

1. évfolyam

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLE

Cultural Science Review

Szécsi Gábor: Közösség, kultúra
mediatizáció

Boros János: Új valóság, új lények,
új egyetemek

Szabó Tibor: Magyar - olasz
kulturális kapcsolatok
a két háború között

2019/1.

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLE / Cultural Science Review

Kiadja:

Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar

7100 Szekszárd, Rákóczi u. 1.

+36 74 528 300

https://kpvk.pte.hu/hu/kulturatudomanyi_szemle

Felelős kiadó a kar dékánja

Megjelenés gyakorisága: Évenként négy lapszám, három magyarul, a negyedik angol nyelven

A szerkesztőség elérhetősége: kulturatudomanyiszemle@kpvk.pte.hu

Felelős szerkesztő Szécsi Gábor

HU ISSN 2676-9158

A Kultúratudományi Szemle szerkesztősége és szerkesztőbizottsága

Szerkesztőség:

Szécsi Gábor főszerkesztő

Bús Imre főszerkesztő-helyettes

Boronkai Dóra

K. Farkas Claudia

Rácz Barbara

Zádori Iván

Szerkesztőbizottság:

Boros János elnök (Pécs)

Bárcki Zsófia (Nitra, Nyitra)

Pálfy József (Oradea, Nagyvárad)

Hörcher Ferenc (Budapest)

Ivanović, Josip (Subotica, Szabadka)

Klein Sándor (Budapest)

N. Horváth Béla (Szekszárd)

Orbán Jolán (Pécs)

Szabó Tibor (Szeged)

Olvasószerkesztő:

Horváth Viola

Tördelés:

Schmieder Réka

Meilinger Zsolt

Lapterv:

Bús Imre

©opyright: szerzők

©opyright: kiadó

KULTÚRATUDOMÁNYI SZEMLE

Cultural Science Review

2019/1.

(1. évfolyam)

Tartalom

Tanulmányok

Szécsi Gábor

Közösség, kultúra, mediatizáció..... 4

Boros János

Új valóság, új lények, új egyetemek..... 20

Szabó Tibor

Magyar – olasz kulturális kapcsolatok a két háború között 30

Műhely

Györkő Enikő

TIPIKUS ÉS ATIPIKUS GYERMEKNYELV-FEJLŐDÉSI KUTATÓCSOPORT 39

Györkő Enikő

Óvodáskorú koraszülött gyermekek numerikus képességének fejlődése 40

Boronkai Dóra

Hibajavítási stratégiák a kora gyermekkorban..... 51

Király Gabriella

Hiperkinetikus zavarral küzdő gyermekek intelligencia-struktúrájának elemzése 68

Fórum

Boros János

Bölcsészettudományok a demokráciában 86

Szemle

Szécsi Gábor

Észrendszer és erkölcsi autonómia 98

E számunk szerzői 101

Summaries..... 103

Közösség, kultúra, mediatizáció

Bevezetés

Az információs technológiák mindennapi használata révén a média logikája mindinkább behálózza életvilágunkat, hatással van a közösségről és kultúráról alkotott fogalmunkra. A mindent átható mediatizáció lényegét tekintve olyan meta-folyamat, amely azzal, hogy átalakítja a társadalmi és kulturális élet teljes feltételrendszerét, egyúttal új társadalmi formákat, kultúrát is teremt, és eddig ismeretlen árnyalatokkal gazdagítja a kommunikáció közösség- és kultúraformáló szerepéről alkotott képünket.

A közösségek mediatizációja alatt így nem csupán a tömegkommunikációs tartalmak közösségi életre, kulturális értékrendre, konvenciókra, nyelvhasználati szokásokra gyakorolt hatását értjük, hanem azt a társadalmi folyamatot is, amely az új (közösségi) média használata során szerveződő virtuális és az adott helyen megvalósuló személyközi kapcsolatokra épülő, fizikai közösségek közötti kölcsönhatás megerősödésével eddig ismeretlen közösségi formák megszületéséhez vezet. A mediatizáció eredményeként a virtuális és fizikai közösségek határai mindinkább elmosódnak, a hagyományos közösségi viszonyok alapjain új, hibrid (virtuális-fizikai) közösségek szerveződnek. A közösségek mediatizációja lényegét tekintve tehát nem más, mint ezeknek az új kommunikációs technológiák használatához kötődő, hibrid közösségi formáknak a kialakulása.

Amíg a közvetített kommunikáció könyvnyomtatáshoz kapcsolódó korábbi formái mellett a különböző primer csoportokon (család, rokonság, baráti kör stb.), helyi közösségeken belüli közvetlen személyközi kommunikációnak még komoly szerepe volt a napi információcserében, addig az új technológiák alkalmazásával ezeknek a helyhez kötött szóbeli közlési folyamatoknak a közösségformáló funkciója egyre kevésbé érzékelhető. Mindez alapvetően változtatja meg a közösségről és kultúráról kialakított képzetünket. Az elektronikusan közvetített kommunikáció eredményeként megszülető új közösségi formák meghatározzák mindennapi kommunikációs interakcióinkat, emberi kapcsolatainkat, a kultúrához és a tradíciókhoz való viszonyunkat. Olyan valós közösségekként működnek, amelyek a közös érdeklődés, bizalom, nyitottság jegyében szerveződnek, és amelyek a fizikai közösségekhez hasonlóan a közösségi normákat, értékrendet elfogadó tagjaik számára a közösségi létből fakadó cselekvési erőforrásokat kínálnak.

Tanulmányomban ennek az új közösségiség élménynek és közösségfogalomnak a forrására próbálok rávilágítani az elektronikus kommunikáció korában születő közösségi formák és a média kapcsolatának elemzésével. Különböző modellek tükrében mutatok rá arra, hogy a virtuális és fizikai közösségek határainak elmosódásával hogyan születik meg a más és más kommunikációs technológiák használatához kötődő közösségi szerepek énképet, kulturális identitást formáló kölcsönhatása. Kitérek továbbá arra is, hogy a közösségi kommunikáció új csatornáinak kialakulásával hogyan válik többretegűvé és hajlékonyává a globális kommunikációs hálózatban és az általa tudatosan választott vagy megteremtett helyi közösségekben egyaránt otthonosan mozgó ember identitása.

1. Mediatizált közösség, hálózati individualizmus

Az internetet, mobiltelefont használó ember szabadon vándorolhat a kommunikáció folyamatában megszülető és egymásra kölcsönösen ható közösségek világában. Szabadságának forrása a többretegű és rendkívül hajlékony közösségi és kulturális identitásáért felelős, kiterjedt kommunikációs kapcsolatrendszer, amely közösségről alkotott fogalmát egyszerre teszi összetetté és képlékennyé. Az elektronikus kommunikáció új technológiái tehát felgyorsítják azt a közvetített kommunikáció korábban megjelenő eszközeivel (könyv, nyomtatott sajtó, film, rádió) elkezdődő folyamatot, amely a belső társadalmi kötelekeihez, valós közösségi formáihoz erősen kötődő én felszabadítására irányul. Az individuum az új technológiák alkalmazásával megszülető kommunikációs térben egy, a különböző közösségek határain átívelő kapcsolati hálózat részévé válik. Ez a kapcsolati hálózatban való létezés jelenti képlékeny, többretegű identitásának forrását.

A számítógépet, mobiltelefont használó, televíziót néző, rádiót hallgató, szűkebb és tágabb környezetével folyamatos kommunikációs kapcsolatban levő ember számára a különböző társadalmi és kulturális kontextusok határai szimbolikussá halványulnak. Számos közösségnek válhat tagjává akár egyidejűleg is a különböző kommunikációs technológiák alkalmazásával, és, persze, számos olyan közösségből léphet ki az új médiatér nomádjaként, amelynek belső viszonyai, normái, konvenciói elfogadhatatlanná váltak számára. A közvetlen face-to-face kapcsolatok által meghatározott, fizikai és a főként elektronikusan közvetített kommunikációs viszonyokra épülő, virtuális közösségeket egyaránt sajátjának érző individuum mindennapi kommunikációs tevékenysége mindinkább eltünteti ezeknek a közösségeknek a határait. A különböző közösségekben betöltött szerepei egymásra kölcsönösen hatva befolyásolják énképét, egyéniségét, az egyes közösségi formákhoz való kötődését. Az elektronikusan kommunikáló ember közösségről és kultúráról alkotott fogalma így számos fizikai és virtuális közösségelményből táplálkozva, a különböző közösségi formák fogalmi megjelenítésének csomópontján születik meg. A fizikai és virtuális közösségek az egyéni fogalmi reprezentációk szintjén kerülnek kölcsönhatásba egymással és válnak az ilyen közösségekben akár egyidejűleg is jelenlevő individuumok kettős identitásának forrásává.

Az elektronikus kommunikáció révén megvalósuló gyors és folyamatos információáramlás pedig nem csupán a közösségi szerepek értelmezésének szinkronitását, de gyakran e közösségi szerepek egyidejűségét is maga után vonja. A mobiltelefonon, interneten kommunikációs közösségeket építgető, hálózott individuum a kommunikációs technológiák gyors és folyamatos változtatásának következményeként valós és virtuális közösségi szerepeit egyre kevésbé képes elkülöníteni egymástól. Amikor például valamilyen fizikai, közvetlen emberi viszonyokon alapuló helyi közösség tagjaként kommunikál, akkor ezt egyúttal az elektronikus kommunikációs kontextusokhoz köthető virtuális közösségi szerepeinek megfelelően is teszi.

Az elektronikus kommunikáció kora tehát nem csupán a mediatizált kommunikáció, de a mediatizált közösségek kora is. A közvetített kommunikáció új technológiáinak használata eddig ismeretlen közösségi formákat teremt tudatosabban felvállalt és ezért bármikor felülvizsgálható közösségi kötődésekkel. Ezek az újonnan született közösségek erőteljesen befolyásolják mind a fizikai, mind a virtuális közösségekről alkotott képzetünket. Olyannyira, hogy nyugodtan kijelenthetjük: az elektronikusan kommunikáló ember közösségfogalmának határait ma már az eredményes kommunikáció kritériumairól alkotott képzele jelöli ki. A mediatizált kommunikáció térnyerésével így válnak mediatizálttá közösségi kapcsolataink is.

Az elektronikus kommunikáció virtualizálja és a kommunikációs folyamat részévé teszi a közösségkritériumokat, és ezzel hozzájárul valós és virtuális szerepvizonyaink folyamatos kölcsönhatásához. Ennek eredményeként az információ korának embere az új, mediatizált közösségkritériumok és közösségi viszonyok tükrében értelmezi újra fizikai és virtuális közösségi kötődéseit, kapcsolatait és szerepeit.

Az elektronikusan mediatizált kommunikáció korában tehát az egyén megszabadul hagyományos társadalmi kötöttségeitől. A központi, egy adott társadalom vagy közösség normái, belső érdekviszonyai által meghatározott én fogalmát egy sokdimenziós, más és más közösségi szerepek által meghatározott én képzete váltja fel. A mobiltelefon, internet használatával, sajátos nyelvi és képi eszközeinek alkalmazásával a kommunikáló ember könnyedén átléphet egyik közösségből a másikba, s ennek során újabb és újabb érzelmi kötődései alakulnak ki a meglévő közvetlen társadalmi és kulturális kötelekei mellett. Az elektronikusan kommunikáló ember egy földrészeken átívelő kapcsolati hálózat elemévé válik, és ezzel számos, az énképét, egyéniségét meghatározó viszony, terv és vágy iránt köteleződik el.

A közösségi lét lényege így egyfajta hálózati individualizmusként ragadható meg, amelynek jegyében az új technológiákat használó és közösségi szerepeihez egyre tudatosabban viszonyuló ember szabadon választhatja ki a lehetséges csoportok közül saját közösségeit. A hálózott individuum számára a közösség többé nem a mindent áthidaló személyközi kapcsolatok helyhez kötött szerveződéseként jelenik meg, hanem olyan informális viszonyok individuális hálózataként, amelyek egy szélesebb társadalmi struktúrába illeszkednek. A mediatizált közösségek korában ezért a különböző közösségi formák határai elmosódnak, az egyén szabadon váltogathatja közösségi szerepeit. Olyannyira, hogy ezek a szerepek gyakran le is fedik egymást. Nem ritka ma már például az, hogy az internetes közösségek tagjai virtuális szerepmintákat követve próbálnak valós közösségi feladatokat megoldani, illetve valós közösségi elvárásoknak megfelelni.

Ez a folyamat természetesen nem jár együtt a közösségi lét iránti vágy, a közösségi kötelekekhez való mélyen emberi vonzódás elillanásával. A hagyományos és új közösségi formák határainak átjárhatóságával nem veszítettük el magát a közösséget, csupán megszabadítottuk azt fizikai korlátaitól, a közös helyen megvalósuló személyközi kapcsolatok tradicionális kötelekeitől. A közösség a késő modern ember számára mindinkább egy, a közvetlen és közvetett emberi interakciókat egyaránt felölelő jelképes folyamattá válik, ami végső soron a közösséghez való tartozást meghatározó normák, értékek, kockázatok állandó és tudatos mérlegelését jelenti a hatékony és gyors információ áramlás jegyében. A választott közösségekhez való tartozást éppen ez a közösségiség új élményét és a közösségi lét eddig ismeretlen képzetét megteremtő tudatos mérlegelés teszi igazán erőteljessé.

2. Hely és közösség viszonya az információ korában

A digitális kommunikációs technológiák, így mindenekelőtt az internet és a mobiltelefon használatával megszülető új kommunikációs térben tehát mindinkább megváltozik a hely és a közösség viszonyával kapcsolatos képzetünk. Az internet és a mobiltelefon használatához köthető új, virtuális közösségi formák sokkal inkább a virtuális és fizikai közösségek között szabadon mozgó individuumok interakcióit átfogó jelképes folyamatként, semmint térbeli kötődéseket mutató személyközi kapcsolatok együtteseként határozzák meg az elektronikusan kommunikáló ember csoporttudatát, közösségfogalmát. A sajátos bizalmi processzusként

megvalósuló közösségi interakciók posztmodern élménye szükségszerűen vonja maga után a televíziót néző, interneten és mobiltelefonon kommunikáló ember globális közösségkritériumok iránti nyitottságát, fogékonyságát. Azaz olyan új közösségiség alakul ki az elektronikusan mediatizált kommunikáció terében, amelynek kritériumai szoros összefüggésben vannak a gyors és hatékony információcsere feltételeivel.

A hely és a közösség viszonyával kapcsolatos képzetünk megváltozása hosszú, a modernitás közösségképének kialakulásához köthető folyamat eredménye. A modern ember közösségről alkotott fogalmát ugyanis már erőteljesen meghatározzák a közvetített kommunikációhoz köthető közösségi élményei. Bár az elektronikus kommunikáció XX. századi térnyeréséig a közvetlen, személyközi kommunikáción alapuló közösségek és a nyomtatott írásbeliségen alapuló, szövegalapú kultúrák korában születő virtuális közösségi formák határai még világosan kirajzolódtak, a közvetített kommunikációt egyre nagyobb mennyiségű és egyre komolyabb információk cseréjére használó ember mind gyakrabban és tudatosabban azonosul olyan csoportok értékrendjével, normáival is, amelyek tagjai között gyakorlatilag semmilyen közvetlen, face-to-face kommunikációs kapcsolat sem állt fenn. Az olyan elvont közösségekhez való tartozás élménye, mint amilyen a nemzet is, így szükségszerűen vezetett az adott helyen megvalósuló személyközi kommunikációs kapcsolatok elsődlegességét feltételező közösségről és a közvetlen és közvetett emberi viszonyokat egyaránt felölelő társadalmi viszonyokról alkotott fogalmaink világos elkülönüléséhez. A modernitás korának embere ezért az elvont társadalmi kapcsolatoktól megkülönböztetett közösségiség meghatározásakor még erőteljesen épített a lokalitásra, a helyhez kötöttség és a primer kommunikációs csoportokhoz való kötődés elvére. A közösségiségről alkotott képzelet erőteljesen kötődik a lokális csoportokhoz való tartozás élményéhez.

A modernitás közösségképzetét tehát még egyaránt táplálja a „közösségek mint érdekcsoportok” és a „közösségek mint személyközi és közös helyen kialakuló kapcsolatok” fogalma. Ezek a fogalmak a primer csoportokon, családi, illetve más kisebb társadalmi csoporton belüli közvetlen kommunikációs viszonyok jelentőségére utalnak. A rájuk épülő közösség-meghatározások így a közösséget közvetlen személyközi kapcsolatok együtteseként, nem pedig a közvetlen és közvetett emberi interakciókat egyaránt felölelő jelképes folyamatként definiálják. A közösség ebben a megközelítésben nem más, mint bizonyos értékeket, normákat, szokásokat egyöntetűen elfogadó emberek adott helyen megvalósuló, többnyire közvetlen ismeretségen és érintkezésen alapuló csoportja. Vagyis ezek a közösségértelmezések sokkal inkább a lokalitásra, semmint a globalitásra utalnak, s közvetlenül táplálkoznak abból a Ferdinand Tönnies ma már klasszikusnak számító könyvében kifejtett és a XIX. század eleje óta uralkodóvá vált felfogásból, amely a „racionálisan mechanizált, távoli” emberi kapcsolatokra épülő társadalommal (Gesellschaft) a közösségi létet mint közvetlen, szerves emberi kapcsolatok, kölcsönös viszonyok együttesét állítja szembe (Tönnies 1983). Vagyis az alapnak tekintett közösségfogalom (Gemeinschaft) a valós, organikus, intim és privát életet, a népi hiedelmeket és baráti viszonyokat jeleníti meg szemben a közvetett emberi viszonyokat feltételező, nagy instrumentalizált struktúráként működő nyilvános világgal, a társadalommal.

Ez a fogalmi megkülönböztetésen alapuló elképzelés egészen a XX. század végéig tartotta magát a szociológiában és a kommunikációtudományban. És ez az alól azok az írások sem kivételek, amelyek a virtuális közösségi formák megerősödésével összefüggésben tárgyalják a virtuális és fizikai közösségek viszonyát. A legtöbb szerző ugyanis a virtuális és fizikai közösségek közötti különbségek érzékeltetésekor a Tönnies-féle Gemeinschaft-Gesellschaft fogalmi sémát alkalmazza, és továbbra is az adott helyen megvalósuló személyközi kapcsolatok

jelentőségét hangsúlyozza a virtuális emberi viszonyoktól világosan elkülönülő valós közösségek kialakulása és fennmaradása szempontjából. Conrad M. Arensberg és Solon T. Kimball például a közösségkritériumok áttekintésekor a közösségek életét meghatározó társadalmi forma és viselkedésminták mellett kiemelt jelentőséget tulajdonítanak a közös emberi környezetnek is (Arensberg–Kimball 1965). Hasonló módon közelíti meg Irwin T. Sanders is a valós közösségek ismérveit akkor, amikor közösség-meghatározásában a közös életmód és társadalmi szisztéma mellett fontos szerepet tulajdonít a közös élettérnek és térbeli egységnek is (Sanders 1966). Marcia P. Effrat pedig arról ír „Approaches to Community” című tanulmányában, hogy a valódi közösségek voltaképpen olyan, a szolidaritás más és más intézményeivel rendelkező csoportok, amelyeket az adott helyen megvalósuló informális személyközi viszonyok folyamatos kölcsönhatása jellemez (Effrat 1974).

A fizikai helyhez kötöttséget alapnak tekintő közösségfelfogás tehát annak a Tönnies nevével fémjelzett törekvésnek a XX. századi gyümölcse, hogy a közvetett emberi interakciókra épülő, elvont formációnak tekintett társadalom és az adott helyen megvalósuló közvetlen emberi viszonyokat feltételező közösség fogalmát világosan elkülönítsék egymástól, és ezáltal elemezhetővé tegyék a két különböző típusú szerveződés viszonyát és kölcsönhatását a társadalmi folyamatok vizsgálatakor.

Az internet térnyerésével mind erősebbé és meghatározóbbá váló virtuális közösségek azonban merőben új megvilágításba helyezték ezt a modernitás gondolkodásmódját jellemző közösségfelfogást és vele együtt természetesen a hely és a közösség viszonyával kapcsolatos képzetünket is. Igaz, az új kommunikációs technológiák használatával megszorodó virtuális közösségek és a közvetlen térbeli érintkezést feltételező fizikai közösségek viszonyát eleinte többen a Tönnies-féle dichotomikus felfogás jegyében határozták meg. Ennek háttérben pedig valószínűleg az a hagyományos közösségi formák iránti aggodalom rejlett, amit a virtuális közösségek látványos térnyerése váltott ki a szerzőkből. A virtuális közösségek e szerzők felfogásában olyan, a valós, pozitív entitásokként felfogott hagyományos közösségi formákat elfojtó, személytelen „közösségillúziók”, amelyeket fogalmilag is világosan el kell különíteni a valós közösségi formációktól. Így, ahogy Tönnies a közösséget és a társadalmat egymástól lényegileg különböző formáknak tekintette, a virtuális közösségek expanzióját aggódva figyelő teoretikusok számára is kézenfekvő megoldást jelentett a fizikai és virtuális közösségeket a társadalmi szerveződés egymást kölcsönösen kizáró formáiként meghatározni. A fizikai közösségek, szemben a közösségiségnek csupán illúzióját kínáló virtuális közösségekkel, a kölcsönös egymásra utaltság és szolidaritás valódi élményét nyújtják tagjaik számára. Olyan, a közös lakóhelyhez fűződő érzelmi kötelékek jellemzik őket, amelyeket az újonnan megjelenő virtuális közösségek soha sem biztosíthatnak tagjaik számára. Így a közösséghez való tartozásból fakadó és az egyes ember cselekedeteit meghatározó erőforrásról is kizárólag a fizikai közösségek esetében beszélhetünk. Ezt az erőforrást nevezzük a Pierre Bourdieu (1980) által bevezetett és James S. Coleman (1988) írásaiban népszerűvé tett kifejezéssel, társadalmi tőkének. A társadalmi tőke tehát olyan cselekvési erőforrás, amely a csoporthoz való tartozásból, az adott közösség tagjai közötti kapcsolatból fakad, és amely ily módon a társadalmi struktúra bevezetését jelenti az egyéni racionális döntések paradigmájába. Coleman meghatározásában ennek az erőforrásnak három alaptípusa érvényesül a valós közösségeken belül: a társadalmi környezet megbízhatóságán alapuló kötelezettségek/elvárások, az adott társadalmi struktúra képessége az információk biztosítására, illetve a szankciókkal megerősített közösségi normák. Coleman például az utóbbi erőforrások kapcsán azt hangsúlyozza, hogy a negatív külső hatásokat korlátozó normák megjelenésének feltétele a társadalmi kapcsolatok zártsága, és a szankciók is csak akkor lehetnek hatásosak, ha a cselekvő környezetében lévő

aktorok között közvetlen kapcsolat jött létre. A zárt társadalmi struktúra egyúttal a nagyfokú közösségi bizalom feltétele is.

Coleman meghatározásában tehát a társadalmi tőke fogalma még erősen kötődik a hagyományos, fizikai közösségek által nyújtott közvetlen emberi viszonyokhoz. És nincs ezzel másképp a kérdéskör másik nagy teoretikusa, Robert D. Putnam sem, aki „a kölcsönös előnyök jegyében megvalósuló társadalmi koordinációt és együttműködést elősegítő” társadalmi tőke működésének feltételeiként a társadalmi kapcsolathálókra alapuló információáramlást, a közösségi fejlődést, versenyképességet, a kollektív cselekvést és társadalmi együttműködést, illetve a kollektív közösségi tudatot, szolidaritást emeli ki (Putnam 2000). Ezek a feltételek azonban Putnam felfogásában elsősorban a fizikai közösségekre jellemző formális és informális kapcsolati rendszereken (család, baráti társaság, klub stb.) belül teljesülnek. Mindez azért is érdekes, mert Putnam már az internet hatásait elemezve veszi górcső alá a társadalmi tőke fogalmát. Vagyis az újonnan születő virtuális közösségek irányából mutat rá arra az internet hatásában rejlő ellentmondásra, hogy amíg az új kommunikációs technológia elvben hozzájárulhat a közös érdeklődésen alapuló új közösségek kialakulásához, valójában társadalmilag éppúgy izolálja egymástól az embereket, mint a televízió.

A társadalmi tőke fenti meghatározásait tehát a hagyományos, fizikai közösségi formák iránti aggodalom hatja át, amely szükségszerűen vonja maga után azt az általános vélekedést, hogy az internet és mobiltelefon használatával kialakuló virtuális csoportok nem kínálnak tagjaik számára a közösségi létből fakadó cselekvési erőforrást. Más szóval, ezek a csoportok nem valódi közösségek. Esetükben a *közösség* szó használata pusztán metaforikus tartalmú. Társadalmi jelentőségük minimális, létrejöttük többnyire véletlenszerű, nem járulnak hozzá semmilyen közösségi identitás kialakulásához. Ehelyett az internetes csoportokhoz csatlakozók olyan felvett szerepekben kommunikálnak a csoport többi tagjával, amelyek rendeltetése épp a valódi identitás (származás, kor, nem, iskolai végzettség stb.) elrejtése. A kollektív felelősség, a közös identitáskeresés és kölcsönös kötelezettségvállalás hiánya miatt ezekre az „álközösségeként” működő csoportokra, miként arra Steve Jones is felhívja a figyelmet, megtévesztő lehet a közösség-metaforát alkalmazni (Jones 1999).

Ez a virtuális közösségekkel kapcsolatos felfogás máig tartja magát a szociológiában és a kommunikációtudományban, holott a 90-es évek közepén már megjelentek olyan munkák is, amelyek a szkeptikus megközelítéssel szemben valódi közösségekként határozzák meg az újonnan születő közösségi formákat. Howard Rheingold például már egyértelműen közösségeknek tekinti azok az internethasználat során megszülető csoportokat, amelyeket közös érdeklődési kör mentén tetszőleges számú egyén alakít ki saját választása nyomán (Rheingold 1993). Az ilyen csoportok esetében ugyanis éppúgy kimutathatók a valódi közösségiség ismérvei (közös cél, az azonosság és az összetartozás érzése, belső normák, szabályok stb.), mint a fizikai közösségek esetében. Belső rituálékkal, önálló, sajátos kifejezőmódokkal rendelkeznek, amelyek meghatározzák a közösségi információáramlást. Azaz ezek az online vagy virtuális közösségek is osztoznak a társadalmi tőkében, miközben széles körű közösségi bekapcsolódási lehetőséget és kölcsönhatást kínálnak az internetezők számára a virtuális térben. Olyan nyitott és széleskörűen hozzáférhető társadalmi hálózatok, amelyek esetében a fizikai közösségekhez képest szélesebb skálán érvényesül a bizalom és a társadalmi tőke. Ennek eredményeként pedig, miként arra Rheingold egy 2002-ben megjelent könyvében is felhívja a figyelmet, olyan hatékonysággal tudnak szélesebb skálájú érdekközösségeket aktivizálni, ahogy arra a térben és időben korlátozott, fizikai közösségek soha sem lennének képesek (Rheingold 2002). Hasonló megállapításra jut Thomas Lindlof és Milton Schatzer is, akik az internethasználat nyomán születő virtuális közösségeket olyan

közösségekként határozzák meg, amelyeket hasonló érdeklődésű emberek tudatosan hoznak létre valamilyen konkrét téma jegyében (Lindlof–Schatzer 1998). A közösségiség alapja ebben a megközelítésben is egy széleskörű bizalmon alapuló, motivált és interaktív kommunikációs tevékenység, ami a virtuális csoportokat valódi közösségekké teszi.

Bár Rheingoldék virtuális közösségek alatt elsősorban az internetes online fórumokhoz köthető közösségi formákat értik, mára világossá vált, hogy a mobiltelefonálás, de SMS és e-mail üzenetváltás során is születhetnek közösségekként működő csoportok. Az ilyen közösségek tagjai a közös érdeklődés mentén térbeli kötöttségektől függetlenül kerülnek kapcsolatba egymással, hogy, miként Craig J. Calhoun sugallja a virtuális közösségekről adott meghatározásában, bizonyos információkban, elképzelésekben, érzésekben, kívánságokban osztozzanak egymással (Calhoun 2002). Ezek a közösségi viszonyok átszövik az internetező, mobiltelefonáló ember mindennapi kommunikációs kapcsolatait, aki ezáltal mindinkább a virtuális közösségek kölcsönhatása mentén szerveződő hálózati társadalom tagjaként gondolkodik és viselkedik. Az új közösségi formák nemhogy gyengítenék, de erősítik is a virtuális és fizikai kapcsolatai révén behálózott ember fizikai közösségeken belül kialakult érzelmi, társadalmi kötődéseit. Sőt, a fizikailag egymástól elkülönülten élő emberek számára egyöntetűen elfogadott közösségi normákat, értékeket kínáló virtuális közösség bizonyos értelemben a kiterjedt társadalmi viszonyrendszert feltételező elsődleges kötelékek metaforájává is vált. Léte így mindinkább elhalványítja a társadalom (Gesellschaft) és közösség (Gemeinschaft) fogalma között húzódó határokat. Rendeltetése ebből adódóan, miként arra James E. Katz és Ronald E. Rice is felhívja a figyelmet, hogy lebontsa azokat a falakat, amelyeket a fizikai közösségek emeltek a kultúrák, nemek, etnikai csoportok vagy a földrajzi helyek, helyszínek között (Katz–Rice 2002). A virtuális közösségi viszonyok kialakításakor a közösség tagjai a meggyőződésüknek, attitűdjeiknek leginkább megfelelő módon képesek megjeleníteni identitásukat, vélekedéseiket, a közösséggel kapcsolatos elvárásaikat. Más szóval, amíg a fizikai közösségek a közösségek tagjai által egyöntetűen elfogadott társadalmi és fizikai (térbeli) határvonalak mentén szerveződnek, addig a virtuális közösségek a közösségek tagjai által egyöntetűen elfogadott társadalmi gyakorlaton és a közös érdeklődési körön alapulnak.

A virtuális közösségek tehát éppúgy megfelelnek a közösségekkel kapcsolatos elvárásoknak, mint a fizikai közösségek, de virtuális jellegükből adódóan tagjaik fizikai jelenléte nélkül válnak valódi közösségekké. Az internetezők, mobiltelefont használók meghatározott érdeklődési kör mentén szerveződő virtuális csoportjait közösségekként tekintő elméletek tehát alapvetően változtatják meg a közösség és hely viszonyával kapcsolatos hagyományos felfogást. Az elmélet képviselői szerint ugyanis ma már a térbeli érintkezés, a fizikai jelenlét, a közös helyen megvalósuló személyközi kapcsolatok nélkül is szerveződhetnek valódi közösségek. Miként arra Barry Wellman és Milena Gulia „Net Surfers don't Ride Alone” című írásukban rámutatnak, az információ korában a közösség meghatározásakor a térbeli alapokról a társadalmi hálózat kínálja alapokra helyeződik át a hangsúly (Wellman–Gulia 1999). Wellman és Gulia szerint csak akkor érthetjük meg, hogy a virtuális csoportok miért tekinthetők közösségekként, ha újraértelmezzük magának a közösségnek a fogalmát. Ennek során pedig akkor járunk el helyesen, ha a korábbi „idealizált” közösségértelmezésektől eltávolodva a közösséget mindenekelőtt individuumok társadalmi hálózataként, azaz egyfajta személyes viszonyrendszerként fogjuk fel. Csak így tudjuk ugyanis megragadni a közösségi kötődések lényegét egy nem a fizikai közelségen alapuló csoportban. Egy olyan csoportban, amely tehát a fizikai közösségekhez hasonlóan maga is közösségként működik annak ellenére, hogy már nem jellemzőek rá azok a hagyományos kötelékek, amelyek a családi, rokonsági, szomszédsági

viszonyokra és más primer csoportokra épülő közösségeket tartják össze. Ha viszont a közösséget individuumok térbeli korlátokat nem ismerő társadalmi hálózataként fogjuk fel, szükségtelen külön virtuális és fizikai közösségekről beszélünk. Csak egyféle közösség létezik, amely éppúgy létrejöhet a virtuális médiatérben, mint az egymással fizikai kapcsolatba kerülő emberek alkotta primer csoportokon belül.

Wellman és Gulia ebből a felismerésből kiindulva bírálja Rheingold virtuális közösségekkel kapcsolatos meghatározását is, ami a virtuális és fizikai közösségeket egymástól elkülönülő realitásokként kezeli. A közösségről alkotott fogalmunkat, vélik Wellmanék, ugyanis kizárólag ennek a két realitásnak az egyesítésével érthetjük meg. A társadalmi hálózat fogalma immár megkerülhetetlenné vált a kommunikáció közösségépítő szerepével kapcsolatos modellek megalkotásakor. Szemben a hagyományos társadalom-közösség modellek kínálta képpel, az információ korában a virtuális társadalmi hálózatokba való bekapcsolódás nem vonja maga után a valós közösségi viszonyok feladását. Sőt mi több, az internetezés, mobiltelefonálás teremtette kommunikációs kapcsolatok kiegészíthetők és ki is terjeszthetők a hagyományosnak tekintett, fizikai közösségek viszonyrendszerét. Anita Blanchard és Tom Horan szerint a társadalmi tőke növekedését vonja maga után, amikor az elektronikus technológiák használatával mind nagyobb számban megjelenő virtuális közösségek kiszélesítik a fizikai közösségek határait (Blanchard–Horan 2000). Vagyis az információk gyors és széleskörű cseréjére épülő, közös érdeklődési körön alapuló virtuális közösségek megjelenése a társadalmi tőke növekedését vonja maga után a velük kapcsolatba kerülő fizikai közösségekben is.

Márpedig ha az új kommunikációs technológiák használata a társadalmi viszonyokat kiterjesztő és megerősítő virtuális közösségek révén a társadalmi tőke növekedéséhez vezet, akkor a hozzájuk köthető új közösségi formákra is érvényeseknek kell lenniük a társadalmi tőke azon alaptípusainak, amelyekre Coleman és Putnam is felhívták a figyelmet. S valóban, napjainkban egyre több látványos és kevésbé látványos példát találunk a virtuális közösségekben rejlő cselekvési erőforrásokra. A napi híradások például mind több olyan nemzeti és nemzetközi mozgalomról tudósítanak, melyek kiindulópontját az internetes közösségi kommunikáció jelenti. Ma már politikai, kulturális, vallási események sora kötődik az egymással online információcsere révén kapcsolatba kerülő emberek virtuális csoportjaihoz. Gondoljunk például az észak-afrikai iszlám forradalmi hullám és az internetes iszlám közösségek kapcsolatára, vagy az egyre komolyabb politikai tényezővé váló „Egymillióan...” internetes mozgalmakra! Kampányaik megtervezésekor a pártok, kulturális és vallási csoportok ma már megkerülhetetlen tényezőként veszik figyelembe az internetes csoportokra jellemző jelentős társadalmi tőkét, a virtuális közösségekben rejlő cselekvési erőforrásokat.

Katz és Rice már idézett munkájukban nem véletlenül jutnak arra a megállapításra, hogy a rendszeres internethasználók sokkal nagyobb valószínűséggel kapcsolódnak be a politikai eseményekbe, különböző közösségi szerveződésekbe, mint azok, akik ritkán vagy egyáltalán nem kommunikálnak az interneten (Katz–Rice 2002). Hasonló következtetésre jutnak 2010-ben megjelent, „Internet and Community” című tanulmányukban Haythornthwaite és Kendall is, akik a virtuális közösségek által megerősített fizikai közösségeket tekintik a legjobb közösségi formáknak, hangsúlyozva, hogy az információ korában az online kommunikációs viszonyok nem csupán pozitív hatást gyakorolnak a fizikai, helyalapú közösségekre, de az online kommunikáció és az offline világ csak egymással kölcsönhatásban válhatnak közösségépítő tényezővé (Haythornthwaite–Kendall 2010). És ezen az állásponton van Amitai Etzioni is, aki „The Monochrome Society” című, nagy hatású munkájában azt hangsúlyozza, hogy bár az elektronikus mediatisztált kommunikáció jelentős mértékben kiszélesíti azok

körét, akikkel folyamatos kommunikációs kapcsolatba kerülhetünk, egyúttal meg is erősíti és újra is építi a hagyományos közösségi formákat (Etzioni 2001).

Ha tehát a virtuális közösségek esetében is felfedezhetőek a közösségeket jellemző cselekvési erőforrások, akkor túl azon, hogy szükségtelen féltenünk a hagyományos, fizikai közösségeket az elektronikusan mediatizált kommunikációtól, egyre kevésbé indokolt a virtuális és fizikai közösségekről mint egymástól lényegileg különböző szerveződésekről beszélnünk. Az információs technológiák használatához kötődő hálózottság révén az individuumok számára ezeknek a közösségeknek a határai egyre kevésbé érzékelhetőek. Az egymással a közvetített kommunikáció különböző technológiái révén kapcsolatba kerülő emberek önértelmezésének és közösségi szerepeinek végső viszonyítási keretévé a napi információcsere révén kialakuló hálózati társadalom válik. Az elektronikusan kommunikáló ember fizikai, konkrét helyhez kötött, közvetlen emberi viszonyait, offline társadalmi helyét és kapcsolatait mindinkább egy információközpontú társadalmi hálózat részeként ítéli meg. Ez a társadalmi hálózat ily módon válhat egyetlen nagy, a globális és lokális kötődéseket egyaránt megjelenítő, mediatizált közösséggé, amelynek szervezőelve a hatékony információcsere szabályainak egyöntetű elfogadása és alkalmazása.

A *közösség* szó használata ezért járhat ma együtt az eddigieknél átfogóbb, ha úgy tetszik, globális közösségkritériumok meghatározásának igényével. Ezek a közösségkritériumok pedig, ahogy arra a fentiek is rávilágítottak, az elektronikus kommunikációs technológiák használatával globalizálódó kommunikációs tér sajátosságaiból vezethetők le. Vagyis belső kapcsolatban vannak az információközvetítés hatékonyságának egyöntetűen elfogadott feltételeivel. E feltételek (pl. a közös információs bázis és érdeklődési kör, illetve a bizalmi viszonyok kölcsönös kialakulása) közösségformáló tényezőként járulnak hozzá a közösség szerkezetével, működésével kapcsolatos képzeink módosulásához, és sugallhatják például azt a meghatározást is, miszerint a közösség végső soron nem más, mint a hatékony információközvetítésre irányuló kommunikatív cselekvések szabályait egyöntetűen elfogadó és alkalmazó emberek közötti viszonyok összessége.

3. Lokális és globális kapcsolata a mediatizált világban

A mediatizált kommunikáció szerepének növekedésével tehát a közösségiség élményét mindinkább egy sajátos hálózati individualizmus táplálja. A kommunikációs viszonyai révén behálózott ember ennek eredményeként intim viszonyba kerül az őt befogadó társadalmi viszonyrendszerrel. Ennek az intimitásnak a lényege pedig, miként arra Leopoldina Fortunati is rámutat, nem valamilyen, a hálózati társadalomban egymással kapcsolatba kerülő emberek viselkedését meghatározó általános érzélem, hanem a közösségnek az új kommunikációs technológiák korában megőrzött eredeti funkciója (Fortunati 2002). A társadalmi struktúra ezáltal éppoly közvetlenül jelenik meg az egyéni döntések szintjén, mint a hagyományos közösségekben. A hálózati társadalomban térbeli kötelékek nélkül, szabadon alakított közösségi viszonyainkban éppúgy ott rejlik a társadalmi tőkeként érvényesülő cselekvési erőforrás, mint azokban a hagyományos közösségi formákban, amelyekben a közösségépítő bizalom még elválaszthatatlanul kötődött a közvetlen személyközi kapcsolatokhoz.

A közösségépítés folyamatában már nem érvényesülnek azok a lokális viszonyokat meghatározó kötelékek, amelyek a kötött én, a közjó érdekében elnyomott egyéniség képzetének kialakulásához vezettek. Az újonnan születő társadalmi hálózatok a saját közösségei alfájának és omegájának tekintett individuumot emelik piedesztálra. A közösség

immár nem mindent áthidaló személyközi kapcsolatok helyhez kötött jelenségeként szerveződik, hanem, miként arra Wellman is felhívja a figyelmet, informális kapcsolatok individuális hálózataként, amely egyúttal egy széleskörű társadalmi kapcsolatrendszer alapját is jelenti (Wellman 1988). Az elektronikusan kommunikáló ember az új társadalmi hálózatban szabadon és folyamatosan váltogathatja közösségi szerepeit anélkül, hogy ezzel felszámolná eredeti közösségi kötődéseit. Az egyes közösségi szerepeit és kötődéseit más közösségekben játszott szerepei és megélt kötődései tükrében értelmezi, azonosságtudatát egy sajátos többrétegű, hálózati identitás határozza meg.

Az elektronikus kommunikáció olyan új kulturális kontextust teremt, amelyben tehát összetettebbé válnak a közösségről, emberi kapcsolatainkról, önmagunkról alkotott fogalmaink. Ezek az összetett fogalmak új dimenziókat tárnak fel gondolkodásunkban, minden eddiginél komplexebbé, de tudatosabbá is téve a kommunikációs folyamatainkat meghatározó közösségi szerepvállalásainkat. Ahogy Joshua Meyrowitz fogalmaz a „The Rise of Glocality” című tanulmányában, a média-hálózatos kommunikáció teremtette új kontextus révén „összetetté, többrétegűvé, változékonyvá és a végtelenségig alakíthatóvá válik identitásunk” (Meyrowitz 2005, 28). Ami annyit jelent, Meyrowitz gondolatmenetét követve, hogy globális és lokális identitásaink egy időben, egymást átfedve formálják énképünket, a közösséggel, közösségi léttel és a kultúrával kapcsolatos képzetünket. S ennek eredményeként nem pusztán a globális iránti fogékonyságunk nő, de a lokálishoz fűződő viszonyunkban rejlő tudatosság is. Azaz a kulturális, nemzeti, társadalmi határokon átívelő globális kommunikáció során nyert információk tükrében élesebben rajzolódnak ki előttünk a lokalitás ismérvei, mint valaha.

Az új kommunikációs technológiák használata tehát egyszerre jár együtt a globális hálózottság, valamint a tudatosabbá váló és ily módon bizonyos értelemben véve megerősödő lokális közösségi kötődés élményével. A rádiózó, televíziót néző, internetező, mobiltelefonáló; szűkebb és tágabb virtuális közösségével állandó kommunikatív kapcsolatban levő ember így egyre inkább egy olyan hálózati társadalom tagjaként kezd gondolkodni, cselekedni, kommunikálni, amelynek léte elválaszthatatlanul kötődik az újonnan megszülető kommunikációs térhez.

Ezt az integráló és individualizáló dimenziót együttesen megjelenítő, összetett társadalmi identitást természetesen számos, egymásra is ható folyamat táplálja. A távolságot, a nemzeti, kulturális, társadalmi határokat virtualizáló kommunikációs térben ugyanis megváltoznak a társadalmi viszonyok, szituációk leírásakor alkalmazott kategóriák, osztályozások; elmosódnak az írásbeliség kultúráját jellemző határvonalak a privát és a nyilvános, a gyermek és a felnőtt világok között.

A hálózott egyén ennek a konvergenciák sorát felvonultató, új kommunikációs galaxisnak a „nomádjaként”, hogy Meyrowitz kifejezésével éljünk (Meyrowitz 2003, 91-102), próbál rendet teremteni a felé áramló információk kaotikus halmazában. Az új kommunikációs galaxis, amit nevezünk William Gibson (1984) immár klasszikusnak tekinthető nyelvi leleményét használva kibertérnek, tehát nem annyira az írásbeliség kultúráját, vagy ahogy Meyrowitz fogalmaz, a „szöveg alapú társadalmakat” jellemző kategoriális különbségtételek, divergenciák, sokkal inkább a fogalmi összetartások, konvergenciák világa (Meyrowitz 2005, 29).

A kibertérben egymáshoz kapcsolódó globális és lokális kommunikációs szituációk közötti határok elmosódásával egyúttal megnyílnak korábban átjárhatatlannak hitt; nyelvi, kulturális, társadalmi disztinkciókat jelző határok is. Ezek a határnyitások egymást erősítő, sőt, bizonyos értelemben egymást feltételező folyamatok, amelyek együttesen járulnak hozzá a hálózati társadalom tagjaként kommunikáló ember összetett identitásának kialakulásához.

Ezt az összetett identitást azonban mindenekelőtt a közösségi lét egymásra ható, új formái táplálják. Az elektronikus médiumok használata ugyanis elsősorban azáltal teszi összetettebbé a közösségről alkotott fogalmunkat, hogy egyúttal új típusú közösségeket is teremt. Az információs technológiákat használó egyén egyszerre válik egy, a globális kommunikációt lehetővé tevő, a nemzeti, kulturális határokon átívelő, virtuális közösség elemévé és egy, az elektronikus médiumok használatával megerősödő, sajátos belső normák alapján szerveződő, helyi közösség tagjává. Amikor például az internet révén valamilyen tőle térben távol eső eseményről szerez információkat, akkor olyan kulturális és nemzeti határokon átívelő, mediatizált közösség tagjaként viselkedik, amelynek globális kritériumait a hatékony információközvetítés szabályai határozzák meg. Amikor viszont az így szerzett információkat közvetlen környezetével mobiltelefonon vagy e-mail üzenetek formájában megosztja, akkor olyan helyi közösség tagjaként kommunikál, amelynek belső kohézióját épp az ilyen kommunikációs folyamatok, az azok keretében kialakuló nyelvhasználati, viselkedési szokások determinálják. Nem véletlenül jut a multimédiás üzenetküldés közösségformáló szerepét vizsgáló Nyíri Kristóf arra a következtetésre, hogy „a beszéd, szöveg és kép egyidejű – komplementer transzmissziója /.../ nem egyszerűen társadalmi tevékenységnek tűnik, hanem olyan tevékenységnek, amely éppen azokat a kapcsolatokat tartja elevenen, amelyekből a valódi közösségek felépülnek (Nyíri 2002, 231).

Az új lokalitások tehát úgy feltételeznek erős közösségi kötődéseket, hogy egyúttal globális trendek, a globális tudat hatása alatt is állnak. Ezek az új kommunikációs térben szerveződő helyi közösségek így egyrészt erősítik a helyi kötődéseket, a lokális identitást, másrészt viszont meghatározó elemei az ebben a kommunikációs térben kibontakozó, globális hálózati közösségnek is. A globális hálózati közösség ily módon egyfajta viszonyítási keretül is szolgál az elektronikus kommunikációs térben születő helyi közösségeknek. A hálózott individuum saját helyi közösségét ugyanis egyre inkább a globális irányából kezdi értelmezni. A globális kommunikáció során szerzett információk tükrében határozza meg helyi közösségének főbb jellemzőit. Egyfajta globális mátrix jegyében dolgozza fel a helyi közösséggel kapcsolatos tapasztalatait.

Ez az új médiumok teremtette globális nézőpont azonban nem pusztán a közösség-meghatározásokat, de a társadalmi szabályokhoz fűződő individuális viszonyt is megváltoztatja. A globális kitekintés következtében szükségszerűen viszonylagossá váltak azok a nemzetállami érdekeket megtestesítő konvenciók, társadalmi értékek, normák, amelyek a szövegalapú, modern kultúrákban a helyi közösségek életét meghatározták. Ennek oka kettős. Egyrészt az írásbeliség korában általánossá vált, elvontabb társadalmi kategóriák, osztályok egyre kevésbé alkalmazhatók arra a közös kommunikációs térre, amelyben az elektronikusan kommunikáló emberek globálisan és lokálisan is kapcsolatba lépnek egymással. A globális viszonyítási keret így a nemzetállami érdekeket is megtestesítő társadalmi, politika kategóriák folyamatos felszámolásához vezet. Másrészt azzal, hogy az új kommunikációs tér hatására a globális és lokális események közvetlen kapcsolatba kerülnek egymással, jelentős mértékben megerősödik a helyi közösségek kohéziója, ami óhatatlanul is a hagyományos társadalmi, politikai intézmények tekintélyének csökkenésével jár együtt. A kommunikációs szituációk számának növekedése megsokszorozza annak a helyi kommunikációs közösségnek a megtartó erejét, amelynek az egyén nem eleve elfogadott szabályok és normák követésével, külső társadalmi erők hatására, hanem szabad és tudatos választás révén válik a tagjává.

Akár a globális, akár az újonnan szerveződő helyi közösségi szint irányából közelítjük meg az egyén és a társadalom viszonyát, azt látjuk, hogy az egyén egyre kevésbé kötődik az osztálya által kijelölt, konvencionális társadalmi helyhez. Mind szélesebb spektrumú kommunikációs tevékenysége révén egyre több olyan közösségi formát, életmódot, hagyományt és értékrendet ismer meg, amelyet korábban elzártak előle a normatív integráció tradicionális intézményei, az eleve elfogadott közösségi hagyományok és tekintélyek. Lehetősége nyílik ezáltal arra, hogy válasszon magának az egymással versengő közösségek, életmódok és értékek közül. S ez a hagyományosan elfogadott normák, életmódok, értékek viszonylagosságának felismeréséből fakadó választás egyúttal a hálózott individuum egyre összetettebb identitásának részévé is válik.

A közösség új szintjeinek kialakulása a mind összetettebb egyéni identitások révén tehát felülírja a társadalommal kapcsolatos hagyományos osztályozási, kategorizálási mintákat, s ezzel együtt mintegy újraintegrálja a különböző társadalmi csoportokat is. A globális és lokális közösségi szintek kialakulása ily módon vezet el egy új típusú lokalitás megszületéséhez, amelyet Meyrowitz találóan „glokalitás”-nak” nevez (Meyrowitz 2005, 23-25).

Meyrowitz már idézett munkájában Charles Horton Cooley (1964) és George Herbert Mead (1934) írásaira hivatkozva abból a feltevésből indul ki, hogy az ember önmagáról alkotott képe (sense of self) voltaképpen az egyén közösségi, társadalmi kapcsolataira visszavezethető, tükrözött kép. Mások velünk kapcsolatos reakciói, attitűdjei, viselkedése alapján ismerjük meg önmagunkat; értjük meg cselekvéseink, viselkedésünk, szavaink társadalmi jelentését. Énképünk annak észleléséből fakad, ahogyan mások észlelnék bennünket, azaz egy „általánosított másik” szemszögéből észleljük és ítéljük meg saját viselkedésünket és megnyilatkozásainkat.

Meyrowitz szerint az új kommunikációs technológiák megjelenése és kiterjedtebb használata kitérítette a tapasztalati teret, s ezáltal az önismeretünk forrását jelentő „általánosított másik”-ról alkotott fogalmunkat már nem pusztán a közvetlen környezetünkben élő emberek velünk kapcsolatos reakciói táplálják. A globális médiatérben immár más helyeken lévő, más közösségekben élő emberek is szolgálhatnak „éntükörként”. S ez a mediatizált, közvetített „általánosított másik”, bár nem szünteti meg az önmagunkról alkotott képünk függését a bennünket befogadó helyi közösségtől, csökkenti helyi kötődésünk jelentőségét énképünk kialakításában.

Másrészt azzal, hogy az elektronikus kommunikáció terében globális perspektívák nyílnak meg előttünk, kitérít az a viszonyítási mező is, amelyet Meyrowitz „általánosított máshol lét”-nek nevez (Meyrowitz 2005, 22-23). Az „általánosított máshol lét” olyan tükör, amelyben saját lokalitásunkat szemlélhetjük és megítélhetjük. Az „általánosított máshol lét” érzékelésével helyi közösségünkről más helyi közösségekhez viszonyítva alkotunk képet. Ez a kitérítő viszonyítási mező egyfajta globális mátrixot helyez a lokálissal kapcsolatos tapasztalatainkra, s így egy különleges én- és helytudat forrásává válik. „Glokalitásokban élünk”, írja Meyrowitz, ami annyit jelent, hogy „bár valamennyi lokalitás több szempontból egyedi, mindegyik globális trendek és a globális tudat hatása alatt áll” (Meyrowitz 2005, 23). Az új médiatérben érvényesülő globális nézőpont tehát azzal, hogy általános viszonyítási mezőbe helyezi helyi közösségünket, egyúttal új, a lokalitáson túlmutató jelentést is ad közösségi interakcióinknak, amelyeket egy, az elektronikus média által megteremtett külső perspektívából, „felülnézetből” vagyunk képesek szemlélni.

A lokális és globális társbérletből fakadó „glokalitás”-ban azonban a helyi kötődés új, minden eddiginél erősebb formái is kialakulnak. Ennek oka pedig, hogy a globális nézőpont, az új médiateret jellemző viszonyítási keret révén minden eddiginél tudatosabb választás eredményeként érezzük, valljuk magunkat egy helyi közösség tagjának. Más szóval, a globális

kommunikáció révén megteremtődő, miként Edward Relph (1976) fogalmaz, „objektív kívüllevés” (objective outsidersness) a lokálishoz való kötődés minden eddiginél tudatosabb, érzelmileg minden korábbinál erősebb formáját váltja ki. Az általunk több szempont mérlegelésével, tudatosan választott helyet és közösséget ugyanis sokkal inkább a sajátunknak fogjuk érezni, mint azt, amelyhez pusztán konvencionális kötelékek fűznek bennünket.

Az újonnan megszülető globális nézőpont azáltal, hogy minden eddiginél tudatosabbá teszi közösségi, társadalmi viszonyulásainkat, nem egyszerűen csak a viselkedésünket befolyásolja, de hatással van magára a társadalmi identitásra is. A globális kommunikáció teremtette „felülnézetben” átértékelődnek a szövegalapú társadalmakban kikristályosodott, hagyományos társadalmi kategóriák. A globális nézőpont révén egyre tudatosabban közelítjük meg ezeket a kategóriákat, és emiatt egyre kevésbé tudjuk reflexió nélkül elfogadni a háttérükben boltosuló konvenciókat. Másrészt az új médiatér kínálta kommunikációs közeg teljes mértékig átjárhatóvá tette a közösségi, társadalmi kommunikációt meghatározó szituációs határokat. Az elektronikus médiumok révén megnyíló szituációs határok és a saját társadalmi, közösségi gyakorlatát globális nézőpontból szemlélő és ezáltal a konvenciókkal kapcsolatban mindinkább kritikusabbá váló személyiség attitűdjei miatt egyre kevésbé lehetséges több, a hagyományos, szövegalapú társadalmat jellemző kategóriát fenntartani.

Így válhat az elektronikus kommunikáció olyan társadalmi konvergenciák alapjává, mint amilyen például a gyermeki és felnőtt világok közeledése is. Miként Meyrowitz „glokálitás”-ról írt tanulmányában olvashatjuk, manapság egyre kevésbé őrizhető meg az a szövegalapú társadalmakat jellemző gyakorlat, hogy a szövegek különböző szintű kódolásával távol tartják a gyermekeket a felnőttek, sőt más korú gyermekek információs világától (Meyrowitz 2005, 28-29). A televíziót néző, internetező gyermekek ma minden további nélkül hozzájuthatnak a felnőttek elkülönített információihoz. S így egyre inkább elhalványulnak a gyermekkor és az ifjúkor, illetve az ifjúkor és a felnőttkor közötti határvonalak. Az a kommunikációs közeg, amelyben a gyermekek információhoz jutnak, egyre inkább azonossá válik azzal a világgal, amelyben a felnőttek kommunikálnak, dolgoznak, vagy éppen szórakoznak. Azaz a televíziós csatornákat néző, az internetet egyre tudatosabban böngésző gyermek ugyanabban a kommunikációs közegben tájékozódik, jut hozzá újabb és újabb információkhoz, mint a felnőtt. A gyermeki és felnőtt világokat korábban jellemző kommunikációs szituációk egyre jobban átfedik egymást. S ez, véli például Neil Postman (1994), szükségszerűen vezet a felnőtt hagyományos társadalmi helyzetéből és szerepéből fakadó tekintélyének gyengüléséhez. Erre hívja fel a figyelmet Meyrowitz is „Medium Theory” című tanulmányában, mikor így fogalmaz: „Az elektronikus társadalmat a felnőttes gyermekek és a gyerekes felnőttek egyre növekvő száma jellemzi” (Meyrowitz 1985, 68). A „gyermekkor eltűnése”, hogy Postman már idézett művének címére utaljunk (Postman 1994), tehát arra a társadalmi kategóriák közötti konvergenciára példa, amely a kommunikációs szituációk határainak elmosódásából fakad az elektronikus médiumok terében. Az elektronikus média használata megszabadít bennünket a hagyományos társadalmi besorolásokban és az azokra épülő interakciókban rejlő kötöttségektől, korlátozásoktól. Ahogy Meyrowitz írja: „Szabadon alakíthatjuk saját kapcsolati hálónkat, és a mi döntésünkön múlik, hogy milyen szinten akarunk bekapcsolódni ezekbe a hálózatokba. Valamint tőlünk függ az is, hogy milyen szinten kötődünk a helyi térhez.” (Meyrowitz 2005, 30)

Az egyéni szabadság érzése által felerősített közösségi kötődések teszik tehát a mediatizált, hibrid közösségeket a virtuális és valós közösségek szintézisét megteremtő, ideális közösségi formákká. Ezért akkor járunk el helyesen, sugallja Karen A. Cerulo (1997), ha az információ korában a társadalmi interakciókat és a társadalmi kötődést a közösségi viszonyait szabadon

szövegető egyének társadalmi együttműködéseként és az elektronikus diszkussziót folytató csoportokon belüli, sajátos érzelmi támogatásként fogjuk fel. Ez felel meg ugyanis leginkább az elektronikus kommunikáló, a virtuális és fizikai közösségek határait egyre kevésbé észlelő ember mindennapi tapasztalatainak, életvezetésének.

A mediatizált közösségek korában tehát a hatékony és gyors információáramlás, közös érdeklődés, nyitottság és bizalmon alapuló közösségválasztás lehetőségének egyöntetű elfogadása válik közösségformáló tényezővé. A mediatizált, hibrid közösségek a közvetített kommunikáció régi és új eszközeit használó emberek egyfajta bizalmi folyamatként megélt társadalmi hálózata. Az internetező, mobiltelefonáló ember a virtuális és fizikai kommunikációs szituációk és az ezekből táplálkozó közösségek határait újra és újra átlépve teszi a kommunikációs folyamatok által közvetítetté egyúttal saját közösségi viszonyait is. Ezek a közösségi viszonyok nem egy egymástól élesen elkülönülő virtuális és fizikai szférába tagolódva rendeződnek el, hanem egy, a virtuális és fizikai kapcsolatokat egyaránt felölelő társadalmi hálózat részeként formálják a közösségek tagjainak identitását. Az önmagát a különböző, egymásra ható közösségi szerepei által megérteni akaró egyén számára már ez a közösségként működő társadalmi hálózat jelenti az önértelmezés keretét. Mások vele és kommunikációs szerepeivel kapcsolatos reakcióit már ebben a virtuális-fizikai, hibrid értelmezési keretben dolgozza fel és teszi énképe elemévé. Közösségi szerepeinek megítélése már ebben a viszonyrendszerben történik, csoporthoz, kultúrához való tartozásának élménye ebben a kapcsolati hálózatban válik cselekvési erőforrássá.

Irodalom

Arensberg, Conrad M. - Solon T. Kimball (1965): *Culture and Community*. Harcourt, Brace, and World, New York.

Blanchard, Anita. – Tom Horan (2000) : *Virtual Community and Social Capital*. In G.D. Garson (szerk.): *Social Dimensions of Information Technologies*. Idea Group, Hershey, 6-22.

Bourdieu, Pierre (1986): *The Forms of Capital*. In J.G. Richardson (szerk.): *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood, New York, 241-258.

Calhoun, Craig J. (2002): *Virtual Community*. In C.J. Calhoun (szerk.): *Dictionary of the Social Sciences*. Oxford University Press, Oxford.

Cerullo, Karen (1997): *Reframing Sociological Concepts for a Brave New (Virtual?) World*. *Sociological Inquiry*, 67 (1), 48-58.

Coleman, James S. (1986): *Individual Interests and Collective Action*. Cambridge University Press, Cambridge.

Coleman, James S. (1988): *Social Capital in the Creation of Human Capital*. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.

Etzioni, Amitai (2001): *The Monochrome Society*. Princeton University Press, Princeton, NJ.

- Fortunati, Leopoldina (2002): Italy: Stereotypes, True and False. In J.E. Katz – M. Aakhus (szerk.): *Perpetual Contact: Mobile Communication, Private Talk, Public Performance*. Cambridge University Press, Cambridge, 42-62.
- Haythornthwaite, Caroline – Lori Kendall (2010): Internet and Community. *American Behavioral Scientist*, 53 (8), 1083-1094.
- Jones, Steve G. (1995): Understanding Community in the Information Age. In J.E. Katz (szerk.): *Cybersociety: Computer Mediated Communication and Community*. Sage, Thousand Oaks, CA, 12-29.
- Katz, James E. – Ronald E. Rice (2002): *Social Consequences of Internet Use: Access, Involvement and Interaction*. MIT Press, Cambridge.
- Lindlof, Thomas R. – Milton Shatzer (1998) Media Ethnography in Virtual Space: Strategies, Limits and Possibilities. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 42 (2), 170-189.
- Meyrowitz, Joshua (1985): *No Sense of Place. The Impact of Electronic Media on Social Behavior*. Oxford University Press, New York-Oxford.
- Meyrowitz, Joshua (2003): Global Nomads in the Digital Veldt. In Nyíri K. (szerk.): *Mobile Democracy: Essays on Society, Self and Politics*. Passagen Verlag, Vienna, 91-102.
- Meyrowitz, Joshua (2005): The Rise of Glocality: New Senses of Place and Identity in the Global Village. In Nyíri K. (szerk.): *A Sense of Place: The Global and the Local in Mobile Communication*. Passagen Verlag, Vienna, 21-30.
- Nyíri Kristóf (2002): Az MMS képfilozófiájához. In: Nyíri K. (Szerk.): *Mobilközösség – mobilmegismerés*. Budapest, MTA Filozófiai Kutatóintézete, 213-231.
- Postman, Nail (1994): *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books, New York.
- Putnam, Robert D. (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of the American Community*. Simon and Schuster, New York.
- Relph, Edward (1976): *Place and Placelessness*. Pion Ltd, London.
- Rheingold, Howard (2000): *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Rheingold, Howard (2002): *Smarts Mobs*. Perseus, Cambridge.

Wellmann, Barry (1988): Networks as Personal Communities. In B. Wellmann – S.D. Berkowitz (szerk.): *Social Structures: A Network Analysis*. Cambridge University Press, Cambridge, 130-184.

Wellmann, Barry – Milena Gulia (1999): Net surfers don't Ride Alone: Virtual Community as Community. In B. Wellmann (szerk.): *Networks in the Global Village*. Westview Press, Boulder, CO, 331-367.

Új valóság, új lények, új egyetemek

A digitális kor kihívásai a tudományok számára

Bevezetés

Soha nem látott kihívások előtt állunk, mind mennyiségi, mind minőségi értelemben, melyek az egyetemeket komoly feladat elé állítják. A nagy nyugati egyetemeken „gyors reagálású hadtestek” működnek, olyan intézetek, fakultások, amelyek a kor kihívásaira próbálnak válaszolni. A technológiai fejlődés, az informatikai robbanás, a génszerkesztés, a neurológia fejleményei, az új típusú pénzügyi-gazdasági válságok, a terrorizmus és az ezt tápláló vallási irányzatok fellépése, az alapvető egyéni és társadalmi értékek folyamatos újraértelmezésére és érvényesítésére kényszeríti az egyetemeket, mint a gondolkodás legmagasabb szintű helyeit.

Amikor a tudat hordozója, az agy esetleges digitális, szilícium alapú felváltásáról, a tudat „letöltéséről”, pontosabban „áttöltéséről” gondolkoznak a Szilícium-völgyben vagy az MIT-n, amikor a gének átalakításával újfajta ember létrehozásának lehetőségét latolgatják, amikor az egyedi ember szervei kicserélhetővé vagy gépekkel helyettesíthetőkké válnak, amikor elszabaduló pénzügyi válságok társadalmi rétegeket képesek reménytelen helyzetbe sodorni, amikor az európai civilizációt fenyegető vallási tömegmozgalmak lépnek föl, akkor újra fölmerül a kérdés, kik vagyunk, honnan jövünk és mikké akarunk válni.

E kérdésekre adott válaszainktól függ, hogyan reagálunk a konkrét kihívásokra. Mi az ember, van-e változtathatatlan lényege, védendő-e az a fajta ember, amik vagyunk, milyen eszméken és értékeken alapul az egyes ember méltóságát tisztelő felfogás, és meg akarjuk-e mindezt őrizni, avagy kiszolgáltatódunk olyan folyamatoknak, melyeket részben magunk idézünk elő, és melyek akár el is pusztíthatják azt, amit létrehoztunk – és vele együtt minket is, vagy utódainkat.

A válaszok megtalálásához egyetlen diszciplína, egyetlen egyetemi fakultáson művelt tudományág, egyetlen politikai párt vagy egyetlen ország kormánya sem elegendő. Nem konkrét, egyes és végérvényes válaszok keresendők, ilyenek már nem lesznek, hanem a folyamatos tudatos gondolkodás és éberség, a kérdések újra- és újratárgyalása. Ehhez szükség van átfogó szemléletre, mely a gondolkodástörténetet ismeri és ennek segítségével képes a mindenkire vonatkozó problémákat felismerni, vizsgálni, és a tudomány, a politika, a társadalom számára elemző módon megjeleníteni.

A nagy európai és amerikai egyetemeken felismerték már a filozófia és a transzdiszciplináris kutatások fontosságát, és ehhez csatlakozva rendkívüli fontosságú lenne, hogy Magyarország és Közép-Európa egyetemei is felismerjék a kor kihívásait, ismét úttörő módon lépjenek föl az emberiség nagy kérdéseinek kezelésében – ahogy erre a második világháború előtti korszakokban képzésükkel, a felnevelkedő kiváló elmék munkájával még képesek voltak. Elemzésemet azzal zárom, hogy újfajta egyetemi gondolkodásmód és képzés kialakítását javaslom.

A filozófia és a transzdiszciplinaritás jelentősége

A világ legnagyobb és legjelentősebb egyetemén a filozófiatudomány kutatásának és oktatásának kiemelt szerepe van. Számos helyen önálló filozófiai kar működik, mely igyekszik kielégíteni a legkülönbébb tudományágak és fakultások szakmai igényeit. Első közelítésben ennek többek közt diszciplináris (1), morális (2), karrier-tervezési (3) indokai vannak.

(1) Felismerték, hogy a filozófiát nem lehet pusztán a humántudományi fakultásokhoz kapcsolni, nemcsak azért, mert ez módszertani kisajátítással és szemléletbeli egyoldalúsággal jár, hanem azért is, mert a mai tudományok folyamatosan olyan kérdéseket vetnek föl, melyeket maguk nem tudnak teljes mértékben megválaszolni, de amelyek mégis megoldásra vagy legalábbis diszkusszióra várnak. Ezért a filozófiai intézeteket úgy építik föl, hogy a lehető legtöbb tudománnyal kapcsolatban lehessenek. A neurológiai- és agykutatások, a jogalkotást és adminisztrációt megalapozó igazságosság-elemzések, a neveléseméleti tanulmányok, a gazdaságelméleti vizsgálatok, a művészet és a vallás minden embert és az egész társadalmat érintő kérdései a szaktudományos megalapozás mellett valósággal követelik a filozófiával való foglalkozást, filozófiai és transzdiszciplináris válaszok keresését.

(2) Az orvosi etika, a bioetika, a neuroetika, a környezetvédelmi etika, a gazdaságetika, az oktatásetika, a politikaetika kérdései szintén jelentős filozófiai-etikai kihívásokat vetnek föl, melyhez az egyes szakmákban való felkészültség mellett filozófiai tudásra is szükség van.

(3) A világ egyetemén összegyűlt tapasztalatok alapján a filozófiában képzett diákok saját szakterületükön is a legjobban teljesítők közé tartoznak. Nem véletlenül a Stanford Egyetem informatika szakos diákjainak jelentős része, akik jövőjüket a *Silicon Valley* nagy cégeiben képzelik el, szakmai tanulmányaik mellett filozófiai tanulmányokat folytatnak. Hans Ulrich Gumbrecht, a Stanford Egyetem professzora leírja, hogy filozófiai szemináriumán a résztvevő hallgatók legtöbbször az elektronika, a komputertudomány, a szimbolikus rendszerek és a matematika területéről jött (Gumbrecht 2017). Bár szakirányuk nem követeli meg, a diákok elhatározták, hogy sok-sok órát a filozófiára szánnak. Ez a tendencia évek óta erősödik, írja a professzor. Nem véletlenül: mindenki érzi, hogy többre van szükség, mint pusztán a programozásra, az áramkörökre vagy akár a neuronokra összpontosítani. A high-tech szakmák hatása messze túlmutat saját területükön.

A Harvard Egyetem honlapján olvasható, hogy „*a filozófia jelenleg a leginkább piacképes fokozat, amelyet szerezni lehet*”. A filozófiára természetesen nem csak azért van szükség, hogy biztosítsuk hallgatóink karrierjét, hanem azért is, mert segít megérteni önmagunkat, gondolatokkal tölt föl, melyeket előttünk zseniális gondolkodók gondoltak, és melyeket egy ember, de egy egész generáció sem tud önállóan gondolni. A történelem során filozófiai elméletek hosszú fejlődése párhuzamosan haladt olyan szaktudományokéval, mint a matematika vagy a fizika. A kalkulus és a differenciálszámítás Newton és Leibniz általi kidolgozását a filozófiai, matematikai és fizikai gondolkodás kétezer éves interakciója készítette elő (Boyer 1949). Ráadásul az önmagára reflektáló gondolkodás közösségeink elkötelezett tagjává is tesz bennünket. Hozzásegít ahhoz, hogy megértsük az emberi élet és gondolkodás különféle módjait, történeti és szisztematikus értelemben egyaránt.¹

¹ Harvard, <https://philosophy.fas.harvard.edu/>

Felvetődő új problémák

A következőkben a digitalizáció, a biotechnológia, az orvos- és idegtudomány, valamint a társadalomtudomány területéről hozok néhány példát, melyek követelik az átfogó, tudományágakon átívelő megközelítéseket és diszkussziókat. Számptalan további példa felhozható.

Digitalizáció

A digitalizáció vagy informatika átalakítja az emberi élet minden területét. Az átalakulásnak könyvtárnyi irodalma van. Senki nem kételkedik a rengeteg jótéteményben, amit a számítertechnika elterjedésének köszönhetünk, a légi és közúti közlekedés nagyobb biztonságának, az ipari automatizálásnak, az új gyógyászati technológiának mindenki örül, és nem vágyik vissza korábbi korszakokba.

A digitális technológia hatására mindennapjaink, szokásaink, és így bizonyos értelemben mi magunk is átalakulunk. Megváltoznak az időhöz, a térhez való viszonyaink, az olvasási, tanulási, szabadidős és kommunikációs szokásaink, a társas kapcsolataink. Átalakul az emberi gondolkodás. Agyi implantátumok egy idő után nem csak a fiziológiai folyamatokba, hanem a gondolkodás tartalmaiba is bele fognak avatkozni. Kinek a gondolatai lesznek majd akkor, ott, az adott ember fejében, a sajátja vagy a programozóé? Vajon egykor digitális, szilícium alapú rendszerekbe letölthető lesz a szénelapú emberi tudat és öntudat? Kik fogják birtokolni és mire használják a személyes adatokat, amelyeket a digitális eszközök használata révén a világhálóra bízunk? Az adatokat összegyűjtik, üzletszerűen továbbadják, emberek után kémkednek, profilokat alakítanak ki.

Az emberekben növekszik a félelem, eltűnni látszik az a környezet, amely eddig életüket meghatározta. A félelem, mint olyan alapvetően irracionális, ám feloldásához az ész erőfeszítése szükséges. A naponta új digitális technikák, új alkalmazások és „okos” telefonok állandó gyorsulásra, technikai tanulásra készítetnek. A baráti, családi összejöveteleken a készülékeket bújják, csökken az egymásra figyelés, miközben az ellenőrzésünk alól kicsúszott, inkább minket ellenőrző távolít, a jelen nem lévőre figyelünk. A legbensőbb és eddig biztosságot adó privát szférába is behatol a változás, a jövő, a távoli, a jelenlét-nélküli virtuális, a maradandóság-hiány, az ismeretlen. Az utazási eufória nem segít: akárhova megyünk, mindenütt a jelenlévővel találkozunk, miközben digitális eszközeink állandóan a jelen-nemlévőbe sodornak bennünket. Akárhova megyünk, máshova figyelünk.

A jelen nem lévő, a jelenben nem létező, fizikai környezetünkben ott nem lévő távoli áltapasztatásával, a bizonytalan jövő fenyegető érzetével szemben az egyetlen szilárd kapaszkodópont az a gondolkodás, amely önmagában relatíve biztos, saját történeti és szisztematikus alapjait kutatja és megértésre törekszik. Mit akarok az ismeretlenből, az újból elfogadni, és mi az, aminek ellenállok? Hol vannak a határok? Ki tudok-e szállni a virtuális világból? Nem a feltartóztathatatlan fejlődést kérdőjelezzük meg, de a változások irányát és útvonalait igen, és el kell határoznunk, mely lehetséges útvonalakat zárunk el egyénileg, etikai mérlegeléssel, vagy társadalmilag, politikai, törvényalkotási módszerekkel. Hogy oldhatjuk meg a digitalizáció által felszabadított munkaerő újrahaznosulását, vagy emberies szavakkal, miként javasolható társadalmi szinten értelemadás, elsősorban ön-értelemadás azok számára, akiket kiszorítanak az új gépek?

Egy buszvezető, akire az önjáró buszok bevezetése után nem lesz szükség, hogyan találja meg élete értelmét a továbbiakban? Informatikussá, stylist-tá, szabadidő-menedzserré nem biztos, hogy néhány hónap vagy év alatt átképezhető. Rendelkezni fog azokkal a képességekkel, amelyek megóvják az emberi és társadalmi lecsúszástól? Az ipari forradalom során az új technológiák ugyanannyi vagy több munkahelyet teremtettek, mint amennyit megszüntettek,

de legtöbbször nem azoknak, akik kiestek a munkából, hanem a következő generációnak. Az új munkahelyek új képzettségeket igényelnek, melyek közvetítése nem csak életem keresztül tartó tanulást, de az oktatási módok és intézmények gyors átalakulását is igényli.

A német filozófus Richard David Precht (2018) felhívja a figyelmet, hogy a Szilícium-völgy emberképe nem ugyanaz, mint amelyen a modern nyugati társadalmak alapulnak. Eszerint az ember szabad, maga gondolkodik, felelősséget vállal és alakítja életét. A völgyiek emberképe viszont a kibernetikán, elektronikán, matematikán alapul, ahol szabályozási körök, ellenállások, preracionális reflexek, a 2x2 általános, megkerülhetetlen és kritizálhatatlan bizonyossága uralkodik. A digitális technológiákkal való kommunikáció során gyakran nem megértésről, felfedezésről és döntésről, hanem izgatásra adott önkéntelen válaszokról van szó. A Facebook tervezői adatainkból feltérképezik személyiségünk digitalizálható, reflexalapú oldalait és ennek megfelelő vagy ezeket átalakító, „továbbfejlesztő” reklámok özönével halmoznak el bennünket. Az ember nem önmagát irányítja, hanem kívülről vezérlik, problémamegoldó algoritmusokkal. Holott az ember nem csak és főként nem problémamegoldó gépezet. Milyen problémákat oldott meg Johann Sebastian Bach, Bartók Béla vagy Puskás Ferenc? A digitális felhő részévé váló ember megőrzi-e még azt az arcát és azt a tekintetét, amelyet csak a vele szemben álló, arccal és tekintettel rendelkező másik ember tud egyediként felismerni és rá ilyenként reagálni?

Az új módszerek az embert optimalizálni akarják, és a géptől való elválaszthatatlansága megkezdődött saját mobiltelefonjához való ragaszkodásával, az új szenvedéllyel, az elvonási tünetek megjelenésével. Jobb, hatékonyabb, igazságosabb, okosabb embert a klasszikus kor óta akarunk létrehozni, Platón államában már erről van szó, és ezt teljesítette ki perverz és botrányos módon a kelet-európai „szocializmus” kísérlete. Ijesztő, hogy a szilícium-völgyi kísérlettel olyan kötelek, ellenőrzések és imperatívuszok jönnek létre, melyek ellentétben állnak az evangéliumok, a kategorikus imperatívusz vagy a modern demokrácia szabadságával. Biztosnak vehető, hogy a digitalizáció nem válik a sztálinizmus rémséges szellemének új megtestesülésévé? A digitális kultúra előnyeit élveznünk kell, ám a veszélyeket fel kell ismernünk, és önálló, nem kibernetizált, nem reflexekre épített gondolkodással megerősödvé kell felvinnünk az arcunkba dobott kesztyűt. Ehhez elsősorban a gondolkodástörténetre támaszkodó önálló, öntudatos gondolkodást kell „ápolnunk”, elsajátítanunk, továbbadnunk és művelnünk.

Orvostudomány, biológia

Az orvostudomány és a biológia fejlődése folyamatosan olyan kérdéseket vet föl, melyeket maguk a kutatók önmagukban nem tudnak megválaszolni. Munkájuk olyan döntési helyzetbe hozhatja őket, mellyel járó felelősséget egyetlen kutató vagy kutatócsoport nem csak azért nem tud vállalni, mert az evolúció egésze vagy az emberiség helyett az útelágazásoknál nem tudnak felelősséggel irányt választani, de azért sem, mert maguk sem látják döntéseik jövőbeli következményeit. Ehhez hasonló kérdések tömkelegét tárgyalja az orvostudomány és a biológia filozófiai kapcsolatának egyik legjelentősebb fóruma, az Oxfordi Egyetem által kiadott *The Journal of Medicine and Philosophy*.

Esettanulmány (1): agy külön a testtől

A New England egyetemeiről tudósító *Spiegel* tudományos szerkesztője fölveti, „a bio-, gén- és idegtudományok, szakterületük etikai határait folyamatosan tolják ki. Kis, alig észrevehető lépésekkel tágítják annak lehetőségét, hogy emberi öröklő anyagot, emberi sejteket vagy emberi szöveteket átalakítsanak. És egyszer csak csodálkozva kérdezzük: Mit is művelnek

tulajdonképpen? És: Megengedhető ez egyáltalán?”². Az *MIT Technology Review*-re támaszkodva arról tudósít, hogy a Yale Egyetem kutatójának sikerült egy sertés agyát önállóan, 36 órán keresztül életben tartania. Bár az ébrenlét nem volt kimutatható, de a szerv bizonyíthatóan működött. Idő kérdése, hogy az ébrenlétet is biztosítsák egy kivett agyban, és ezt előbb-utóbb emberi aggyal is meg tudják csinálni. Hilary Putnam filozófiai gondolat kísérlete, „agyak a tartályban” fiziológiai megvalósulás közelébe kerülhet (Putnam 1981).

Az *Massachusetts Institute of Technology* folyóiratában megjelent cikk³ szerint lehetővé válhat a furesca helyzet, hogy az emberi tudatosságot a test meghalása után is fenntartsuk, agyának a testtől független életben tartásával. Ha sikerülne ez, miközben olyan érzékelő szervei nincsenek, mint szem és fül, és kommunikálni sem tudna, vajon honnan tudnánk, hogy megmaradt-e öntudata? Emberként kellene kezelnünk őt, személyként, akinek jogai vannak? Az Egyesült Államokban a Nemzeti Egészségügyi Hivatalában (NIH) filozófusok, etikusok, jogászok, neurológusok jelenleg tanácstalanul állnak a kérdés előtt. Ki rendelkezhet a kivett agy fölött? A tudatossággal rendelkező agy, amely még őrzi személy mivoltát? De honnan tudhatjuk, hogy rendelkezik-e öntudattal, ha képtelen kommunikálni?

Ráadásul az agy életben tartása felfogható úgy is, mint egy halott ember szöveteinek újraélesztése. Márpedig halott szövetekről egyetlen törvény sem rendelkezik, így azt sem tudják szabályozni, hogy a kutatók újraéleszthetnek-e egy, már a halál állapotába lépett szövetrendszert. A Yale kísérletek vezetője, Nenad Sestan szerint „hipotetikusán valaki a technológia javított változatával restaurálhatja bárki agy-aktivitását. Ez az emberi lény újra létrehozását (*restoring*) jelenti.”⁴

Neurológusok egy csoportja a *Nature* folyóiratban nyilatkozatot adott ki.⁵ Alapkérdésük, „ha kutatóknak laboratóriumban sikerülne agyszövetet előállítani, melyről úgy látszik, tudatos tapasztalatokkal vagy szubjektív fenomenális állapotokkal rendelkezik, akkor ennek a szövetnek megjárna az a védelem, amely szokásosan emberi vagy állati kutatási alanyoknak kijár?”⁶ Bár ennek megvalósulásától még messze vagyunk, a gyorsuló technológiai fejlődés szükségessé teszi e kérdések felvetését. A neurológiai fejlődés mellett a kutatóknak világos etikai irányvonalakkal is rendelkezniük kellene. Érthetőbben nem lehet megfogalmazni természettudósok, etikusok, filozófusok együttműködésének szükségességét, ahogy ezt a *Nature*-ben megjelent kiáltvány szerzői teszik: „Szükség van olyan jellegű világos kutatási irányvonalakra, melyek képesek az új felfedezésekhez alkalmazkodni. A múlt évben összegyűlt idegtudósok, össejt-biológusok, etikusok és filozófusok – magunkat is beleértve – jutottak erre

² Der Spiegel

<http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/yale-forscher-schweinegehirn-lebt-ausserhalb-des-koerpers-weiter-a-1205486.html>

Meist verschieben die Bio-, Gen- und Neurowissenschaftler die ethischen Grenzen ihres Faches ganz langsam. In kleinen, kaum merklichen Schritten erweitern sie die Möglichkeit, menschliches Erbgut, menschliche Zellen oder menschliches Gewebe zu manipulieren. Und irgendwann fragt man sich verwundert: Was tun sie da eigentlich? Und: Dürfen sie das überhaupt?

³ Regalado A. (2018). A következő bekezdésekben a cikk fő állításait diszkutálom.

⁴ uo. “Hypothetically, somebody takes this technology, makes it better, and restores someone’s [brain] activity. That is restoring a human being. If that person has memory, I would be freaking out completely.”

⁵ *Nature* 556, 429-432 (April 25, 2018).

<https://www.nature.com/articles/d41586-018-04813-x>

A következő bekezdésekben a cikk állításait mutatom be és elemzem.

⁶ uo. „If researchers could create brain tissue in the laboratory that might appear to have conscious experiences or subjective phenomenal states, would that tissue deserve any of the protections routinely given to human or animal research subjects?”

a következtetésre, akik azért jöttek össze, hogy megvizsgálják az agy-organoidok és ehhez kapcsolódó idegtudományi eszközök által felvetett etikai dilemmákat.”⁷

A kutatók szerint etikai szempontból biztonságosan jelenleg három agypótlék (*brain surrogate*) vizsgálata lehetséges. (1) Az *organoidok* olyan sejtegyüttesek, melyeket összejtől fejlesztettek, és bizonyos szerv szöveteit reprezentálják. Lehetséges olyan idegsejt sokaságot kialakítani, amely megegyezik az emberi agy bizonyos régióinak sejtjeivel. Tudatosság azonban ezen a szinten nem feltételezhető. (2) *Ex vivo agysejtek*. Operációk során eltávolított agyszövetek, melyek vizsgálata során fel sem merül a tudatosság lehetősége. (3) *Kimérák*-ról akkor beszélünk, amikor egy állat szervezetébe, általában rágcsáló magzati állapotában emberi összejtet adnak be. Ez a környezet inkább megfelel az emberi összejtek fejlődése számára, mint a laboratóriumi retorta.

Emberi szövetek nyerése, élő személyen kívüli tárolása, megosztása és vizsgálata ugyanazon szabályoknak alávetett, mint élő személyek vizsgálata. Ahogy a vizsgált agyrészek nagyobbak és összetettebbek lesznek, nőhet a valószínűsége annak, hogy ezek a szövetek emberi módon érzékenyek lesznek, örömet, fájdalmat érezhetnek, emlékezhetnek, és bizonyos fokig öntudatuk és cselekvési késztetésük is lehet. Elképzelhető, hogy egy élő személy eltávolított agyszövege akár az ember emlékeiről is tudósíthat. Vajon azok a szervezetek, amelyek biológiai értelemben nem emberiek, morális értelemben megítélhetők lesznek? A *Nature* cikk szerzői szerint kutatóknak, filozófusoknak, etikusoknak, alapítványok kezelőinek és politikusoknak számos tisztázatlan kérdést kellene megvizsgálniuk.

Nagy kérdés, milyen kritériumok alapján tudjuk eldönteni, hogy egy adott agyszövet képes-e az említett funkciókra. Hogy mérjük a tudatosságot? Jelentős előrehaladás van a neurológia és a tudatosság kapcsolatának feltárásában, de még mindig nem tudjuk, mely fiziológiai komponensek és milyen struktúrában eredményezik a tudatot és az öntudatosságot. A rendkívüli kutatási erőfeszítések ellenére még senki nem mutatta ki, milyen módon lesz a fiziológiai-neuronális rendszerből ön- és éntudat.

Emberi összejtek állatokba való beépítésével sikerült emberi sejthalmazokat, szöveteket állatokban előállítani. Egyszer talán lehetséges lesz emberi szívet saját összejtekből előállítani, és azt a régi helyére beültetni. De megtehető-e ez az emberi aggyal? A szerzők azt javasolják, hogy esetenként kell eldönteni, hogy mely fajta kimérát tudunk elfogadni, és melyeket fogunk túlságosan is emberhez hasonlónak tartani és ezért létrehozását elvetni. Ugyanakkor nem gondolnak arra, hogy az esettanulmányok mindig egy adott vizsgáló közösség értékítéletére utaltak, és ha nincs közösen, széles társadalmi körben elfogadott mérce, könnyen önkényessé válhat a döntés.

A *Nature* szerzői szerint a kutatás nem állhat meg, hiszen számos eddig gyógyíthatatlan pszichikai és elmebetegség „titkára” derült fény a kutatások során. De a kutatás biztosítása és biztonsága, az emberi méltóság tiszteletben tartása és veszélyessé váló fejlemények megelőzése érdekében szükséges az etikai keretek folyamatos felülvizsgálata, a résztvevők folyamatos nyilvánosságra irányuló diszkussziója.

Esettanulmány (2): George Church laboratóriuma a Harvard Egyetemen

George Church az egyik leginkább vállalkozó szellemű biomérnök, laboratóriumában a Harvard Egyetemen a legmerészebb elgondolás sem elég vakmerő ahhoz, hogy visszaretentse a kutatókat. Gyors reagálású laboratórium, minden ötletet felkarol, amelyre remény van, hogy valaha megvalósítható lesz. Az orvostudomány és a biológia Szilícium-völgye. Saját összejtjeit

⁷ *uo.* There is now a need for clear guidelines for research, albeit ones that can be adapted to new discoveries. This is the conclusion of many neuroscientists, stem-cell biologists, ethicists and philosophers — ourselves included — who gathered in the past year to explore the ethical dilemmas raised by brain organoids and related neuroscience tools.

használja agysejtek felépítésére, apró, lencsenagyságú szövettelepek létrehozására. „Az őssejtek az egyes számú kísérleti nyúltól származnak, és ez én vagyok”, állítja Church. Sikerült elérnie, hogy az őssejtek egy része valódi agysejtté alakuljon, más része pedig vérerekké. Ezt a tápoldatokkal kivitelezhetetlen feladatot úgy oldotta meg, hogy egyes sejtekbe irányító géneket csempészt, amelyek a sejtet vérerfejlődési irányba küldte, míg másikat a neuronfejlődés felé kormányzott. Vérerekkel átjárt agy-organoidot sikerült létrehoznia. Most azon dolgoznak, hogy a sejtek egy részét mielinréteg képzésére serkentsék, így a miniagyak ingerlési vonalait elektronikusan el lehetne szigetelni. Ezek után lépésről lépésre a kis organoidokat megpróbálják az eredeti agyhoz hasonlóvá felépíteni. Vajon a képződmény egyszer gondolkodni is fog? – teszi föl a kérdést a laboratóriumról tudósító *Spiegel*,⁸ ahol többek közt a neandervölgyi újraalkotásáról fantáziálnak és valamennyi élő szervezet genetikai kódjának átalakításáról. Ebben a kódban van meghatározva, hogy miként olvasható az öröklési kód a DNS molekulában. Azt remélik, hogy az ember ilyen újraprogramozásával valamennyi vírussal szemben ellenálló lenne. Ettől még nagyon messze vagyunk, de a fejlődés megjósolhatatlan gyorsaságú. A Harvard kutatói meg vannak győződve, hogy mindent, ami az ember egészségét és életét védi, meg kell tenni. Hogy az ember újrakódolása valóban kívánatos-e, és jó hatásai lennének-e, a laboratórium munkatársai nem tudják, és nincsenek is eszközeik ennek eldöntéséhez. Saját bevallásuk szerint a kérdést morálfilozófusokra hagyják.

Gazdaság, politika, társadalom

1989 után egy évtizedig úgy tűnt, hogy világtörténelmi értelemben győzedelmeskedett a demokrácia, mint a gondolkodás- és politikatörténet nagyszerű és legjobb eredménye, mely az egyén önfenntartására, méltóságára, önálló gondolkodásképességére, szabadságára, felelősségére és erkölcsére épül. A New York-i támadás, terrorisztikus vallásértelmezések megjelenése, az új népvándorlás, a világméretű pénzügyi válságok azonban félreérthetetlenül figyelmeztetnek arra, hogy nincs vége a történelemnek, nem értünk el a mindenkit boldogító, törvény előtti egyenlőséget és egyenlő gazdasági esélyeket garantáló, mindenkinek, mindenki szabadságának és felelősségének biztonságot nyújtó demokrácia korába.

A modern demokrácia kis sziget a tér és idő végtelenjében. A föld területének csak igen kis részén működik valódi demokrácia, és az eddig ismert történelemnek is csak nagyon kis időszakában dominál ez az együttélési forma. A huszonegyedik század első évtizedeiben milliárdos tömegek léptek a történelem színpadára, akik nem rendelkeznek azokkal a technikai és politikai, hatalommegosztási ügyességekkel és képességekkel, amelyekkel a demokratikus együttélés megvalósítható. Miközben használják a demokrácia technológiájának vívmányait, a nagysebességű kommunikáció és közlekedés eszközeit, nem sajátították el ezek feltételeit képező együttélési módokat és a szükséges tudományos-technikai tudást. Ezen vallási és kulturális emberfajta fizikai megjelenése akár felhőkarcolókba ütköző repülőgépekben, akár a határokon milliós gyalogló tömegekben, nem csak a nyugati országok pénzügyi és gazdasági képességeit, de az ott élők társadalomszociológiai teherbíró képességét is próbára teszi. Főként azzal, hogy az európai kultúrába való integrációra általában nem is törekednek, ahogy azt a hatalmas többgenerációs kulturális enklávék a nyugati országokban mutatják. A demokratikus kultúra átvétele több nemzedéken átívelő tanulási procedúra lenne, amire a mai világ sietős, önmagára összpontosító egyedeinek nincs gyakorlati cselekvésre vezető perspektivikus rálátása. Itt vagyunk, kérjük azonnal a gazdagságot, kérjük a technikát – de nem akarjuk elsajátítani azt a gondolkodásmódot, azt a mentalitást, tudást, életmódot és munkamódszert, amellyel mindezt létrehozták. Mi a teendő? Egyetlen nyugati politikus sem tudja, mindenkit felkészületlenül ért a 2001. szeptember 11-i terrortámadás, valamennyi következményével.

⁸ Grolle, J. (2018). A Church Lab-ról szóló bekezdést ezen írás alapján készítettem.

Amerikai filozófusok a demokráciát a modern emberiség számára alternatíva nélkülként írták le. Újabbán fellángoltak a viták ugyan a „kapitalizmus” fenntarthatósága vonatkozásában, ezek azonban rövidre záródó diszkussziók maradnak. Nem látják, hogy a kapitalizmus nem rendszer, valójában nem is létezik, legalábbis mint elmélet, vagy mint társadalmi valóság. Nem izmus, mert nem egységes rendszer, nem ideológiává váló elméletből vagy elhatározásból származik – az önfenntartó egyedek spontaneitásának velejárója. Ahogy a demokráciának a politikában, úgy az önfenntartásnak (amit a félreértők kapitalizmusnak neveznek) a gazdaságban nem lehet alternatívája. Az önfenntartás nem csak a demokrácia velejárója, de következménye is. A felelős ember maga hozza létre saját gazdaságát, mint saját élete feltételét, ezt semmilyen állam nem veheti át tőle, hiszen akkor emberi létét is elvonná – mint ahogy az állam nem önálló és nem önfenntartó entitás, hanem éppen a demokráciát létrehozó felelős ember hozza létre.

A jó társadalom, az igazságosság feltételeinek kutatása, mint ami a jó emberi élet feltétele, és ami egyáltalán lehetővé teszi a tudományos kutatást, az új technológiákat, a művészetek kibontakozását és az önmagának értelmet adó életet – olyan feladat, amely a technológia előre haladásával maga is folyamatosan megújul és új válaszokat keres. Az új világ új kihívásainak megértéséhez több filozófiára van szükség, mint eddig valaha.

A tudományterületeken átívelő, filozófiai jellegű gondolkodás valamennyi jelentős egyetemen jelen van. A filozófiai intézetek, karok mindenütt nagy létszámúak, nem ritkán az egyetem főépületének legelőkelőbb helyén helyezkednek el, esetenként a rektori iroda mellett. Az amerikai magánegyetemek nem működtetnének nagy filozófiai intézeteket, ha úgy vélnék, a befektetés nem térül meg.

Néhány, a kortárs tudományok által felvetett probléma felvázolása után látható, hogy ezek kezelésére átfogó, filozófiai és transzdiszciplináris tudásra, készségekre van szükség. Nem lehet véletlen, hogy a legjelentősebb egyetemeken nagy filozófiai intézetek és hangsúlyos filozófiai képzés folyik, amely a hazai felsőoktatásról nem mondható el. A következőkben áttekintem a legjelentősebb egyetemek filozófiai képzésének adatait, és összehasonlítom a magyar egyetemekkel. Ezek után pedig néhány javaslatot fogalmazok meg.

A helyzet néhány egyetemen

Harvard Egyetem

A tanulmány elején említettekén túl, a honlap szerint a filozófia valójában a gondolkodás életem keresztüli tanulása. Olyan gondolkodásmódot alakít ki, amellyel képesek vagyunk nagyon tág, és nagy hatósugarú kérdéseket megfogalmazni és megválaszolni.

Olyan fontos kérdésekre segít választ keresni, mint

Milyen életet éljünk?

Milyen társadalmat akarjunk?

Mi tesz egy gondolkodási rendszert jobba egy másiknál?

Vannak-e és hol az emberi tudásnak határai?

A filozófia a jog, a gazdaság, a matematika, a fizika, a biológia, az orvostudomány, a művészetek és a vallás kérdéseiben való rendszeres, kifejezett és szigorú szabályokat követő gondolkodásra tanít meg.

A filozófiai intézetben 25 professzor és összesen közel 100 munkatárs van.

Az alábbiakban olvasható, hogy hány diákra jut néhány egyetemen egy filozófiaprofesszor. Csak a filozófiai intézetekben tanító professzorokat vettük figyelembe. Nem számoltuk be a docenseket, adjunktusokat, tanársegédeket.

Diákok száma 20.324 (2017).
813 diák / filozófiaprofesszor.

Pittsburgh University

A filozófiai intézetben 10 professzor tanít, a tudományfilozófiai intézetnek 50 munkatársa van.

Diákok száma: 34.934 (2014)

3.493 diák / filozófiaprofesszor;

697 diák / filozófiaprofesszor + tudományfilozófia intézeti munkatárs.

New York University

28 filozófia professzor.

Diákok száma: 59.061 (2017)

2109 diák / filozófiaprofesszor

Stanford University

14 professzor

Diákok száma: 16.914 (2017)

1208 diák / filozófiaprofesszor

Oxford University

28 professzor

Diákok száma: 23.195

828 diák / filozófiaprofesszor

Universität München

56 professzor

Diákok száma: 51.420

918 diák / filozófiaprofesszor

Pécsi Tudományegyetem

5 professzor

Diákok száma: 27.963 (2010)

5593 diák / filozófiaprofesszor

A Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karán egy nem önálló (intézeti) filozófia tanszék van, összesen 2 professzorral és 4 további munkatárssal. Egy további filozófiaprofesszor tanít a karon, és kettő más karon. Filozófiát vagy filozófia jellegű tárgyat tanítanak a többi fakultáson is, többnyire az adott fakultás szakemberei, akik filozófiai képzettséget is szereztek. Hiányzik a szakmai összefogás, és az egyetem nagyságához képest a filozófia jelenléte a tudományosságban, az oktatásban és az egyetem egészén elhanyagolható mértékű. Az Általános Orvostudományi Karon a Transzdiszciplináris Intézet megalapítása a jó irányba tett első lépés lehetne. Természetesen a Pécsi Tudományegyetemen uralkodó állapotokból nem lehet a többi hazai nagy egyetemen belüli viszonyokra következtetni, de feltételezhetően hasonló a helyzet mindenütt.

Filozófiai és Transzdiszciplináris Kar

A leírtak alapján alapvető szükség lenne egy önálló, a nagy kérdésekhez és az egyetem jelentőségéhez méltó filozófiai/filozófiai-transzdiszciplináris intézmény létrehozására. Ez lehetne egy önállóan működő iskola vagy kar. Az iskola tagjai filozófusok és természettudományos, valamint informatikai diszciplínák olyan művelői lehetnének, akik filozófiai érdeklődéssel és irányultsággal rendelkeznek. E kar alapintézményei a *Filozófia Központ*, a *Transzdiszciplináris Központ*, a *Gyors reagálási Központ*, a *Szilícium-völgy Központ* és a *Kiváló Egyetem Központ* lehetnének. Az egyetemeknek szükségük lenne „gyors reagálású” intézményre, mely transzdiszciplináris, filozófiai, kulturális változásokat vizsgálja, és javaslatokat fogalmaz meg az egyetem számára. Központok foglalkoznának annak követésével, hogy mi történik a Szilícium-völgyben, illetve a legkiválóbb egyetemeken.

Irodalom

Boyer, Carl B. (1949): *The History of Calculus and its Conceptual Development*. Dover, New York.

Grolle, Johann (2018): Der Schöpfer. *Spiegel* Nr. 15./7.4. 2018, 99-102.

Gumbrecht, Hans U. (2017.): Neue Zürcher Zeitung. 31. 5.
<https://www.nzz.ch/feuilleton/silicon-valley-so-funktioniert-zukunfts-intelligenz-ld.1298403>

Harvard: <https://philosophy.fas.harvard.edu/>

Nature (2018):

„The ethics of experimenting with human brain tissue” *Nature* **556**, 429-432 (April 25, 2018).

<https://www.nature.com/articles/d41586-018-04813-x>

Precht, Richard D. (2018), *Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft*. Random House/Godmann, München.

Putnam, Hilary (1981): „Brains in a vat”, *Reason, Truth and History*. Cambridge, Cambridge University Press.

Regalado, Antonio (April 25, 2018) „Researchers are keeping pig brains alive outside the body”. *MIT Technology Review*

<https://www.technologyreview.com/s/611007/researchers-are-keeping-pig-brains-alive-outside-the-body/>

Der Spiegel (2018):

<http://www.spiegel.de/wissenschaft/mensch/yale-forscher-schweinegehirn-lebt-ausserhalb-des-koerpers-weiter-a-1205486.html>

Magyar – olasz kulturális kapcsolatok a két háború között

Az I. világháborút követő történelmi események úgy hozták, hogy Magyarország számára hirtelen elsődleges jelentőségűvé vált a kultúra, a kulturális identitás kérdése. A Nagy Háború teljesen felforgatta az addigi status quo-t és vele – ahogyan Nietzsche kapcsán Ady Endre írja – „minden egész eltörött”. Mindent újból és új alapokon kellett kezdeni.

A történelmi események felidézése nem ennek a dolgozatnak a feladata.⁹ Annyit azonban szükséges elmondani, hogy a trianoni békediktátum következtében Magyarország nem csak területének több mint felét veszítette el, hanem egyúttal két egyetemét, számos kutatóintézetét, könyvtárait, művelődési intézményeit is. A történelmi sérelmeken túl kellett lenni és újból szükségessé vált a gazdasági károkon túl a kulturális újjáépítést is megkezdeni. Ezt a nehéz feladatot vállalták fel a korszak kiváló politikusai (például gróf Bethlen István vagy Teleki Pál és kormánya), kultuszminiszterek, (például gróf Klebelsberg Kunó, Berzeviczy Albert és mások), akadémikusok és az értelmiség széles rétege.

1. Klebelsberg kultúrpolitikájának alapvonalai

A Bethlen-kormány vallás és közoktatásügyi minisztere igazán nagyformátumú egyéniség volt. Még a XIX. század végén szerzett tudományos és kulturális tapasztalatai – elsősorban Németországban – meggyőzték arról, hogy a nemzetépítés fontos építőköve a kultúra szférája. A német tapasztalat azt bizonyította számára, hogy szükséges a társadalom jelentős tömegét kitevő alsóbb osztályok felemelése, kulturális színvonaluk emelése, mert az jelentős hatást képes tenni a gazdaság és a társadalom fejlődésére. Ez az elképzelés ötvöződött nála az elitképzés gondolatával: a társadalomnak szüksége van egy olyan társadalmi rétegre – akármilyen szűk is –, amely képes célt fogalmazni meg a gazdaságnak, a politikának és egyáltalán a kulturális szférának egyaránt.

A Nagy Háború után ezek a korai tapasztalatai – miután már jelentős kormányzati funkciókat töltött be – konkretizálódtak akkor, amikor gróf Bethlen István miniszterelnök felkérte őt előbb (1921-ben) belügyminiszternek, majd egy évre rá vallás- és közoktatásügyi miniszternek. Nagy ambícióval és tegyük hozzá: jelentős miniszterelnöki támogatással kezdett neki munkájának. Előbb a népiskolák megteremtése volt a célja: néhány év alatt, elsősorban az Alföldön, ahol a szegényparaszti társadalom igen kiterjedt volt, hozott létre több ezer általános iskolát, majd az ország más területein is folytatta ezt a tevékenységét. Ez a hatalmas munka lassan meghozta az eredményét: ezekben az iskolákban a cél a gyermekek és fiatalok hazafias és kulturális nevelése volt. Ezen gyakorlati munkája mögött egy átgondolt eszmeiség húzódott meg, a később mások által bírált magyar „kultúrfőlény” és neonacionalizmus.¹⁰

Figyelme azonban egyre inkább az olasz iskolaépítés tapasztalatai felé fordult. Látta, hogy hasonló problémákkal küzdenek az olaszok is: náluk is magas volt az analfabéták száma, a kulturáltsági szint pedig igen alacsony, amit a borzalmas háború még inkább kikezdett. A két

⁹ Magyarország történetének részleteire vonatkozó széles szakirodalom közül most itt csak Romsics Ignác (2010) könyvére utalunk.

¹⁰ Lásd: *Gróf Klebelsberg Kunó emlékezete* (1995); (T. Kiss 1999). A kultúrpolitikusról lásd (Ujváry 2014).

politikai rendszer ebben az időben igen közel állt egymáshoz, ráadásul Mussolini több alkalommal is a trianoni békediktátum felülvizsgálatát, revízióját sürgette. Volt tehát a két ország között egyetértés politikai kérdésekben, de emellett lényeges volt az a reform Klebelsberg számára, amely az olasz iskolarendszer megreformálását tűzte ki céljául.¹¹ Komolyabbra fordult a szándéka az olasz fél iránt, amikor az elitképzés került tevékenysége homlokterébe. Egyre sürgetőbbé vált számára, hogy a *Collegium Hungaricumok* létszámát eggyel növelje és elérje, hogy Rómában kulturális intézet jöjjön létre.

Erre konkrét lépést 1927-ben tett, amikor – részben előkészítendő Bethlen István miniszterelnök római látogatását – maga is Itáliába látogatott az olasz oktatási miniszter meghívására. Itt jelentős eredményeket sikerült elérnie. Híressé vált (olaszul elmondott) beszédében azon kívül, hogy mindenki felmérhette, milyen mély ismeretekkel rendelkezik az olasz kultúra területén a festészettől a regényirodalomig, két-három jelentős javaslatot tett vendéglátóinak (Klebelsberg 1927, 3-24). Miután ügyes diplomáciai érzékkel dicsérte az „olasz génusz” teljesítményeit, egyrészt szorgalmazta magyar és olasz egyetemi hallgatók kölcsönös cseréjét a két ország kultúrájának elmélyültebb megismeréséért és – magyar részről – az olasz nyelv magasabb szintű elsajátításáért, másrészt a hazai olasz nyelvi és irodalmi képzés spektrumának kívánatos kiszélesítését kívánta elérni, hogy az elveszített egyetemi képzést ezzel is pótolhassa. Bejelentette, hogy a Budapesti és a Pécsi Egyetemen Olasz Nyelvi és Irodalmi Tanszékeket hoz létre hazánk. Klebelsberget olaszországi látogatásán fogadta Mussolini, akivel sikerült megállapodniuk a római Fraknoi Történeti Intézet státuszának rendezésében és egy új kulturális intézmény, a Reale Accademia d’Ungheria létrehozásában.¹² Ennek ellentételezésére ajánlotta fel Klebelsberg egy Olasz Kultúrintézet elhelyezését Budapesten, melyre nem sokkal később sor is került. Hasonlóan a római Magyar Akadémia létrehozására a Via Giulia reneszánsz hangulatú utcájában, a Palazzo Falconieri épületében.¹³

Klebelsberg miniszter 1927-es látogatása előrevetítette azt a kulturális és tudományos fellendülést, mely a két ország között a ’20-as évek végétől egészen a ’30-as évek legvégéig igen pozitívan hatott a két ország szellemiségének elmélyüléséhez. A két ország között 1927. április 5-én került sor Bethlen miniszterelnök látogatása idején a két ország közti barátsági szerződés aláírására. Ebbe a kedvező és formálissá vált folyamatba mindkét részről új és újabb szervezetek, személyiségek kapcsolódtak be ténylegesen elősegítve egy kölcsönhatást a két, részben vagy olykor egészében eltérő kultúra között. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy Klebelsberg maga is bekapcsolódott egy, már korábban megindult folyamatba, mely szinte a Nagy Háború befejezése óta kezdett formálódni magyar és olasz értelmiségiekben és kulturális intézményekben (egy közös politika háttér segítségével). Ezek a kezdeményezések 1920-ban már jelentős formákat öltöttek. Ekkor hozták létre Budapesten a magyar és olasz kulturális kapcsolatok egy jelentős fórumát, a Corvin Mátyás Társaságot.

¹¹ Klebelsberg sok ponton átvette az akkori olasz nemzetnevelői elképzeléseket, de a „fasiszta politikai módszerek átültetését nem tartotta indokoltnak vagy lehetségesnek”. Lásd: (Huszi 1942, 316) Lásd még: (Egyed 2005).

¹² Az egész korszakról és a „Duce” tevékenységéről lásd (Ormos 1987).

¹³ Lásd erről és a budapesti Olasz Kultúrintézet szerepéről (Sárközy 2016). Ebben a tanulmányában a római La Sapienza egyetem Magyar tanszéke professzora külön kiemeli Rodolfo Mosca professzor szerepét a ’30-as évek olasz kultúrdiplomáciájának irányításában. Mosca lett később (1943-1945 között) a budapesti Olasz Kultúrintézet igazgatója. Lásd még (Mosca 1928).

2. Berzeviczy Albert és a Corvin Mátyás Társaság

A kor másik jelentős egyénisége, aki a kultúra és a tudomány területén kiváló kapcsolatot épített ki Olaszországgal, az kétség kívül Berzeviczy Albert akadémikus volt.¹⁴ Elsősorban neki köszönhető, hogy egészen 1936-ig (és részben még Berzeviczy halála után is) rendkívül intenzív volt a két ország közötti kulturális és tudományos kapcsolat. Pályája inkább a politika terén indult. Volt minisztériumi osztálytanácsos, államtitkár, országgyűlési képviselő, majd vallás- és közoktatásügyi miniszter is az első Tisza-kormányban. Főművét, az Aragóniai Beatrixról írott terjedelmes és tudományosan minden tekintetben ma is kifogástalannak tekinthető monográfiáját az olasz történeti, politikai és kulturális közvélemény egyhangúan magas szintűnek ítélte meg. Szerzője pedig egy csapásra ismert és elismert lett Olaszországban: 1911-ben tudományos munkája elismeréseként fogadta őt III. Viktor Emánuel, Olaszország királya. Olaszországban 1890-ben járt először és a világháború kitöréséig még kilenc alkalommal járt ott. Ebből született könyve az *Itália. Uti rajzok és tanulmányok* címet viseli (1899). Ekkor vette fel tagjai sorába a Kisfaludy Társaság. Majd ennek szinte folytatásaként és olaszországi élményei hatására könyvet írt 1906-ban *A Cinquecento festészete és szobrászata (Tekintet nélkül Velenczére)* címmel. Ekkor már az MTA tiszteleti tagja volt és hamarosan annak elnökévé választották (1905).

A Corvin Mátyás Társaságban, az elnök Berzeviczy meghívására rendszeresen megfordultak neves olasz tudósok, nagykövetek, államtitkárok. Balduino Giuliano olasz külügyminisztert úgy mutatta be, mint a „megújhodott Itália szellemi vezérét” (Gali 2017, 509). Megfordult ott például Riccardo Pignatelli herceg, a fővárosi olasz fasiszta alapszervezet vezetője, akinek jelenlétében Berzeviczy kijelentette: „Ma mindnyájan át vagyunk hatva az olasz és a magyar nemzet megrendíthetetlen barátságának érzésétől”.

Berzeviczyt 1926-ban a nápolyi Accademia Pontiniana külső tagjává választotta, a felterjesztést pedig a nápolyi filozófus, Benedetto Croce kezdeményezte.¹⁵ Crocéval még 1903-ban ismerkedett meg, amikor Nápolyban a Beatrix királynő életével kapcsolatos anyagot kutatta.¹⁶ Később a Kisfaludy Társaság elnöke volt, amely a hazai – elsősorban konzervatív – irodalmi hagyományok, a nemzeti múlt képviselőjét látta el.¹⁷ 1930-ban pedig Corvin-lánc kitüntetését kapott Horthy Miklóstól. Berzeviczy a Magyar PEN Club tiszteletbeli elnöke is volt, s mint ilyen nagyon fontos szerepet töltött be a hazai kulturális életben és egyúttal szorgalmazta az olasz tudományos és kulturális kapcsolatokat.

¹⁴ (Gali 2017) Szépmíves kiadás. Érdekes, hogy a korszak e kiváló tudósáról az utókor mintha megfeledkezni látszana. Annál is figyelemre méltóbb Gali Máté kiváló, adatokban gazdag monográfiája.

¹⁵ Birtokomban van Berzeviczy Albertnek az olasz filozófushoz Benedetto Crocéhoz írott leveleinek egy jelentős része 1904-től 1931-ig. A nápolyi akadémia levelező taggá választását köszöni meg Berzeviczy egyik Crocéhoz írott levelében: „Eccellenza, Stimatissimo Amico, sono stato sorpreso e commosso dell'onorificenza impartitomi sulla Sua proposta dell'Accademia Pontiniana per l'elezione in socio corrispondente”. (1926. VII. 14.)

¹⁶ Egyik levelében (1907. július 12.) Berzeviczy ezt írja a történész-filozófus Crocénak: „Pregiatissimo Signore ed Amico, Credo di aver menzionato all'occasione della mia visita a Napoli, che, per lo scopo dei miei studi relativi a Beatrice d'Aragona io ho in ogni modo bisogno di consultare i volumi I, II, VIII,...della di Lei celebre edizione: 'Napoli Nobilissima'.” Berzeviczy elpanaszolja, hogy legutóbbi nápolyi tartózkodása idején csak az archívumokban kutatott és így nem olvashatta Croce Nápolyról szóló könyvét. A Beatrix királynőről írott könyvéhez ez a Croce-mű mégis elengedhetetlennek tűnt számára, ezért fordult barátjához ezzel a kérelemmel.

¹⁷ Ezért is bírálta Ady Endre forradalommal szimpatizáló költészetét, amely igen nagy vihart kavart a '20-as évek közepén a magyar kulturális közéletben. Többen többek között Babits Mihály bírálta a *Nyugatban* Berzeviczyt Ady-ellenes fellépése miatt. A kortárs írók közül Berzeviczy a legkiválóbbnak Herczeg Ferencet tartotta.

Ennek egyik eredménye az 1929-ben Rómában megjelent kötet Magyarországról.¹⁸ A kötet gróf Bethlen István bevezetőjével indult, s az olasz – magyar történeti kapcsolatokat felvázoló Berzeviczy-tanulmány következett. Az *I rapporti storici fra l'Italia e l'Ungheria* című cikkben Berzeviczy a két nemzet sorsközösségéről beszélve a kereszténység magyarországi elterjedésétől az 1848-as forradalmakon át a XX. század elejéig, a trianoni szerződésig tekinti át a valóban gazdag történeti és kulturális hagyományokat. Minthogy a kötetben számos más tanulmány is van, a földrajztól, az etnográfián keresztül a magyar gazdasági, pénzügyi és belpolitikai kérdésekig, így az olasz olvasó számot tudott vetni Magyarország reális helyzetével. Külön tanulmány foglalkozik benne kulturális kérdésekkel: a különböző, igen neves szerzők ismertetik benne a magyar nyelv, az irodalom, a régi és a modern magyar művészet, a zene, a tudomány és a közoktatás problémáit. A kötet így szinte teljes és a lehetőségekhez képest objektív képet ad a '20-as évek végi magyar társadalomról az olasz közvéleménynek.

Ugyanilyen jelentős kiadvány volt ebben az időben Várady Imre kétkötetes munkája az olasz irodalom magyarországi hatásáról *La letteratura italiana e la sua influenza in Ungheria, I. Storia, II. Bibliografia*, Róma, 1933-1934. Ebben pedig a két ország közti szoros irodalmi kapcsolatok széles tárházára lelt az olasz olvasó.

2.1. A Corvina folyóirat kulturális üzenete

A Berzeviczy által szorgalmazott olasz nyelvű *Corvina* folyóirat küldetése, ahogyan Berzeviczy alapító beszédében fogalmazott, ez volt: „*Noi intendiamo approfondire l'antica simpatia ed amicizia fra italiani ed ungheresi, vogliamo l'avvicinamento culturale delle due nazioni per la diffusione della conoscenza di tutto quello che il loro genio ha compiuto e prodotto nel passato e che esse sono chiamate a compiere ed a produrre nell'avvenire*” (Berzeviczy 1929, 5), azaz egymás kultúrájának megismerése, terjesztése.

A folyóiratban folyamatosan jelentek meg kiváló magyar tudósoktól, politikusoktól, kulturális szakemberektől tanulmányok olasz nyelven. Ugyancsak jelen voltak a *Corvina* hasábjain a kiváló olasz tudós szakemberek, akik egy-egy, kezdetben tematikus szám szerzői lehettek (például Ottone Degregorio, Sergio Failoni, Enrico Bonomi stb.). A magyarok közül Berzeviczy mellett szerepelt benne Fraknoi Vilmos, Gerevich Aladár, Eckhardt Sándor, Kastner Jenő, Reviczky Gyula és írók, költők (például a máig vitatott Tormay Cécile¹⁹).

Milyen kép rajzolódik ki ezekből? Egyértelműen az a szellemiség, melyet Berzeviczy, a folyóiratot bemutató beszédében felvázolt: egymás kultúrájának, tudományos értékeinek objektív bemutatása, ismertetése és terjesztése. Amíg Berzeviczy főszerkesztő élt (1936), ez az inspiráció érezhető is volt. Utána azonban lassan más tendenciák is megjelentek – a politikától nem függetlenül – a folyóiratban. A történész Rodolfo Mosca több éven át rendszeresen jelentkezett politikai krónikájával, Mussolini ódáival indult az 1940. áprilisi szám, hírt ad a folyóirat a budapesti fasiszta eseményekről, stb. Mindez azonban nem tudja, még a legnehezebb háborús időkben sem eltéríteni a folyóiratot kulturális küldetésétől: rendszeresen jelennek meg benne magyar írók, költők művei, de az olasz költészet is jelen van hasábjain (például Ugo Betti).

¹⁸ *L'Ungheria*, Róma, 1929. Pubblicazione dell'Istituto per l'Europa Orientale.

¹⁹ Az írónő, akit 1936-ban Nobel-díjra is felterjesztettek, nyíltan vallotta magát irredentának és antiszemitának. A korban azonban igen népszerűek voltak regényei. Jó barátságot ápolt olasz politikusokkal, például Gabriele D'Annunzióval.

2.2. Dante ünnepek és Dante magyar recepciója

A firenzei költőóriás halálának 600. évfordulóján, 1921-ben nagyszabású ünnepekre került sor Itáliában és hazánkban is.²⁰ *Megkezdett öröklét* című könyvünkben foglaltuk össze a magyarországi Dante-megemlékezéseket. Azt írtuk, hogy „az igazi fordulópontot pedig, a vesztt háború után alig néhány évvel, az 1921-es évfordulós megemlékezések jelentik a hazai dantisztika történetében”(Szabó 2003, 75-76).²¹ A Berzeviczy Albert vezette *Corvin Mátyás Társaság* 1921-es emlékünnepeiről az akkori korszellemnek megfelelően Koltay-Kastner Jenő még húsz évvel később is, kitűnő könyvében, ezt írja: „Dante halálának hatszázados évfordulója alkalmából 1921-ben olyan meleg emlékünnepeket rendezett, melyekben az újjáéledt politikai rokonszenv már erős szerepet játszott. Erre különösen okot szolgáltatott az a tény, hogy Nitti miniszterelnök 1920 januárja óta dolgozott a magyar békefeltételek enyhítése érdekében és hogy Mussolini a *Popolo d'Italia*ban még hatalomra jutása előtt állást foglalt a történelmi revízió mellett, minek szükségét 1922. november 16-i első miniszterelnöki beszédében is hangsúlyozta. Ezen túl a Népszövetség fóruma előtt Magyarország mindig számíthatott a fasiszta Olaszország támogatására. (Koltay-Kastner 1941, 77) S valóban, az 1921-es megemlékezés-sorozat háttérét a trianoni békediktátum negatív hatása erőteljesen befolyásolta.

Dante halála 600. évfordulójának legfontosabb eseményei kétségkívül a Corvin Mátyás Társaság által szervezett megemlékezések voltak. Ezekről részletesen beszámol a Corvina 1921. 1. száma *Le feste dantesche della Società Mattia Corvino* címmel. A programokat a neves dantista, Kaposy József állította össze. A Magyar Tudományos Akadémián 1921 májusában és júniusában négy Dante-ülésszakot tartottak, amelyeken részt vett és előadást tartott (a hivatalos és formális beszédeken túl) többek között Balanyi György, Ferenczi Zoltán, Zambra Lajos, Schütz Antal, (Koltay-) Kastner Jenő és Kaposy József. Kiadták *Az új életet* Ferenczi Zoltán fordításában, díszkiadásban és Dante-émlékéremet nyomattak. Az érem egyik oldalán Damkó József alkotása látható, ahogyan Dante találkozik Martell Károllyal és ezt az oldalt a híres Magyarországról szóló sorok díszítik: „Oh beata Ungaria (*sic!*) se non si lascia Più malmenare...”. Az érem másik oldalán Berán Lajos alkotása látható, ahogyan a szimbolikus Magyarország Dante sírjára helyezi koszorúját, a következő szöveg kíséretében: „A gyászoló magyarság Dante emlékének – 1921”. Ez utóbbi mondatnak természetesen kettős értelme van: egyrészt szomorúan emlékezik meg Dante halálának évfordulójáról, másrészt utal a Trianoni-békeszerződésre. A Dante-émlékünnepek következő epizódja a Magyar Nemzeti Múzeum Körcsarnokában rendezett *Dante-kiállítás* volt. A kiállítást Berzeviczy Albert, a Corvin Mátyás Társaság elnöke és Lorenzo Schioppa apostoli nuncus 1921. november 6-án nyitotta meg principe di Castagneto miniszter jelenlétében. A kiállítás karácsonyig volt nyitva és több mint tízezer ember tekintette meg. 1921. november 27-én a Zeneakadémia nagytermében nyílt meg az emlékűnnepség fő rendezvénye, ahol jelentős személyiségek tartottak előadást. Ezeket közölte, néhány más akadémiai előadás kíséretében a Corvina 1. száma. 1921. december 12-én szintén a Zeneakadémián mutatták be Hubay Jenőnek *Az új életre* komponált szimfóniáját. 1921. december 15-én a római művészeti főigazgató, Arduino Colasanti beszélt Dantének a művészetekre gyakorolt hatásáról. Az igen gazdag programnak egyrészt komoly tudományos, kulturális és művészeti, másrészt pedig protokolláris és aktualizáló jellege volt.

Az évfordulóra a magyar könyvkiadás igen kitett magáért. Egy évvel korábban jött ki Babits Mihály fordításában *A purgatórium*, amelyről éppen 1921-ben sok recenziót írtak. Ekkor jelent

²⁰ Érdekes viszont, hogy ezen az eseményen Gali Máté könyvében szinte csak átsiklik.

²¹ A következő adatokat is a hivatkozott könyvből vettük át.

meg *Az új élet*, Ferenczi Zoltán fordításában, gyönyörű díszes kiadásban, valamint *Dante Monarchiája*, Balanyi György átköltésében. Honti Rezső ez évben írt kismonográfiát Dantéről. Ekkor fordította le és adta ki Kaposy József Gyulán (Kner Izidor 'könyvnyomtató' műhelyében) a *Trattatello in laude di Dante* című, Boccaccio által írt Dante-életrajzát. A *Nyugat* ekkor közölte Fülep Lajos értékes tanulmányát. Az ünnepségsorozat színvonalát ezek a kiadványok jelentős mértékben emelték.

Az 1920-as évek megemlékezései közé tartozik a gyönyörű kiállítású 1924-es *Dante-Emlékkönyv*, Reiner János szerkesztésében. A kötetben Prohászka Ottokár *A középkori szellemi élet összefoglalása a Divina Commediában* című cikke, Concha Győzőnek a *De Monarchiáról* írott tanulmánya, Schütz Antal *A Divina Commedia teológiai inspirációja* című tanulmánya és Harsányi Lajos *Dante* című verse található. A négyoldalas vers teljes egészében Trianon szellemében fogant. Felvillant egy kis reményt is a jövő számára, mert szerinte a 'Beata Ungariád' számára „nem halt meg az igazság”.

A Corvina hasábjain pedig éppen Berzeviczy Albert tett közzé egy figyelemre méltó írást Dante emberi, politikusi és művészi hitvallásáról. Nem *Az új életről*, hanem az *Isteni Színjátékról* értekezik, amely legjobban mutatja – szerinte – azt a morális arculatot (gyengeségét a szerelemmel szemben, a haragot és a gögöt), melyeket le kell győznie. Elítéli az alakoskodást, a gyáva és hitvány magatartást és az érzéki vágyak utáni sóvárgást. Ugyanakkor hirdeti a saját értékeiben való hitet, az elhívását a nagy mű megírására és a hazaszeretetet. Mindezek az erények teszik őt dicsővé és halhatatlanná – állítja Berzeviczy.

3. A Római Iskola művészeti irányultsága

A tudományos és irodalmi kapcsolatok felidézése a két ország, Olaszország és Magyarország között a két háború közötti időszak politikusai és kultúrpolitikusai részéről rendszeres kánon volt. Emellett nagyon jelentős volt az olasz–magyar kulturális kapcsolatok terén a képzőművészek kölcsönös találkozása és művészetük egymásra hatása.

Miután a Corvin Mátyás Társaság tevékenysége, majd Klebelsberg intézkedése után 1927-'28-ban létrejött a Római Királyi Magyar Akadémia, lehetőség nyílt arra, hogy tehetséges, már befutott és pályakezdő magyar művészek hosszabb időt ösztöndíjjal töltsenek el az intézményben. Ebben nagy szerepet játszott az intézmény első igazgatója, Gerevich Tibor.²² Csak néhány név az ott tartózkodó jelentősebb alkotók névsorából: Aba-Novák Vilmos, Patkó Károly, Istókovits Kálmán, Szőnyi István, Molnár C. Pál és a szobrász Pátzay Pál és mások. Már 1928-tól kezdődően legalább egy, de leggyakrabban két évet töltöttek a magyar művészek az Örök Városban, ahol tulajdonképpen – egységes tematikájuk és formakincsük következtében – iskolát hoztak létre, amit azután Római Iskolának nevez a művészettörténet.²³

Ugyanakkor az itáliai művészet a futurizmus létrejötté, tehát 1909 óta, amikor Filippo Tommaso Marinetti a *Le Figaro* című párizsi napilapban közzétette híres kiáltványát, egyre sokasodtak a régi abszolút formákat felülíró izmusok (dada, konstruktivizmus, majd a szürrealizmus stb.). A háború légköre a formabontásra ösztönözte az alkotókat. Kialakult a metafizikus festészet, amely – bár megbontotta a formákat – mégis a statikusság dominált

²² Gerevich Tibor nagy szerepet játszott a művészeti csoport képzőművészi (és eszmei) arculatának kialakításában. Már 1931-ben „római magyar stílusról” ír a *Művészet* című folyóirat 4. számában, amely az olasz klasszicizálási törekvések folytatása lenne más eszközökkel, anélkül, hogy – a később mégis bekerült – archaizálási tendenciák helyet kapnának benne.

²³ A Római Iskoláról lásd (P. Szűcs 1987).

Giorgio De Chirico vagy Carlo Carrà alkotásaiban. A háború végeztével tehát valami megtört: megtört a futurista művészek (például Boccioni) dinamizmus-felfogása és művészi ábrázolása és egy, a klasszikus művészethez, művészekhez és formai megoldásokhoz való visszatérés kezdett dominánssá válni az olasz kulturális életben és művészetben. Az úgynevezett *Novecento* irányzatára, a '20-as, '30-as évek festészeti és szobrászati képviselőire a mozdulatlanság, a statikusság, a kora reneszánsz művészeihez (Giotto, Masaccio és Piero della Francesca alkotásaihoz) való visszatérés volt a jellemző.

A Római Iskola magyar tagjainak olaszországi kiállításai az egész '30-as évek során nagy elismerést vívtak ki az olasz közvéleményben. Ez – tegyük hozzá – annak is volt köszönhető, hogy a kiállításokon rendszerint megjelent Mussolini, aki vásárolt is a kiállított alkotásokból. Volt olyan év (1934), amikor az állam részére az olasz államfő tizenegy festményt vásárolt meg. Magyar művészek jó kapcsolatot ápoltak olasz írókkal, festőkkel és szobrászokkal. Scheiber Hugó kiállítását például 1933-ban Filippo Tommaso Marinetti (aki maga is gyakran járt magánéleti problémák miatt hazánkban) ajánlotta az olasz műértő közvélemény figyelmébe.

A Római Iskola megítélése nem is volt olyan zökkenőmentes. A két háború között tulajdonképpen ők voltak a „hivatalos” művészek, a korszaknak megfelelő alkotók. Tematikájuk pedig egyre erősebben a katolikus egyház kánonjához igazodott. A ritka és nem igazán jellemző tájképek mellett szentek életéből (Szent Ferenc), Jézus történetéből (korpusz, angyali üdvözlés, feltámadás stb.) vett epizódok jelentek meg alkotásaikon. A 2. világháború után elsősorban egyházi tematikájuk miatt még a színvonalas alkotásokat sem fogadta be az új, már a szocialista realizmus talaján felnövő művész gárda.²⁴ Az 1989-es rendszerváltás környékén lehetett igazából, a saját értékének megfelelő ítéletet alkotni a Római Iskola művészeinek alkotásairól.²⁵ Az 1990-es években újból kiállították az alkotók műveit Budapesten és Rómában is, amely során több, most már objektívebb értékelés hangzott el a Római Iskoláról. Különösen figyelemre érdemes az 1998-as római kiállítás, melyen láthatóak voltak az 1930-as római művész generáció legfontosabb, még fellelhető alkotásai.²⁶

4. A magyar – olasz kulturális kapcsolatok átpolitizálási kísérletei

A politikai események az 1930-as évek második felétől kezdve egyre közelebb kerültek a kultúra szférájához. A 2. világháború közeledtével és különösen annak kirobbanása után pedig a magyar–olasz kulturális kapcsolatokon egyre inkább a politika befolyása volt érezhető. Egyre intenzívebbé váltak a magyar–olasz politikai kapcsolatok: többször járt nálunk Ciano gróf, olasz külügyminiszter, járt itt 1937-ben III. Viktor Emánuel király, magyar miniszterek és miniszterelnökök rendszeres látogatói voltak Rómának.²⁷ Azonban a kulturális kapcsolatok még mindig igen intenzívek voltak. 1935-ben írták alá az 1935/XVIII-as tv-t, amely

²⁴ Tipikus példa erre (Német 1978), melyben a szerző így ír: „a harmincas években a magyar fasizmus (*sic!*) gazdasági és politikai téren is az olasz fasizmus felé orientálódott, ennek megfelelően hivatalos művészetét is az olasz neoklasszicizmus szellemében akarta kialakítani”. (p. 69.)

²⁵ P. Szűcs Julianna: *A római iskola* (1987) című könyvében az olasz kultúra és társadalom kontextusába helyezve mutatja be a magyar szerzők – igaz: egyenetlen színvonalú – művészi teljesítményét. Lásd még tőle: (P. Szűcs 2002).

²⁶ Ennek kitűnő és terjedelmes katalógusa *La Scuola Romana. Artisti ungheresi a Roma negli anni Trenta* címmel jelent meg 1998-ban (Edizioni S. A. C. S.).

²⁷ Lásd erről Réti György kitűnő dokumentum-gyűjteményét (Réti 2007), valamint (Réti 1998). Ez utóbbiban hosszan kitér a magyar (többek között Horthy) és olasz politikusok (például Ciano) kölcsönös látogatásaira egymás országaiban.

rendelkezett a magyar–olasz kulturális kapcsolatok jelentősebb kiszélesítéséről és megerősítéséről. Ennek kivitelezését magyar részről Hóman Bálint vallás- és közoktatásügyi miniszter végezte.²⁸ Az aláírást követő évben került sor Budapesten az olasz *Novecento* művészeinek egy jelentősebb kiállítására, melyet – fontosságára való tekintettel – Horthy Miklós nyitott meg. Majd hamarosan két jelentős magyar művészeti kiállításra került sor Rómában (ezeket Mussolini nyitotta meg) és Velencében a Biennálén. Ekkor már világosan érződik, hogy a politikai (sőt háborús) események egyre jobban befolyásolják az ezektől nagyon messze álló kultúra szféráját. A filmművészet szféráját azonban ezek az események szinte nem érintették. Nagyon intenzív kapcsolat létesült, már 1925-től kezdődően magyar filmrendezők és olasz kollégáik között.²⁹ Néhány magyar film olasz helyszínen játszódik, mint például az *Egy éj Velencében* (1933), vagy olaszul beszélnek a magyar filmekben az olasz szereplők. Szóts István *Emberek a havason* című filmje a Velencei Nemzetközi Filmfesztivál művészeti kategóriájú díját (és egyúttal Vittorio De Sica szimpátiáját) nyerte el. Mindezen túl intenzívek voltak még a színházi kapcsolatok is: Pirandello darabjai rendszeresen szerepeltek magyar színpadokon.

A 2. világháború után a két ország eltérő társadalmi-politikai berendezkedése vetett olykor fényt a magyar–olasz kulturális kapcsolatokra. A két ország között évszázadok óta fennálló történelmi, művelődésügyi és kulturális kapcsolatok azonban töretlenül működtek és működnek tovább. Ma is rendezések a találkozó, konferenciák, kiállítások a két ország képviselői között. Ma is működnek a még a '20-as, '30-as években kialakult intézetek, melyek mindig új és újabb tartalommal jelentkeznek a magyar és olasz közvélemény előtt, bizonyítva ezzel a kultúra mindenhatóságát.

Irodalom

Berzeviczy Albert (1921) : *Discorso inaugurale*, Corvina, I. évf. 1. kötet, január-június.

Egyed Péter (2005): *Giovanni Gentile és Julius Evola*, in: *Totalitarizmus és a magyar filozófia*, Debrecen, Vulgo.

Gali Máté (2017): *Berzeviczy Albert. A márványarcú miniszter*, Budapest.

Gróf Klebelsberg Kunó emlékezete (1995), (szerk.: Zombori István), Szeged.

Klebelsberg Kunó (1927): *La cooperazione intellettuale tra l'Italia e l'Ungheria*, Budapest, Tipografia Franklin.

Koltay-Kastner Jenő (1941): *Olasz-magyar művelődési kapcsolatok*, Budapest, Magyar Szemle Társaság kiadása.

²⁸ Hóman Bálint (1885-1951) történészi munkája a Szegefű Gyulával közösen írt háromkötetes *Magyar történet* (1928-1934) című műben éri el tetőpontját. Hóman két háború közti politikai tevékenysége máig vitatott. Kultúra-felfogása már az 1930-as évek második felének szellemiségét mutatja. Oktatási feladatként a „valláserkölcsei és nemzeti alapon nyugvó egészséges magyar világszemlélet kialakítását” szorgalmazta, de a néptanítók fontosságát emelte ki. Olasz témájú munkája: *Gli Angioini di Napoli in Ungheria 1290-1403* (Róma, 1938).

²⁹ Lásd erről Alessandro Rosselli (2005) alapos könyvét.

L'Ungheria, Róma, 1929. Pubblicazione dell'Istituto per l'Europa Orientale
Hóman Bálint (1938): *Gli Angioini di Napoli in Ungheria 1290-1403*. Róma.

Husztí József (1942): *Gróf Klebelsberg Kunó életműve*, Budapest, Magyar Tudományos Akadémia kiadása.

Mosca, Rodolfo (1928) : *L'Ungheria contemporanea*, Bologna, Zanichelli Kiadó

Német Lajos (1978): *Modern magyar művészet*. Budapest, Corvina Kiadó.

Ormos Mária (1987): *Mussolini. Politikai életrajza*, Budapest, Kossuth Kiadó.

P. Szűcs Julianna (1987): *A Római Iskola*, Budapest, Corvina Kiadó.

P. Szűcs Julianna (2002): *A „római iskola”*, in: *Száz év a magyar-olasz kapcsolatok szolgálatában, Magyar tudományos, kulturális és egyházi intézetek Rómában (1895-1995)*, Budapest, H.G. és Társa Kiadó, pp. 95-126.

Réti György (szerk.) (2007): *A Palazzo Chigi és Magyarország. Olasz diplomáciai dokumentumok Magyarországról*. Budapest, Hungarovox kiadó.

Réti György (1998): *Budapest – Róma. Berlin árnyékában. Magyar-olasz diplomáciai kapcsolatok 1932-1940*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó.

Romsics Ignác (2010): *Magyarország története a XX. században*. Budapest, Osiris Kiadó.

Rosselli, Alessandro (2005): *Due aspetti della presenza ungherese nel cinema italiano (1925-1945)*, in "Annuario. Studi e documenti italo-ungheresi", Roma-Szeged, pp. 99-118.

Sárközy Péter (2016) : *Il ruolo dell'Istituto Italiano di Cultura nei rapporti culturali italo-ungheresi*, in: *Fior Tricolore. Carducci in Ungheria e altri saggi italo-ungheresi*, Róma, Sapienza Università Editrice, pp. 223-240.

Szabó Tibor (2003): *Megkezdett öröklét. Dante a XX. századi Magyarországon*, Budapest, Balassi Kiadó.

T. Kiss Tamás (1999): *Klebelsberg Kuno*, Budapest, Új Mandátum Kiadó.

Ujváry Gábor (2014): *„Egy európai formátumú államférfi”. Klebelsberg Kunó*, Budapest, Kronosz Kiadó

TIPIKUS ÉS ATIPIKUS GYERMEKNYELV-FEJLŐDÉSI KUTATÓCSOPORT

Kutatócsoportunk 2018. februári megalakulásával elhivatott abban, hogy új vizsgálati tapasztalatokkal és eredményekkel hozzájáruljon az egészséges és eltérő nyelvi fejlődés spektrumának feltérképezéséhez. Szemléletünk alapja, hogy az atipikus fejlődés nem tekinthető csupán a károsodott és sértetlen funkciók katalógusának, ennek okán az eltérő fejlődésmenetet inkább egy kontinuumnak tekintjük, és szükségszerűen a finom változók skáláját kívánjuk a gyakorlat számára feltárni.

Legfontosabb vizsgálati célkitűzésünk, hogy felfedjük a gyermekek és fiatalok univerzális nyelvi és kommunikációs képességek fejlődésének mélyebb és korábban még nem kutatott jellemzőit, illetve ehhez illesszük az atipikus fejlődés fenotipikus sajátosságait. Vizsgálataink módszertani megfontolását egy közismert neurokonstruktivista tapasztalat támasztja alá, miszerint a korai eltérő fejlődésmenet finoman áthangolja a későbbi fejlődési útvonalakat, egyes nyelvi kompetenciák területén erősebb, míg más kompetenciák esetben gyengébb hatást gyakorolnak a kimenetre. Így kutatási profilunk legfőképp a korai évek (2 – 7 év) és a kisiskoláskor (8 – 10 év) tipikus és atipikus nyelvi jellemzőinek tanulmányozására épül. Továbbá elhivatottak vagyunk abban is, hogy módszertani és terápiás eljárásokat dolgozzunk ki az eltérő fejlődésű gyermekek fejlesztésére. Ugyanis elfogadott tényként kezeljük, hogy elsősorban a fejlesztési folyamatok és a jellegzetes környezeti hatások eredőjeképpen tudnak csak változni azok a terület-specifikus képességek, amelyek a nyelvi adottságok felépülésében nélkülözhetetlenek tűnnek.

Emellett célunk, hogy vizsgálatainkkal összefüggést keressünk a kognitív fejlődési vonalakkal is, mint a figyelemmel, a memóriatárakkal és a végrehajtó funkciókkal. Köztudott, hogy a kognitív funkciók és a nyelvi képességek fejlődése nem egyirányú folyamat, a két terület változása részben egymásra ható interakciók eredménye is. Ebből fakadóan a jövőben nemcsak az érintett modulok kognitív szintjének azonosítására törekszünk, hanem arra is kíváncsiak vagyunk, hogy a felételezett épen maradt területek, milyen kompenzatórikus hatást gyakorolnak a neuro-pszichológiai és a nyelvi folyamatokban.

Vizsgálataink tehát széleskörű, interdiszciplináris területeket érintenek, így kitérnek a neurolingvisztika, pszicholingvisztika, szociolingvisztika, kognitív nyelvészet és a kontaktnyelvészet területeire, kapcsolatokat keresve a fejlődési faktorokkal.

Kutatócsoportunk bázisintézménye és egyben laboratóriumi színtere a PTE Illyés Gyula Gyakorlóiskola, AMI és Gyakorlóóvoda. Az iskola és az óvoda közös igazgatású többcélú intézményként működik, amelyben életkori megoszlás (3 – 14 év) és létszám tekintetében reprezentatív.

Dr. Györkö Enikő
elnök, kutatócsoport-vezető

Óvodáskorú koraszülött gyermekek numerikus képességének fejlődése

Bevezetés

Számérzék összefüggései

A számérzék egy velünk született potenciál, segíti a számok jelentésének megértését, támogatja a mennyiségek változásának megítélését becsléssel, flexibilisen kezeli a numerikus helyzetet, felismerhetővé teszi az észszerűtlen eredményeket, és általa felismerhető a számosság változása (Dehaene 2011, Kalchmann, Moss, Case 2001). A számérzék több, mint egy egyszerű numerikus ismeret. Egy olyan magtudás, amely a többi kognitív képességhez kapcsolódóan szoros összefüggést mutat a spontán fejlődéssel és az oktatással (Berch 2005). Ez a numerikus képesség egy speciális modul működésén alapul, amiben egy primitív számfeldolgozó egység támogatja a későbbi tanulás útján elsajátítandó matematikai ismereteket. Alapvető működése szerint felelős a mennyiségek számontartásáért, a mentálisan reprezentált mennyiségek szabályok szerinti átalakításáért és a matematikai műveletekért (Dehaene 2011). A numerikus-kognitív reprezentáció hierarchikus szerveződésű (von Aster, Shalev 2007). Az ismert neuropszichológiai tények szerint egyes kognitív tényezők, mint a vizuális észlelés, az emlékezet, a nyelv kölcsönhatásai egyértelműen jelen vannak a numerikus sikerességben (Dehaene 2003, Geary, Hoard, Hamson 1999, Mazzocco, Myers 2003).

A gyermekek numerikus tudását korábban (Piaget 1970) a konstruktivista elgondolás egyoldalúan értelmezte. Kizárólag a szenzomotoros interakción keresztül haladó, egyre elvontabb mentális reprezentációnak gondolta és nem számolt a preverbális kor numerikus teljesítményével. Azonban a korszerű kutatási paradigmák igazolni tudták a korai évektől jelen lévő numerikus érzékenységet, amely befolyással bír a későbbi óvodás-, és a kisiskoláskor matematikai teljesítményére (Siegler 2009). Mára tényként kezeljük, hogy a csecsemőkor kitüntetett időszaka a numerikus fejlődésnek (Dehaene 2011). Számos vizsgálati tapasztalat igazolta, hogy modalitástól függetlenül képesek mennyiségek érzékelésére (Xu, Spelke 2000, Lipoton, Spelke 2004, Wood, Spelke 2005), és alkalmasak egy úgynevezett protoszámítási modul segítségével egyszerű matematikai problémák megoldására (Berch 2005, Dehaene 2011). A későbbi fejlődésben jelentős szerepet játszanak a nyelvi képességek (Pica, Lemer, Izard, Dehaene, 2004) és a környezettel folytatott interakciós kapcsolat (Schachter, Shih, Allen, DeVaul, Adkins, Ito, Jo, 2015), így az óvodás kor kitüntetett szerepet kap a numerikus fejlődésben. Az 5-6 éves gyermekek számolási sémákat használnak (Jordan, Levin 2009), képesek mennyiségek megkülönböztetésére, és megértik a számok nagyságát (Sarnecka, Carey 2008). Alkalmasak arra, hogy felismerjék, egymástól elkülönítsék és megnevezzék a geometriai

formákat és kompetensek, hogy ezekkel egyszerű kombinációkat végezzenek. Mivel előre mozdul a számok szimbolikus ismeretének tudása, már képessé válnak mentális számlista létrehozására, illetve szomszédos számok mentális összehasonlítására is (Frye–Baroody–Burchinal–Carver–Jordan–McDowell, 2013).

Számos tanulmány alapján úgy tűnik, hogy a numerikus tudás komplex és egyben érzékeny területe a kognitív fejlődésnek a formális oktatás megkezdése előtt. Az óvodáskori matematikai képességek funkcionális színvonala legjobb prediktor tényezője a későbbi iskolai teljesítménynek (Duncan, et al., 2007, Thevenot, Chazoule, Masson, Castel, Fayol, 2016, Libertus, Forsman, Adén, Hellgern, 2017). Az intenzív fejlődési szakaszban az egyéni adottságok, mint az atipikus fejlődési mintázat, vagy a szűkebb családi és tágabb óvodai környezet egyaránt hatást gyakorol a számérzék fejlődésre (Sonnenschein, Metzger, Dowling, Gay, Simons, 2016). Egyértelműnek tűnik, hogy a számérzék tipikus és atipikus fejlődésének ismerete számos pszichológiai és pedagógiai kérdést vet fel (Jordan, Huttenlocher, Levine, 1992).

Koraszülött gyermekek számérzék fejlődése

A koraszülöttség jelentős kockázati tényező a perinatális időszakban, melynek hosszútávú hatásai vannak. A kialakuló deficitek heterogén képet mutatnak. Többnyire lassú felzárkózás és terület-specifikus elmaradások jelentkeznek (Foster–Cohen, et al., 2007, Györkö, et al., 2012, Karmiloff–Smith, 1998). Ennek okán a fejlődési útjuk korántsem egyenletes. Az egyetemes képességek zavarai a korai iskolai évek alatt tanulási nehézségeket okozhatnak (Burant, Holding, 2002). Egy metaanalízis vizsgálat nagyon korán született (<33 gesztációs hét) gyermekeknél talált jelentős eltérést például az olvasás területén az időre született társaikhoz (0, 48 vs. 0,6 SD) képest (Aarnoudse-Moens, Weisglas-Kuperus, van Goudoever, Oosterlaan, 2009). A vizsgálatok egyértelműen arra utalnak, hogy a háttérben szelektív deficit áll fenn (Clayton, Johnson, 2017), amely többnyire a kognitív és a vizuális-téri percepció területét érinti (Amalric, Dehaene, 2016).

A kísérleti tapasztalatok szerint az idő előtti születés számos kedvezőtlen hatást gyakorol a számérzék területére is (Taylor, Epsy et al., 2009). Kohorsz vizsgálatok egyértelműen az összetett matematikai gondolkodás, a numerikus nagyságbecslés (Schneider, Wolke, Schlagmüller, Meyer, 2004) és a számok, illetve a fonológiai tudás (Breslau, Johnson, et al., 2001) területén találtak elmaradást normál mintához illesztve, ami prediktív a későbbi évek numerikus teljesítményére (Breslau, Paneth, et al., 2004). A közelmúltban zajló vizsgálatok iskoláskorú koraszülött gyermekeknél diffúz és tartós nehézségeket jeleztek serdülőkorig a tanulásban, és általános nehézségeket az extrém gesztációs időre születetteknél a matematikai készségek terén (Taylor, Espy, Anderson, 2009, Sansavini, Guarini, Caselli, 2011). Mára igazolt tény, hogy az iskolai évek alatt a „mozgó rizikó” és az „alvó hatás” (Jens, Gordon, 1991, Wrape, 2003) miatt elhúzódó az atipikus fejlődés következményeként számreprezentációs nehézséggel küzdenek (Simms, Gilmore, et al., 2013).

A hazai és nemzetközi kutatások eredményei arra utalnak, hogy a numerikus tudás fejlődése érzékeny terület. Egy-egy képesség, mint a megértés és a számprodukciónak atipikus fejlődése egy lehetséges kapcsolat az iskolai kudarc és a numerikus képesség között. Az atipikus fejlődés megismeréséhez Jordan és munkatársai által kidolgozott (2012) Number Sense Screener (továbbiakban NSS) szűrőeljárással részletes betekintést nyerhetünk a terület érintettségére. Az NSS hat területen méri a számérzék fejlődését 5- és 9 éves életkori intervallumban. A mért területek a következők: számolási képesség, számismeret, mennyiség összehasonlítás, nem-verbális számolás, szöveges feladatok, számkombináció (1. sz. táblázat). A szűrőeljárás átfogó képet nyújt a gyermekek számérzékének fejlettségéről, és diszkriminál az életkori csoportok között (Jordan et al., 2012).

A. próba

Számolási képesség

Számlálás:

Elemek megszámlálása, miközben minden elemet külön-külön megérint
Megszámolt elemszám utólagos megnevezése

Számolás:

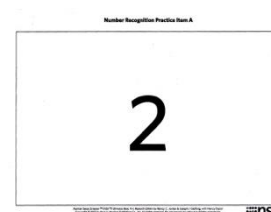
Számsor produkciója. Számolás ameddig tud. Számolás legalább 10-ig, legfeljebb 20-ig



B. próba

Számismeret

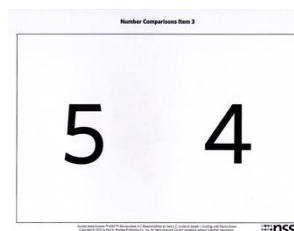
Megmutatott számképek megnevezése: egyjegyű, kétjegyű, háromjegyű számkörben (2, 4, 9, 13, 37, 82, 124)



C. próba

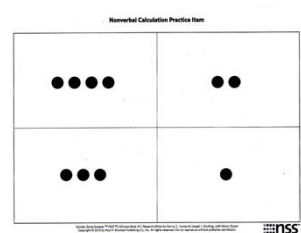
Mennyiség összehasonlítás

Melyik szám követi a megnevezett mennyiséget eggyel, illetve kettővel
Nagyobb mennyiség megnevezése
Kisebb mennyiség megnevezése
Nagyság lineáris reprezentációja



D. próba
Nem-verbális
számolás

Nem-szimbolikus mennyiségekkel végzett számtani műveletek nem verbális helyzetben, takarással
($2 + 1$; $3 + 2$; $4 + 3$; $3 - 1$).

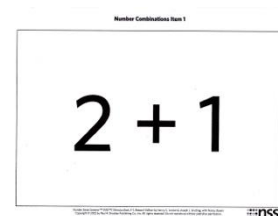


E. próba
Szöveges feladatok

Fizikai tárgyak nélkül végzett számtani műveletek szituációba ágyazottan ($2 + 1$; $4 + 3$, $3 + 2$; $6 - 4$; $5 - 2$). Számolási stratégiák használata megengedett Pl. ujjak, pontok, számegyenes, stb.

F. próba
Számkombináció

Leírt számjegyekkel számtani műveletek végrehajtása, melyet a vizsgálatvezető megnevez. ($2 + 1$; $3 + 2$; $4 + 3$; $2 + 4$; $7 - 3$; $5 - 2$) Számolási stratégiák használata megengedett Pl. ujjak, pontok, számegyenes, stb.



1. táblázat NSS szűrőeljárás szubtesztjei

A matematikai műveletek során óvodáskortól egyértelműen megfigyelhető, hogy a gyermekek megoldási stratégiákat használnak elemek összeadására, kivonására. A leggyakoribb mód az ujjak használata, ami fogalmilag egyszerű, de lelassíthatja az algoritmust. Fejlődési útvonalluk szerint az iskolai oktatás előtt eljutnak a „*minimumstratégiáig*”, vagyis két szám összeadásakor a nagyobb számtól számolnak tovább, addig amennyi a kisebb szám értéke. Tehát már öt évesen intuitív módon értik a kommutativitás szabályát (Dehaene, 2003).

Módszer

Mérőeszköz

A numerikus képesség mérése az NSS szűrőeljárással 15-20 percet vesz igénybe, egyéni teljesítőképesség függvényében. A vizsgálatban használt teszthez egyelőre nincs rendelkezésre álló hazai standard adat. Az életkori határ a tesztfelkészítők ajánlásával 5 és 9 éves kor közé esik. A NSS szűrőeljárást ebben az esetben kizárólag az óvodáskorúak és a koraszülött gyermekek számérzék mérésének kipróbálására alkalmaztuk az alkotók hozzájárulásával.

Az intelligenciakomponenst a *Színes Raven Progresszív Mátrixok* teszt használatával mértük. A perceptív, nem-verbális teszt induktív feladatai az általános intelligencia (g – faktort) két összetevőjét, az eduktív és reproduktív képességét méri (Raven, 2000). A teszt megoldása komplex logikai műveletet kíván, a mintázat szabályosságának felismerésével, a sorrendezési elvek megértésével és az egységek mérlegelésével. Az intellektus vizsgálatát a szűrőeljárás alkalmazása előtt végeztük el

Vizsgált minta jellemzése

A vizsgálatba olyan 5 éves koraszülött gyermekeket választottunk, akik neurológiai tünetektől mentesek, normál intellektussal rendelkeznek. Gesztációs paramétereket az igen kissúlyú koraszülöttek csoportja (700 – 1800 g/26 – 30 hét) szerint válogattuk. A vizsgálatban résztvevő koraszülött gyermekek csoportja a Semmelweis Egyetem Baross utcai I. sz. Szülészeti és Nőgyógyászati Klinika Koraszülött Utógondozójában került kiválasztásra, ahol fejlődésüket követve, rendszeres kontrollvizsgálaton vesznek részt. A hazai és a nemzetközi kutatások alátámasztják azt a tényt, hogy a koraszülöttek kiválasztási szempontjai nagyon szigorúak, amelyek befolyásolják a vizsgált minta elemszámát. Követve a vizsgálati trendeket, a csoportunk elemszáma eleget tesz nemzetközi minták mértékének (Gráf, 2015, Tinelli, et al., 2015). A koraszülöttekhez a kontroll mintát életkorban, nemben és intellektusban illesztettük. Az illesztett mintába a PTE IGY Gyakorlóiskola, Művészeti Iskola és Gyakorlóóvoda és a szekszárdi Szent Rita Katolikus Óvoda 5 éves gyermekei közül válogattuk. A kontroll csoportot egy nagyobb mintából, páros illesztéssel válogattuk.

	N	Fiú/lány	Gesztációs idő/hét	Születési súly/g	Átlag életkor
Koraszülöttek	24	11/13	28,75	1108,3333	5,1958
			SD 1,87083	= SD 312,36359	= SD = ,21158
Kontroll csoport	24	11/13	39,38	3484,5238	5,0208
			SD 1,53219	= SD 329,90872	= SD = ,24491

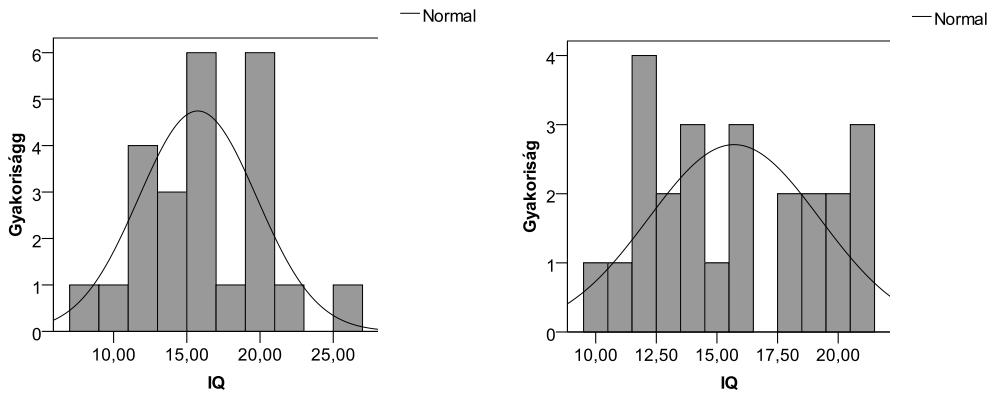
2. táblázat A vizsgálatba bevont koraszülött és az illesztett normál 5 éves óvodáskorú gyermekek statisztikai adatai

Eredmények

A gyermekek intellektuális képéseiket mérve, mint a megfigyelőképesség, a strukturális viszonyok meglátása, egyszerre több síkon történő műveletvégzés képessége, megközelítően hasonló értéket mutatott a két csoportban (3. táblázat). A koraszülöttek ($W_{(24)} = ,977$, $p = ,839$) és az illesztett kontrollcsoportnál ($W_{(24)} = ,926$, $p = ,078$) az életkor és az intellektus teljesítményének eloszlását vizsgálva normál eloszlást kaptunk. (1. sz. ábra)

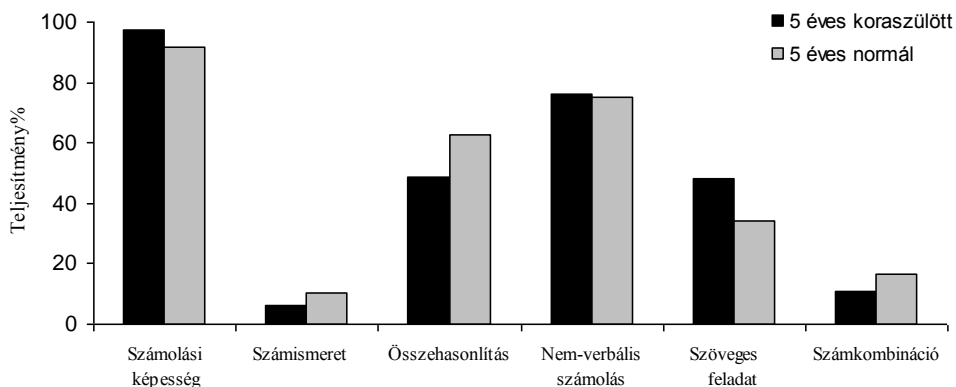
	Raven pontszám	SD	Min.	Max
Koraszülöttek	15,75	4,0351	8	25
Kontroll csoport	15,71	3,5322	10	21

3. táblázat A koraszülött és kontrollcsoport pontértékei a Színes Raven Progresszív Mátrixot testben nyújtott teljesítmény alapján



1. ábra Intellektus és az életkor eloszlásának vizsgálata koraszülött és illesztett kontrollcsoportban

Az NSS szűrőeljárásban nyújtott teljesítményt több szempont alapján elemeztük. Először a szűrőeljárásban elért összesített pontszámokat, majd a szubtesztokban elért eredményeket hasonlítottuk össze a két vizsgált csoportban. A hat próbában mért teljesítmények közül a *Mennyiségek összehasonlítás* próbájában (*C próba*) jelentkezik ($t = -2,032$; $p < ,048$) találtunk szignifikáns eltérést (2. sz. ábra).



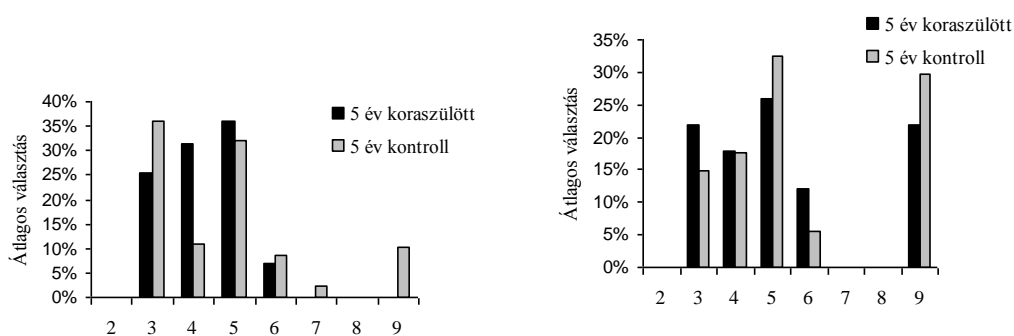
2. ábra Koraszülött és az illesztett normál 5 éves gyermekek teljesítménye az NSS szubtesztjeiben. (Számolási képesség: A próba, Számismeret: B próba, Mennyiség összehasonlítás: C próba, Nem-verbális számolás: D próba, Szöveges feladat: E próba, Számkombináció: F próba)

A szubteszt elemzése szerint a szignifikáns különbség a kisebb ($\chi^2(1) = 4,181$; $p < ,049$), és nagyobb mennyiség összehasonlításában találtunk ($\chi^2(1) = 4,090$; $p < ,041$). A kritikus feladatokban, mint az egymást követő számok megnevezésben és a számtani távolság megítélésben, nem volt eltérés a két csoport teljesítménye között.

További elemzések során számottevő különbséget a szöveges feladatok összeadásában, a második feladat ($\chi^2(1) = 5,779$; $p < ,036$) és harmadik feladatban ($\chi^2(1) = 8,333$; $p < ,009$) sikerült igazolni.

A numerikus feladatok megoldása során mindkét csoportban figyeltük a gyermekek számolási stratégiáit. A szöveges feladatoknál (E feladat) és a számkombinációs helyzeteknél (F feladat) nem találtunk eltérést a két csoport módszerválasztása között. A koraszülött gyerekek preferált stratégiái közül kiemelték a pontlista (3 stratégia), az ujjak használata (4 stratégia) és az eszköz nélküli számolás (5 stratégia) jelenik meg (3. sz. ábra).

E feladat stratégia használatának gyakorisága F feladat stratégia használatának gyakorisága



3. ábra Stratégiai használat (2: rajzolás; 3: szám és pontlista; 4: ujjak használata; 5: eszköz nélküli számolás; 6: gyors válasz; 7: teljes elszámolás; 8: tagoktól számolás; 9: nem megfigyelhető) megoszlása a koraszülött és az illesztett normál 5 éves gyermekek körében

A két vizsgált csoport közötti különbség egy esetben jelenik meg. Az illesztett csoportba tartozó időre született gyermekek stratégiát váltanak és a számkombinációs helyzetben gyakoribb megoldási módszerré válik az eszköz nélküli számolás.

Megbeszélés

A koraszülöttség önmagában hordozza a neurológiai sebezhetőség veszélyét, amely szelektív módon hat az egyes kognitív funkciók fejlődésére. Nehézséget jelent továbbá az a fejlődési tény is, hogy számos kutatás ellentmondásos eredményt tapasztalt a javulás, a stagnálás és az esetleges romlás tekintetében (Kalmár, 2007). Sajnálatos tény, hogy egyes intelligenciamutatók kutatásai szerint az iskoláskor elejére az alacsonyabb szintű intellektusösszetevők összegződhetnek, jelentős teljesítményromlást okozhatnak a formális oktatás korai időszakában (Gáf, 2015). Úgy tűnik, hogy egyes kognitív folyamatok fokozott érzékenységet mutatnak a perinatális hatásokra (Tinelli, et al., 2015).

Megvizsgálva a számérzék hat területét, szórt képességprofilot találtunk a koraszülöttek csoportjában. Habár eredményeink azt mutatják, hogy az 5 éves koraszülöttek számottevően nem mutatnak deficitet a teljes számérzék fejlődési spektrumában, viszont egyes numerikus képességek érzékenységet jeleznek az iskoláskort megelőzően. Úgy tűnik, hogy a megzavart biológiai érés részleges érintettséggel jár együtt.

A közelmúltban zajló vizsgálatok iskoláskorú koraszülött gyermekeknél diffúz és tartós nehézségeket jeleztek serdülőkorig a tanulásban, és általános nehézségeket az extrém gesztációs időre születetteknél a matematikai készségek terén (Taylor, Espy, Anderson, 2009, Sansavini, Guarini, Caselli, 2011). Különösen fontos eredmény, hogy a koraszülöttek a számreprezentáció és a nagyságreprezentáció területén jelentős elmaradást jeleznek. A nagyság összehasonlítás során lassuló reakcióidő mellett eltérést találtak az igen kissúlyú koraszülött és normál időre született gyermekek teljesítménye között az arab számok és a pontthalmazok mennyiségének összevetésében (Guarini, Sansavini, et al., 2006). Továbbá nyilvánvalóvá vált, hogy az óvodáskorú koraszülött gyermekeknek hosszabb időre van szükségük a mennyiségi összehasonlításakor, amelyek függetlenek az észlelési helyzetek direkt (kanonikusan elrendezett pontok), vagy komplex (véletlenszerűen elrendezett pontok) perceptuális tulajdonságaitól. (Guarini, Sansavini, et al., 2014). az extrém koraszülött gyermekek (<26 gesztációs hét).

Hasonló kutatás, amely a numerikus becslés képességét vizsgálta, összefüggést talált a koraszülött gyermekek későbbi numerikus teljesítménye és az atipikus fejlődése között. Habár több kognitív képesség érintettség vizsgálata mellett, a becslés pontatlansága egyértelmű összefüggésben állt a numerikus teljesítménnyel, és a hiányosságokat teljes mértékben nem magyarázta az észlelési, a gondolkodási, a memória, vagy a figyelmi teljesítmény zavara (Libertus, et al., 2017).

A vizsgálatunkban kizárólag szimbolikus mennyiségeket használtunk a megnevezésekben és feltehető, hogy ez alapvető absztrakció, illetve a szimbolikus mennyiség nagyságrendi összehasonlítása még komplex feladat a koraszülötteknek. A tipikusan fejlődőkhöz képest ezen a területen 8 éves korban érik utol a korosztályi társaikat (Guarini, et al., 2014), amely nagyon hasonló teljesítmény az első osztályos matematikai tanulási nehézséggel (mathematics learning disabilities) küzdő gyermekek eredményével (De Smedt, Gilmore, 2011). Az általunk megerősített szelektív elmaradás abból a szempontból is érdekes, hogy a tipikus fejlődés során 4 éves kortól tetten érhető a mennyiségi fogalmak helyes használata, és ettől az időszakról fogva képesek már a gyermekek összehasonlítani a látott halmazokat a több/kevesebb dimenziója mentén (Griffin, 2004). Bár a vizsgált mintánk életkori metszete igen szűk, és nincs arra vonatkozóan pontos viszonyítási adatunk, hogy az érett 5 évesek teljesítménye a formális képzés nélkül mennyiben felel meg az életkori szintnek, mégsem zárhatjuk ki, hogy a későbbi fejlődés során a koraszülöttek mutathatnak majd a számérzék ezen, illetve a többi területén deficitet.

Irodalom

Aarnoudse-Moens, C. S., Weisglas-Kuperus, N., van Goudoever, J. B., and Oosterlaan, J. (2009). Meta-analysis of neurobehavioral outcomes in very preterm and/or very low birth weight children. *Pediatrics* 124, 717–728.

Amalric, M., and Dehaene, S. (2016). Origins of the brain networks for advanced mathematics in expert mathematicians. *Proc. Natl. Acad. Sci. U.S.A.* 113, 4909–4917.

Clayton, S., Johnson, S. J. (2017). The PRISM studies: improving children’s mathematics skill following very preterm birth. *Stansted News Limited* 13 (2), 73 – 76.

Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., et al. (2007). School readiness and later achievement. *Dev. Psychol.* 43, 1428–1446.

Frye, D., Baroody, A. J., Burchinal, M., Carver, S. M., Jordan, N. C., McDowell, J. (2013). *Teaching math to young children*. Washington, DC: Institute of Education Sciences.

Gráf, Zs. (2015). Koraszülöttség és fejlődési kimenet. *Gyermeknevelés*. 3. 2. 113 – 120.

Jens, K., G., Gordon, B., N. (1991). Understanding risk: Implications for tracking high-risk infants and making early service delivery decisions. *International Journal of Disability Development and Education*, 38(3) 211-224.

Kalmár M. (2007). *Az intelligencia alakulásának előrejelezhetősége és váratlan fordulatai. Rizikó mentesen született, valamint koraszülött gyerekek követésének tanulságai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Libertus, M., E. Forsman, L., Adén, U., Hellgern, K. (2017). Deficits in approximate number system acuity and mathematical abilities in 6,5 – year – old children born extremely preterm. *Frontiers in Psychology*. 8: 1175.

Schachter, J., Shih, J. Allen, C. M., DeVaul, L., Adkins, A. B. Ito, T., Jo, B. (2016). Math shelf: a randomized trial of a prekindergarten tablet number sense curriculum. *Early Education and Development*. 27. 1. 1 – 15.

Extending an Effective Classroom-Based Math
Board Game Intervention to Preschoolers’ Homes
Susan Sonnenschein

University of Maryland, Baltimore County ☐☐:655,5:*☐<4)*☐,+<

Shari R. Metzger

University of Maryland, Baltimore County ☐☐:4,;A☐☐<4)*☐,+<

Rebecca Dowling

University of Maryland, Baltimore County ☐☐9,☐☐<4)*☐,+<

Bri'any Gay

University of Maryland, Baltimore County ☐☐)90F☐☐☐<4)*☐,+<

Cassandra L. Simons

Extending an E&ective Classroom-Based Math

Board Game Intervention to Preschoolers' Homes

Susan Sonnenschein

University of Maryland, Baltimore County ☐☐:655,5:*☐<4)*☐,+<

Shari R. Metzger

University of Maryland, Baltimore County ☐☐:4,;A☐☐<4)*☐,+<

Rebecca Dowling

University of Maryland, Baltimore County ☐☐9,☐☐<4)*☐,+<

Bri'any Gay

University of Maryland, Baltimore County ☐☐)90F☐☐☐<4)*☐,+<

Cassandra L. Simons

Sonnenschein, S., Metzger, S. R., Dowling, R., Gay, B., Simons, C. L. (2016). Extending an effective classroom-based math board game intervention to preschooler's homes. *Early Education and Early Brain Development*. 7. 2. 1- 29.

Thevenot, C. Chazoule, G., Masson, S., Castel, C., Fayol, M. (2016). Numerical abilities in a group of young preterm children. *L'Année Psychologique*. 2. 116. 227 – 248.

Tinelli, F., G Anobile, G., Gori, M., Aagten-Murphy, D., Bartoli, M., Burr, D. C., G Cioni, G. (2016). Time, number and attention in very low birth weight children. *Neuropsychologia* 73, 60-69.

Wrape, P. (2003). Prematurity research disproves that premise catch up by age three. <http://www.prematurity.org./research/notcatchingup2.html> Letöltve: 2015. január 20.

Hibajavítási stratégiák a kora gyermekkorban

1. Bevezetés

A különböző szempontú gyermeknyelvi kutatásoknak és az anyanyelvelsajátítási folyamat vizsgálatának kiterjedt szakirodalmi háttere létezik a hazai és nemzetközi diskurzusban. E kutatások főként a szókészlet bővülésének és a nyelvtani szabályok elsajátításának ütemére irányulnak, de nem vizsgálják a különböző konverzációs stratégiák fejlődését. A konverzációelemzés módszerével végzett hazai empirikus kutatások eddig főként a beszélőváltások (Szabó–Tóth, 2012) és a szomszédsági párok (Krepsz, 2012) helyzetét vizsgálták meg óvodás korú gyermekek társalgásaiban, és viszonylag kevés figyelmet fordítottak a hibajavítási stratégiák fejlődésének elemzésére (vö. Boronkai, 2011; Horváth, 2018). Bár a gyermeknyelvből előforduló megakadásjelenségek (Szabó, 2008; Neuberger, 2014; Bóna, 2015) és korrekciójuk pszicholingvisztikai vizsgálatával több hazai tanulmány is foglalkozik (Gósy, 2009; Bóna–Neuberger, 2012; Neuberger, 2014), e terület más nézőpontból való megközelítése, konverzációs szempontú elemzése új eredményeket hozhat. Mivel a nemzetközi szakirodalomban több olyan kutatást is találunk, amely gyermekek hibajavítási stratégiáit konverzációs szempontból vizsgálja (James-Prout, 1996; Forrester, 2008; Kemp et al, 2016), jelen tanulmány ezt a témát kívánja körüljárni különböző életkorú, magyar anyanyelvű gyermekek spontán társalgásainak vizsgálatán keresztül.

2. Elméleti háttér

Mivel a kutatás elméleti és módszertani háttérét a társalgáselemzés adja, ez a fejezet röviden áttekinti a társalgáselemzés hibákkal és hibajavításokkal kapcsolatos nézeteit, majd bemutatja a témában született hazai és nemzetközi kutatások főbb eredményeit.

2.1 Konverzációelemzés

A konverzációelemzés képviselői (Hutchby–Wooffitt, 2006; Boronkai, 2009) a beszélgetést olyan folyamat eredményeként kialakuló entitásnak tekintik, amely a felek interakciójában lépcsőről lépésre jön létre. Ehhez szükség van a beszélgetőpartnerek együttműködési szándékára, a személybeli, valamint a tér- és időbeli vonatkozások közös ismeretére, és a beszélgetés időbeli sorrendjének megszervezésére. Az így létrejövő dialógusok egy nyelvi interakciós folyamat elvei és szabályai szerint épülnek fel, ennek megfelelően fő jellemzőik, amelyek az írott szövegektől megkülönböztetik őket, a következők:

- Szorosan kötődnek a beszélőváltás egységeihez, a beszédlépésekhez.
- Soha nem lépnek fel elkülönülten, csak a mindenkorinál által meghatározott kontextusokban, létrejöttüket nagymértékben meghatározzák a megelőző nyilatkozatok, maguk pedig a szekvenciális implikáció révén a következő nyilatkozatokat készítik elő.
- A mindenkorinál befogadóhoz, s annak igényeihez szabottak.
- Tele vannak „hibákkal” és javításokkal.

- Csak bennük jelennek meg a verbalizációs folyamat bizonyos ismertetőjegyei, valamint egyes partikulák és kérdéstípusok (Iványi, 2001).

2.2 Hibajavítási stratégiák a spontán beszédben

A fenti szempontok közül a hibajavítási stratégiák azért válhattak jelen elemzés kiemelt szempontjává, mert a spontán szövegek hibalehetőségei nagy különbséget mutatnak a tervezett szövegekhez képest (Hutchby—Woofitt, 2006: 59-69). Különösen jellemző ez az anyanyelv-elsajátítási folyamat korai szakaszaiban, akár a családi, akár az intézményes szocializáció vizsgálata során. A szakirodalom a spontán társalgásokban megjelenő hibákat sokféleképpen csoportosítja, a megakadásjelenségeknek pedig két nagy típusát különbözteti meg (Gósy, 2005). A bizonytalanságból vagy téves kezdésből eredő hibákat számtalan altípusba sorolja, ezek vizsgálata egy külön gyermeknyelvi kutatás tárgyát képezheti. Mivel jelen vizsgálat nem pszicholingvisztikai, hanem konverzációs keretben közelíti meg a hibajavítások kérdését, a továbbiakban a társalgások során alkalmazott hibajavítási stratégiák bemutatása következik.

A hibajavítások szerkezete mindig két lépésből áll: első a hiba észlelése vagy jelzése, a második pedig a hiba javításának kezdeményezése vagy végrehajtása (Schegloff et al, 1977). A hibajavítási stratégiákat az alapján csoportosíthatjuk, hogy melyik fél jelzi a hibát, és melyik végzi el a hiba javítását. A kezdeményező és a javító fél egyaránt lehet az aktuális beszélő és a befogadó is. Ez alapján a hibajavításokat az alábbi négy nagy típusba sorolhatjuk, az egyes típusokhoz pedig sajátos hibajavítási stratégiák tartoznak (Schegloff et al, 1977; Ferencik, 2005):

- A beszélő által kezdeményezett önjavítást (self-initiated self-repair, SISR) általában hosszabb szünet vagy hezitálás előzi meg, legfőbb típusai pedig az ismétlés, az újratekintés és az újrafogalmazás.
- A befogadó által kezdeményezett önjavítás (other-initiated-self-repair, OISR) leggyakrabban visszakérdezéssel, vagy mellékszekvenciák beiktatásával valósul meg. A mellékszekvencia önálló szerkezetű kiegészítő rész, amelynek célja a megértés biztosítása, a magyarázatok, félreértések tisztázása, a szókereső folyamatok jelölése. Kapcsolódik a fő témához, de nem konkurál annak aktivitásával, s nem folytatja annak szekvenciáját, hanem elhagyja vagy megszakítja a tematikus folyamatot, hogy valamilyen más aspektusra irányítsa a figyelmet. A mellékszekvencia lezárása után a beszélgetés, amelyet az csak kiegészített, zavartalanul folyik tovább. A mellékszekvencia lehetséges helye és használata pontosan meg van határozva a beszélőváltás rendszerének szekvenciális szerkezetében, kezdete és vége világosan felismerhető.
- A hibajavítási stratégiák harmadik csoportja a beszélő által kezdeményezett küljavítások (self-initiated other-repair, SIOR). Ebben az esetben a beszélő nem tudja egyedül kijavítani a hibáját, és segítséget kér a befogadótól a helyes forma megtalálásához.
- A hétköznapi nyelvhasználatban alkalmazott javítás ('korrekció') szó jelentéséhez legközelebb a befogadó által kezdeményezett küljavítás (other-initiated other-repair, OIOR) áll. Ekkor a hiba észlelője, a befogadó nemcsak kezdeményezi, hanem el is végzi a hiba javítását. Ez a stratégia szorosan összefügg a beszélőváltási stratégiákkal is, mert legjellemzőbb típusa a megszakítás, amely gyakran együttbeszéléssel is párosul. A

megszakítás során a befogadó olyan helyen kezd el beszélni, amely a spontán társalgások diskurzusszervező szabályai szerint nem minősül szóátadási helynek. Ez a beszédjog versengéssel való megszerzésének tipikus esete. Ha egy ilyen helyzetben az aktuális beszélő nem hagyja abba a megnyilatkozást, együttbeszélés jön létre. A versengés mellett a különböző kontextusú társalgásokban az együttbeszélésnek támogató, együttműködő szerepe is lehet, amelynek legfőbb funkciója a kontextus közös alakítása. A másik stratégia, a helyesbítés leginkább hezitációs szünetek és szókereső stratégiák alkalmazása után jelentkezik a spontán társalgásokban.

2.3 Hibák és hibajavítások vizsgálata a gyermeknyelvben

A hazai gyermeknyelvi kutatások egy része a témát elsősorban pszicholingvisztikai megközelítésből vizsgálja, amely keretében az egyes életkorokhoz köthető megakadásjelenségek típusait térképezi fel (Szabó, 2008, Neuberger, 2014, Bóna, 2015). Ennél jóval kevesebb kutatás foglalkozik a gyermekek önmonitorozásával, az általuk elvégzett hibajavítások arányával, jellemzőivel (Bóna–Neuberger, 2012). E kutatások eredményei szerint a hallás alapú közlések korrekciója gyermekkorban még nem tökéletes, az ötévesek a hibák egyharmadát képesek önkorrekcióval kijavítani (Gósy, 2009). Más kutatások kimutatták, hogy a javítás sikeressége függ az adott beszédtervezési szinttől is. A témát pszicholingvisztikai nézőpontból megközelítő gyermeknyelvi kutatás (Neuberger, 2014) a beszédprodukciónak zavarait és javításukat vizsgálja a folyamat különböző szintjeihez kapcsolódóan. A kutatásban 6 éves kor feletti gyermekek vettek részt, ezért az eredmények jelen kutatással csak korlátozottan, a fenti korosztályra vonatkoztatva vethetők össze. A vizsgálat ebben az életkorban a legtöbb hibát a lexikális hozzáférés terén tapasztalta, és ezzel együtt e téren működött leginkább a gyermekek önmonitorozó képessége is. A mentális lexikonhoz való hozzáférés során ejtett hibáikat 86,4-97,1%-ban önjavítással korrigálták. Kevesebb hibát vétettek a beszédprodukciónak későbbi szintjein, az artikulációs tervezés és kivitelezés során, és ezeket a hibákat kisebb mértékben is javították önjavítással. Ennek oka a kutatás eredményei alapján abban rejlik, hogy az artikulációs hibákat kevésbé tartják a gyermekek zavarónak a beszédmegértés szempontjából, mint a nyelvi tervezés vagy a lexikális hozzáférés hibáit. A kutatásból az is kiderül, hogy az óvodás korú gyermekek hibáik 44%-át voltak képesek kijavítani. E kutatás eredményei a gyermekek által végzett önjavítások arányához adnak támpontokat, így bár nem a javítási stratégiák, hanem a hibatípusok felől közelítik meg a témát, fontos előzménynek tekinthetők. A kutatások másik része a konverzációelemzés módszertani keretében a hibajavítási stratégiák típusaival foglalkozik. A hazai szakirodalomban jóval kevesebb ilyen témájú kutatás lelhető fel, a nemzetközi gyakorlatban azonban már régóta találunk ezzel kapcsolatos vizsgálatokat. Egy viszonylag kis korpuszon végzett, anya-gyermek társalgásokat vizsgáló kutatás (Boronkai, 2011) eredményei szerint az önjavítás stratégiája már a 20-24 hónapos gyermekek nyelvhasználata során is megjelent. Elsősorban olyan gyermekeknél, akik már tisztában voltak a helyes alakokkal, de beszédprodukciónak általában az artikulációs tervezés zavarai miatt még nem tudták alkalmazni azt. Az anya-gyermek társalgásokban gyakori volt az a küljavítási stratégia, amely mellékszekvencia formájában támogatta a gyermek beszédprodukciónak. Óvodai diskurzuskutatás (Horváth, 2018) azt mutatta, hogy a középső csoportos gyermekek ritkán, de már alkalmaztak önjavítási stratégiákat, de itt is az óvodapedagógus részéről alkalmazott küljavítás volt a domináló. A nagycsoportban kevesebb hibát vétettek a

gyermek, hibáikat pedig túlnyomó részben képesek voltak önjavítással korrigálni. Emellett már a küljavítási stratégiát is alkalmazták társaik hibáinak javítása érdekében.

Egy 1 és 3,6 éves kor közötti gyermek hibajavítási stratégiáit vizsgáló longitudinális kutatás (Forrester, 2008) eredményei szerint az önjavítási stratégia már a korai években megjelenik, és kb. kétszer gyakrabban fordul elő, mint a küljavítás. Kisgyermekkorban az önjavítás leginkább azokban az esetekben valószínű, amikor a beszédpartner reakciója elmarad, vagy egyéb módon jelenik meg (pl. nonverbális kommunikáció). A kutatás szerint a legkorábban megjelenő önjavítási típusok az ismétlés és az újrafogalmazás voltak. Az eredmények azt is megmutatták, hogy az önjavítások és a küljavítások száma a második és a harmadik évben emelkedett, majd a negyedik életévben – a hibák számának csökkenésével együtt - csökkenni kezdett.

3. Kutatás

A kutatás a fenti szakirodalmi eredményekre támaszkodva, részben nagyobb méretű, részben változatosabb összetételű korpuszon kívánja megvizsgálni a gyermekek által alkalmazott hibajavítási stratégiákat. A hipotézisek ismertetése után megadja a korpusz jellemzőit, majd részletezi a konverzációelemzés módszerével végzett kutatás eredményeit.

3.1 Hipotézisek

A témában végzett korábbi kutatási eredmények alapján a következő hipotézisek fogalmazhatók meg a gyermekek hibajavítási stratégiáival kapcsolatban:

- A gyermekek már igen korai életkorban képesek hibáik korrigálására az önjavítási stratégia alkalmazásával, de az önjavítási stratégia alkalmazása 5 éves korukra sem haladja meg a hibák javításának egyharmadát. Az önjavítással szemben a küljavítási stratégiák dominálnak.
- A 6 éves korú gyermekek a mentális lexikon hozzáféréséből eredő hibáikat 86-97%-ban képesek önjavítással korrigálni.
- Az életkorral egyenes arányban csökken a hibák száma, nő az önjavítások aránya, és megjelenik a gyermek beszédpartnerekkel szemben alkalmazott küljavítás.
- A fiúk és lányok hibajavítási stratégiáiban különbségek várhatók.
- A társalgásban részt vevő felnőtt a küljavítási stratégia alkalmazásával, azon belül mellékszekvenciák beiktatásával segíti a gyermek társalgási képességének fejlődését.

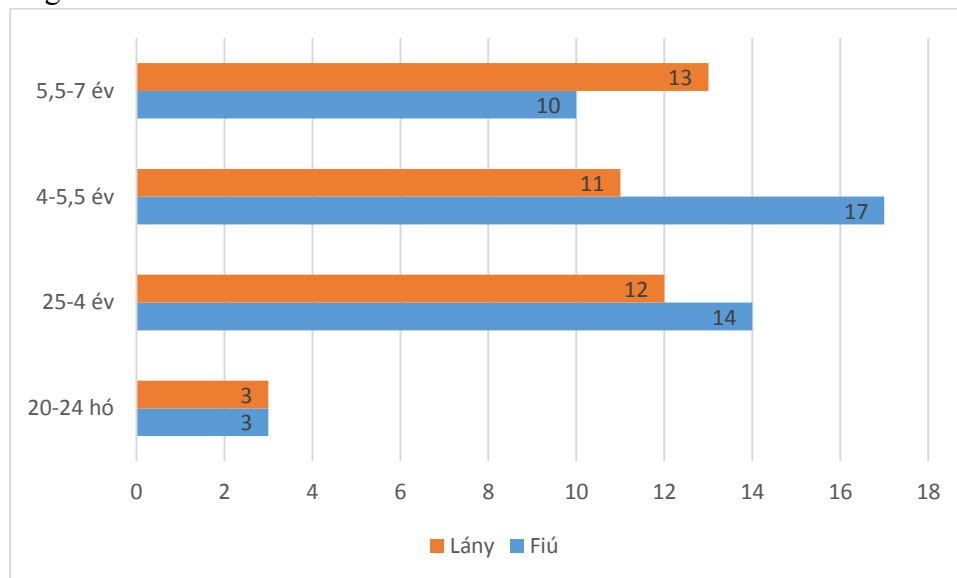
3.2 Anyag és módszer

3.2.1 A kutatás korpuszának jellemzői

A konverzációelemzés alapját adó korpusz részben saját (Boronkai, 2011) és hallgatói (Horváth, 2018) gyűjtésből, részben az internetről letöltött társalgásokból áll. Terjedelme 4799 szövegszónyi 10 anya–gyermek és 35 óvodai társalgást tartalmaz, amelyek között inkább rövidebb beszélgetések szerepelnek. Ezek nagy része szabad játék, meseolvasás vagy könyvnézegetés, tízóraiás közben folytatott párbeszéd, rövid társalgás.

A rögzített hanganyag 94 adatközlő megnyilatkozásait tartalmazza, melyek között 11 felnőtt és 83 gyermek szerepel. A felnőttek közül 6 édesanya, 4 óvodapedagógus és 1 dajka vett részt a társalgásokban. A gyermekeket életkor szerinti megoszlásuk alapján négy csoportra oszthatjuk.

Az első csoportba tartozik az a 6, életkoruk szerint legfiatalabb (20-24 hónapos) gyermek, akik édesanyjukkal folytattak beszélgetést az otthonukban, a többi gyermeket pedig az óvodai csoportosítás szerint lehet jellemezni: 26 fő kiscsoportos (25 hónapos - 4 éves korú), 28 fő középső csoportos (4 – 4,5 éves korú) és 23 fő nagycsoportos (5,5 – 7 éves korú) gyermek vett részt a társalgásokban.



1. ábra: Az adatközlők nem és életkor szerinti megoszlása

A gyermekek pontos életkori megoszlását az 1. ábra szemlélteti. A vizsgált korpusz a nemek szempontjából kiegyenlített, 44 fiú és 39 lány gyermek vett részt a társalgásokban. A 4557 szövegszóból álló korpusz társalgásai az életkorból adódóan viszonylag rövid terjedelműek, a fordulók átlagos száma 13,6, az óvodapedagógus/anya és gyermekek között zajló társalgások között találhatóak hosszabbak. A legrövidebb társalgás 3, míg a leghosszabb 61 fordulóból áll. Egy-egy forduló sem nagy terjedelmű, a leghosszabb, gyermek által produkált forduló 42 szövegszónyi.

3.2.2 A kutatás módszere

A korpusz feldolgozásának módszere az etnometodológiai konverzációelemzésből kifejlődő nyelvészeti konverzációelemzés, amelynek képviselői a beszélt nyelvi társalgásoknak, párbeszédnek sajátos törvényszerűségeket tulajdonítanak. Ezek nem a nyelv, hanem a beszélgetés szerkezeti mechanizmusaihoz erednek, ezért felfogásukban a dialógusok sajátos vizsgálati módszereket igényelnek. A kutatások tárgya általában a természetes közegben zajló, spontán hétköznapi kommunikáció, amelyet a kutatók magnetofonszalagra vagy diktafonra rögzítenek, és transzkripció útján nyelvi elemzésre alkalmassá tesznek. A konverzációelemzés arra helyezi a hangsúlyt, hogy a beszélők mit mondanak, és azt milyen szabályszerűségek alkalmazásával teszik. Ennek rögzítésére szolgál a transzkripció, amelynek különböző típusai terjedtek el a kutatási gyakorlatban.

A jelen tanulmányban alkalmazott jelölési rendszer alapját az angolszász nyelvterületen folyó kutatásokban használatos transzkripciók rendszere adják. Ennek értelmében jelöli az egymást átfedő megnyilatkozások kezdetét és végét, az átfedés hosszát, a megszakításokat, valamint az egyes fordulók határait és a fordulók számát is. A transzkripció az egyes fordulók sorszámát is megadja, amelynek a beszélgetésekből vett példák elemzésekor a hivatkozásoknál van

jelentős szerepe. Az alkalmazott jelölési rendszernek nem volt kiemelt célja az intonációval kapcsolatos jelenségek jelölése, ezért ezek közül csupán az emelkedő és ereszkedő dallamformát, a szüneteket és a hezitálásra utaló hangzónyújtásokat jelöli a párbeszédék átiratában. A transzkripció nem jelöli a különböző nonverbális eseményeket és a rögzítő személy megjegyzéseit sem. A példák forrásának megnevezése szintén az angolszász gyakorlat alapján (Hutchby—Wooffitt 2006) történt. Az első helyen a beszélgetés sorszáma szerepel, amely után vesszővel elválasztva az adott forduló(k) száma következik (pl. [3, 5—7]).

3.3 Eredmények

3.3.1 A hibajavítási stratégiák típus szerinti megoszlása

Hibák száma – javítatlan/javított aránya

A vizsgált korpuszban 39 hibajavítási stratégia szerepelt, amelyek között különböző arányban fordultak elő az egyes típusok. Az alábbiakban az egyes hibajavítási stratégiák és altípusaik előfordulási arányainak bemutatása, valamint azok nyelvi példákkal történő illusztrálása következik.

3.3.1.1 OISR

A négy alapvető típus közül leggyakoribb a befogadó által kezdeményezett önjavítás (other-initiated-self-repair, OISR) volt, amelyen belül legtöbbször a visszakérdezést alkalmazták az adatközlők. A stratégiát nemcsak a felnőttek, hanem 5,5 és 7 éves kor között a gyerekek is használták. Ez a stratégia leggyakrabban visszakérdezéssel vagy mellékszekvenciák beiktatásával valósul meg, ezért gyakori volt a felnőttek és gyermekek közötti társalgásokban, ahol a felnőtt állandó kérdésekkel, magyarázatokkal, körülírásokkal segíti a gyermekek kommunikációját. Az alábbiakban az OISR stratégia két fontos típusára láthatunk példákat különböző életkorú adatközlők esetében:

- Visszakérdezés:
[2, 34—7]
B: Hol a] másik↑ (...) szükke (.) mi anya↑
A: Kismadár↓ *Szürke*↑ *Azt mondtad*↑
B: Ige::n, ottana madár (.) ottana madár↓
A: Ott van a (.) [madár↑

A példában szereplő hibák (szükke, ottana) abból erednek, hogy a gyermek artikulációs képességei még nem elég fejlettek a mondanivaló megfogalmazásához, ezért az anya ismétléssel (szürke, ott van a madár) és rákérdezéssel (azt mondtad?) motiválja őt a hiba kijavítására.

(2a) [10, 18-21]

C: Zöld. ↓ És mi zöld a rózsának? ↑

A: Ö:: a:: gyökere.

C: Nem a gyökere (.) úgy mondjuk, hogy a (..) mije?

A: A szára.

(2b) [12., 1-3]

A: Otthon van (.) túrógépünk. ↓
B: *Túrógépetek* ↑ *Nem turmix* ↑ (.) Turmixgép. ↓
A: De.

A (2a, b) példában a visszakerdezés stratégiája a téves szótalálás korrigálásában segíti a gyermeket. A (3) példa azt is illusztrálja, hogy a felnőtt-gyermek társalgásokban a visszakerdezés stratégiáját gyakran alkalmazzák az udvariassági formák rögzítése céljából is a felnőtt adatközlők.

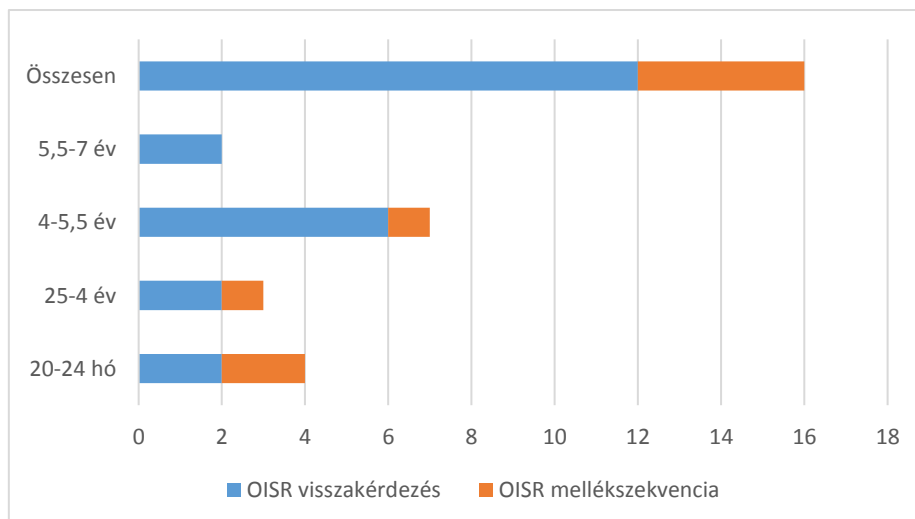
(3) [35, 15-18]
A: Ketchupot.
B: És akkor [így fölborult az autó.
C: *Így kell mondani?*]
A: Kérek szépen ketchupot.

- Mellékszekvencia:

A (4) példában az anya egy 5 fordulónyi mellékszekvenciát iktat be a társalgásba annak érdekében, hogy a gyermek megtalálja a szükséges választ a kérdésére. A példa azt is megmutatja, hogy a mellékszekvenciák tartalmazhatnak új információt (pl. *Amibe összegyűjtik a szemetet*), vagy rámutathatnak valamire (pl. *Anya mindjárt megmutatja, hogy melyikre gondolt. Itt is van.*)

(4) [2, 21—8]
A: És a (.) bocikon kívül ↑ Az ott (.) milyen autó ↑
B: A::: (...) nincs autó ↓
A: *Nincs autó* ↑ *Ott az a:: nagy narancssárga (.) a lábadnál (.) az milyen autó* ↑ *Hm* ↑
Amibe: összegyűjtik a szemetet ↑
B: *E::z itt* ↑
A: *Nem az az autó* ↑ *Az a másik (..) az a na::gy (.) narancs[sárga* ↓
B: *Üm:::↓*
A: *Nézd csa:k* ↑ *Anya mindjárt megmutatja (.) hogy melyikre gondolt* ↓ *Itt is van* ↓ *E::z (..) milyen autó* ↑
B: *Ü::: a:z (.) nem autó* ↓

Az OISR stratégia altípusainak előfordulását, és az egyes stratégiák életkor szerinti megoszlását mutatja a 2. ábra.



2. ábra: Az OISR hibajavítási stratégia altípusainak megoszlása

Az ábrán jól látható, hogy a domináns stratégia a visszakérdezés volt, amelyet minden alkalommal a felnőtt adatközlők megnyilatkozásai tartalmaztak. Kiseb arányban szerepeltek a mintában a mellékszекvenciák, amelyek szintén a felnőtt adatközlőktől származtak. Az ábrán az is látható, hogy az életkor növekedésével egyre ritkábban került sor a hosszabb, magyarázó jellegű mellékszекvenciák beiktatására.

3.3.1.2 SISR

Közel egyenlő arányban fordult elő a korpuszban a beszélő által kezdeményezett önjavítás (self initiated self repair, SISR) és a befogadó által kezdeményezett küljavítás (other initiated other repair, OIOR). A beszélő által kezdeményezett önjavítást általában hosszabb szünet vagy hezitálás előzi meg, legfőbb típusai pedig az ismétlés, az újrakezdés és az újrafogalmazás. A gyermekek a három stratégia közül leggyakrabban az újrafogalmazást, legritkábban az újrakezdést használták. Ezek gyakori stratégiák a kisgyermekek beszédében, akik már tisztában vannak a helyes alakokkal, de beszédprodukcójukban gyakran először még egy másik változat jelenik meg:

- Ismétlés

(5) [10, 22-23]

C: A szára. ↑ Meg? ↑

A: *Meg a (.) meg a levele.*

(6) [35, 50]

A: Mikor jöttünk be az oviba, tudjátok, mit láttunk? *Egy (...) egy (.) egy egész fecskecsapatot*

Az (5) példában a visszakérdezés hatására jelenik meg a gyermek részéről az ismétlés stratégiája, a (6) példában pedig a mentális lexikon aktiválását jelzi a szünetekkel együtt.

- Újrakezdés

(7a) [17, 12]

B: *Utána vi (.) utána odaadjuk Zsombinak.* ↓

(7b) [2, 29—32]

A: Az ne::m autó↑

B: Ne::m↓

A: Hát akko:: mi az↑

B: *Kutyá- (..) kukásautó*↓

Ahogy a (7a, b) példák is mutatják, az újrakezdés stratégiáját leginkább az artikulációs tervezés zavarából eredő hibák és téves kezdés esetében használták az adatközlők. A (7b) példa azt is mutatja, hogy a 20-24 hónap közötti gyermek már képes az önálló hibajavítási stratégiák alkalmazására, amely a bonyolultabb interakciós képességek közé tartozik. A példában az artikulációs tervezés sorrendiségéből eredő hibája figyelhető meg (*Kutyá... kukásautó!*), amelynek egyik oka a társalgás egy korábbi témájának (kutya) előretörésében kereshető.

- Újrafogalmazás:

Az újrafogalmazás stratégiájának gyakori alkalmazása egybevágh azzal az eredménnyel, amely a spontán gyermeknyelvi szövegtörzsek korrekciós műveleteit a hibák típusaival összefüggésben vizsgálta (Neubeger 2014). Ez a típus azért nagyon gyakori önjavítási stratégia a gyermekek körében, mert a mentális lexikon aktiválásának problémáit a megértés szempontjából súlyosabbnak érzik az egyéb műveleti szintek (pl. nyelvi tervezés, artikuláció) zavarainál. Ezt mutatja a (8) példa téves szótalálásának korrigálása, vagy a (9) példában szereplő metainformációs önkorrekción.

(8) [20, 6-9]

B: (...) A filmet vagy a mesét ↑

A: A mesét ↓ Meg abba vannak (.) a lány mókusok is↓

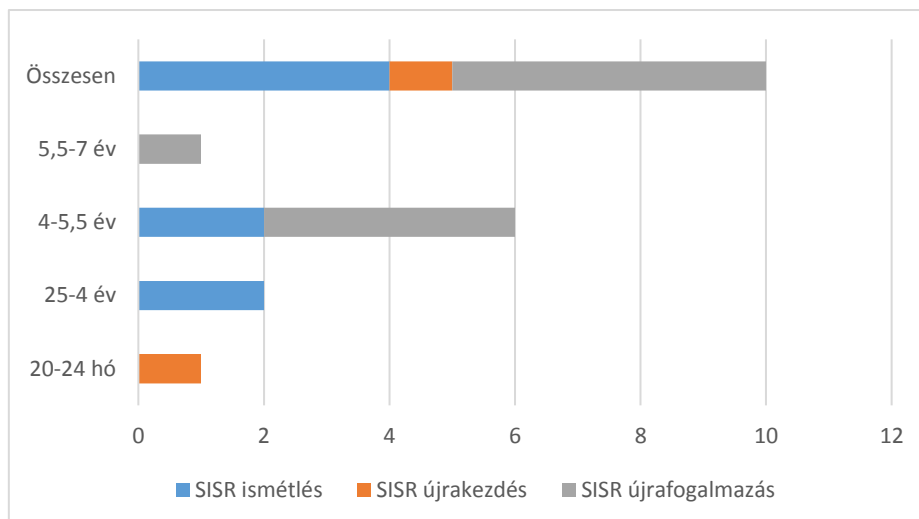
B: A filmbe is (.) vannak ↓

A: Én pedig tudod milyen meséket nézek a (.) *filmeket*↑

(9) [35, 4]

B: Mert nincsen kutyaházunk. *Ja, de van.* Csak abba (.) abban nem a Pajti vo:lt.

A beszélő által kezdeményezett önjavítási stratégiák megoszlását a 3. ábra mutatja. Az ábrán látható, hogy a leggyakoribb stratégia a mentális lexikon téves aktiválásának korrigálását szolgáló újrafogalmazás volt, amely az életkor előrehaladásával egyre dominánsabbá vált az egyszerűbb ismétléshez vagy újrakezdéshez képest. Az óvodáskor végén a gyermekek kizárólag ezt a stratégiát használták saját beszédük javítása során.



3. ábra: Az SISR hibajavítási stratégia altípusainak megoszlása

3.3.1.3 OIOR

A befogadó által kezdeményezett küljavítás (other initiated other repair, OIOR) során a hiba észlelője, a befogadó kezdeményezi és el is végzi a hiba javítását. Leggyakoribb stratégiái a megszakítás és/vagy együttbeszélés, valamint a szünetek vagy diskurzusjelölők hatására bekövetkező helyesbítés. A gyermekek, főleg 4-5 éves korban nagyon gyakran alkalmazták a megszakítás stratégiáját, és ebből adódóan jellemző volt a párhuzamos formájú együttbeszélés is.

- Megszakítás:

A (10a) példa azt mutatja, hogy rövid szünet hatására már 3,5 éves korban megjelenik a megszakítás stratégiája, 5 éves korban pedig ugyanezt a stratégiát bizonytalanság észlelésekor, hezitálást követően alkalmazzák a gyerekek (10b).

(10) 6, 3-6

C: Ide rajzolsz egy pillangót ↑

A: Na vá:rtatok, akkor először egy pillangót rajzolok neked ↑Merthogy ez a::: -

B: *Pillangó:*

A: Ez a jeled↓

(10b) 35, 1-2

A: Egyszer, a mi házunknál felborult egy fa, mert egy villám csapott belé, de ne, (.) de nem a házunkra, hanem a (.) -

B: *A kutyára:!(.)*

- Együttbeszélés

A vizsgált korpuszban a megszakítást követő együttbeszélés csak a magasabb életkorú gyermekekre volt jellemző. A (11) példában mindkét adatközlő alkalmazza ezt a stratégiát: A (6 éves) adatközlő szünet, B (5,5 éves) adatközlő diskurzusjelölő (ilyen) hatására veszi át társától a szót.

(11) 22, 8-12

B: Tessék, ilyen még nincs rajta (...) [teki.

A: *Poli:p]*

B: Ilyen még nincs rajta?

A: Mindjárt. ↓ Poli:p, ilye:n és (.) vízicsikó (.) Meg [ilye:n.

B: *Na mo:st.]*

- Helyesbítés:

Ez a stratégia a klasszikus korrekció esete, amely során a befogadó tévesnek érzékeli a közlést, ezért javítja. Ahogy a (12a) példa C adatközlőjének (óvónő) megnyilatkozása is mutatja, ez a típus inkább a felnőttek beszédében jelenik meg, gyermekek esetében pedig szintén az idősebb (5-6) éves életkorú adatközlőknél fordult csak elő. Erre láthatunk példát a (12b) szemelvényben.

(12a) 10, 6-7

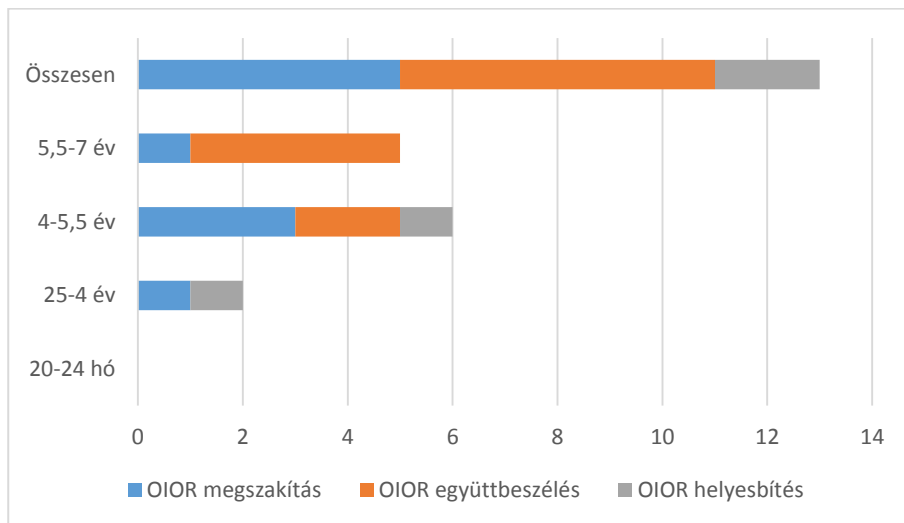
A: Csinálnál egy rózsát↑

C: Légy (.) szí (..) *Hogy kell mondani↑Légy szíves↑ Rózsát↑*

(12b) [19, 2-3]

B: De én elalduam, akkor nem láttam a (...) egészet én. Csak a (.) anya látta, mert apa nem szereti, csak én meg anyu ↓De nagyon ciki volt, hogy (.) levetkőzött fél pucérra (...) mert trikó volt ö::: (..)

A: *Trikó sem volt rajta: (...) meg zokni: ráadásul be volt löve a haja↓*

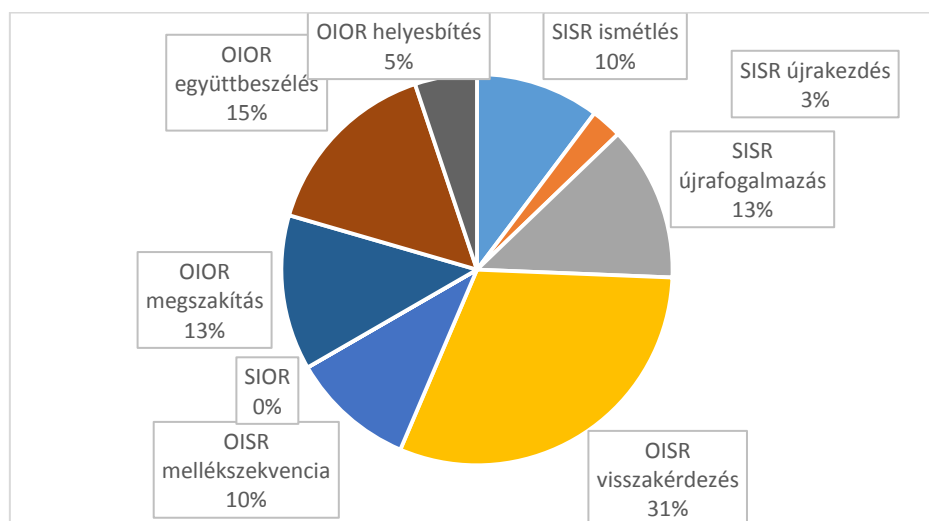


4. ábra: Az OIOR hibajavítási stratégia altípusainak megoszlása

A befogadó által kezdeményezett küljavítási stratégiák megoszlását mutatja a 4. ábra. Az ábrán látható, hogy összességében a küljavítások leggyakoribb típusai a vizsgált korpuszban a megszakítás, illetve e stratégiának az együttbeszéléssel való kombinációja volt. A helyesbítés, amely tipikus jellemzője a hierarchikus partneri viszonyban lévő felek közötti diskurzusoknak, a gyermeki társalgásokban csak ritkán jelent meg. A legkisebb életkorú gyermekek egyáltalán nem alkalmazták ezt a küljavítási stratégiát.

3.3.1.4 SIOR

A vizsgált korpuszban nem volt példa a beszélő által kezdeményezett küljavítás (self initiated other repair, SIOR) stratégiájának alkalmazására. Ebben az esetben a beszélő nem tudja egyedül kijavítani a hibáját, és segítséget kér a befogadótól a helyes forma megtalálásához. A stratégiát a gyermekek nem alkalmazták, mert vagy önjavítással ki tudták javítani hibáikat, vagy ha nem vették észre azokat, akkor társaik vagy a társalgásban lévő felnőttek küljavítással javították azokat. A hibajavítási stratégiák összesített arányait az 5. ábra szemlélteti.

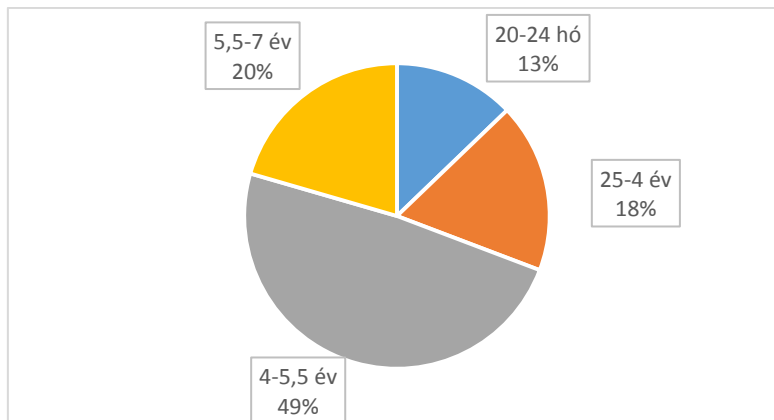


5. ábra: A hibajavítási stratégiák százalékos arányai

Az ábrán látható, hogy a teljes korpuszra nézve domináns javítási stratégia a küljavítás, aránya 74%-os az önjavítások 26%-os arányával szemben. Az ábra ezen belül azt is mutatja, hogy a leggyakrabban alkalmazott hibajavítási stratégia a kisgyermekkorban a küljavítás. Ennek egyik típusát a társalgásban résztvevő felnőtt (szülő vagy óvodapedagógus) kezdeményezi, azonban a gyermek hajtja végre. Ezek között is dominál a visszakérdezés, amely nem korrigálja a gyermek beszédét, hanem hibájának észlelésére és javítására ösztönzi. E stratégia gyakori alkalmazása jól mutatja, hogy a felnőttek a nyelvi és interakciós kompetencia elsajátítása során a hibajavítási stratégiák használatában is támogatják a gyermekeket. A másik küljavítási stratégia során a befogadó nemcsak kezdeményezi, hanem végre is hajtja a hiba javítását. Ennek tipikus esete a megszakítás és az együttbeszélés, amely a gyermekek közötti versengés egyik jellemző módja. E stratégia nemcsak a hiba javítását, hanem a beszélőváltást, a beszédjog megszerzését, megtartását is szolgálja. Többszereplős társalgásokban gyakori hibajavítási és beszélőváltási stratégiaként jelentkezik, elsősorban a gyermekek részéről. A társalgásban résztvevő felnőttek nem alkalmazták ezt a küljavítási stratégiát, és a helyesbítés is csak egy alkalommal jelent meg az óvodapedagógus részéről. A stratégiák között 3. helyen áll a beszélő által kezdeményezett és elvégzett önjavítás, amely azt mutatja, hogy ebben az életkorban a gyermekek még csupán ismerkednek ezzel a stratégiával. Hibáikat nem minden esetben veszik észre, és az észlelt tévesztéseket sem javítják minden esetben. Az újrafogalmazás és az ismétlés a megjelenése azonban nagyon fontos jellemzője a gyermeki társalgásoknak, hiszen jól mutatja, hogy már ebben az életkorban, jóval az iskoláskor előtt megjelenik az önmonitorozás és az önkorrekción a gyermeknyelvből.

3.3.2 A hibajavítási stratégiák életkor szerinti megoszlása

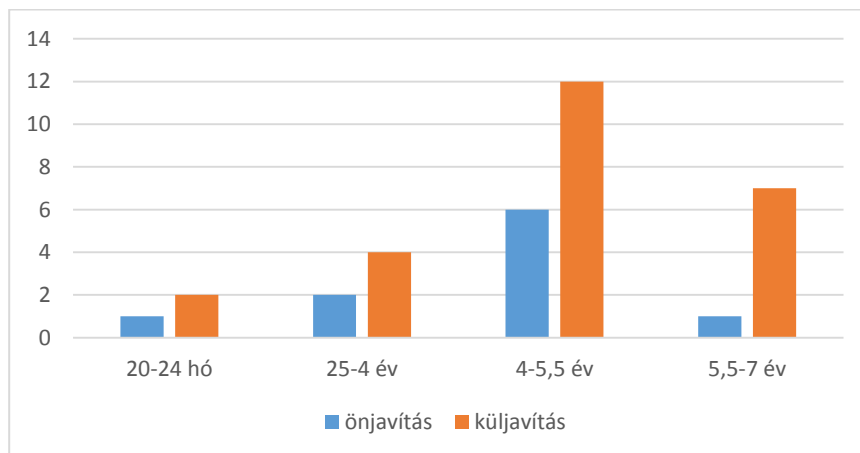
A hibajavítások mennyisége és az egyes stratégiák aránya nagy különbségeket mutat az életkorokkal történő összevetés során.



6. ábra: A hibajavítások százalékos aránya az egyes életkorokban

A 6. ábrán a hibajavítások százalékos megoszlása látható az egyes életkorok szerint. Az ábra mutatja, hogy a legtöbb hibajavítást a 4-5,5 éves gyermekek produkálták, míg a legkevesebb a legkisebb gyermekeknél jelent meg.

A 7. ábrán az látható, hogy a hibajavítások közül minden életkorban a küljavítás egyes típusai dominálnak. Az önjavítási stratégiák lassú fejlődést mutatnak az életkor előre haladásával azonban ez a fejlődés az 5. életév után megtorpan.



7. ábra: Az ön- és küljavítások aránya

A 20-24 hónap közötti gyermekek hibajavításai között egyszer fordult elő olyan önjavítás, amely során a gyermek maga észlelte és újrakezdéssel javította a hibáját. A többi javítási stratégia ebben az életkorban olyan küljavítás volt, amely során az anya visszakerdezővel vagy mellékszekvencia beiktatásával ösztönözte gyermekét a hiba kijavítására. A gyermekek ebben az életkorban produkálták a legkevesebb javított hibát.

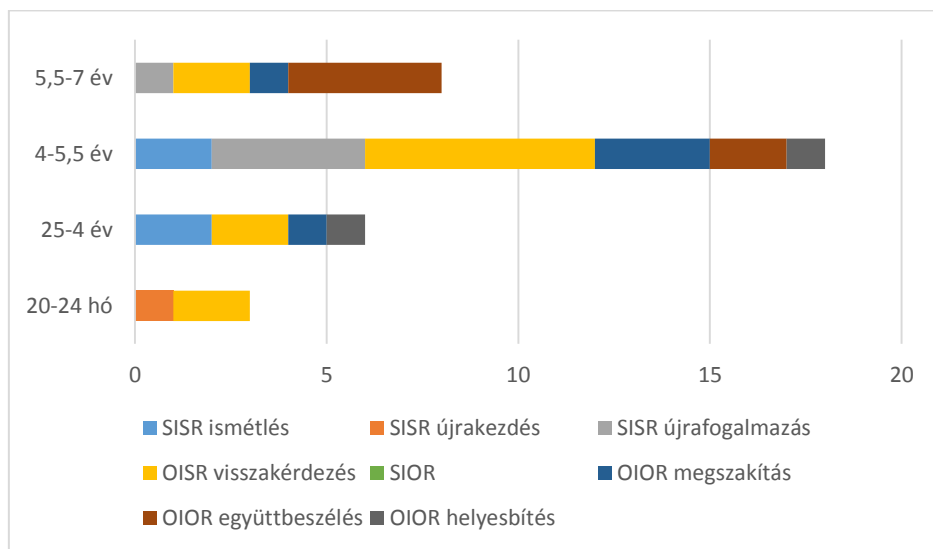
A 25 hónaposnál idősebb, de 4 évesnél fiatalabb gyermekek beszédének hibajavítási arányai mennyiségileg és minőségileg is hasonló eredményeket mutatnak az előző csoporthoz képest. Itt kétszer fordult elő az ismétléssel történő teljes önjavítás, hibáikat általában visszakerdező hatására korrigálták. Emellett társalgásaikban megjelent a beszédjog megszerzésére és/vagy

megtartására való törekvés. Ezt a társaikkal való beszélgetések során megszakítással és helyesbítéssel igyekeztek elérni a gyermekek.

A legtöbb hibajavítási művelet a 4-5,5 éves korú gyermekek társalgásaiban jelent meg. Itt számottevően megnőtt a teljes önjavítások aránya, az ismétlés mellett pedig megjelent az újrafogalmazás is. Emellett a külső kezdeményezésre, általában visszakerdezésre történő önjavítás aránya is növekedett. Itt volt a leginkább jellemző a megszakítással és kisebb mértékben az együttbeszéléssel történő beszélőváltás.

A legidősebb életkorú gyermekek beszédében kevesebb hibajavítás fordult elő, mivel ők ejtették a legkevesebb hibát is. Az újrafogalmazással történő önjavítás és a visszakerdezés hatására elvégzett küljavítás közel azonos arányban volt jelen ebben az életkorban, és itt volt a legmagasabb az együttbeszélések, átfedések aránya is.

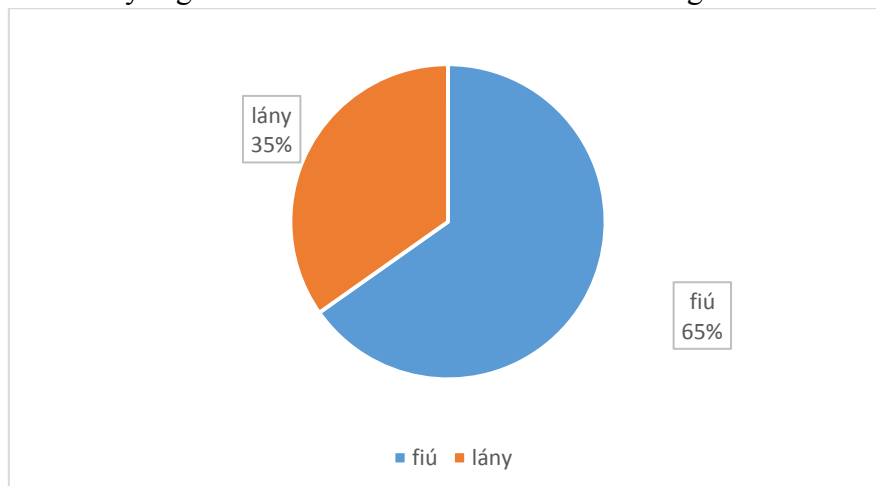
Az egyes hibajavítási stratégiák életkori megoszlásának adatait a 8. ábra szemlélteti.



8. ábra: A hibajavítási stratégiák életkor szerinti megoszlása

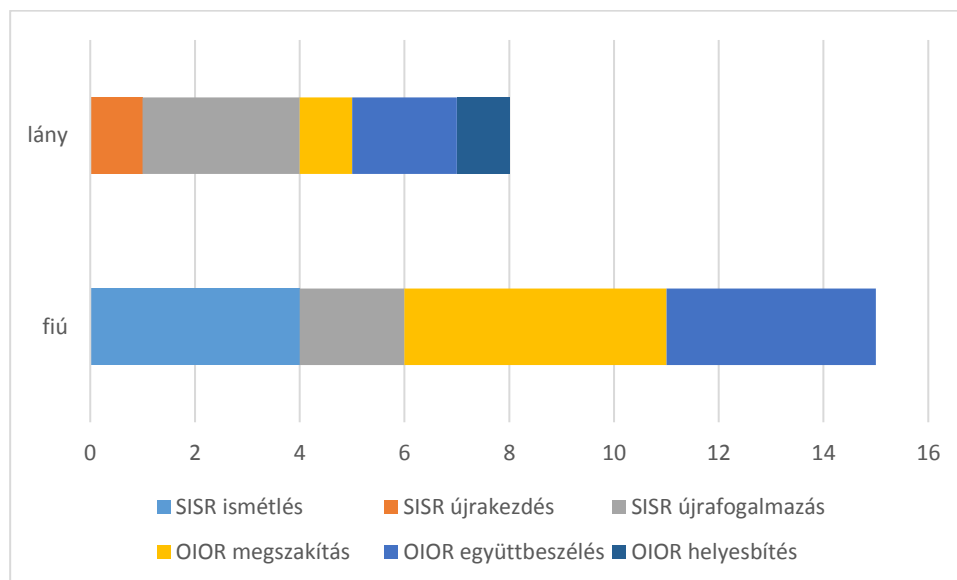
3.3.3 A hibajavítási stratégiák nemek szerinti megoszlása

A hibajavítások mennyisége a nemek vonatkozásában is különbségeket mutat.



9. ábra: A hibajavítások nemek szerinti százalékos aránya

A 8. ábrán a hibajavítások nemek szerinti százalékos megoszlása látható. Az ábra mutatja, hogy a fiúk majdnem kétszer annyi hibát és hibajavítást produkáltak, mint a lányok. A hibajavítási stratégiák nemek közötti megoszlása mindegyik típus esetében különböző volt, de a minta mérete miatt ezek közül elsősorban két jelentősebb eltérést érdemes kiemelni.



10. ábra: A hibajavítási stratégiák nemek közötti megoszlása

A fiúk ötször gyakrabban alkalmazták a megszakítás stratégiáját, amely általában együtbeszéléssel is párosult, mint a lányok. Ezek a külvjavítási stratégiák egybeestek a beszélőváltással, a fiúk ezekben a társalgásokban ezzel a stratégiával oldották meg a beszédjog átvételét. Az ismétlés szintén a fiúhoz kapcsolódó önjavítási stratégia, a vizsgált korpuszban a lányok beszédében erre nem volt nyelvi példa, ők ehelyett újakezdéssel javítottak. A hibajavítási stratégiák nemek közötti megoszlásának arányait a 8. ábra mutatja.

4. Következtetések

A kutatás elején a vonatkozó szakirodalom alapján megfogalmazott hipotézisek az eredmények tükrében a következőképpen alakultak:

- Az első hipotézis beigazolódott, hiszen a gyermekek már 20-24 hónapos korban képesek voltak az újakezdés stratégiájának használatára, de a hibajavítások nagy részét ebben az életkorban még a felnőtt által kezdeményezett külvjavítási stratégia, a visszakérdezés hatására végezték el. Az önjavítás a későbbi életkorokban is háttérbe szorul a külvjavításokhoz képest. A 4-5,5 éves életkorban az önjavítások aránya 32%, tehát az önjavítás a vizsgált mintában sem haladja meg a javítások egyharmadát. A korpusz teljes egészében a külvjavítási stratégiák aránya dominál.
- A második hipotézis, mely szerint a 6 éves korú gyermekek a mentális lexikon hozzáféréseiből eredő hibáikat 86-97%-ban képesek önjavítással korrigálni, szintén beigazolódott, bár a hibák kis száma miatt az eredmény nem tekinthető relevánsnak. A téves aktiválásból eredő hibákat a gyermekek minden alkalommal újrafogalmazással

javították, de ebben az életkorban is jellemzőbb volt a megszakítás vagy visszakérdezés hatására történő küljavítás.

- A harmadik feltételezés csak részben igazolódott, mert az életkorral valóban egyenes arányban csökkent a hibák száma, és nőtt az önjavítások aránya, azonban az önjavítási stratégiák alkalmazása az 5. életév után hanyatlani kezdett. Ennek oka részben az lehetett, hogy ebben az életkorban már nemcsak a felnőtt adatközlők alkalmaztak küljavítást, hanem a gyermekek is elkezdtek egymás hibáit korrigálni, így kevesebb lehetőség maradt az önjavításra.
- A fiúk és lányok hibajavítási stratégiáinak különbségeivel kapcsolatban nem állt rendelkezésre kutatási adat. Jelen vizsgálat igazolta, hogy a nemek között mennyiségi és minőségi különbségek is megfigyelhetők. A fiúk több hibajavítást végeztek, és gyakran alkalmazták a megszakítást, mint versengő stratégiát, míg a lányok inkább az önjavítási stratégiákat részesítették előnyben.
- Az ötödik hipotézis részben teljesült, mert a felnőttek a küljavítás során alkalmaztak ugyan mellékszekvenciákat, de jelen korpuszban háromszor annyi visszakérdezéssel támogatták a gyermekek hibajavítási műveleteit.

5. Összegzés és kitekintés

A kutatás felnőtt-gyermek és gyermek-gyermek(ek) közötti társalgások hibajavítási stratégiáit vizsgálta 20 hónapostól 7 éves korig. A kutatás eredményei részben igazolták a korábbi vizsgálatok eredményeit, részben új eredményeket hoztak. A korpusz vizsgálata még teljesebb lehetne egy olyan elemzéssel, amelyben nemcsak a hibajavítási stratégiák, hanem az egyes hibatípusok megállapítása is megtörténik. Ekkor megvizsgálható lenne az is, hogy milyen hibatípushoz milyen hibajavítási stratégiákat rendelnek hozzá a gyermekek a különböző életkorokban. Ez tovább gazdagíthatná a pszicholingvisztikai és a konverzációelemző kutatásokat, és hozzájárulna a gyermeki korrekciós folyamatok mélyebb megértéséhez is.

Irodalom

Bóna Judit – Neuberger Tilda (2012). A spontán beszéd önellenőrzési folyamatainak életkori sajátosságai. *Magyar Nyelv*, 108 (4), 426–440.

Bóna Judit (2015). 6–13 éves iskolások megakadásai különböző beszéd típusokban. *Anyanyelv-pedagógia* 2. <http://www.anyp.hu/cikkek.php?id=569> (A letöltés ideje: 2017. 04. 17.)

Boronkai Dóra (2009). *Bevezetés a társalgáselemzésbe*. Budapest: Ad Librum.

Boronkai Dóra 2011. Konverzációs stratégiák kisgyermekkorban. In Klein Ágnes – Bús Imre – Meskó Norbert (szerk.), *Nevelés és kutatás. Tanulmányok az óvodapedagógus-képzéshez*. 31-45. Szekszárd: PTE IGYFK.

Ferenčík, Milan (2005). Organization of Repair in Talk-in-Interaction and Politeness. In *Theory and Practice in English Studies* 3. Proceedings from the Eighth Conference of British, American and Canadian Studies. 69-78. Brno: Masarykova Univerzita.

Forrester, Michael A. (2008). The emergence of self repair: A case study of one child during the early pre-school years. *Research on Language and Social Interaction*, 41 (1), 99-128.

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

Gósy Mária (2009). Megakadásjelenségek korrekciója óvodáskorban. In Szijj Ildikó (szerk.), *Philologiae Amor. Tanulmányok, esszék és egyéb írások Pál Ferenc tiszteletére*. 173–183. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Horváth Csenge (2018). *A társalgási stratégiák elsajátításának folyamata, elősegítése az óvodában*. Szakdolgozat. Szekszárd: PTE KPVK.

Hutchby, Ian – Wooffitt, Robin (2006). *Conversation analysis. Principles, practices and applications*. Cambridge: Polity Press.

Iványi Zsuzsanna 2001. A nyelvészeti konverzációelemzés. *Magyar Nyelvőr*, 125 (1), 74-93.

James, Allison - Prout, Allan (Eds.) (1996). *Constructing and reconstructing childhood*. Basingstoke: Falmer Press.

Kemp, Christine J. - Lunkenheimer, Erika - Albrecht, Erin C. – Chen, Deborah (2016). Can We Fix This? Parent–Child Repair Processes and Preschoolers’ Regulatory Skills. *Family Relations*, 65 (4), 576-590.

Krepsz Valéria (2012). Óvodai beszélgetések: Gyermeknyelvi jellegzetességek az óvodások diskurzusaiban. *Első Század*, 11 (3), 123-146.

Neuberger Tilda (2014). *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Schegloff, Emanuel – Jefferson, Gail – Sacks, Harvey (1977). The preference for self-repair in the organization of repair in conversation. *Language*, 53 (2), 361-382.

Szabó Ágnes – Tóth Andrea (2012). A beszélőváltások sajátosságai óvodáskorú gyermekek társalgásában. In Gósy Mária (szerk.) *Beszéd kutatás*. 234–245. Budapest: Magyar Tudományos Akadémia Nyelvtudományi Intézete.

Szabó Kalliopé (2008). Megakadásjelenségek nyolcévesek spontán beszédében. *Anyanyelv-pedagógia*. 2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=56> (A letöltés ideje: 2017. 04. 17.)

Hiperkinetikus zavarral küzdő gyermekek intelligencia-struktúrájának elemzése

Bevezetés

A különböző szakirodalmi utalások alapján kitűnik, hogy – a terminológiai variabilitás és a megnevezés sokfélesége ellenére – az elméleti és gyakorlati szakembereket egyaránt foglalkoztatja a hiperkinetikus zavarokkal küzdő gyermekek számának növekedése, a probléma kezelésének megoldási lehetősége.

A hiperkinetikus zavar egy olyan, az élet korai szakaszában kialakuló állapot, mely elsősorban a figyelem, az aktivitás és az impulzivitás területén megmutatkozó tünetekkel jellemezhető. A Betegségek Nemzetközi Osztályozása (2006) a Hiperkinetikus zavarok alatt tárgyalja a Figyelemhiányos/hiperaktivitás zavart, a Mentális Betegségek Diagnosztikai és Statisztikai Kézikönyve (2013) pedig a Figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar diagnosztikai kategóriát használja. Jelen tanulmány az utóbb jelzett, DSM-5 kódrendszerét követve a továbbiakban a hiperaktivitás megnevezést használja.

A hiperaktivitás tünetei csecsemőkortól kezdődően egészen felnőttkorig tetten érhetők, s életkoronként változó mértékben színezik a viselkedést, a legmarkánsabb jellegzetességek azonban – az iskola sajátos normarendszere miatt – az iskolába járás időszakában nyilvánulnak meg. A gyermeknek nehézségei vannak a figyelem fenntartásával, a hirtelen, meggondolás nélküli cselekedetekkel, a mozgáskoordinációt igénylő tevékenységekkel, illetve a szociális normák, a szabályok és az utasítások betartásával. A hiperaktív gyermek az iskolába kerülve nem tudja végigülni az órákat, feláll, mászkál, vagy közbeszólásaival zavarja a tanóra menetét. Fejletlenebb mozgáskoordinációja miatt nehézségei adódnak a célvezérelt mozgások kivitelezésével, továbbá balesetvesztési hajlama is fokozott lehet. A hiperaktivitással küzdő gyermekek közös jellemzője, hogy képtelenek betartani a szociális elvárásokat, normakövetésük gyenge, s nehézségeik adódnak a várakozással, sorban állással. A zavarhoz kapcsolódó további probléma a labilis érzelmi élet, a gyakori dühkitörések, s a közösségi beilleszkedés.

Mivel megfelelő terápia, illetve kezelés hiányában a tünetek súlyosbodnak, s a gyermek fejlődése akár antiszociális irányt is vehet, ezért szükséges a minél korábbi diagnózis, s a hatékony pedagógiai, pszichológiai, szükség esetén orvosi segítségnyújtás.

A hiperaktivitás fogalma

Az ép értelmi képességű, iskoláskorú gyermekek megközelítően 3-10 %-ánál (Ehrat és Mattmüller-Frick, 1993; Wender, 1999; Ettrich és Murphy-Witt, 2015) is kialakulhat a hiperaktivitás tünetegyüttese, azonban egyes hivatkozások ennél magasabb gyakoriságról beszélnek. A szakirodalomban gyakran idézett Mannheimi Vizsgálat (Esser-Schmidt 1987;

Schmidt, 1992 után Gerebenné, 2002) – mely a szakma azon hipotézisét kívánta igazolni, miszerint a tanulási és viselkedési zavarok szoros összefüggésben állnak az agyi funkciózavarokkal –, arra hívta fel a figyelmet, hogy az általános iskolás populáció 16,2 %-a, vagyis minden hatodik gyermek "problémás", azaz tanulási és viselkedészavarokkal jellemezhető. Polanczyk és munkatársai (2014) három évtized prevalencia becsléseinek metaanalízise alapján 5,3 %-osnak találták a hiperaktivitás előfordulási gyakoriságát gyermek- és serdülőkorban.

A kórkép nomenklatúrája szerzőnként és iskolánként változik. Az elnevezések lényegében két csoportra oszthatók: az első csoport az organikus szempontokat, a második a részjelenségeket és a következményeket emeli ki.

A tünetegyüttes többféle megnevezése között a szakirodalomban az évek során leggyakrabban az alábbi megjelöléseket használták. Régen encephalopathia, később MCD syndroma (minimális cerebrális dysfunctio), majd MBD syndroma (minimal brain damage), gyermekkori hyperkinetikus syndroma, ADD+H, ADD-H (Attention Deficit Disorder), ADHD syndroma (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), Ayres nyomán: szenzoros integrációs zavar, neurogén tanulási zavar, parciális teljesítményzavar, POS (pszichoorganikus syndroma), hazai megjelölés a Fi-Mo-Ta (Figyelemzavar-Mozgászavar-Tanulászavar), stb.

Az évtizedek alatt formálódó számtalan elnevezés jelzi, hogy a többféle zavarral jellemezhető állapot különböző aspektusait helyezik előtérbe az eltérő definíciók, s a leírt rendellenességek klinikai jellemzése, fogalmi rendszere, nomenklatúrája időről időre változik.

Mindamellet, hogy a szakirodalomban a jellegzetes tünetegyüttest mutató gyermekekről az elmúlt kétszáz évben már több szerző is írt, az első átfogó tudományos leírás 1902-ben George Still angol orvos tollából származik, aki saját praxisából származó példákon keresztül mutatta be azokat a túlmozgással és figyelemzavarral küzdő gyerekeket, akiknek problémája a szülői nevelési hatásoktól függetlenül alakul ki (Lange et. al., 2010; Selikowitz, 2010; Ferek, 2011; Máté, 2013). A brit gyermekgyógyászat atyjaként is emlegetett pediáter úgy jellemezte a problémakörrel érintett gyermekeket, hogy az erkölcsi kontroll hiányával rendelkeznek, s bár korábbi idegrendszeri zavarra utaló jelek fellelhetők náluk, azonban az értelem általános károsodása esetükben nem állt fenn. Still hangsúlyozta, hogy a problémakört jelző tünetek a családi nevelői, pedagógiai célzatú ráhatásoktól függetlenül jelentkeznek (Selikowitz, 2010). Nemzetközi szintén az 1980-as évektől kezdődően az ADHD elnevezés az egyik leggyakrabban használt fogalom, amelyet először 1980-ban a DSM-III diagnosztikai rendszer használt hivatalosan (Armstrong, 2018). Mivel a szakemberek többsége egyetért abban, hogy a figyelemzavar hiperaktivitással (+H) és hiperaktivitás nélkül (-H) is jelentkezhet, ezért gyakorta előfordul, hogy a „H” zárójelbe kerül a rövidítés során, így az AD(H)D megjelölés utal azokra az esetekre, amikor a hiperaktivitás nem része a fennálló tünetegyüttesnek (Ettrich és Murphy-Witt, 2015).

A hiperaktivitás okai

Az ADHD-t előidéző okok és a jelenséget kísérő tünetek igen különbözőek, rendkívül összetettek, melyre a korábbiakban jelzett sokféle terminológiai megjelölés is utal. A problémakör okainak hátterére vonatkozóan a legtöbb kutatás az organikus tényezők

valószínűségét veti fel.

A *neuropszichológiai kutatások* (Strauss és Lehtinen, 1947 után Porkolábné, 1984) az okokat kutatva olyan minimális agyi károsodást feltételeznek, amely szelektív hatásából adódóan igen változó hiányosságokat okozhat, azonban nem meríti ki a mentális retardáció fogalmát. A minimális cerebralis dysfunctio (MCD) esetében a központi idegpályák kapcsolatában jelentkező zavar okozza a rendellenességet. A minimális agyi dysfunctio fogalmát vagy súlyosabb agyi traumák; fertőző agyi sérülések következményeként fellépő deficitként ("continuum notion"), vagy biokémiai, genetikailag meghatározott rendellenességként ("syndrom notion") értelmezték. Későbbi kutatási eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy a biológiai rizikófaktorok többnyire akkor járnak súlyos következményekkel, ha a szociális milió hiányosságai felerősítik az előbbieket hatását. Azonban a kutatások azt is bizonyították, hogy a perinatális ártalmak – kisebb számban – neurológiai rendellenességek nélkül is járhatnak pszichológiai következményekkel.

Az *érezkszervi-motoros elméletekre támaszkodó kutatások* (Cruickshank, 1967; Frostig, 1964; Kephart, 1971 után Porkolábné, 1984) a különböző funkciók elégtelen integrációját a csecsemő- és kisgyermekkorai tanulási tapasztalatok hiányosságaira vezetik vissza.

A *viselkedéslélektani alapon közelítő* kutatók (Bateman, 1969; Rosenbaum, 1975; Ross, 1976; Lahey, 1979 után Porkolábné, 1984) a kórképet elsősorban viselkedési problémának fogják fel, s korrekcióját is viselkedés-terápiával tartják eredményesnek.

Hazai gyermekpszichiátriai megközelítés az agy két féltekéje közötti integrációs működés zavarára helyezi a hangsúlyt (Csapó-Molnárné-Hanusz, 1991).

A *genetikai okok lehetőségét* több kutató is arra alapozva említi, hogy a hiperaktivitás – különösen a férfi családtagok vonatkozásában – gyakran mutat családi halmozódást (Wender, 1999). Biedermann (idézi Ranschburg, 2009; Neuhaus, 1999) vizsgálatai szerint hiperaktív gyerekek első fokú rokonai között 25%-os az előfordulási gyakoriság, míg a kontrollcsoport esetében csak 5%-os a korreláció. Barkur (2004) kognitív idegtudományi vizsgálatai a figyelemzavar molekuláris genetikai hátterét kutatva ugyancsak jelentős genetikai meghatározottságra utalnak. Egy további molekuláris genetikai kutatás a hiperaktivitás hátterében különböző génkombinációk sajátos konstellációját találta, amikor is önmagukban ártatlan gének másokkal interakcióba lépve növelik az ADHD kialakulásának családon belüli kockázatát (Elia et al., 2010).

A hiperaktivitás etiológiáját vizsgálva több kutató is valószínűsíti, hogy az ADHD hátterében a prefrontális lebeny működésében kulcsszerepet játszó ingerületátvivő anyagok, a *neurotranszmitterek termelődésének egyensúlyzavara* áll (Wender, 1999; Selikowitz, 2010; Ettrich és Murphy-Witt, 2015).

Számos kutatás kiemeli az *idegrendszer részleges éretlenségét*, mely a két agyfélteke integrációjának késését, az ingerfeldolgozás zavarát és a modalitásspecifikus integráció nehézségét is eredményezheti. A végeredmény az agy két féltekéje közötti integrációs működés zavara, a környezeti ingerek speciális feldolgozása, a Gestalt-látás zavara (F. Földi, 2011).

A *szenzoros integrációs zavarokat hangsúlyozó elméletek* térhódítása Jean Ayres munkássága következtében a XX. század hetvenes éveiben vett lendületet, nevezetsen a hiperaktivitás és a szenzoros integráció közötti kapcsolatot előtérbe állító kutatások nyomán (Ayres, 1978; 1979). Az elmélet koncepciója szerint az integrációs zavarok tünetei elsődlegesen az egyensúlyrendszer zavaraiiban (vesztibuláris zavarok), fejlődéses dyspraxiában, taktilis

elhárításban, a vizuális percepció zavaraiiban, továbbá a beszédhallás és a beszédképesség zavaraiiban figyelhetők meg. Ayres standardizált tesztekéből álló diagnosztikus módszere mellé kidolgozta holisztikus megközelítésű szenzoros integrációs terápiáját, mely napjainkban is népszerű kezelési eljárás. Az ún. deficiitorientált megközelítés helyett – mely a sérült funkciók vég nélküli gyakoroltatásával csupán tüneti kezelést eredményez –, Ayres az oki terápiára helyezi a hangsúlyt. Célja, hogy a gyermek önkéntes aktivitására építve, a fejlődés korábbi szintjein keletkezett hiányok pótlásával hívjon elő az addiginál érettebb, integratívabb motoros válaszokat. A terápia multiszenzoros és egyben sokoldalúan árnyalt vesztibuláris ingerléssel igyekszik az idegrendszer ősbibb, archaikusabb szintjein szerveződő rendszereket normalizálni. A szenzoros integráció zavarait hangsúlyozó elméleteken kívül, utóbb a *szenzoros feldolgozás zavarait kiemelő kutatások* kerültek fókuszba, melyek rámutatnak, hogy az ADHD etiológiájában a genetikai faktorok dominanciája mellett, a környezeti rizikófaktorok jóval kisebb mértékben játszanak szerepet (Miller et al., 2012; Larsson et al., 2014).

Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Egészségügyért Felelős Államtitkárság Egészségügyi Szakmai Kollégiumának szakmai irányelve (2017) az ADHD-t kiváltó kockázati tényezők között a *pszichoszociális környezeti rizikótényezők* körét taglalva, kiemeli az alacsony szocioökonómiai státusz, a korai anyai depriváció, az apai kriminalitás és az anya pszichiátriai betegségének szerepét.

A digitális technikák fejlődésével bekövetkező *társadalmi változások*, az online nemzedék térhódítása, korunk információkörnyezetének jellemzői, a halmozott médiafogyasztás, mind-mind hatást gyakorolnak a gyermeki fejlődésre, az egyes kórképek, így az ADHD alakulására is. A digitális nemzedék könnyen kezeli az információk gyors áramlását, tevékenységeit gyakran váltogatja a multitasking során, mely ugyancsak meghatározó szerepet játszhat a hiperkinetikus zavar tüneti képének változásában. A vizuális megjelenítés előnyben részesítése, a verbalitás és a mozgásos tevékenységek háttérbe szorulása, ugyancsak összefüggésben áll a hiperaktivitással (F. Földi, 2005; Csepregi, 2018).

A hiperaktivitás tünetei

A hiperaktivitást jellemző tünetek rendkívül különbözőek, s életkoronként más és más megjelenési formát öltenek.

A tünetek alapvetően három csoportba (figyelmetlenség, hiperaktivitás, impulzivitás) sorolhatók.

A *figyelmetlenség* tünetcsoportján belül a gyermek nem figyel a részletekre, gondatlan, munkája közben sok hibát vét, nehézsége adódik a figyelem fenntartásával, úgy tűnik, nem figyel, ha hozzá beszélnek, nem követi az utasításokat, problémái lehetnek a tevékenységek megszervezésével, tartós mentális erőfeszítést igénylő feladatoknak ellenáll, gyakran elveszti a dolgait, külső ingerek könnyen eltérítik a figyelmét, feledékeny.

A *hiperaktivitás* tünetcsoportján belül a gyermek gyakran babrál a kezével, ülés közben fészkelődik, nem tud nyugodtan a helyén maradni, állandóan moccanog, rohángál, ugrál, mászkál, képtelen önállóan, nyugodtan játszani, állandóan izeg-mozog, mintha felhúzták volna, sokat beszél, folyton jár a szája.

Az *impulzivitás* tünetcsoporton belül jellemző sajátosság, hogy a kérdés elhangzása előtt

kimondja a választ, nem képes kivárni a sorát, félbeszakít másokat.

Az hiperaktivitást eredetileg gyermekkori szindrómának tekintették, de ma már tudjuk, hogy a legtöbb esetben végigkíséri az életet, bár a tünetek az életkor előre haladtával változnak.

A legelső tünetek akár már magzati korban is jelentkezhetnek, amikor is a baba többet mozog, rugdos, a külső ingerekre fokozottan reagál (Csepregi, 2018).

Csecsemőkorban az élettani funkciókban megmutatkozó tünetek a legszembetűnőbbek. A kicsi nyugtalanul és keveset alszik, sokat sír, alvás közben is mocorog. A nyugtalanság és ingerlékenység mellett jellemző lehet az inverz alvás (nappal alszik, éjszaka sír), a gyakori hasfájás, valamint az időjárás változásra való érzékenység. A mozgásfejlődés atipikus lehet, szakaszai felcserélődhetnek, egyes területeken lassulhat, míg másokon gyorsulhat. A mozgáskoordináció fejlődése elhúzódik, a gyermek nagymozgása, de még kifejezettebben a finommozgás ügyetlenebb, sutább, a koordináció gyengébb társainál.

Óvodáskorban sok panaszt okoznak az aktivitás zavarai (impulzivitás), valamint a figyelemzavarok (hullámzó, változó intenzitású figyelem, figyelemkoncentrációs nehézségek, szelektálási, perszeverációs problémák). A percepció zavarai a Gestalt-látás, az alak-háttér észlelésének zavarai, a különböző modalitású ingerek árfordítási nehézségeiben nyilvánulnak meg. Gyakori a téri orientáció (testkép, testséma, iránytévesztés, lateralizáció), illetve a nyelvi fejlettség zavara. A gyermek viselkedésében megnyilvánuló tünetek (mint például: kritikátlanosság, befolyásolhatóság, emocionális labilitás, indítékproblémák) eleinte elsősorban nem a gyermeket, hanem a környezetét irritálják. Csak később alakulnak ki a gyermeknél a szekunder tünetek: szorongás, kudarcérválás, agresszió, gátolt habitus, vagy figyelemfelkeltő viselkedés (bohóckodás). Magatartásából fakadóan a gyermek állandóan termeli maga körül a konfliktusokat, társai rendszerint kiközösítik.

Iskoláskorban a viselkedéses tünetek mellett zavar jelentkezik a szociális kompetenciákban és a tanulási teljesítményben. A hiperaktív gyermek tipikusan fejlődő társaihoz képest jelentősen több iskolai kudarcot szembesül. Beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarai miatt nagyobb valószínűséggel vált iskolát, vagy ismételt osztályt.

Serdülőkorban tanulmányait korábban megszakítják, alacsonyabb fokú képesítést szereznek, s többször kerülnek kapcsolatba a rendőrséggel.

Felnőttkorba lépve a gyerekek egy részének a tünetei megszűnnek, másoknál változást mutatnak, ún. maradványtünetként jelentkeznek. A hiperaktív és impulzív tünetek a serdülőkor végére általában mérséklődnek, de a figyelem zavarával járó jegyek továbbra is megmaradnak, s gyakran okoznak nehézséget a munka, a társas érintkezés és a szociális kompetenciák területén. A hiperaktivitás felnőttkorra nemegyszer eltűnik, vagy egyfajta helyváltoztatási kényszerbe megy át. Felnőtt ADHD-sok nehezen maradnak egyhelyben, erős késztetést éreznek a változásra. Gyakrabban váltanak munka- és lakhelyet, párkapcsolataik bomlékonyabbak, magatartásuk ingerkereső. Kedvelik az extrém sportokat, attitűdjük sokkal inkább kockázatkereső, semmint kockázatkerülő. Nehézségeik vannak az önkontroll működtetésével, hajlamosak előbb cselekedni, aztán gondolkodni, frusztrációs toleranciájuk alacsony szintű. Rendszerint a pillanat hevében cselekednek, döntéseiket nem halogatják, viselkedésük ösztönös. További gondot okoz a gyakori hangulatingadozás, a tevékenységsszervezés nehézsége, s a strukturált időbeosztás megvalósítása (Wender, 1999).

Mivel kezeletlen esetben a probléma számos pszichés zavar kialakulásának esélyét növeli, s a komorbid kórképek egymás lefolyását súlyosbítják, ezért az ADHD időben történő felismerése,

a megfelelő terápia beállítása kulcsfontosságú az egyén sorsának alakulása szempontjából, továbbá népegészségügyi aspektusból sem elhanyagolható kérdés (EMMI irányelv, 2017).

A hiperaktivitás diagnosztikus megközelítése

A hiperaktivitás, mint diagnosztikai kategória pedagógiai-gyógypedagógiai, pszichológiai és orvosi értelemben is egyaránt használatos, egyre szélesebb körben megjelenő fogalom (F. Földi, 2011).

A kórkép első pedagógiai szempontú megközelítését a svájci illetőségű Hanselmann és Moor adta, akik egyúttal a fogalmat a gyógypedagógia és a pszichológia területére is bevezették (Grissemann, 1991 után Gerebenné, 2002). Az orvosi gyakorlat – a terminológia medicinális vonatkozásai miatt – az ADHD és a hiperkinetikus zavar kifejezést használja gyakrabban, míg pedagógiai és pszichológiai szempontból inkább a hiperaktivitás, figyelemzavar fogalom közkeletű.

Hazánkban az ADHD diagnosztizálása az egészségügyi és az oktatási ágazatban egyaránt megtörténhet. Az egészségügyi ellátórendszerben gyermekpszichiátriai szakambulanciákon és kórházi osztályokon végeznek diagnosztikai tevékenységet, mely az egészségügyi szolgáltatások elérését teszi lehetővé. A köznevelés rendszerében a pedagógiai szakszolgálatokhoz tartozó szakértői bizottságok az ADHD diagnosztizálása esetén szakértői véleményt állítanak ki, amely az oktatási többlétszolgáltatásokhoz való hozzáférés feltétele. Mindkét intézményrendszerben a BNO–10 szerinti klasszifikáció alkalmazása élvez prioritást, de mellette használják a DSM–5 szerinti besorolást is (Szabó – Vámos, 2012).

Nincs olyan objektív módszer, mellyel a kórkép diagnózisát egyértelműen bizonyítani lehetne. Az anamnézis, a fizikális vizsgálat és a kiegészítő pszichodiagnosztikai módszerek azonban rendszerint elegendőek ahhoz, hogy a szindróma diagnózisát ki lehessen mondani.

Az organikus agyi károsodásra utaló diszkrét jelek esetleg EEG segítségével kimutathatók.

A neurológiai vizsgálat során jellemzőek az ún. "soft" tünetek: izomtónus, finommotoros koordináció, lateralitás zavarai, vesztibuláris zavarok, életkornak nem megfelelő mozgáskép.

A pszichológiai-gyógypedagógiai vizsgálatok leginformatívabb jelzői: az átlagos vagy átlag feletti típusosan szórt, heterogén intelligencia-struktúra, az értelmi szint szóródásos érése. Jellemző a matematikai és számjel szubteszt alacsony értéke, illetve a verbális és performációs részpróbák közötti jelentős eltérés. A vizuo-motoros és vizuo-pecepciós tesztbattériák is jellemző zavarokat mutatnak (Erdélyi-Huba, 1984).

A diagnózis felállításához fontos a szülő és az óvoda, vagy iskola véleményének a meghallgatása is. Szükséges a gyermek többszempontú (orvosi-pszichológiai-gyógypedagógiai), komplex vizsgálata.

A klasszifikációs rendszerek Hiperkinetikus zavar (BNO-10., 2006) és Figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar – ADHD (DSM-5., 2013) elnevezés mentén tárgyalják a problémakört. Mindkét kritériumrendszer a figyelmetlenség, a hiperaktivitás és az impulzivitás tüneteinek vonalán taglalja a kórképet, mely egyesítve az alábbiakban kerül bemutatásra.

A figyelmetlenség vezető tünetei:

- Nem figyel megfelelően a részletekre, vagy gondatlan hibákat vét az iskolai és egyéb munkában vagy más tevékenységben

- Nehézséget jelent a figyelem megtartása a feladat- vagy játéktevékenységen belül
- Gyakran úgy tűnik, nem figyel, amikor beszélnek hozzá
- Nem követi az instrukciókat vagy elmarad az iskolai és egyéb munka befejezése
- Nehézsége van a feladatok és tevékenységek megszervezésében
- Ellenáll a tartós mentális erőfeszítést igénylő feladatoknak
- Gyakran elveszíti a feladatokhoz vagy tevékenységekhez szükséges dolgokat
- Figyelmét könnyen elvonják külső ingerek
- Napi tevékenységében gyakran feledékeny

A hiperaktivitás vezető tünetei:

- Izeg-mozog kézzel-lábbal, babrál, fészkelődik az ülésen
- Gyakran elhagyja a helyét, amikor az ülve maradást várják el
- Rohangál, ugrál, vagy mászik olyan helyzetekben, amikor az nem helyénvaló
- Nehézséget jelent számára az önálló csendes, nyugodt játéktevékenység
- Izeg-mozog, vagy gyakran úgy cselekszik, mint akit felhúztak
- Túlzottan sokat beszél

Az impulzivitás vezető tünetei:

- Kimondja a választ, mielőtt a kérdés befejeződött volna
- Nehezeére esik várakozni, nem képes kivárni a sorát, sorban állni
- Félbeszakít másokat vagy tolakodóan viselkedik

A diagnosztikai alcsoportok meghatározása a BNO-10-ben és a DSM-5-ben valamelyest eltér egymástól, ezért ezek klasszifikációs rendszerenként elkülönítve kerülnek megjelenítésre.

BNO-10. szerinti alcsoportok:

- Az aktivitás és a figyelem zavara
- Hiperkinetikus magatartászavar
- Egyéb hiperkinetikus zavar

DSM-5. szerinti alcsoportok:

- Kombinált megjelenési forma
- Túlnyomórészt figyelemhiányos megjelenési forma
- Túlnyomórészt hiperaktív-impulzív megjelenési forma

A DSM-5. „Részleges remisszió”, valamint „Más meghatározott figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar” és „Nem meghatározott figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar” kategória mérlegelését is lehetővé teszi. A súlyosság fokának jelölését Enyhe, Mérsékelt vagy Súlyos csoportba történő besorolás lehetősége mentén biztosítja.

A hiperaktivitás és az intelligencia-struktúra összefüggése

A témával kapcsolatban átfogó hazai vizsgálati anyagot a szakirodalom nem közöl. A hiperaktivitás különböző megközelítéseivel foglalkozó hazai szakemberek közül többen is, ám – kevés kivétellel szinte – mindahányan csak érintőlegesen utalnak a hiperaktivitásban szenvedő gyermekek típusosan szórt intelligencia-struktúrájára. A nemzetközi kutatások között fellelhető néhány olyan összefoglaló tanulmány, amely ADHD-s gyermekek intelligenciaprofiljának elemzésével foglalkozik, s ennél fogva alapul szolgálhat saját kutatásaim összehasonlító elemzéséhez.

N. Somogyi és Ormai (1965) encephalopathiás magatartási zavarok diagnosztizálása során informatívnak tartják az intelligencia nem egyenletes, szóródásos érését. Utalnak a vizuo-motoros és vizuo-percepciók készségek egyenetlen fejlődésére, az alak egységes felfogásának nehézségére, a logikai gondolkodás-, a lényeges és lényegtelen differenciálás-, továbbá a manuális kombinatív tevékenység zavarára.

Bergmann (1969) arra hívja fel a figyelmet, hogy a korai idegrendszeri sérülés egyenlőtlen személyiségfejlődést eredményez, mely a Binet-féle IQ-ban kapott normál átlag mellett a részteljesítmények aránytalanságát mutatja, s ezt a családi milió kedvező ingerhatásaival nem lehet pozitívan befolyásolni.

Erdélyi és Ormainé (1984) MCD-s esetek pszichológiai vizsgálata során diagnosztikus értékűnek tartják az átlagos, vagy átlag feletti, típusosan szórt intelligencia-struktúrát. Elsősorban a matematikai és számjel szubteszt alacsony értékét, a verbális és performációs részpróbák közötti jelentős eltérést, valamint a vizuo-motoros és vizuo-perceptoros tesztbattériák jellemző eltéréseit emelik ki.

Duka (1985) psychoorganikus syndromával kezelt esetek gyógypedagógiai - pszichológiai vizsgálatából kiemeli az általában közepes, jó, vagy kiváló intelligenciaszint mellett tapasztalható feltűnően heterogén intelligenciastruktúrát.

Harasztiné (1991) saját vizsgálati eredményei alapján nagycsoportos óvodás korú részleges érési zavarban szenvedő gyermekek tesztvizsgálati eredményeit közli. Budapesti Binet intelligencia-teszt 5-6 éves próbáit elemezve megállapítja, hogy a dyslexia veszélyeztetett gyermekek igen gyenge eredményt értek el a tisztán verbális jellegű feladatokban (6b és 6d), az ellentétek meghatározásában (6b), a fogalom-meghatározásban (5d), a négyzetrajz esetében (5a), továbbá jelentős mértékű szómeztalálási nehézségeik voltak.

Jászberényi (2002) operált hidrocephalusos és agyi károsodott gyermekek pszichés funkcióinak fejlődési sajátosságait vizsgálta. Tanulmányában egyebek mellett arra vonatkozólag is utalásokat tesz, hogy operált hidrocephalusos gyermekek esetén gyakran találkozhatunk szórt intelligencia-struktúrával. Összehasonlító vizsgálatai során az intelligencia-struktúra elemzésének értékelési módjaként a teljesített verbális és performációs próbák eredményének aránypárba állítását alkalmazta. A Brunet-Lézine-féle fejlődési tesztet nyert pszichológiai profil alapján a teljesítmények verbális dominanciáját kapta. A szerző a továbbiakban felhívja a figyelmet arra is, hogy jobb értelmi szinten kisebb a diszkrepancia a verbális és a performációs feladatok teljesítésében, valamint arra, hogy a teljesítménystruktúra alakulása nagymértékben a társuló sérülésektől függ (Jászberényi, 2002).

Meixner (1998) Snijders Oomen tesztet készült vizsgálatokat összegezve megállapítja, hogy a dyslexiás gyermekek részteljesítményei sokkal szórtabbak, a pontszámokat tekintve sokkal szélsőségesebb határok között mozognak, mint az azonos IQ-jú jól olvasóké (Meixner, 1998).

Willcutt és munkatársai (2005) 83 tanulmány metaanalízisét elvégezve rámutatnak, hogy ADHD-s gyermekek esetében a tünetek háttérében a végrehajtó funkciók elsődleges zavara áll, még akkor is, ha az analízis összességében nem jelez minden területen szignifikáns eltérést. A kontrollcsoportokkal összevetve statisztikailag is értelmezhetően gyengébb eredmény a válaszgátlás, a vigilancia, a téri munkamemória és a tervezés vonatkozásában volt kimutatható.

Az ADHD és a végrehajtó funkciók összefüggését vizsgáló más kutatások a gátlás

(inhibíció), a munkamemória-deficit, a késleltetés zavarai (delay aversion) és az időbeli feldolgozás területén jelentkező deficit meghatározó szerepét hangsúlyozzák (Castellanos és Tannock, 2002 után Mészáros et. al., 2008).

Tárnok (2007), Mészáros (2008) és Kóbor (2010) saját vizsgálati eredményei egyaránt kiemelik az ADHD és a végrehajtó funkciók zavara közötti összefüggést.

Csepregi (2018) rámutat, hogy ADHD esetében bizonyosan számolni kell a munkamemória, a késleltetési képesség és az időbeli feldolgozás deficitjével.

F. Földi Rita (2011) hiperaktív gyermekek intelligencia-profilját elemezve megállapítja, hogy – MAWGYI-R teszttel mérve – átlagos intellektus mellett, szignifikáns eltérések mutathatók ki a vizsgálati- és a kontrollcsoport között a performációs próbák eredményének vonatkozásában. Kiemeli, hogy 8-9 év közötti hiperaktív gyermekek képességstruktúrája sokkal egyenetlenebb képet mutat, mint hasonló korú társaiké. Ez legszembetűnőbben az IQ és PQ értékek szignifikáns eltéréseiben, továbbá a számolási gondolkodás, a szimbólum, a képrendezés és a mozaikpróba szubteszt különbségeiben érhető tetten. A vizsgálati eredmények összegzéseként rávilágít, hogy hiperaktív gyermekek különösen azokban a szubtesztben teljesítenek gyengébben, amelyekben a vizuális téri információfeldolgozás is érintett.

Amerikai kutatók ADHD-val rendelkező gyermekek WISC-IV profilját vizsgálva megállapítják, hogy a Feldolgozási sebesség valamennyi indexhez viszonyítva csökkent, továbbá a Munkamemória károsodása is kimutatható. Eredményeik összegzéseként kimondják, hogy a WISC-IV profilok segíthetnek az ADHD-s gyermekek tüneteinek és eredményeinek prognosztizálásában (Thaler et. al., 2013).

Spanyol egyetemi kutatók ADHD-s gyermekek kognitív profilját WISC-IV teszttel vizsgálva megállapítják, hogy kutatási eredményeik empirikus bizonyítékot szolgáltatnak arra a hipotézisre vonatkozóan, hogy létezik egy ADHD kognitív intelligenciaprofil, amely potenciálisan a kórképen belüli egyes alcsoportok megkülönböztetésére is alkalmas lehet (Fenollar-Cortés et. al., 2015).

Japán és ausztrál kutatók iskoláskorú ADHD-s gyermekek intelligenciaprofilját – WISC-IV teszttel – elemezve megállapítják, hogy esetükben csökkent a Feldolgozási sebesség index (Kubo et. al., 2018).

Saját vizsgálat hipotézise

Hipotézisem az, hogy a hiperaktivitással küzdő gyermekek intelligencia-struktúrája típusosan szórt, heterogén képet mutat. E szóródásos érést a WISC-IV intelligencia-tesztben az összesített csoportpont indexek közötti (Munkamemória, Feldolgozási sebesség) és az azokhoz tartozó egyes szubteszt (Számterjedelem, Betű-szám szekvencia, továbbá Kódolás, Szimbólumkeresés) értékpontátlagai közötti eltérés jelezheti. ADHD-ban szenvedő gyermekek esetében több kutató is diagnosztikus értékűnek tekinti a feltűnően szórt, heterogén intelligencia-struktúrát, az intelligencia egyenetlen, szóródásos érést, míg mások hangsúlyozzák a Feldolgozási sebesség és a Munkamemória indexek alacsonyabb eredményének pszichodiagnosztikai szerepét.

A vizsgálati csoportot 40 ép értelmű, szakértői bizottság által ADHD-val diagnosztizált sajátos

nevelési igényű, 6-14 éves korú, általános iskolás gyermek alkotta.

A vizsgálati módszer bemutatása

A magyar WISC-IV, az amerikai WISC-IV (Wechsler Intelligence Scale for Children – Fourth Edition) gyermek intelligenciateszt legújabb hazai viszonyokra adaptált változata.

A Wechsler által kidolgozott intelligencia-tesztek igen elterjedt vizsgálóeljárások. Az első skálát Wechsler 1939-ben dolgozta ki felnőttek vizsgálatára, majd 10 évvel később elkészítette a hasonló struktúrájú gyermek-változatot. Ezt Európába átkerülve 1956-ban Hamburgban átdolgozták, s HAWIK (Hamburg Wechsler Intelligenztest für Kinder) néven került forgalomba. A magyar változat standardizálása V. Binét Ágnes, Mérei Ferenc és Szegedi Márton nevéhez fűződik, s 1971-ben HAWIK néven került bevezetésre (Kun-Szegedi, 1996). Wechsler később mind a felnőtt-, mind a gyermekváltozatot jelentősen átdolgozta. A gyermekverzióknak több újstandardizálása is történt, melyek eredményeképp az új változatokat a WISC rövidítés után található római számok jelzik.

A német teszt újstandardizált, átdolgozott változata HAWIK-R néven 1983-ban jelent meg (Tewes, 1983 után Kun-Szegedi, 1996). Ennek magyarországi viszonyokra való adaptálása és standardizálása 1986 és 1996 között a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézetének munkatársai irányításával folyt, s az újraserkesztett eljárás MAWGYI-R (Magyar Wechsler Gyermek Intelligenciateszt Revideált, standardizált változat) néven került klinikai alkalmazásra (Lányiné et. al., 1996; Nagyné et. al., 2010).

A WISC-II és WISC-III amerikai változatainak magyar adaptációja nem történt meg, a WISC-IV hazai standardizálása 2004-ben kezdődött, s 2007 decemberében fejeződött be. A teszt 6;0-16;11 éves korú gyermekek kognitív képességeinek átfogó feltárására szolgáló intelligenciavizsgáló eljárás. Szerkezetében és tartalmában is megújulva, az intellektus legújabb tudományos megközelítéséhez és a kognitív idegtudományok legfrissebb kutatási eredményeihez alkalmazkodva, a legmodernebb pszichometriai irányelvek alkalmazása mentén került kidolgozásra. A hagyományos VQ – PQ dichotómiát 4 indexes megközelítés váltotta fel, melynek lényege, hogy a globális intelligenciaszintet jelző hányados (TtIQ – Teljes teszt) mellett, a kognitív funkciók szűkebb területeit is megragadó, további 4 skálaindex számítására nyílik lehetőség. A tesztbattéria négy fő skálája: Verbális megértés (Vml), Perceptuális következtetés (Pkl), Munkamemória (Mml), Feldolgozási sebesség (Fsl). Az intelligencia-struktúra a skálák mérőszámai és a szubtesztek eredménye alapján rajzolható fel, mely – egyebek mellett – lényeges mutatója lehet az egyes kórképek hátterében húzódó kognitív zavaroknak.

Az alapkoncepció megőrzése mellett néhány lényeges változást is hozott a revideálás. A teszteredmények szélesebb körű felhasználhatóságának biztosítása lehetővé teszi – egyebek mellett – az ADHD-val küzdő gyermekek képességeinek sokoldalú megismerését, s releváns adatokat szolgáltat a gyógypedagógiai pszichológiai diagnosztika számára (Nagyné et. al., 2010). A tesztmutatók minőségi analízise, az intelligencia-struktúra értelmezése kiváló lehetőséget biztosít az egyéni fejlesztési tervek, célzott korrekciós programok kidolgozásához

(Frankenberg-Kleinert, 1984 után Kun-Szegedi, 1996).

A WISC-IV 15 szubtesztből áll, melyek közül 10 alap és 5 kiegészítő szubteszt.

Alap verbális szubtesztek: Közös jelentés (verbális gondolkodás, fogalomalkotás, auditív készség és emlékezet, lényeges és lényegtelen tulajdonságok megkülönböztetésének készsége, verbális kifejezőkészség mérése), Szókincs (szóismeret, verbális fogalomalkotó készség, általános készség, tanulási készség, hosszú távú emlékezet, nyelvi fejlettség), Általános megértés (verbális gondolkodás és felfogás, verbális megértés, kifejezőkészség, tapasztalatok értékelése és felhasználása, gyakorlati tudás alkalmazásának készsége). Kiegészítő tesztek: Általános ismeretek (tényszerű tudás megtartásának és előhívásának készsége), Szótálalás (verbális gondolkodás, verbális megértés, analógiás és általános gondolkodás, verbális absztrakció, területi ismeretek, ismeretek integrációjának és szintézisének, eltérő fogalmak integrációjának készsége).

Perceptuális következtetés szubtesztek: Mozaik – próba (absztrakt vizuális ingerek elemzésének és előállításának készsége), Képi fogalomalkotás (absztrakt, kategoriális gondolkodás készsége), Mátrix következtetés (vizuális információ feldolgozásának és az absztrakt gondolkodási készség mérése). Kiegészítő próbák: Képkiegészítés (vizuális észlelés és szervezés, koncentráció, tárgyak lényeges részleteinek vizuális felismerése).

Munkamemória szubtesztek: Számterjedelem (auditív rövidtávú emlékezet, szekvenciális készségek, a figyelem, koncentráció), Betű-szám szekvencia (sorozatok memorizálásának mentális manipulációs készsége, figyelem, rövid távú auditív emlékezet, téri-vizuális képzelőerő, feldolgozási sebesség). Kiegészítő próba: Számolás (mentális manipuláció, koncentráció, figyelem, rövid és hosszú távú memória, számolás, mentális éberség, szekvenciális műveleti készség, fluid és logikai gondolkodás).

Feldolgozási sebesség szubtesztek: Kódolás (rövidtávú emlékezet, tanulási készség, vizuális percepció, vizuális-mozgásos koordináció, vizuális letapogatási készség, kognitív flexibilitás, figyelem és motiváció). Szimbólumkeresés (feldolgozási sebesség, rövidtávú és vizuális emlékezet, vizuális-mozgásos koordináció, kognitív flexibilitás, vizuális diszkrimináció és koncentráció, továbbá auditív felfogókészség, perceptuális rendezés, tervezési és tanulási készség.) Kiegészítő teszt: Törlés (feldolgozási sebesség, szelektív vizuális figyelem, vigilancia, vizuális neglekt) (Nagyné et. al., 2010).

Mivel a WISC-IV teszthasználati kézikönyve értelmében az öt összesített csoportpont meghatározásához 10 szubteszt felvételére van szükség, így a vizsgálattal érintett gyermekek esetében a 10 alapszubtesztet alkalmaztuk. Ahol helyettesítésre volt szükség, ott a tesztfelvételi szabályok értelmében helyettesítő próba felvételére került sor.

Az adatok feldolgozásának módja

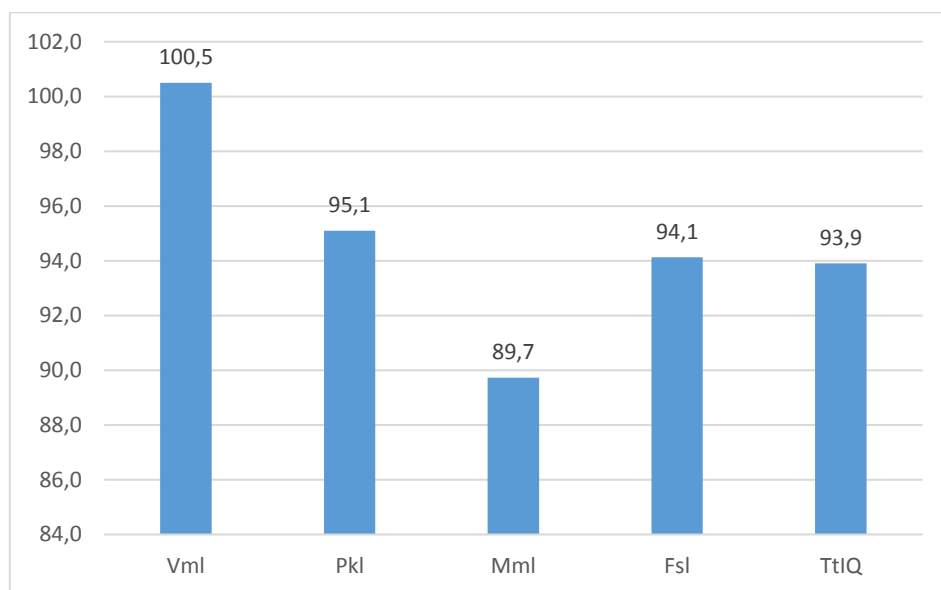
Az adatok statisztikai szempontú feldolgozása során a MINITAB statisztikai elemző szoftver programcsomagot használtuk. Az adatok elemzése során az ANOVA- és a Mann-Whitney-próbákkal dolgoztunk.

Eredmények és értelmezés

Hipotézisemben alapvető tézisként az áll, hogy a hiperaktivitással küzdő gyermekek intelligencia-struktúrája – az MmI, FSI összesített csoportpont átlagértékek, valamint az azokhoz tartozó Számterjedelem, Betű-szám szekvencia, Kódolás, Szimbólumkeresés szubtesztek tekintetében – típusosan szórt, heterogén képet mutat. Az adatok statisztikai szempontú értelmezése során mindkét alkalmazott eljárás (ANOVA-, Mann-Whitney-próba) alátámasztja, hogy a vizsgálati csoport és a populációátlag közötti differencia – a fent említett tesztnutatók vonatkozásában – valóban jelentős, szignifikáns eltérést jelez.

A tesztnutatókból számolt összesített Munkamemória és Feldolgozási sebesség csoportpont indexek a várakozásnak megfelelően valóban jelzik az ADHD-ban szenvedők képességprofiljának egyenetlen, szóródásos fejlődését. Ugyanakkor kiemelendő, hogy a jelzett két alskála mellett az eredmények a PkI és a TtIQ tekintetében is heterogenitást jeleztek, ami feltehetően összefüggésben áll az ADHD-hoz társuló (komorbid) rendellenességekkel.

E diszharmonikus érést a következő oszlopdiagram is szemlélteti, ahol egymás mellett láthatók a vizsgálati csoport VmI, PkI, MmI, FSI és TtIQ skálaindexei.

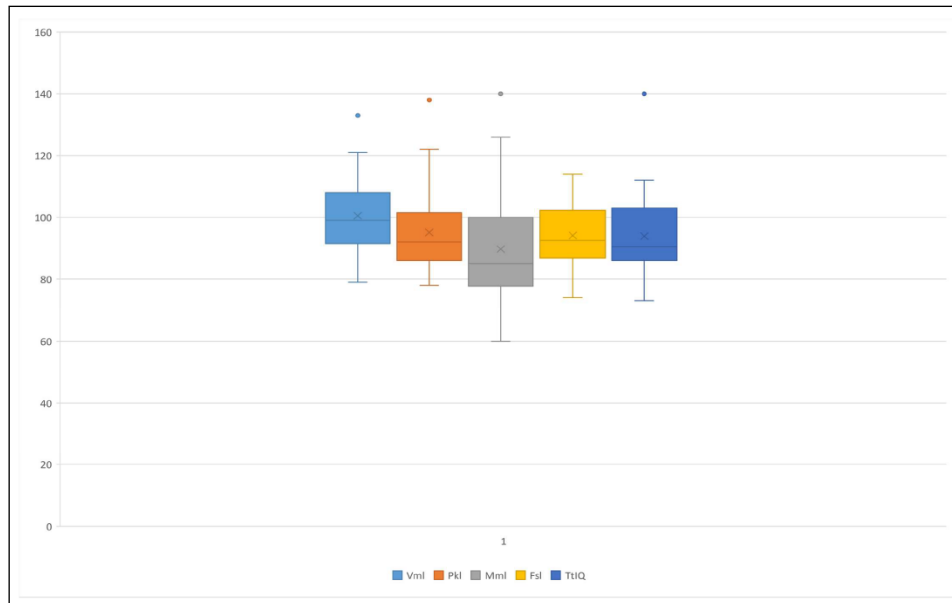


1. számú ábra. A vizsgálati csoport VmI, PkI, MmI, FSI és TtIQ átlagai

Az alskála indexeket egymáshoz hasonlítva látható, hogy míg a PkI, FSI és TtIQ egymáshoz igen hasonló értéket mutat, addig az MmI lefelé, a VmI pedig felfelé tér el ezektől. Ez megegyezik a szakirodalmi adatokkal, miszerint hiperaktivitás esetében a munkamemória gyengébb, verbális intelligenciájuk pedig jobb lehet.

Az összesített skálaindexek statisztikai adatainak elemzését a 2. számú ábra szemlélteti, amely kifejezően interpretálja, hogy a vizsgálati mintában szereplő hiperaktív gyerekek a legalacsonyabb eredményt a Munkamemória alskálán érték el, s a legnagyobb szórás is e csoporton belül mérhető. A standard deviáció csoporton belüli legkisebb értéke a Perceptuális következtetés és a Feldolgozási sebesség indexek esetében tapasztalható, tehát a

leghomogénebb teljesítményt e két próbában nyújtotta a vizsgálati mintában szereplő hiperaktív gyermekek együttese.

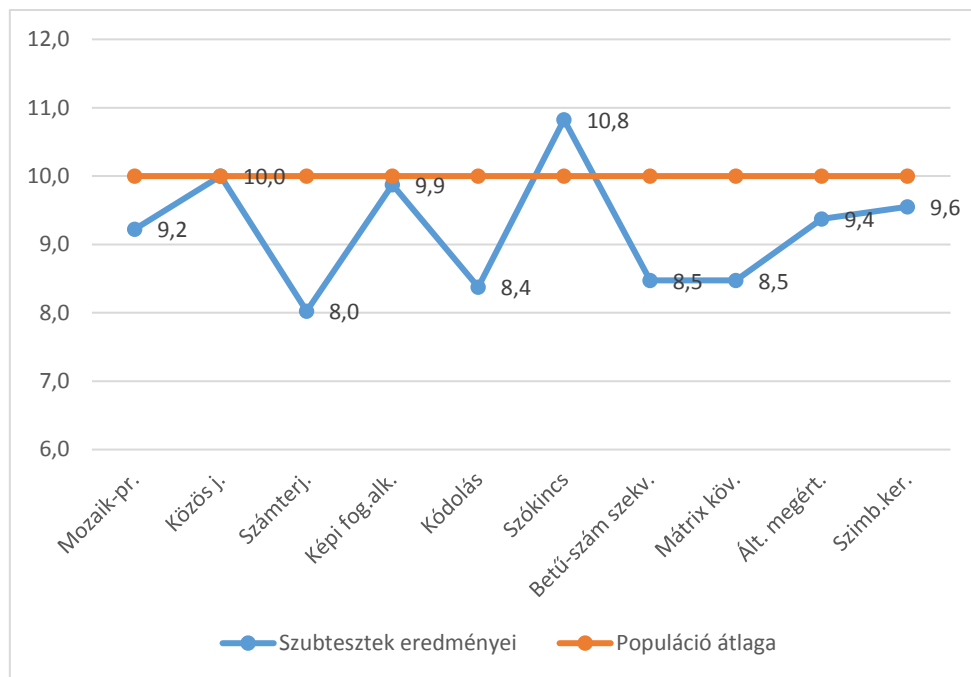


2. számú ábra. Az egyes mutatók statisztikai adatai

Mint az elemzés során láthatóvá vált, a WISC-IV intelligencia-vizsgáló eljárás négy szubtesztjében szignifikáns eltérést tapasztalhattunk a populációátlag értékeihez képest. A többi résztesztben az eltérés nem volt szignifikáns, ami számunkra azt jelzi, hogy ezen szubtesztek által mért képességek tekintetében a hiperaktív gyermekek teljesítménye nem marad el társaikéhoz viszonyítva.

Szignifikáns eltérést jelző szubtesztek: Számterjedelem, Kódolás, Szókincs, Betű-szám szekvencia, Mátrix következtetés. Az eredmények annyiban igazolták hipotézisemet, hogy a Számterjedelem, a Kódolás és a Betű-szám szekvencia esetében valóban szignifikáns volt az eltérés, de a Feldolgozási sebességhez tartozó Szimbólumkeresés próba nem jelezett statisztikailag értelmezhető különbséget. Annak oka, hogy a kapott eredmény csak részben igazolta az eredeti prekonceptiót, esetlegesen abban kereshető, hogy a Szimbólumkeresés szubteszt nagyobb részt vizuális feldolgozást igénylő faktorokat is tartalmaz, melyben a hiperaktív gyermekek – a digitális kultúrára jellemző vizuális megjelenítés túlsúlya következtében – akár jobban is teljesíthetnek, mint azt korábban gondoltuk.

A vizsgálati minta szubteszt átlagait a következő grafikon szemlélteti.



3. számú ábra. A vizsgálati csoport teljesítményének összehasonlítása az egyes szubtesztek tükrében

Összefoglalás

Vizsgálataim rámutatnak, hogy a hiperaktív gyermekek intelligencia-struktúrája típusosan szórt, heterogén képet mutat a populációátlaghoz viszonyítva. E szóródásos érést a WISC-IV tesztben elsősorban a Munkamemória skálaindexhez tartozó Számterjedelem és Betű-szám szekvencia, valamint a Feldolgozási sebesség skálaindexhez tartozó Kódolás szubtesztek tekintetében elért eredmények jelzik. Hiperaktív gyermekek képességprofilját elemezve több kutató is diagnosztikus értékűnek tekinti a feltűnően szórt, heterogén intelligencia-struktúrát, az intelligencia egyenetlen, szóródásos érését, míg mások hangsúlyozzák a Feldolgozási sebesség és a Munkamemória indexek alacsonyabb színvonalának pszichodiagnosztikai szerepét. Jelen vizsgálat a Feldolgozási sebesség indexhez tartozó Szimbólumkeresés szubteszt vonatkozásában nem igazolta prekonceptiómat, aminek okát a digitális kultúra vizuális ingeráradatában látjuk, mely hatással van valamennyi kisgyermek, így a hiperaktivitással küzdők képességeinek fejlődésére is.

Irodalom

Armstrong, Thomas (2018): Tényleg ADHD-s a gyerekem? Jaffa Kiadó, Budapest

Ayres, Jean A. (1978): Learning Disabilities and the Vestibular Sistem. *Journal of Learning Disabilities*, (11) 1, 30-41.

Ayres, Jean A. (1979): *Sensory Integration and the Child*. Los Angeles, Western Psychological Services

A DSM-5 diagnosztikai vizsgálat zsebkönyve (2013). Oriold és társai Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest

Barkur, S Shastri (2004): Molecular genetics of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): un update. *Neurochemistry International*, 44, 469-474.

Bergmann Erzsébet (1969): Korai idegrendszeri sérülés predispozíciós jelentősége beilleszkedési és tanulási problémáknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3-4, 395-402.

BNO-10 Zsebkönyv (2006). Animula Kiadó, Budapest

Csapó Ágnes, Molnárné Schulcz Ildikó, Hanusz Livia (1991): A részleges érési zavar szűrése és kivizsgálása öt éves korban. *Magyar Pediáter*, 25 (1), 24-26.

Csepregi András (2018): A figyelemhiányos hiperaktivitás zavar kora gyermekkori tüneteinek azonosítása. In: Csepregi András (szerk.), (2018): *Ajánlások a fejlődési zavarok és az érzékszervi fogyatékoságok korai szűréséhez, állapotmegismeréséhez*. Családbarát Ország Nonprofit Közhasznú Kft., Budapest. 263-290.

Duka Erika (1985): Sensomotoros korrekció az MCD terápiájában. *Magyar Pediáter*, 19 (1), 73-75.

Ehrat, Fredi és Mattmüller-Frick, Felix (1993): *A nehezen kezelhető gyermekek (POS)*. Gondolat–Talentum, Budapest

Elia J, Gai X, Xie HM, Perin JC, Geiger E, Glessner JT, D'arcy M, deBerardinis R, Frackelton E, Kim C, Lantieri F, Muganga BM, Wang L, Takeda T, Rappaport EF, Grant SF, Berrettini W, Devoto M, Shaikh TH, Hakonarson H, White PS. (2010): Rare structural variants found in attention-deficit hyperactivity disorder are preferentially associated with neurodevelopmental genes. *Mol Psychiatry*, 15 (6), 637-646.

Emberi Erőforrások Minisztériuma – Egészségügyért Felelős Államtitkárság Egészségügyi Szakmai Kollégium (2017): *Egészségügyi szakmai irányelv – A hiperkinetikus zavar (figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar) kórismézéséről, kezeléséről és gondozásáról gyermek, serdülő és felnőttkorban*. Budapest

<https://kollegium.aeek.hu/Download/Download/2273> (Letöltés dátuma: 2019. 06. 22.)

Erdélyi Pál, Ormainé Huba Judit (1984): A minimális cerebrális dysfunkció. *Ideggyógyászati Szemle*, 37, 1-18.

Etrich, Christine és Murphy-Witt, Monika (2015): A hiperaktív, figyelemhiányos gyerek. –

Segítség az ADHD megértéséhez és kezeléséhez. Móra Könyvkiadó Zrt., Budapest

Fenollar-Cortés J., Navarro-Soria I., González-Gómez C., Garcia-Sevilla I. (2015): Cognitive Profile for Children with ADHD by Using WISC-IV: Subtype Differences. *Revista de Psicodáctica*, 20 (1), 157-176.

F. Földi Rita (2011): A hiperaktivitás diagnosztikája és terápiája. In: Császár-Nagy Noémi, Demetrovics Zsolt, Vargha András (szerk.): *A klinikai pszichológia horizontja* (507-518.). Károli Gáspár Református Egyetem – L'Hartmattan Kiadó, Budapest

F. Földi Rita (2005): A hiperaktivitás organikus és lelki háttere. Pécs, Comenius Kiadó

Ferek, Marko (2011): Hiperaktív álmodozók – Jobbak, rosszabbak, mások. Geobook Hungary Kiadó, Szentendre

Gerebenné Várbíró Katalin (2002): A tanulási zavarok gyógypedagógiai pszichológiai értelmezése. In: Zászkaliczky Péter (szerk.), (2002): "...önmagában véve senki sem...". Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest

Harasztiné Soós Márta (1991): A részleges érési zavarok és a dyslexia összefüggései. *Magyar Pediáter*, 25 (1), 31-35.

Jászberényi Márta (2002): Operált hidrokefaluszos és agyi károsodott gyermekek pszichés funkcióinak összehasonlító vizsgálata. In: Zászkaliczky Péter (szerk.), (2002): "...önmagában véve senki sem...". Tanulmánykötet. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest

Kóbor A., Takács Á., Csépe V. (2010): A végrehajtó funkciók neuro-pszichometriai perspektívából. *Pszichológia*, 30, 233-252.

Kubo Y., Kanazawa T., Kawabata Y., Tanaka K., Okayama T., Fujita M., Tsutsumi A., Yokota S., Yoneda H. (2018): Comparative Analysis of the WISC between Two ADHD Subgroups. *Psychiatry Investigation*, 15 (2), 172-177.

Kun Miklós –Szegedi Márton (szerk.), (1996): Az intelligencia mérése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 227-309.

Lange, Klaus W. – Reichl, Susanne – Lange, Katharina M. – Tucha, Lara – Tucha, Oliver (2010): The history of attention deficit hyperactivity disorder. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 2 (4), 241-255.

Larsson, Henrik – Chang, Zheng – D'Onofrio, M. Brian – Lichtenstein, Paul (2014): The heritability of clinically diagnosed attention-deficit/hyperactivity disorder across the lifespan. *Psychol Med*, 44 (10), 2223-2229.

Lányiné Engelmayer, Á., Nagy, É., Nagyné, R. I., Ringhoferne (1996): Az intelligencia mérése

gyermekeknél. In: Kun M., Szegedi M. (szerk): Az intelligencia mérése. Akadémiai Kiadó Budapest, 227-309.

Máté Gábor (2018): Szétszórt elmék – A figyelemhiány zavar új gyógymódja. Libri Könyvkiadó Kft., Budapest

Meixner Ildikó (1998): A dyslexia prevenció, reedukáció módszere. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

Mészáros Gergely, Tárnok Zsanett, Oláh Szabina, Gádoros Júlia (2008): Gyermekkori pszichiátriai kórképek frontostriatális érintettségének neuropszichológiai vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 63 (1), 117-141.

Miller, Lucy J. – Nielsen, Darci M. – Schoen, Sarah A. (2012): Attention deficit hyperactivity disorder and sensory modulation disorder. A comparison of behavior and psychology. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 804-818.

Nagyné, R. I., Lányiné, E. Á., Kuncz, E., Mészáros, A., Mlinkó, R., Bass, L., Rózsa, S., Kő, N. (2010): A WISC-IV gyermek intelligenciateszt magyar kézikönyve. OS Hungary Tesztfelkészítő Kft., Budapest

Neuhaus, C. (1999): Hipo- és hiperaktivitás, figyelemzavar. Kariosz Kiadó, Budapest
N. Somogyi Tóth Zsuzsa, Ormai Vera (1965): Adatok az enkefalopathiás magatartási rendellenességek pszichológiai diagnosztikájához. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 22, 124-137.

Porkolábné Balogh Katalin (1984): A tanulási nehézségek korai felismerésének lehetőségei. *Pedagógiai Szemle*, 6, 536-544.

Polanczyk GV, Willcutt EG, Salum GA, Kieling C, Rhode LA (2014): ADHD prevalence estimates across three decades: an updated systematic review and meta-regression analysis. *International Journal of Epidemiology*, 43 (2), 434-442.

Ranschburg Jenő (2009): Nyugtalan gyerekek. Hiperaktivitás és agresszió a serdülőkorban. Saxum Kiadó, Budapest

Selikowitz, Mark (2010): ADHD a hiperaktivitás-figyelemzavar tünetegyüttes. Geobook Hungary Kiadó, Szentendre

Szabó Csilla – Vámos Éva (2012): Egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek, tanulók komplex vizsgálatának diagnosztikus protokollja – Figyelemzavar és hiperaktivitás. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., Budapest

Tárnok Zs., Bognár E., Farkas L., Aczél B., Gádoros J. (2007): A végrehajtó funkciók vizsgálata Tourette-szindrómában és figyelemhiányos-hiperaktivitás zavarban. In: Racsmány

Mihály (szerk.): A fejlődés zavarai és vizsgálómódszerei. Akadémiai Kiadó Zrt., Budapest

Thaler N. S., Bello D. T., Etcoff L. M. (2013): WISC-IV Profiles Are Associated With Differences in Symptomatology and Outcome in Children With ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 17 (4), 291-301.

Wender, Paul H. (1999): A hiperaktív gyermek, serdülő és felnőtt – Figyelemzavar egy egész életen át. Medicina Könyvkiadó Zrt., Budapest

Willcutt EG., Doyle AE., Nigg JT, Faraone SV, Pennington BF (2005): Validity of the Executive Function Theory of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder: A Meta-Analytic Review. *Biological Psychiatry*, 57 (11), 1336-1346.

Bölcészettudományok a demokráciában

Bevezetés - Tizenöt tétel

Az alábbi tételek mellett érvelek a következőkben.

1. A bölcészettudományok azt kutatják a lehető legtágabb értelemben, hogy mi az ember.
2. A kritika eredetileg a racionalitás, ráadásul a mindannyiunkban meglévő és közös racionalitás önvizsgálata.
3. A bölcész létezés két csapdája: a magunké helyett más gondolkodásmódok kritizálása és a pártokra szakadás.
4. A valódi bölcészet morális. A morál a bölcészet racionalitása.
5. A morális bölcészet tétele: a bölcészettudománynak célja és tárgya az ember élete, a jobb emberi élet.
6. A demokrácia stabilitásának és virágzásának feltétele a sok és magas szintű bölcészettudományi képzés.
7. A demokráciában *eredetileg* az egyéneknek van pénze, nem az általuk létrehozott államnak.
8. *Igazi* bölcészetet csak az tud művelni vagy még inkább *alkotni*, aki szabad és az etika által vezérelt életmódra törekszik.
9. A hazai intézményi, pénzügyi, politikai, személyzeti és csoportpszichológiai viszonyok teljesen méltatlanok és alkalmatlanok jó bölcészkarok kialakítására, különösen a jó és az életvitellel demonstrálható filozófiai és bölcseleti képzés megvalósításához. A feltételek megteremtése, az újraalapítás lehetséges. A történelemben soha nincs késő, csak idős emberek gondolják így.
10. A bölcész munkájának következménye a politika: alkotja a politikát, nem alakítja.
11. Olyan arányban kell az állami forrásokat a bölcészettudományi karokra osztani, ahogy az emberek világnézeti véleménye megoszlik.

A gondolkodásmód kérdése

A bölcészettudományok azt kutatják a lehető legtágabb értelemben, hogy mi az ember. Mit tudunk, mit nem, és merre tovább. A legfontosabb ezen a területen nem a pozitív tudás, hanem az önálló gondolkodás, a folyamatos kérdezés, nyitottság, kíváncsiság és kritikai

képesség. Önmagunkról, mindannyiunkról szól olyan átfogó módon, hogy rajta nem lehet túllépni. A bölcsészettudomány mindenről szól, de a bölcsészettudományról nem szól semmi. Immanuel Kant kijelentését átalakítva mondhatjuk, a bölcsészettudomány valamennyi tudományt, tudást, cselekvést, politikát és művészeti alkotást kísér, miközben ebben az értelemben őt nem kíséri senki és semmi. A bölcsészettudomány a tudat és az öntudat végső erőfeszítése, önmaga és a világ megértésére.³⁰ Ha elfogadjuk ezt az értelmezést, akkor nem tűnik túlzásnak a kijelentés, hogy egyéni és közösségi sorsunk attól függ, milyen bölcsészettudományt művelünk.

Aktuálisan vagy potenciálisan magában foglal minden emberit, mindent, amit tudunk és teszünk, ezért mit sem ér az a bölcsészettudomány, amelynek művelői nem legjobb tudásuk *szerint* élnek, az akkori ismereteknek megfelelően nem *eminens* emberi mivolta törekednek. Ez ugyanis azt jelentené, hogy nem tartják igaznak, amit felismernek, mert nem alkalmazzák a gyakorlatban arra, ami a legközelebb van hozzájuk: öntudatukra, önmagukra. Életükben, cselekedeteikben nem prezentálják és reprezentálják azt, amit legjobb erőfeszítéseikkel megtudnak az emberről. Még ha végső esetben az „csak” a kritikai gondolkodás, vagy akár a székszis is. De akkor is legyenek önreflexívek, és a kritikus bölcsész legyen önmagával is folyamatosan kritikus, a szkeptikus pedig saját székszisével szemben is szkeptikus.

Teljesen félreértik a kritikát, akik első sorban másokat és nem önmaguk gondolkodását kritizálják, elvesztik (vagy inkább soha meg sem szerzik, eleve az indulásnál feladják) eredetiségüket, tulajdonképpeniségüket, Heidegger kifejezésével autentikusságukat. **A kritika eredetileg ugyanis a racionalitás, ráadásul a mindannyiunkban meglévő és közös racionalitás önvizsgálata.** Együttes munka közös javunk feltárására, és nem az ellenségeskedés terepe. A pártoskodás irracionális, amint már a világ első modern demokráciája, az Egyesült Államok alkotmányozó „atyái” kijelentették. Szerintük az emberi természetbe írt pártoskodás (és a pártok) a demokrácia – mint az egyetlen racionális politikai együttélési mód – rákfenéi, megkerülhetetlen rosszak. (Hamilton-Madison-Jay 1998, 91-100)

A kritikusoknak magát a racionalitást kellene vizsgálniuk, ami minden emberben ugyanaz. A kritikai ember nem pártokra osztja a világot, hanem minden gondolatot először megért, a gondolkodás szintjén sajátjává tesz, majd minden oldalról megvizsgálja (ha a *minden* és az *oldal* ebben a vonatkozásban egyáltalán értelmezhető). Amennyiben a racionálisnak hitt struktúrában irracionális elemeket talál, azt feltárja, demonstrálja és megpróbálja vizsgálati eredményeit közölni. Ám egyáltalán nem garantálható, hogy próbálkozása sikeres lesz, az irracionális ugyanis nem kommunikálható, amennyiben érthetetlen (ami irracionális, az nem tehető érthetővé).

Ha a bölcsészek beleesnek a csapdába (önmagunk helyett mások kritizálása, pártoskodás), akkor annyira felelnek meg az egyébként véglegesen és tartalmilag nem meghatározható, csak ebben a magatartásban manifesztálódó emberi „mivoltnak”, amennyire a Julius Caesart színpadon alakító színész azonosul a valódi Caesarral. **A valódi bölcsészet morális és nem színlelt bölcsészet. A morál a bölcsészet része, racionalitása.** A kelepcebe esett bölcsész az

³⁰ Kant, Immanuel (1981), *A tiszta ész kritikája*, B 132. „„az öntudat, mely, miközben az ‘én gondolkodom’ képzetét előhozza, valamennyi más képzetet kísélnie kell tudnia, és amely minden tudatban egy és ugyanaz, miközben más nem kísérelheti [begleitet] (Goldschmidt: *abgeleitet*–semmi másból nem vezethető le). Az ‘én gondolkodom’ képzet egységét az öntudat transzcendentális egységének nevezem.”

<https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa03/108.html>

<https://korpora.zim.uni-duisburg-essen.de/kant/aa03/109.html>

Vastagított kiemelés tőlem. „Ich nenne sie die reine Apperzeption, um sie von der empirischen zu unterscheiden, oder auch die ursprüngliche Apperzeption, weil sie dasjenige Selbstbewußtsein ist, was, indem es die Vorstellung Ich denke hervorbringt, die alle anderen muß begleiten können, und in allem Bewußtsein ein und dasselbe ist, von keiner weiter begleitet werden kann. Ich nenne auch die Einheit derselben die transzendentale Einheit des Selbstbewußtseins, um die Möglichkeit der Erkenntnis a priori aus ihr zu bezeichnen.”

emberi élet vagy a történelmi létezés (ha van ilyen) szárnalmas karikatúrája, pipogya rongybabája.

A bölcseztudomány az emberi létezés kutatja a legtágabb értelemben, és egyben neki magának meg is kell jelenítenie tevékenysége és élete által azt, amit feltárt. Mit is érthetünk ezen? Természetesen nem azt, hogy az egyiptomi múmiák kutatójának egyiptomi múmiává kellene válnia vagy akár az egyiptomiak életmódját, ruházódását, építkezését, étkezését át kellene vennie. A mai egyiptológus a régi Egyiptomot nem a régi Egyiptom érdekében akarja feltárni, hanem azért, hogy jobban megértse a kultúrát, az ember viselkedését, korábbi életmódját, és többet tudjon meg önmagáról, az emberről általában és a világról. Még az ősrégészet is a jövőnek szól, minden jelenlegi kutatás a jelen időben zajlik és célja a jobb emberi jövő.

A „jó” ellentétben az „igaz”-zal nem elméleti, hanem morális fogalom. **Minden kutatásnak a jó társadalmi együttélést, a jobb önmegértést és a jobb egyéni életet kell szolgálnia, egyébként nincs értelme, racionalitása.** Miért dolgozunk valamin, akár önmagunk megértésén, ha ettől nem lesz nekünk jobb? Végző soron tehát a kutatás célja a gyakorlat, a jobb gyakorlat.

Ez alapján állítottam föl a morális bölcseztudomány tételeit, **a bölcseztudományok célja és tárgya az ember élete, a jobb emberi élet.** Ezt éppen a tudományt művelőknek kell leginkább saját egyéni és közösségi életükön meg- és bemutatniuk. Ha erre nem képesek, akkor vagy nem jó a tudomány, amit művelnek, vagy ők művelik rosszul.

Egyéniségünkötől és közösségünkötől függ, hogy milyen lesz bölcseztudományunk – és viszont. Az, hogy minek tartjuk magunkat, attól függ, hogy mire tanítottak bennünket, és azzal mit kezdünk. Ezért a bölcseztudományok „helyzetéről” történő kritikus gondolkodás része a gondolkodás és a gondolkodó vizsgálata. A bölcseztudomány gondolkodás a gondolkodásról és mindarról, ami ehhez tartozik, a tudományokról, az etikáról és a művészetekről. Minden közösségnek érdeke, hogy a lehető legmagasabb szinten és a lehető legtöbb ember művelt, tájékozott legyen azokban a tudás- és gondolkodástípusokban, jónak tekinthető cselekvésmódokban, amelyeket a bölcseztudományi karokon közvetítenek vagy közvetíteni kellene.

A demokrácia stabilitásának és virágzásának feltétele a sok és magas szintű bölcseztudományi képzés. A bölcseztudományok fő jellemzője a minden iránti érdeklődés. Az érdeklődő, nyitott, a megismerésre törő ember nem háborúzik, nem a másik elpusztítására, hanem megértésére törekszik. A másik ember felé a „Te ki vagy?”, „Miért így gondolsz?”, „Milyen ételeket szeretsz?”, „Melyek a kedves verseid?”, „Kik voltak a szüleid?”, „Mit csinálnak a gyerekeid?”, „Mik most szerinted az izgalmas regények?” „Van mostanában megnézésre érdemes film?” és hasonló kérdésekkel fordul. Az egyik kérdés generálja a következőt, a felfedező, egymás iránt érdeklődő emberekből álló társadalomnál érdekfeszítőbb, izgalmasabb és színesebb elképzelhetetlen. Ha sokan gondolkodnak így, azt is tudni fogják, hogy az ilyen gondolkodásmód csak közösen biztosított igazságosságra alapozott békében lehetséges, mert rá fognak jönni, hogy nincs társadalmi béke átfogó igazságos társadalmi és gazdasági viszonyok nélkül. Elegendő a szabad és nyitott élethez, ha az igazságosság a forma szerint érvényesül, ahogy azt John Rawls (1997) kimutatta.

Bölcseztudományok és a pénz

A bölcseztudományokkal kapcsolatos kérdés azon erőfeszítések keretébe tartozik, hogy tágabb (társadalmi, gazdasági, egyéni életstratégiai) összefüggésben helyeződhetnek vagy helyeződhetnek el az ilyen jellegű tanulmányok. Mik is lehetnek ezek a tágabb összefüggések? Például az, hogy Magyarországon soha nem látott csoda történt harminc éve, 1989-ben: az ország történelmében először szabaddá vált, sorsát maga határozhatta és határozhatja meg, létrehozhatta és létrehozhatja a demokráciát. De vajon létrejött-e a

demokrácia annak bejelentésével? Felkészültek-e az emberek, a maguk gondolkodásmódjával, családi, kisközösségi hagyományaikkal, viselkedésmintáikkal a demokráciára? Fel lehet egyáltalán készülni egyénként a demokráciára, és véget érhet-e valaha ez a folyamat, melynek nem kis részét a morál és az ismeretelmélet összefüggései teszik? Mindent újra kell kérdeznünk, hiszen szokásaink, tetteink, az azokat vezérlő fogalmak mind a demokrácia előtti korszakban alakultak ki. Mire jók a bölcsészettudományok a demokráciában?

Mi értelme van fenntartani ilyen fakultásokat az adófizetők pénzéből? – kérdezhetné valaki. Ha rosszul művelik, akkor a tudomány is rossz, *haszontalan* lesz, és a kutatásokhoz szükséges erőforrásokat, azaz a pénzt biztosító nagyobb közösség (állam, polgárok közössége, egyház) méltán teszi föl a *hasznosság*, a támogatandóság kérdését. Ha valamibe pénzt fektetünk, hasznot is várunk. Mielőtt ezt a kijelentést rút, anyagi, pragmatikus kijelentésnek tartanánk, és a szép lelkek stílusában kijelentenénk, hogy a bölcsészet csodálatos (e sorok írója szerint tényleg az) és önmagáért kell fenntartani, fontoljuk meg: mi a pénz? Mi a pénz és a bölcsészet viszonya? Mi a pénz demokratikus értelmezése? Nyilvánvalóan a pénz végső értelmezhetősége etikai, és a demokrácia mint az etikára épített együttélési mód elsődleges pénzfogalma csak ilyen lehet. Mik a bölcsészettudomány oktatásának morális és/tehát pénzügyi feltételei?

John Dewey, az egyik legnagyobb amerikai gondolkodó vélte, hogy a demokráciában minden klasszikus fogalmunk átalakul, ám ez gyakran nem magától történik, nekünk magunknak kell azokat átalakítani, erőfeszítéseket kell tennünk a világ új, demokratikus értelmezésére.³¹ A bölcsészettudományokat és a bölcsészeti tanulmányoknak a finanszírozáshoz való viszonyát is teljesen újra kellene gondolnunk, mint oly sok mást is a merőben új politikai, kulturális és kommunikációs keretek közt.

A demokráciában eredetileg (és ez az „eredetiség” csak az Egyesült Államokban volt történeti, a többi demokráciában elvi és konstruált, vagyis mentalitás-beli és jogi) **az egyéneknek van pénze, nem az általuk létrehozott államnak.** A pénz élet, erő, idő, az ember valamennyi, az életért és a jó életért tett erőfeszítésének hordozója, közvetítője, tartalya, raktára. Potenciális energia, amely bármikor aktualizálható. Az életért küzdők összefognak, létrehozzák az államot („alkotmányoznak”). Az egyének önként lemondanak erőfeszítéseik, azaz életük, verejtékük, idejük egy része által létrehozott javaikról, cselekvési potenciáljukról és azt az államnak adják (adót fizetnek), valójában kölcsönt adnak, hogy azt az állam kamatostul visszaadja, azaz megoldjon feladatokat, melyek egyénileg csak még nagyobb erőfeszítéssel lennének megoldhatók, ha egyáltalán.

Az ősidőkben mindenki saját fegyverével védte magát, ma már Európában mindenki, Amerikában részben odaadta fegyvereit is – pénzének egy hányada mellett – az államnak, hogy védje meg otthonát, és a tágabb területet, amelyen él. Az államnak adja pénzét, hogy utakat építsen, kórházakat és iskolákat tartson fenn. Ne kelljen magának tanítania gyermekét, saját magát gyógyítania, hanem legyenek erre szakosodottak. Ám a demokráciában dönthet úgy is, hogy az iskolázást, a gyógyítást, de akár az útépitést is megoldja saját erejéből, ekkor jönnek létre a magánkézben lévő iskolák, egyetemek, kórházak, utak. Ezek mind „fizetősök” – az emberek az állam közvetítése nélkül maguk közvetlenül teszik erejüket, azaz pénzüket ezekben az intézményekbe, mint eszközökbe. Ha ezek mellett dönt, akkor nyilván kevesebb adót fizet. Nem mert az állam megengedi, hanem mert a demokratikus legitimitáció procedúrájának megfelelően, ő eleve így akarja. A demokráciában nem az állam diktál, hanem az egyén.

A demokrácia az egyén jogi keretek közé terelt diktatúrája az állam fölött, míg a kommunizmus a társadalom és az állam *emberi* jog fölött álló zabolátlan diktatúrája az egyén fölött. Ebből a tételből magyarázható, hogy miért lehet egy demokrácia a morális elvekre alapozott (mert az egyéni szabadságból, mint a morál és a felelősség feltételéből indul ki), és

³¹ A demokratikus gondolkodásmódról és John Dewey filozófiájáról két könyvemben foglalkoztam. Mindkettő elérhető a Magyar Elektronikus Könyvtárban: Boros (1998), Boros (2000).

miért nem lehet egy állami (kommunista, szocialista) diktatúra sohasem morális, amely az államtól kiinduló cselekvéstervezés révén a moralitás és a felelősségvállalás feltételét, az egyén szabadságát számolja föl. Mivel azonban a jól megalkotott demokráciában az ember annyira lehet diktátor, amennyire egyetlen egyén saját erejéből lehet, azaz a saját négy fala közt („addig nyújtózz, ameddig a takaród ér”), a demokráciában nem alakulhat ki felülről, államilag irányított kötelező intézményrendszer. Legfeljebb az irracionális ügyeket szükségszerűen racionális eszközökkel körülkerítő instanciák esetében, mint a hadsereg és a rendőrség. Az egyének akarata közös akaratokba tagolódó, demokratikus politikákba torkollik. A demokráciában az van, amit az egyén akar – ameddig nem sérti a másik szabad akaratát és életét. Ha az egyén bölcsészettudományt akar tanulni, akkor tegye hozzá erejét – biztosítsa az erőforrásokat. Ha magánegyetemen, akkor a felsőoktatási adótól mentesüljön, ha állami egyetemen, akkor fizessen felsőoktatási adót. Ha nem akar egyetemre menni, ilyen adót egyáltalán ne fizessen – de ha a bölcsészek szolgáltatását valaha is igénybe veszi, akkor fizesse azt meg.

A középkorban még nem sok feladatot vállalt az állam, így a „földesúr” csak dézsmát, azaz tizedet szedett, kilencven százalék a termelőnél maradhatott. (Ez nem történelemlecke, lehet, hogy még egy tized ment az egyháznak, akkor is maradt nyolcvan százalék.) A középkorban az emberek maguk tanították gyermekeiket, maguk gyógyították önmagukat és egymást. Legelőször a saját védelemről mondtak le, a földesurak feladata volt a hozzá rendelték megvédése a külső támadások elől.

Ha valaki lemond saját munkája eredményéről, akkor szeretné látni, hogy ez az eredmény, a saját pénzében rejlő erő és potenciál, hogyan manifesztálódik az állam által tágabb összefüggésben. Ahogy az egyén saját magát és hozzátartozóit fenntartja, és a fölösleget felhalmozza, vagy további vagyon képzésére használja, ugyanúgy kell az államnak is gondosan kezelnie azt a pénzt, amely nem az övé, hanem az egyes embereké. Ezen elvek alapján állítható, hogy a demokráciában a pénzügyi és minden egyéb korrupció a legnagyobb bűn, melyet az igazságszolgáltatásnak a lehető legnagyobb mértékben üldöznie kell. Ha az erőforrások felől nézzük, akkor a korrupció a titkos, rabláson alapuló modern rabszolgakereskedelem. A rabszolga ma nem az egyes, megfogható és megvásárolható ember-áru, hanem az ember erőforrása, a pénz. Névtelen, könnyen áthelyezhető, kellő rafinériával, kapcsolatrendszerrel és szerencsével akár hatalmas mennyiség is felhalmozható belőle, és segítségével bárhol mozgósítható mások ereje. Ugyanazok az adottságok, amelyekre annak idején a rabszolgavadászoknak és -kereskedőknek szükségük volt.

Tekintettel arra, hogy Magyarország történetében 1989-ig nem volt valódi demokrácia, nem várhattuk, hogy egyik napról a másikra kialakul ez a felfogás, és az a gondolkodásmód, amely ezt a típusú együttélést fenntartja. Egyelőre Magyarországon csak forma szerint van demokrácia, de az emberek gondolkodását az elmúlt száz év, de talán sok ezer év határozza meg. A demokrácia sok nemzedéken áthaladó tanulási folyamat, és ennek ebben az országban még csak az elején tartunk. Az ember demokratává helyes oktatással, neveléssel, képzéssel fejleszthető – és ez a bölcsészettudományok feladata. Nem magához ragadja ezt a feladatot, hanem nincs semmi más, ami ezt el tudná látni. Mivel a szabadság tudománya, a bölcsészet tanulására nem lehet kényszeríteni az embert. Érdekesse kell tennünk, vonzóvá, meg kell értetnünk minél több emberrel, hogy ő magáról, életéről, élete minőségéről, saját maga és családja jó életéről, sorsáról szól. Ugyanakkor soha nem fognak nagy számban bölcsészetet tanulni – a megélhetésre összpontosító közvetlen gond a gyakorlati tevékenységek felé tereli az emberek legtöbbszörét. Fel kell tennünk a kérdést, hogy válhat minden egyes magyar állampolgár számára hasznossá a bölcsészet tanulmányozása, hogyan tud a demokratává válásában segíteni, még akkor is, ha nem bölcsészetet tanul. Ha nem tudunk általános elveket találni, akkor nagyon szigorúan magánjelleget kell tennünk a bölcsészet anyagi feltételeinek biztosítását. További

kérdés lehetne, hogy ez a gondolatmenet az orvosi vagy mérnöki tanulmányokra és karokra milyen mértékben alkalmazható.

Ki tegye a pénzt a bölcsészeti képzésbe? Az állam, vagy a témák iránt érdeklődő családok, szülők, egyének? Ki lesz a haszonélvező, milyen haszon remélhető? Azt mondhatnánk, hogy ha a társadalom egésze, akkor átfogó támogatásra kell törekedni, ha az egyén, akkor fizesse az egyén a tanulmányait. Igen ám, de a társadalom fogalma problematikus. Újabban Bruno Latour tematizálta nagy feltűnést keltve azt a nyilván sokakban felmerült gondolatot, hogy a valóságban nem is létezik olyan, mint a szociológusok által feltételezett társadalom (*société*). (Latour 2006; Maniglier 2012) Pusztán segédfogalom, hogy egy állam fennhatóságán belül élő emberek összességét jelöljük, anélkül, hogy a jelöltnek valóságot tulajdoníthatnánk.

Egyrészt ha az államot az egyén és az egyének önszervezése felől vezetjük le, elvek és a jog szerint, akkor az állam demokratikus legitimáltsága és az alapvető politikában egységes társadalom értelmezhetővé válik. De akkor is csak néhány politikai közösség értelmezhető így, talán Svájc vagy az Egyesült Államok esetében alkalmazható a társadalom formális és politikai-jogi fogalma. Másrészt ha az egyén felőli alapítás történetileg nem áll fenn, akkor nem társadalomról és nem közösségről beszélhetünk, hanem állami szerkezetbe kényszerített sok emberről, akik egyénileg és csoportosan elkülönülnek. Az ilyen államnak „konstitucionális” vagyis elképzelt társadalmá lesz, melynek a valóságban semmi más nem felel meg, mint a közös nyelv és a közösen használt intézmények. Habermas „alkotmányos patriotizmust” emlegetett Németországban néhány évtizede, ám érzelmeiket, odatartozás érzést nem tudott felszabadítani. Ami nem jelenti azt, hogy ne lenne a megalkotott hazafiságnak jövője, hiszen minden ilyen, az amerikai is, létrehozás eredménye.

Az egységes társadalom nélküli államban a lehető legkisebbre kell csökkenteni az állami intézményeket, és engedni kell az egyéni és az egyén felől értelmezett csoportos érdekek intézményesülését. Az egységes társadalom nélküli államot csak az államalkotó elv tarthatja össze, és szerencsés az olyan ország, ahol ez a forma nem a császárság, egy népcsoporthoz tartozás, hanem a demokrácia elve. Ekkor érvényesül ugyanis a legtisztábban a mindenkire kiterjedő igazságosság elve. Az államnak ilyenkor csak kiegyensúlyozó szerep juthat. Talán ezzel már plauzibilissé tettem az állítást, hogy minden további nélkül nem alkalmazható Magyarországon a „társadalom” fogalma, így az a kérdés sem, hogy a bölcsészképzés hasznot hoz-e a társadalomnak. Ami nem határozható meg mint egységes létező, annak nem hozhat semmi sem hasznot.

Demokratikus értelmezés felé

A bölcsészettudományok vizsgálatának egyik lehetséges módszere formális: a demokratikus gondolkodásmód alkalmazása. Dewey azt állította, hogy egy állam alkotmánya és jogrendszere annyit ér, amilyen állampolgárokat létrehoz. Ez kicsiben, például a magyarországi bölcsészettudományi karokra alkalmazva azt jelenti, a magyar bölcsészképzés és az ilyen karok annyit érnek, amilyen tanárokat e karokon találunk, hiszen őket ezek a karok hozták létre. Nézzünk körül!

Magyarországon a bölcsész világban a legtöbb egyetemi oktató óvatoskodik, mintha félne, helyezkedne. Ez eleve és kiindulásként nem jó a demokrácia létrejöttének. Nem jó a demokráciának és nem jó a bölcsészettudományoknak. Az ilyen viselkedésmód távol van attól, amit a bölcsészlet ideális vagy követelményszerű esetéről írtam. A demokráciában nem kell félni, a demokraták nem félnek, nem helyezkednek. Az ilyen hozzáállás nem csak egy bölcsész, de egy a demokratikus életmódra törekvő (Dewey kifejezése) személy számára is visszautasítandó és kerülendő, akárcsak az érdekcsoportok kialakítása. Szakmai vélemény, tanulmányok írása során egyedül a tárgy mivolta játszhat szerepet. John Rawls, a huszadik század talán legjelentősebb politikafilozófusa szerint alapvető kérdésekben nem lehet

kompromisszum: „Ahogy a gondolatrendszereknek az igazság, a társadalmi intézményeknek az igazságosság a legfontosabb erénye (...) Mint az emberi tevékenységek legfontosabb erényei, az igazság és az igazságosság nem tűnnek megalkuvást.”³² E két alapvető fogalom és megértésük, megvalósításuk lehetősége, a fogalom értelmezésében a megegyezés esélyei és a különböző értelmezések vizsgálata – a bölcsészettudományok legfőbb tárgya.

Ha kompromisszumot kötünk az igazság és az igazságosság fogalmaival kapcsolatban, az teljesen tönkreteszi munkánkat, sőt életünket. Alapkérdések vizsgálata során a kompromisszum akadályozza a problémák meglátását, megfogalmazását és kimondását. Természetesen az együttélésben számtalan megegyezésre kell jutnunk, önmagunkkal, családjainkkal, barátainkkal, kollégáinkkal. De ezek soha nem lehetnek az említett két fogalomra vonatkozó kompromisszumok. Természetesen viták tárgyát képezi, hogy az igazság fogalmának mely értelmezését fogadjuk el, a szubsztantív vagy a deflációs felfogást, a koherencia, a korrespondencia, a transzcendentális vagy a pragmatikus elméletet tartjuk-e megfelelőnek.³³ Nem vita tárgya azonban, hogy az igazság és az igazságosság fogalmi legfőbb értékeink közé tartoznak. Ezekről a fogalmaktól nem félni kell és nem óvatoskodni, hanem keresni őket és próbálkozni megvalósításukkal.

A magyarországi egyetemeken mindenki valaki mellett vagy ellen van, ami végső soron oda vezet, hogy ezt vagy azt a politikai pártot vagy ideológiai oldalt támogatja. Az igazság? Igazságosság? Nem kérdések sokuk számára. Meg kell élni! Íme, a hazai bölcsész létezés és munka alapvető belső ellentmondásainak forrása.

Történelmi, nyelvi, politikai, kulturális, vallási és gazdasági oka van, hogy a magyarországi intézmények és egyetemek uralkodó viselkedéstípusai közt elemezhető a „sandaság”. Ez alatt azt érthetjük, hogy elterjedt magatartásmód a mások figyelése, hírek és álhírek kreálása, továbbadása, a háttérben suttogás. Ez a légkör nem kedvez a nyílt vitáknak. A bölcsészettudományi karokon nincsenek felszabadult diszkussziók, ellenben léteznek zárt, titkosan, a suttogáson, a vélt vagy valós közösséghez tartozás érzésén alapuló feszültség generáló csoportok, társaságok. Mivel sokféle gondolkodásmód és érzésvilág létezik, melyek további részletekben különülnek el, nyilvánvaló, hogy nehéz elgondolni ezek összességét, mint amik egy társadalmat alkotnak. Legfeljebb egy államban élnek, egy intézmény alkalmazza őket és ugyanazt a köznyelvet beszélik. Az állam területén belüli béke feltétele, hogy a köznyelv mellé a demokrácia közös etikai és politikai nyelve társul. Míg az előbbit gyermekkorunkban tanuljuk, ez utóbbi több nemzedéken keresztül tartó törekvés eredménye.

Amikor Leland Stanford, az amerikai vasútbárá és szenátor feleségével meglátogatta a Harvard egyetem elnökét Charles Eliot-ot és kérdezte, mi kell egy egyetem alapításához, az elnök azt válaszolta, ötmillió dollár (megfelel ma közel másfélszáz millió dollárnak). Nem probléma – reagált Stanford. Aztán kis szünet után az elnök hozzátette: és kétszáz év. Ez figyelmeztetés arra, hogy ha jó társadalmat, jó bölcsészoktatást akarunk, akkor az alapokat kell letenni, jó alapokat, amelyekben mindenki hinni tud, és hagyni, hogy ezek elvégezzék a maguk munkáját. Ezek az alapok elsősorban jogi, intézményszerkezeti és pénzügyi jellegűek.

Az intézményi ember

Nem csak a pénznek és megélhetésnek, de az intézménynek való kiszolgáltatottság is nagy veszélyforrása a valódi bölcsész munkának és életnek. Ahol intézmények vannak, ott kialakul

³² „Justice is the first virtue of social institutions, as truth is of systems of thought. ... Being first virtues of human activities, truth and justice are uncompromising.” (Rawls 1971)

³³ Az igazságelméletekről magyarul elérhető legjobb irodalom: Kocsis (2016), Kocsis (2018).

az *intézményi ember*. A mai intézményi ember az egyetemeken nagyon távol van a vázolt ideáltól. Nem független, következésképp nem elegáns, nem könnyed, Baldassare Castiglione udvari emberének (*Il Cortegiano*) silány karikatúrája vagy inkább visszája. Ez inkább találó jellemzése a mai ténylegesen létező bölcsészkarai bölcsészeknek, mint az oly gyakran megénekelt „könnyedség”. Az etikus cselekvés jelei pedig ritkán válnak láthatóvá.

A bölcsészettudományi karokon oktatók, az akadémiai kutatóintézeti alkalmazottak: intézményi emberek. Az intézményi ember nem független, így nem is tud szabad, igazi bölcsészettudományt, filozófiát kialakítani, művelni – és a következő generációt a felelősség vállalása, az autonómia felismerése felé irányítani. Erre legfeljebb akkor lenne képes, ha az intézmények alapítói maguk törekednének arra, hogy az egyén, a bölcsészoktató és -hallgató függetlenségét biztosítsák. Mit is érthetnénk ezen?

Egyének anyagi és erkölcsi értelemben lehetnek függetlenek. Anyagilag teljesen függetlenek a megélhetési gondoktól mentes gazdagok és az önkéntes szegények, mint a szerzetesek. Az anyagi függetlenség feltétele a személy szabadságának, és így etikussága lehetőségének. **Igazi bölcsészetet csak az tud művelni vagy még inkább alkotni, aki szabad és az etika által vezérelt életmódra törekszik.** Ehhez anyagi függetlenség mint feltétel is szükséges, ahogy arra már a gondolkodás olyan óriásai, mint Arisztotelész és Kant is figyelmeztettek. Anyagi önállótlanág vagy kiszolgáltatottság esetén az ember ahhoz a körülményhez igazodik, amely biztosítja egyéni, családi, közösségi megélhetését és fennmaradását. (Ezért nem lehetséges nyilvános morális élet a közösségre alapozott politikai rendszerekben, mint például a szocializmusban. Az államosítás a szocializmus kezdeti korszakában kihúzta a talajt a moralitás alól.) A demokráciában is legtöbbször ebbe az utóbbi csoportba tartoznak. Ha az etikára nyitott, szabad lényeket akarnánk, akkor olyan intézményeket kellene létrehozni, amelyek biztosítják a nyugodt megélhetést, miközben politikai értelemben nem követelnek semmit. Az intézmények csak szakmai munkát várnának el. Ez azonban jelenleg elméleti értelemben illúzió, gyakorlatilag pedig kivitelezhetetlen.

Nincs az a szakmai munka, amelynek ne lennének politikai vetületei, és nincs az az anyagi függőség, amely a szabadság, a felelősség és az etika szféráját érintetlenül hagyná. Ennél fogva állami egyetemeken csak akkor lehetséges szakmailag és erkölcsileg független bölcsész tanárokat *kialakítani* vagy „méltóbb” kifejezéssel kialakulásukhoz, ön-kialakításukhoz támogatást és feltételeket biztosítani, ha az állam nem képvisel semmilyen ideológiát, pusztán a formálisan értett demokráciát. Ilyen jellegű állam napjainkban csak az Amerikai Egyesült Államok. Európa legtöbb országában a politikai ellenőrzés kizárása nem csak azért nem lehetséges, mert az államot elfoglaló politika a pénz osztója, és legyen még a legtisztább szándékú politika is, a mindenkori ellenzék ezt hatékonyan kétségbe fogja vonni. A kétségbevonás motívuma a történeti tapasztalat és az ebből fakadó előítéletek, mely Magyarországot és a környező országokat ólomsúlyal bénítja. Nem véletlenül mondta Ralph Waldo Emerson, az első alkotmányozás utáni amerikai értelmiségi, hogy a múltat el kell vetni, a történelem által ránk vasalt rabláncokat szét kell törni és a jövő felé kell fordulni. Aki az Egyesült Államok állampolgárságát megkapja, új nevet, új identitást is választhat magának. Európában és Magyarországon ez az út történeti, nyelvi, földrajzi és kulturális okokból járhatatlannak tűnik.

Külföldön tanult, de hazatért bölcsészeknek figyelemreméltó meglátásai vannak, hiszen van összehasonlítási alapjuk. Belülről láttak ott is, itt is gondolkodásmódokat, képzési struktúrákat. Sokaknak feltűnik, hogy a Nyugaton tanult fogalmak lefordíthatatlanok magyar nyelvre. Ez első hallásra érthetetlennek tűnhet. A szótár szerint fordított szavaknak egészen más a jelentéstartalma, a hozzájuk tartozó gyakorlat, mint nálunk. Ha Svájcban azt mondjuk „Geld”, akkor ott első sorban a svájci frankot értik rajta, amihez magatartási módok, történelem, szokások, a pénz kezelésének intézményes és magánjellegű technikái, munkamorál, rendkívül magas minőségű pénznyomdai, papíripari technika és még sok minden tartozik. Ha magyarra

fordítva azt mondjuk, „pénz”, akkor akár forintot értek rajta, akár nem, a szó teljesen mást jelent a hozzátartozó jelentés- és cselekvéshálózatban. Így van ez a használt szavak nagy részével. Így van ez a legtöbb köznapi és nagyon sok, a bölcsészettudomány által tagolt fogalmunkkal.

Még a „levegő” is más itthon, mint a „Luft” kicsit nyugatabbra. Sok hazatérőnek az a benyomása, mintha a szabad levegőből egy befőttesüveg füllettségébe csöppent volna. Nyelvi, szakásokra vonatkozó, kognitív infrastrukturális, intézményes dunszt fogadja. A hazatérőknek különösen is nehéz viszonyulni a „létező szocializmusból”, „a szocializmus kísérletéből” (micsoda ellentmondásos, emberi méltóságot gyalázó kifejezések!) itt maradt intézményi állapotokhoz. Akik elég sokat voltak kint, nem hisznek a szemüknek, és időbe telik, míg megfogalmazzák, a **hazai intézményi, pénzügyi, politikai, személyzeti és csoportpszichológiai (ha van ilyen) viszonyok teljesen méltatlanok és alkalmatlanok jó bölcsészkarok kialakítására, különösen a jó és az életvitellel demonstrálható filozófiai és bölceleti képzés megvalósításához.** És nem csak egy vasútbárá hiányzik. Ennek ellenére az írás végén javaslat olvasható az intézményes átalakításra.

Egy jó és nevére méltó bölcsészkar kialakításához akkora akarat, elhatározás, támadások elleni rezisztencia, pénzforrás kellene, amellyel ez az ország és ebben az országban, úgy tűnik, senki nem rendelkezik.

Magyarországon jelenleg nem láthatók a szabad, felelős bölcsész szakma művelésének feltételei.

Mégis: **A feltételek megteremtése, az újraalapítás lehetséges. A történelemben soha nincs késő, csak idős emberek gondolják így.**

A stílus

Hazai bölcsészek írásaiban gyakran egyoldalúságok, ideológiai elfogultságok, politikai kiszólások vannak, melyek újságcikkbe illenének. E stílus annak jele, hogy a függetlenség előző fejezetben említett feltételei nem teljesülnek. A bölcsészet valódi szabadságának híve számára a legtöbb honi bölcsész előadásai, írásai úgy hallatszanak, mintha befőttesüvegből szólna a hang.

A valódi bölcsész nem politikus, szakmai munkája vagy szakértői felkérései során nem tesz politikai kiszólásokat. Többek közt ez professzionalizmusának jele. **A bölcsész munkájának következménye a politika: alkotja a politikát, nem alakítja,** nem pártpolitikát művel és nem pártszimpátiák szerint nyilatkozik. Munkájának van politikai relevanciája, nem is kevés. Eleve, a demokráciában minden egyes polgár politikus is, a bölcsész pedig, ha valóban bölcsész, akkor, egészen sajátos képzettségénél fogva, munkája folyamatosan politikát teremt, mint ahogy etikát, episztemológiát és esztétikát is. Ezért szakmai munkában vagy akár szakértői véleményben, ha egy demokratikusan megválasztott kormányt támadnak, az arány- és műfajtévesztés, stílustalanság. Ha a kiszólások pártpolitikai jellegűek, akkor legjobb döntés, ha a szöveget nem is olvassuk tovább.

Ha egy szöveg az alávetettség, a politikai kiszolgáltatottság attitűdjét közvetíti, akkor nyilvánvaló, hogy nem az a mentalitás jelenik meg benne, amivel „egyetemes” bölcsészetet lehet megvalósítani, közvetíteni, oktatni. És nem is érdemes.

Elmaradt rendszerváltás

A bölcsészettudományokat a rendszerváltás után teljesen át kellett volna alakítani, hiszen 1948 és 1989 között Magyarországon diktatúra volt, a bölcsészettudományi karokon tanítók kisebb-nagyobb mértékben a rendszer elkötelezettjei vagy megtűrtjei voltak. A magyar filozófiát és bölcsészetet 1948-ban teljesen átmosták, kilúgozták, államosították, a legjobb gondolkodókat elűzték az egyetemekről, kiűzték az országból és csak a marxizmusnak elkötelezett, vagy annak

behódolt, igen gyakran szakmai értelemben sokadrangú kvalitások maradhettek az intézményekben. Ma az ő egyenesági leszármazottjaik, neveltjeik, utódaik oktatnak szinte mindenhol, tovább hordozva a „megfelelő” szakmai és morális hozzáállást.

Kétségtelen, a forma szerint behódolt és így megtúrt tanárok egy része komolyabb szakmai színvonalat is képviselhetett, ám az alávetésből következő morális megtörtség vagy éppen moralitáshiány nem tett jót a bölcsészettudományi munkának. A bölcsészetben szorosan összefügg a tudás, a morál és az esztétika. Kognitív, fogalmi, gyakorlati, viselkedési, diszciplináris, pszichológiai – és ma már tudjuk – neurológiai értelemben egyaránt. A tört gerincű embernek nem működik az idegrendszere, mozogni, alkotni sem tud. Elpusztított belső világú emberekből elvileg nem jöhet ki semmi jó. Ha valami mégis jött, az inkább a természet csodája, semmint a korabeli politikáé és az alkalmazkodóké.

Nagyon sokan ideológiai simulékonyságuknak, párttagságuknak köszönhették, hogy az egyetemen lehettek. Egy alapos, független átvilágítással és reformmal ki kellett volna szűrni a szakmailag sokadrendű kutatókat és oktatókat, mivel a tanári állomány jelentős része a diktatorikus politika által kontraszelektált volt. Nálunk nem volt Nyugat-Magyarország, ahogy létezett Nyugat-Németország, amely átvette az NDK-t, a bölcsészkarok állományát felállították, átvilágították, a tanárok jelentős részét elbocsátották. A filozófusokat és az ideológusokat mind egytől egyig. Bár nálunk puhább volt a diktatúra, de mégis diktatúra volt, tehát a valódi megújuláshoz tiszta lapot kellett volna teremteni. Kevesen maradtak volna. Harminc év tovább-fertőzését, a betegség nemzedékeken keresztüli átadását lehetett volna megakadályozni. A tört vagy meggörbült gerinc, a pestis lassan a kulturális génstruktúra részévé válik Magyarországon, de különösen a bölcsészettudományi karokon és az MTA bölcsészettudományi osztályain. E folyamat megállíthatatlannak tűnik, nem látszik az az erő, az az akarat, amely gátat tudna ennek a folyamatnak szabni. Jelenleg nincs is meg az a szakmai elit, amely a törtgerincűeket le tudná váltani, hiszen nem volt Nyugat-Magyarország, ahol ilyen generációk nőhettek volna föl. A pestis marad.

Mivel a váltás nem történt meg, a kommunizmusban kiválasztott és megfelelt tanárok és utódaik uralják mindmáig a bölcsészkarokat és az Akadémia releváns bölcsész intézeteit, osztályait, és ma már minden komoly reform lehetetlennek tűnik. Elmúltak a kilencvenes évek elejének kegyelmi idői, amikor valódi átfogó megújulást lehetett volna elérni. E sorok írója már a kilencvenes évek elején is hangsúlyozta a történelmileg egyedülálló kegyelmi pillanat jelentőségét – visszhangja nem volt.

Ezért nagyon kérdéses, hogy mit lehet egyáltalán tenni az intézmények vonatkozásában egy valódi magasszínvonalú, független bölcsészettudományért. A rendszer szövetének toldozgatása-foldozgatása folyik három évtizede, ám amit az egyik befoltoz, a következő felszakítja. A harminc év alatt homokra történt az építkezés, ha történt ilyen, és a legtöbb kezdeményezést elfújta az első sivatagi vihar.

Ha lenne akarat a változtatásra, a lehetetlen vállalására, akkor a helyzet vizsgálata után fel kellene mérni, hogyan működnek a világ legjobbainak számító egyetemeken a bölcsészkarok. Meg kellene nézni kiválasztott 5-10 egyetem bölcsészkarát, tantárgyaikat, a tantárgyfejlesztés és a kutatás dinamikáját, infrastruktúrájukat, képzési terveiket, a tanárok teljesítményét, az egyetem és az egyes karok specifikus struktúráját, a tanárok szakmai eredményeken alapuló, fizetésben is megmutatkozó hierarchiáját, a finanszírozási háttér szerkezetét. Olyan egyetemek struktúráját, oktatási modelljeit érdemes elemezni, mint Harvard, Stanford, Massachusetts Institute of Technology (MIT), New York University (NYU), Oxford, Cambridge, Université de Paris, Münchener Egyetem. Továbbá vizsgálni kellene azokat a kutatási dinamikákat, amelyeket a Szilíciumvölgy szabadít föl, és amelynek révén a nagy cégek (Apple, Google stb.) rengeteg fiatal informatikus és matematikus kutatója a bölcsészettudományokat tanulmányozza már egyetemi éveitől kezdve.

A sikeres külföldi egyetemeken sokszínű, egymásra redukálhatatlan programokat, elképzeléseket, követelményrendszereket találunk. De közös lenne a minőségre törekvés, és a politikai elkötelezettség hiánya az egyetemre bekerülés és az egyetemen való helytállás feltételei között. Összehasonlító vizsgálatokat kellene végezni, felmérni, hogy mire lenne Magyarországon szükség, elhatározni a lehetőségek megnyitását az új típusú fejlődésre. Számtalanszor olvasunk a Nyugat felé nyitásról. Ez nem a Nyugat másolása, majmolása lenne, hanem kreatív átültetése. És nem is a Nyugatnak, hanem azon értékeknek, illetve azon értékek érvényesítésének, amelyeket méltán nevezünk egyetemesnek, és amelyeket valóban Európában fedeztek föl, a görög filozófia illetve a zsidó és keresztény kinyilatkoztatott vallások gondolkodói révén. A nagy egyetemek megismerése után ajánlható lenne még olyan kis és sikeres európai országok bölcsészettudományi politikáját is megnézni, mint például Finnország vagy Svájc. Ez utóbbiaktól ugyanis azt is megtanulhatnánk, hogy a mi méreteinkben mire lehet esély.

Mindeközben soha nem szabad elfelejteni, a magas szintű bölcsészoktatáshoz megkerülhetetlen feltétel a pénz, pénz és pénz. Az említett kis országok anyagi értelemben azonban nem kicsik, hozzánk képest felmérhetetlen mennyiségben rendelkeznek forrásokkal. Ahol sok pénz van, ott lehet jó bölcsészetet csinálni. De csak ott van sok pénz, ahol jó bölcsészet van.

Javaslat

Mivel a különböző vallási, „metafizikai” és etikai világnézetek közt a politikában radikalizálódó áthatolhatatlan eltérések és ellentmondások vannak, javaslatom, hogy bölcsészettudományt alapítványi vagy magánegyetemeken tanítsanak, melyeket az állam támogat. Tekintettel arra, hogy a demokráciában minden egyes egyén állam- és politikaalkotó, **olyan arányban kell az állami forrásokat a bölcsészettudományi karokra elosztani, ahogy az emberek világnézeti véleménye megoszlik.** A politikai szavazások vagy akár nemzeti konzultáció során olyan kérdést kell feltenni, hogy „Ön adójával mely egyetemet kívánja támogatni?”. Lehet szavazni, hogy katolikus, református, evangélikus, református, zsidó vagy felekezet nélküli egyetemet. Ez a szavazás természetesen csak a bölcsészkarokra és teológiai karokra vonatkozik, hiszen az orvosi vagy a mérnöki egyetemek vagy karok támogatásának mértékét nem lehet népszavazáson eldönteni. Vallási alapú vagy felekezet nélküli egyetem annyi legyen, amennyit a vallásosak vagy a felekezet nélküliek szavazataikkal és adójukkal támogatnak. Teljesen magánforrásból természetesen annyi bölcsészettudományi kart lehessen létrehozni, amennyire igény van.

Az MTA bölcsészettudományi intézeteit az egyetemekbe kellene integrálni, a forrásokat (nem csak a budapesti) egyetemekre kellene átirányítani. Az MTA bölcsészettudományi intézetei helyett a Max Planck Gesellschaft mintájára kiválósági központokat kellene létrehozni. Ezek működési alapelve, hogy intézet egy abszolút kiemelkedő, kiváló tudós körül, az ő munkásságára épül. Ez a kiváló tudós húsz-harminc év alatt hatalmas, kiugró eredményeket elérve személyében garancia a minőségi munkára. Ilyen Magyarországon kevés tudós van, de léteznek. Nekik itthon kellene intézet-alapítást lehetővé tenni, kiemelt, hatalmas összeg biztosításával. Az agy díjas kutatók ne New Yorkban és Oxfordban találják meg jövőjüket, hanem a Magyar Tudományos Akadémián alkossanak világgraszólót. És a többiek is. A Max Planck Gesellschaft vezető kutatója élethossziglani állást, nemzetközileg versenyképes kiemelt anyagi forrásokat kap, amely segítségével maga építheti föl az intézetet, maga vehet föl munkatársakat. Az intézet működését az intézetigazgatóval tudományosan egyenrangú tagokból álló nemzetközi bizottság két évente ellenőrzi. Az intézet igazgatója lehet külföldi is. Az intézet kutatásában teljesen szabad, az igazgató határozza meg az irányt. A tudományos

kutatásban a képzelőerő, fantázia jelentős szerepet játszik, és az is hozzátartozik, hogy egyes kutatási irányok nem válnak be, vagy kudarcra vezetnek. Ezt be kell számítani, a szabadság magában hordozza a rossz meglátások lehetőségét is. A Max Planck intézetben szerzett tapasztalatok szerint ez a modell rendkívül termékeny, nagy eredményekre vezet, több, mint tíz Nobel-díjas került ki az intézetből.³⁴ Ezt a mintát és az amerikai „advanced studies”, valamint a Szilícium-völgy vállalati intézetek működés módját, eredményeit tanulmányozva teljesen új akadémiai intézeti rendszert kellene felépíteni.

Irodalom

Boros János (1998), *Pragmatikus filozófia*. Pécs, Jelenkor.
<http://mek.oszk.hu/10100/10151/10151.pdf>

Boros János (2000), *A demokrácia filozófiája*. Pécs, Jelenkor.
<http://mek.oszk.hu/10100/10191/10191.pdf>

Hamilton, Alexander, James Madison, John Jay (1998), *A föderalista*. Budapest, Európa Kiadó.

Kocsis László (2016), *Az igazságalkotás metafizikája*. Budapest, L'Harmattan.

Kocsis László (2018), *Az igazság elméletei*, Budapest, L'Harmattan.

Kant, Immanuel (1981), *A tiszta ész kritikája*. Budapest, Akadémiai Kiadó.

Latour, Bruno (2006), *Reassembling the Social*. Oxford, Oxford University Press.

Maniglier, Patrice (2012), Qui a peur de Bruno Latour? *Le Monde*, le 12 Septembre.
https://www.lemonde.fr/livres/article/2012/09/21/qui-a-peur-de-bruno-latour_1763066_3260.html

Planck, Max Gesellschaft:

<https://www.mpg.de/de>

Angol nyelven a működés mód leírása:

https://www.mpg.de/39596/MPG_Introduction.pdf

Rawls, John (1971), *A Theory of Justice*. Harvard University Press. Magyarul: *Az igazságosság elmélete*, Budapest, Osiris, 1997.

Észrendszer és erkölcsi autonómia

(Boros János: Immanuel Kant. Budapest, MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont, 2018. 477 p.)

Aki ma egy Kant-monográfia megírására vállalkozik, legalább két kérdéssel szembesül akarva-akaratlanul: tisztázni kell egyrészt miért fontos, másrészt miért reményteljes vállalkozás egy ilyen könyv megírása. Az első kérdésre válaszolva azt kell egyértelművé tennie, hogy az általa nyújtott Kant-értelmezés mennyiben segíti olvasóját eligazodni abban az átfogó fogalmi rendszerben, amely máig kijelöli a filozófiai kérdésfeltevések irányát. Kant nélkül ugyanis aligha lennének érthetők annak az összpontosításnak a kortárs filozófia irányzatokban fellelhető alapproblémái és elvei, amellyel, hogy ezzel a Karl Jasperstól kölcsönzött fordulattal éljünk, az „ember eljut önmagához”. A kanti „kopernikuszi” vagy „antropológiai” fordulat jegyében született gondolati rendszer, amely a filozófia valamennyi hiteles kérdését *sub specie hominis* vizsgálja, olyan út kezdetét jelenti a filozófia történetében, amelyről legalábbis a problémafeltevés szintjén egyetlen Kantot követő jelenős gondolkodó sem tért le. Némi túlzással kijelenthetjük tehát, hogy egy Kant munkáihoz írt jó bevezetés, egyúttal prolegomenaként segíti a Kantot követő modern és posztmodern filozófia jelentősebb teljesítményeinek értelmezését is.

De vajon reményteljes vállalkozás lehet-e ma egy ilyen monográfiát megírni, hozzá tud-e tenni valamit a szerző ahhoz a hatalmas mennyiségű kutatási anyaghoz, ami manapság a Kantot megérteni akaró olvasó tájékozódását segíti? A szerzőnek tehát a második kérdés megválaszolásához világossá kell tennie önmaga és az olvasó számára is, mivel tud hozzájárulni egy árnyaltabb Kant-portré megrajzolásához annak tudatában, hogy a „königsbergi remete” műveinek értő olvasásához több könyvtárnyi szakirodalom áll rendelkezésünkre. Érzékelhetővé kell tennie, hogy az általa választott megközelítési mód mennyiben alkalmas arra, hogy eddig ismeretlen gondolati szálakat, fogalmi dimenziókat megvilágítva használható adalékokat kínáljon a kanti kérdésfeltevések intencióinak megragadásához.

A Pécsi Tudományegyetem professzora és jeles Kant-kutatója, Boros János legújabb könyve (*Immanuel Kant*. Budapest, MTA Bölcsészettudományi Kutatóközpont, 2018) egyaránt fontos és reményteljes vállalkozás gyümölcse. Fontos ez a vállalkozás, mert a szerző kezdettől fogva világossá teszi munkájában, hogy az elmúlt kétszáz év filozófiai gondolkodása, Alfred N. Whitehead Platón hatástörténetével kapcsolatos aforizmájából vett fordulattal, végsősoron Kanthoz írt lábjegyzetek sorozatának is tekinthető. A kanti filozófia ismeretelméleti fordulatát jellemző kérdésfeltevések nélkül aligha lehetne megérteni a német idealizmus, az egzisztencializmus, a fenomenológia, a pragmatizmus, az analitikus filozófia, vagy éppen a dekonstrukció alapproblémáit, fogalmi, terminológiai rendszereit. Boros János az általa számos helyen hivatkozott Kant-kutató, Otfried Höffe nyomán meggyőződéssel vallja, hogy Kant nem csupán a filozófia kiemelkedő klasszikusa, de kortársunk is, akivel ma is párbeszédet lehet folytatni. Így válhat a königsbergi gondolkodó a Jaspers által „tengelyidő”-nek nevezett filozófiatörténeti korszak egyik legjelentősebb képviselőjévé, aki máig befolyásolja gondolkodásunkat, társadalmi-politikai életvilágunkat.

És persze nemcsak fontos, de reményteljes is Boros János kísérlete, hiszen a szerző nem egyszerűen átvesz különböző értelmezési lehetőségeket a rendelkezésre álló szakirodalomból, hanem ezeknek az értelmezéseknek a metszéspontján keresi meg a számára leginkább megfelelő interpretációs irányt, amellyel lépésről lépésre közelebb kerülhet a Kant kritikai korszakát befolyásoló szerzői szándékokhoz. Egyfajta szintézis-kísérlet ez, amelynek nem az a célja, hogy a szerző Kant ürügyén elmélkedjen bizonyos filozófiai problémákról, hanem hogy valóban megértse Kant „örök filozófia” (*philosophia perennis*) felé irányuló erőfeszítéseit. A szerző által választott értelmezési irány gyújtópontjába a kanti filozófia „kopernikuszi” vagy „antropológiai” fordulatát megalapozó kritikai korszak került. A korszak és a korszakot követő utolsó évtized jelentős műveinek (*A tiszta ész kritikája*, *A gyakorlati ész kritikája*, *Az ítélőerő kritikája*, *A vallás a pusztán ész határain belül*, *Az emberiség egyetemes történetének eszméje világpolgári szemszögből*, *Az emberi történelem feltehető kezdete*, *Az örök békéről*) részletes, új interpretációs dimenziókra is rávilágító elemzésével Boros János a „törvényhozó ész” megismerési folyamataira irányuló transzcendentális vizsgálódások fogalmi pilléreit, az erkölcsi autonómia és egyetemes erkölcsi maximák racionális igazolásának alapvetéseit, valamint az akarat szabadságát és az emberi cselekvéseket meghatározó általános törvények magyarázatának alapjait kívánja feltárni.

Boros János azokat a fogalmi összefüggéseket igyekszik megragadhatóvá tenni, amelyek fényében érthetővé válik, hogy az érett Kant felfogásában miként vezethetők le „világpolgári értelemben” a filozófia nagy problémái („*Mit lehet tudnom?*”, „*Mit kell tennem?*”, *Mit szabad hinned?*”), a „*Mi az ember?*” problematikára, azaz miként válaszolhatók meg a metafizika, morál és vallás nagy kérdései egyetlen, egységes antropológiai elmélet részeként. Ez a törekvés manifesztálódik a könyv szerkezetében is, ami a gondolkodástörténeti fordulat lényegét bemutató rövidebb bevezető szakasz után a „*Mit lehet tudnom?*”, „*Mit kell tennem?*” és „*Mit szabad hinned?*” kérdések transzcendentális vizsgálatának jegyében fogant műveket elemző részekre tagolódik. Az egyes részek struktúrája jól követi az elemzett művek szerkezeti felépítését és logikáját. A szerző így kitérhet valamennyi, a kanti filozófia szempontjából alapvetőnek tekintett fogalomra, fogalmi összefüggésre és módszertani alapvetésre. Így például az egyetemes erkölcsi törvények fundamentumaival kapcsolatos kanti okfejtésre is. Ennek keretében Boros János alapos és meggyőző elemzéssel teszi plasztikussá azt, hogy Kant miben látja az erkölcsi törvények általános érvényűségének forrását. Mint Boros János Kant nyomán kiemeli, a kultúra- és történelemfüggetlen, egyetemesen érvényes erkölcs eredete nem lehet empirikus, hiszen az empiria soha nem lehet egyetemes érvényű, s miután az empiria a külvilággal való egyedüli kapocs, a moralitás eredete nem a külvilágban keresendő, hanem az a priori összefüggések megállapítására képes autonóm szubjektumban, amelynek transzcendentális „törvényei” minden szubjektumban jelen vannak. Az etika feltétele a törvényalkotó szubjektum autonómiájának és ezáltal szabadságának tudatosítása. Boros János helyesen emeli ki, hogy Kant filozófiájában a szabadság fogalma egy, a modernitás gondolkodását megalapozó pozitív, aktív jelentésárnyalatot kap, ami azt fejezi ki, hogy a szubjektum az önmaga által önmagának hozott törvények figyelembevételével képes a világban cselekedni. Látni kell ugyanakkor azt is, hogy Kant sohasem várt filozófiai etikájától erkölcsi megújulást. Az egyetemes erkölcs problematikájához elsősorban a fogalmi tisztázás igénye hajtja. Célja az erkölcsiség alaptörvényeinek pontos meghatározása. Ezért is adhatunk igazat Robert Brandomnak, aki nem kevesebbet állít, minthogy a fogalmak használatáról való gondolkodás máig nagy adósa a königsbergi filozófusnak.

Aki tehát ma az emberi megismerés feltételeit, folyamatát és lehetőségeit leíró fogalmak tisztázására vállalkozik valamilyen filozófiai módszertani elv jegyében, végsősoron egy Kant

életművéhez írt lábjegyzeten munkálkodik. A kérdésfeltevések és vizsgálódások antropológiai iránya valamennyi kortárs filozófust, filozófiatörténészt Kant örökösévé avat. Nincs ez másképp Boros Jánossal sem, aki hiánypótló monográfiája megírásával tudatosan vállalja fel és teszi sokak számára elérhetővé ezt az örökséget.

E számunk szerzői

Boronkai Dóra a Pécsi Tudományegyetem, Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Illyés Gyula Pedagógusképző Intézetének habilitált egyetemi docense, igazgatója. Fő kutatási területe a kognitív nyelvészet, azon belül társalgáselemzéssel és gyermeknyelvi vizsgálatokkal foglalkozik. Két önálló szakkönyv szerzője: *Bevezetés a társalgáselemzésbe* (2009) , *A dialógus szövegtani jellemzői* (2010), 2009-től az *Anyanyelv-pedagógia* című folyóirat rovatvezetője.

E-mail: boronkaid@kpvk.pte.hu

Boros János a Pécsi Tudományegyetem professzora, a Magyar Művészeti Akadémia tudományos munkatársa, a Szent István Tudományos Akadémia tagja. Filozófiai doktorátusát a svájci Fribourg egyetemén szerezte 1987-ben. A filozófia szak és doktori iskola alapítója. Meghívására járt Magyarországon Jacques Derrida, Richard Rorty, Jürgen Habermas, Daniel Dennett, Hilary Putnam és Robert Brandom. Tizenhárom monográfiája jelent meg, legutóbbi könyve *Immanuel Kant* (Budapest, MTA BTK, 2018.).

E-mail: borosjanos54@gmail.com

Györkő Enikő a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Kar Illyés Gyula Pedagógusképző Intézetének habilitált egyetemi docense. Végzettsége pszichológus, klinikai és mentálhigiénés gyermek- és ifjúsági szakpszichológus, logopédus, pszichopedagógus, gyógypedagógiai tanár, óvodapedagógus. Kutatási területe a kognitív fejlődés (számérzék, numerikus fejlődés, téri nyelv fejlődés, téri megismerés, kognitív fejlődés). Atipikus fejlődés (koraszülöttek atipikus fejlődése)

Email: gyorkoe@gmail.com

Király Gabriella gyógypedagógus, pszichológus, a PTE KPVK tudományos segédmunkatársa, a Tolna Megyei Pedagógiai Szakszolgálat főigazgatója, a PTE KPVK tudományos segédmunkatársa. Köznevelési szakértő, igazságügyi szakértő (klinikai és mentálhigiéniai felnőtt- és gyermek szakpszichológia, értelmi fogyatékosok gyógypedagógiája), szakszolgálati esélyegyenlőségi szakértő. *Kutatási területe: a gyermekek intelligencia-struktúrájának elemzése.*

E-mail: kiralygabi.hu@gmail.com

Szabó Tibor professor emeritus a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán. Tanszékvezető volt a Szegedi Tudományegyetem JGYK Karán és a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán. Főbb tudományos érdeklődési körébe tartozik az olasz, a francia és a magyar filozófiai, politikatudományi és kulturális tradíció elemzése. Néhány utóbbi könyve: *Cesare Pavese írói világa* (Szeged, Tiszatáj-könyvek, 2015); *Le sujet et sa morale. Essais de philosophie morale et politique* (Szeged, Centre Universitaire Francophone, 2016); *Mások tükrében. Válogatott levelezésem* (Szeged, Szegedi Egyetemi Kiadó, 2018); *Global World Instability* (Budapest, CEPoliti Publishing House, 2018); *Dante-reflexiók. Paradigmaváltás a magyar dantisztikában* (Budapest, Hungarovox Kiadó, 2018).
E-mail: szabo@jgypk.szte.hu

Szécsi Gábor a Pécsi Tudományegyetem Kultúratudományi, Pedagógusképző és Vidékfejlesztési Karának tanszékvezető egyetemi tanára, dékánja; a Magyar Tudományos Akadémia Bölcsészettudományi Kutatóközpontja Filozófiai Intézetének tudományos főmunkatársa, az Európai Tudományos és Művészeti Akadémia (EASA) rendes tagja. Kutatási területei: kommunikációelmélet, szemantika, médiafilozófia. Néhány könyve: *Tudat, nyelv, kommunikáció* (Budapest, Áron Kiadó, 1998); *A kommunikatív elme* (Budapest, Áron Kiadó, 2003); *Kommunikáció és gondolkodás* (Budapest, Áron kiadó, 2007); *Nyelv, média, közösség* (Budapest, Gondolat Kiadó, 2013); *Média és társadalom az információ korában* (Budapest, Akadémiai Kiadó, 2016).
E-mail: szecsi.gabor@kpvk.pte.hu

Summaries

Community, culture, mediatization

Gábor Szécsi

This article argues that electronically mediated communication contributes to the construction of new, mediated forms of communities which are based on the synthesis of virtual and physical communities. The appearance of these new forms of communities leads to a new conceptualization of culture and the relation between self and community. The aim of this article is to show the basis and effects of this process by examining the proposition that the expansion of electronic communication and the linguistic convergences induced by new communication technologies contribute to the construction of new forms of communities based on the interaction, or operational synthesis, of virtual and physical communities.

New Reality, New Creatures, New Universities: The Challenges of the Digital Age for the Science

János Boros

There are absolutely new challenges for humankind with the digitalization of everyday life and sciences, with the development of genetic technology, of neurosciences, with the new financial crisis and terrorism. All these have to be understood, interpreted whereas the personal and societal values change with a growing speed. The carbon based brain can be replaced by silicium based computers, new kind of species can be produced by genetic engineering, financial crisis can destroy the life of many people, religion based terrorism attacks European culture. In this situation we have to ask, where we are, from where we are coming and what we would like to be. The autor's thesis is that for dealing with all these questions one special science does not suffice. Philosophy, humanities and sciences should work together facing these new kinds of problems. This needs also new kinds of institutions in the universities, which can deal with all these questions.

Hungarian and Italian Cultural Relationships between the Two World Wars

Tibor Szabó

In the paper, the author outlines the importance of the cultural reconstruction of Hungarian identity after the „Great War” using Italian experiences. It was the Hungarian Minister of Education and Culture, Kuno Klebelsberg who had very good relationship with Italian colleagues who encourages new forms of cultural link like association (Society Matthias Corvin)

and review (Corvina). Even Albert Berzeviczy, president of Hungarian Academy of Sciences has contributed to this type of cultural renewal. In the artistic field a new group of fine arts began his activity namely the „School of Rome”. So, in this period, we could see a very intensive and reciprocal interest toward the cultural and artistic achievements from both of countries.

The Development of Preschool-age Preterm Children’s Number Sense

Enikő Györkő

The innate potential of number sense supports the understanding and estimation of numbers, recognizes the changes of numbers, and the unreasonable results; or it manages the flexibility of numerical situations. The number knowledge is a complex and sensitive area of cognitive development, so the typical and atypical development of numerical sense raises a number of psychological and pedagogical questions. The purpose of research is to reveal the characteristic features of the atypical development of number sense in preterm children; furthermore, to find a correlation between gestational variables and the development of numerical skills. In the research some preterm five years of age (< 30 weeks gestational age, < 1700 g, without neurological symptoms) were selected with a matched sample. In the study we used the Number Sense Screener (Jordan et al, 2012) which measures the number sense in five areas. The results show that premature birth has a selective effect on the development of number sense. Furthermore, the atypical development hinders quantity discrimination, number knowledge, and story problems.

Repair strategies in early childhood

Dóra Boronkai

This paper aims at presenting the main types of repair strategies in early childhood on the basis of adult-child and child-child spontaneous conversations. After a comparatively short and general description of the conversational analysis, the paper presents the basic types of repairing system in spoken language: self-initiated self-repair, other-initiated self-repair, self-initiated other repair and the other-initiated other-repair. The theoretical introduction also reviews the most important latest research related to the topic. The next chapter first discusses the material and methods of the research, then presents the main results of empirical study. The analysis searches the answers to the following questions: When start to use children the different types of repair strategies? Which is the most frequent type of repair at different ages (from 20 months to 7 years old)? What relationship can be observed between gender, age and applied strategies? How can the adult help with her repair strategies the development of the conversational ability of child?

Analysis of the intelligence-structure of children with Hyperkinetic disorders

Gabriella Király

The study deals with the examination of the correlation of hyperactivity and intelligence-structure. The author suggests that ADHD children's intelligence-structure shows a typically diffused, heterogeneous image, furthermore, a significant underperformance can be supposed compared to the population mean in respect of Working Memory and Processing Speed Index. During the research she analysed 40 children's intelligence-structure diagnosed with ADHD, by WISC-IV test. The author suggests that ADHD children's intelligence-structure shows a typically diffused, heterogeneous image compared to the population mean.

Humanities in Democracy

János Boros

The author gives a general interpretation of humanities. He argues that humanities should be more active in the public debates of contemporary democracy and that study of humanities should be present at every level of education and in every faculty of universities. Professors of humanities should not participate in political struggles, but should try to identify and understand different new aspects and problems of contemporary life, society and technology and they should bring their elaborated way of thinking and arguing to the larger public. The true nature of humanities is morality, whereas morality is the rationality of the humanities. The goal of humanities is to make the foundations of better human life. The large scale study of humanities in the society is one condition of stability and prosperity of democracy.