

Ha a gazdasági intézmény olyan szignifikációkat hoz létre (olyan árképző mechanizmusokat alkalmaz), melyek valamelyik gazdasági szerepben szereplő ágens számára elfogadhatatlanok, akkor a szóban forgó szignifikációk (illetve az ezeknek megfelelő árképző mechanizmusok) legitimitása megkérdőjeleződik, ha magának a gazdasági intézménynek a legitimitása nem is. Azonban ezek az esetek sem hagyják érintetlenül az intézmény legitimitását, minél több elfogadhatatlan szignifikációt hoz létre, annál inkább megrendül a gazdasági szereplők (ágensek) bizalma benne, annál inkább megkérdőjeleződik a gazdasági intézmény saját legitimitása is. Egy olyan gazdasági intézmény, mely nem teszi lehetővé a kalkulációt, nem lehet helyes leírása a világnak, hiszen nem teszi lehetővé a gazdaságainak más szignifikációkra való átlordítását.

(2.3.4.8.5) Ágencia

Mint fentebb mondtuk, a gazdasági felkészültség a kalkulációban, a problémamegoldásban nyújt segítséget, ezért bár az árat köti össze a dologgal, mégis sokkal inkább ahhoz az ágenshez tartozza hozzá, aki a dologgal kapcsolatban áll (azt felkínálja, vagy szükségletei kielégítése céljából megszerzi).

Kompetens ágensnek azt az ágenszt nevezhetjük a gazdasági felkészültség esetében, aki egyrészt képes a kalkulációt végrehajtani, másrészt aktívan közre tud működni a szignifikálásban, az árképzésben. Az utóbbi egy státuszból eredő kompetencia, míg az előbbi semmiéle státusszal nem áll kapcsolatban. Az árképzésben részt vevő ágensek olyan pozícióban vannak, hogy a szignifikációt meghatározó módon képesek érvényesíteni érdekeiket – a vevők az ár csökkentésére vonatkozó érdekeiket, az eladók az ár emelésére vonatkozó érdekeiket. Az ilyen megegyezés mindig más tényezők figyelembevételével is zajlik, melyek adott esetben egyáltalán nem a gazdasági intézmény körébe tartoznak.

A gazdasági felkészültség esetében árkövető magatartásról beszélhetünk minden olyan esetben, mikor hiányzik az egyezkedés, az érvényességi igények közös megapozítása. Ezen esetekben az ágens kompetenssége abban érhető tetten, hogy képes kiszámolni, megéri-e neki az adott árat követni (akár az áru megvásárlásáról van szó, akár egy ajánlott fogyasztói ár alkalmazásáról). Ebből következően a gazdasági felkészültség más felkészültségekre támaszkodik. Amennyiben valaki nem rendelkezik minimális matematikai felkészültséggel, akkor nem képes kompetensen alkalmazni gazdasági felkészültségét sem.

Horváth Ödön

Harmadik fejezet

A kommunikáció színtereiről

Domschitz Mátyás – Hamp Gábor¹

(3.1) Bevezetés

Mindannyian rendelkezünk ismeretekkel megnyilatkozástípusok valamely köitére vonatkozóan, hogy azok milyen körülmények között mehetnek végbe (pl. hangozhatnak el), és milyenekben nem. *(Erről nem beszélünk idegenek előtt... Vagy: Az utódn nem jár sz zsebre tett kézzel. Vagy: Itt az ideje az ellen-vetésnek. Köszönetek és megszólítások stb.)* Egy megfigyelő valamely megnyilatkozást hallva elgondolhatja, hogy milyen körülmények között – milyen kontextusban, milyen környezetben – mehetett végbe, még ha azokról egyébként nem is tud. A kommunikációt elsősorban aktusokkal szokás leírni. Az aktusok partikuláris események, amelyek valamely konkrét időpontban és konkrét helyen mennek végbe. Az aktusokban megjelent tartalmak (kommunikátumok) gyakran szorosan összekapcsolódnak ezekkel a körülményekkel. Ez az összekapcsolódás kézenfekvőnek tűnik például abban a képességünkben, hogy még ha nem ismerjük is egy szóbeli vagy nem szóbeli megnyilatkozás körülményeit, következtetni tudunk rá; akkor pedig, ha csak a körülményeket tudjuk, (sokszor) tisztában vagyunk azzal, hogy köztünk mi válhat kommunikatív tartalomná, és mi nem. Az ezekre vonatkozó előírásokat részben a szocializációval sajátítjuk el, a tanulás is voltaképpen ezeknek az „előírásoknak” az elsajátítását foglalja magában. Tehát ez az összekapcsoltság jól ismert, és a jelenség leírása olykor csak az összekapcsoltság számbavételét foglalja magában, olykor modellek állnak rendelkezésre (pl. szemantikai pragmatika).

A kommunikációhoz szorosan hozzátartozik az a közeg, amelyben a kommunikatív aktus végbermegy, mert ez a közeg hatással van a kommunikáció tartalmára (a kommunikátumra) – arra, hogy a kommunikáció résztvevői miként értékelik azt. Ezt a közeget színtérnek nevezzük, és jelen írás ennek értelmezésére vállalkozik. Nem valamely partikuláris szintet mutat be, nem is partikuláris szinterek típusait, hanem azoknak a fogalmaknak a kifejtésére vállalkozik, amelyekkel színtérek leírhatók.

¹ Pete Krisztián közreműködésével.

(3.1.1) A SZINTÉR TERMÍNUS MINDENNAPI HASZNÁLATA

A szintér: tér, ahol események zajlanak, játszódhatnak vagy következnek be, esetleg – a várakozás ellenére – nem történnek meg, továbbá ahol vannak dolgok, vagy amelyből éppenséggel hiányoznak.² A szintér sokszor nem tűnik többnek egy térszelenél, egy színhelynél (mondjuk egy teremnél), ahol például „a kortárs képzőművészet alkotások bemutatása, gyűjtése [történelki]”³ vagyis egy olyan tér, amely alkalmas kínál bizonyos típusú (itt: közművelődési) események megtörténtéhez: vagy a hadszíntér katonai hadműveletek végrehajtására. A szintereknek „eseménykarakterük” van: akkor színtér, egy térszel, ha ott bizonyos fajta események szokatlan lejátszódnak, fognak lejátszódni, kívánatos, hogy lejátszódjának. Ha nem olyan esemény játszódik le, akkor azt mondjuk, arra nem alkalmas a szintér. Vagy pedig azt mondjuk, az esemény nem oda való. Harsány telefonálás zsúfolt buszra; nagyopera kamarszínhadra; *nicht vor dem Kind* beszéd a gyerek elé. (Ez azonban változik, például a tömeghíborítók előtt a civilek lakta területek – mutatis mutandis – nem voltak hadszínterek; ebben a tömeghíborítók komoly változást hoztak.) A tér befogadja az eseményt, helyet ad neki. A tér metafora alapján: ami pedig befogad, helyt ad eseményeknek, térként kezd „viselkedni”. A telefonálás alkalmas szintér például időpont egyeztetésére, de nem alkalmas pénzügyek tisztázására. Színtér a levél vagy a levelezés, szintér a virtuális tér. Színteret alkot szülő és gyerek a fenti *nicht vor dem Kind* példában. A szintér összefüggésben áll a témákkal – a felmerült témák per analogiam színtereket alakítanak, színterek megengednek témákat vagy sem.

A szintér – nem csak tér (ha téren elsősorban vagy kizárólag a befogadottól független befogadó keretet értünk). Ami a szintéren előfordul, maga is alakítója lesz a szintérnek. A szintér: környezet, amelynek ismerete szükséges ahhoz, hogy megértsük az ott vagy abban megtörténő kommunikatív eseményt. A kommunikációesemények szinterein vannak olyanok, akik résztvevői az eseménynek, és vannak, akik csak figyelői, de mindkettő – egyik aktivitásával, másik aktivitásával hiányával – alakítója a szintérnek. A szintérnek van története és dinamikája.

A szintér: nem csak tér; és nem is feltétlenül elsősorban tér.⁴ lehet mondanom, vagy lehet beszélni a „Tűskevár[ról] mint nevelési t[ér]ről”.⁵ Vagyis a szintér – anélkül, hogy azt a „tér” fizikai értelmében kellene fel fogjunk – lehetővé teszi a bizonyos események, tevékenységek, aktivitások megtörténését, vez, létrejöttéhez.⁶ A szintéren előforduló kommunikatív esemény megértése

² szintér in [...] 2. (vált) Vmely valóságos, rendsz. közérdekű történet helye; színhely. Magyarországon heves időjárási változások szintere. A pün háború szintere attevődött lalidba. Az egész bányavilág a sztrájkok szinterevé vált. Ha az országgyűlés részletes törvényekkel nem lépne föl... a magunkra hagyott megyék új erőszakok szinterevé válnának. Kem. [...] (MTA NYI, 1980, VI.)

³ <http://www.vendegvaro.hu/33-230&e=7629>

⁴ <http://www.deutschesbuischaft-budapest.hu/hu/wirtschaft/deutschland/index.php&e=7629>

⁵ <http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2000/2/cikk18.html>

⁶ <http://boos.hu/3part/sebek-01-04.htm&e=7629>

szokások

pl. Will B.U. →

Waldo + Valore

többek között szándékok felismerését is magában foglalja. Egy adott szintér megértése azonban nem feltétlenül jelenti szándékok leírását is.⁷ A szándék felismerése bizonyos szintereken fontos, más szintereken elhanyagolható jelentőségű.

Színtéren olykor közéleti nyilvántartást értünk,⁸ ugyanakkor vannak olyan szinterek, amelyek bizonyosan nem nyilvánosak a közéleti nyilvántartás értelmében. Szokásos használatban a szintér színházi⁹ eredetűnek fogalmi környezetét adja hozzá a metaforikus (vagy metaforikusabb) nyilvántartás/jelentéséhez (...áttendézhető...): események játszódhatnak benne...; bejátszható...; szereplők mozognak benne...; szemlélteti annak az ott zajló eseményeknek...; változhat... stb.). A tér metafora legfontosabb elemei a befogadás és a tereit meghatározó konstituensek, amelyek egyben vagy ezáltal meghatározzák azt is, hogy milyen eseményre (pl. nagyság szerint) van lehetőség az adott térben. A mindennapi nyelvben a szintér szó leggyakrabban színházi, közösségi-politikai szövegekben fordul elő. Ma-napság gyakran megjelenik zenekritikai környezetben, ahol pl. metálszíntérről, punkszíntérről stb. beszélnek. Az ebben a közegben elterjedt szóhasználat a *nyíftű* – aminél több – és a (*szub*) *kultúra* – aminél kevésbé átfogó – között jelöli ki a szintér jelentését. Ezen a szintéren vannak például előadók és vannak rajongók.

(3.1.2) PROBLÉMATÖRTÉNETI HÁTTEREK: A SZINTÉR

SZOKÁSOS KONCEPCIÓ

A kommunikációkutatásban a szintér szokásosan a kommunikációs aktus környezetére vonatkozik.

A szintér a geopolitikai tér olyan különböző típusait jelenti, ahol az azonos vagy különböző szinteken aktív ágensek kommunikációja megvalósul. A kommunikáció összes szintje és a kommunikáció szintjeinek összes lehetséges kombinációja legalább négy eltérő típusú – a földrajzi és/vagy geopolitikai tér különböző, helyi, regionális, országos vagy nemzetközi szintjein találhatók.

⁷ Például az irodalomkritikus – legalábbis bizonyos irodalomelméleti megközelítések szerint – nem azazal jut közlelebb egy irodalmi mű megértéséhez, hogy szerzői szándékokat azonosít, hanem ha leírja, hogy az adott mű megjelenése módosította-e vagy sem, ha igen, milyen módon az irodalmi (művészet, társadalmi) szintet. A szándékok ebben az esetben a szerző biográfijához tartozó, személyes szintet alakító tényezők, a leírás szempontjából azonban irrelevanták.

⁸ szintér in [...] 3. (tár, saját) A közéleti nyilvánosság. A világpolitika szintere. Új politikai erőt jelent meg a -en. Az események haladása [= haladás] új-új sorog történeti személyt hoz szintérré. At. (MTA NYI, 1980, VI.)

⁹ szintér in 1. (Szín, rég) Színpad (l). A - keret dbrézal. Sok statisza nyüzsgött a -en. [1 a. (Szín, rég) A színpadi történetnek díszlettel ábrázolt helye; színhely. Bárk bán első felvonásában szintere a kirdlyi palota egyik terme. Amint utéletlen használatokkal, úgy játszaták a költő a szintérel is a natv néző előtt. Pélt. [...] (MTA NYI, 1980, VI.)

látható – szintereken belül helyezkedhet el. A helyi, regionális, nemzeti és nemzetközi szinten végbemenő kommunikáció tehát a következő szinteken belül, illetőleg szintek közötti történhet:

- **egyének;**
- **kis csoportok;**
- **helyi, regionális, nemzeti vagy nemzetközi szervezetek;**
- **közösségek, kis- és nagyvállalatok;**
- **társadalmak (nemzetek, államok stb.);**
- **szuverén államok alkotta koalíciók és egyéb nemzetközi szervezetek.** (Rosenfren, 2004, 195.)

Ez a megközelítés a szintér téri jellegét emeli ki – bár ebben a leírásban sem csak fizikai sajátosságokkal rendelkezik ez a tér –, és a kommunikáló ágensektől valamiképpen független, azokat és kommunikációjukat befogadó tájként mutatkozik.

A problémátörténeti előzményeket számba véve a **kontextusról** tűnik úgy, hogy a kommunikációkutatásban csakúgy, mint más kutatási területeken – többé-kevésbé – egybeesik azzal, amit **szintérként** írunk le. A **kontextus** jelentős konceptuális szerepet a nyelvvel kapcsolatos vizsgálódásokban (de nem elsősorban a hagyományos, szövegnél kisebb egységekkel foglalkozó területeken) filológiai-kritikai kutatásokban és a megismerést problematizáló területeken (pszichológia, kognitív tudományok), valamint ezek határterületein kap. A kontextus szövegtörzsetet, szövegösszefüggést jelent. A szó etimológiája alapján – con: együtt, textus: szöveg – a **kontextus** az adott **textussal együttlétező** vagy legalábbis a textustól valamilyen értelemben elkülönülő, de az értelmezés szempontjából vele szorosan összekapcsolott, kapcsolandó entitásokra utal. Például azon jelek összességére, melyek kisebb-nagyobb mértékben meghatározzák vagy befolyásolják egy nyelvi közlés jelenségét, funkcióját. Kiszérelhet lehet tenni arra, hogy ezeket az elemeket típusok szerint osztályozzunk. Osztályozási szempont lehet, ha elválasszjuk az adott megnyilatkozás kódrendszerében jelenlévő elemeket, illetőleg az ettől különbözőket (erre utal például Petőfi s. János **ko-textuális** – **kontextuális** megkülönböztetése¹⁰). Az ilyenfajta megkülönböztetésnek az elérhetőség szempontjából lehet jelentősége, mivel ezekhez a típusokhoz másféle elérhetőség tartozhat.

Mivel a **szintér** és a **kontextus**, úgy tűnik, szorosan kapcsolódnak egymáshoz, nem kecsesgethet túl sok haszonnal, ha a **kontextus** sokrétű és sokoldalú használata – valamint az a tény, hogy a kifejezés a mindennapi nyelv részévé vált – eredményezte gazdag konnotáció reflektálatlanul marad. Érdemes megvizsgálni, hogy a kontextus értelmei – szövegtörzsetet, értelmezési keret, vonatkoztatási rendszer, értelmezési horizont stb. – milyen problémák megoldásában játszanak szerepet; milyen elméleti vonatkozásai vannak a különböző

vizsgálódási területeken. E dolgozatban ez csak töredékes lesz; de ahhoz a célhoz, hogy a **szintér** fogalmát pontosabban megértjük, közelebb vizsgáljuk.

A kontextualitás kérdése a nyelvvel kapcsolatban a pragmatika megjelenségével vált részben értelmezhetővé, részben pedig kezelhetővé. A szemantikai pragmatikában – és annak filozófiai előzményében, pl. Wittgenstein, 1953; Austin, 1990 – két markáns álláspontot lehet elkülöníteni. Mindkettőben közös a kiindulópont, hogy a megnyilatkozások nyelvészeti eszközökkel leírható sajátosságai nem elégségesek a megnyilatkozó szándékaira, illetőleg a megnyilatkozás befogadójára által megértett jelentések leírására. (Például elképzelhetünk egy helyzetet, amelyben a következő párbeszéd zajlik le: „- Játsszák a Sarcot. – Majd szétmegy a fejem. – Csak azt akartam mondani, hogy már meggyógyult a Kallus.” Nem okoz nehézséget értelmezni a dialógust, és észrevenni a félreértést, amikor is az egyik beszélő megnyilatkozását arra történő fel-szólításként értelmezte a másik, hogy menjenek színházba, és ő ezt elutasítja, mire az első pontosítja meg egyezése szándékolt értelmét. Azonban egyáltalában nem magától értetődő, hogy a „játsszák a Sarcot” kijelentés hogyan tudja azt jelenteni, hogy menjünk színházba, miközben nyilvánvaló, hogy ezt érte-te rajta a második beszélő; a nyelv szintaktikai és szemantikai szabályai, valamint a beszélők lexikális tudása (értsd lexikonja) ezt magában nem magyaráz-za meg.) A szemantikai pragmatikában míg az egyik álláspont amellett áll ki, hogy ezeket a további jelenségeket szabályok követése és felismerése révén nyerjük, addig a másik álláspont – miközben elismeri, hogy vannak konvencio-nálisssá vált/váló nyelvi vagy nem nyelvi (konstitutív) szabályok – azt hangsú-lyozza, hogy e jelenségek egy része (valójában a jelentős része) nem szabály-ko vetésként értelmezendő. Az előbbi például Searle képviseli (lásd Searle, 1969; vö. még Worth-Gross, 1974, Labov-Fanshell, 1997), az utóbbi pl. Grice (1957, 1975) vagy a grice-i indítatási relevanciaelmélet. (Sperber-Wilson, 1986) A grice-i fel fogásból most azt emeljük ki, hogy a szándékolt jelentés felis-meréséhez egy olyan modell kéri, amelyben az értelmezést egy előzetes elvárásrendszer teszi lehetővé. Ha az elvárásaink nem teljesülnek, akkor egy következtetéses folyamat indul meg az értelmezésben, amelynek konklúziója (*implikatívája*) egy új jelentés (amely vagy egybevágy a szándékolt jelentéssel, vagy sem, és ekkor félreértés áll fenn). Például „a majd szétmegy a fejem” kije-lentés látszólag megsérti az első beszélőnek azt az elvárását, hogy a másik reakciója tematikusan kapcsolódjon (legyen releváns) a megnyilatkozásra, és egy konvencionálisnak tekinthető elutasítással (tipikus tárgy stb.) vagy elfo-gadással reagál. Ezt ismeri fel az első beszélő. Tehát itt nem szabályok köve-téséről van szó, hanem egy szüntelen értékelési folyamatról. A relevanciaelmé-letben „a kontextus nem egyszer és mindenkorra adott, hanem megnyilatko-zásról megnyilatkozásra fel kell építeni”. (Reboul-Moeschler, 2000, 85.) A kontextust itt „a logikai forma fogalmából nyert információk [...] illetőleg az érzékelhető környezet [...] és a megelőző megnyilatkozások interpretációjá” alkotja (ibid. 86.). A relevanciaelmélet újdonsága az, hogy modell kéri annak a folyamatnak a leírására, hogy egy adott kommunikációs helyzetben a részt-vevők számára elérhető információk közül hogyan választják ki a relevánsakat.

¹⁰ A ko-textus kifejezést Petőfi s. János használta először (Petőfi, 1971).

X A kontextus, illetőleg a kontextuális tudásra vonatkozó kérdések a kognitív pszichológiában is több területen megjelennek. Az egyik ilyen terület a percepciókutatás régi (pszichológiai, filozófiai) kérdése, ti. hogy az észlelés egy felülről vagy alulról vezérelt folyamatként írható-e le. Vagyis mi határozza meg azt, hogy minnek észlelünk valamit a környezetünkben: az észlelést az érzékszervek közveitette inger vagy előzetes tudások irányítják. A felülről vezérelt folyamatelgondolást jól példázza a közismert koktélpárti-effektus, és melllette például az alaklélektanból ismert jelenségek szólnak. A kontextuális kérdés ezen a területen úgy jelenik meg, hogy a klasszikus felfogással (vagyis a pszichológiában sokáig bevett nézetnek számító felülről vezérelt felfogással) szemben megjelennek az olyan modellek is, amelyek ezt az előzetes tudást csak másodlagosnak vagy utólagosnak tekintik, vagy legalábbis a kizárólagosságát megkérdőjelelik. A kontextus kifejezés itt ezekre az előzetes tudásokra mint a percepciós folyamat kontextusára utal. Például pszicholingvisztikai kísérletek azt mutatják, hogy kétértelmű kifejezések észlelésekor minden jelentés aktivizálódik, és a releváns jelentés kiválasztása csak utólagos (még ha ez századmásodpercnyi tartományban is értendő). A klasszikus modell(ek), a vele szemben álló (pl. konnektionista) modellek és a köztes megoldásként javasolt modellek bemutatásától itt eltekintünk, azt mindenesetre érdemes szem előtt tartanunk, hogy egyfelől a kontextus ebben a szöveghelyeztetben (előzetes) tudásainkra vonatkozik, tehát mentális vagy pszichológiai kontextusról van szó; másfelől (pl. nyelvi elemek) értelmezéshez a tudások elérhetőségének pszichológiai modelljei gyakran nagyon is intuícioellenségek. (Pl. abban az értelemben, hogy az elérhetőség szemantikailag nem áttekinthető folyamat, vagyis olyan elemek manipulációjával történik, amelyek nyelvi-szimbolikus kategóriáink számát nem hozzáférhető.) Az egészséges megközelítés – vagyis hogy mit fogunk fel, azt voltaképp máf előzetes tudásaink meghatározzák: ahol ezek az előzetes tudások valamiféle sémaként irányítják a percepciót – nemcsak a percepciókutatásban, hanem például a fogalmi tudások mentális reprezentációjának modelljében (vagyis az arra a kérdésre született válaszokban, hogy mik is a fogalmak és miként is „vannak a fejünkben”) is meghatározóvá vált. A klasszikus modellekkel szemben, amelyek kezeletként próbálják leírni a fogalmakat, megjelentek azok az elgondolások, amelyekben a fogalmak arisztotelészti definícióként, meghatározó jegyekkel vannak megragadva; ezek helyetti születtek az olyan javaslatok, amelyek a fogalmakat prototípusokként, forgatókönyveként stb. írják le.

X A mestertérségesintelligencia-kutatás egy másik olyan terület, ahol a kontextusnak fontos szerep jut. Ez a terület bizonyos pontokon érintkezik a kognitív pszichológiában (vagy kognitív tudományban) kidolgozott megismerésmódellekkel, amennyiben funkcionális szempontból azonos (hasznos) jelenségről van szó (ti. információkeresésről). A probléma, amellyel az MI-kutatók szánárára felmerül: hogyan kell tárolni egy alkalmazásban az adott feladat végrehajtásához szükséges információkat. Ez a kérdés már egyszerű feladatokról sem triviális, még nagy tárolási kapacitású és gyors adatfeldolgo-

zásra képes hardverkörnyezetben sem. Különösen érdekesek azok a törekvések, amelyek azt tűzték ki célul, hogy olyan háttértudást építsenek gépi alkalmazások számára, amelyek az ember mindennapi rutinjában használt tudásokat próbálják szimulálni (pl. CYC-projekt, Open Mind). A klasszikus MI-probléma, amelyben a kontextusra vonatkozó tudásoknak nagy szerepük van, az ún. keretprobléma, vagyis az a kérdés, hogy a gépi alkalmazás a rendelkezésre álló információk, illetőleg információmanipuláló képessége révén általa előállítható tudásokból hogyan tudja az adott probléma szempontjából releváns információt kinyerni.

A kontextus kérdése az empirikus tudományművelés adatgyűjtés és -feldolgozás módszertana szempontjából is nagy jelentőségű – történetik bár az adatgyűjtés kísérleti vagy nem kísérleti környezetben. Ugyanis a megbízható adatgyűjtés és -rögzítés feltétele, hogy a vizsgált jelenség oksági összetűgésének leírása minél kevesebb tényező bevezetésével történjék. A kutatásmetodikai elvárás az, hogy a megbízhatóság érdekében a vizsgált jelenség leírása (értelmezése, kauzális kapcsolataink feltárása) kevés változó kontextusában történjen, a többi – a jelenséget esetleg befolyásoló – elemet szándékosan figyelmen kívül kell hagyni. Ez a *certis paribus* elv nemcsak egy parszimoniikus szabály – vagyis hogy a kevesebb változóval operálj magyarázat jobban, amelyik több változóval tesz ezt –, hanem az adatgyűjtés megbízhatóságára vonatkozó ellenőrzési szempont is. A kontextusszűkítés – vizsgálati körülmények között – megjelenhet úgy, mint a vizsgált jelenség befolyásoló korlátozás (pl. double blind eljárás), és megjelenhet mint a kutató által vizsgált tényező korlátozása. (Pl. Knippendorf, 1995, 24. slk.)

Egyes filozófiai nézetek szerint a különböző elméletek a jelenségek különböző kontextusait írják le. Erre jó példa a James által említett fizikai és pszichikai kontextus. (James, 1890)

Kontextusról beszélhetünk nemcsak a szövegek, de minden egyéb dolog, jelenség esetében is, amikor valaminek a környezetére utalunk. Ha azonban csak a környezetet értetnénk alatta, akkor nem lenne szükségünk magára a kontextus kifejezésre, hiszen használhatnánk helyette a környezet kifejezést is! A kontextusnak tehát valami más, valami többet kell jelentenie! A kontextust szokták aképpen is jellemezni, mint értelmi összetűgést, a dolog megvilágító körülményeket. Ebből a megfogalmazásból látszik, hogy amikor egy dolog kontextusról beszélünk, akkor nem pusztán a dolog körüli egyéb dolgokat értjük alatta, hanem a dologgal valamilyen viszonyban álló minden egyéb dologról vagy tényezőről. Feltajdonképpen minden olyan tényezőt, mely a dolog meghatározásában vagy megítélésében szerepet játszik, amely nélkül nem tudnánk a dolog helyesen értelmezni. (Tótfalusi, 1986)

Alvin Goldman *A tudás oksági elmélete* (1995) című tanulmányában a következő kérdést teszi fel. A tudás oksági elméletében hívők szerint hiteink oksági viszony(ok)ban állnak a világ dolgaival. De mely dolgokkal? Az egész világmindenséggel vagy csak öt dologgal, esetleg tízzel? Látható, hogy máf akkor problémákba ütközünk, ha pusztán az okságiilag meghatározó tényezőket értve a kontextus alatt, megpróbáljuk azokat bevonni az értelmezés keretébe.

A fenti megfontolásokon kívül beszélhetünk még hermeneutikai értelemben szövegen belüli, illetőleg kívüli kontextusról, hiszen egy adott szöveg egy mondata viszonyban áll a szövegben szereplő többi mondattal és természetesen a szemantikai viszonyai alapján a szövegben kívüli valósággal is. (Giondri, 2002) Beszélhetünk az adott szöveg létrehozásának és befogadásának kontextusáról, hiszen a kettő nem feltétlenül esik egybe sem időben, sem térben. Ezzel némileg szembeszáll a dekonstrukció, mely szerint a létrehozói kontextusról beszélni teljesen felesleges és értelmetlen is, hiszen a szövegek csak a befogadásban élnek, és minden egyes befogadás megkívánja a szöveg dekonstrukcióját, vagyis minden egyes befogadás különbözőzik mindegyik másiktól. (Culler, 1997)

A nyelvhasználat rendkívüli módon függ a használat kontextusától, ez meghatározza a jelentést (Wittgenstein szerint egyenesen konstitutálja) és a használati szabályokat. Egy bizonyos értelemben mondhatjuk azt is, hogy a nyelv csak nyelvjáratokban él, vagyis csak meghatározott kontextusokban, és azoktól el nem választható. De nemcsak a közösségi nyelvhasználatot határozza meg a kontextus, hanem az egyéni is; mindefféle verbális viselkedést, mind közösségi, mind egyéni szinten. A kontextus a 20. század közepén Wittgenstein és Austin munkája révén vált a nyelv tanulmányozásának egyik központi fogalmává. Fregét idézve Wittgenstein azt mondta, hogy az ember csak egy nyelv kontextusában érthet meg egy mondatot. (Borradori, 1999) Itt azonban nem csak a nyelvre mint absztrakt entitásra kell gondolni. Wittgenstein ezt nyilvánvalóvá tette a használat hangsúlyozásával. A nyelv értés kulturális kód is, és a nyelvhasználat társadalmi jelenség. Ennélfogva a megértés kontextusa nemcsak a „szövegekörnyezet”, hanem a fizikai, társadalmi, kulturális környezet is. Ezt mind figyelembe kell vennünk, amikor egy megnyilatkozás kontextusáról beszélünk.

A kontextust meg kell különböztetnünk a ko-textustól, ¹⁰ mert míg az előbbi egy szituációs környezetre utal, addig az utóbbi egy verbális környezetre. A ko-textus kifejezés a szövegben belüli és a szövegben kívüli elemek közötti különbséget hangsúlyozza. A ko-textus a szövegben belüli elemekkel foglalkozik, és felöleli a szöveg nyelvi anyagát, de olyan nem nyelvtani összetevőket is, mint a metrikum, a ritmus, az eufónia stb., mindazokat, amik a szövegben benne foglaltatnak. A kontextus pedig a szövegben kívüli elemeket öleli fel, úgy mint az extenzionális szemantikai értékeket, a kulturális fogalmakat, előfeltevéseket, a beszélők és hallgatók (írók-olvasók) elvárásait stb.; általában minden, ami a jelentéssel és a pragmatikával kapcsolatos. (Sebeok, 1986)

Am ezen oksági kontextusértelmezés nem fedi le mindazokat az eseteket, amikről mint kontextusról szoktunk beszélni. Vegyük például a sakkbábuk esetét. A bábuk értékét a sakkjátéknál nem csupán rangjuk, hanem pillanatnyi pozíciójuk is meghatározza. Ez az érték pedig nemcsak azt jelenti, hogy le tudnánk ütni egy elfenséges figurát, vagy éppen sakkot tudnánk adni, hanem hogy hosszú távon miképpen befolyásolják a játék kimenetelét. Vagyis az oksági kontextuson kívül beszélhetünk például történelmi kontextusról is. A kontextus kifejezéssel utalhatunk egy bizonyos témakörre is. Például a ká-

non egy keresztény vagy bibliaértelmezési kontextusban nem ugyanazt jelent, mint amikor irodalmatörök beszélgetnek a kánonról vagy mondjuk a quattrocento művészei.

És hogyha a téma szerinti kontextuálitásnál tartunk, akkor bevezethetünk egy másik megkülönböztetést is: a mindennapi és a szaktudományos kontextuálitás közötti különbséget. A mindennapi életben is utalunk kontextusokra, figyelmebe vesszük őket értelmezéseink során, de nem abban az értelemben, amiben mondjuk egy társadalomtudós. A természettudományok és a kultúra kívül állanak a tárgyukon, ezért számunkra igazából csak az oksági kontextusnak van értelme. Ezzel szemben egy antropológus már a társadalmi szituáción belülről figyel az adott társadalmat, számára nem elégséges az oksági, természettudományos módszerekkel megfigyelhető kontextuálitás. Neki sok egyéb más dologról is beszámolóit kell adni, rendszerint olyan dolgokról, melyeket mindennapijaink társadalmi érintkezései során mi is figyelembe veszünk, de inkább tudattalanul, nem tematizálva azokat. A társadalomtudósunk erre is ki kell dolgoznia a megfelelő módszereket. A kontextusról tehát vannak mindennapi, azaz tudomány előtti ismereteink és értelmezéseink, és vannak szaktudományos fogalmaink-felismeréseink és tudásunk. Az előbbiek nagyjából részét a jelenségek felszínét képesek megragadni; az utóbbiak egyik fő célja a láthatatlan összefüggések feltárása. Az előbbiekekkel különböző felkészülést nem igénylően, nagyjában-egészében mindnyájan rendelkezünk, az utóbbiak tudományos ismereteket és módszereket követelnek, amelyekkel a mindennapi tudásunkban nem vagy csak kevésbé rendelkezünk. Mindez röviden azt jelenti, hogy a kontextuálitás figyelembevétele megragadhat a tudomány előtti gondolkodás szintjén, vagy gazdagíthatja a tudományos munkát. (Fehér-Hársing, 1977)

Sok esetben azt, ami szintériként jelenik meg, ágensként is le lehet írni. „A »kollektív ágens«, a »(belső) nyilvánosság« és a »problémamegoldás sajátos (kommunikatív) színtere« terminusok gyakran ugyanazt a jelenséget írják le, noha, természetesen, maguk a terminusok nem szinonimák. (5.21) Ebből következően ezekkel a terminusokkal igen különböző helyzetek is leírhatók, akár például egy bizonyos család (mint kollektív ágens) problémamegoldó részvétele a szomszédságban (mint a problémamegoldás sajátos szintjén), amely jelenti azt, hogy a szomszédságban található (belső) nyilvánosság a családnak külső nyilvánossága, amelyben saját belső nyilvánossága csak szűrt formában jelenik meg; vagy például egy bizonyos véleményáramlatnak mint ezen véleményről hordozó individuumból integráldórt kollektív ágensnek a hatását foglalkorásban, amely kanalizálja a problémamegoldásokat.” Ettől nem függetlenül: a nyilvánosság mindig szintérhez kötött, s így egy-egy nyilvánosság mint valamely ágens egyik meghatározó konstitúense írható le.

(3.2) A színtér participációs koncepciója

(3.2.1) ELŐZETES MEGJEGYZÉSEK

A színtér nem magában áll, hanem mindig ágenshez kötött, és az ágens mindig színterhez kapcsolódik. Ágensnek meggyilvánulásaiukban mutatkoznak meg ágensként. Színtér tehát az a hely, ahol az ágens ágensként meggyilvánul.

A színtér elemzésénél elsődként olyan fogalmak merülnek fel: mint téri és időbeli körülmények, az esemény nyilvánossága (vagyis hány résztvevője van egy eseménynek¹¹), a résztvevők integráltsága, vagyis az, hogy milyen módon tudnak egymásról, milyen mértékben vannak figyelemmel egymásra. A sor nyitván felvethető, de ennél lényegesebb az, hogy mindezek az esemény valamely résztvevőjének/résztvevőinek (akár megfigyelői résztvevő[k]) értelmezési keretében adóttak.¹² A körülményekbe beletartoznak nemcsak a megnyilatkozás környezetének a speciális és temporális adottságai, hanem a jelenlévők – vagyis a színtéren lévők – ezekre vonatkozó ismeretei, előzetes tudásai, képességei, elvárásai – összefoglalóan: felkészültségei. A színtér leírását mindig ágensek felkészültségüket kell figyelembe vennünk.

Amenyiben tehát a színteret konstituálja az ágensek felkészültsége, akkor a színtér leírását mindig ágensek felkészültségére hivatkozva lehet megadni. Ebből következően különböző felkészültségtípusok különböző szintertípusokat eredményeznek. Nevezzük összetételül a színtérnek mindazokat a körülményeket, amelyek valamely ágens számára meghatározzák egy adott esemény lehetséges „interpretációját”. Ez az értelmezés nem a megnyilatkozás körülményeire hivatkozik, hanem lehetséges „interpretációira”, vagyis arra, hogy milyeneként ismeri fel az ágens mindazt, ami körülötte történik. Ugyanis például egy kijelentést ki lehet ragadni eredeti kontextusából, jól vagy rosszul idézni stb., és ezzel új kontextusba, új szintérbe helyeződhet. Az *interpretáció* terminus bevezetése arra utal, hogy a megnyilatkozások „értelme” mindig egy adott ágens vagy ágensek interpretációs kapacitásával, kapacitásaival van összefüggésben. Erre a későbbiekben mint az ágens *sajátvilágára* fogunk hivatkozni.

A színtéren tehát az ágens felkészültségével van jelen, továbbá jelen vannak vagy lehetnek – az adott ágens felkészültségével elérhető – más ágensek. A színtér téri, de szerencsésébb ezt nem egyfajta statikus tartálynak elgondolni.

¹¹ Például a kommunikáció körülményeire való egyik tipikus hivatkozás a potenciális résztvevők számára vonatkozik. Ennek alapján szokás kommunikációs színterkről beszélni: személyes, csoportos, szervezeti, tömegkommunikáció stb.

¹² Például a tiók esetében: nem tudjuk a tiók (vagy tiókátadás, eltitkolás) fogalmát „külső” változókkal megadni, például azzal, hogy a tiók valami olyan, amit kevesen tudnak. Hiszen lehet olyan tiók, amit nagyon sok tiókgazda tud. A tiókhoz a tiókudorának az a tudása tartozik hozzá, hogy vannak olyanok, akik nem tudják – esetleg így: nem tudhatják – azt: másfelelői például egy kiinduló tiók esetében a tiókot máf – nem tiókgazdaként – ismerőknek az a tudása, hogy valaki ezt el akarja titkolni. A *tiók* az adott tudás státuszára vonatkozó tudással (valakinek a tudásával) alható meg. Ez tehát egy taxonómiai szempont: az adott dologról való tudás hirtoklásának és hirtokollalótságának körére vonatkozó *tudás*.

(3.2) A SZÍNTER PARTICIPÁCIÓS KONCEPCIÓJA

ni (lásd fenn), hanem a jelenlévő ágensek felkészültségei által *kifejtülő* ternek. A színteret konstituáló ágensek felkészültsége az ágensek (humán kommunikáció esetében például a kor-, a társadalmi státusz-, a kulturális felkészültsége stb.) különbözőségeire vonatkozó tudásokat is magában foglalja, illetőleg ezek közössége és kölcsönössége alakítja. A felkészültségek változása a színteret alakítja – a színtér változó, vagyis a felkészültségek kölcsönös (vagy kölcsönösnek vélt) tartományának folyamatos változásával folyamatosan változik. A színtér – legalábbis részben – változatható az ágensek erőfeszítéseinek a következményeként (pl. amikor arra törekszünk, hogy valamiről ne úgy beszéljünk, ahogyan eddig; ajánlatokat teherünk a változtatásra), és spontán módon megváltozhat. Az átalakulásra való reflexióra vagy van az ágenseknek felkészültségük, vagy nincs.

(3.2.1.1) A participációról

A participációs felfogás mint kommunikációelmélet arra a kérdésre keres választ, hogy miétele jelenségek azok, amelyeket „kommunikációs”-ként vagy „kommunikatív”-ként kategorizálunk, és abból a felismerésből indul ki, hogy a kommunikáció egy nagyon alapvető készséttel van összefüggésben. Vannak létezők, amelyek folyamatosan, saját érdekükben,¹³ tülélési esélyeik maximalizálhatók; továbbá rendelkeznie kell valamilyen eljárással, amelynek révén S_1 -ből S_2 -be kerülhet. Ezt a folyamatot a participációs felfogás problémafelismerésnek és -megoldásnak nevezi. Annak tehát, ami problémamegoldásra törekszik, a problémák kezeléséhez rendelkeznie kell bizonyos *felkészültségekkel*,¹⁵ felkészültségre van szüksége, hogy valamit mint problémát ismerjen fel és oldjon meg. A participációs felfogás a kommunikációt a problémamegoldásra való törekvéssel látja összefüggésben állni, mégpedig egyfelelői ügy, hogy a kommunikációt problémamegoldó tevékenységként tekintni; másfelelői pedig ügy, hogy annak, ami a kommunikációt lehetővé teszi, (fészbén) egy sajátos, szerzett problémamegoldó felkészül-

¹³ Esetleg vele valamilyen kapcsolatban, pl. rokoni kapcsolatban lévő egyed vagy egyedek érdekében.

¹⁴ Lokális, mert lehet, hogy más összefüggésben szátkurcának bizonyul (erre számos evolúciós példát lehet találni). Fel lehet tenni azt a kérdést, hogy vajon nincsenek olyan törekvések, amelyek eppenséggel az állapotonátára vonatkoznak, biológiai példát véve ilyen az altruisma megatadás, amikor egy egyed feláldozza magát vagy egyedi tülélési szükségletét fajtársak vagy legalábbis közeli rokonok érdekében.

¹⁵ Minden képesség lehet ilyen értelemben problémamegoldó felkészültség, de bizonyosan nem minden képesség szilkeges a problémafelismeréshez és/vagy -megoldáshoz.

ség (készlet) a forrása. Ágensnek nevezzük azt, ami rendelkezik llyesfajta felkészültségekkel, és problémamegoldóként is nyilvánul meg.¹⁶ Ez a rátelkinés az ágenszt elérhető felkészültségeivel azonosítja.¹⁷ A *továbbiakban a kérdéseink arra is irányulnak, hogy ez a felkészültség hogyan jellemezhető.*

Ez a kiindulópont kiegészülhet azzal (az ismerős belátással), hogy a (siker) kommunikáció megvalósulásához – pontosabban: egy kommunikatív esemény végbemeneléhez (vagy egy kommunikatív jelenség konstataciódáshoz) – a kommunikációban résztvevőknek¹⁸ részben azonos¹⁹ felkészültségekkel kell rendelkezniük (pl. egy nyelvet kell tudniok beszélni). A felkészültségek valamilyen mértékű azonosága (kommunikációs) közösséget hoz létre. A *participáció* kifejezés a közösségben való részvétel módjára és feltételére²⁰ utal. A *továbbiakban a kérdéseink arra is irányulnak, hogy a felkészültségek e közössége hogyan értelmezhető.*

Ha kommunikációról van szó, az mindig valahol és valamikor van, illetőleg történik. Ezt nevezhetjük adott kommunikációs esemény *színterének*. Ismerős belátásunk az, hogy „ugyanaz” a dolog (kommunikációs esemény) más-más helyzetben – más-más szinten – nem ugyanaz; amit – *ceteris paribus* – a szinterek különbözősége eredményez. Amikor *színterről* beszélünk,

¹⁶ „Az ágens» terminus használata [...] semleges abban az értelemben, hogy nemcsak (élet) individuumra (illetőleg egyedre) vonatkozhat, de minden olyan (akárcsak relatíve önálló) rendszerre mint egységre is, amely [részen szerzett felkészültségekkel] problémát old meg.” (5.2) Az „agens» terminus extenziója tehát az „x részben szerzett felkészültségekkel problémát old meg” (esetleg az „x problémát tud megoldani») terminusok extenziójával esik egybe. Az idézet azt úgy folytatódik, hogy „[a]z »agens» rekonstrukciója ebben a diszkuszióban egyaránt történhet a »személyiség«, a »szerep«, illetőleg az »agensvilág« (vaz ágens sajátvilág» vagy »életvilág») rekonstrukciójának terminusaiban (noha, természetesen, ezek a terminusok nem szinonimái egymásnak)» (ibid.), ami elsősorban humán individuumok és/vagy csoportok ágens mivoltát emeli ki, nem érdemes kizárni az elemzésből a nem humán problémamegoldó rendszereket sem.

¹⁷ Ez azonban nagyon sok kérdést vet fel, amelyek egy része az azonoság-problémakörrel áll összefüggésben: temporális azonoság; határozatlan azonoság stb. Egy további probléma, hogy vajon kimerítően fel lehet-e sorolni az elérhető felkészültségeknek akárcait a típusait (pl. a következményrelációk, implikációk, explikációk és így tovább) is. Ha ilyen példákat említünk (pl. Wilson-teszt), akkor azzal a problémával nézünk szembe, hogy *milyen feltételek adhatók meg egy felkészültség – éppen hogy magyarázatra szorulóak, minsem hogy reflektáljanak magyarázatiú tételemnek öket.*

¹⁸ Eddig csupán annyit mondtunk, hogy a kommunikáció a problémakezelés sajátos felkészültségekkel van összefüggésben. Itt – többes számot használva – arra a fellogásra hagyatkozunk, hogy a kommunikációs eseményeknek több részvevője van. *Kérdés, hogy hogyan is kell pontosan értelmezni ezt.*

¹⁹ Az „azonos” – és a „részben” – értelme a továbbiakban pontosítandó.

²⁰ Itt, a kommunikatív közösséget megalapozó közös felkészültségekből (a kommunikatív) való részvételre („Az ágens részeseik mindazokban [a felkészültségekben], amelyek számára egy adott alkalommal elérhető [hozzáférhető], más szavakkal: azok a felkészültségek, amelyek a problémamegoldás egy adott esetében az ágens számára elérhető [hozzáférhető] logikai értelemben a *prionak*: erre utal a részesezés.”). Más szavakkal, a kommunikatív – a problémamegoldás perspektívájában – állapotként mutatkozik meg. Az ágens ebben az állapotban részese: ez maga a *participáció*” (5.2).

elsősorban tér-, esetleg időbeli fogalmakkal határoljuk azt el. Azonban egyáltalában nem magától értetődő, hogy a szintér azonosításához elégséges-e egyáltalán vagy éppen szükséges-e a spaciális és temporális körülmények meghatározása, vagy ha igen, akkor milyen módon. Meg kell tehát vizsgálnunk, hogy mit foglál magában a *színtér*. Miután megadjuk a fogalom tartalmát, választ kell keresni arra, hogy szinterek miben különbözhetnek? Ha vannak különböző szinterek, akkor azt kell megválaszolnunk, hogy a különbözőségeken találni-e olyan generikus elemeket, amelyek révén szintértípusok különbözhetnek meg. A *továbbiakban a kérdéseink elsősorban arra irányulnak, hogy a színtér hogyan értelmezhető.*

Míg a kiindulópontra vonatkozóan jelen írás nem tesz fel kérdéseket a továbbiakban, addig néhány előkészítő jellegű megjegyzést kell tenni, hogy a fejezet középpontjában álló szintér fogalmáról beszélni tudjunk. Ilyen előkészítő megjegyzés a felkészültségre vonatkozóan: mivel felkészültségtől nem csak problémamegoldás és kommunikáció kapcsán lehet beszélni, a *felkészültség* tartalma mellett tisztázni kell azt is, hogy a kommunikáció milyen felkészültségek teszik lehetővé? *Szükséges lesz továbbá annak tisztázása is, hogy mit jelent a felkészültség azonosága, továbbá hogy – ha lehet beszélni típusokról – milyen típusai vannak a (kommunikációs) közösségeknek.*

(3.2.1.2) A problémafelismerés és a problémamegoldás szerkezetéről

A problémamegoldás²¹ feltételezi:

- a probléma felismerését: két – „jelen” és „kíván” – állapot azonosítását,
- továbbá annak felismerését, hogy a két állapot között van átmenet,
- valamint annak felismerését, hogy van-e mód(omban) az átmenetet megvalósítani; és szükséges az átmenet lebonyolítására való készletés, amelynek forrása a két állapot között lévő különbség.²²

Ezek a problémamegoldásra való felkészültségek szükséges feltételei. A probléma mindig valamely ágens problémája.

A (valamire való) felkészültségek körébe tudástípusú felkészültségek, továbbá készségek és jártasságok tartoznak, amelyek valamely ágens számára elérhetők. Az elérhetőség valamiképpen reprezentálódik az ágens számára.

²¹ A *probléma* fent bevezetett értelmében.

²² „az adott ágens valamely alkalommal vett állapota és egy számúra ugyanakkor kívánatos állapot között esetleg fennálló)”, „kritikus különbség” (5.2). A következőkben a notációban használni az individuumparaméter – a könnyebb áttekinthetőség érdekében – egy külső perspektívájú leírás perspektívájában megjelenő differenciálatlan individuiális ágensre utal, amely jelen körülményben egy nagyon is differenciált *számvilágként* van bemutatva.

Vizsgáljuk meg, hogy milyen módokon lehet valamely felkészültség elérhető.²³ [Amiből kiindulunk: a ágens számára valamely p_1 probléma megoldásához szükség van s_1 felkészültségre.] A következő helyzetek állhat fenn: a vagy

- (1.1) felismeri²⁴ x -et mint p_1 problémát
(1.2) vagy nem.²⁵

Ha a felismeri p_1 problémát, akkor vagy

- (2.1) felismeri, hogy van olyan s_1 felkészültség, amellyel p_1 probléma megoldható, vagy pedig
(2.2) nem ismeri fel, hogy van ilyen s_1 felkészültség, (mely megoldható p_1 problémát), esetleg
(2.3) nem ismeri fel, hogy nincs ilyen felkészültség, mely $\{p_1$ probléma megoldása lehetne}, vagy
(2.4) felismeri, hogy nincs ilyen s_1 felkészültség p_1 probléma megoldásához.

Ha (2.1), azaz felismeri, hogy van olyan s_1 felkészültség, amellyel p_1 probléma megoldható, akkor a vagy

- (3.1) felismeri, hogy elérhető számára s_1 felkészültség, mely megoldása lehetne p_1 problémának, vagy
(3.2) nem ismeri fel, hogy elérhető számára s_1 felkészültség, mely megoldása lehetne p_1 problémának, esetleg
(3.3) nem ismeri fel, hogy elérhető számára s_1 felkészültség, vagy
(3.4) nem ismeri fel, hogy nem elérhető számára s_1 felkészültség.

Ha (3.1), azaz felismeri, hogy elérhető számára s_1 felkészültség, mely megoldása lehetne p_1 problémának, akkor

- (4.1) felhasználhatja s_1 -et p_1 megoldásához. (Milletőleg ha [3.4] nem ismeri fel, hogy nem elérhető számára s_1 felkészültség, megkísérelheti felhasználni s_1 -et p_1 megoldásához.)

Ha az a felismerése, hogy nem elérhető számára s_1 , (tehát 3.2 áll fenn), akkor lehet, hogy

²³ A reprezentációk különböző típusnak lehetnek (reflektált vagy reflektálatlan, internálisan hozzáférhető [személyes emlékek] vagy externálisan hozzáférhető [az 1066-i használati család], és ezek a különbségek nem elhanyagolhatók. Erre azonban itt nem leszünk figyelemmel.

²⁴ Miti jelent az, hogy „felismeri” automatikus válaszok (reflexek, ösztönök) esetében?

²⁵ Ha 1.2, akkor valójában nem is beszélhetünk problémáról, ti. definíciónk szerint a problémát az ágens problémafelismerése konstituálja azáltal, hogy állapotkülönbségeket ismer fel az ágens: ha nem ismeri fel, akkor tehát nem áll fenn a probléma.

- (4.2) felismeri, hogy egy későbbi időpontban elérhető lesz s_1 felkészültség (amellyel p_1 probléma megoldható), vagy
(4.3) lehet, hogy felismeri, hogy nem lesz elérhető s_1 felkészültség egy későbbi időpontban sem, esetleg
(4.4) nem ismeri fel, hogy elérhető lesz egy későbbi időpontban, vagy
(4.5) nem ismeri fel, hogy nem is állhat rendelkezésére egy későbbi időpontban (tehát úgy véli, hogy elérhető lesz egy későbbi időpontban, amikor valójában nem lesz elérhető).

Ha (4.2), azaz felismeri, hogy elérhető lesz s_1 felkészültség (amellyel p_1 probléma megoldható) egy későbbi időpontban, akkor vagy

- (5.1) felismeri mint p_2 problémát, hogy egy s_{11} felkészültséggel, amely elvezet az s_1 felkészültség megszerzéséhez, vagy
(5.2) pedig nem ismeri fel, hogy létezik s_{11} felkészültség, amely s_1 felkészültséghez elvezet.

Másképpen fogalmazva:²⁶

3.1. táblázat - Problémafelismerés

	a felismeri...	a nem ismeri fel...
..., hogy p fennáll	1.1 Aap	[1.2] $\sim Aap$]
..., hogy p nem áll fenn		

Ha abból indulunk ki, hogy a probléma mindig valakinek a problémája, akkor a 3.1. táblázat azt explikálja, hogy a problémát felismerés konstitutálja,²⁷ a felismerés pedig a felismerése.²⁸

²⁶ $Axy = x$ felismeri y -t

$Sxy = x$ megoldása y -[problémá]nak

$Hxy = y$ elérhető x számára

$Uxyz = x$ felhasználja y -t z [probléma] megoldására

$a_1 =$ ágens individuumnév

$s_1 =$ valamely felkészültség(készlet) megnevezése, indexelt individuumnév

$p_1 =$ valamely probléma megnevezése, indexelt individuumnév

$t_1 =$ valamely t_0 -tól különböző (későbbi) időpont (t_0 külön nincs jelölve)

²⁷ Ti. az állapotkülönbség felismerésével (konstatálásával) jelenik meg a probléma mint probléma, ami nem azt jelenti, hogy a felismerés a problémát okozza.

²⁸ Valójában az 1. táblázat úgyszólván nem értelmezhető ebben a keretben, ha a problémamegoldás részét akarjuk számba venni... Azt ugyan lehet mondani, hogy valaki felismeri azt, hogy valami mt nem probléma, pedig az volt, de ez kívül esik ezen a szerkezeti vizsgálódáson. Az pedig, hogy valaki ne ismerje fel, hogy nem áll fenn egy probléma, a *probléma* itt tárgyalt fogalmain kívül. Ugyanígy nem lehetséges, hogy legyen probléma, ha nem ismeri fel (1.2). Vagyis, ha 1.2, akkor valójában nem is beszélhetünk problémáról. Elképzelhető azonban, hogy egy megfigyelő rá tud mutatni arra, hogy ennek-és-ennek valójában ez-és-ez volt a problémája (de nem vette észre). Vagy ez-és-ez azt gondolta, hogy ez-és-ez a problémája, pedig valójában valami más (az-és-az) volt az.

3.2. táblázat - Megoldásfelismerés

	a felismeri...	a nem ismeri fel...
... , hogy s van	2.1 $Aa(\exists s\{Ss;p_j\})$	2.2 $\sim Aa(\exists s\{Ss;p_j\})$
... , hogy s nincs	2.3 $Aa(\sim \exists s\{Ss;p_j\})$	2.4 $\sim Aa(\sim \exists s\{Ss;p_j\})$

2.2-2.4 nagyon is ismerős szituációk lehetnek, amelyek következményekkel járnak. Érdemes felfigyelni arra, hogy a 3.2. táblázattal olyan episztemikus kategóriák értelmezhetők, mint 'tudja, hogy x', vagy 'meggyőződése, hogy x' (vagy 'úgy veszi, mintha x', vagy 'úgy emlékszik, hogy x' stb.; esetleg szokásosan különbözőképpen kategorizált tudástípusokon), 2.1 és 2.4, illetve 2.2 és 2.3 rokonságot mutatnak a lehetséges cselekvések következmények szempontjából. A következő 3.3. táblázat 2.1 lehetséges következményeit fejti ki:

3.3. táblázat - Elérhetőségfelismerés

	a felismeri...	a nem ismeri fel...
... , hogy s elérhető	3.1 $Aa(\exists s\{Has_j\})$	3.3 $\sim Aa(\exists s\{Has_j\})$
... , hogy s nem elérhető	3.2 $Aa(\sim \exists s\{Has_j\})$	3.4 $\sim Aa(\sim \exists s\{Has_j\})$

3.1 az a „hely”, ahol a p probléma megoldása *ceteris paribus* aktualizálható (Has_p). 3.2-3.4 ugyancsak nagyon is ismerős szituációk lehetnek, amelyek következményekkel járnak. 3.1 és 3.4, illetve 3.2 és 3.3 rokonságot mutatnak a lehetséges cselekvések következmények szempontjából. A következő 3.4. táblázat 3.1 lehetséges következményeit fejti ki.

3.4. táblázat - Adekvátaságfelismerés

	a felismeri...	a nem ismeri fel...
... , hogy s elérhető lesz (elvilleg)	4.2 $Aa(\exists t\{Has_t\})$	4.4 $\sim Aa(\exists t\{Has_t\})$
... , hogy s nem lesz elérhető (elvilleg sem)	4.3 $Aa(\sim \exists t\{Has_t\})$	4.5 $\sim Aa(\sim \exists t\{Has_t\})$

Aznak felismerése, hogy adott p probléma megoldásához szükséges s , felkészültség elvilleg elérhető a számára, egyúttal azt jelenti, hogy a felismeri, létezik egy s_i , felkészültség, amellyel elérhetővé válik s . Ekkor egy újabb probléma (p_2) jelenik meg, amely $s_{i,1}$ -re vonatkozik (elérhető-e; elérhető-e-*elvilleg* egy adott időtartományon belül; hogyan kell végrehajtani stb.). Ez egy „szubrutint”-t íktat be, amely 2.1-től indul újra.²⁹

²⁹ „Az lehetséges, hogy ennek-és-ennek a problémának a megoldásáért először azt-és-azt a problémát kell megoldani; valamint az is, hogy azt-és-azt a problémát megoldva egyúttal ez-és-ez a probléma is megoldódik. Lehetséges, hogy akár ezt-és-azt a problémát, akár azt-és-azt út-és-most nem lehet megoldani csak *olt-és-akkor*. Valamint az is lehetséges, hogy egy bizonyos

(3.2.1.3) A felkészültségről

A problémamegoldás szükséges feltételeinek áttekintése bizonyos kérdéseket voltaképpen homályban hagy. Ugyanis ez a rátekintés pl. a hirtelen zajtól való összerendezésünktől kezdve az afféle kérdéseken át, hogy *mit kell tenni, hogy az olaj ne fogyjon ki a motorból, ha az olajkielzöld nem működik*, az ásványvizet palack kibontásáig nagyon különböző dolgokat sorol egyetlen kategória, a *probléma* alá. Ezek a problémák és megoldásaink bizonyosan különböznek számos tekintetben. Például azért, mert vannak olyanok, amelyeket az, akinek a problémája, nem is vesz észre a „tudatosul” értelmében (pl. reflexek vagy szervezetünk fiziológiai mechanizmusai); vagy mert nem probléma (megoldás)ként vessz észre (rutinok). Az egyes megoldások modellezésére akár pszichológiai kutatási keretekben, akár más (pl. mesterségesintelligencia-kutatás) keretekben legfeljebb részleges javaslatokról beszélhetünk. Ezek esetében azonban még az sem világos, hogy például azok a megoldások, amelyekre a MI-kutatásokban felhett kérdések adnak vagy éppen nem adnak, de esetleg adhatnak választ (vö. pl. keretprobléma), segítenek-e az emberi megismerés működésének megértésében, és fordítva.

Azokban – mivel rögzítettük, hogy az ágensnt valamely problémamegoldás vonatkozásában elérhető felkészültségeivel azonosítjuk – az azonosításhoz szükséges felkészültségek típusairól képet kell adnunk. Felkészültségnek nevezzük azokat a képességeket és egyéb kapacitásokat, amelyek problémamegoldásra használhatók, pontosabban amelyeket egy ágens problémamegoldásra tud használni. Abból tudunk kiindulni, hogy vannak problémák, és ezek egy része „meg van oldva”. Ha egy probléma „meg van oldva”, az mindig az ágens problémamegoldó aktivitásának következménye.³⁰ Abból, hogy valamely a ágens megold p , problémát (tehát pl. nem megoldódik stb.) következik, hogy a meg tudja oldani p , problémát, vagyis rendelkezik p , megoldásra való felkészültséggel. Egy probléma megoldása magában foglal egy p , megoldására szolgáló r , eljárást, amely két komponensből áll: valamilyen (S , állapotról S , állapotra való átmenetre vonatkozó) releváns r , tudást és annak sikeres alkalmazását.

Az ágensek mindig rendelkeznek eredendő felkészültségekkel, és vannak olyanok, amelyeknek emellett többlet-felkészültségek is rendelkezésükre állnak. Az eredendő felkészültségek olyan *fajspecifikus* felkészültségek, amelyek az egyedeket eleve (eredendően) felruházzák bizonyos típusú helyzetekhez való sikeres alkalmazkodás képességével. A többlet-felkészültségek az előbbiekkal szemben az ágensnt mint individuuma³¹ teszlik képessé a prob-

³⁰ „Az ágens számára megjelendő problémát helyette egy másik ágens old meg, vagy éppen együttesen oldják meg.” (5.2)

³¹ „Az ágens számára problémává vált helyzet megoldása többnyire magának az ágensnek az iparkodásából származik.” (5.2.2.4) Ugyanakkor vannak megoldatlanul maradt problémák, vagy mert megoldódnak az ágens aktivitásától függetlenül, mások segítségével, vagy megoldódnak, mert megszűnnek problémának lenni.

³² Az ágensek individuálisak, de lehetnek olyan kollektív ágensek, amelyeket más ágensek alkotnak, azonban ezeknek is van individuális karakterük.

lényfelismerésre és -megoldásra. Ilyen többlet-felkészültség például a szignifikáció, valamint a kommunikációra való felkészültség.³² Az ágens tehát különböző felkészültségeivel nyilvánul meg ágensként: problémamegoldóként, szignifikálóként, kommunikálóként. A többlet-felkészültséggel rendelkező ágens azonban nem minden megnyilvánulásában használja többlet-felkészültségét. A felkészültségeknek hierarchiájuk van: a problémamegoldás elsődleges, vagyis a szignifikációs és a kommunikatív felkészültség a problémamegoldás hatékonyságának javítása érdekében létrejött felkészültségek.³³ Nem szükséges azt feltételeznünk, hogy minden kommunikatív esemény egyben problémamegoldás is, de a többlet-felkészültségek megléte (hatékonyabb) problémamegoldást tesz lehetővé. Problémamegoldásainkban tehát valójában nagyon sokféle felkészültség jelenik meg, amelyek egy része szerzett, más részüknek fizikai és biológiai adottságaink a forrása. Vannak olyan problémák, amelyeknek a megoldására szolgáló releváns tudás (részben) szimbolikus és kommunikatív, de ezek mindig voltaképpen a problémakezelés színterén megjelenő felkészültségek.³⁴

Mivel az ágens felkészültségei változhatnak – többnyire változnak is –, az ágens megnyilvánulásának színtere is változó. Miféle változások fordulhatnak elő, az ágens milyen felkészültségei változhatnak? Az eredendő felkészültségek egy részének megváltozása nem individuális szinten történik.³⁵ Egy más részük - bizonyos fajoknál – olyan, hogy az egyednek a felkészültségek „paratézisére” bizonyos fokú szabadsága van, vagyis olyan nyitott programoknak – szemből az előző típusú zárt programokkal –, amelyek egyéni tanulást tesznek lehetővé, vagyis a felkészültségek a tapasztalattal változhatnak. Bizonyos felkészültségű típusok lehetővé teszik az ágens számára, hogy felkészültségeit bővítsse különféle tanulási (pl. szimbolikus felkészültségeket igénylő) módokon. A szimbolikus – például nyelvi – eszközök lehetővé teszik, hogy individuális szinten nem vagy csak nagyon nagy költségen megszereshető ismeretek nemzedékről nemzedékre megőrződjenek. Ezek az ismeretek magukba foglalhatnak tematikus felkészültségeket és eljárásbeli felkészültségeket, ezek egy része témaspecifikus (pl. egy szakma fogásainak ismerete), más részük téma-invariáns felkészültség (például nyelvi). Valamely ágens felkészültségei meghatározóak, hogy egyáltalánban miféle tapasztalatokat szerezhet azáltal, hogy a lehetséges tapasztalatokat kategorizálisan előzetesen rendezik. A kategóriák új-

³² Az eredendő és szerzett felkészültségek különbözőségéről és elhatárolásáról különböző diszciplináris területeken folyik vita; például nyelvi képességeink vagy más, lársas-kulturális felkészültségünk „eredendő” mivoltáról.

³³ Helyesebben: problémamegoldás tekintetében például a kommunikációra való felkészültséggel rendelkező ágens számára előnyül jeleni az azzal nem rendelkező ágensekkel szemben.

³⁴ „a szimbolikus és a kommunikatív valamely probléma felismeréséhez és megoldásához egy (problémamegoldó) ágens számára szükséges releváns felkészültség lehetséges helye” (5.2) dől szinten kell megnyilvánulnia azoknak az eltérő tulajdonságoknak, amelyek egy adaptációs alternatívát jelentenek. Lehetséges lenne a fajl – vagy a fajon belüli egy kisebb rokonsági egységet – feljogni egyfajta ágensként, amely minni egységekben álló kollektívum problémamegoldóként nyilvánul meg.

rendezésére bizonyos típusú felkészültségek esetében van lehetősége az ágensnek, mások esetében erre nincsen lehetősége.

A többlet-felkészültségek leírására különféle leíróeszközöknek vannak Egyes felkészültségek attitűdbeszámolókkal írhatók le. Ezek olyan „x O, hogy p” szerkezetű kijelentések, ahol O (azt hiszi, úgy rémlik, [ponatosan] tudja) előtt az ágensre referáló kifejezés szerepel, utána pedig egy olyan hogy-gyal bevezetett mellékmondat következik, amely egy esetet, eseményt vagy egy tényt ír le. (Péter azt hiszi, hogy kedden van a születésnapja. Péternek úgy rémlik, azt az embert már látta valahol. Péter pontosan tudja, hogy mikor kezdődik az előadás. Péter szerint a felső polcon lévő a jobb. [Péternek az a megszokódása, hogy az, ami a felső polcon van, jobb, mint...]) stb.) Az ilyeneket leíró kijelentéseket propozicionális attitűdbeszámolóknak szokás nevezni. (Az elnevezés arra utal, hogy a hogyos mellékmondat egy propozíció megnevezése; az attitűd pedig a p helyén álló igei szerkezetre utal, amelyben olyan igék fordulhatnak elő, mint tud, vél, hisz stb. Az attitűdbeszámoló az ágens attitűdjét és az attitűd tárgyát írják le. Az attitűdök episztemikus („... tudja...”, „... úgy tartja...”) vagy nem episztemikus („... fél attól, hogy...”, „... reméli, hogy...”) relációk az ágens és egy propozícióval megadható attitűdtárgy között. A propozíció voltaképpen egy eset vagy tényleírás. Továbbá ebbe tartoznak bele az olyan nem propozicionális attitűdök is, amelyeknek a tárgyai nem egy hogyos mellékmondatból kifejezhető propozíciók, hanem dolgokként vagy állapotként megnevezhető dolgok. Pl.: Péter fél a sötétől, Péter akarja Mari; stb. Az attitűdbeszámolók olyan intenzionális környezetek, ahol az attitűdtárgyat leíró propozíció sajátosan viselkedik.³⁶

Mivel a problémák nagyon sokféleek lehetnek – egy rég látott ismerős felismerése vagy nevének felidézése³⁷, kimerült energiatárolások helyettesítése³⁸ stb. –, a szükséges felkészültség tényleges elérésének ideje is különböző kell legyen. Adott problémához a felkészültség adekvátságát³⁹ a problémamegoldásának időbeli korlátai is megsszabják: nem lehet adekvát az olyan megol-

³⁶ A sajátosság az, hogy míg más szerkezetekben a kijelentés „alkartészei” hozzájárulnak a kijelentés egységének szemantikai értékehez (jelentéshez, igazságértékéhez), addig az attitűdbeszámolók esetében nem így van: az a kijelentés, hogy Péternek eszébe jutott, hogy már feladta a levelet – ha igaz –, egyáltalánban nem kezkesedik azért, hogy fel is adta a levelet, csak azért, hogy ez jutott eszébe. Tehát az attitűdbeszámoló olyan sajátos (intenzionális) környezeteket írnak le, ahol a nyelvi beszámoló nem átész.

³⁷ Ez annyiban tekinthető problémának, amennyiben pl. – fajspecifikus szinten – előnyökkel (pl. erőforrások megakartásáival) jár a már ismert egyed felismerése, illetőleg – ami ezzel együtt jár – a nem ismerős mint ismeretlennek az azonosítása. Bizonyára vannak ennek a felkészültségnek fajspecifikus összetevői, és van szimbolikus tanulás révén elsajátható komponense. Ez annyiban tekinthető problémának, amennyiben pl. egy közönség (mint ágens) felismeri jelen állapotának – az ismeret és elérhető energiatárolások kiapadásával jellemzhető állapotot – és kívánatos állapornak különbözőségét.

³⁸ Azok a feltételek, amelyek megszabják, hogy valamely problémahelyzetben a problémának milyen lehet megoldódnai, nevezetük problémakorlátoknak, s felkészültség releváns, ha alkalmas p probléma megoldására, s felkészültség adekvát, ha alkalmas p probléma megoldására p probléma problémakorlátai között.

dás, amely a problémamegoldásra rendelkezésre álló idői kereteken túl tesz csak lehetővé megoldást.⁴⁰ Az elérhetőség nagyon változatos képet mutat. Valamilyen felkészültség elérhető lehet, mert releváns és adekvát és ténylegesen felhasználható adott probléma megoldásához. Elérhető lehet az a felkészültség is, amelyet ugyan nem használ fel problémamegoldásához az ágens, mert nem adekvát, vagyis tényleges elérése a problémamegoldás keretein kívül esik valamilyen korlát következtében. Ez a korlát lehet időkorlát, de befolyásolhatja más is. (Például a természetes egész számok leírására használt nyelvi (arab számok): megkönnyítik, hogy eldöntsük egy természetes egész számról, hogy páros vagy páratlan, de nem tesszük elérhetővé, hogy ugyanilyen könnyen eldöntsük, hogy prim-e egy adott szám, vagy sem. Vagy jelen lehetnek olyan ismeretek, amelyek az ágens számára elérhetőek és adekvát-nak felismertek, de valójában akadályozzák a problémamegoldásban az ágensst, más szóval diszfunkcionálisak.)

Égys-ágensst adott probléma vonatkozásában valamely individuális alkalommal az elérhető felkészültséggel jellemezhetünk. Vannak ágenssek, amelyek felkészültségükészlete nem homogén: egyfelől különféle tudástípusok tartoznak ide, másfelől ezek elérése más-más módon (pl. könnyen vagy nehezen, reflektáltan vagy nem reflektáltan, önkéntelenül vagy szándékosan) történik. Vannak olyan felkészültségek, amelyek bár az adott alkalommal az ágens számára rendelkezésre állnak, de korábban nem voltak jelen (pl. az a tudás, hogy *nincsnek hosszban síkos zebtrák*, vagy *a házam ablakainak száma nagyobb, mint autóm kereteinek száma*, valamilyen értelemben számomra elérhető, de valoszinűleg mégsem „fordult elő” sosem korábban stb.). Azután vannak olyan felkészültségek, amelyek lehetséges, hogy minden körülmények között elérhetőek számomra (pl. a reflexek; esetleg bizonyos nyelvi tudások: magyar anyanyelvűként egy hangsort nagyon nehezen tudok nem magyarul szokésként felfogni, ha az egyszerű magyar szó stb.). Vannak olyan felkészültségek, amelyek ugyan rendszerint elérhetőek, de bizonyos körülmények nem engedik ezt mégsem meg. (Pl.: *Én készültem...*; Van úgy, hogy *tudom, hogy szoktam tudni, de most nem tudom*. Van úgy, hogy eszembe jut, hogy *ezt tudhatam volna, mert már tudtam korábban, csak akkor éppen nem jutott eszembe*. Van úgy is, hogy később rájövök, hogy ugyan sikerült valamit megoldanom, de sikerülhetett volna jobban is.) Továbbá, ha rendelkezem egy sor felkészültséggel, amelyek lehetővé tesszik, hogy valamely *P_i* problémát megoldjak, akkor mi határozza meg, hogy éppen ezt vagy azt használjam, va-

⁴⁰ „Akkor tekinthető a problémamegoldáshoz releváns felkészültség elérhetőnek, ha akkor, amikor az ágensnek szükségére van rá, képes használni a szükséges felkészültséget a probléma megoldása érdekében. Az akkor, amikor voltaképpen valamely individuális alkalomra utal.” (5.2) (De: „Az adott alkalommal az adott ágens számára elérhető felkészültségek ennél a lehetséges nagyobb tartományát jelentik, hiszen mindazokat a lehetséges felkészültségeket is ide kell számítani, amelyek elérhetőek az ágens rendelkezik felkészültségekkel (vagyis nem csak azt, ami például a *fejében van*, de azt is, *aminek utána tud nézni* a környezetben található helyzetben, miután megantolt olvasni, és tudja, hogy mi található a környezetben).” (5.2.1.3) – Vagyis mindig az adott probléma jelölő ki, hogy mi számít elérhetőnek, és mi nem.

gyis mi alapján tekinthető elérhető felkészültségeim egy részét relevánsnak és adekvátnak, illetőleg adekvátibbnak, egy más részét nem relevánsnak; és megint egy másik része adott alkalommal miért nem hozzáférhető (elérhető)? (Pl. ilyen befolyásoló tényező lehet a helyzetnek egy helyzet típus példányaként való felismerése, vagyis valamilyenként kategorizálása: vagy éppen problémát jelenthet a kategorizálhatatlanság is, és a rossz felismerés⁴¹ is.) Ha tehát a problémamegoldásból indulunk ki, akkor adott problémahelyzetben jelen vannak elérhetőséget befolyásoló tényezők is, amelyek egy része az ágens felkészültségéből következik – *a problémamegoldás színterén vannak az ágens felkészültségei*.

Lehetséges olyan leírás, amely ágens felkészültségeit nem csupán egy adott *p*, probléma vonatkozásában adja meg, hanem – és ez a leírás származhat magától az ágensről vagy egy külső megfigyelőről – az ágens problémátípusokhoz kapcsolható szokásosan használt felkészültségeit (pl. hajlamait, szokásait, diszpozícióit) adja meg. Vagy hasonló felkészültségeket használó ágens-típusokat azonosító leírás is adható. Továbbá lehetséges valamely probléma vagy problémátípus lehetséges vagy szokásos megoldásait számba vevő leírás. Az előbbi esetek az ágens-típusra, az utóbbiak a problémára irányulnak.

(3.2.1.3.1) A problémamegoldás színterének egy értelmezése

Az emberi kommunikáció eseteit mindig több ágens együttműködése jellemzi. Amikor egy *a* ágens igyekszik megoldani valamilyen problémáját, és jelen van egy másik, *b* ágens is, *a* észleli *b*-t, és *b* észleli *a*-t. *a* és *b* a másik jelenléte és interakciók révén saját felkészültségük korlátosságáról is tapasztalator szerkezhet. Felkészültségeik egymásmellettségét a 3.5. táblázat mutatja (a következők oldalán).⁴² A táblázat az *a* ágens hozzáférhető felkészültségeit mutatja *b* megfigyelő felkészültségeivel összerendezve.

A 3.5. táblázat valójában egyszerűsített, mivel nem veszi figyelembe a felkészültségeket, amelyekről tudom, hogy tudja a másik, és azt is tudom, hogy tudja, hogy tudom... – vagyis a kölcsönös felkészültségeket –, vagy úgy tudom, hogy úgy tudja, amiközben csak hiszi, hogy én úgy veszem, mintha ő biztosan tudná... (azaz a vélt kölcsönösségeket) stb. A közös felkészültségek sok mindenre vonatkozhatnak: például arra, hogy fennáll-e valamilyen probléma, vagy hogy van-e rá megoldás, van-e elérhető megoldás stb.

⁴¹ Az afro-amerikai populáció egy része által beszélt angol (Black English Vernacular, Ebonics) sokáig az angol nyelv nem tudásaként koncipiált delektusként tekintették, amelynek következménye a delektus kiküszöbölésre irányuló törekvés volt. Azonban a Black English valójában egy teljes értékű angol dialektus, ebben az esetben a vele kapcsolatos probléma egészen más karaktert mutat pl. az oktatásban. (Lásd pl. Bangh, 1983; Labov, 1972.)

⁴² A táblázat ötletét a „JONARI-ABLAK” nevű, s önismereti csoportokban alkalmazott modellből vettük. A modell a másikról alkotott s velünk megosztott tudást mint önismeretünket bővítő tényező magyarázza a táblázat segítségével. A modell neve megalkotói, Joseph Lull és Harriington Ingham pszichológusok keresztnevének kezdőbetűiből származik. (Rudas, 1990, 37.)

3.5. táblázat

<i>a</i> felkészültségei (amit <i>a</i> , „tud”)	<i>a</i> számára hozzáférhető felkészültségek	amit <i>a</i> nem „tud” <i>a</i> számára hozzáférhető felkészültségek <i>b</i> <i>a</i> -ról szóló perspektívájában
<i>b</i> felkészültségei (amit <i>b</i> , „tud”)	Közös, nyílt tér Közös nyilvános tér. Olyan közös felkészültségek, amelyekhez mindkettő hozzáférnek.	Vak terület Amint <i>b</i> tudhat <i>a</i> -ról, de <i>a</i> nem tudja.
<i>a</i> problémamegoldó viselkedései megfigyelve	Például azonos közösségben ilyen a közös nyelvhasználatuk. Ez közösségük magá. Mindketten ismerik (anya)nyelvüket.	Például <i>a</i> vak, és át akar menni az útesen, <i>b</i> pedig látja a forgalmi helyzetben azt, amit <i>a</i> nem lát. Vagy <i>b</i> szakértő, és jobban ért olyan problémákhoz, melyeket <i>a</i> szeretne megoldani, de nem tud.
amit <i>b</i> nem „tud” <i>b</i> számára nem hozzáférhető felkészültségek	Zárt tér Amint <i>a</i> tud, <i>s</i> amit nem oszt meg <i>b</i> -vel (mert nem képes rá vagy nincsen szándékában). Vagy <i>a</i> beszél (gondolkodik) olyan nyelven, amelyet <i>b</i> nem ért.	Ismertetlen Amint <i>a</i> és <i>b</i> nem tud. Felmerül a kérdés, akkor ki tudja? Ez a terület külső megfigyelőhöz képest külön megfigyelő számára feltárulkozó.

A kölcsönös felkészültségek a közös nyílt térben vannak. A kölcsönösnek vélt felkészültségek („azt hiszem, hogy úgy tudja, miközben csak hiszi, hogy én úgy veszem, mintha ő biztosan tudná...”) területek a zárt térbe vagy a „vak területbe” tartoznak.

Ezt a 3.5. táblázatot csoportterápiás és önismereti helyzetek önismereti növelő hatásának modeljeként használják. Ellen lehet venni, hogy itt is gyakran előfordul az ún. megtévesztés, és manipulálható a résztvevők önmagukat prezentáló viselkedése és a másikra adott visszajelzés. Van olyan csoporttagok, akik miután kitapasztalják a csoportvezető elvárásait, ahhoz igazodva kezdenek el megnyilvánulni. Ha a csoportvezetőnek van arra felkészültsége, hogy ezt észrevegye – a csoportvezetői képzettség nyújtana ilyen felkészítést –, akkor ezt alkalmas helyzetben közölheti a csoport-

tagokkal, s ezzel a megtévesztőre vonatkozó tudásait megszathatja a megtévesztővel és esetleg a többiekkel. A vezető kialakíthat olyan légkört, hogy kicsi legyen a csoporttagok megfélemlési kénysszere, s a csoporttagok szívesen megosszák egymással zárt terüket és az egymásról alkotott benyomásait, s ez növeli a résztvevők nyílt terét.

A „tud” az ágens számára a problémamegoldás idejében hozzáférhető problémamegoldó felkészültségekre utal. Sokféle felkészültség van: nem csupán „étnyismereteket” kell annak tekinteni, és a felkészültségnek nem is kell feltétlenül a „fejben” lenni. Az autópályán igazoltató rendőr, aki összeköttetésben áll az autó vagy a vezető adatait nyilvánartató számítógéppel, a szükséges adatokhoz egy külső tában fér hozzá, ha a kapcsolat létrejöttéhez szükséges körülményei is fennállnak. Lehet a felkészültség „tárgyakba kötött”, például van mobiltelefonja, vagy van nála jegyzet, amely rögzíti, hogy különböző helyzetekben milyen módon kell eljárnia. A felkészültség lehet valamilyen jogostvány: egy cselekvés végrehajtásának jogosságára vonatkozó felhatalmazás (például a rendőre, a bírő, a munkahelyi vezetőé).

A „nem tud” azokra a felkészültségekre utal, amelyekkel vagy nem rendelkezik az ágens, vagy a problémamegoldás idejében nem hozzáférhető számára. Az első esetben a problémamegoldáshoz releváns felkészültségek „nem láthatók” számára. Az emberi kommunikáció lehetővé teszi, hogy a nem elérhető felkészültségeket egy része „láthatóvá” váljék – vagy úgy, hogy felkészültségeket (ismereteket, eljárásokat) lehet általa elsajátítani, vagy úgy, hogy a másik számára hozzáférhető felkészültségek felhasználhatóvá válhassanak a problémamegoldásban. Például tolmácsot használunk, ha nem ismerjük egymás nyelvét, de van közrünk egy harmadik, aki ismeri mindkettőnkét. Felkészültségünkhöz hozzátartozik a lehetséges felkészültségünk részlegességéről való tudásunk is. A partcipációs megközelítés modell ad arra, hogyan írható le az a színter, amelyben ágensnek különböző felkészültségei kölcsönösen elérhetővé válhatnak egymás számára.

Vannak esetek, amikor a felkészültség nem vagy nehezen osztható meg – például jártasságok (hangszeres játéktudás), bizonyos élmények (zenei élmény) esetében. A „nem vagy csak nehezen” osztható meg kifejezés arra is utal, hogy ezek a hozzáférési határok nem merev, nem éles vagy-vagy határok, sokkal inkább kontinuumot jeleznek. A megszathatótól (megmondom neked, hányat mutat az órád) a kicsit és pontatlanul megszathatót kereszttől, majd az alig megszathatóig és a nem megszathatóig tart ez a határ. Ilyenkor kommunikációs lehetőségeik különbözők. Felkészültségeik egy része nem kapcsolódik egymáshoz, nem közös a tudásunk, például mert különböző (szub)kultúrából származnak, vagy ami az egyik számára nem jelent semmit, a másiknak jelentőségteljes, például mert különbözőnek a tapasztalataik.

A kommunikáció lehetővé teszi, hogy a nem elérhető felkészültségek valamilyen módon ismertté váljanak: tudásunk lehet arról, hogy bizonyos területeken nem „tudunk” valamit. Tudjuk, hogy nem vagyunk képesek – eszközök igénybevételével nélkülül – repülni, nem tudunk kinaálni, stb. Ezeknek a korlátoknak egy részét mások segítségével esetleg át lehet lépni. Vannak helyzetek

talnazza. Ha egyiküknek sincsen ezekre vonatkozó felkészültsége, akkor mi alapján gondolhatjuk, hogy létezik? Létezhet olyan tapasztalat, hogy *uzn* olyan *c* ágens, aki „látja”, ami sem *a*, sem *b* nem lát, *c* számra elérhető, ami-ben mi vagyunk vagyunk, s lehet olyan is, amelyet *d* „lát”, és így tovább. Pl. na-gyon sok kifejezésnek nem tudjuk a pontos jelentését, miközben viszonylag és a köris különbségét jól le tudják írni, de ennél jóval többben tudják használni ezeket a kifejezéseket (pl. úgy, hogy megértik a különbségüket egy olva-sott szövegben). Megelégszünk azzal, hogy vannak olyan szakértők, akik al-kalomadtán a különbségeket képesek megmagyarázni. Vagyis a nyelvhaszná-latunk – akár a pontatlanság árán is – támaszkodik a „nem tudott” felkészül-tések tartományára, feltevézése felkészültségünk része.

(3.2.1.3.2) A környezetre vonatkozó ismeretek

Az eddigi példálózások fókuszában *a* felkészültségei voltak. Az egymást met-szű felkészültségeket a „világról” szóló felkészültségekre is ki lehet terjeszteni.

3.6. táblázat

Tudások a „világról”	<i>a</i> felkészültségei (ami <i>a</i> , „tud”)	ami <i>a</i> nem „tud”
<i>a</i> felkészültségei (ami <i>a</i> , „tud”)	Közös, nyílt tér Közös világunk. Közösségünk, közös felkészültségünk. <i>a</i> és <i>b</i> csak ebben alkotnak közösséget.	<i>b</i> felkészültség-többlete A világ, ami <i>b</i> lát, <i>s a</i> nem. <i>b</i> észlelheti <i>a</i> -n ezek hiányát.
<i>b</i> számúra kommunikatív - hozzáférhető felkészültségek.		
ami <i>a</i> nem „tud”	<i>a</i> felkészültség-többlete A világ, ami <i>a</i> lát, <i>s b</i> nem. <i>a</i> észlelheti <i>b</i> -n.	Ismeretlen Amit <i>se a</i> , <i>se b</i> nem tud a világról. Tudhatja például <i>c</i> rólok és a világról.
<i>b</i> számúra nem kommunikatív - nem hozzáférhető felkészültségek a világról.		

„Észmeccserét” folytatathatunk, ismereteket cserélhetünk – az emberi világ-ban mindennapos tapasztalat, hogy az egyáltalában tudható ismeretek köre szélesebb, mint amit ténylegesen tudunk, s mások tudása mindig hordoz va-lamilyen többletet, ezzel együtt az én felkészültségem pedig olyasféle többle-tet tartalmaz, amit másé nem. Az erre vonatkozó felkészültségünk is része mindennapi tudásunknak, amelyet fel tudunk használni problémamegoldó iparkodásainkban. Benne élünk egy vagy több, nálunk, a mi felkészültsé-

(3.2) A SZINTÉR PARTNIPÁCIÓS KONCEPCIÓJA

günktűz képest szélesebb felkészültség-halmazban (-halmazokban), s ezt a felkészültség-halmazt mi magunk (is) hordozzuk, s a másikhoz való odafor-dulás e felkészültség-halmazhoz való hozzáférést is jelentheti egyúttal. A má-sik által is hordozott felkészültségekben való részesedésben érdekeltek va-gyunk. Együttműködéseink során inkább megosztjuk felkészültségeinket, ver-sengéseink során felhasználjuk a magunk előnyére különbözőségeinket.

(3.2.1.4) Felkészültségek kölcsönössége

A felkészültségek elérhetőségeinek áttekinthése (3.2.1.2) megmutatta, hogy a problémamegoldás kereteit tárgyalva csupán egyetlen ágens felkészültségei-nek leírása nem nyújt hatékony eszközt a szintér leírására és különösen arra, hogy a szintér változásairól számot adjunk. A kommunikatív aktusok – mint, kiindulópontunk szerinti, a problémamegoldástól nem elkülöníthetően te-kinthető jelenségek – mindig több résztvevő iparkodásaként jelennek meg. Lehetséges, hogy az iparkodás célja együttes problémamegoldás, de lehetsé-ges, hogy valamely résztvevő csupán megfigyelője, segítője vagy éppen gátja (gátója) valamely másik problémamegoldási törekvésének.

A problémával szembekeverülő ágens tisztában lehet azzal, hogy ennek a helyzetnek van egy megfigyelője. A megfigyelő felkészültségeiről lehetnek is-meretei, és adott esetben problémamegoldásában számol ezekkel mint lehet-séges segítséggel vagy éppen akadállyal. A közös felkészültségek lehetnek kölcsönösök is, vagyis olyanok, hogy nem csupán közősek, de ez a közőség fel is ismert. (És lehet olyan is, hogy a kölcsönösség csak vélt.) A közőség és kölcsönös felkészültségek előállíthatnak problémahelyzeteket, amelyekben a probléma csak valamely résztvevő számára jelenik meg, és lehet olyan, hogy minden résztvevő számára. A létrejött problémák lehetnek közősek vagy köl-csönösök (vagy közősnek vélték), vagy lehetnek nem ilyenek. Ha a közős fel-készültségek (részből) olyan többlet-felkészültségek, amelyeknek forrása a kommunikatívól való részesedés, lehetőség van a kommunikációra.

A résztvevő/megfigyelő tudásai vonatkozhatnak a megfigyelő ágens *prob-léma/felismerésére* (3.1. táblázat), *megoldás/felismerésére* (3.2. táblázat), vala-mint a felismert megoldás *elérhetőségére* (3.3. táblázat) és *adatkiváltásgára* (3.4. táblázat) vonatkozó felismeréseire. (Tehát egy *a*, megfigyelő észrevehet-ti, hogy *a*, számúra elérhető *s*, felkészültség valamely *S₁-S₂* állapotra vonatko-zó *P₁*, probléma megoldására, még ha *a*, nem is ismeri fel ezt [3.3. táblázat, 3.3].⁴⁴) A megfigyelői pozíció felteveli, hogy kell lennie a megfigyelő és a megfigyelő felkészültségkészségekben egymást átfedő tartománynak, amely nél-kül nem lehetségesek megfigyelői felismerések.

⁴⁴ Az 3.1. táblázatban az 1.2. esetben is kívül reked a *probléma* jelen konceptualizá-lásán, mivel ugyan lehetséges az, hogy a megfigyelő (*a*, *j*) felhívja a megfigyelő adott állapotára, és azt problémaként ismeri fel, de ez legfeljebb csak bizonyos változások nyomán válik problé-mává *a*, számúra. Például ha felhívja a figyelmét erre sítb.

Amikor egy szintéren több ágens van jelen, pontosabban amikor egy szinten több ágens felkészültsége alkotja, a jelenlévő ágensnek *koalícióról* beszélünk (lásd az ágensstanulmányt). A szintet a koalícióban résztvevők felkészültségi alkotják, de ezt nem az ágensnek felkészültségének pusztán hallmazaként érdemes leírni. A koalíció közös és kölcsönös tudásokat feltételez, ezek mértéke a koalíció integráltságát mutatja. A közös és kölcsönös tudások egy koalícióban változók, tehát a szintér változik. A kérdés az, hogyan írható le a koalíció felkészültségforrásai, és hogyan írható le ennek változása?

A felkészültségek -- a részt vevő ágensek típusaitól függően -- különböző típusúak, például lehetnek eredendő vagy többlet-felkészültségek, lehetnek eljárásbeliek vagy reprezentációk, lehetnek nyilvánosak és nem nyilvánosak. A következőben az attitűdbeszámolókkal leírható felkészültségeket tekintve azt a helyzetet vesszük szemügyre, amikor valamely a_i ágens számára fennálló p_i probléma megoldásához szükség van s_j felkészültségre, és ezzel a felkészültséggel ténylegesen rendelkezik is a_i . Lehetőség, hogy a_i felismeri, s_j -gyel rendelkezik, és lehetséges, hogy nem.⁴⁵ Az a kérdés, hogy egy olyan helyzetben, amelyben jelen van a_i és a_j ágens, akkor annak, hogy a_i rendelkezik s_j felkészültséggel, milyen kölcsönös felismertességi lehetnek. Ha ezt le tudjuk írni, akkor kirajzolhatóvá válik a tér, amelyben a_i és a_j felkészültségei az adott szintéren problémamegoldásra közös erőforrásként használhatóvá válnak. Ha a_i és a_j egyaránt rendelkeznek s_j felkészültséggel, akkor közös felkészültségről beszélünk.⁴⁶ Ha valamely ágens (pl. a_i) rendelkezik s_j felkészültséggel (vagy éppen nem rendelkezik vele), és a_i és a_j rendelkeznek azaz az s_j felkészültséggel is, hogy ezzel az s_j -vel mindketten rendelkeznek, akkor s_j tekintetében kölcsönös felkészültségről beszélünk.

A 3.7. táblázat⁴⁷ a részt vevő ágensnek egyikének (a_i) felkészültségeinek lehetséges viszonyait mutatja be az egyik (a_j) résztvevő szemszögéből. Lehetséges, hogy vannak olyan felkészültségek, amelyekkel a_i ágens bár valamilyen értelemben rendelkezik, de adott helyzetben ő maga nem ismeri fel azokat, vagy nem ismeri fel, hogy azok elérhetőek a számára, vagy bár felismeri, hogy elérhetőek, de nem tartja azokat adekvát megoldásnak; továbbá lehetséges, hogy a_i nem ismeri fel vagy rosszul ismeri fel ezeket, és így tovább. (Az áttekinthetőség kedvéért -- bár különböző következményekkel járhatnak -- ezeket összefoglalóan elérhetőségeként mutatja a 3.7. táblázat.)

⁴⁵ A „nem tud róla” sokféleképpen értelmezhető, és ezt a későbbiekben meg is kell rennünk.

⁴⁶ Az „egyaránt” ismét nem magától értendő: a közös felkészültség mit jelent eljárási felkészültség esetében, vagy mit jelent reprezentáció típusú felkészültségek esetében. (Pl. intenzionális vagy extenzionális kritériumok stb. Ilzenkor nem biztos, hogy elégséges az extenzionális kritérium: különbségeket eredményez, ha két embernek tudomása van egy esetről, de más-ként: az egyik tnyennek, a másik olyannak ismeri. Például János tudja, hogy ez egy bitör, és Péter tudja, hogy ez egy kézi gyártású, ritkaságszámba menő szecessziós szék, ahol a demonstratívum ugyanarra a partikuláris tárgyra referál.)

⁴⁷ A táblázat forrásától lásd a 3.5. táblázatot.

3.7. táblázat

a_i számára a_i számára elérhető felkészültségek felismertek	a_i számára az elérhető felkészültségek felismertek	a_i számára az elérhető felkészültségek nem felismertek
$Aa_i(\exists s_j\{Ha_s\}) \& Aa_i(\exists s_j\{Ha_s\})$	$\sim Aa_i(\exists s_j\{Ha_s\}) \& Aa_i(\exists s_j\{Ha_s\})$	
a_i számára a_i számára elérhető felkészültségek nem felismertek	$\sim Aa_i(\exists s_j\{Ha_s\}) \& \sim Aa_i(\exists s_j\{Ha_s\})$	

1 = P : a_i rendelkezik s_j felkészültséggel, és a_i és a_j tudja, hogy a_i rendelkezik vele
2 = Q : a_i rendelkezik s_j felkészültséggel, és a_i tudja, hogy a_i rendelkezik vele, de a_j nem tudja

3 = R : a_i rendelkezik s_j felkészültséggel, és a_i nem tudja, hogy a_i rendelkezik vele, de a_j tudja

4 = S : a_i rendelkezik s_j felkészültséggel, és a_i és a_j sem tudja, hogy a_i rendelkezik vele

Az 3.7. táblázat csak annyit rögzít, hogy a_i s_j felkészültségről való tudása közös vagy sem. A kölcsönösség a valódi kérdés, mivel az ágensnek együttműködésének lehetőségét ezek nagyban befolyásolják. Ebben az esetben akkor beszélhetünk s_j vonatkozásában kölcsönös tudásról, ha mindkettejük tudása egybevág. Nem kölcsönös a tudás, ha s_j vonatkozásában való tudásuk közönségtől eltérően tudnak. (Ez persze azt is jelentheti, hogy mindketten egyaránt rosszul tudnak valamit, és jelenheti azt is, hogy az egyikük kölcsönös tudást feltételez ott, ahol valójában nincs.) Leírható egy olyan „felkészültségtér” sémája (3.6. táblázat), amely a_i és a_j koalíciójának felkészültségi forrásait mutatja (ahol a számok 1-től 4-ig a 3.7. táblázat tartományaira utalnak).

3.8. táblázat

	a_i felismeri, hogy...	a_i nem ismeri fel, hogy...
a_i felismeri, hogy...	1. 3. 1. 3.	1. 3. 2. 4.
a_i nem ismeri fel, hogy...	1. 3. 1. 3.	1. 3. 2. 4.

Egy példán keresztül bemutatnánk ezek az összefüggések. A példa a következő: van két résztvevő (a_i : Gábor; a_j : Matyi) egy adott problémahelyzetben -- ahol a probléma vagy közös problémájuk, vagy az egyikük számára

3.9. táblázat

I/1	Aa,P & Aa,P	Mindketen tudja, hogy mindketen tudja, hogy Gábornál a kulcs.	Kölcsönös a közös tudásuk.
I/2	Aa,Q & Aa,Q	Mindketen tudja, hogy Gábor nem tudja, csak Matyi, hogy Gábornál a kulcs.	Kölcsönös a közös tudásuk.
I/3	Aa,R & Aa,R	Mindketen tudja, hogy Matyi nem tudja, csak Gábor, hogy Gábornál a kulcs.	Kölcsönös a közös tudásuk.
I/4	Aa,S & Aa,S	Mindketen tudja, hogy egyikük sem tudja, hogy Gábornál a kulcs.	Kölcsönös a közös tudásuk.
II/1	Aa,P & -Aa,P	Matyi tudja, de Gábor nem, hogy mindketen tudja, hogy Gábornál a kulcs.	Matyi kölcsönösnek vélt tudása.
II/2	Aa,Q & -Aa,Q	Matyi tudja, de Gábor nem, hogy Matyi nem tudja, csak Matyi, hogy Gábornál a kulcs.	
II/3	Aa,R & -Aa,R	Matyi tudja, de Gábor nem, hogy Matyi nem tudja, csak Gábor, hogy Gábornál a kulcs.	
II/4	Aa,S & -Aa,S	Matyi tudja, de Gábor nem, hogy egyikük sem tudja, hogy Gábornál a kulcs.	
III/1	-Aa,P & Aa,P	Matyi nem tudja, de Gábor igen, hogy mindketen tudja, hogy Gábornál a kulcs.	Gábornak kölcsönösnek vélt tudása.
III/2	-Aa,Q & Aa,Q	Matyi nem tudja, de Gábor igen, hogy Gábornál a kulcs.	
III/3	-Aa,R & Aa,R	Matyi nem tudja, de Gábor igen, hogy Matyi nem tudja, csak Gábor, hogy Gábornál a kulcs.	
III/4	-Aa,S & Aa,S	Matyi nem tudja, de Gábor igen, hogy egyikük sem tudja, hogy Gábornál a kulcs.	
IV/1	-Aa,P & -Aa,P	Egyikük sem tudja, hogy mindketen tudja, hogy Gábornál a kulcs.	Közös felkészültségük nem kölcsönös.
IV/2	-Aa,Q & -Aa,Q	Egyikük sem tudja, hogy Gábor nem tudja, csak Matyi, hogy Gábornál a kulcs.	
IV/3	-Aa,R & -Aa,R	Egyikük sem tudja, hogy Matyi nem tudja, csak Gábor, hogy Gábornál a kulcs.	
IV/4	-Aa,S & -Aa,S	Egyikük sem tudja, hogy sem Gábor, sem Matyi nem tudja, hogy Gábornál a kulcs.	Közös felkészültségük (hiányának) ismerete.

(3.2) A SZINTÉR PARTICIPÁCIÓS KONCEPCIÓJA

az. A problémahelyzet legyen a kijutás egy kulcsra zárt szobából. A probléma megoldásához egyikük rendelkezik a megfelelő „közvetlen” felkészültséggel (nála van a kulcs). A következő mondatok a 3.8. táblázat számokkal jelölt tartományait példázzák. A példamondatunkban az „a tudja, hogy...” kifejezést tekintstük rövidítésnek, amelynek feloldása: „a rendelkezik azzal a felkészültséggel, amelynek tartalma az, hogy...”⁴⁸

Az első oszlop a 3.8. táblázat egyes ablakaira utal, a második oszlop a példamondat formális szerkezetét mutatja, a harmadik oszlop a példamondatot tartalmazza, a harmadik oszlop típusra vonatkozó megjegyzést tartalmaz. A 3.9. táblázathoz készített listában olyan helyzeteket kerestünk, amelyekre értelmezhető a példamondat.

Mejlegyzések a 3.9. táblázathoz:

- I/1 Mindketen rendelkeznek ugyanazzal a felkészültséggel, és mindketen tudja
- I/2 Talán furcsának hat, de képzeljük el például azt a pedagógiai helyzetet, amikor a tanár egy feladattal rávezeti a tanulót arra, hogy használja a meglévő tudását: a diák tudhatja, kezében a megoldás kulcsa, de még nem tudja, mi is az. (A diák kételkedik, de a tanárba vetett bizalma alapján hagyja magát vezetni a tanár által, mert mindketen hisznek abban, hogy a tanulóban lévő tudásra a tréner rá tudja vezetni a tanulót.)
- I/3 Például mert nyilvánvalóvá válik az együttlét folyamán, hogy Gábor titkolózik.
Például azért, mert meg vannak győződve arról, hogy valahol máshol van, vagy egyszerűen csak nem tudja, hol van. És erről a nem tudásukról mindketen tudnak.
- II/1 Például Gábor azt hiszi, hogy még tovább titkolózhat, hogy nála a kulcs, de Matyi számára már kiderült, csak ezt még Gábor nem tudja. Gábor tudása ebben az esetben kölcsönösnek vélt tudás.
Az egyik nem tud valamit, de ezt eltitkolja a másik elől, miközben látja, hogy a másik tudja, aki azt hiszi, mindketen tudja. Lekezesen bólogató ügyes vizsgálzó, aki hagyja felelni a vizsgázatától.
Ha nem egy fizikai kulcsot gondolunk el, hanem például egy kérdésre keresett válasz a „kulcs”, akkor ez az a helyzet, amikor – bár eddig mindketen úgy gondolták – Matyi rájön, hogy Gábor nem tud semmilyen (ő) választ adni.
- III/2 Matyi nem rendelkezik azzal a felkészültséggel, vagyis pl. csak úgy tudja, vagy egyszerűen nem tudja, hogy Gábornál a kulcs, s ezt nem igazán hiszi Gábor, aki azt is tudja, hogy arról neki nincs tudomása, mármint, hogy nála lenne a kulcs.

⁴⁸ A példamondatok mellett szereplő formális kifejezések feloldásához: lexikon: A = felismeri; szintaxis = Axy, ahol x egy ágensre utaló individuumnév, és y egy esetet leíró kijelentés.

- III/3 Pl. Matyi úgy hiszi, úgy véli, hogy Gábornál van a kulcs. Gábor ezt tudja is. Gábor tud valamit, amiből azt is tudja, hogy Matyi tudása nem eléggé megalapozott, bár helyes következtetésre jut. Mindketten elfelejtették. Egyikük sem ismert fel a Gáborban rejlő lehetőséget, bár felismerhetné. Gábor tehetőségének elismerése nem kívánatos egyik félnek sem, bár „titkon” mindketten „tudják”. Gábor olyan tehetséggel rendelkezik, amely „nincs” az adott kultúrában. Pl. a geocentrikus világnézet az inkvizíció előtt.
- IV/1 Gábor nem tudja, ismeri valamilyen (előle) rejtett képességét. Matyi feltételezi, tudja Gábor ilyen képességét, de nem tudja, hogy ezt Gábor nem tudja.
- IV/2 A példában kétféle felkészüléstípus szerepel: a kulcs birtoklása, a másiknak az első felkészültségére vonatkozó tudás (felkészültség)⁴⁹ A példa azt hitvatott megmutatni, hogy ez a második típus (a kulcs birtoklásáról való tudás) esetében a kölcsönösségnek milyen lehetséges viszonyai vannak.⁵⁰ A példa ebben a tekintetben, úgy tűnik, nem paradigmatisus esetet ír le, hiszen nem világos, miként működhet vagy miként írható le a tudások kölcsönössége, ha (1) nem csupán két ágens koalíciójáról van szó; (2) nem világos, hogy a példa hogyan értelmezhető eredendő felkészültségek esetében. Meg kell mutatni, hogy ez más típusú felkészültségek esetében mit jelent. Továbbá a fenti séma azt a helyzetet mutatja, amikor a_1 , s -gyel ténylegesen rendelkezik. A kölcsönös tudás szerkezetét talán nem módosítja az, amikor más eseteket is figyelembe veszünk (pl. azt, amikor valójában nem rendelkezik a_1 , a szóban forgó felkészültséggel), de úgy véli, hogy rendelkezik vele, vö. 3.2–3.4. (lábláza!).⁵¹ Továbbá kérdés, hogy változat-e valamit a helyzeten (bonyolultabb lesz-e ez a logikai tér), ha azt vesszük, hogy a szóban forgó felkészültség például egy válasz egy feltett kérdésre, és a_1 , és a_2 egyaránt rendelkezhet a válasszal. Ebben az esetben tehát nem egyszerűen arról van szó, hogy a_1 , egy adott felkészültségére vonatkozó közös és kölcsönös tudások logikai terét akarjuk leírni, hanem a ténylegesen birtokolt közös tudásra vonatkozó kölcsönösségre. Valamint azt a helyzetet sem vetjük itt szemügyre, amikor a résztvevő ágensek ténylegesen más-más problémával vannak jelen az adott szituációban. Intuíciónk szerint ezek az esetek nem bonyolítják tovább a logikai teret (bár kétségkívül más-más következményeik vannak a cselekvéses következmények tekintetében).

Kommunikációra képes ágensek esetében a kommunikációs aktusokkal ebben a tudáskészletben változás jön létre: közössé válhatnak felkészültségek, kölcsönössé válhatnak közös felkészültségek. A kommunikációs aktusok egyelőre növelik a koalícióban álló ágensek felkészültségeit, másfelől újrandezik a közös és kölcsönös tudások eloszlását. Ami a kommunikációt lehetővé teszi,

⁴⁹ Erre az *iteratív* tudás terminusnak szokás hivatkozni. Lásd Koessler, 2001, 139.

⁵⁰ A kölcsönös tudási sokszor mint infinite iteratív felkészültséget szokás látni: a tudja, hogy b tudja, hogy a tudja, hogy... s.b. Vö. Koessler, ibid.

az maga is felkészültség, és legalább részben közös felkészültségekhez tartozik, amelyek egy része kölcsönös is egyben. Kommunikatív aktusok megjelenhetnek akkor is, ha a közös és kölcsönös felkészültségek csak vételek.

(3.2.2) SZÍNTER MINT A PROBLÉMAFELISMERŐ ÉS/VAGY

-MEGOLDÓ, A SZIGNIFIKÁLÓ, A KOMMUNKÁLÓ ÁGENS

MUTATKOZÁSÁNAK HELYE (LOKALITÁSA)

Mivel abból indulunk ki, hogy a színtér nem magában áll, hanem mindig ágenshez kötődik, ezért a színterek osztályozásánál az elsődleges szempontul az ágensek felkészültsége kínálkozik. Elkülöníthetünk színtereket aszerint, hogy azt ágensek milyen felkészültségei alkotják. Az ágenciát a problémamegoldással állítottuk összefüggésbe, ezért minden színtér esetén a problémamegoldó felkészültség meghatározó lesz. Valamely színtéren az ágens minden megnyilvánulása problémamegoldó megnyilvánulás is egyben. A (csupán) eredendő felkészültséggel rendelkező ágensek eredendő felkészültségei többnyire adott körülmények között automatikusan adható válaszokként instancializálódnak. Megnyilvánulásai színterét az erre vonatkozó felkészültségek mutatkozásként a helye. E felkészültségek alapján az azonos (vagy közel azonos) felkészültségekkel rendelkező ágensek egyfajta közösséget alkotnak, továbbá a problémaszíntéren megjelenhetnek más, nem azonos felkészültségekkel rendelkező ágensek is, amelyeknek az előbbiekkel részben közös, részben kölcsönös felkészültségeik vannak. Ennek alapján beszélhetünk olyan biológiai típusokról, mint faj, valamint különféle szimbiotikus közösségekkel. Szimbiotikus közösségekben az ágenseknek lehetnek közös problémáik, amelyeket együtt tudnak (csak) megoldani.⁵¹

Vannak azután olyan ágensek, amelyek a fenti felkészültségen túl rendelkeznek további felkészültségekkel, amelyek segítségével továbbra is a problémamegoldás keretében hatékonyabban⁵² tudnak működni. E további felké-

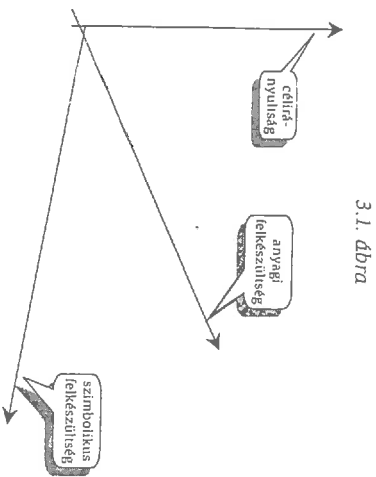
⁵¹ Lehetséges, hogy az artefaktumokat (vagy legalábbis egy részüket) a problémamegoldó ágencék közé lehet sorolni.

⁵² Olykor kevésbé hatékonyan. Például a kommunikatív felkészültségből adódhat, hogy bár rendszerint számíthatok mások segítségére a problémamegoldásokban, de amikor az ténylegesen nem elérhető számomra, akkor bár rendelkezésemre áll a megoldáshoz szükséges felkészültség, az úgy tűnik, mégsem hozzáférhető számomra. (Például a domesztikált állatok esetében előfordul, hogy bár rendelkeznek nem domesztikált fajtaivalkal azonos, eredendő felkészültségekkel, azokat mégsem használják, ha jelen van például a kutyák esetében a gazda, akinek a felkészültségére számíthat bizonyos típusú problémahelyzetek megoldásában. Ennek következtében teszthelyzetekben rosszabbul teljesítenek, mint nem domesztikált fajtáik. Hasonló helyzeteknek lehetünk tanúi akkor, amikor valamely probléma megoldásához inkább a mobiltelefonon elérhető ismerőstünket keressük meg, amikor egyébként – némi erőfeszítés árán – magunk is meg tudnánk oldani a problémát.)

szültségek típusai alapján beszélhetünk a szignifikatív felkészültségek és kommunikatív felkészültségek alkotó sznterekről. A több ágens alkotó szignifikatív és kommunikatív felkészültségekből álló szntereken a közös felkészültségek közösségeket (koalíciókat) hoznak létre, amelyek az azonos (vagy közel azonosnak, vagy valamilyen szempontból azonosnak tekinthető) felkészültségekkel rendelkező ágensekből állnak. A szntéren jelenlévő ágensek – valamilyen mértékben integrált – koalíciója olykor ágensként mutatkozik, máskor ez az individuuumok feletti ágencia nem nyilvánvaló (pl. egy osztályteremben a tanulók – tanárral szemben –, illetőleg egy felszólalóval szemben – laszított sokaság például egy áruházban); az integráltság leírható a közös és kölcsönös tudásokkal. Valamilyen szntéren – mint a jelenlévő ágensek felkészültségei által meghatározott dimenzióban – az ágensek egy probléma megoldásában (amely probléma valamelyik ágens problémája, esetleg a jelenlévő ágensek koalíciójának vagy azok egy része által alkotott koalíciónak közös (vagy közösenek vélt) problémája meghatározta megnyilvánulás) együttműködhetnek, gátolhatják egymást vagy egymás problémamegoldásaik tekintetében semlegesek lehetnek. Az együttműködésnek lehetséges szorosabb és kevésbé szoros formái. A koalíció integráltsága egy új ágens megjelenését is eredményezheti, amely az ágensek által alkotott kollektív ágencia. Kollektív ágens létrejöttének feltétele a részt vevő ágensek (valamelyikének) közös problémafelismerése. (A részt vevő ágenseknek kell legyen közös problémájuk, de lehet olyan helyzet, hogy valójában nem is tudja vagy rosszul tudja az egyik ágens, hogy mi is a közös probléma.)

(3.2.2.1) *Az emberi kommunikáció sznterének tárgyi, szimbolikus dimenziói, célra irányultsága*

Az emberi ágensek problémamegoldó iparkodásának és kommunikációjának sznterén vannak eszközökben, szimbolikus szerkezetekben és normákban megtestesülő felkészültségek.



A problémafelismerés, -kezelés, a szignifikáció és/vagy a kommunikáció olyan eszközeinek esetében, mint az íj, a kerékpár, a bicseka, a baíta, a fűrésztstb., a problémamegoldó felkészültségek „beépültek” a tárgyakba. A tárgyakhoz hozzátartoznak – éppen mert használati tárgyak – a használatukra vonatkozó eljárásbeli és lexikális felkészültségek. Az eszközökhöz és a hozzájuk való viszonyunk szerkezte van. Például nem lehet – ti. nem értemes – bármilyen széles nyomtávtű mozdonyt készíteni, mert illeszkednie kell a sínek szabványos távolságához. Magyarországon 220–230 voltos feszültséggel működő elektromos háztartási gépeket érdemes használni, mert 220–230 volt a hálózati feszültség. Tárgyaink nagy része rendszerbe illeszkedő *intelligibilis* tartalmaz: illeszkednek a használatukban lévő közt vagy szimbolikus felkészültségekhez is, és illeszkednek más hasonló vagy nem hasonló funkciójú tárgyakhoz. Ha nem tudják vagy nem úgy tudják használni, ahogy kell, a tárgyak „értelmüket” veszítik. Az ezekhez az eszközökhöz kapcsolódó felkészültségek egy része eljárásbeli felkészültség.

A problémamegoldás célra irányultsága. A humán kommunikáció sznterén a célokról, megoldandó problémákról, illetőleg azok fontosságai rendjéről, a dolgok „értelméről” szülő, normákra, értékekre vonatkozó felkészültségek is jelen vannak (például *mindennél fontosabb az egzség, a helyes élet a gyorsrapdó élet*). Ezen dimenzióknak is van struktúrája: lehet például hierarchikusan rendezett, ahogy – a jog perspektívájában – az alkotmánnyal mint keret-törvénnyel ellenértés törvények, cselekedetek nem lehetnek – ti. nem kívánatos, hogy legyenek. Ezek a tartalmak problémamegoldásaink sznterén jelen vannak, amikor célokat tűzünk ki, vagy az eléréséhez alkalmaznak vagy nem alkalmaznak ítéjük meg az elérhető eszközöket. Ezek a felkészültségeink a problémák egy részét is konstitúálják abban az értelemben, hogy megmondják, mi számít problémának, és mi nem, továbbá, hogy meghatározzák az azok megoldásához adekvát felkészültségeket. Az értékekre vonatkozó felkészültségeink – bizonyos esetekben – összevethetőek egymással.

Az összevethetőség illusztrálására legyen egy szervezeti-ökológiai példánk. Vegyünk példának egy erdszetet. Attól függően, hogy az erdszetet milyen szntéren képzejük el, más és más „értelmi konstrukciókat” fogunk találni. Az erdszetet erdeje minden bizonyval része az erdszetnek, az erdszetben dolgozók sokat tudhatnak az erdsről, a fák életkörülről, kivághatóságukról, értékükről, a fákkal kapcsolatos munkákról, technológiákról, mindarról, ami az erdszet szempontjából releváns. Az erdszet problémamegoldásához szükséges releváns felkészültségek az erdszet mint szervezet számára (ideális körülmények között) hozzáférhető. Lehetéges az is továbbá, hogy az erdszet mint gazdasági üzem a gazdasági szervezetek működésével kapcsolatos felkészültségeket is elsajátít. Az erdszet – és az erdszet dolgozóinak egy része – rendelkezik az erdszet gondozásában lévő erdszel kapcsolatos – gazdasági és nem gazdasági – céjait szempontjából releváns felkészültségekkel. „Világá” az erdő (ma releváns) hasznosíthatóságának világával kapcsolatos világ. Ebből a világból kimarad egy sor olyan erdei élőlény, mely nem tartozik a hasznosítás világához, nem tartozik az „erdőgazdálko-

dás erdejébe”. Az erdészeti dolgozó nem azt az erdőt látja, mint egy ökológus: „Tudásaik metszik egymást, de az erdészeti dolgozótól azt várjuk, tudjon többet a hasznosításról, ennek eljárásairól, s nem fontos, hogy térképe legyen az erdő minden partányi élőlényéről. Az ökológus (remélhetőleg) többet tud erről az erdőről az élőlények társulásai tekintetében, s nem baj, ha kevesebbet tud a kivágott (számára *elpusztított*) fa piaci hasznosíthatóságáról. Minthettejük (szakmai, munkahelyi) szocializációja más és más erdőt, az erdő más *értelmit* tanítja meg nekik. Hogy mit tesz az erdő, az értelmi kontrukció is: az erdészeti dolgozó – ha összhangban működik szervezetével – mást lát, mint az ökológus, aki úgyszintén megfelelő szakmai követelményeknek. Ha ez az erdészeti, mondjuk, a Kárpátok belső lejtőin tevékenykedik, ahol például az erdővédelemnek hatékony technológiája a tarvátság, és ahol ezért teljes erdőrészeket vágának tarra, ami a fakitermelés szempontjából hatékony technológia, akkor ez az erdészeti – gazdasági ágensként a túlélés szempontjából – fontos problémát old meg ezzel a – célkitűzései szempontjából releváns – technológiával. A hegységek erdőt sok csapadékot felfogja, és fokozatosan felhasználja. A tarra vágott helyeken nincs, ami a lezúduló csapadékot felfogja, az akadálytalanul lejut a patak, folyómedrekbe, s például átvízeket okoz a Tiszán. A szervezet működésének – tarra vágás – más a következménye a szervezet szempontjából (haszonnal járhat a technológia) és működésének (felkészültségének) színterén, és más a következménye másutt – árvíz -, például a Tisza mellett lakók számára. Más a „rátekintésük”, mások a problémáik, és mások felkészültségeik normatív tartalma. Az ökológia tágabb perspektívája olyan normákat jelöl ki, amelyeknek alapján „értelmeletlen” mondani, hogy helyes embereket átvízveszélynek kitenni, embereknél katasztrófahelyzeteket okozni. Aki ilyen tesz, a mai értelmi szerkezetekben értelmetlen tesz. Az értelmes tekinteteknél is értelmezhető a több vagy a kevesebb. A szélesebb, nagyobb rátekintés, perspektíva „értelmesebb”.

A tágabb rátekintést biztosító perspektíva elsajátítható. De akkor feltehetjük a kérdést, hogy – példánkánál maradván – hol van a szervezet határa? Ez a kérdés mást jelent a mai hatékony technológiák esetében, mint jelentett korábban. A szervezeti tulajdonjog például, mellyel szintén le lehet írni a szervezetet (tulajdon szempontjából), és a szervezet hatása e jogon kívüliekre ma egyrészen mást jelent, mint jelentett akkor, amikor e jogok kialakultak. A globális termelés rendszerében a szervezeti határok különféle értelmezési alapján más és más világokat és értelmes cselekvéseket írhatunk le. *A ki is az ágens, és mi a helyes célja (ha szervezet) kérdés* válaszához nem vállalkozik megállapítások tartoznak, hanem viták. A szervezeteifejlesztő, aki vállalkozik a szervezet fejlesztésére, milyen szervezetet lát? A példánkánál maradván, a termelés mai rendszerében túléléséhez tartozó releváns magatartás, ha vállalja az erdészeti hatékonyabbá tételét, és (ezután) vállalja a tisztai árvízvédelem hatékonyabbá tételét. Az nem tisztá, hogy e szélesebb összefüggésrendszerben akarjon ágens lenni. Sőt hatékonyabb (több jövedelmet hoz) a piaci magatartása szempontjából, ha nem terheli magát ilyen (például etikai, például

bonyolult) megfontolásokkal. Az ökológus számára a tarra vágott erdő önmagában „értelmetlenebb”, mint az ökológusénál szűkebb, csupán gazdálkodási szempontokat alkalmazó gazdasz.

(3.2.2.2) A megfigyelői helyzet

A *problémamegoldás színterében* van mindaz, ami hat a problémafelismerésre és -megoldásra. A légyfőgő csapdjába esett, szabadba kirepülni akaró légy elakadhat az ablaküvegen; problémamegoldásának színterén van az ablaküveg és még sok más. Működésben a légy nem rendelkezik az átlátszó és átláthatatlan tárgyakra vonatkozó felkészültségekkel, az ablaküveg mint mutatózó akadály jelen van számára. Az átlátszó objektumokra vonatkozó felkészültség kialakulásának evolúciós kényszere híján nem rendelkezik azonnal a felkészültséggel, amely lehetővé tenné, hogy *megfelő* módon ismerje fel a (probléma)helyzetet. Nem arról van szó, hogy a problémát nem ismeri fel, hanem a problémamegoldáshoz szükséges felkészültsége hiányzik, jellel, a helyzetet vonatkozó tudása nem megfelelő a problémakezelésre. Ennek híján viselkedése olyan, mint a kiakadt programé, végtelenül ismételi valamint e „kiakadás” (a légyfőgő üvegi) megszüntetésére nincs felkészültsége.

Még ha az üveg mint átlátszó, de nem átlátható objektum felismerésére nincs is a csapdába esett légynek felkészültsége, létezik olyan leírás, amelyben így adható meg a légy problémahelyzete. Valamilyen megfigyelő rendelkezhet olyan tudással, amely az üvegen szüntelenül áthatolni igyekvő légy helyzetét meg tudja úgy ragadni, hogy az egyben a problémamegoldást is magában foglalja. A problémakezelés hatékonyságával áll ez összefüggésben. Ez a perspektíva azt mutatja, hogy ha a problémahelyzet hiányos leírásával rendelkező ágens rendelkeznek a helyzetet azon leírásával, amellyel a megfigyelő rendelkezik, akkor adott helyzetre vonatkozó problémakezelése hatékonyabb volna. Mivel kommunikációs színterek leírása a célunk, szükségünk lehet egy olyan fogalomra, amellyel a problémamegoldás-tér a problémamegértés (értés) az ágens, aki számára problémaként jelenik meg az adott helyzet) és egy megfigyelő tudását magában foglalóan is leírható.

A *problémamegoldás és a problémamegoldó perspektívája* kifejezések – ebből következően – nem mindig ugyanazt takarják. A *problémamegoldás* perspektívája így megenged az ágens szempontjából nem létező tényeket is, amelyeket az ágens perspektívájából nem észlel. A *problémamegoldás perspektívája* arra utal, hogy egy megfigyelő ágens perspektívájából látható más is, mint a cselekvő ágens perspektívájából. A problémamegoldás perspektívája helyére ezért a *megfigyelő perspektívája* kifejezés illik a példában. Mivel abból indultunk ki, hogy a probléma az csak *valakinek* a problémája lehet, a csapdába esett légy helyzetét nem tudjuk úgy leírni, ahogy a fentebbi leírásban tettük. De a megfigyelőnek sem problémája. A megfigyelő látja olyan-nak, *mittha* a csapdába esett légynek a problémája lenne, de persze azt is látja, hogy ezt ő nem ismeri fel.

Ez a megfigyelő, a leíró ágens szempontja. Ennek a szempontnak a felvétele egy olyan fogalomhasználatot tesz lehetővé, amely az ágensre és problémamegoldó viselkedésére, kommunikációjára kívülről, a megfigyelő leíró szempontjából látható tudja leírni. Az, hogy problémája csak valakinek, egy konkrét ágensnek lehet, nem jelenti azt, hogy e konkrét ágenshez rendelt problémához kapcsolódóan csak az ágens számára hozzáférhető felkészültség létezik. E javasolt megkülönböztetéssel tudunk beszélni azokról a felkészültségről is, amelyekre a konkrét ágens nem fér hozzá.

Az emberi társas világra éppen az jellemző, hogy benne felkészültségünk és problémánk folyton mások értelmezésében is megjelennek, amelyek egy részéről tudomást szerezhetünk. Az eddigiek alapján a problémamegoldás perspektívája szélesebb fogalom, hogyha kommunikatív felkészültségekkel rendelkezünk. Arra próbálunk kísérletet tenni a következőkben, hogy a külső megfigyelői szempontot bevonjuk a problémahelyzetek elemzésébe. A kommunikáció színterén minden esetben több ágens is van. Ha több ágens van, éppen az a releváns leírás, ha figyelembe vesszük, hogy ezek saját problémáikkal vannak jelen, a problémák egy része pedig közös probléma is lehet. Ebből különféle kommunikációs események következhetnek. E többszereplős helyzetekben az ágensek lehetnek problémamegoldók, és (ettől nem függetlenül) megfigyelők a másokat leíró helyzetekben. Több ágens kommunikációjának színterét nem lehet leírni csak az egyik ágens problémája felől nézve, éppen az a releváns leírás, hogy többféle ágens, több perspektíva, többféle problémamegoldó perspektíva és felkészültség van a kommunikáció színterén. Közben az egyes ágensekre, minden egyes szereplőre külön-külön továbbra is igaz lehet az, hogy azonosítjuk őket saját felkészültségeikkel. De a kommunikáció színterének leírója számára szükséges a felkészültség, hogy ezt is lássa. Emberiek esetében pedig a kommunikáció színteréről készített leírásnak azt is kell tartalmaznia, sokféle módon tesszünk róla, hogy a magunk problémamegoldása érdekében magunk és mások problémamegoldó felkészültségét befolyásoljuk. A kommunikáció színterének ilyen leírása szintén megjelenő felkészültségek leírását jelenti, s több ágens esetén e többféle felkészültség megjelenése a hozzáférési és problémamegoldó iparkodásokkal e felkészültségeket nemcsak állapotként, hanem dinamikában, erőterében, dinamikus felkészültség-állapotterében is tudja láttatni.

A megfigyelő és a problémamegoldó ágensek perspektívája fogalom terjedelmei többféle viszonyban lehetnek. Lehet két egymást metsző, de nem fedő halmazban. (Pl. ugyanazt a nyelvet beszéljük.) Lehet olyan viszony halmazai között, hogy a megfigyelő perspektívája tartalmaz „ulazmit” a megfigyelteből, pontosabban olyan felkészültségeket tartalmaz neki, amelyekkel valószínűleg az nem rendelkezik. A sejtések gyakran helyes következtetésekre vezetnek. A példabeli légyfogóba esett légy esetét is lehet ilyennek leírni. Az emberi megfigyelő hajlamos ilyesféle tulajdonításokra. Hajlamosak vagyunk az efféle szándék tulajdonításra: intenciókat lássunk ott is, ahol nincs: *Már megint ki akar babrálni velem ez a számítógép. Ez a szemtelen légy csak bosszantani akar.*

A megfigyelői helyzetnek számos formája és különböző fokozatai vannak:

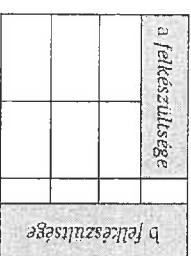
- a tanár, aki titokban megfigyeli a gyerekeket, amint egy feladattal küzdenek – itt az ágens hasonló ágens figyel meg, azonos kultúrán belül;
- az antropológus, aki más kultúrájú emberek viselkedését, de hasonló emberi ágenseket figyel meg;
- az etológus, aki megfigyel egy élőlényt, már csak az élő ágensséggben hasonló hozzá;
- s Galilei, aki figyeli a kő zuhanását a toronyból, már nem ágens figyel.

Az emberi ágensek számára az intencionáltság segít a megismerésben és a kommunikációban. Azonban hamis következtésre is vezethet a magunkhoz hasonló belső tartalmak tulajdonítása más ágenseknek.

(3.2.2.3) Kollektív ágensek a problémamegoldás színterén

Az ágensek egymás mellett létezése mindennapi tapasztalatunk: léteznek egymás mellett (problémamegoldó felkészültségeikkel leírható) ágensek. Lehetnek ezek olyan egyszerű, nem emberi ágensek, amelyek „nem látnak túl” felkészültségeiken, és amelyek nem rendelkeznek olyan felkészültségekkel, amelyek által felkészültségeik korlátozottsága megmutatkozik. Ábrázolhatjuk *a* és *b* ágensek egymásmellettiségét mint felkészültségeik egymás mellett egzisztálását az alábbi módon. Nincs tudomásuk ismeretlen, részlegesen ismeret világról. Problémamegoldó felkészültségeiket ábrázolja a téglalap terület. Lehet olyan egymás közeli együttlévésük, hogy túlélésük eseményében nem érintkeznek, egymás eseményterében nem jelennek meg. Ezt mutatja a 3.2. ábra.

3.2. ábra



Időnként pedig véletlenszerűen, hatásaikban érintkezhetnek egymással. Ezt ábrázoljuk olyan ábrán, hogy felkészültségük teret összeérnek, de nem metszik egymást. Ez *alkalmi együttlézés és vak*. A vak a 3.6. táblázat vak területére utal, arra, amit a problémamegoldó ágens nem lát, de egy megfigyelő igen. Egy megfigyelői pozícióból láthatunk olyat, amit *a* és *b* nem lát, amiben „vakok”, még ha ez számukra értelmezhetetlen is. Hatnak valahogyan egy-

másra, de e közös egzisztenciára nincsen, vagy nem kell, hogy legyen felkészültségük.

3.3. ábra

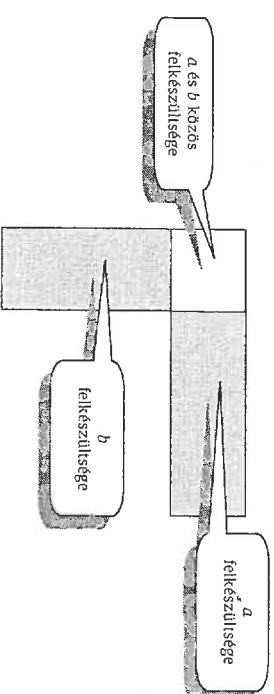


Időnként lehet olyan együttlétezés, amelyik segíti a és b problémamegoldását. Ekkor ez az együttlétezés előnyös a -nak és b -nek. Ha elég sok variációja van a és b típusú ágenseknek, és ezek elég gyakran egzisztenciáink egymás mellett, és van gyakorlatiasága az előnyös együttlétezésnek a túlélés, reprodukció szempontjából, akkor az ilyen a -k és b -k nagyobb arányban szaporodnak. Az ilyen azt jelenti, hogy azok szaporodnak jobban, akiknek van éppen olyan felkészültségük, amelyek kölcsönösen előnyöseket egymás mellett együttlétezésükre. Felkészültségeik színterén sikeresebb problémamegoldóké együtt, mint külön. Az evolúcióban sok példát lehet találni efféle együttlétezésre, mint például, amikor is az előnyös együttlétezésnek nagyobb gyakorlatiasággal tudják önmagukat (együtt) továbbérinteni, s közülük még jobban azok, amelyeknek például a reprodukciós ciklusa azonos, vagy a másik közelségét kedvelik (ilyen felkészültségük van). (Bickerton, 2002)

Együttlétezők további összerendeződésével egy relatív önállósággal rendelkező, a környezetére reagáló, sajátos felkészültségeivel jellemezhető ágensst eredményez. Összerendeződésüket segíti az egymás mellett együttlétezésük *köz kölcsönösen előnyös felkészültségük*. Ez a külön-külön létező felkészültségük tovább fejlődhet, s ez az egymás túlélését támogató fejlődés együttlétezésüket meghatározó funkcionális, szabályzó, mindkét régi alkotó ágens számára hozzáférhető kommunikatív felkészültséggé válik. Ez a felkészültség nem ugyanabban az értelemben közös-kölcsönös, mint például az emberi interakciókban a közös nyelv, a téhen valóságnál nem éri, mért ad tejet az embereknek, s az emberek sem tudják, hogy milyen ez a téhennek, de együttlétezésükben van kölcsönösség, a téhen domesztikálásában benne van az emberi gondoskodás hosszú története. Van kapcsolatukat alkotó közös felkészültségük.

Ekkor ezek a felkészültségek funkcióban közös felkészültségükké válnak, hiszen közös problémamegoldásukat, együttlétezésüket szolgálja.

3.4. ábra



Közös felkészültségeiket *felkészültségeik metszeteiként* is ábrázolhatjuk. Egy hasonlattal: a kulcs és a zár hordoz közös felkészültséget, a kulcs és a zár profiljában, s ettől még fizikailag különböző tárgyak maradnak, de a benne *rejtő* kötött felkészültség, intelligibilis közös.

Az evolúció során a fajspecifikus felkészültségeikhez képest többlet-felkészültségek megjelenése az ágensek túlélését, szelekcióját befolyásoló tényező lesz, s ezért ettől kezdve az *eredendő felkészültségek és a többlet-felkészültségek koevolúciójában fejlődhetnek*. Az többlet-felkészültségek jobb alkalmazkodást, jobb túlélést biztosítanak. Az ember biológiájában már benne van a kultúrával való együttlét, az eddigi szóhasználattal azt is mondhatjuk: a kultúra, a nyelv, a *szimbolikus* és az emberi biológia – a kötött felkészültség – *közösen ható adaptációs tényezők*. Ez a kulcs és a zár hasonlat segítségével azt jelentheti, az ember biológiája olyan, hogy *feltételezi* a kultúrát, a kultúrában, szimbolikus környezetben való hosszú fejlődést, és a kultúra olyan, hogy *feltételezi* emberi hordozójának *biológiáját*.

A munkamegosztáshoz szükséges, hogy problémamegoldás esetén a résztvevő ágensek egymástól funkcionálisan különböző állapotokat vehessenek fel. A szimbolikus megjelenésével ez környezetben és gazdagabb variációkkal létrejöhethet, eredendően felkészültségek esetén, mert az ágensekhez képest többlet-felkészültség teszi lehetővé, hogy bizonyos felkészültségek az egyiknél jobban, mások a másikat jobban „sűrűsödjenek”, miközben a csoport „egész” felkészültségét a csoport hordozza, de nem úgy, hogy minden tagja ugyanúgy részesedik belőle. (*Én hajtom a vizdat, s te lövöd le. Én jászom a haszust, s te a szólot.*) A felkészültségek differenciálódásának az is a következménye, hogy a szimbolikusban hordozott felkészültség lehet több, mint amit egy ágens hordozni tud, s a csoport egésze hordozhat olyan felkészültséget, amelyet már egy tagja sem képes egyedül.

Az ilyen értelemben differenciálódott ágensek közössége tett, megszokott tudása mind új problémamegoldási lehetőségeket jelent, amelyek itt lehettek sikeresek, kudarcosak, illetve érvényes lehet rájuk a szelekció elve, s ezért e tudáskombinációk is fejlődhetnek, tőkéltesedhetnek evolúcióban, de emberi hordozójuknak nem kell már feltétlenül szelektálódni, gyakran elég, ha felkészültségeiket cserélik ki jobbakra.

A „*vadlászok veletek*” ágensei segítségével kialakulhat így például a „*vadlászai*” (óhb ágens által hordozott komplexe, ami fokozatosan elkülönülhet az egyes hordozóktól, mert komplexebb az egyes hordozóknál, de nem különülhet el azóktól. A „*kovácsok apátval*” cselekvések sorozatából kialakul a „*kovácsolás*” komplexe, és így tovább. A leírásban a cselekvések ígék ismétlődő általánosult sorozata dologgá, főnévvé válik. S ezek a problémamegoldás során annak szintjeren talált komplexek, ha (s mert) a résztvevők képessék belüli reprezentálni, képesek a maguk problémamegoldását e reprezentált környezetben ellátni, s ezzel e komplexet tovább hordozni, e komplexek túlélhettek az egyes ágenseket, mert reprezentációjuk a csoportban van. E munkamegosztásból adódó felkészültségek egymás mellettisége is lehet vak és alkalmi, és ki-alkulhatnak új és új kollektív ágensek (csoportok, szakmák, szervezetek, nemzetek, nemzetek közötti szerződéses, ezek rendszere, államközösségek).

*

A szintér magában foglalja az adott kommunikatív esemény térbeli (és időbeli) körülményeire vonatkozó tudásokat (tapasztalatokat, vélekedéseket, rutinokat). Amennyiben a kommunikatív felkészültségekben bekövetkező változások mindig időben és térben történnek, a szintér mindig lokálitás is. A lokálitás karaktere mindig a rá vonatkozó tudásokban ragadható meg. Ezek a tudások megszabják, hogy míféle kommunikátum jelenik meg egy-egy szintéren. Azonban nem abban az értelemben, hogy ne történheme meg valami más, hanem abban az értelemben, hogy az ágensek felkészültsége által konstituálódó hely (vagy idő) reflektálta válik. (Például, amikor valaki profánul viselkedik egy szentként tisztelt helyen [vagy időben].)

(3.2.3) SZINTÉR MINT ÁGENS

A szintér nem „tartályként” érdemes tehát elgondolni, mint ami különböző (pl. kommunikatív) eseményeknek helyt ad, de attól függetlenül is fennáll, hanem olyan térként, ami (pl. a kommunikációs) eseményben részt vevő ágensek részben közös és kölcsönös felkészültségei által jön létre, ahol az ágensek sajátvilága (részes) összerendeződik más ágensek sajátvilágával. (Vö. ágensanulmány.) Ha ez az összerendeződés tartós – vagyis a kölcsönös tudásokra vonatkozó kérdések nem igényelnek folyamatos reflexiót –, akkor tartós szinterekről és ezeken létrejövő kollektívumokról, kollektív sajátvilágról beszélhetünk. A kollektív sajátvilág egy kollektív ágensst konstituál, amely az őt alkotó ágensektől elkülönül, relatív önállósággal rendelkezik. Így az, ami egyfelől felkészültségek alkotta szintéreként írható le, bizonyos alkalmakkor mint ágens ragadható meg.

Ez az önállóság azt jelenti, hogy adott esetben a kollektív ágens úgy lép fel, hogy azok a felkészültségek, amelyeket tulajdonítani lehet neki, vagy amelyeket deklarál magáról, nem disztributívak az őt alkotó ágensek irányában (a

kollektíva tagjaként jelenlévő egyed *eljelelheti*, nem *tudhat róla*, *rosszul tudhat róla* stb.), miközben a kollektív ágens ténylegesen rendelkezik az adott felkészültséggel.

Az, hogy ez az önállóság relatív, azt is maga után vonja, hogy ha nincsen olyan individuális ágens, amelyik – legalább részlegesen – kollektív sajátvilágként ismeri fel, akkor a kollektív ágensnek tulajdonítható tulajdonságok már nem állnak fenn. Bár lehetséges, hogy ezt a kollektív sajátvilágot alkotó tudások lekötően (kötött intelligibilizáltaként) az individuális ágensek sajátvilágán kívüli megőrződnek (pl. egy deszifrozatlan üzenet elveszett kódjai, egy ismeretlen szervezet működésére vonatkozó írásba foglalt szabályzat, egy könyv).

A szintéren jelenlévő ágens a szintért konstituáló felkészültségek tekintetében csak bizonyos fokú szabadsággal rendelkezik. Például az adott szintérváltoztatása a kód egészét – sem úgy, hogy például ne vegye észre, körülötte magyarul beszélnek, ha egyszer az anyanyelve magyar, sem úgy, hogy például új szintaktikai szabályokat vezessen be, de a magyar nyelv adta szabálytérben belül új használatokra tehet ajánlatot. Az ajánlat elfogadásának – legitimációjának – az elterjedtsége pedig akár megváltoztathatja a kódot vagy az adott – tartósabb – szintéren (pl. családi nyelvek, argók, szaknyelvek), vagy a kód legfőbb használati szintjeren.

A szinterek lehetnek alkalmiak (egy villamosutazás), és lehetnek tartósak (család, szomszédosság, nemzet); a tartósság, illetőleg alkalmi jelleg részben abból adódik, hogy a részt vevő ágensek milyen felkészültségeik összerendezésére vállalkoznak, és az összerendezettség nyomán létrejövő koalíció tartósságára milyen igényeik vannak. Ez utóbbi például abban nyilvánul meg, hogy a koalíciónak milyen és milyen mennyiségű probléma megoldására van „jogosítványa”. A szintér alkalmisága vagy tartóssága tehát nem kizárólag attól függ, hogy vannak-e „hosszú távú ismeretek” az adott szintérré vonatkozóan (például a villamosutazásra vonatkozóan a szocializációnk során nagyon alapevő felkészültségeket sajátítunk el, illetőleg ebben az alkalmi közegeben alkalmazunk nem helyspecifikus felkészültségeket is).

A felkészültségek sokfélesége folytán a közös és kölcsönös tudások is sokféleképpen mutathatóknak meg. Lehet közös tudás az összerendezett zenekar közössé szerveződött köitit tudása is. Vagy egy focicsapatban az a fajta felkészültség, tudás, amely akkor aktualizálódik, amikor a jobbszélű elszalad jobboldalt, s tudja, hogy a középcsatár is szalad középen, mert a középcsatár tudja, hogy a jobbszélű tudja, hogy a középcsatár ott lesz, mikor be fogja adni a labdát, s ezért a középcsatárnak a jobbszélű beadja a labdát, és így tovább. A jobbszélű és a középcsatár belső világi között nincs átfedés. Mi akkor a közös? Itt a felek belsőleg kölcsönösen és helyesen (a problémamegoldás szempontjából *Kielégítiden*) *reprezentálják egymás felkészültségét*. A tudásuk közössége úgy értelmezhető, hogy *ami az egyikben (sajátvilágában) van, az más, de aralóg azzal, ami a másikban van*, s ez az analógia segít abban, hogy kölcsönösen helyesen reprezentálják egymás cselekvését.

Az, hogy a problémamegoldó ágens számára a másikkal való együttműködő-

dében a gyakorisága annak, hogy a másikkal milyen felkészültséget hordoznak, az az egyes ágens számára nem egyszerűen statisztikai kérdés, hogy gyakorlati alapon kialakul egy problémamegoldási komplex, hanem ennél súlyosabb, a problémamegoldás eredményességére, adott esetben túlélési valószínűsége vonatkozó kényszer. Ha sokan használják a „tígris” kálitást úgy, hogy menekülszi reakció követi, annak, hogy én is ezt teszem-e, nem statisztikai következménye van számomra, hanem túlélési. Az egyéni szocializáció során, ha nem tudom a magam viselkedését velük együtt irányítani, koordinálni, annak a magam és a többiek számára komoly következményei lehetnek, s a hosszú (és felhőtrek által védelmezt) szocializációs folyamat éppen ennek kialakítására szolgál, és a szocializáció eszköztárszere gondoskodik arról, hogy mindig legyen megoldandó probléma (nem túlságosan súlyos következményekkel), és legyen beépülő felkészültség. A közös koordinációnak meg az a feltétele, hogy a közösen használt komplexek, például nyelv, vadászati, gazdálkodás stb. ágensbeli belső reprezentációi analógok legyenek a többiekével. Ebben a folyamatban (ha hosszú a szocializáció) lehet sokszor kis következményekkel tévedni, de előbb-utóbb kialakul valami kielégítő analógia az (éppen szocializálódó) ágens belső szinten található felkészültségek és a többiek belső felkészültségei között.

Mindegyikünk számára a többiek felkészültségeket hordozók, s ha e felkészültségek többek is, mint amit egyes ágensek hordozni tudnak, a többiekkel való együttműködés szükséglete kikényszeríti, hogy reprezentálni tudjuk egymást (és ennek kialakítására biológiaiag képesek vagyunk). Ekkor viszont az ilyen módon leírt komplex felkészültségek az egyes ágensek szempontjából *külső objektív* státuszra tettek szert.

A kommunikáció intézményei lehetnek ilyen kollektív problémamegoldó komplexek. Valószínűleg értelmes a modern társadalom fontosabb alrendszereire is mint (funkcionális) komplexekre tekintenünk, amelyek a társadalom egy-egy területén található problémamegoldásokról specializálódtak, ilyenek például a jog, a gazdaság, egészségügy, a művészet stb.

(3.2.3.1) Szintér és nyilvánosság

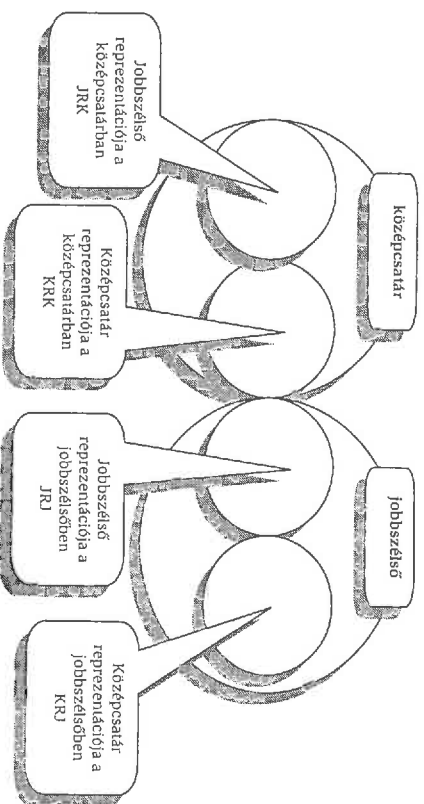
A nyilvánosság fogalma szokásosan tagolatlan szintértéktől fogalmazódik meg, ahol a szintért alkotó ágenseket a leírás nem explicitálja. Amennyiben a nyilvánosság szintér, valójában nem is egyetlen nyilvánosságról van szó, hanem különböző szinterek egy sajátos perspektívában adott leírásáról, nyilvánosságról. A sajátos perspektíva a kommunikatív események mentén mutatja a szintereket: vagyis azzal jellemzi a szintért, hogy milyen kommunikatív esemény mehet végbe benne.

Fentebb példálózunk a focicsapatral s a focicsapat közös felkészültségével. Amikor a jobbszélű elszabad jobboldalt, és gondol a középcsatárra, s azal számol, hogy a középcsatár is elindul középen azzal számolva, hogy a jobbszélű azért szalad, hogy neki adja a labdát, akkor ezt a felkészültséget

nehéz nem közösként elképzelni. Azt sem gondolhatjuk, hogy a középcsatár és a jobbszélű felkészültsége azonos tartalom, hiszen nem azonos cselekvéssort hajtának végre.

Mindkettejük közös felkészültsége (mivel jobban begyakorolták, annál jobban) segít megoldani a másik (lehetőség) jövőbeli viselkedését, és ez segíti az ehhez illeszkedő saját magatartás kiválasztását. Van felkészültség mindegyikükben a saját (lehetőség) magatartásairól és a másik (lehetőség) magatartásairól és e két (lehetőség) magatartás kombinációjának közös lefutásairól valamilyen céljuk elérése érdekében. A másik és maguk magatartását vélhetőleg helyesen reprezentálják, s a *helyes* azt jelenti, hogy a belső reprezentáció megfeleljen a másik tényleges későbbi viselkedésének. S ennek következtében gyakrabban tudnak sikeres közös akciót végrehajtani.

3.5. ábra



A jobbszélű reprezentációja kifejezés úgy pontosabb, hogy a jobbszélű *viselkedésének* reprezentációja, s ennek nem kell azonosnak lenni, sőt nem is azonos kettejükben. Az egyiknél a saját belső, belülről átélt (jobbszélű a jobbszélűben) viselkedés reprezentációja van, s a másiktól elég a kívülről látható viselkedés belső reprezentációja.

Akkor mi a közös? Bárhol is különféleképpen modellezik, a közös viselkedésük reprezentációja elérésük ellenére *analóg módon egyezik* a reprezentált valósággal, és mindegyikük reprezentációjának a cél szempontjából *vett helyessége* itt azt jelenti, hogy jól jósolja a másikat, és ez elég a helyes közös koordinációhoz.

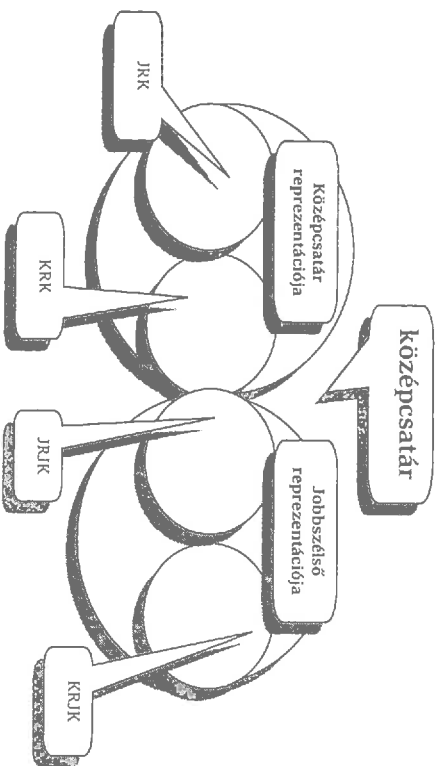
A jobbszélű és középcsatár helyén lehet *zsákmányállat* és *ragadozó* is: a ragadozó valószínűleg *jól* reprezentálja magában a zsákmányállat viselkedését, ha sikeresen elejti a zsákmányt, s potenciálisan a zsákmányállat a jobb, ha sikerül elmenekülnie. Csak itt a gyakorlás évmilliókat jelent, s míg a foci-

csapatban egyedek gyakorolnak, s cselekvésük (és reprezentációja) szelektálódik, az állatok esetén a faj *gyakorol*, s az egyedek (és reprezentációik) szelektálódnak. Az elég tartós együttes lét előbb-utóbb valami közös felkészültséget hoz létre.

Ha a környezetüket reprezentálni képes ágenseknek olyan környezetben kell problémákat megoldaniuk, amely környezetben környezetüket reprezentálni képes ágensek vannak, ennek további komoly következményei vannak.

A másik viselkedésének leírása pontosabb, ha a leírás – a másik reprezentációja – tartalmazza azt is, hogy a másik is reprezentálja, tartalmazza a közös cselekvést. A focicsapat példájában ezt könnyen be is láthatjuk, a középcsatár tudja, hogy a *jobbszélső tudja*, hogy a középcsatár el fog szaladni közben, és a jobbszélső be fogja neki adni a labdát.

Ezért ezt ábrázolhatjuk így:



3.6. ábra

A középcsatár, miközben az egész lehetséges játékot (annak egy részletét) reprezentálja, reprezentálja önmagát a másikkal való lehetséges viszonyokban – ez az ábrán a középcsatár reprezentációja. De jobb a középcsatár reprezentációja, ha a jobbszélsőt is reprezentálnak reprezentálja, olyanakk, aki reprezentálja önmagát (JKK lenne) a másikkal (KRK lenne) való viszonyban. De az ábrán JKJK van, s ez a „jobbszélső reprezentációja jobbszélsőben középcsatár szinten” jelentésű, és KRJK van, ami a „középcsatár reprezentációja jobbszélsőben középcsatár szinten” jelentésű.

Az a középcsatárban nem átéltető tartalom, hogy a jobbszélsőben milyen belső tartalom van, nem hozzáférhető felkészültség a középcsatár számára, de azt megteheti, hogy a másik modelljébe „kölcsonadja”, „behelyettesíti”, „beírja” saját belső szándékait, gondolatait, s úgy képzeli el a másikat, mintha az is hasonlóan gondolkodna, reprezentálna, mint ő. És ez, mivel gyakran jobb rep-

rezentációt s ezzel sikeresebb viselkedéskoordinációt tesz lehetővé, gyakran „bejön”. E belső reprezentációk is kipróbálhatók, és a viselkedéssel együtt, az eredmények ismeretében korrigálhatók és pontosíthatók.

S ha képesek vagyunk reprezentálni másikat reprezentálni, ugyanígy képesek vagyunk magamra mint külsőleg láthatóra is gondolni. Ez pedig lehetővé teszi az önreflexiót.

A középcsatár, ha el tudja magát képzelni, mint akit elképzelt a jobbszélső, már el tudja képzelni magát külső szemmel. Akkor is, ha ez valójában belső szem, s képzelt a külső. De ez még pontosabb reprezentációk lehetőségét rejt, és ezen keresztül jobb problémamegoldó felkészültséget.

Hasonló folyamattal elég ahhoz is, hogy azt reprezentáljuk, a másik azt érti, reprezentálja a „beadni a labdát” kifejezésen, mint mi magunk. A valóságos gyakorlatban a kifejezés jelentései is ilyen gyakorlatásokon keresztül válnak alkalmassá az ágens sikeres lehetséges viselkedéseit és viselkedésének terepét, színterét reprezentálni.

Az intenció sikeresebb ágensreprezentációt tesz lehetővé. A modellel az intenció korlátossága is látszik. Ha a másikat csak a magam belső tartalmával vagyok képes „belülről” megérteni, akkor az is látszik, hogy ezzel nem a másikat látom valójában belülről, s tévedni is lehet.

(3.2.3.2) Színler és intézmény

A színíteren jelenlévő ágensek a közös felkészültség tekintetében bizonyos fokú szabadságot élveznek a felkészültségek egy részére vonatkozóan, más részükre pedig nem. Egy beszélgetés színtere megváltozhat egy új ágens megjelenésével (például beszélgetésünket magyarról németre válthatjuk, ha belép a csak németül tudó kollégánk, vagy azért, mert éppenséggel az újonnan megjelenő nem tud németül; de például kommunikatív felkészültségünkől nem tudunk ilyen módon „lemondani” – „lehetetlen nem kommunikálni”). A tartósan fennálló és az ágens számára korlátozottan módosítható felkészültségek intézményként foghatók fel. Ilyen például az (anya)nyelv. A színler szempontjából tehát az intézmény az ágens felkészültségeinek egy olyan készlete, amely kódként funkcionál, és amely egyszerűen sok (individuális és nem individuális ágensek felkészültségei által konstitált) szintéren – legyen az tartós vagy alkalmi – jelen van. Az intézmények többnyire olyan – az individuális ágensek számára nehezen megváltoztatható – felkészültségeket jelentenek, amelyeknek – többnyire – létrejöttük azok a szervezeti, amelyek az intézmények megváltoztatására legítimáltak. De sem a változtatási igény, sem a legitimitáció önmagában nem kezkesedik az intézmény átalakulásáért, ha az nem jár együtt – legalább hosszú távon – a kódok használók felkészültségeinek megváltozásával. (Például, ha a tömegkommunikációban bevett tartalmi figyelmeztetések bevezetése nem jár együtt azzal, hogy a befogadók használják is ezeket, vagy a nyelvművelők ajánlásait az élőnyelvben nem követik. Ugyanakkor vannak olyan helyzetek, amikor az így

felgott intézmény megváltozását megindítja egy nem legitim kezdeményező – például a nyelvújítások egy része ilyen.)

A színtereket meghatározza a koalícióban részt vevő ágenssek számossága is, illetőleg a részt vevő ágenssek integráltsága (a közös és kölcsönös felkészültségek mértéke). Az integráltságra vonatkozó tudásokat befolyásolja az, hogy az ágenssek milyenek ismerik fel, milyenek címkézik az adott helyzeteit; a kategorizálás a színterekre vonatkozó előzetes tudások alapján történik; a kategóriák kialakításában sajátos kódok állnak rendelkezésre az ágenssek számára, ezek a kódok az intézmények; az intézmények kódok.

(3.2.4) SZÍNTEREK ÉS SZÍNTERTÍPUSOK

A színtereket mint ágenssek felkészültségei által kifestett tereket mutattuk be korábban. A humán kommunikáció színtereinek egy – az ágenssek felkészültségének alkalmi összerendeződésével létrejött – része alkalmi jellegű. Vannak azonban tartósan összerendezett színterek is, amelyek változása időben nagyon lassú folyamat, másrészt olyanok, hogy az adott színtereken jelenlévő ágensseknek nagyon kevésbé áll módjukban az adott színteret meghatározó felkészültségek megváltoztatása. Ilyen tartós színteret osztályozható részben a részt vevő ágenssek száma, részben az integráltság mértéke (formális, informális stb.), részben pedig a színtéren jelenlévő tárgyi eszközök jelenlétére szerint. Például a család egy olyan színtér, amelynek szerveztségére vonatkozóan vannak szokásos formális (jogi) korlátok, de nem ezek határozzák meg elsősorban annak minőségét és a benne létrejövő interakciók minőségét. A szervezetek esetében – szemben a csoportokkal – a formális szervezetségnek (működési szabályzatok stb.) sokkal inkább jelentősége van. A *szomszédosság*hoz, a *település*hez mint színtérhez pedig szorosan hozzátartoznak bizonyos infrastrukturális elemek (pl. a szomszédosságnak helyet adó térbeli elrendezések). A hálózatba kapcsolított számítógépek révén létrejövő *virtuális színterek*hez ez az infrastrukturális meghatározottság még inkább hozzátartozik. Azután vannak olyan színterek – ilyen például a *menzeta* –, ahol a színteret alkotó szimbolikus felkészültségeknek jóval nagyobb a jelentősége, mint az előbbiknél. Ez azt is jelenti, hogy mindannyian egyszerre több színtéren vagyunk jelen.

Ha a kommunikáció partícipációs modelljében beszélünk a kommunikációról és annak színteréről (például szervezetekről, ahol a szervezet kommunikáció történeti, a családokról, ahol a kommunikációt egy problémamegoldási iparkodás részeként, abban pedig a problémamegoldáshoz szükséges felkészültséghez (leegyszerűsítve: tudáshoz) való hozzáférésként tekintjük. A kommunikatív felkészültségekkel rendelkező ágens megnyilvánulásainak színtere az a hely, ahol ezen felkészültségekkel meg tud nyilvánulni és meg is nyilvánulni. A kommunikáció tehát mindig *valahol* történik, s ezt a kommunikáció színterének nevezzük.

A mindennapi nyelvhasználatban ez a hely egy közös jelenet, amire például úgy utalunk, hogy *ott* voltál, amikor megbeszéltük. Gyakran egy közvetlen kommunikációs helyzetűpusként gondolunk rá. Amikor például a nagymama (Mama) konyhájában együtt étkezik a család, akkor ez a családi kommunikáció színtere. De az együtt étkezésről szóló, esetlegesen régen történt családi eseményeket és talán már nem jelen lévő személyeket mesélő, felelevenítő beszéd a kommunikáció színterét elviszi ebbe az időbeli, a Mama konyhájának fizikai létéhez képest egy másik dimenziójába. A jelenlévők egy sor utalásból emlékeznek a történetekre, személyekre, nekik többet jelent a történet, mint egy éppen jelen lévő idegennek. Mama konyhájának színterén ezek a jelentések is ott vannak. Vagy a család használ olyan szavakat, amelyeket csak a családban használnak, sokszor valamelyik családtag gyerekkori beszédéből megmaradt szót. Például a „mi” szó sokáig a ceruzát jelentette, mert Dani fiunk a „mit kérsz kérdésre” a kéri a „mit” jelentéssel kérte a ceruzát. Ha azt mondta: „apj, mi” – a család értette, és adott neki papírt és ceruzát. S most már felelőtként is értjük vele együtt. Mama konyhájában a családi emlékeket megőrízte ezt a szóhasználatot. De nem használja a család ezt a családon kívüli. A partícipációs modell szóhasználatával a család (és a közösségek, s éppen ez teszi a közösséget) hordoznak olyan sajátos és a család tagjai számára közös felkészültségeket, amelyekhez mások nem férnek hozzá, és ez a hozzáférései határ közösségi határ is jelez. Az ilyen közösségi – kommunikációs közösségi – határok kommunikációs színterek határait is kijelölik, s ezzel nyilvánossági határokat is.

Ha Mama családjában például nyugat-magyarországi félig sváb gyökerű ízléssel főznek, a családi ebéd a szűk kis családi közösséghez képest az ízlés, a receptek színjén még szélesebb közösségben is történik. Magától értetődően beszélnek olyan nyelvet, amit „mindenki beszél”, és ezt is csak akkor veszik észre, amikor valaki nem így beszél. Ez azt is mutatja, hogy a családi kommunikáció színtere benne van egy nála tágabb színtérben, ami nemcsak fizikai, hanem nyelvi, izlésbeli, kulturális stb. szempontokból különböző lehet. A család *fríz közös* – „amikor bejötték az oroszok...”, vagy „amikor nagyapád...” stb. kezdetű – történeteket, s ezekben a régebbi emlékekben a családi élmények szintjén is mutatkoztak még tágabb színterek, s Mama családjának színterén ott van az átélte családi történelem. Ha Mama családjában *azok* viték el valamely családtagot, akkor ezen időkről való beszédben nehéz közösséget találni olyanokkal, akinek családját, családtagját meg éppen ezek viték el. Ezen élményközösségek is kommunikációs közösségi határokat írnak le. Mama családjában az országgyűlési választások idején élénk politizálás folyik, s ekkor a család az ország politikai rendszerének színterén is kommunikál. Mama konyhájában elromlott a vízcsap, vagy beázik a tető. A vízvezeték-szereléssel folytatott kommunikáció a konyhai és a vizes szakma színterén is folyik. A beázott tető megjavítása és a szükséges költségvetés a család, a tetőfedő szakma a pénzügyek, a költségvetések színterén is folyik.

Mindaz a felkészültség, ami a családi kommunikációban relevánsan „szóba jöhet”, a családi kommunikáció színterén van. Akkor, amikor valamely

családi problémamegoldás szükségessé és a hozzáférés lehetővé teszi. Telefonál a család, ekkor a család kommunikációjának szintere fizikailag kitágul. S a levelezéssel, hírközléssel, egyéb telekommunikációval e közvetlen szintér ki tud terjedni. A családnak nevezett kommunikáció kiterjedhet a közvetlen kommunikáción túlra. Televíziót néz a család, s ha például ugyanazt nézi a „fél ország”, akkor ez az éppen hozzáfért felkészültség aronosság okán szintén kommunikációs közösséget jelent (még ha ez csak egyirányú is, akkor ilyen egyirányú jelent). A konkrét családokban már a magától értetődések okán nem merül fel, de a családban nyelvet, anyanyelvet beszélnek, s ez a nyelvi közösség gyakran nemzeti közösséget is jelent, s ezt csak az idegen nyelvet beszélőkkel találkozással vesszük észre, ti., hogy ők más közösség tagjai. A család, a gondolkodás fejlődése, a gondolkodás szintjén ott van a nyelv. A nyelvnek ez a jelenléte annyira magától értetődő, hogy az emberek nagyobb része sohasem reflektál erre a tényre, s nem is kell, amíg nem akad bele olyan problémába, amelyhez reflektálnia kell mozgólánia ezt a tudást.

Mama családjában használnak tárgyakat. Van villany, gáz, melegvíz, konzervnyitó, kerékpár (kerék), és mindezek a tárgyak hordoznak magukban, szerkezetükben és funkcióikban, elkészítésük módjában felkészültségeket. A tárgyi környezet kihívja használatuk, javításuk, elkészítésük elsajátítása révén az elsajátító felkészültségeinek alakulását, növekedését. Adott tárgyi környezet mint hozzáférhető felkészültségek halmaza ott van gondolkodásunk szintjén. S az emberek konstrukciós képessége ennek biológiai háttérben szintjén.

Bímhéri nyelvi képességeink pedig az evolúciós fejlődésben korábban kialakult kommunikációs képességeken alapulnak, s ezek a képességek a mindennapi kommunikációnk számára hozzáférhetően, de egyszerűsített (fel)ismeretlenül is működnek. Mama családjának kommunikációja az élőlények kommunikációjának szintjén is van. Szinte sosem gondolunk erre, mert a mindennapi kommunikációnk során nincs rá szükségünk.

Az élet feltételei sokféleképpen a Földön, s az ezen feltételek mellett reprodukálódó élőlények reprodukciói igénylik önmaguk valamely leírását (az önmaguk leírása többféle helyzetnek megfelelő többféle állapot leírása lehet), problémamegoldásukhoz szükséges az aktuális állapotuk és kívánt állapotuk leírása, a problémamegoldáshoz szükséges különbözőség képzése érdekében. Mindennek valamely konkrét közegben, szintjén kell sikeresnek lenni, ezért felkészültségekkel kell rendelkezniük, a problémamegoldásukhoz szükséges leírásával, pontosabban, reprodukciójuk, a problémamegoldásuk szempontjából releváns és (amikor szükséges) hozzáférhető leírásával. Maga ez a leírás sokféle módon létezhet, de maga a leírás szükséges feltétel. A leírások létezése, bármilyen legyen is a konkrét megjelenésük, egyben megismerő funkciók megjelenését is jelenti, mert feltételez valamely „élőlény és környezete” modelleket. Az élőlényekkel a megismerő funkciók a rendszer részévé válnak. Az önmagukat és környezetüket modellező élőlények egymás környezeteként egymást (mint releváns környezetet) is modellezik. A

megismerő élőlények releváns környezete megismerő környezet is. Az ágensok tartalmazzák releváns környezetük leírását, s mint egymás releváns környezetei, önmaguk reprodukálássalval környezetüket (egymás környezetét) is reprodukálják. Ekkor az élőlények környezete is reprodukálódó ágensként, mint éretti ökoszisztéma viselkedik. Ha távolodunk a családtól, még mindig van háttérszintér, a Föld bolygó konkrét fizikai feltételrendszerre. Itt léteznek kommunikálós ágensek, melyek nagy része kommunikációja során a fizikai feltételrendszerben kommunikál. Például hanggal, mert van konkrét hangot közvetítő levegő, víz, a föld rezgése, esetleg más közeg. Ezt a feltételt a leginkább ott vesszük észre, amikor nincs ilyen közeg, példáulul az űrben lévő ágensekkel nem tudunk e fizikai feltételekkel kommunikálni. E fizikai környezetben lévő problémamegoldó és ezért kommunikálós ágensek szervezeteinek problémamegoldó és ezért kommunikálós szerveinek e fizikai feltételek közepette kell működniük. A kémiai leírásokkal leírható természeti környezetre is igazak az eddigiek. Mindezek azonban nem magyarázzák meg a kommunikációs jelenségeket, legfeljebb annak feltételeit, mint néhány korlátot és lehetőséget. Ez a fizikai, geológiai, kémiai feltételrendszer a Föld különböző helyein többféle lehet, ezek többféle feltételét, többféle szintjét adhatják az ágensek kommunikációjának.

A Föld nevű bolygón léteznek anyagcsereire és önmaguk reprodukálására képes szervek molekulák, sejtek, szervek, élőlények, élőlényrészletek, populációk, ökoszisztémák, amelyek már mind rekonstruálható problémamegoldó ágenseknek (a reprodukció is probléma), amelyhez problémamegoldó felkészültségekhez való hozzáférésük érdekében kommunikálniuk is kell. Ezen ágensek kommunikációjára (problémamegoldására, életfeltételre) hatnak a biológia és az evolúció által leírt tényezők. Kommunikációjuk, problémamegoldásuk, reprodukciójuk (tartósan) a pusztulás, kihalás veszélye nélkül nem lehet ellentétes az élőbűleken felvilantott feltételekkel. Az élőlények egymás szintjén is adják. Az élet reprodukciójának feltétele a bolygó fizikai, kémiai feltételei mellett már maga az élet. Az élőlények problémamegoldásának és kommunikációjának szintjére az élet. Az élőlények egymással közösen, koevolúcióban fejlődnek.

Ezen a szinten is már magyarázható kommunikációs jelenségek. A kommunikáció az élet szintjén, feltételrendszerén is történik. Az élőlények ezeket a modelleket, problémamegoldó felkészültségeket egyfelől genetikai úton örökölhetik, nevezzük ezt számukra a priori felkészültségeknek, de az élőlények (általunk fejlettebbnek tartott része, s ilyen az ember is) felkészültségei egy részét egyedi élete során is megszerezhet. Nevezzük ezt a posteriori képességeknek, egyszerűbben, tanult képességeknek (azzal, hogy a tanulást szélesen értelmezzük). Ehhez megismerés képességének biológiailag adottnak (a priori) kell lennie. Ha a megismerésnél nem ragaszkodunk az antropomorfi megközelítéshez, akkor azt mondhatjuk, hogy a megismerés mint megismerő, modellezett tartalom és mint új felkészültségek megszerzésének képessége, az emberi és a fejlettebb állatok genetikai adottságaiban, a biológiailag felfogott emberiség számára is a priori felkészültség. Az evolúció során az

élőlények evolúciója környezetet modellező megismerő funkcióik, felkészültségeik evolúcióját is jelenti.

Az embernek mint biológiai lénynek a kialakult genetikai sajátosságai lehatárolják és korlátokat jelentenek az emberi kommunikáció számára, de az ilyen szintű magyarázat még nem magyaráz meg emberi, társadalmi jelenségeket. Pontosabban nem magyarázza meg „az” emberi kommunikációt, bár megmagyarázhatja már sok emberi kommunikációs jelenséget, olyanokat, amelyeket az emberek szintén a természet ereje miatt vagy nem képesek, vagy nem hajhálnak át büntetlenül. A kommunikációs problémák döntő többségében nem kell ilyen tágra szobnunk a kommunikációs színterének határait, elég a színtér éppen aktuális problémamegoldás szempontjából használni fogalma.

(3.3) Két esettanulmány

(3.3.1) „ÖSSZE KELL RAKNI” – A CSOPORTOS

PROBLÉMAMEGOLDÁS

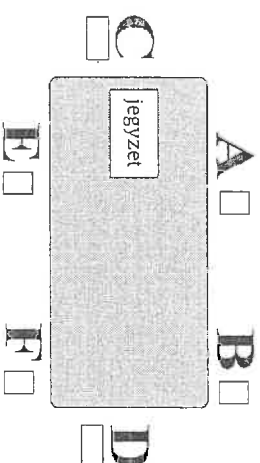
Vezetői tréningeken gyakorolják az együttműködési képességek fejlesztését célzó gyakorlatok. Ilyen tréningeken gyakran alkalmazzzák az alábbi gyakorlatot (a saját élményeken keresztül történő tapasztalati tanulás módszerét használva). Hat önként jelentkezőnek kell megoldani egy feladatot, amelyben a feladathoz szükséges információkat személyenként egy-egy kártyán megkapják. Mindenki más információval rendelkezik a közös megoldáshoz, a csoport rendelkezik az összessel. „Össze kell rakni” a tudásokat, hogy meg tudják oldani a feladatot.⁵³

A résztvevők többek között a következő instrukciókat kapják.

1. Minden csoporttag kap egy *Információs lapot*. Ezeket senki ne mutassa meg másnak.
2. Az, hogy mit és hogyan kell csinálni, csak **SZÓBELI INFORMÁCIÓCSERE** útján fog kiderülni.
3. A következő szabályokat kell betartani a gyakorlat során:
 - (a) miután elkezdték a feladat megoldását, csak a csoportuk többi tagjával beszélhetnek;
 - (b) senkinek nem mutathatják meg az *Információs lapjukat*;
 - (c) a feladat aktív végzői közül csak egy csoporttag írhat;
 - (d) a feladat elvégzésére 30 perc áll rendelkezésre.

⁵³ Legyen ez a példa a közös problémamegoldás első modellje. (Nem a modellje, hanem egy példa a lehetőséges sok közül. Azért kell óvatosan bánni a példákkal, mert a példa tartalmaz egy egyedi nézetet a vizsgáláni kívánt jelenségről, sok egyedi, konkrét meghatározója van, elsőre nem kell a példából általános következtetéseket megfogalmazni, de törekedhetünk rá.)

3.7. ábra



Az információk egy falu 5 lakója, a lakók háza, a ház fajtája, a házak egymáshoz képesti elrendezése, a lakók járművei, a ház kertjében lévő növények és tartott állatok közti összefüggéseket tartalmazza. A hat résztvevő általában a 3.7. ábra szerint helyezkedik el. Ez a problémamegoldás tere első közelítésben a színtér. Tehát a feladat az, hogy a betűkkel jelzett személyek a náluk lévő információk kártyáik alapján közösen oldják meg a feladatot. Hogy mi a feladat, azt is több információk kártyából kell összerakni a résztvevőknek. Az 3.7. ábra alapján csak a C jelű résztvevő írhat. A résztvevők elkezdik elmondani a többieknek a kártyájukon lévő információkat.

(3.3.1.1) Kommunikatív – kommunikatívú tétel

A gyakorlatban az történik, hogy a résztvevők a kártyáikon (szimbolikus formában, nyelven, fogalmakkal, szövegben) leírt problémamegoldó felkészültségeiket (információikat, tudásukat) megszerzik egymással. A többiek számára nem hozzáférhető (hiszen a kártyák megmutatása tilos, csak szóban lehet közölni), azaz nem kommunikatív problémamegoldó felkészültségeiket a többiek számára hozzáférhetővé teszik. Ezzel nyilvánossá teszik, a problémamegoldás színterére „viszik”. Hol van ez a kommunikatív ezen a csoportmunkával illusztrált együttműködő színteren? Elmondják, hogy a többiek megértésük. Józan ésszel ezt feltételezik, s ez előbb-utóbb be is következik. Itt azonban a mikroelemzés szintjén mélyebben is nézzük meg, mi történik.

Ez a feladatmegoldás az elején nagyon esetleges, a játékosok „bemondanak” részinformációkat, ez a többihez való viszony megértése nélkül „értelmenlen”, mert nem tudják még egymáshoz kötni az információkat. Például:

A mondja: „A verandás házban lakó úr galambokat tenyészt.”

D mondja: „Mindzen háznál másféle gyümölcsöt termesztenek.”

Először is azzal, hogy elmondják, egy akusztikus térbe helyezik, azzal a szándékkal, hogy egy nyelvi közegbe helyezzzék (s e nyelvet beszélők a töb-

biek, tehát számukra ez is, a nyelv is kommunikatív), s a többiek a szóban elmondottak alapján megértések az általuk elmondottakat.

(3.3.1.2) Megértés, értelem, a kommunikatív értelemi szerkezete

Az akusztikus térbe helyezett hangSORRA azt lehet mondani, hogy hozzáférhető, de ahhoz, hogy problémamegoldó felkészültség legyen, még más is kell. Az, hogy értik, többet igényel, mint az, hogy hallják. Ha nem egy nyelven beszélnek, akkor hangsorozatokat hallanak, de megértésről nem beszélünk. Azt azonban lehet mondani, hogy hallani kell előbb (ha szóban, beszéltyelven kommunikálnak), hogy értsék utóbb. Ha egy nyelvet beszélnek, megértik a mondatokat. De még ez is kevés a megértéshez; lásd a fenti A és D által egymás mellé tett állításokat. De keletkezhet nagyobb megértés, ha az állítások között összefüggést lehet találni. Például, ha A mondata (*a verandás házában lakó úr galambokat tenyészt*) mellé B hozzátesszi a nála lévő információ alapján, hogy „*Mr. Skinner galambokat tenyészt*”, akkor ebből megtudtuk, hogy Mr. Skinner valószínűleg a verandás házában lakik. (De lakhat még más is verandás házában, bár az „a verandás ház”-ra rámutató kifejezés arra utal, hogy ez egy konkrét ház megkülönböztetője. És ezt azok értik, akik itt egyszóron magyar nyelvet beszélnek. Az egész itt nyelvi szinten is történik.)

Értezzük, hogy itt *keletkezett megértés*, szemben az összefüggéstelenül egymás mellé rakott információkkal. *A megértést itt a tágabb perspektívára utalás, más felkészültségre, tudásra vonatkozó utalástöbblet értelmében használjuk.* A megértés a korábban meglévő tudások rendszerében elhelyez egy újat, a megértettet. Új szignifikációt hoz létre, a korábbiakat kiegészítve, a korábbiak rendszerében.

S ha még azt is megtudjuk az E jelű játékosról, hogy *csak egy házban vannak madarak!* Nyelvi szocializációjukból tudjuk, hogy a galamb madár, azaz a galamb fogalma utal a madarak fogalmára, s azok meg a valóságos madarakra. Ez az utóbbi értelemi szerkezet pedig az élőlények osztályozásaként a kultúra része, s így látszik, hogy a csoportunka a kultúra színterén is történik, még ha a résztvevők éppen nincsenek is ennek tudatában. E tudást felhasználva itt még tovább terjed a megértés, mert megtudjuk, hogy *csak Mr. Skinnerre utal a galambokról szóló információ.* Csak ő az, aki galambokat tenyész, és verandás házában lakik, bár még nem tudjuk biztosan, hogy csak neki lehet ilyen háza. A megértés, az értelem terjedelme (a többi tudásra utalás terjedelme) növekedett ezen összekapcsolások által. Ha valamikor később az is kiderül, hogy öt szomszéd lakik a faluban, és nekik ötféle házuk van, akkor az is kiderül, hogy csak Mr. Skinner lakik verandás házában.

(3.3.1.3) A kommunikatív alkalmas helyei

Ez persze nem alakul ki ilyen szép sorrendben. A játékosok gyakran egyszerűre beszélnek, s ilyenkor a beszélő ritkán hallja, illetőleg érti a másik mondanóját. Gyakran nagy a zivaj, s az akusztikus térben egyébként is csak addig van a problémamegoldó tudást, szimbólumokat képviselő hangsor, *amíg mondják*, majd elmondása után eltűnik onnan, hogy átadja helyét újabb akusztikus hangsoroknak.

Az akusztikus tér nem túl jó helye ennek, az e problémamegoldáshoz szükséges kommunikatívnak, mert az idő múlásával eltűnik onnan a felkészültségre utaló jelSOR, hangSOR. De e példában a színtér akusztikus is. Más lenne az akusztikus értéke, státusza, ha hangzásbeli, például zenei felkészültségekkel kellene dolgozni, akkor az akusztikus lenne a kommunikatív „jobb” helye.

Persze a beszélők emlékezetében (legalább a rövid távúban) ott marad a hallott mondatok értelem, addig az ideig, amennyi a rövid távú emlékezet terjedelme. Mondjuk pár percig a játékosok rövid távú memóriája (külön-külön, számukra individuálisan) a másoktól hallott problémamegoldó felkészültségek helye. S ha ezen idő alatt talál a saját információi között olyant, amely *értelemesen kitágítja* a hallott és az itt tárolt információt, akkor az jobban rögzül, mert a leírt kártyán szereplő könnyebben előhívja a jobban beágyazott és immár értelemessé vált információt. A résztvevők rövid távú memóriája a részt vevő egyének számára (külön-külön) a kommunikatív helye – tartalmazza a legújum és hozzáférhető problémamegoldó felkészültséget.

A gyakorlatban azonban van egyvalaki, aki írhat. Akinék ezért az váltik a csoporttól kapott feladatává, hogy jegyzetelje a hallott információkat. Az írás megmarad. Az írás, mint a problémamegoldó felkészültségek helye (fizikai hordozója élettartamáig), tárolja a jeleket. Az írást tartalmazó papíron elkezdenek először összefüggéstelenül, majd összefüggésekre is utalva szaporodni az állítások. Az írást olvasni lehet, ezek a jelek (lineárisan, egymást követő jelek, betűk, szavak, mondatok formájában) elkezdik mutatni a felkészültségeket. Például két értelemesen összeillő állítást össze lehet nyitlázni, egymás mellé lehet másolni. Az írással az akusztikus tér mellett a vizuális tér is szerepet játszik a kommunikatívban. A leírt, írásban rögzített és látható tudás – problémamegoldó felkészültség – kommunikatív, azaz hozzáférhető és legítum.

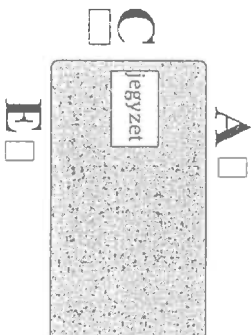
(3.3.1.4) Egyenlőtlen hozzájárás

(3.3.1.4.1) Fizikai egyenlülenség

Am a legtöbbszór kiderül, hogy ez a láthatósági feltétel nem mindenki számára adott a csoportban. A kommunikatív struktúrája gyakran a 3.8. ábrán mutatott módon alakul: az ábrán azok a résztvevők szerepelnek, akik látják a jegyzeteket. Az A, C, E jelű játékosok az ülésrendnek megfelelően a jegyzet közelében látják az írásos (azaz a nem elillanó, írásban rögzített, tartósan

hozzáférhető) problémamegoldó tudásokat, a többiek azonban nem. Ebből egy idő után gyakran az is kialakul, hogy B, D és F játékos csak bemondja az információt a többiek számára, de szűkebb „értelmi mezőben mozogva” kevésbé tud részt venni a gondolkodásban. *A kommunikathu (e példában fizikailag) strukturált, és ez strukturálja a résztvevőket is. Nem egyformán vannak közel a jegyzetekhez, a „tűzhöz”. Ritka, de azért van ilyen, hogy egy olyan résztvevő, aki úgy ül, hogy nem látja a szöveget, feláll és odamegy, oda áll az író mögé, és így részt tud venni a közös gondolkodásban.*

3.8. ábra



(3.3.1.4.2.) Társas egyenltlenség: a részese des szabályozása

Az is gyakori, hogy a jegyzetelő, aki a legjobban átátja az összeillő értelmes rendszert, például mert kis betűkkel ír, vagy véletlenül eltakarja a mellette ülők elől a szövegeket, vezetői pozícióba kerül. Ő tudja a legtöbbet, számára a leginkább kommunikatív a tér, és ezért elkezdhet irányítani. Ezt többféle-képpen teheti, például az ő hipotézisei alapján kérdezi a többieket, s a nála kialakuló rendbe helyezi el a kapott információkat. Van, aki csak a gyors leírásra koncentrálna (hiszen időre megy) nem irányítja a csapat kommunikációját, beleveszik a túl gyorsan érkező információáradatba, s egyszerre akar gondolkodni is meg gyorsan írni is, és a legtöbb információ s lehetőséggel rendelkezve sem tud „értelmes” vezető lenni, mert nem jut ideje gondolkodni (új szignifikációkat alkotni), így vezetőként akadályává válik a csoportmunkának. Itt a gondolkodni azt jelenti: értelmes összefüggésekbe rendezni a problémamegoldó felkészültségeket. Gyakran például mátrixot rajzolnak, és abba rendezik az összetartozó információkat.

A vezető-jegyzetelőt mégis gyakran elborítják az információk. Például vezetőként a maga koncepcióját érvényesíti a többiekkel szemben (ami lehet jó, akkor gyorsan végeznek, s ez a ritkább), vagy rossz (mert ő sem látja az egészt), de elfoijt olyan résztvevői mondatokat, amelyek más irányba vinnék a gondolkodást. Ez az elfojtás azt jelenti, hogy a másik résztvevőtől érkező problémamegoldáshoz szükséges felkészültségnek a kommunikatív állapotba

történő alakítását akadályozza meg. Az elfojtott résztvevő tudása nem válik részévé a vezető számára sem a megoldásnak. Pedig szükséges lenne. S ezért gyakran kitűnnek az időből.

(3.3.1.5) A kommunikathu alkalmas értelmi szerkezete

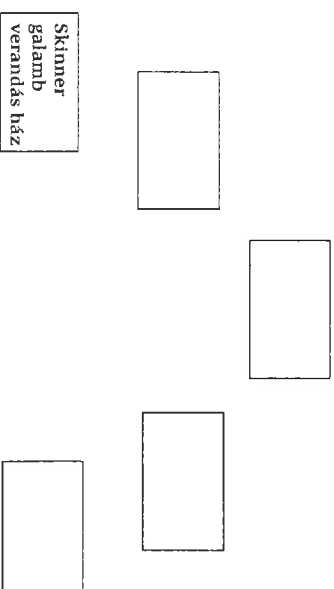
Az, hogy a résztvevőknek problémát okoz a rendezés, még abból is adódik, hogy a megoldásnak térbeli rendszere is van, s az erre vonatkozó információkat nehezebb rendezni az akusztikus és az írásos-lineáris módokon. Vannak ilyen állítások is:

- A jelű játékos információja például:
A kutyatulajdonos szomszédja annak, akinek szüvegája van.
- B jelű játékos kártyáján az alábbi információ található:
Mr. Skinner a vörös téglás ház mellett lakik.
- Vagy: A faluban a házak félkörben állnak egymás mellett.
- Vagy: Mr. Skinner a falu nyugati végén lakik.

Ezek a valóság térbeli (relációs) strukturáját leíró információk, állítások, tudások egy idő után lineárisan-szóban, illetőleg lineárisan-írásban nehezen követhetően reprezentálják a valóságot. Képként, az egymáshoz való viszonyt is láttatva, modellezve az elhelyezkedést, érthetőbbé és áttekinthetővé válik a rend.

Az eddigieket alapul véve a játékosok egy idő után az itt látható modell alakítják ki:

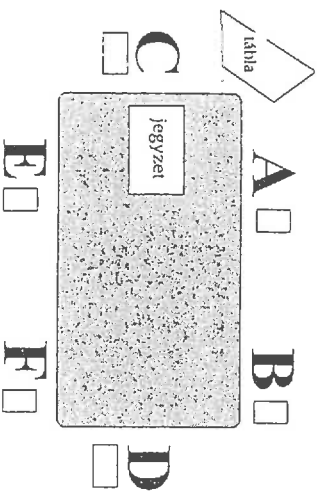
3.9. ábra



A következő mondat által reprezentált valóság képe átkerülve a képbe azonnal értelmeset mutat: „Mr. Skinner a vörös téglás ház mellett lakik.” Stb. Már látjuk is a vörös téglás ház helyét.

A kommunikatív után ezért még az is elmondható, hogy lehet alkalmasabb és kevésbé alkalmas a hozzáférés számára, a kommunikatív struktúrája, elrendezettsége befolyásolja a hozzáférhetőséget és az értelmet. Ez a kép alkalmasabb, értelmesebb, mint ha szövegben lenne. Ez a kép többet, tágabb perspektívát is mutat, mert másra, többre utal, mint a szövegek.

3.10. ábra



Ritkán (s akkor is a tréner csoportunkát terelő instrukciónak hatására) használunk táblát is az információk elrendezésére, s ezzel a jegyzetet mindeki számára láthatóvá tesszük. Ekkor a csoportunka színterének kommunikatív szerkezte így néz ki:

Ekkor már percek alatt megoldják a feladatot. Mert mindenki látja. Mindenki számára kommunikatív vizuálisan az összerendezett információ, s ha ezt képpen is rendezik, könnyen átlátható, s ezért mindenki látja az „értelmes”, illetőleg „növekvő értelmű” ábrát, s ezért módjában áll „értelmesen”, azaz a meglévő szignifikációs rendszerhez (azt átlátva) további szignifikációs lehetőségeket hozzátenni a maga információiból. Senki sincsen információcsomópont helyzetben, mondanánk egy korábbi szóhasználatl, most mondjuk azt: senki sincs a problémamegoldáshoz való hozzáférés szempontúából monopólium helyzetben, *senki sem monopolizálja a kommunikációt*. A gyakorlat végén ezt, mint egy ideális teamunkahelyzetet nevezük meg. Néha még itt is előfordul, hogy valaki apró „gyöngybetűket” (nőnemű) ír a táblára, s a gyengén látók számára nem kommunikatív az összerakott felkészültség.

(3.3.1.6) Legitim felkészültség

Előfordul, hogy (gyakran egy amúgy is szorongóbb játékos) a maga kártyáján lévő információt nem tekinti fontosnak, ezért nem mondja el a többieknek, s ez sokáig akadályává válik a közös megoldásnak, ez a hiányzó láncszeme a megoldásnak. Vagy elmondja egyszer, de a többiek, akik éppen más *értelmezés után* keresve gondolkodnak, azt mondják, „ez nem fontos”, s ezért ez sokáig

nem válik kommunikatívá. Tehát el is kell fogadni, legitimizálni is kell (e gyakorlatban is) a problémamegoldó felkészültségeket. Vagy az is lehet, hogy a saját gondolataiban nem bízik eléggé, és nem mondja el. Vagy (és ez abban a munkakultúrában, amit gyakran látunk a munkahelyeken) előbb szokás vitálni egy gondolatot, mint megértenék. Gyakori, hogy egy játékos elmond egy jó, előrevető, értelmes növekvő rendező gondolatot, s ezt a csoport vagy nem hallja meg (akuszitukusan), vagy nem érti meg, mert éppen más irányban keres értelmes összefüggéseket (más szignifikációkat keres éppen), vagy az illető amúgy sem szövegezték odafigyelni, és ekkor a játékos pár perc múlva ismét próbálkozik, vagy lemond gondolatának kommunikatívá tételéről.

(3.3.1.7) Versengő kommunikatív értelmi szerkezetek⁵⁴

Az is érdekes, ha a csoport figyelme éppen egy tagjátétól eltérő szignifikációt, értelmet ígért kapcsolatok keresésére irányul, nevezünk ezt a *kommunikatív értelmi szerkezetének*. Az éppen aktuális „értelme” (re vonatkozó hipotézis) egyszerre többféle lehet a csoportban, tagjaiban, és ezek, ha nem illeszthetők össze (vagy amíg nem illeszthetők össze), addig versengenek, és e versengésben az egyik elnyomhatja a másikat. Azt is mondhatjuk, elveszi a legitimitását. *„Ernek nincs értelme”* – mondja egy játékos, ami azt jelenti: nincs az ő szempontúából, de ezt általában fogalmazza, s ha ezt érvényesíteni tudja a csoportban, delegitímálhatja egy másik felkészültség kommunikatívá válását. A csoportos problémamegoldásban, ha verseny alakul ki a személyek között, a *versengő felkészültségek, értelem szerkezetek elnyomhatják egymást*. A problémamegoldás során, ha csak nem teljesen rutinnunkáról van szó, mindig vannak versengő kommunikatív értelmi szerkezetek. Az együttműködési kultúra része, hogy ezt hogyan tudja kezelni a csoport. A verseny és együttműködés hatásáról később még lesz szó. Azt lehet mondani így először, hogy jobb problémamegoldó az a csoport, amelyik jobban el bírja viselni egymás mellett a versengő kommunikatív értelmi szerkezeteket.

Ezért mivel az együttműködési kultúra maga is kommunikatív értelmi szerkezetekből áll, és ha nem is tudatosan, de mindig ott van a problémamegoldó csoport színterén, a maga normáival, értékeivel hat, s gátolja a hozzá nem illő új értelmi szerkezetek kommunikatívá válását. A szervezeti kultúrától később még lesz szó.

E bemutatott példában van egy olyan megfigyelés, hogy ha vannak a csoportban nők (kisebbségben) vagy fiatalabbak, az író szerepre szinte mindig vagy női választanak, vagy a legfiatalabbat. *„A nők szebben tudnak írni”* – mondják a férfiak, s nem szívesen vállalkoznátnak a tikkárról, „jegyzőkönyv-vezető” feladatokra. Vagy: *„Írjon a legfiatalabb!”* – mondják. Ez persze később problémát okoz, mert éppen a „tikkárnő” és a „legfiatalabb” kerül – a kommunikatívhoz való jobb hozzáférés okán – vezetőközzeli helyzetbe, amit

⁵⁴ Vö. (3.2.2.1).

persze ilyen kiválasztás után nehezen fogadnak el a többiek, és ettől újabb csoportdinamikai jelenségek indulnak be. Ez a kiválasztás is megmutatja, hogy ez a tréningen történő játékos problémamegoldás is mélyen be van ágyazva a kultúrába, itt a női és fiatal szerepekhez való (tudattalan) viszonyban mutatkozik a kultúra. A csoportos együttműködésben szerepet játszanak a kultúra minthai, „kommunikatív szerkezelei”. *A kultúra, ami szintén problémamegoldó felkészültség, s mint kommunikatívban értelmi szerkezetet tartalmaz, itt van a szintéren.* Pontosabban a kultúra szélesebb szintéren játszódik: nek a kisebb család, szervezeti szintéren játszódó kommunikációs helyzetek. A szinterek egymásba ágyazódhatnak, s kommunikatív értelmi szerkezetek tudatosan vagy tudattalanul hainak akkor is, ha a kommunikáló felek szűkebbre húzzák meg kommunikációjuk szintérének határait.

Egy következő példában jobban látszik a szűkebb és tágabb szintereken „értelmes kommunikatív szerkezetek” közötti versengés és annak hatása.

(3.3.2) „NYILVÁNOSSÁG NAPJA” – A KOMMUNIKATÍV

MINT PROBLÉMA

A kilencvenes évek elején, egy elinek mondott dunántúli gimnáziumban történt az alábbi eset.

„Igazlató napot” szervezett a diákönkormányzat. Az „igazlató nap” egy olyan iskolai, szervezeti eljárásorozat, amelynek a célja az, hogy az iskolapolgárok (diákok, tanárok, dolgozók) biztonságosan, szabályok között elmondhassák, amit az iskolában problémának tartanak, s ezekre a problémákra érdemi válaszokat kaphassanak. A participációs modell szóhasználatában legyennek kommunikatív állapotban az iskolapolgárok problémái. Azaz legyennek az iskolapolgárok számára hozzáférhető és legitím állapotban az iskolapolgárok nyilvánosságában az iskolapolgárok problémái, azzal a céllal, hogy a polgárok megoldhassák azokat, vagy megvitassák megoldásaikat. Ez feltehetően egy iskolai nyilvánosság fejlesztését célzó akciókutatásnak is.

Az igazlató nap technikáját Pál Tamás szociológus dolgozta ki. A nyolcvanas évek végén s a kilencvenes évek elején a pezsgő állampolgári aktivitással teli, demokratizálódó közéleti környezetben sok középiskolai igazlató szervezést támogattunk az országban. Szerveztünk két városi közéleti fórumot is. „Nyilvánosság napja” néven a város polgárai számára, 1999-ben Veszprémben és Zircen. Szerveztünk két vállalati programot „Üzemi Problémamegoldó Rendszer” néven egy nagyvállalalnál, ahol az egyezkedő üzemi demokrácia lebegett célként a szemünk előtt. Egy iskolai igazlató telepítésnek problémáival és megszüntetésének dokumentálásával és elemzésével részt vettünk akkoriban a Gázsd Ferenc által vezetett „Új állampolgári szocializációs modellek” című kutatásban.

Az igazlató programoknak bevallottan kettős célja volt:

1. A szervezet tagjai (az iskolapolgárok) biztonságos, átlátható rendszert kapjanak közös problémáik felzésére, megvitatására s megoldására. Akkor még nem ezzel a szóhasználatmal fogalmaztunk, de így is mondható: legyen rendszer az iskolai problémák kommunikatívvá válására.
2. A szervezet tagjai (iskolapolgárok, tanárok, dolgozók) szocializációja olyan legyen, amelyben a demokratikus, közéleti, egyezkedő, nyilvános diskurzus képességei, szabálykövető magatartásai elsajáthatók. A nyilvánosságban szükséges problémamegoldó képességek kialakulhassanak, és gyakorolhassuk, működtetésük által a résztvevők megtanulhassák azokat, *részesejfenek* ezekből a felkészültségekből.

Az igazlató nap szervezésének több lépése van.

1. Először a diákönkormányzat meghirdeti a szervezését, és ismerteti az iskolapolgárokkal a szabályokat. Ez praktikus azt jelenti, hogy kiesszik az iskolai falújságra az igazlató nap szabályait. Magát a rendszert, a rendszer szabályait prezentálva az iskola nyilvánosságában, kommunikatívva teszük az iskolapolgárok számára. Ezzel hozzáférhetővé válik (válhat) az iskolapolgárok számára. Legitimítségét egyfelől az adja, hogy általában az iskolaigazgatóval is megbeszéltek a diákok, és az igazgató elfogadta a megrendezést, ezekkel a szabályokkal. A legitimitás másik oldala, hogy kialakult egy szervező csapat, aki vállalta a megszervezését, demokratikus meggyőződésektől hatva. A vizsgált esetben az iskolaigazgató szintén demokratikus meggyőződése miatt támogatta – eleinte.
2. Az iskolapolgárok meghatározott határidőig problémáik megfogalmazását adhatják le az igazlató szervező koordinátoroknak. A problémákat névtelenül, „problémagyűjtő lapokon” adják le, s ezeken a lapokon szerepelnie kell a probléma leírásának, s annak, hogy a probléma leírója *kit kér meg a probléma képviselőjének*, ide bárkit írhat, közük saját magát is. Szerepelnie kell annak is, hogy kitől vár választ a probléma megoldására. A probléma jelzése így a személyes vagy a kiscsoportos hozzáférhetőségtől kommunikatívva válik az igazlató szervezők számára.
3. A problémákat gyűjtő koordinátorok a szabályok szerint minden egyes megfogalmazott problémát és a problémák mellé kért képviselő nevet feltírják egy falivire, és ezt a problémalistát kiteszik az iskolai falújságra az iskolapolgárok nyilvánossága elé. Ez az „*egyes számú*” lista. A koordinátoroknak a szabályok szerint nincs joguk megváltoztatni a problémák megfogalmazását, és *nincsen leadott problémát a nyilvánosság elé kell tárnunk*. Ez lenne az iskolai nyilvánosság számára kommunikatív állapotba belet problémák listája. A több iskolai gyakorlat azt mutatta, hogy nem minden leadott szöveg került fel az első listára, mert volt a leadott megfogalmazások között olyan, pl. obszcén szöveg, amelyet a szabályok szerint szintén ki kellett volna írni, de ezt mégsem tették meg, helyette viszont kiírták például, hogy: „*Nem tettünk ki 3 db szöveget, ezeket bárki megtekintheti Bérces László 4. C. osztályos tanulónál.*” Nem

minden megfogalmazás legitím, s ily módon nem része a kommunikativnak, s a legitím státusz eldöntésére kell valamilyen eljárás, amely eljárásnak magának is hozzáférhetőnek és legitímnek, azaz kommunikativnak kell lennie. (Feltéve, ha demokratikus, szocializációs szándékok munkálhák a résztvevőkben.)

4. Ezután az iskolapolgárok megismerik a leadott problémalistát, és a problémák megjelölt, felkért képviselői jelzik a koordinátoroknak, hogy vállalják-e az adott probléma képviselést.
5. Ezekből a jelzésekben a koordinátorok elkészítik a *kettes számnú, szűkebb listát*, amelyben csak a *képviselőktől elvárt problémák* maradnak fenn. A participációs modellel: ha lesz a probléma megoldásán iparkodó vállalkozó ágens. A problémamegoldó kommunikáció feltételezi az ágensit. Sok probléma kiesik így a rendszerből, mert nincs, aki elvállalja. Nem vállalja a megfogalmazója, és nem vállalja az sem, akit felkérték a probléma képviselésére.
6. A vállalkozó képviselőket összehívják a koordinátorok, és velük egyeztetve előkészítik az igazlátó nap napirendjét. Erre a napirendre levélben meghívják azt a személyt is, akitől a választ várják a probléma megoldására, e levélben leírják az igazlátó menetét s a megfogalmazott problémát. A képviselő és a válaszadók felkészülhetnek az igazlátó napra.
7. Az igazlátó napon az iskolapolgárok nyilvánosságra előt a képviselők felteszik a kérdéseiket, és a válaszadók megfogalmazzák válaszaikat. Mindegyikük azonos időt kap a beszédre.
8. Az iskolapolgárok a hallottak ismeretében (problémafelvetés és válasz) egy szavazócéduán jelzik, hogy *elfogadják-e ezt a választ, vagy sem*. Kommunikatívvá teszik azt, hogy a válaszokhoz hogyan viszonyulnak.
9. A koordinátorok az igazlátó nap után elkészítik a *harmadik listát*, melyen a megfogalmazott probléma, a válasz és az szerepel, hogy az igazlátó napon jelenlévők hány százaléka fogadta el, illetőleg utasította el a választ.

(3.3.2.1.) A kommunikatív mint probléma

A kommunikáció *participációs modelljében* a kommunikációról folytatott beszél kiindulópontja az, hogy a kommunikációt egy problémamegoldási iparkodás részeként fogjuk fel, a problémát pedig egy *meglévő és egy vágyott állapot* közötti feszültségként. A problémamegoldás során a problémamegoldáshoz szükséges felkészültséghez (leegyszerűsítve: tudáshoz) való hozzáférésként tekintjük a kommunikációt. Ennek a felkészültségnek legitímnek, legitím módon hozzáférhetőnek kell a problémamegoldók számára lennie (ahhoz, hogy felhasználhassák), s ez az állapot a kommunikatív.

Azonban a kommunikatív valamilyen állapot maga is jelenthet problémát. *Itt is beszélhetünk a kommunikatívra egy *meglévő és egy vágyott állapota közötti különbségről*.*

Egy ilyen problémát mutat be az igazlátó nap további menete.

Egy ilyen igazlátó első listáján volt olvasható (sok más probléma között) az iskola folyosóján, a falujúságon az alábbi, iskolai közéletet feldúló kérdés:

„Miért veri Kovács tanár úr a gyerekeket?”⁵⁵

Felbolydult az iskola, és úgy lert a dologból. Viatkozniak a tanárok egymással és a diáknekorományzattal, és a diákok egymással, az önkormányzattal és az igazlátók szervező koordinátorokkal. A vita tárgya azonban *nem a verés ténye volt, hanem az, hogy szabad-e ilyet kiírni a falujúságra*.

A szervező koordinátorok azonban az igazlátó szabályai szerint végzeték a dologkat, nekik kötelességük minden egyes megfogalmazott és leadott problémát kiírni az egyes számú listára. S e szabályokat megismertette a program előtt minden iskolapolgár, a diákok, tanárok, igazgató és más dolgozók.

Ha a megfogalmazott kérdést, magát nézzük, akkor abban az áll, hogy a *kérdő* a verés *okára* kérdez rá: azt kérdi, *miért veri*, de ebben benne van az is, hogy veri, tehát *a kérdésben van egy állítás is*. Tehát az áll a mondatban, hogy egyfelől Kovács tanár úr veri a gyerekeket, és a *kérdő* kíváncsi rá, hogy ezt miért teszi.

Az iskolapolgárok nyilvános reakciója szerint senki nem beszélt a Kovács tanár lelkében rejlő vagy a diákokhoz fűződő viszonyban rejlő okokról, *senki sem beszélt a miérről*. S valószínűleg maga a *kérdő* sem gondolta komolyan, hogy a miérről kellene beszélni.

De ennél érdekesebb az, hogy az iskolapolgárok nyilvános beszédében senki sem beszélt a verésről, magáról. Nem folyt arról diskurzus: veri-e a tanár úr a gyerekeket. Ez nem került az iskolai nyilvánosságban kommunikatív állapotha.

A beszéd arról folyt, hogy szabad-e ilyet kiírni a falujúságra. A tanárok többsége azt mondta, nem szabad ilyet kiírni, a koordinátorok azt mondták, nekik kötelességük kiírni, a diákok többsége jó built látott benne. A probléma igazi iskolai közéleti probléma volt, az iskola nyilvánosságáról kellett igazi diskurzust folytatniuk a felekrnek. „Ki védi meg a tanár úr jogait az igaztalan állításoktól?” – volt a tanárok legkomolyabb érve. „Ki védi meg a diákokat, ha a tanár jogtalanul bánja a diákokt?” – volt a diákok komoly érve.

A tantestület az eddigieknel még érdekesebb módon oldotta meg a problémát. A tantestület azt mondta, Kovács tanár úr *nem veri a gyerekeket, mert ebben a gimnáziumban ilyen nem formlhat elő*.

Mint idegent (mivel nem volt róla információ) továbbra is foglalkoztatott a kérdés, hogy végül is veri-e a tanár úr a gyerekeket? Megkérdeztem a diákokn kormányzatót, hogy mi az igazság? A válasz az, volt: persze, hogy veri, de akkor ker veri, azok meg is érdemlik, hogy a tanár úr megverje őket, mert olyan a magatartásuk. *A diákokat is idegesíti azok magatartása, akiket megver a tanár*.

Pedagógusként és állampolgárként lehete azon gondolkodni, hogy az állampolgári nevelés, szocializáció szempontjából mi lenne a helyes cselekvés a tanárok s az iskola igazgatója részéről, vagy diákaktivistaként azon, hogy mi

⁵⁵ Az előforduló nevek természetesen fiktívek.

lenne a helyes, diákkérdéseket védő magatartása a diákok önkormányzatának, de most inkább mint *kommunikációs* jelenséget vizsgáljuk az itt leírtakat.

A példában azt lehet megfigyelni, hogy a beszélők elcsúsznak egymás mellett, nem arról beszéltek, ami kérdésként felmerült, s összekeveredtek megbeszélhető témák, miközben azt lehet feltételezni, hogy a beszélők többsége tisztában volt azzal, hogy a tanár úr néha ver gyerekeket.

Mi keveredett itt össze? Egyszerűen kezdve: nem mindegy, hogy

- arról beszélünk, hogy *vernek*;
- vagy arról, hogy ez *helyes-e*;
- vagy arról, hogy *fúj*, ha *vernek*;
- arról is lehet beszélni, hogy *szabad-e* – *legitim-e* – *erről nyilvánosan* az iskolapolgárok által hozzáférhető módon beszélni. Ekkor a (verésről való) kommunikációnkról, annak helyes vagy helytelen módjáról beszélünk.

1. Egyfelől, már a kérdés megfogalmazásában benne volt az a burkolt állítás, miszerint a tanár úr ver gyerekeket, amely összekeveredett annak indokainak vizsgálataival. S ez, ebben a formában nehezen tehető megbeszélés tárgyává. Nem mindegy, hogy arról beszélünk, az állítás igaz-e, vagy arról, hogy ennek (a feltételezett igaz) állításnak megfelelő valóság esetén ennek a tényleges cselekvésnek mi az oka. Keveredik: Tette-e? S ha igen: Miért tette? Az állítás igazságtartalmának (tette?) megvitatása annak megvitatását igényli, hogy a felek a meletti vagy az ellen érveljenek, hogy ez az állítás megfelelő-e a valóságnak. *Ezen állítás érvényességét az dönti el: megfelelő-e a valóságnak. S ennek vizsgálata az erről folyó diskurzusban történhet meg. Ez a diskurzus az iskola tényekkel leírható világra vonatkozik.* Itt nem erről folyt a diskurzus.

2. Az iskolapolgárok ennek a vizsgálata helyett annak az érvényességét tették vita tárgyává, hogy ilyen kérdést ilyen formában nyilvánosság elé lehet-e vinni? Az állítás kommunikatív állapotba juttatásának legitimitásáról folyt a vita. Nem az állítás igazságát beszéltek meg, nem a verés okát firtatták, hanem azt, hogy *helyes-e* erről nyilvánosság előtti (így) kommunikálni. Ennek a megbeszélése ugyanúgy képezheti egy közösségi diskurzus tárgyát, a közöség tagjai, itt az iskolapolgárok egy magatartás helyességéről folytatnak vitát. Ennek a megbeszélésnek a kritériuma nem azonos a fentivel. Valaminek a *helyessége, legitimitása* nem beszélhető meg azzal, hogy valami megfelelő-e a valóságnak. Ez a beszéd arról folyik: „*Mi mit tartunk helyesnek?*” – s e helyesség kritériuma az, hogy *elfogadjuk-e helyesnek*. A vita az iskolában arról folyt, hogy a nyilvánosság elé tartható-e ilyen kérdés így, ebben a formában. A vitának ez a része az iskolai nyilvánosság normáira vonatkozott. Az iskola *normatív világában* tett vita tárgyává egy magatartást.

3. A helyesség ilyen kérdése azonban összekeveredett a (burkolt) állítás igazságtartalmának vizsgálatával. A tanár úr nem verte a gyerekeket, mert ilyen ebben a gimnáziumban nem fordulhat elő. Az iskolai tények vizsgálatára vonatkozó indoklás helyén nem tényekre vonatkozó állítások voltak, ha-

nem normákról szóló állítások, mely szerint „*ez a mi iskolánkban nem helyes*”. Nem volt ilyen eset, mert nem helyes ilyen eset. *Mivel ez helytelen (normák világa), nem történt meg (tények világa)*. A vita lényegében arról folyt, hogy mit engedjenek be kommunikatív állapotba, és mit nem. És ez elkenődött, mert arról azért nem lehet legitim módon beszélni, hogy it nem legitim beszélni arról (amiről beszélünk), hogy *vernek(-e)* tanárok diákok iskolában. Ezért a suta tantestületi megoldás: nem volt ilyen, mert nálunk nem lehet ilyen.

4. A diákokat is *zavarta* azok magatartása, akiket aztán megvert a tanár úr, ezért helyesnek fogadták el a verést. Ebben is keverednek világok. Az, hogy engem zavar-e valami, az az én belső világomra vonatkozó információ. Ez nem vitatható mások által a tényekre vonatkozó állításokkal, mert ahhoz a világhoz, amelyben az érzékelhető, hogy zavar valami, csak én férek hozzá, az az én szubjektív belső világom. Azt sem vitathatja más, hogy ez helyes-e, mert a helyes-e kérdése a közös normáinkra vonatkozó kérdés. Akkor is zavartat, ha más nem fogadja el, s ez a belső világomban akkor is így van, ha ezt nem követi elismerés. Ezt csak azzal lehet vita tárgyává tenni, hogy elhiszke-e a társaim, hogy engem zavar, vagy sem. Ez a világ a cselekvésben résztvevők szubjektív belső világa. Ez nem azonos a külső tények világvával, nem azonos a közös normák világvával, az erről folyó kommunikáció más törvényeket követ. Itt akkor fogadják el a közlést, ha elhiszik, ha *hitelznek* felé. A diákok ezt, hogy zavarja őket (megvert) társuk viselkedése, nem beszéltek meg az iskola nyilvánosságára előtti, csak a szűk stábmegbeszélésen, s feltehetően a szűk, diák-tanár kommunikációban. S ezért, mert társaik magatartása zavarta őket, elfogadták azt, hogy a tanár úr megvert ezeket az őket (is) zavaró gyerekeket. A diákok számára a társaikkal kapcsolatos problémáik gyakran nem része a kommunikatívnak (vagyis semmilyen módon nem beszélnek róla), különösen akkor, ha ennek kommunikálása miatt a többiek megbélyegeznék őket, például streberként könyvelnék el őket. Az ilyen – társaikkal kapcsolatos – problémát gyakran inkább elviselik, mintsemhogy vállalják a streber jelzőt. Így ezeket a problémákat diákagens ríkhán vállalja fel, s megmarad a tanárok feladatának, amelyet azok jól-rosszul kénytelenek megoldani (ha túl van a kritikus értéken). Sok diák-diak probléma sem kommunikatív, mert elpanaszolása nem legitim. A fiúknál különösen nem szabad, nem legitim árulkodni. „*Férfiember megoldja a problémáit, és nem panaszkodik.*” És akkor jól jön egy tanár, aki ver. *A csoportok belső normái szabályozzák, hogy mi válhat kommunikatív.*

Feltételezhető, hogy az eligimnázium minden szereplője (vagy a szereplők tudatos része, talán többsége) tudta, hogy a diákok megverése a törvény szerint büntetendő, s azt is végiggondolhatták az igazlatóit szervezők (igazgató, diákönkormányzat, tanárok), hogy a diákok verése nehezen összeegyeztethető a demokrácia értékekkel, amelyet éppen az igazlató nap szervegése helyezett reflektorfénybe. Ezért nem is lehetett ez iskola széles nyilvánosságra előtti képviselni azt, hogy vannak esetek, amikor helyes diákokat megverni (a diákok szerint). Ennek a kettős szorításnak éppen jól jön az itt elemzett

csúsztatássorozatot, így épék maradnak a szélesebb nyilvánosságban a demokrátiás értékek, és nem kell vállalni az iskolának a szégyent, a konfliktust a verő tanárral, s a diákoknak az őket zavaró diákokkal. Az iskolapolgárokra feltehetőleg nem állt érvükben – ebben az esetben – tisztán, pontosan kommunikálni. Így az iskolában két nyilvánosság keletkezett erre az esetre vonatkozóan, melyekben két iskola fogalmazódott meg.

- Az egyik gimnáziumban, a nyíltan kommunikálhatóban, a felszínen láthatóan nem voltak diákokat, ez nem is helyes, bár ha lenne ilyen, azt a diákönkormányzat szóvá tenné, például az igazlátó nap keretében. Csak néha, néhány (feleltlen) diák fogalmaz meg ezzel ellenkező állítást. Ez az iskola formális nyílt szintere a hozzá tartozó kommunikatívval.
- A másik gimnáziumban – a felszínen nem láthatóan, de az alatt érezhetően – néha vannak diákokat, s ez néha helyes is, mert akiket vannak, azok meg is érdemlik. Ez az iskola informális külső számúra latens szintere a hozzá tartozó kommunikatívval.

Az iskolapolgárok képesek eldönteni, hogy éppen melyik iskolai nyilvánosság, melyik szintér és kommunikatív szerint kommunikálnak. Ezért a szereplők megannulják, mikor melyik igazságot kell vallaniuk. Ez az iskolapolgárok szempontjából racionális magatartás lehet. Az iskolapolgárok számára valóságosan átléhetővé válik egy itt és most (ott és akkor, a kilencvenes évek elején) gyakorlata az iskolai problémamegoldások rendszerének, a nyilvánosságának, az elfojtásnak, elkenésnek. Az iskolapolgárok szocializálódnak, abban, amit átélnek, s arra, amit élnék.

E kettőség éppen a *hiteltelenség, az inkongruencia mérteje*. Amit a felszínen kommunikál valaki vagy esetünkben az intézmény, az mennyire egyezik azzal, amit a felszínen nem láthatóan, gesztusokban, hangfordozásban tapasztalunk. Ha egyezik, akkor nagy valószínűséggel hiszünk a másiknak, ha nem egyezik, nagy valószínűséggel nem hiszünk. Maradva a példánál: Az iskola megúsztta, a szélesebb (első) nyilvánosságában nem beszélte meg pontosan a verés tényét, helyességét s a diákokat zavaró diákok kérdését. A tanárok a „nincs ilyen, mert nem lehet ilyen” kijelentéssel megúsztak egy tanár-tanár konfliktust. S azóta, ha eddig nem lett volna így, a diákok megtanulták, hogy más a széles nyilvánosság, és megint más a tanárok, a diákok és a diákönkormányzat konfliktuskertől valósa. Legálább kétféle iskolai szintér van. Van a valósa, amelyben verhetnek diákokat. És ez diáknézeten nem az első, nem a hivatalos nyilvánosság. A hivatalos az, ami elkeni a valósa.

Azáltal, hogy az iskola nem engedte kommunikatívává válni egy valósa-gos probléma megfogalmazását, mert a megfogalmazást nem legitimálta, elvesztette ebben az esetben a legitimitását. Az iskola a hitelet veszítette ebben a történetben. S ha van állampolgári létre is szocializáló funkciója egy gimnáziumnak, akkor ez a hitelesség fontossá válik. Persze ha a szocializációt mint spontánul ható értékeket és készségeket

átadó folyamatot nézem, valósa-gos szocializációt találok. Ez a történet nem idegen az iskolán kívüli világtól. Ha az iskola cél tudatosan demokrátiás értékekre akarja nevelni, és abba a polgárok nyilvános közéleti diskurzusainak képessége is beletartozna, akkor az iskola számára hátránnyá válna ez a hiteletlenség. Mert maga a konkrét példa ennek az elkenéséről és az elkenés képességére való szocializációról szól. Ekkor ebből a célrendszerből nézve nem racionális, ami történt, mert a hitelesség elvesztése miatt nehezebb a demokrátiás magatartásokkal járó nyilvános és hiteles magatartásokra nevelni. Ha az iskolapolgárok pusztán elkerülni akartak egy konfliktust, akkor racionális az, ami történt, mert a magatartás célhoz vezetett. Ez azt is jelenti, hogy a magatartások racionálitása a cselekvők elvárásaiból következik. Lehet valaki számára más a cél és ezzel a racionális magatartás. Mondjuk az oktatási kormányzat, a törvényalkotó vagy egy diákombudsman számúra az lehelne a racionális magatartás, ami segíti, hogy az ilyen esetek kiderüljenek, azért, hogy ténylegesen ne forduljanak elő.

Képzeltük el azt a helyzetet, hogy az iskolapolgárok olyan iskolákban (polgárok olyan társadalomban) élnék, ahol az iskolai és az azon kívüli valósa-g tényéről olyan diskurzus folyik, amelyben a felek a tényeket tényekként beszélik meg, s a tényekre vonatkozó állítások mindegyike kérdésessé tehető olyan érvekkel, amelyek megkérdőjelezhetik ezeket az állításokat, s a vonatkozó feleknek tényekre vonatkozó kijelentések formájában kell megalkotniuk közösen értelmezett valósa-gukat. Ennek az értelmezett valósa-gnak az érvényességgi kritériuma az, hogy igaz legyen, feleljen meg a tényleges valósa-gnak. Ha valaki olyan dolgot talál, amely nem fér bele ebbe a valósa-gértelmezésbe, akkor kezdheti ismét az érvelést olyan állítások formájában, ami a többiekkel együtt annak a kövételmentnek felelnek meg, hogy az szintén feleljen meg a valósa-gnak. Ebben a modellben az ísólható, hogy az értelmezett valósa-g szakadatlan változásban viatott, arról bármikor diskurzus kezdhető. Ez a valósa-gértelmezés nyitott, változni (fejlődni) képes, mert az új és új értelmezési viták úja és úja megméri annak valósa-gtartalmát. Ebben az iskolában felehetően nagyon izgalmas és minden bizomnyal a tanárok számára nagyon fárasztó órák lennének, amennyiben a tanárok kész, „leadandó” ismereteket akarrának óránként közvetíteni. Ez az iskola valószínűleg jól funkcionálna a diákok megismerőképességeinek fejlesztésében, és a többi iskolához képest kevesebb meglévő ismeretet tudna átadni. A reális iskolának, iskolarendszernek tömegesen kell ismeretek tömegét átadni a diákoknak. Ennek a célnak ellentmondana a „mindent vitálni lehet” állapota, mert elvonná az időt a leadandó anyagtól. A nevelni, gondolkodni is tanítani akaró iskolának mégis biztosítani kell ezt a lehetőséget. A valósa-gos pedagógiai gyakorlatban is benne van e kettős célrendszer, minden tanár valamennyi kommunikatívval a mindent érteni és megvitálni próbáló eleven eszt diákkal, és mégis leadja valahogyan az anyagot. Ha ez az ideális iskola úgy tudná átadni a megfelelő meglévő ismereteket, hogy közben a vitathatóságukat is biztosítani tudná, ez az iskola egészen biztosan

jól tanítaná gondolkodni a gyerekeket, s az iskolából a valóságot szüntelenül újragondolni tudó polgárok kerülnének ki, akik elisajátították az előttük álló nemzedékek által felhalmozott tudás legfontosabb részét is.

Az is elképzelhető, hogy az iskola belső szabályai is viathatók lennének az iskolapolgárok által, és egy szabály érvényességének kritériuma az lenne, ha a felek elfogadják azokat. Ezeket a szabályokat a szabályok mellett érvélni tudó és tanuló iskolapolgárok alkotnák meg mint közös normatív világot. Valószínűleg arra is lenne hamarosan szabály, hogy szabályokat hogyan hozzanak. Valószínű, hogy az iskolapolgárok jobb elfogadnák az iskola környezetéből érkező szabályokat, mert számukra is ismerősnek telenének őket, mivel alkalmazott szabályhozó mechanizmusokat telenének mögöttük. Ez az iskola a társadalomban, az állampolgári létben otthonosan létező polgárokat hocsátana ki, akik közös törvényeiket közös nyilvános vitákban alkotnák meg, és saját maguk által is alkotott és elfogadott törvényeket láthatnának bennük.

Fében a világban, ha a polgárok úgy tartják fontosnak, szabadon kommunikálhatnak belső világukról, hogy ezzel a másik ember számára kulcsot adjanak önmaguk megértéséhez, vagy egyszerűen csak azért, mert szabadságukban áll. S mindezeket a kommunikációs helyzeteket szabadon választhatják.

Egondolhatunk egy olyan világot, amelyben minden szabadon, racionálisan megátgyálható és érvényességi igényével vitatható, ahol a polgárok szabadon kommunikálnak, egyezkednek arról, hogy:

- *mi tartanak, tartanak igaznak, s e mellett az állítások igazságtartalmát érvével vagy ellenérvekkel tehették vita tárgyává;*
- *kommunikálhatnak arról, hogy mi a helyes, mi legyen a helyes, a közösen elfogadott és helyesnek tartott norma, és e normák érvényességét a polgárok általi elfogadottsága mérné;*
- *szabadon kommunikálhatnak belső világukról, s ebben csak közlésük hitelessége számítana mértenek ahhoz, hogy azt mások elfogadják mint belső szubjektív valóságot;*
- *ehhez a világhoz azt is álmódunk kellene, hogy a polgárok arról is tudjanak kommunikálni, hogy éppen melyik „világ”, melyik fajta kommunikáció és a neki megfelelő érvényességi igény és milyen kommunikatív terjedelem szerint kommunikáljanak.*

Nem állítom, hogy szakadatlanul egy ilyen világban kellene élnünk, még azt sem, hogy ez jó lenne, azt azonban állítom, hogy egy így felfogott kommunikációban az ember világot tisztán kommunikálható lenne, az így felfogott kommunikációt felfoghatjuk olyan kommunikációnak, amelyet mint ideális használnánk arra, hogy hozzá mérjünk valóságos kommunikációs helyzeteket. Ezt az ideális felfogott kommunikációt úgy fogtunk fel, mint amely (az eddigi általam ismert) legúsztabb módon biztosítja a felek pontos és közösen alkotott helyzetmegértését, egymás megértését s a közös normák kialakítását.

A valóságos élet ettől természetesen eltér. A gimnáziumi példa nem volt ilyen ideális eset, a példában az iskolapolgárok nem ezen ideálisnak letr kommunikáció szerint viselkedtek. Valószínűleg a közvetlen céljaik szerint nem érte meg nekik. Vagy mert nem tudtak, nem tanultak meg így kommunikálni, és a kommunikáció ilyen felfogása, felfoghatósága fel sem merült bennük.

Az azonban lehet mondani, hogy kommunikációjukban sok zavar, sok „hamisság” volt, nem kommunikáltak tisztán. Kijelentésükhez nem alkalmazták következetesen a kijelentéseik érvényességét helyesen alátámasztó érveket.

Azt is lehet állítani, hogy a szervezet egésze szempontjából gyakran adódhatnak olyan helyzetek, amikor a kommunikáció tisztasága, a valóság helyes és közös értelmezése, a normák kollektíven alkotott létéből eredő elfogadottsága, a cselekvő személyek belső világának kinyilvánítása érdekében állhat a szervezetnek és a szervezet tagjainak egyaránt. Ebből a szempontból az így felfogott kommunikáció mérce lehet a reális kommunikáció számára.

Ha van ilyen mérce, és ezt össze tudjuk venni a valós szervezeti kommunikációs viszonyokkal, s megértjük az eltérések okát és következményeit, akkor közelebb jutunk a szervezeti kommunikáció fejlesztéséhez. Eljuthatunk oda, hogy ne akarjunk tisztá kommunikációt kialakítani, ha az ellentétes a célokkal, az éppen megkívánt problémamegoldó iparkodásokkal, és tudjunk tisztá kommunikációt kialakítani ott, ahol ez segíti a célok elérését.

(3.3.2.2) A kommunikatív racionális megoldása. Racionális cselekvések a kommunikatív szempontjából

A kommunikatív nem jó vagy rossz, a kommunikatív terjedelme, szerkezete, a megoldandó problémához mérve lehet jobb vagy rosszabb, szükséges vagy nem szükséges.

Az iskolai példában is az az érdekes, hogy az iskolapolgárok a kommunikatívól, magától folytatott egyezkedésükben (mint problémamegoldó iparkodás) nem rendelkeztek elégséges felkészültséggel ahhoz, hogy joggal bízhattak volna nyílt problémamegoldásuk sikerességében.

Ha bármi meg akarunk oldani – így a kommunikatív valamely állapotát is célként akarjuk megfogalmazni –, akkor egy problémamegoldási folyamatot kell végrehajtani.

E folyamatnak szakaszai vannak. Először meg kell fogalmazni, hogy a problémamegoldás során hová akarunk eljutni. Emlékezzünk a probléma fogalmára, amelyet a jelenbeli és a vágyott állapot közti különbségként fogalmazzunk meg. Másodsoror át kell tekinteni azt, hogy mit lehet tudni az adott problémáról, melyek a problémamegoldáshoz szükséges (és hozzáférhető) felkészültségeink. Majd (esetlegesen többféle felkészültséggel) az ezek kombinációjával többféle, alternatív céljelzési lehetőséget fogalmazzunk meg.

Ezután dönthetünk, s kiválasztunk egy megvalósítási lehetőséget, amelyet azután megvalósítunk.

A korábbi – a kommunikatív vágyott állapotáról szóló – tűnődés elvezet minket annak vizsgálataig, hogy van-e alkalmas felkészültség (problémamegoldás második szakasza), amely a kommunikatívól mint megoldandó problémáról, annak racionális szabályozásáról, kezeléséről tud racionálisan mondani valamit. Ezek egyike a kommunikatív racionalitás habermasi elmélete, de ennek ismertetése most nem fér bele e fejezet kereteibe. (Habermas, 1994)

(3.3.2.3) A kommunikatív feltételeinek szakszerű szabályozása – folyamatkonzultáció⁵⁶

A *facilitátornak* vagy folyamatkonzultánsnak az a dolga, hogy segítse a konfliktusban, közös problémamegoldásban álló feleket abban, hogy a felek racionális kommunikációja során megértések egymás nézeteit, s ennek következtében a kölcsönös megértés kialakításával közösen alakítsák ki további nézeteiket, és ha lehetséges, közösen döntsenek.

A *facilitátor*, a konfliktuskezelő metaszinten van a konfliktusban álló felekhez képest. A *facilitátor* helyzetének jobb megvilágításához felhasználhatjuk a *nyelvi fokok elméletét*.

E szerint megkülönböztetünk egy tárgynyelvet és egy metanyelvet.

Tárgynyelven a tárgyakról tesszünk kijelentéseket, ez az elsődleges nyelv. Témáinkban a problémamegoldáson dolgozó vagy konfliktusban, kommunikációban álló felek ezt az elsődleges nyelvet használják verbális kommunikációjukban.

A tárgynyelvről tett kijelentések a tárgynyelvhez képest másodlagos metanyelven tehetők. A vitában álló felek konfliktuskezelői, vitabeli keretelt a *facilitátor* képviseli, ő nem a tárgynyelv tárgyaival, hanem a felek nyelvvel alakít ki viszonyt.

A felek egymás érveire reflektálnak vita közben, miközben a *facilitátor* a beszélgető felek nyelvére koncentrálna, a felek nyelvéhez képesti metanyelvre figyelve, a racionális demokratikus diskurzus feltételrendszerére figyel. Akkor avatkozik be, ha a racionális demokratikus diskurzus ezt igényli. Nem avatkozik azonban be a tárgynyelven, az 1. számú nyelven, az nem dolga, hogy részt vegyen a vitában.

A *facilitátor* és a tanácsadói szerep gyakran nehezen választható szét, a tanácsadó tanácsaival beavatkozik az 1. nyelv szintjén is, de talán egy perccel később már, csak a vitázó felek vitáját vezelve, a 2., metanyelvi szintre koncentrálna.

Am ez problémákat okozhat, mert nem lehet egyszerre tárgynyelvi szinten is és metanyelvi szinten is kommunikálni, mert ez ellentmondásokat, antinómiákat okoz.

Watzlawick (1974, 95.) a következő példát hozza erre: egy kis faluban él

⁵⁶ Lásd még Domschitz, 2001.

egy borbély, aki minden olyan férfit borotvál, akik nem maguk borotválkoznak. Meg kell mármost állapítanunk, hogy a falu lakóinak ez a felosztása önmagukat borotválókra és önmagukat nem borotválókra egyeztet kimerítő felosztás, másrészt viszont paradoxonhoz vezet, ha megpróbáljuk magát a borbélyt az egyik vagy másik csoportba besorolni. És az egzakt dedukció bebizonyítja, hogy nem lehetséges ilyen borbély, nem érezzük magunkat mégsem meggyőzve, és azt kérdezzük: miért nem?

A *facilitátor* helye ezért a vita kereteinél van, s nem a vitában. Ha a vitába sodródunk, a tárgynyelvi szintre „süllyed”, s elveszíti a kereteket kontrolláló pozícióját, elveszíti a *facilitátor* szerepét. A *facilitátor* a felkészültségek kommunikatív állapotba kerülésének ügynöke.

A *facilitátor* burkolt stratégiai cselekvésekkel is találkozunk a munkája során. Észlelni és kezelni kell a manipulációt és az öntudatlan megértésvetés esetleit is.

A cselekvők gyakran öntudatlan rejtett stratégiával (önmaguk előtt is rejtett stratégiával) élnek, valódi céljaikat és/vagy céljelzési eszközeiket önmaguk előtt is eltitkolva igyekeznek valamely rejtett cél felé.

E két utóbbi cselekvés jelenti talán a legnehezebb fejlesztői problémát, különösen a külső tanácsadó számára. A szervezet tagjai, akiket meg akarnak tévesztetni, etikai terhek nélkül, állítmásaik hitelességének megkérdőjelezésével leleplezhetik rejtett stratégiával élő társaikat, s ez (logikailag) át is vezethet a kommunikatív cselekvéshez. A külső szakembernek erre nincs felhatalmazása, itt etikai problémákba is ütközik. Kinek a racionalitását segítsen? A megrendelőt vagy a megrendelőt előtt titkolt stratégiával dolgozó munkatársát, esetleg az őt megkérdőjelező másik kollégát? A rejtett stratégiával élő munkatársakat is a nyílt kommunikatív racionalitás felé kellene segíteni. Ez konfliktuskezelési jártasságokat is igényel, de ez már a fejezet témájától messzebb vezet.

A legnehezebb és legnagyobb etikai dilemma az öntudatlan megértésvetés-sel van. Az öntudatlan megértésvetés esetén nincsenek nagyon racionális főgócok a megértésvétővel folytatandó racionális diskurzushoz, mert mindkét fél előtt rejtett stratégiáról van szó. Ez önismeretet fejlesztő, terapeutikus kommunikációt igényelne, amire a szervezettefejlesztőnek végképp nincs felhatalmazása, sokszor tudása se, és ha lenne is, a munkaszervezet nem alkalmas terápiás szintre. Más kérdés, ha az önismereti csoportban végzett munkáról van szó, melyet egyre gyakrabban használnak szervezetek munkacsoportjai is. De ekkor is a csoportmunkára való szerződéskötés előtt, mielőtt még a csoport elvállalná a tiszta kommunikációt, minden ilyen jellegű lehetőséget tisztázni kell. A kommunikatív racionalitás kialakítására fel kell készülni a szervezetenek is és a kifejlesztést támogató szakértőnek, trénernek is.

(3.3.2.4) Együttműködés vagy verseny?

A valóságos színtereknek az itt vázolt kommunikatív dinamika szerinti leírásánál ki kell arra térni, hogy a kommunikáló ágensok egy *versenyszínterén vagy egy együttműködés színterén találják, illetőleg gondolják magukat*. S az, hogy mit fognak gondolni, meghatározza azt, hogy mit gondoljanak a kommunikatív kránatos állapotáról, s persze az, hogy jól ítélték-e meg a szintet, befolyásolja cselekvéseik eredményességét.

A címber feltett kérdésre adott válasz szabja meg, hogy a stratégiai cselekvés vagy a kommunikatív cselekvés szerinti történéjek a kommunikáció.

Ézt egy kutatási eredmény is alá tudja támasztani. Morton Deutsch az együttműködés és a verseny hatásait vizsgálta a csoportfolyamatokra, és e vizsgálat az együttműködés előnyeit és hátrányait is bemutatta. (Deutsch, 1981, 239.)

A kísérleti változó az volt, hogy az egyik csoport feltételezte, a csoporttagok versenyeznek egymással a kísérletvezetők későbbi megítélése szempontjából, s a kísérlet végén a csoport tagjainak a teljesítmény-létrehozása szempontjából mutatott rangsorát fogják összeállítani; a másik csoport úgy tudta, hogy a csoportja teljesítményét más csoportokkal fogják összehasonlítani, s a csoportokat fogják végül rangsorolni. Az eredmények:

Az együttműködők előnye:

- erőfeszítéseik összehangoltságában;
- a tagonkénti közreműködés mértékében mutatott változatoságban;
- a cselekvések alosztályokra bontásában;
- a teljesítménykénszerben;
- a társakra való figyelemben;
- a kommunikációk kölcsönös vételében;
- a kommunikáció közös értékelésében;
- tájékozottságban, szabályosságban;
- időegység alatti produktivitásban;
- az eredmények és a viták minőségében;
- a viták alatti barátságosságban;
- a csoport eredményeinek előnyös értékelésében;
- a csoporttevékenységben;
- a társak előnyös hatásának észlelésében;
- az általános másik attitűdjének beépítésében.

A versengők jobbak az egyéni tevékenységében:

„Az eredmények alapján (amennyiben ezek az eredmények általánosíthatók) magától értetődőnek tűnik, hogy amikor személyek vagy kisebb egységek együttműködnek egymással, akkor az együttműködés eredményeként nagyobb mérvű szervezethez és produktívabb várható, mint akkor, amikor a kapcsolatokra inkább a verseny hangsúlyos. A csoport harmónia és a csoport eredménye-

nyessége tekintetében alapvető, kölcsönös gondolkodás, az erőfeszítések összehangolását a barátságosságot, valamint az ember saját csoportja fellett érzett büszkeségét láthatóan megzavarja, ha a csoport tagjai egymás céljait kölcsönösen kizáró célokként látják versenyezni egymást. Továbbmenve, valószínűnek tűnik, hogy a verseny nagyobb személyes bizonytalanságot eredményez (mert a verseny során mások rosszindulatára számítnak inkább), mint az együttműködés. Ezek a következtetések szinte kézenfekvőek bizottságok, találkozóknak, kiscsoportok tevékenységének megszervezése szempontjából.” (Ibid.)

A kísérletek eredménye alapján azt mondhatjuk: érdemesebb együttműködni. De nem mindig, és el kell tudnunk dönteni, mikor melyiket válasszuk.