele a helyzetnek árulkodó módon foglalja össze a szerep legfontosabb referenciapontjait: „Nekünk, a nőcsoportnak, huszonnégy óra is kevés naponta, annyi a dolgunk. Nem, nem a gyerekeket kell átnevelni!... Ezeket a nyavalyás asszonyokat kell újjá gyúrni... Ha nem tartanánk rajtuk a szemünket meg a kezünket, az utolsó morzsáig mindent szétlopkodnának. Olyanok, mint a rabszolgák! [...] Jaj, de sok az ellenségünk! [...] de a mieink, a mieink is olyanok, mint a rabszolgák...” (50.) Dasa ebben a felsorolásban bizonyosan nem szépíti meg a helyzetet, mégsem tekinthető reménytelennek a nőkkel való foglalkozás, mert – bár ilyen élesség-

gel ez természetesen nem jelenik meg a regényben – a nők helyzetének valamelyes, akár csak relatív javítása is esélyt biztosít e rendszer számára. Nem véletlen például, hogy miután Dasa Gleb (teljes explicitással kifejtett) produkcionista forradalmiságát pusztán „nyelvjáratásnak” nevezi, a nőkből kitör az egyenlősítő lázadó szellem: „Elmúlt a hatalmatok, borotvált bakkecskék! Leborotválták a szakállatokat: olyanok lettetek, mint az asszonyok. Örökre hátat fordított nektek a siker.” (63.) Ez a helyzet szintén jelentős dokumentum-értékkel is rendelkezik, hiszen megmutatja a nők mobilizálhatóságát a bolsevizmus kezdetén, egy olyan helyzetben, amikor aligha lett volna lehetséges pozitív okokat és célokat megfogalmazni e mobilizálás indoklásául. A helyzet annál is sokatmondóbb, mivel a szóban forgó női csoport úgy fordul Gleb (és a férfiak) ellen, hogy bizonyosan nem tudná megfogalmazni Dasa Gleb feletti fölényének valóságos okát (a mindennapok forradalmárának, illetve forradalmárnőjének privilegizált és idealizált helyzetét Gleb produkcionizmusával szemben). S éppen azért, mert ezt teljes egyértelműséggel nem értik, foghatják csak fel ezt a jelenetet úgy, mint a nők fölényét és térnyerését a férfakkal szemben. Mindez természetesen valamelyest általánosítva, paradigmatikusan is felfogható. A bolsevik típusú létező szocializmus női győzelmei általában olyan győzelmek a férfiak felett, amelyeknek okai és okozói a legtöbb esetben semmilyen kapcsolatban nem állnak a nő felszabadításának ugyancsak bolsevik gondolkörével. A férfiak történelmi vereségeit még mindig lehet női győzelemnek elkönyvelni.

Dasa és Gleb kapcsolatának talán legfontosabb vetülete, hogy miközben Gleb hiába törekszik arra, hogy helyreálljon házastársi kapcsolatuk, azzal a Dasa által sokáig egyáltalán nem feloldott kétellyel kell vívódnia, vajon volt-e és ha igen, kivel vagy kikkel szerelmi kapcsolata Dasának, amíg ő évekig távol volt. A helyzet feszültsége a kétértelműség hosszú ideig való fenntartásával Gleb számára szinte az elviselhetetlenségig fokozódik, hiszen, szemben az ő kínjaival, Dasa ezt a kérdést is a maga természetes és magától értetődő fölényével közelíti meg, azaz egyszerűen nem is hajlandó válaszolni Gleb állandó kérdéseire. Így Gleb szinte minden helyzetben arra kénytelen gondolni, vajon nem pont azzal lehetett-e viszonya Dasának, akivel éppen találkozik (egy példa: „Miért ne Luhava lenne a harmadik ebben a drámában? Lehetséges ez? Nem, ez túl ostoba feltevés...” [62.]).

Dasa titokzatos lényének megfogalmazásához nemegyszer Mehova jut legközelebb, aki viszont az írói ábrázolás minden hiányossága és töredékessége ellenére is maradó és magas dokumentumértékű alak. Ezt mondja Dasáról: „Csak a maga felesége nem érzi a hétköznapi szürkeségét, minden apróságban valami *nagy dolgot lát*” (63.).

Dasa nyíltan lebecsüli és szinte nyilvánosan majdnem mindig nevetségessé teszi Gleb produkcionizmusát („Ez a hős most a legyeket csapkodja a lábszárán... Kapva kap az alkalmon, hogy gyakorolhatja a nyelvét” (uo.). Ennek a beállítódásnak mind a férfi-nő kapcsolat, mind az egész regény aktuális ideológiai üzenetének szempontjából nagy jelentősége van. Gleb produkcionizmusára szükség van a bürokrácia kritikájában és a tömegek lelkesedésének fenntartásában, de állandó forradalmiasító tevékenységénél fontosabb Dasa „forradalmisága” („minden apróságban valami nagy dolgot lát”). Dasának le kell győznie Glebet, de nem végérvényesen. Glebről ugyanis mint pozitív hősről nem lehet teljesen lemondani, jöllehet állandó alulmaradása Dasával szemben szinte tragikus hőssé formálja. Mindez kellően bonyolulttá teszi Gleb helyzetét, de Gleb és Dasa viszonyát is. Nem csoda, hogy a férfi-nő probléma (látszólag vagy valóságosan) alkalmasnak bizonyulhat arra, hogy egészben jelenítse meg ezt a már csak ideológiai szempontból is igen bonyolult helyzetet. Dasa fölénye Gleb felett végső soron úgy jelenik meg mind maguk a protagonisták, mind barátai, mind pedig a tágabb környezet előtt, mint a(z új) nő győzelme a(z új) férfi felett, akivel szemben a férfiak nincsenek meg már a házassággal együtt járó előjogai sem. Ez a fölény teljesen nyílt, az író mintha külön hangsúlyt is fektetne arra, hogy Dasa szinte minden nyilvános együttlétük során éreztesse is Glebvel je-

lenlétének feleslegességét, az adott funkciókba való be nem illeszthetőségét. Így például éppen az előbb egyszer már felidézett jelenet így folytatódik: „...odament férjéhez, válánál fogva megfordította, az ajtó felé taszigálta. – Kifelé, vitéz úr! Itt nincs semmi keresnivalód. Mars!... Úgy is alig győzzük a sok sürgős munkát. Gleb megfordult és karjára kapta az asszonyt. A nők nevettek, kacagott Mehova is. Dasa felsikított és mindkét kezével erősen átölelte férjét, aki mások előtt így enyelgett vele. Gleb érezte, hogy Dasa szíve egy pillanatig úgy dobog, kacagása úgy cseng, mint régen...” (64.)

Különösen is érdekes az a vonulata a regénynek, hogy miközben Glebnek mint férjnek és férfinak szinte egy lépést sem sikerül előrehaladnia Dasa új személyiségének áthangolásában, azaz mint férfi a nőhöz sikertelenül közeledik, egyre közelebb tud kerülni hozzá a politikai feladat- és áldozatvállalás területén. Ugyancsak egyenesen illusztratív példa erre a már két okból eddig idézett jelenet, amikor is miután Dasa szinte, ha tréfásan is, de megsegényíti Glebet, újabb áldozatvállalásra szólítja fel a munkásokat és munkásnőket, akik erre nem hajlandók. Ezt látván Gleb mintegy jézusi gesztussal és erővel áll ki Dasa mellett, s így a politikai és forradalmi áldozatvállalásban ismét közel kerülhet saját feleségéhez. Nézzük e jelenet legfontosabb elemeit:

„[Dasa:] – Feltétlenül el kell küldenünk sejttagokat a kolhozokba, hogy ott dolgozzanak. [A munkások reakciója, ami természetesen dokumentumértékű betekintést enged a forradalom valódi politikai problémáiba is:] – Ez kivégzés, nem kivéznélés... Nem vagyunk barmok, nem megyünk a vágóhídra... [Dasa:] – Kommunisták vagytok, nem haszonleső fickók... Én asszony vagyok, de állítom, hogy soha egy percre sem rettegtem a magam sorsa miatt... [Gleb:] – Vezényeljete ki engem meg a feleségemet. Szemetekbe vágom, nevetek: haszonleső fickók... önző dögök vagytok, nem proletárok... [majd megmutatja a sebeit a proletároknak, mire néhányan önként jelentkeznek a veszélyes akcióra]” (77–78.).

Forradalom és szexuális felszabadulás

Mindezzel már érintettük is a regény rendkívül izgalmas és nagy dokumentumértékű nő-problematikájának összes elemét. Dasa mindennapi forradalmiságával Gleb produkcionizmusa áll szemben. Az író és a politika által kifejtett módon is nagyobbra értékelt attitűd Dasáé, nyilvánvaló módon azért, mert Dasa szótlán és magától értetődő forradalmisága és áldozatvállalása jobban elképzelhető ideál a NEP és a bolsevik hatalom készülő keresztezésekor, mint Gleb egyértelmű, egyenes vonalú és kérlelhetetlen produkcionizmusa. Dasa más ember lett, mint nő is megváltoztatta attitűdjét, Gleb már csak a forradalmi áldozatvállalásban kerülhet hozzá közel.

A felszín ezen sematizmusa alatt azonban meglepő, nemegyszer megdöbbentő tartalmak és erővonalak rajzolódnak ki a regényben, amelyek kifejezése Gladkov írói bátorságát is dicséri. Egyrészt mintegy kiemelkedő s a kegyetlenséggel határos következetességgel mutatja be Nyurocska sorsán az ideálisnak kiválasztott női sors tragédiáját (az anya

Benne van a készülődő sztálinizmus ajánlata és parancsa a nők számára: a bolsevik forradalom nem azért győzött, hogy a nők valóságos szexuális felszabadulása megvalósuljon, de azért, hogy a korábbi kötöttségeik alól felszabadult, a munkába, a társadalmi és politikai tevékenységbe beözönlő nők Dasa módjára azonosuljanak szélsőséges maradéktalansággal a forradalmi folyamat éppen aktuális teendőivel. Történelmi távlatokból visszatekintve csak meg erősíthetjük: a sztálinizmus (posztsztálinizmus) és a nők szövetsége hatalmas történelmi erőnek bizonyult.

feláldozza saját gyermekét). Másrészt – s ez éppen politikai szempontból talán még nagyobb szenzáció lehet – az író a NEP-pel szemben egyértelműen Gleb produkcionizmusa mellett áll. Az író attitűdje tehát nem képezi le maradéktalanul a saját művében megjelent nő új, központi politikai szándékot, azt a szándékot, amellyel a regény funkcionáriusai sem állnak explicit módon szemben. Amíg a politikai szándék a NEP és a (mintegy Bagyinban megtestesülő) bolsevizmus szövetségét propagálja, ami Dasában, a mindennapok forradalmárnőjében ölt testet, s a regény elfogadja és propagálni is hajlandó Dasa attitűdjét, szinte máig érezhető katartikus erővel azonosul Gleb produkcionizmusával. Dasa forradalmiságát Glebével párosítaná össze, s mint arra már korábban utaltunk, pontosan megmutatja a bolsevik rendszer egészen soha fel nem oldott, mindig más alakban jelentkező belső katasztrófáját, hogy az új rendszer érdekében hozott áldozatok és átértelmezések megkövetelik a maguk jogait, és az e szenvedéseken keresztülment tömegek minden szenvedésük értelmét veszve látják, ha azok a kapitalizmus valamilyen új formában való bevezetését jelentik. A regény képi és tárgyi világával szólva, Gleb számára elveszett az értelme a maga és más szenvedéseinek akkor, ha nem a gyár termelése vagy a sikló felszerelése a város életcélja, hanem a kávéházakban való „parazita” üldögélés, a tele boltok vagy éppen a zenekar zenéjének hallgatása.

Mindezekben az összefüggésekben belül a regény sajátos sejtető, majd visszavevő stratégiába foglalja Dasa és Gleb kapcsolatát. Gladkov több ízben is majdnem teljesen egyértelműen mutatja be, vagy, ami ebben az esetben ugyanazt jelenti, egyértelmű történetként meséli vagy mesélteti el, hogy Dasa szabad akaratából vagy akár erőszak áldozataként másé (vagy másoké) lett. Mehova például többször olyannyira sejteti ezt Glebbel, hogy az olvasónak az az érzése támad, csak Gleb iránti kiméletből nem fejezi be a történeteket. Ugyancsak szinte hajmeresztő írói megoldás, hogy egyszer ezt Dasa meg is mondja Glebnek, majd miután ezt megtette, és Gleb erre a várt kétségbeeséssel reagált, kiderül, hogy csak „próbára akarta tenni Gleb”-et, és természetesen szó sincs arról, hogy megcsalta volna a polgárháború, illetve a forradalom forratagában (84.). A majdnem bekövetkező (vagy a múltban megtörtént) bizonyosságának, majd e bizonyosság visszavételének újabb klasszikus példája Dasa közös akciója Bagyinnal, amelynek során Bagyin már-már rátámad az autóban, de éppen amikor e támadás bekövetkezne, akkor támadnak rájuk a fehér kozákok. Újabb hajmeresztő fordulattal Dasa e kaland után ismét „próbára teszi” Glebet, és megkérdezi tőle, mit szólna, ha „tényleg” lett volna kalandja Bagyinnal (148.).

Úgy tűnik, az író szándékosan tartja ismételten bizonytalanságban Glebet (és az olvasót) Dasa múltjával és valószínű szexuális felszabadulásával kapcsolatban. Úgy gondoljuk azonban, hogy fel tudjuk oldani ezt a rejtélyt, és ezzel talán a regény egész „szexuálpolitikájának” kulcsát is kezünkben tarthatjuk. Ez az a pillanat, amikor Dasa problematikáját mint az általános baloldali-bolsevista szexuális felszabadulás egyik realizációját kell elemeznünk. Dasa és Gleb problematikája egyrészt ugyanis része a nagy kommunista felszabadulási narratívumnak, másrészt egyúttal válasz, reakció e felszabadulás forradalmi kihívására.

A regény valószínű üzenete a következő: Dasa, a hétköznapi forradalmárnője, az új korszak ideálja, az az ideál, akitől egyedül lehet elvárni, hogy a maga zajtalan, reflektálatlan és női mivoltában, megbízható módján akár még a gyűlölt és rettegett NEP-et is össze tudja egyeztetni a forradalom további kibontakoztatásával, nem él a szexuális felszabadulás iránti jogával és lehetőségével. Bizonyos regénybeli közléseket alapul véve csak erre lehet és szabad következtetnünk. Dasa titokzatos magatartása azonban az üzenetnek az a részét közvetíti, hogy mint a forradalomra emancipált nő, szavakban és a társadalom előtt igényt tart a szexuális szabadság jogára, nem hagyja azt elvitatni magától, miközben nem él vele. Mindez azzá az üzenetté tágu, hogy az ideális forradalmárnő fel-tétlenül és maradéktalanul előnyben részesíti a forradalmi aktivitást a szexuális aktivitással szemben, miközben több okból sem tér és térhet vissza forradalom előtti szokványos

feleségi szerepéhez. Az írói-politikai üzenetnek ez a része teljesen egyértelmű. Nemcsak Gleb próbálkozásait kíséri teljes kudarc, de felcsillan előtte a Dasához való új közeledés reménye is, amennyiben megérti és segíti őt a forradalmi cselekvésben. De olyan, szinte illusztratív elemek is alátámasztják forradalmi és szexuális aktivitás teljes elválását Dasa személyiségében, mint a Bagyinnal való autós jelenet, ahol pontosan abban a pillanatban, amikor Bagyin már-már rátámad, Dasa annak örül, hogy a férfi nekitámaszkodó teste védi őt a nehéz úton (konkrét és átvitt értelemben egyaránt), majd mind fogságba esése idején, mind szabadulása után szakadatlanul örvend annak, hogy Bagyin nem esett fogságba és milyen kiváló forradalmár.

Dasának mint a hétköznapi ideális forradalmárnőjének kijár a teljes szexuális szabadság joga és lehetősége, kijár a hagyományos családból való kiszabadulásnak ugyan, csak a joga és lehetősége, ő azonban, s ezt az eddigieken kívül még számos nyelvi formában is kifejezi, egyszerűen előnyben részesíti a kommunista köteleességteljesítést a szexuális szabadság realizálásánál. Maga a póruljárt Bagyin is kénytelen megerősíteni Dasa attitűdjét: „Te is ugyanazt mondd, mint minden kommunista nő, de a te szádból valamivel igazabban hangzik: neked ez a természetedben van. Én már tudom, milyen nehéz szót érteni veled.” (133.) Sőt, Gladkov még ezen is túlmegy. Azzal, hogy Dasa a kommunista köteleességvállalást hitelesen részesíti előnyben a szexuális szabadsággal szemben, immár nemcsak Gleb, de Bagyin fölé is kerül, s a középkori keresztény szentek autenticitásával nyer hatalmat a brutális és kíméletlen funkcionárius fölött (akinek ilyen „realista” ábrázolása csodálkozásba ejtheti a mai olvasót): „Dasa még sohasem látta olyannak Bagyint, mint akkor este. Valahányszor találkozott tekintetük, felvillant emlékezetébe az aransárga pitypang az út szélén. Néma rajongást és a szerelem kiolthatatlan tüzét látta a férfi szemében. Bagyin egy lépésnyire sem távozott mellőle, míg csak aludni nem tért. Szerető gonddal, figyelmességgel sürgött körülötte, megjuhászodott, alázatos volt és szelíd. És Dasa valahogy úgy szeretett volna nevetni: érezte, hogy Bagyinnak minden ereje öbelé ömlött át – csak parancsolnia kell, és Bagyin mindent megtesz, amit kíván.” (145.)

Dasa pedig megy tovább a mindennapok forradalmának immár a szexuális felszabadulást is maga alá rendelő útján. Néhány, most idézendő megnyilvánulása betekintést enged mentalitásába: „Az emberek várhatnak, drága Poljám, de nagy ügyünk állandó figyelmet követel... Ne felejtse el, hogy munkánk sok veszéllyel és áldozattal jár... Ma például puskát is fogtál, nemcsak lapátot...” (160.); „Mi lelt, Mehova elvtársnő? [Mehova a NEP-pel kapcsolatos félelmeit tárja fel előtte – K. E.]... Mit idegeskedsz? ... Ellentmondások?... Súlyos ellentmondások?!... Nagyszerű: még keményebben fogunk verekedni...” (161.)

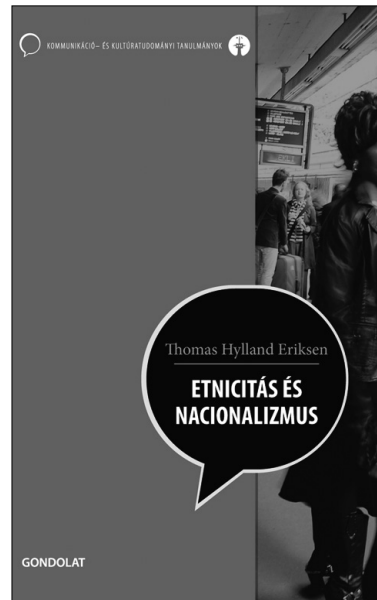
Történelmi távlatból

Mindezek után az írói összefoglaló helyesen adja vissza a regény Dasáját, aki ezzel a jellemzéssel a maga részéről megoldotta a szexuális felszabadulás problémáját is: „És mintha újjászületett volna ez alatt az év alatt. A régi háziasszonyi életet most már bántóan jelentéktelennek és megalázónak tartotta. Most már a világért se tért volna vissza hozzá. A nők között végzett mozgalmi munka és a zöldekkel való kapcsolat tapasztalatokkal és új gondolatokkal fegyverezte fel.” (170.) Pszichoanalitikus nyelven úgy lehetne összefoglalni a regény Dasa-képének üzenetét, hogy benne a forradalmi mobilizációba összpontosult a szexuális (libido-) energia. Mindez egyrészt azért érdemes a rögzítésre és a további kutatásra, mert Dasában ebből a szempontból is voltaképpen férfi-pszichológiát testesít meg. E pszichológiai érdekességen túlmenően pontosan benne van a készülődő sztálinizmus ajánlata és parancsa a nők számára: a bolsevik forradalom nem azért győzött, hogy a nők valóságos szexuális felszabadulása megvalósuljon, de azért, hogy a ko-

rábbi kötöttségeik alól felszabadult, a munkába, a társadalmi és politikai tevékenységbe beözönlő nők Dasa módjára azonosuljanak szélsőséges maradéktalansággal a forradalmi folyamat éppen aktuális teendőivel. Történelmi távlatokból visszatekintve csak megerősíthetjük: a sztálinizmus (posztsztálinizmus) és a nők szövetsége hatalmas történelmi erőnek bizonyult.

Kiss Endre

ELTE, BTK, Újkori és Jelenkori Filozófiai Tanszék



A Gondolat Kiadó könyveiből

A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája

Csíkos Csaba munkája a Műszaki Kiadó gondozásában jelent meg 2007-ben, a Tanítás és tanulás című sorozat folytatásaként. A könyv nyolc fejezeten át mutatja be az olvasóknak a metakogníció fogalmát, jellemzőit és a pedagógiai gondolkodásban betöltött szerepének fontosságát. Nem túlzás, ha azt állítjuk, hogy alapműnek számít Magyarországon, hiszen mind ez ideig senki nem szentelt monográfiát ennek a kérdéskörnek, ráadásul a téma magyar nyelvű szakirodalma is nagyon szerény.

A fejezetek két részre tagolják a könyvet: az első részben a fogalommal, az értelmezés problémáival, a pedagógiában betöltött szerepével ismerkedünk meg, a második részben a szerző a saját kutatásainak eredményeivel bizonyítja, hogy milyen fontossággal, jellegzetességekkel bír a gyerekek tanulási folyamataiban a metakogníció, vagyis a saját tudásra vonatkozó tudás. A bemutatott kísérleti fejlesztő programokban a matematika és az olvasás területén kísérhetjük figyelemmel a kísérleteket, ismerhetjük meg azok eredményeit.

Az elmúlt évtizedekben világossá vált, hogy a pedagógiai folyamatok szempontjából kiemelt fontossága van a metakognitív tényezőknek. Ahogyan a szerző munkájából is megerősítést nyer, a tudásunkra és annak megszerzésére vonatkozó tudásunk minősége és mennyisége jelentősen befolyásolja tanulásunk folyamatát, képességeink fejlődését. A metakogníció fogalma ennek ellenére, sajnos, mind a mai napig nem honosodott meg kellőképpen a magyar pszichológiai, pedagógiai gondolkodásban, ennek következtében a mindennapi iskolai gyakorlatban sem.

A téma fontosságát az is jelzi, hogy az elmúlt évtizedekben megjelent, elterjedt leghatékonyabb tanítási módszerek közül számos eljárás fektet különös hangsúlyt a gyerekek tudására vonatkozó tudásra, a kognitív folyamatok kivetítésére, monitorozására, a hangos gondolkodásra. Elegendő, ha csupán a kooperatív tanulási módszerre vagy a

reciprok tanításra gondolunk (Oczkus, 2006, Clinton és Kohlmeier, 2005).

A metakogníció mint interdiszciplináris fogalom nehezen lenne értelmezhető csupán egy nézőpontból. Ennek a sajátosságának igyekszik megfelelni a szerző, amikor írásában a legfontosabb tudományterületeken keresztül mutatja be a vizsgált jelenséget, jó érzékkel választva ki a megfelelő arányokat. A teoretikus rész ismeretanyaga meggyőző, jól strukturált, arányosan tagolt, és körbejár minden metakognícióhoz kötődő interdiszciplínát.

A szerző szakmai felkészültségét, a témában és a nemzetközi szakirodalomban szerzett jártasságát mutatja. Ezt igazolja az empirikus eredményeket ismertető rész is, amely szervesen kapcsolódik össze a teoretikus fejezetekkel. Mindazonáltal a téma újszerűsége a magyar szakirodalomban és a szaknyelvi követelmények a szerzőtől megkülönböztetett pontosságot és objektivitást, a leendő olvasóktól pedig különös figyelmet követelnek meg. Ennek nem csupán előnyei vannak. A legfontosabb problémát éppen az okozhatja, hogy a könyv adekvát szaknyelvi stílusa a témában kevésbé járatos olvasók számára időnként nehézkessé teheti a megértést.

Gyakorlati vonatkozásai miatt kifejezetten fontos és jól sikerült a metakogníció és a pedagógia összefüggéseit feltáró rész; alkalmazott tudományos jellege miatt tanulságos lehet gyakorló pedagógusok részére. Jó választás a matematika és az olvasás területeinek végiggondolása a metakogníció

szempontjából, hiszen ennek a két kognitív, gondolkodási formát meghatározó folyamatnak kiemelkedő fontossága van a tanulás során. Látnunk kell itt azt is, hogy az alsó tagozaton a kreatív, problémamegoldó gondolkodás kialakítása és fejlesztése terén is évtizedes lemaradásai vannak a magyar iskolarendszernek.

A matematikához kötődő fejlesztő módszerek a gyerekek mindennapi tapasztalataira építenek, és az elméleti következtetések, absztrakciós megoldási folyamatok helyett a praktikum tényezőjét tartják szem előtt. Olyan megoldásokra inspirálják a gyerekeket, amelyek a racionalitásra épülnek; logikus, de gyakorlatias szemléletre, amely hídakat képez a matematika elmélete és azok között a mindennapi feladatok között, amelyekhez számolásra

van szükség. A matematikai gondolkodás és a metakognitív jelenségek közötti összefüggések kutatásában Csikos olyan klasszikusok nyomdokain jár, mint Pólya György vagy Alan Schoenfeld.

Másik kiemelt fejlesztési területként az olvasás és a metakogníció kapcsolatrendszerébe kerül terítékre. Az olvasáskutatás eredményeinek az oktatási folyamatba való beépítésében, sajnos, a hazai gyakorlatban súlyos, évtizedes nagyságrendben mérhető adósságaink vannak. Ennek törlesztéséhez fontos lépés lehet a metakogníció fogalmának meghonosítása a pedagógusképzésben, hiszen a hiányzó láncszem, a stratégiai olvasás (az olvasási stratégiák) tanítása során megkerülhetetlen a metakognitív tényezők megismerése. A nemzetközi gyakorlatban ennek számos vetülete létezik, fontosságának kérdése pedig a 90-es évek elejétől tisztázott (vesd össze: Richard Allington, Michael Pressley, Karen Wood, Janice Almasi, Linda Gambrell és mások munkáival). Az Egyesült Államokban pél-

dául már az 1998-as NAEP-jelentés (National Assessment of Educational Progress) a jó olvasók meghatározásakor a hat közül négy pontban említ meg olyan tényezőket, amelyek szoros összefüggésben vannak az olvasási stratégiákkal, ezáltal pedig a metakognícióval, de hasonló következtetésekkel zárul 2001-ben a RAND elnevezésű kutatócsoport hatéves munkájának összefoglalója is.

A metakogníció tanítása, helyesebben a metakognitív képességek fejlesztése a gyakorlatban az írásbeliség oktatására fókuszál. Nehéz meghatározni, hogy mikor kezdődik: az iskolába lépéskor a gyerekek már képesek alapszinten reflektálni a saját gondolkodási folyamataikra, előzetes tudásukra, elvárásaikra. Ez már az óvodában is alakítható,

például a meseolvasás kapcsán. Az első osztálytól már előkészíthetők, gyakorolhatók az egyszerű olvasási, gondolkodási stratégiák.

A bemutatott eredmények negyedik, ötödik gyerekekre vonatkoznak, ami összhangban van az a vélekedéssel, amely szerint ez az életkor sok szempontból kihívást jelent az olvasási stratégiák tanításával kapcsolatban. Érdemes azonban azt is figyelembe vennünk, hogy Linda Baker (2005) ajánl. Nézete szerint még a sok feltételezéssel együtt és a meglévő empirikus eredmények hiányában is fontos, hogy a folyékony olvasási szint elérése előtt is tanítsunk olvasási stratégiákat, a szövegértés monitorozását a gyerekeknek. Az írásbeliséggel kapcsolatos metakognitív képességek fejlesztésének eredménye így majd nemcsak a szövegértés magasabb szintje lesz, hanem a metakognitív tudatosság, önszabályzás és az olvasás iránti motiváció fejlődése is.

Az olvasási stratégiák tanítása a Csikos Csaba által bemutatott fejlesztő programban a Janice Almasi által integrált modell-

A metakogníció jelenségvilágának mielőbb fontos lenne beépülni az iskolai órák tevékenységeibe, a pedagógusok gondolkodásmódjába, hogy egyrészt sikeresebben tanuljanak a gyerekek, másrészt mérsékelni tudjuk a kutatások, az elmélet, illetve a mindennapi iskolai gyakorlat közötti távolságot.

re, szemléletre épül, amely megkülönböztet szöveganticipációs ('text anticipation'), szövegkezelő ('maintenance') és javító ('fix up') stratégiákat. A gyakorlatban nagyon sok felosztása létezik az olvasási stratégiáknak, de a legtöbb az olvasás előtti, alatti és utáni kategóriákba sorolja ezeket. Az egyik legalaposabb felosztás Pressley (2002) összefoglalása szerint a következő:

1. Felkészülés az olvasásra: Idetartozik az olvasás céljának tisztázása, szöveg átfutása, hogy információt szerezzünk annak hosszúságáról, szerkezetéről, valamint az előzetes tudás aktiválása. Ez utóbbiról egyre inkább bizonyított, hogy milyen különös fontossággal bír a megértés szempontjából (vesd össze: *Gaultney*, 1995).

2. Jelentésalkotás olvasás közben, amely magában foglalja a szelektív olvasást, vagyis az irreleváns információk gyors olvasását, fontos információk, nehéz, érdekes szöveg ismételt átolvasását, a legfontosabb gondolatok meghatározását, a jóslásokat, következtetéseket, az értelmezést és értékelést, valamint a gondolatok integrálását a szöveg összefüggéseibe, illetve ezzel összefüggésben a megértés monitorozását.

3. Az olvasottak áttekintése, reflektálás a szövegre, amely nem más, mint kérdések megfogalmazása, a használt stratégiák felidézése, összefoglalás, valamint az olvasás kognitív folyamatának a folytatása, a szöveg jelentésének továbbgondolása az olvasás eredeti céljának megfelelően.

Ennek a szemléletnek is jól megfelelnek a bemutatott fejlesztő kísérlet olvasási moduljai, amelyek változatos, átgondolt fel-

adatokkal tanítják a gyerekeknek az olvasási stratégiákat, valamint a 15 órás program végén három órában összefoglalják, szintetizálják azokat. Az olvasásstratégiai, metakognitív képességek fejlesztésére épülő kísérlet eredményei megnyugtatóan igazolják, hogy a mi oktatási rendszerünkbe is hatékonyan integrálható lenne ezek tanítása. További érdekessége az empirikus eredményeket bemutató fejezetnek a matematikai és olvasási képességek összefüggéseinek elemzése. Érdemes lenne a szerző azon megállapítását is továbbgondolni, miszerint az olvasásteszten nőttek, a matematikateszten pedig csökkentek a csoportok közötti különbségek a kísérleti csoportokban; megfontolandó továbbá az is, hogy vajon a programok mely részei váltották ki leginkább a bemutatott pozitív hatást, melyek lehetnek ezek közül a leghatékonyabbak.

A pontosan leírt, szakszerűen levezetett fejlesztő program eredményei kimondott és ki nem mondott következtetésekkel is járnak. Talán a legfontosabb mindezek közül az, hogy a metakognitív jelenségvilágának mielőbb fontos lenne beépülni az iskolai órák tevékenységeibe, a pedagógusok gondolkodásmódjába, hogy egyrészt sikeresebben tanuljanak a gyerekek, másrészt mérsékelni tudjuk a kutatások, az elmélet, illetve a mindennapi iskolai gyakorlat közötti távolságot.

Csíkós Csaba (2007): *Metakogníció. A tudásra vonatkozó tudás pedagógiája*. Műszaki Kiadó.

Irodalom

Baker, Linda (2005): *Developmental Differences in Metacognition: Implications for Metacognitively Oriented Reading Instruction*. In Israel, Susan E., Collins Block, Cathy, Bauserman, Kathryn L. és Kinucan-Welsch, Kathryn (szerk.): *Metacognition in literacy learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah – London.

Clinton, Douglas B. – Kohlmeyer, James M. (2005): The effects of group quizzes on performance and motivation to learn: Two experiments in cooperative learning. *Journal of Accounting Education*, 23. sz. 96–116.

Gaultney, Jane F. (1995): The effect of prior knowledge and metacognition on the acquisition of a read-

ing comprehension strategy. *Journal of experimental child psychology*, 59. sz. 142–163.

Oczkus, Lori D. (2006): *Reciprocal teaching at work. Strategies for improving reading comprehension*. IRA, Newark.

Pressley, Michael, (2002): *Metacognition and self regulated comprehension* In: What research has to say about reading instruction. IRA, Newark.

Steklács János

Kecskeméti Főiskola, Tanítóképző Főiskolai Kar,
Nyelvészeti és Irodalomtudományi Intézet

Felnőttoktatás a múzeumban

A hazai múzeumokban ma még ritkaságszámba mennek a felnőtt tanulók igényeit figyelembe vevő programok, kiállítások. Mindössze szűk közönségnek (múzeumi dolgozók vagy pedagógusok) szóló akkreditált képzésekkel, illetve néhány szakkör-jellegű, kimondottan felnőtteknek kínált programmal találkozhat az érdeklődő.

Nyugat-Európában – elsősorban az Egyesült Királyságban és Hollandiában – és egyes dél-európai országokban a múzeum mint tanulási helyszín tágabb értelmezésének következtében a felnőtt, formális vagy informális tanulási céllal érkező látogatók igényeire komoly figyelmet fordítanak a múzeumi környezet kialakítása, a kiállítások tervezése, az oktatási és szabadidős programok szervezése során. A szemléletváltás és a hatékony módszerek, technikák, a jó példák szélesebb körű ismertetése céljából indult 2004-ben az a kétéves, az Európai Bizottság által támogatott projekt, melynek eredménye több múzeumi vagy felnőttképzési szakembereknek szóló nemzetközi workshop mellett az alább bemutatásra kerülő módszertani kiadvány.

A továbbképzések és a kiadvány alapvetően felnőttekkel foglalkozó múzeumpedagógusok, kulturális mediátorok számára készült. Célja, hogy rávilágítson a látogatók megismerésének fontosságára, megértesse a felnőttkori tanulás sajátosságait, és segítse a múzeumi tanulási lehetőségek szélesebb körű használatát. Az alapfogalmak (élethosszig tartó tanulás, felnőtt tanuló, formális, informális és non-formális tanulás) tisztázása után a kötet a felnőttek múzeumi tanulásának egyedi jellemzőit veszi számba. Az általános múzeumi trendekből kiindulva a gyerekekkel szerzett múzeumpedagógiai tapasztalat felnőttek esetében is hasznosítható elemeivel indít, ehhez kapcsolja a felnőtt tanulók speciális tanulási jellemzőit. A tanulási sajátosságok mellett a tanulás lehetséges fontjait és a motivációkat is felsorolja. Fontos megállapítása, hogy bár az élethosszig tartó tanulás a múzeumban többnyire informális, alkalmi, akár vélet-

lenszerű, a múzeumi szakemberek részéről formális és precíz odafigyelést igényel. A múzeumoknak olyan nyelven kell megszólítani közönségüket és olyan eszközökkel kell dolgozniuk, hogy ne csupán egy szűk, iskolázott réteg használhassa ismeretszerzésre, hanem a kevésbé iskolázottak is magukénak érezzék.

A könyv következő fejezetében a múzeumi bemutatás nevelésméleti kereteit elemzi. Részletesen ismerteti a Kolb-féle tanulási elmélet kiállítási alkalmazásának lehetőségeit. Ezt az elméletet a Holland Múzeumi Szövetség kezdeményezésére több múzeum próbálta átültetni a gyakorlatba a kiállításrendezés és az egyéb interpretációs módszerek (programok, tanfolyamok) esetében. Az elmélet alkalmazását módszertani keret bemutatásával támogatja meg; egy-egy fejezet szól a látogatókutatásról, a projekt értékelésének fontosságáról, a csapatmunka és a partnerség tartalmi és formai jellemzőiről, előnyeiről és nehézségeiről, illetve az elérés kiterjesztéséről ('outreach').

Az elméleti és módszertani anyag ismertetése után esettanulmányok következnek. Különböző felnőtt csoportokkal – családok látogatók, fiatal felnőttek, idősek, munkahelyi csoportok – megvalósított múzeumi tevékenységeken keresztül kapunk képet a módszer hatékonyságáról. Egy-egy példa mutatja be a múzeumok lehetséges szerepét az interkulturális tanulásban és a fogyasztókkal élők inklúziójában.

Az utolsó fejezet a múzeumi környezet tanulási folyamatot támogató, a megértést elősegítő, élményt nyújtó kialakításához ad hasznos tanácsokat. Ez a fejezet érinti a bemutatás technikai és installációs eszközeit, valamint a látogatóbarát múzeumi módszerek (pihenőhelyek, beszélgető-

szobák, információs és tájékoztató rendszerek) alkalmazását.

A kiadvány logikus, jól követhető felépítése és könnyen érthető nyelvezete hozzájárul ahhoz, hogy módszertani kézikönyvként haszonnal forgassák a múzeumi interpretációval foglalkozó szakemberek és a kiállításokba felnőtt csoportoknak

programot szervező andragógusok, művelődésszervezők egyaránt.

Gibbs, Kirsten – Sani, Margherita – Thompson, Jane (2007, szerk.): *Lifelong Learning in Museums*. A European Handbook. Edisai srl, Ferrara.

Bárd Edit

ELTE, PPK – Szabadtéri Néprajzi Múzeum

Kezelhető-e a konfliktus utakkal és módokkal?

Szekszárdi Júlia új könyvéről

„Úgy tűnik, nemcsak a makro-, de a mikrokörnyezetből is eltűnt az irratlan szabályok tisztelete”, idézi a szerző Fedelmayer Katalint, majd hozzáfűzi, hogy az iskolaköpenyes világhoz képest valóban szédítőek az utóbbi évtizedek változásai, így aztán nem csoda, hogy a pedagógusok gyakran tanácstalanok, nem tudják, mit tehetnek szóva úgy, hogy ne ütközzenek a gyakorta – számukra szinte fenyegetően – emlegetett diákjogokkal.

Szekszárdi Júlia úgy véli, hogy a mai diákok semmivel sem rosszabbak, mint a korábbiak, csak „lényegesen informáltabbak” és „számukra kevesebb a tabu, a működőképes norma”. Igaz, hogy az *Új utak és módok* alcíme: *Gyakorlatok a konfliktuskezelés tanításához és tanulásához*, is jelzi, hogy terápiamódokat kínál a könyv, mégis szívesen olvastam volna valamivel kifejtettebb és pontosabb diagnózist. Utalni lehetett volna arra, hogy a különféle társadalmi kontextusokban – beleértve az iskolát, a családot és a szubkultúrákra töredezett társadalmat – mekkora eséllyel használhatók az elsajátítandó konfliktuskezelő módszerek.

A szerző szerint a hatékony konfliktuskezelés feltétele „a stabil személyiség, identitástudat, pozitív énkép, döntésképeség; a mások és a másság elfogadása, empátia, kongruencia, eredményes verbális és nonverbális kommunikáció; egészséges önérvényesítés, a másik fél szükségleteit mérlegelni képes asszertivitás; kooperativitás, szabályok alkotása, működtetése,

fair magatartás, kompromisszumkésztség, kreativitás, készség a konszenzusra”, és mindemellett még „alapos és alkalmazásra kész személyiség-, fejlődés- és szociálpszichológiai ismeret”. Mindezzel természetesen a legteljesebb mértékben egyet lehet érteni, mégis akinek ennyi jó kevés (mint például nekem is), azt mégse érje gáncs és megvetés. Hiányolhatjuk ugyanis a feltételek közül a kimondottan erkölcsi szempontokat, például olyan erkölcsi tulajdonságokat, értékeket és erényeket (mint például az igazságosság, az irgalom, a bátorság, az önzetlenség, a megbocsátás, az alázat), melyek sokunk szerint nélkülözhetetlenek a hatékony konfliktuskezeléshez. Annál is inkább így gondolom, mert a könyv hátlapján a szerző a konfliktuskezelés három östípusaként a „szemet szemért, fogat fogért ösztönét”, a „kard által vész el, ki kardot ragad” figyelmeztetést, az „aki megdob kövel, dob vissza kenyérrel krisztusi parancsát” említi. Megjegyzem, a „szemet szemért” azért korántsem egyszerűsíthető le sem ösztönre, sem

a vérbosszúra, mert ez az erkölcsi alapelv legalább annyira az igazságosságot is képviseli, és éppenhogy óv a bosszúszomjas „túlreagálástól”. Én sem szeretném azonban „túlreagálni” egy olyan írás bevezetőjét, melynek tartalma és lényege praktikus célú, egy 25–30 órás tematika a konfliktuskezelés képességeinek kifejlesztését szolgáló.

Végigolvasván a konfliktusmegoldó képességeket fejlesztő program (csoportmunka, tréning) módszerének kulcsfogalmain (kiscsoport-alkotás, brainstorming, közös szabályalkotás, beszélgetőkör, visszajelzés a csoport hangulatáról, közös értékelés), az olvasótáborban szocializáló, valamint ember- és erkölcsismeretben „utazó” recenziens rokonszenvvel fogadja a saját élményekre és a fiktív történetekre, a kérdőívekre és a játékokra egyaránt építő programot. És innentől kezdve már „sinnen van” a program, lendületesen halad előre, és telibe találja kitűzött célját. Mindez nem „mindenáron” történik. Például a szerző (aki közismerten nagy játékos) nem csak a homo ludensre épít, hanem tapintatosan és empatikusan arra is, hogy a játékra való hajlandóság nem mindenkinek sajátja. Az itt és most rendkívül aktuális, égető problémák megoldásával foglalkozó témakörök minden esetben az elméleti háttér rövid (szerintem túl rövid) felvázolásával kezdődnek, majd következnek a gyakorlatok, ötvözve a pedagógusoknak szóló (ugyancsak kissé szűkre szabott) tanácsokkal. A játékok és a felhasznált irodalmi és non-fiction szövegek téma rendkívül

gazdag, és olyan nyitott rendszer elemeit képezik, melyben „nem kell minden tanulást verbalizálni”, amely „tovább dolgozik a gyerekekben”.

Úgy vélem, a koherens egészet adó program egyes elemei is jól megállnak lábukon, és kiválóan beépíthetők az osztályfőnöki órákba, még inkább az ember- és erkölcsismeret órákba, de minden olyan „tábori” programba, melynek céljai között a kapcsolatcultúra fejlesztése is szerepel. Egyetlen komolyabb hiányérzetem van: a

Úgy vélem, a koherens egészet adó program egyes elemei is jól megállnak lábukon, és kiválóan beépíthetők az osztályfőnöki órákba, még inkább az ember- és erkölcsismeret órákba, de minden olyan „tábori” programba, melynek céljai között a kapcsolatcultúra fejlesztése is szerepel. Egyetlen komolyabb hiányérzetem van: a gyakorlatokban feldolgozott konfliktusok döntő többsége erkölcsi konfliktus (is), ehhez képest mind az elméleti bevezetőben, mind az eljárásokban, mint a hivatkozott szakirodalomban aránytalanul kevés az erkölcsi reflexió.

gyakorlatokban feldolgozott konfliktusok döntő többsége erkölcsi konfliktus (is), ehhez képest mind az elméleti bevezetőben, mind az eljárásokban, mind a hivatkozott szakirodalomban aránytalanul kevés az erkölcsi reflexió. A hátlapon az „aki megdob követ, dob vissza kenyérrel” tanácshoz a szerző hozzáfűzi, hogy „a megbocsátani tudás, az irgalom nagy érték, de vajon milyen mértékig érvényesíthető jelenlegi zaklatott és erőszakkal teli mindennapjainkban?”. Erre a kérdésre nem kapunk választ ebben a

könyvben, pedig maga Jézus is bemutat egy igen hatásos „tréninget”, méghozzá a számáriai asszonnyal való beszélgetése keretében (J 4,1–42).

A bevezetőben bemutatott konfliktus-esetek egyikében egy kilencedikes kislány az feleli a tanárnő szomorúságát firtató, vigasztalni próbáló kérdéseire („De hát fáj valami? Csak most az órán van baj? Miért?”), hogy „Mert nem szeretem a tanárnőt”. Lehet, hogy a világot és/vagy az iskolát és/vagy önmagát nem szereti igazából, ám az is lehetséges, hogy a tanárnő-

ben is van valamelyes szeretethiány (másképpen: nem megfelelő erkölcsi habitus), amitől persze még akár elfogadhatóan taníthat történelmet vagy kémiát, de a konfliktusmegoldásban kifejezetten akadályozhatja. Nos, úgy vélem, hogy Szekszárdi Júlia nem spórolhat meg egy – az *Utak és módok* és az *Új utak és módok* utáni – harmadik könyvet, egy *Legújabb utak és módok* címűt, melyben majd az eddiginél jóval erőteljesebben jeleníti meg az erkölcsi dimenziót, ami számára mint jeles erkölcs-pedagógiai és erkölcsszociológiai kutató számára bizonyára nem okozhat különö-

sebb nehézséget. Címlapot is ajánlanék az új könyvhöz. A jelenlegi címlapon (Szűcs Édua remeklése) az egymással bajt vívó páncélos vitézek tükröt szegeznek önmagukkal szemben. Csak annyit kellene ezen változtatni, hogy a két tükrő alakja/kerete majd ama bizonyos kötáblát formázza.

Szekszárdi Júlia (2008): *Új utak és módok*. Dinasztia, Budapest. 2008. 2002 old.

Kamarás István

Pannon Egyetem, Antropológia és Etika Tanszék
– Nyugat-Magyarországi Egyetem

Új nézőpont a kvalitatív kutatásban

Gyakorlat teszi a mestert – gyakran halljuk az örökérvényű mondást. Ez éppúgy igaz a tudományos kutatások résztvevőire, mint a mindennapok iskolai világának egyik főszereplőjére, a pedagógusra.

Vélhetően a tanári, a kutatói pálya mesterei abban is egyetértenek, hogy minél inkább elmélyülnek szakterületük rejtelseiben, annál inkább rájönnek, hogy az általuk választott úton számos olyan elágazás létezik, amelyeknek a bejárása újabb és újabb területek felfedezésének, a meglévő információk elmélyítésének vagy más kontextusba helyezésének lehetőségét nyújtja. A folyamatos egyéni és szakmai fejlődés érdekében vállalnunk kell azt is, hogy a megszokott és beváltnak tűnő út helyett olyan területek feltárását vesszük célba, amelyek segítségével képesek leszünk a legapróbb jellemzőkre való tekintettel folytatni kutatói és tanári munkánk.

Így tehet az az olvasó is, aki a kvalitatív pedagógiai kutatások alapszakirodalmát kritikusan szemlélte, és felfedezte azokat a kiskapukat, amelyeken keresztül egy olyan új világban találta magát, ahol a kvalitatív kutatás-módszertani ismeretek erényeire és bizonytalan voltára is magyarázatot kaphatott. Ezt a különös, filozófiai háttérű világot tárhatja elének könyvében Jo Reichertz. A feltételes mód jelenlétét az

indokolja, hogy a kötet nem könnyű olvasmány, bizonyos fogalmak és – főleg kutatásról, módszertanról vallott – nézetek újraértelmezését követeli meg az olvasótól, aki így olyan módszertani kultúrát építhet fel, amellyel sikeres lépéseket tehet a társadalmi, a humán valóság feltárása és megértése felé.

A könyv előzetes kvalitatív kutatásmódszertani ismereteket igényel. Olvasásakor a kvalitatív kutatóban olyan rejtett problémákat idézhet fel, amelyekkel korábbi vizsgálataiban már találkozott, és amelyeket nem vagy kevésbé sikeresen oldott meg. Ez az egyik lehetőség, de nem zárhatjuk ki azt az esetet sem, amikor a kötet olvasása további kérdések tömegét generálja. Utóbbi szituáció állt elő a recenzensnél is.

Reichertz hat eltérő hosszúságú fejezetben mutatja be az abdukció kvalitatív társadalomtudományi kutatásban betöltött szerepét.

Az első fejezet bevezető jellegű, számos kérdést érint az abdukcióval kapcsolatban. Elemzi az abdukció megjelenését biztosító filozófiai háttérrel, és hangsúlyt helyez a fogalom ismertté válását nagymértékben se-

gító pragmatizmus irányzatának bemutatására is. Sokáig ismeretlen volt az abdukció fogalma, de az „abduktív fordulat” időszakának köszönhetően ma már széleskörűen használják a társadalomtudományoktól egészen a programozásig. Mint minden új dologgal kapcsolatban, a tudományos közvélemény óriási elvárásokat támasztott az abdukcióval szemben is: tőle várták például a kvalitatív kutatások stabil alapokra helyezését és a metodológiai követelmények körüli bonyolult problémák tisztázását is. Ma már világossá vált, hogy az abdukció megjelenése olyan újabb problémákat vetett fel, amelyek a kvalitatív kutatások speciális jellegét hangsúlyozzák, így nyomatékosítják azt az igényt, hogy a kvantitatív kutatásokban használatos terminológiát kvalitatív esetben célszerű átértelmezni, hiszen csak így segíthetik a humán valóság feltárását és értelmezését.

A második fejezet a leghosszabb, több alfejezete segíti a kötet gondolatmenetének megértését. Érdekes és mély tartalmú elméleti fejtegetésekkel találkozhatunk ebben a fejezetben. Reichertz, a kiváló amerikai filozófus és matematikus, Charles Sanders Peirce gondolataira alapozva vizsgálja az abdukció történeti vonatkozásait. Feltárja a kvalitatív, az analitikus indukció, az abdukció, a hipotézis korábbi fogalommagyarázatait és az ezekből eredő dilemmákat, majd világosan rámutat arra, hogy miként kristályosodtak ki a napjainkban is használatos definíciók. Mindezek sokat segítenek a kvalitatív kutatások szerkezetének és folyamatlogikájának megértésében, magyarázatot adnak a ciklikus és a lineáris folyamatok létezésére, illetve rámutatnak a közöttük lévő kapcsolódási pontokra is.

A rövid harmadik fejezetben a szerző az abdukció Peirce szerinti forrásainak feltárására és értelmezésére vállalkozik. A logika, a tudás, az intuíció, a tapasztalás szerepét hangsúlyozza, de megmarad elméleti síkon. Gondolatait nem vonatkoztatja a kvalitatív társadalomtudományi kutatásokra, így a gyakorlati összefüggéseket kereső olvasó nem tud következtetni a fejezet részmondanivalójára.

A következő rész rendkívüli jelentőségű, hiszen az abdukció elvont, sokszor nehezen érthető működését a szerző gyakorlati példákkal illusztrálja. Ekkor válnak igazán hasznossá az előző fejezetek tartalmai, hiszen ezek alapján érthetők meg a jól megválasztott példákkal bemutatott elméletek koncepciói. Ekkorra már a kötet jól felépített és következetesen végigvitt logikát mutat.

Az utolsó két fejezet újból visszatér az elméletek bonyolult talajára. Megjelenik a retrodukció és az abdukció közötti fogalmi bizonytalanság is, amelyet érdemes lett volna több szempontból elemezni, hiszen az abdukció bonyolult metafizikai értelmezésével való találkozaskor a gondolatmenet megértéséhez minden korábbi fogalomértelmezéshez szüksége lehet az olvasónak.

A fejezeteket találóan megválasztott mottók, idézetek vezetnek be, amelyekből a tartalomra, a stílusra és sok helyen a szerző gondolkodásmódjára is következtethetünk. A kötetben végigvonuló lábjegyzetek bőséges kiegészítő információval látják el az olvasót, sok esetben túlmutatnak a témán, és az érdekesség kategóriájába sorolhatók (lásd például a Peirce nevének írására vonatkozó információkat).

Sokszor Peirce eredeti írásait dolgozza fel a szerző, így olyan angol nyelvű idézetek szakítják meg a szöveget, amelyek hűen visszaadhatják azt a szöveggörnyezetet, amely a legjobban tükrözi Peirce gondolkodásmódját. A kötetben a dőlten szedett kiemelések mindvégig a lényeg hangsúlyozását tartják szem előtt, de ábrák, táblázatok használata segítette volna a megértést, hiszen hozzájárultak volna az ok-okozati összefüggések átlátásához. A munkát részletes és gondosan válogatott szakirodalmi háttér alapozza meg.

A könyv kiváló elméleti munka, az abdukció egy lehetséges megközelítését és értelmezését több tudományterület metszéspontjában végzi, de nehéz, helyenként elvont, a gyakorlat számára alkalmanként nehezen értelmezhető tételeket tartalmaz. Mindezek ellenére sokrétűségének köszönhetően az olvasó számára intellektuális élményt biztosít, de a kvalitatív kutatá-

sok szempontjából kevés olyan elemet tartalmaz, amelyből az derülne ki, hogy mikor, mit és hogyan kellene tennie a kvalitatív kutatónak a vizsgálat során akkor, ha abduktívan következtet és gondolkodik. Ez a feladat a jövő abdukcióval foglalkozó szakirodalmának leírására vár. Erénye – amellett, hogy bevezet az abdukció történeti hátterébe – az is, hogy világos különbséget tesz a dedukció, az indukción és az abdukció között, valamint felhívja a figyelmet az abdukcióval és a retrodukcióval kapcsolatos, napjainkig is tartó értelmezésembeli problémákra, illetve ezek lehetséges kvalitatív megjelenési formáira is.

A kötet mindazon elméleti szakemberek, doktori képzésben részt vevő hallgatók számára ajánlható, akik a kvalitatív kutatómódszertan területén szeretnének élményekben gazdag, ugyanakkor számos további kérdést felvető képzeletbeli utazást tenni.

Reichertz, Jo (2003): *Die Abduktion in der qualitativen Sozialforschung*. Leske – Budrich, Opladen.

Sántha Kálmán

Kodolányi János Főiskola, Bölcsészettudományi és Művészeti Intézet, Neveléstudományi Tanszék

Kézikönyv a filozófiáról

Az Akadémiai Kiadónál 2007 őszén megjelent Filozófiakézikönyv az elmúlt évek legszínvonalasabb összegző szakfilozófiai publikációja.

A kiadvánnyal régi adósságát törleszti a honi filozófus tudóstársadalom. Az igen terjedelmesre sikeredett, teljességre törekvő kötet tíz nagy fejezetben mutatja be a filozófiatörténet fontosabb korszakait az ókortól egészen napjaink filozófiai irányzataiig, a magyar filozófiatörténet ismertetését is beleértve. A kötet főszerkesztője Boros Gábor, az ELTE Újkori és Jelenkori Filozófia Tanszékének vezetője; ez a tény már egymagában biztosíték a kötet értékére. Boros Gábor elsősorban a korábban megjelent Descartes- és Spinoza-monográfiák révén lehet ismerős az olvasók számára.

Mielőtt részletesen ismertetnénk az egyes fejezeteket, érdemes pár szóban általában is bemutatnunk a kötetet. Már az előszóból kiderül, hogy a szerkesztő terjedelmi okok miatt nem törekedhetett a teljes filozófiai hagyomány feldolgozására, így csupán az európai filozófia hagyományával és történetével találkozhatunk – túlzás nélkül állítható, hogy mindenre kiterjedő igyekezettel. A teljesség igényével magyarázható részletesség ugyanakkor nem rontja a kézikönyv minőségét, hiszen a szerzők korántsem leegyszerűsített formában adják elő az adott korszakok filozófusainak, filozófiai irányzatainak tárgyalását. A szakfilozófusok által írott fejezetek úgy a szakma, mint az érdeklődő közönség számára élvezetes és színvonalas olvasmányt nyújtanak.

A kézikönyv két jól elkülöníthető részre tagolódik: az első a filozófia történetét, korszakait mutatja be, a második a kurrens ágazati területeket. Az utóbbi rész önálló egységként való szerepeltetését a szerkesztő a filozófia tudományának sajátosságával indokolja. A filozófia ugyanis mindig is különböző területekre tagolódott, ezért a történeti bemutatást követően – ami nagyjából a 20. század 50–60-as éveit környékén befejeződik be a tárgyalási stílus megváltozásával – teret kap az egyes filozófiai diszciplínák, mint az esztétika, a történelemfilozófia, az analitikus filozófia, vallásfilozófia, nyelvfilozófia és a logika bemutatása. A két rész mégsem különülhet el teljesen egymástól, és ennek megértéséhez talán legmegfelelőbb, ha idézzük Boros Gábor szavait: „a filozófia

sajátossága a tudás többi alakzatához képest, hogy az emberi létezéshez hasonlóan maga is történet jellegű; sem az egyes műltbéli korszakok filozófiája mint filozófia nem érthető meg a mindenkori jelen filozófiai horizontjának figyelembevételével, sem a mindenkori kortárs filozófia nem művelhető termékenyen, ha nem vetünk számot a múlt kérdésfeltevéseivel, válaszkísérleteivel.” (20.)

E recenzió nem hivatott arra, hogy egy ilyen terjedelmes könyv minden fejezetének vázlatára kitérjen, ezért a teljesség igénye nélkül csupán a szerzők bemutatására és néhány fejezet rövid ismertetésére kerülhet sor. A történeti rész tíz nagy fejezetben kerül elemzésre. A szerkesztő az egyes korszakok neves szaktudósait nyerte meg, és itt fontos leszögezünk, hogy a kutatók saját, önálló kutatási eredményeiket tették közzé, ami természetesen további minőségi biztosítékot jelent. Az antik filozófiát az ELTE klasszika-filológusa, Bene László, a patrisztikát a filozófiatörténész, klasszika-filológus Kendeff Gábor, a középkort az Aquinói Szent Tamás életművét kutató Borbély Gábor, a reneszánsz, a kora újkor és a felvilágosodás filozófiáit a főszerkesztő, Boros Gábor, a kritikai filozófiát és a német idealizmust, valamint a 20. századi kontinentális filozófiát az ELTE filozófiatörténésze, Ullmann Tamás, az analitikus filozófiát a Miskolci Egyetem filozófusa, Ambrus Gergely, végül a magyar filozófiatörténet fejezeteinek ismertetését a filozófiatörténész Percz László állította össze.

Elsőként az antik görög-római filozófiát feldolgozó fejezetre térek ki. Bene László az európai filozófia születésétől, azaz a preszókratikától a nagy klasszikus görög bölcsek – Szókratész, Platón, Arisztotelész – filozófiáján át egészen a hellenizmus és a császárkor filozófiai irányzatainak ismertetéséig nyújt részletes betekintést. Túlzás nélkül állíthatjuk, hogy nem csupán a kötet egyik legsikeresebb fejezetét állította össze, hanem az utóbbi időben megjelent antik filozófiát tárgyaló szakkönyvek egyik legátfogóbb, mégis minden részletre kiterjedő elemzését is, a külföldön publikált kézikönyveket is beleértve.

Lényeges kiemelnünk, hogy a görög filozófia eredeti terminológiája és különböző koronként és filozófusonként megjelenő változatai alapos indoklással, ugyanakkor közérthetően kerültek tisztázásra. Bene László tanulmányait feltétlenül ajánlom minden filozófiatörténetet vagy etikát oktató tanárnak, ugyanis számos korábban publikált félreértést tesz helyre a görög-római filozófia területéről. Mindazonáltal meg kell említenem, hogy bizonyos fejezetek komolyabb felkészültséget és elmélyülést igényelnek az olvasótól, éppen ezért Bene László írásait legfőképp a felsőoktatásban filozófiatörténeti kurzusokat látogató hallgatóknak ajánlanám.

Legalább ilyen színvonalas írás a kötet legterjedelmesebben tárgyalt témája: a középkori filozófia. A hangsúlyos megjelenést az elmúlt ötven év áldatlan viszonyával indokolja a szerkesztő, amikor is a középkori filozófia tárgyalása szűk keretek közé volt kényszerítve. A terjedelmes kézikönyv 1400 oldalából mintegy 250 oldal a középkor filozófiai irányzatainak és képviselőinek részletes bemutatásával foglalkozik. Valóban elmondható, hogy a honi filozófiatörténet régi adósságát számolta fel Borbély Gábor minden részletre kiterjedő tanulmányával. Borbély 11 alfejezetben tárgyalja a skolasztika korszakait, a korai középkori gondolkodóktól (Boëthius, Scotus Eriugena) a klasszikusokon át – Anzelmus, Abélard, Aquinói Szent Tamás, Duns Scotus, Ockham – egészen a 14. századi angolszász teológiáig. Külön érdemes kiemelnünk, hogy a középkor teológiai vitái mellett az ismeretelmélet és a logika alapos és részletes feltárására is vállalkozott a szerző.

A főszerkesztő tollából született fejezetek közül a reneszánsz filozófiáját tárgyaló részt, valamint a kora újkor filozófia általános jellemzését bemutató fejezeteket említeném meg, ám az utóbbi bemutatásától terjedelmi okok miatt el kell tekintenünk, mindössze annyit jegyeznék meg, hogy Boros Gábor az újkor filozófiák nemzetközi híró szakértőjeként magas színvonalú tanulmányt tett közzé. A szintén hiánypótló *A reneszánsz filozófiája* fe-

jezetre azonban néhány gondolat erejéig érdemes kitérnünk; jól áttekinthető vázlatát kapjuk ugyanis az európai gondolkodástörténet 1300-tól 1600-ig terjedő időszakának. Fontos megemlítenünk, hogy a reneszánsz korban újjáéledő antik filozófiai irányzatok: a platonizmus, az arisztotelizmus és a hellenisztikus kori filozófiák teljes körű tárgyalását ez idáig magyar nyelven nem publikálták. Boros Gábor a reneszánsz korának eszméáramlatait nyolc alfejezetben tárgyalja a humanizmus általános jellemzésétől az antik filozófiákhoz való visszatérésen, a mágián, a természetfilozófián és a teozófián át a természettudományos fejleményekig és a jogfilozófiáig. Talán ebben a fejezetben tapasztalható leginkább az általánosságra törekvés, ugyanis a szerző nem szorítkozik a szigorú filozófiai bemutatásra, miután számos esetben kitekintést nyújt a kor sajátos történelmi eseményeiről és azok hatásáról a filozófiára. Boros reneszánsz esszéje értékes művelődéstörténeti tanulmányként is számon tartható.

A kézikönyv második részéről is szólnunk kell néhány szót. Az ágazati filozófiák esetében kisebb terjedelmű esszéket olvashatunk, amelyek a kurrens filozófiai irányzatokat hivatottak bemutatni. Az önálló tanulmányok remek kiindulópontként szolgálhatnak a filozófiai stúdiumok iránt érdeklődők számára, tekintettel arra, hogy minden bemutatott terület esetében sor kerül a fontosabb terminusok bevezetésére, a főbb képviselők bemutatására, valamint a tudományterület tárgyának definiálására. Az ágazati filozófiák ismertetéséhez a szerkesztő szintén neves szaktudósokat kért fel: Bacsó Béla: esztétika; Orthmayr Imre: 20. századi angolszász etika; Felkai Gábor: diszkurzusetika; Mezei

Balázs: vallásfilozófia; Huoranszki Ferenc: metafizika; Farkas Katalin, Kelemen János: nyelvfilozófia; Máté András: logika és a matematika filozófiája; Fehér Márta: tudományfilozófia; Boros János: pragmatizmus; Tengelyi László: új fenomenológia; a történelemfilozófia fejezetet a kötet szerkesztője, Boros Gábor jegyzi.

Végezetül az egyes fejezetek végén található gazdag irodalomjegyzékre is felhívnam a figyelmet, amely nem csupán a témák feldolgozottságát tanúsítja, hanem tájékozási pontként, kapaszkodóként szolgálhat a behatóbban érdeklődők számára.

Zárszóképpen érdemes pár szót szólnunk arról, kiknek is szánja a kötetet a szerkesztő. Az Akadémiai Kézikönyvek sorozat többi kötetéhez – *Kémia, Világirodalom, Magyar nyelv, Világtörténet* – hasonlóan elsősorban tájékozódni kívánó középiskolások és tanáraik számára íródott, olyanoknak, akik többet kívánnak megismerni az iskolai tananyagnál, továbbá mindenkinek, aki érdeklődőn és gondolkodva közelíti meg a világot. Fontos kiemelnünk, hogy magyar nyelven ez idáig még nem született ilyen átfogó, minden korszakot és irányzatot feldolgozó filozófia kézikönyv.

A főszerkesztő tervei szerint a második kiadás kiegészül egy terjedelmesebb társadalomfilozófiai esszével a közelmúltban elhunyt kiváló társadalomfilozófus, Bence György emlékére.

Boros Gábor (főszerk., 2007): *Filozófia*. Akadémiai Kézikönyvek sorozat. Akadémiai Kiadó.

Szoboszlai-Kiss Katalin
Pannon Egyetem, BTK,
Antropológia és Etika Tanszék

Szerkesztőség: Pannon Egyetem,
Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar,
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200,
Veszprém, Vár u. 20.
tel: 06 30 2354558
e-mail: geczijanos@vnet.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

**Pannon Egyetem, Veszprém
Gondolat Kiadó, Budapest
Oktatási és Kulturális Minisztérium
Oktatásért Közalapítvány**

A szeparátum megjelenését
támogatja:

ELTE Pedagógikum

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest, Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő RT. (Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER RT. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető még közvetlenül a szerkesztőség címén. Előfizetési díj számonként 1000,- Ft. (Teljes évfolyam 5000,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk példányai megvásárolhatók az OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), a Gondolat Kiadó könyvesboltjában (Gondolat Könyves-ház, 1053 Budapest, Károlyi M. u. 16.), valamint az Írók Könyvesboltjában. (Budapest VI., Andrassy u. 45.)

1. **Kamarás István:**
Krisnások Magyarországon (1998)
2. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A szöveg megközelítései (1998)
3. **Andor Mihály – Liskó Ilona:**
Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. **Csányi Erzsébet:**
Világirodalmi kontúr (2000)
5. **Fóris Ágota (szerk.):**
Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. **Takács Viola:**
A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. **Szépe György:**
Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. **Andor Mihály (szerk.):**
Romák és oktatás (2001)
9. **Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva:**
Magyar tanító, 1901 (2001)
10. **Tüske László (szerk.):**
Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. **Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):**
Nyelv-pedagógia (2002)
13. **Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):**
A cigányság társadalomismerete (2002)
14. **Fóris Ágota:**
Szótár és oktatás (2002)
15. **H. Nagy Péter (szerk.):**
Ady-értelmezések (2002)
16. **Kéri Katalin:**
Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. **Géczi János:**
Rózsahagyományok (2003)
18. **Kocsis Mihály:**
A tanárképzés megítélése (2003)
19. **Gelencsér Gábor:**
Filmolvasókönyv (2003)
20. **Takács Viola:**
Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. **Lajtai L. László:**
Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. **Franyó István:**
Biológiai műveltségünk (2004)
23. **Golnhofer Erzsébet:**
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948 (2004)
24. **Bárdos Jenő:**
Nyelvpedagógiai tanulmányok (2004)
25. **Kamarás István:**
Olvasásügy (2005)
26. **Géczi János:**
Pedagógiai tudásátadás (2005)
27. **Révay Valéria (szerk.):**
Nyelvészeti tanulmányok (2005)
28. **Pukánszky Béla:**
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. **Szépe György – Medve Anna (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. **B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)
31. **Géczi János:** Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány (2006)
32. **Kelemen Elemér:** A tanító a történelem sodrában (2007)
33. **Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III. (2008)

Előkészületben:

34. **Boros János:** Filozófia!

Dorner Helga – Major Éva

A kollaboratív interakciók kialakulásának folyamata egy kevert oktatási formájú tanárképzési kurzus keretében

Jelen tanulmány a kis csoportban történő on-line kollaboratív tanulást vizsgálja. Kutatásunk, amelyet a Knowledge Practices Laboratory elnevezésű európai közösségi projekt keretében végzünk, középpontjában a „knowledge-building community”, azaz a tudásépítő tanulócsoporthoz áll, amelynek tagjai egymással kollaborálva, együttműködve olyan új tudáselemeket és/vagy készségeket alakítanak ki, amelyeket egymagukban nem lettek volna képesek létrehozni. Figyelmünk ennek megfelelően a csoport-szinten zajló aktivitásra, a kollaboratív csoporttevékenységre összpontosul. .

Lengyel Zsolt

10–14 évesek színnevekre adott asszociációi 1985-ben és 2006-ban

Tanulmányunk szűkebben az anyanyelvi nevelés szakembereihez szól. Tágabb értelemben azonban minden pedagógushoz, hiszen az anyanyelvvel – ilyen vagy olyan módon – valamennyien kapcsolatba kerülnek. E kapcsolat tartalmának egyik fontos eleme a tanulói szókinész, mind mennyiségi, mind minőségi tekintetben. Tudni kell tehát azt is, hogy tanítványaink mennyi szót birtokolnak, illetve a „belső” szótárnak (agyai szótárnak, mentális lexikonnak) milyen a szerveződése.

Varga Csaba

Egy sajátos diszciplína felbukkanása

Egy jogfilozófiai távolságból és általánosságból történő megközelítés természetszerűleg nem vindikálhat magának arra nézve felhatalmazást, hogy magának az európai jognak az oktatásáról véleményt formáljon. Ugyanakkor érzékelheti, hogy itt egy teljes jogági tagoltságnak megfelelő kurrikuláris sokféleség egyetlen specifikus tárgyban történő megkövetkezéséről van és lehet csupán szó – csakúgy, mint például az úgynevezett római jognak önálló tárgyként kiemelt tanításakor.

Kiss Endre

Nők, férfiak, forradalom

Mielőtt elemzésünk részleteibe belebocsátkoznánk, fel kell hívni a figyelmet a regény megírásának, színvonalának egyenetlenségeire. Ezek az egyenetlenségek helyenként következetlenségekhez vezetnek a cselekvés bonyolításában: szereplők (így Motya és Szavcsuk) hosszú időkre eltűnnek, hogy hirtelen újra megjelenjenek, és éppen a férfi-nő viszony szempontjából lényeges alternatívát testesítsenek meg. Ezekre a következetlenségekre, a szereplők folyamatos bemutatásának hiányaira, a szereplőket vezető célok és motivációk töredékességére természetesen ebben a vizsgálatban nem elsősorban az esztétikai vagy az irodalomelméleti értékelés szempontjából emlékeztetünk, hanem saját vizsgálatunk (a férfi-nő viszony) szempontjából, hiszen a hiányzó motivációs láncolatok adott esetben veszélyeztethetik is következtetéseink érvényességét.



1000, – Ft (ÁFA-val)