

KÖNYVEKRŐL

Parabola az osztrák képzés, kutatás helyzetéről

Konrad Paul Liessmann a bécsi egyetem Filozófiai Intézetének professzora, számos könyv szerzője, több szakmai kitüntetés birtokosa. Könyvismertetésében két, számos kiadást megért könyvének bemutatására vállalkozom. Mindkét könyv szorosan összefüggő témakörököt dolgoz fel. Érinti a társadalom, a képzés, illetve a kutatás különböző színtereinek problémáit. A képzésen belül a közoktatás helyzetének feltárásán kívül külön foglalkozik az egyetemi képzéssel, ezen belül a tanárképzéssel is. Az osztrák szerző elemzéseit meglepően epés kritikai felhang, vitriolos él jellemzi. Mindkét kötetében olyan kérdéseket tesz fel, amelyeket ritkán feszegetünk. Hasonló jellegű keserű kritikával régebben is találkozhattunk az osztrák szakirodalomban, például Alfred Schirlbauer (1992) művében. Ezt a hagyományt folytatja Liessmann is.

Már az első kötet – *Theorie der Unbildung* (A képzésnélküliség elmélete) – is provokatív. A másik kötete – *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift* (Értekezés: a képzésnélküliség gyakorlata. Vitaanyag) – ugyancsak. A könyvek együttes ismertetésére az ad okot, hogy mindkettő, kilenc és tizenegy fejezetben, ugyanazon témakör elemzését érinti. Míg az első elméleti megközelítést nyújt, addig a második a gyakorlati vetületre is kitekint, illetve a két könyv számos témabeli átfedést is mutat, így összevont bemutatásuk különösen célszerű. Előljáróban a könyvek széles interdiszciplináris szakirodalmi megalapozottságát és tudományos, ám közérthető stílusát szükséges kiemelni. A magyar olvasók számára is érdekes lehet a képzést érintő kérdéskörök filozófusi fénytörésű elemzése.

A 2016-ban kiadott könyvben a szerző elgondolkodtató képet fest napjaink tudástársadalmáról. Már magát az elnevezést súlyos tévedésként értékeli. Mi is a tudástársadalom? – teszi fel a kérdést, és válaszában röviden azt hangsúlyozza, hogy egy olyan társadalom, amelynek tagjai tudással definiálhatók. A tudás világát meglehetősen alapossággal, filozófusi megközelítéssel fejtegeti. Ez a tudás mint funkcionáló érték sokkal több, mint pusztán információ, tartalmazza a megértést, a világ magyarázatának képességét, az összefüggések logikáját, valamint a tudás transzformálásának képességét. Hangsúlyozza, hogy ez a tudás hatalom, erőforrás, a jövő záloga, a modernizáció motorja, a mobilizáció lehetősége (2016, pp. 45, 413-158). A tudás ezen értelmezése – az európai tradíció figyelembevételével – élő és dinamikus megismerést, megértést és gyakorlati alkalmazást együttesen jelent (2017, p. 34). A szerző nyíltan közli olvasóival, hogy a jelen társadalmát mindezzel szemben szellemi deficit, a fundamentalizmus, irracionális, miszticizmus, valamint a tudományok megállapításainak megkérdőjelezése jellemzi. Összességében infantilizálódik a társadalom, és főleg nem a tudás alapján válik valakiből sikeres ember. Liessmann nézete szerint mindez a képzés katasztrofájának, korrumpálódásának, a szabad piaci ideológia kiszolgáltatásának következménye (2016, pp. 14-40; 2017, pp. 115-117).

Miért nem sikeres a képzés? – teszi fel a kérdést a 2016-ban kiadott könyvében. A képzés fogalmához kapcsolódva azt hangsúlyozza, hogy bár maga a fogalom teoretikusan folyamatosan modernizálódik, végső soron az egyén számára a lehe-

tőségek és a képességek fejlesztése lenne a célja, azaz általa válhat rentábilissá a gazdaság és az egyén munkaerőpiaci esélye. Azonban a valóságban képzés nélkül is lehet érvényesülni, karriert építeni (pl. média, show, új gazdasági elit). Nyíltan és keserűen ír a képzés aktuális és mindig változó külső elvárásokhoz történő gyors alkalmazkodásáról, kiszolgáltatásáról. Mindebből következik az általa megfogalmazott súlyos állítás a „fél-képzés” (Halbbildung), illetve a képzés teljes hiánya (Unbildung), azaz a képességek fejlesztésének alacsony szintjéről, a kulturális analfabétizmusról (2016, pp. 50-54; 2017, pp. 120-124). Nézete szerint napjaink képzési célja mindenekelőtt a team munka, a csoportképzés, a kommunikáció, a rugalmasság előtérbe helyezésével a képességek és a kompetenciák mint indikátorok fejlesztése (2017, pp. 8-9). A jelen képzési koncepció szerint nem veszi figyelembe azt a régi fontos elvet, hogy egyedül az ember örül a gondolkodás, a megismerés, a megértés szépségének, vagyis az ehhez való eljuttatás lehetne az egyedül követendő képzési cél. Előhívva a humanista képzési elv (pl. Humboldt, Kant, Nietzsche) elméleti megközelítéseit, az ember testi, szellemi és lelki képességeinek autonóm kiteljesítését jelenthetné (2016, p. 54).

A képzés problematika körében a szerző igen sok elképzelést cáfol. Éles kritikával illeti például az OECD PISA-vizsgálatát, ami a minőséget kvantitatív mutatókkal méri, és amelynek ranglistája – új vallás mantrájaként – egyes országokra nézve időről időre „katasztrófát” jelent. A következők is tanulságos: általános képzési pánik, a nemzeti tantervek folyamatos átírása, a jobb eredményt elérő országok másolása, tőlük „tanulás” az újabb mérés sikere reményében. Nem kérdés tehát, hogy hat a PISA-vizsgálatok mindenkori rangsora, aminek következménye a gigantomániás kultúrpolitikai placebo, legalábbis Ausztriában. Azt a kérdést is felveti a szerző, hogy mit is hasonlít össze a PISA például akkor, amikor a Német-

országban 10 millió diákból csupán 5000 tanuló vett részt a vizsgálatban, míg a sokkal kisebb Svájcban 20 000 diák. A szerző további dilemmája pedig az, hogy mennyiben befolyásolhatja az eredményeket az országonként más-más iskolatípus, a különböző régiók, a szociokulturális és migrációs háttér (2016, pp. 74-79; 2017, pp. 12-17).

Élesen bírálja a szerző a kompetencia mint az „alkalmazásorientáció” előtérbe kerülését. Szerinte a kompetencia pusztán csak operacionalizált tevékenységet jelent, ezáltal értelmetlen, és a valóságban a tudás eltűnésével jár. Tréfásan „kompetenciaorientált kompetenciát” említ, utalva arra, hogy a svéd tanterv például már 4000 kompetenciát ír le. A kompetenciák hierarchiáját is gúnyolja, a kulcskompetenciákat használhatatlannak véli (2017, pp. 45-58).

A továbbiakban górcső alá veszi, egyben bírálja is, a kultúrtechnikák területén a képességek fejlesztésének alacsony szintjét, így az olvasás, írás matematika terén mutatott tanulói eredménytelenséget. Hiányolja a hatékony módszertani változtatásokat. Bírálja azt a gyakorlatot, hogy míg az óvodában kínai nyelvet tanítanak, és az alsó tagozaton angolt, addig a helyesírási reform például a „rövid szavak”, „a könnyű írás”, a különböző létigék elhagyásának javaslatából áll. Maga az írástanítás is háttérbe szorul, a betűk világa halott világgá vált a könyv szerint.

A szerző rendkívüli módon hiányolja az oktatás valódi, megalapozott kritikáját, pedig az oktatási szakértők állítása szerint az iskola krízisben van, nem képes kompenzálni a szociális hátrányokat, a szociális deficitet, és még mindig a XIX. századi kaszárnyarendszer, a frontális oktatás uralja, azaz rezisztens a változásokra és változtatásokra. Ugyanakkor azt is hangsúlyozza, hogy a frontális osztálymunka nem rosszabb, mint a projektoktatás, ha az nem sematikus, illetve a tanulói aktivitásra épül. A szerző szerint elméletileg megalapozott új képességek fejlesztésére, tapasztalati tudás megszerzésére, a kreati-

vitás és az originalitás kibontakoztatására lenne szükség az iskolában. A kutatások ezzel szemben azt mutatják, hogy míg a 3–5 éves gyermekek 98%-a kreatív, ez a kreativitási szint a 14–16 évesek körében 10%-ra, a 25 évesek körében pedig 2%-ra csökkent (2017, p. 34 – Fratton kutatásai alapján). Mindezek alapján megállapítja, hogy nem a tanulóknban van a hiba, sokkal inkább az oktatásukban.

Az integráció, inklúzió kérdéskörében is egyéni a szerző álláspontja. Szerinte az inklúzió pedagógiai megközelítése ideológiai alapokból, a politikailag korrekt morál szemszögéből történik Ausztriában. Ő maga az integrációt, inklúziót a sérültek oktatásának csupán egyik formájaként képzei el, mely formát nem lehet és nem szükséges minden fogyatékkal élő tanulónál alkalmazni, azaz nem lehet a legjobb megoldási módnak tekinteni. Ebből következően nem szabad minden, integráción kívüli szervezeti, szervezési megoldást diszkriminatívknak tekinteni. Az egyént, környezetét és az adott feltételrendszert együttesen szükséges mérlegelni az inklúzió megszervezésének első lépéseként. A leghatékonyabb megoldás megtalálásához a legszükségesebb feltételek közül a legfontosabb a speciálisan felkészült tanárok biztosítása, a többlettámogatás és további hatékonyságvizsgálatok elvégzése (2017, pp. 34, 57-58, 116, 154).

A felsőoktatásban zajló fejleményeket mindkét könyv bő analitikus elemzésnek veti alá. A Bologna-folyamat (1998-ban francia, német, olasz, brit oktatási miniszterek által deklarált, 1999-ben Ausztriában bevezetett) kérdését feszegetve kemény bírálatot fogalmaz meg a szerző az általa nemkívánatosnak tekintett átstrukturálás, az új képzési fokozatok (BA, MA, PhD) bevezetése és az új programok területén. Úgy véli, mindezzel az európai felsőoktatás kiüresedik. Az egyetemek többsége, amerikai mintára, az oktatás és a kutatás egysége helyett gyakorlatorientált szakmai kiképzés színterévé vált, tevékenysége a ki-, át- és továbbképzésre redukálódott. Az egyetem nimbusza szertefoszlott. Bekövetkezett az európai felsőoktatás

kliensközpontúvá válása, és a természet-tudományos és technikai területek túlzott preferenciáját sem helyesli (2006, pp. 104-110). Jelzi, hogy csupán az elit kutatóegyetemek őrzik meg a kutatás és oktatás egységét, az MA- és a PhD-képzést. Mindennek következményeként megjelenik a legjobb egyetemeken a domináns társadalmi csoportok gyermekei számára az elitképzés, a „világelit” létrejötte mint szociális privilégium (2016, pp. 124-130).

Liessmann szerint az egyetemi oktatók minősítésében nagy szerepet játszó impakt faktor, citációs index, Hirsch-index, publikációs lista, vendégprofesszorság, kutatási projekt vezetése, az abban való részvétel mint a tudományos teljesítmény tükré mögött – sok esetben – nincs minőségi, tartalmi kritérium. A bibliometrikus adatok és a minőség között nincs korreláció, sok a tudományos mainstreamből fakadó produktum (2016, pp. 124-130). Az oktatók megnövekedett formális szerepe mögött eltűnik a valóságos egyéni tudományos produkció, különösen a különböző projektekben végzett teamkutatások esetében. Az egyetemi tudományos kutatások projektformában, konzorciumi szerveződésben zajlanak, melyekből elvész az egyéni tudományos teljesítmény. Sokkal inkább gazdasági központú, a piac diktatúrája érvényesül a különböző kutatási megbízásokban (nagy szponzorok, magánfinanszírozók, állami pályázatok, bankok), melyek ezáltal szolgáltatásorientálttá, nem pedig függetlenné és szabaddá válnak. A kutatások nemzetköziesítése körül is zsonglőrködés folyik, a statisztikák szerepe is megnö (2017, pp. 158-165).

Mindkét könyvben további bírálati témakört képez a felsőoktatás modulrendszerűvé válása, ami ezáltal „IKEA-kínálathoz” hasonlít, formalizált, üzleti etika alapján működik, nem a tudomány rendszerét követi, sokkal inkább degradálja azt (2016, pp. 116, 160). A curriculáris modul és a modulkombinációk kaotikus helyzetet teremthetnek egy-egy egyetemen. A szabadon kombinálható modul a stabil oktatási tervezést negligálja, bizonytalan-

ságot eredményez mind az oktatók, mind a hallgatók körében. Mindebből fakad a diszciplínánélküliség, a szakspecifikus ismeretek hiánya, azaz nélkülözi az adott tudományág tudományos alapjait és a kutatási logikáját. E hiány pedig a szerző szavaival a gyakorlat fetiszizálását, túlzott „életvilág orientáció”-t, dilettantizmust, a digitális tudás mítoszát, a képzés „megheckelését” jelenti. Kritérium és tradíció nélküli szakkonglomerátumok jönnek létre, közben az ember információ-feldolgozó géppé válik. Feszegeti azt a problémát is, hogy a modul mindenhol teljesíthető, akár otthon is egy kattintással (e-learning), vagy külföldi egyetemen (Erasmus-program). A szerző szerint így az egyetemi képzés privatizálódik.

A könyv további keserű és kritikus megállapítást tesz az egyetemről mint „patyomkin” faluról, aminek háttérben, centralizált standardokon keresztül, a minőségbiztosítás fetiszizálódik, és a bürokratikus irányítás, a menedzserretorika, az állandó változás, változtatás, az uniformizálás a jellemző (2017, pp. 24-29).

Kritika tárgyát képezi a Bologna-folyamathoz tartozó, a hallgatói teljesítés számszerűsítése, az European Credit Transfer System (ECTS) mint teljesítménypont bevezetése, ami a szerző szerint nem jelent igazi tartalmi ekvivalenciát, és amit a marxi „munkaérték” kategóriához hasonlítja, jelezve a marxizmus osztrák reneszánszát (2016, p. 119; 2017, p. 110). Állítása szerint a kreditrendszer következménye a felsőoktatásban a tudás inflálódása. Az előadásokon a power point „karaoki”, a ppt mint norma, ami szuggerál, illetve technikai biztonságot jelent az oktató számára, mindeközben elvész a tudományosság és az oktatói egyéniség. A hallgatók körében megjelenő infantilizáció jelenségét is kiemeli a mentor és a coach szerepek térnyerése okán (2016, pp. 132-134; 2017, pp. 76-79).

Liessmann fájjalja, hogy a tudomány nyelve univerzálisan az angol lett, az ehhez szorosan tartozó tudományos gondolkodással együtt. Maguk a nemzeti egyetemek nevei is angolul íróttak. Ebből

következően anyanyelven nem válhatnak ismertté, lefordíthatóvá a tudományos fogalmak, pedig aki a saját kultúráját elveszti, saját magát veszíti el – jegyzi meg a szerző. Mindezt a jelenséget nyelvi imperializmusnak tekinti (2017, 61-75).

Liessmann bár szükségesnek tartja a tanárképzés fejlesztését, ennek ellenére csupán röviden fejt ki a hozzá kapcsolódó véleményét (2017, pp. 66-77, 125-126). A szerző szerint a professzionális tanári szaktudás megszerzése érdekében a képzés dimenzióiban szükséges változtatni. Előtérbe kell kerülnön az önirányítás, a történeti folyamatok ismerete, az erkölcsi érzékenység, a kifejezési képesség, valamint a gyakorlati tapasztalat. Hiányolja a „kritikus” didaktika és a tantárgyi szakdidaktikák oktatását, és egyben túlzásnak tartja a gyakorlat fetiszizálását. Úgy látja, pillanatnyilag kevés haszonnal, az oktatás bármely szintjére nagy anyagi ráfordítással a reformok csúcsra járatása a jellemző (2016, pp. 159-175).

Mindezen szigorúan kritikus és keserű szubjektív diagnózis után milyen kiutat javasol a szerző? Valamilyen poszt-posztmodern megoldást, melynek legfontosabb irányai a következők: (1) a reformok megújítását a permanens reform helyett, a lassabb, átgondolt, a körülményeket mérlegelő bevezetést, (2) a társadalom demokratizálódását, az iskolák és az egyetemek nyitottságát, emancipálódását, átláthatóságát, biztonságát a jóllét céljából, (3) más-más célok, feladatok megfogalmazását a különböző oktatási szintek számára: az alapiskola szintjén a kultúrtechnikák biztonságos elsajátíttatását, a középiskolákban a különböző tudományterületekbe történő bevezetést, a felsőoktatásban a tudomány jelenlegi megállapításainak megismerését és további új tudás megszerzését, (4) az oktatás különböző színterein tanulandó anyag tudományos kutatását, (5) a tanárképzés professzionalizációját, (6) szakmódszertani, tantárgy-pedagógiai megfontolásokat, a didaktikai elvek individualizálását, a kultúrtechnikák modern oktatásmódszereinek kidolgozását az írás-olvasás és a

matematika területén, (7) a szociokulturális deficit kompenzálását, az iskola mint a mobilitás motorja felfogásának erősítését, (8) a módszertani repertoár gazdagítását a tanárképzésben: gyermekbarát módszerek a tanulói szorongásmentesség biztosításával, (9) a valódi tanulói, hallgatói teljesítmények mérésének tudományos kutatását és ennek alapján történő értékelését.

A felsorolt javaslatok áttekintése talán kiutat jelenthet, és oldhatja a két könyvben megfogalmazott keserűséget. Tudjuk jól, hogy a képzési reformok összetettek, kivitelezésük pedig számos akadályba ütközhet. Céljuk minden esetben a teljesítmény javítása és a hatékonyság növelése, azonban sokszor a változtatások vélt vagy valós sürgőssége okán maga a kivitelezés célja sem mindig világos, hatékonysága

pedig nem mindig garantált. Mindenestre egy filozófus szemszögéből olyan parabolát olvashattunk az osztrák képzés, kutatás helyzetéről, mely talán vitaanyagul szolgálhat a magyarországi fejlesztésekhez kapcsolódóan is.

Liessmann, K. P. (2016). *Theorie der Unbildung*. München, Berlin, Zürich, Piper Verlag (11. kiadás), 175 o.

Liessmann, K. P. (2017). *Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung Eine Streitschrift*. München, Piper Verlag (2. kiadás), 191 o.

Réthy Endréné

professor emerita KJE

Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem

Bölcsészeti- és Társadalomtudományi

Kar Dékáni Hivatal,

6722 Szeged Egyetem u. 2.

Tel.: 06 30 3523226

e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat, közlési
feltételek:

www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti

a Magyar Posta Zrt.

Postacím: 1900 Budapest

Előfizetésben megrendelhető:

- az ország bármely postáján,
- a hírlapot kézbesítőknél,
- www.posta.hu WEBSHOP-ban (<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
- e-mailel a hirlapelofizetes@posta.hu címen,
- telefonon 06-1-767-8262 számon,
- levélben a MP Zrt. 1900 Budapest címen.

Külföldre és külföldön előfizethető
a Magyar Posta Zrt.-nél:

- www.posta.hu WEBSHOP-ban (<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
- 1900 Budapest,
- 06-1-767-8262,
- hirlapelofizetes@posta.hu

Előfizethető még közvetlenül
a szerkesztőség címén.

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

(Teljes évfolyam: 6000 Ft.)

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai megvásárolhatók

a Gondolat Kiadó webáruházában

(www.gondolatkiado.hu), valamint

az Írók Boltjában

(1061 Budapest, Andrássy u. 45.).

HU ISSN 1215 5233

Lapzárta: 2018. június 1.

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések

16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori
iszlamban

17. *Gécz János* (2003): Rózsahagyományok

18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése

19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv

20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók
tudásstruktúrája

21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola,
1777–1888

22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk

23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek
Magyarországon, 1945–1948

24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai
tanulmányok

25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy

26. *Gécz János* (2005): Pedagógiai tudásátadás

27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti
tanulmányok

28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):

Gyermekszemlélet a 19. században

29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006,

szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.

30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György*

(2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési

tanulmányok II.

31. *Gécz János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés
és tudomány

32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem
sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóóság
19–20. századi történetéből

33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.

34. *Boros János* (2009): Filozófia!

35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés

36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai
hitvallása

37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az
egyetem

38. *Gécz János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet

39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat

szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-

Magyarországon

40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika*
(2010): 4×12 mondat

41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi
kultúraközvetítés változó világa

42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság

43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete

44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet,
-szociológia

45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai
tanulmányok

46. *Boros János* (2013): Időszerű etika

47. *Boros János* (2014): Szenvedély és
szükségyszerűség

48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák
és iskolai nevelés

49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet

50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas

51. *Boros János* (2016): Etika és politika

Alberti Gábor - Szeteli Anna

ReALIS: a mi kölcsönös és élethossziglani tudásunk

Modellt alkotni az emberi elméről pedig „amúgy is” érdekes, érvényes tudományos feladat. A kognitív tudomány szempontjából nézve a ReALIS ebbéli törekvése a következő módon értelmezhető. A ReALIS elmereprezentációja nem az elmúlt évtizedek biológiai, etológiai, filozófiai törekvéseiből nőtt ki, hanem egy absztrakt modell, amit az elme által produkált nyelvi jelenségek és az azokat megragadni hivatott dinamikus szemantikai irányzatok megfontolásai formáltak ki. Jövőbeli kutatási feladatunk – éppen a kognitív együttműködés égíse alatt – egyesíteni az elsődlegesen pragmaszemantikai ReALIS-modellt a biológiai, etológiai, neurolingvisztikai, kísérleti-filozófiai és egyéb keretekben gondolkodó kutatók elmemodelljeivel.

Jakab Zoltán

Tanulhatóak-e a fogalmak?

Álláspontok

a megismeréstudomány egy nevezetes vitájában

A fogalmak természetére, mibenlétére vonatkozóan számos pszichológiai elmélet született, és ezekre az elméletekre huszadik században kibontakozott nyelvfilozófia is jelentős hatással volt. A filozófia jótékony hatásának köszönhetően – jórészt az utóbbi évtizedekben – került egyre inkább a pszichológiai kutatás látókörébe a referencia problémája, az tehát, hogy a fogalmak alapvető funkciója a mentális rendszerek kívülvilágban való lehorgonyzása. A pszichológia eredményei ugyanakkor segítettek néhány, a fogalmakkal kapcsolatos filozófiai paradoxon tisztázásában.

Kárpáti Eszter - Bagi Anita -

Szendi István - Tóth Lujza Beatrix -

Janacsek Karolina -Hoffmann Ildikó

Rekurzió egy szkizoaffektív zavarral élő személy diskurzusaiban – esettanulmány

Az önálló szövegproduktumok és a diskurzusszerveződés esetén is úgy tűnik, hogy ez a szkizoaffektív zavarral élő páciens központi beágyazó szerkezetet, illetőleg a másodiknál magasabb beágyazási szintet az emlékei alapján képes létrehozni. Pragmatikai képességei,

tudatelméleti belátásai alapszinten érintetlenek. Közvetlen, dinamikus, a cselekvéssel összefüggő helyzetben azonban a harmadik szintnél megtorpan; továbblépni egy újabb emlékhöz tud. Mintha a visszafelé vezető út „zárva lenne”. Az időkezelés még ha meg is van, nem szervezőerő: az idő BT esetében egy információ, egy emlék a sok közül, ami inkább „hívószóként” működik. A felidézés és a szöveg, illetőleg a diskurzusszerveződés inkább „én” központú – mintha egy fotó mappában „a random gombot nyomnánk meg”.

Viszket Anita – Hoss Alexandra

Az internetes keresések tudatelméleti összefüggései

A mi kutatásunk tárgya az a helyzet, amikor a gyermek információhoz szeretne jutni a számítógép segítségével, és a géppel folytatandó kommunikációját egy felnőtt segítségével hajtja végre, mert ő maga még nem tud írni és olvasni. Kultúránkban az óvodáskorú gyermekek elkerülhetetlenül találkoznak a számítógéppel: látják, ahogy a szülők dolgoznak rajta, információt keresnek, elküldik a gyerekről szóló videókat a nagyszülőknek, és természetesen a gyerekek is meséket néznek, zenéket hallgatnak például a Youtube-on. A vizsgálatunk nem arra irányul, hogy a gyerekek mennyire értik a számítógép működését, és mennyire tudatosan választják meg a kereső-kifejezéseiket. Sokkal inkább az a megfigyelt jelenség érdekelt minket, amikor a kisóvodások a számítógép számára megfogalmazott igényeiket a személyközi kommunikációban használhoz hasonló, jól formált mondatokban fogalmazzák meg, a nagyobbak pedig már jóval absztraktabb és személytelenebb kifejezéseket használnak, nyilvánvalóan nem kommunikációs partnernek tekintve a számítógépet.

