

DEMETER KATALIN – DÉRI ANDRÁS

DIGITÁLIS DIALEKTUSOK

A digitális sajátosságok és tanulás generációalapú megközelítésének újragondolása

■ Jelen tanulmány célja a digitális környezet identifikációra és tanulási folyamatokra gyakorolt hatásainak értelmezése. A két kérdéskör két igen eltérő narratívát vázolt fel a hétköznapi gondolkodásban és olykor a tudományos diskurzusokban is. Az identifikációs folyamatok (főleg pszichológiai beágyazottságú) értelmezései gyakran a morális pánik és a kiberpesszimizmus keretei között jelentek meg, míg az egyik legnagyobb hatású tanuláselmélet (Prensky [2001] digitális bennszülöttekről és bevándorlókról szóló elmélete) a túlegyszerűsítő, kiberoptimista diskurzusokat erősítette (ld. Déri 2018). A tanulási folyamatok jobb megértéséhez a digitális kompetenciák pontosabb értelmezése szükséges, míg az identifikációs keretek értelmezéséhez a tágabb szocializációs elméletek témaspecifikus megközelítése lehet fontos. Mindezek háttérben pedig kikerülhetetlenül jelenik meg a generáció fogalma, az annak értelmezésével (egyáltalán használhatóságával) kapcsolatos kérdések. A tanulmányban elméleti, esettanulmányos és egy folyamatban lévő kutatás előzetes eredményeire támaszkodó értelmezését igyekszünk bemutatni a fenti problémáknak, és amellet érvelünk, hogy Prensky technológia-nyelv metaforáját továbbgondolva lehet értelme digitális dialektusokról beszélni, amennyiben a digitális egyenlőtlenségeket képszerűbbé próbáljuk tenni, illetve amennyiben a technológia használatában tapasztalható különbségeket csoport- és identitásképző tényezőknak is tekintjük.

Nemcsak a generációs elméleteké a világ

■ A társadalmi változások értelmezései, különösen, ha a változások gyorsasága (illetve legalábbis ennek percepciója) alapvetően keretezi sokak tapasztalatát, nem meglepő módon kapcsolódik a generációk diskurzusához. Azt feltételezhetjük, hogy a gyorsan változó világ hasonlóan hat a változásokat hasonló életkorban átélőkre, különösen a gyerekekre és a fiatalokra. Amint azt a generációelméletekhez izgalmas perspektívákat kapcsoló holland szociológus, Henk Becker már 2002-ben jelezte, az ezredforduló generációs diskurzusai a generációk közötti diszkontinuitást kezdték vizsgálni, szemben a folytonos változás folyamatainak korábbi középpontba állításával. Becker generációról alkotott meghatározása is ezt emeli ki. Definíciója szerint a generáció „kortársak olyan kategóriája, amely a tagok formatív életszakaszában tapasztalt szakaszos makrováltozások viselkedésre gyakorolt hatásaiban mutatkozik meg” (Becker 1997. 17.). Becker a formatív éveket (egyébként a hagyományos értelmezéseknél – ld. pl. Vinken 2014 – már bővebbre szabva) 10 és 25 éves kor közé teszi, és elméletének fontos része: nem gondolja, hogy egy generáció tagjai ugyanúgy lennének jellemezhetőek; a különbségek okait főképp a társadalmi-gazdasági státusszal hozza összefüggésbe: gazdagabb szülők gyerekei másként reagálhatnak a makrováltozások következményeire (Becker 2002). Becker elmélete sok szempontból meggyőző, és segíthet abban, hogy értelmezhető tartalommal töltsük fel a generáció fogalmát, ugyanis megkerüli azt a

szempontot, ami talán a legtöbb kritikát hozhatja magával: a homogenitását, illetve a közös identitását (ld. Schulmeister 2013). Azonban maga Becker (2012) az, aki a digitalitást önmagában nem tekinti generációképző tényezőnek, amennyiben azt csak részleges (partial) generációképzőként értelmezi (a részleges generáció tagjai valamilyen sajátos élménnyel rendelkeznek a társadalmi helyzetük függvényében). Ez a felosztás számunkra különösen fontos eleme Becker elméletének, a különbségtétel az általános és a részleges generáció fogalma között segíthet a digitális egyenlőtlenségek kérdésének generációs diskurzusokba való bevonásában. A digitális egyenlőtlenségek mögött rejlő specifikus tőketípus alatt korábbi tanulmányainkban a társas kapcsolatok és a technológiai lehetőségek, illetve azok felhasználási képességének produktív kombinációit értettük (ld. pl. Bauer & Déri 2011). Többé-kevésbé erre a következtetésre jutottak a bourdieui-tőkeelméleteket az online térre értelmező nemzetközi megközelítések is (ld. pl. Van Deursen & Helsper 2015, Ignatov & Robinson 2017), annyi kiegészítéssel, hogy az utóbbi időben egyre relevánsabbá váltak a konvertibilitás kérdései (gondoljunk csak a programozók magas fizetésére vagy – szemben Ignatov és Robinson feltételezésével, akik a közösségimédia-részvételt csak a társadalmi tőkét növelő tényezőként értelmezik – az *influencerek* olykor tetemes reklámbevételeire, amit a paraszociális kapcsolatok marketingértéke alapoz meg – ld. pl. Szakály 2018).

Bár Becker (2012) elmélete a klasszikus generációs elméleteknél több fogódzkodót ad arra vonatkozóan, hogy egy alapvetően széttartó életkori kohorszot mégis lehessen megalapozottan generációnak nevezni, láthatóan több homályos pont marad. Az egyik a beckeri logikán belül is kérdéseket vet fel: azonosíthatók-e olyan jellegzetességek,¹ amelyek a mai fiatalokat generációkba sorolják. Ez nagyon nehéz kérdés, és csak kontextusfüggő válasz kereshető, azonban a magyar fiatalokkal kapcsolatos ismereteink arra utalnak, hogy az egyéni szintű jellegzetességek nem mutatnak egy irányba. Gyakori tapasztalat, hogy még a generációs elméletek kereteiből kiinduló szociológiai kutatások is a keretek megkérdőjelezéséhez vezetnek.²

Járhatóbb utat kínál Hack-Handa és Pintér (2015), akik határozottan elutasítják a nagy nemzetközi (főként angolszász súlypontú) generációs elgondolások hazai alkalmazását, és azt feltételezik, hogy a jelen fiataljainak a 2008-as gazdasági válság jelentheti a generációs tapasztalatot, azonban ezen feltételezésnek az empirikus vizsgálata (többek között éppen az angolszász megközelítések dominanciája miatt) várat magára. Ezen megközelítésben a generációk fogalmának igen tudatos használatát a hazai szerzők között Nagy Ádámnál találhatjuk (ld. pl. Nagy 2017), aki az alfa generáció fogalmának használatát kritizálja, azonban alkalmazhatónak feltételezi az Y és a Z generációk fogalmi keretét a magyar fiatalokra nézvést. Ez a szocializációs különbségekkel talán tényleg indokolható (Nagyakra is ekképp értelmezi, s az Y generációt passzívabb, a Z generációt aktívabb, tartalomgeneráló szocializáció mentén írja le), azonban egyrészt éppen a digitális egyenlőtlenségek nézőpontja mutatja meg, hogy ezen hatások közel sem mindenkit érnek, s akiket érnek, sem feltétlenül ugyanúgy, másrészt pedig komoly kérdés, hogy az itt feltételezett generációváltás értelmezhető-e a nemzedéki tudat szempontjából (ld. Somlai 2014).

Éppen ezért érdekes kérdésfeltevés lehet, hogy a Hack-Handa és Pintér által a témát illusztrálандó idézett híres Szilágyi György-írás, amelyben a szerző a „hanyas vagy...” kérdést igyekszik megválaszolni, illetve annak Nagy-Bandó András általi feldolgozása mennyire értelmezhető manapság. Míg az eredeti mű egy más megértésének maró karcolata, Nagy-Bandó már a megértés hiányát karikírozza. Mi talán azt a kérdést tehetjük fel: vannak-e még egyáltalán félszavak, amelyek mentén egy-egy életkori csoportról gondolkodhatunk?

Egy másik problematikus pont manapság a generációkkal kapcsolatban az lehet, hogy vajon mennyire tudjuk meghatározni az időbeliséget, akár születési

évek, akár életkor kapcsán. Nehezen megválaszolható kérdés, mit tekintünk formatív életszakasznak, miközben egyrészt tudható (ld. pl. Danis et al. 2011), hogy a kora gyerekkori fejlődés alapvetően meghatározó a személyiség fejlődésére nézvést, másrészt pedig egyre inkább kitolódik az ifjúsági életszakasz (ld. pl. Somlai 1997). Ezen kérdéseket segíthet átlépni a generációs elméletek másik, diszkurzív iránya, amely viszont a tartalmi kérdésekben hagy minket fogódzkodók nélkül.

Az utóbbi időkben ugyanis egyre több elmélet és kutatás vonatkozik a generációs diskurzusokra, azaz arra, hogy a különböző fogalmak, címkék, de akár tudományos kutatások is miként hatnak a generációs identitásokra, illetve arra, hogyan hat mindez az emberek gondolkodására (Purhonen 2016). Purhonen szerint a „diskurzusok közvetítő szintként értelmezhetők a nemzedéki élmények és tudatosság között, [...] úgy lehet érvelni, hogy a társadalmi generációk jellemzően az önmagukról alkotott diskurzusok mentén hozzák létre magukat (és más generációkat)” (Purhonen 2016. 175). Ennek nyomán azt is gondolhatnánk, hogy a (valóban erős) kollektív címkézési mechanizmusok elégségesek is lehetnek akár a generációs értelmezéshez, azonban ehhez az is fontos, hogy mindez egy-egy társadalom kollektív emlékezetével függ össze, amely emlékezetek az adott generáció szimbolikus eseményeire és központi élményeire vonatkoznak. „Az identitások nem készen kaptak és stabilak, hanem kommunikatív gyakorlatok révén megvitattak” (Purhonen 2016. 175).

Generációs diskurzus tehát egyértelműen létezik, és a hétköznapi és tudományos tapasztalatok is alátámasztják, hogy mindezek hatással vannak a fiatalok identifikációs folyamataira és a társas kategorizációra is, azonban hogy mindezek miként intézményesülnek a kollektív emlékezet gyakorlatai révén, valószínűleg csak a középtávú jövőben derül ki. Ami bizonyosnak tűnik, hogy a generáció fogalmát a fiatalok esetében nominális kategóriaként használhatjuk csak megalapozottan (ld. Déri 2018), míg a különböző társas gyakorlatok (így az újmédia-használat) értelmezésében kontextusfüggően kell eljárunk az egyes életkori csoportok sokféleségét figyelembe véve. Különösen fontos ez abban a társadalmi és tudományos kontextusban, ahol mind nagyobb szerepet kap a sokféleség érzékeny értelmezése. Ha például a feminista tudományokból eredő metszetbeliség- (interszekcionalitás-) fogalmat Cho és szerzőtársainak³ (2013) értelmezésében „analitikus érzékenységgént” vagy „diszpozícióként” tekintjük, s a társas kategóriákat nem különálló egységekként kezeljük, hanem „fluid, változékony, a hatalmi dinamikák által folyamatosan létrehozott és létrehozásban lévő” jelenségekként (Cho et al. 2013. 795.) értelmezzük, nem pusztán az identifikációs folyamatok általánosíthatóságának kérdései merülhetnek fel, hanem a generációs diskurzusok hatalmi elemektől csöppet sem független természete is. Utóbbira a legeggyértelműbb példát a „millenials”, az ezredforduló *generációjának* amerikai diskurzusa mutatja, amellyel kapcsolatban több tanulmány is született, egyesek fordított age-izmusról beszélnek (Raymer et al. 2017), mások azt vizsgálják, a mainstream média miként hoz létre és erősít meg szélesebb körű kulturális feltételezéseket az új évezred gyermekeinek személyiségével kapcsolatban (Smith 2018), egy nem régi szociálpszichológiai kísérlet pedig azt találta, hogy a *millenialok* feljogosítottságérzetére (entitlement) vonatkozó diskurzusok hatása önbeteljesítő jóslatként olyan erős, mintha a sztereotípiák tényleg igazak lennének (Eschleman et al. 2017).

Mindezek következtében továbbra is az tűnik a leginkább járható útnak, ha a generáció fogalmát diskurzuselméleti irányból értelmezzük, míg a tényleges életkori sajátosságokat egy tágabb összefüggésrendszer egyik elemeként tekintjük.

A generációk kérdésével összefüggő, azonban annál sokkal tágabb kérdés az identifikációs folyamatoké. Alapvetésként itt Stuart Hall (1992) elméletét lehet említeni, aki a posztmodernitás elméletalkotóihoz hűen fluid jellegzetességként tekint az identitásra. Hall szerint „[a]z a szubjektum, melyet előzőleg egységes és

stabil identitásként tapasztaltak meg, széttöredezik; nem egyetlen, hanem több, néha ellentmondásos és határozatlan identitásból áll össze. [...] Az identitás »mozgatható ünnep« lesz: aszerint formálódik és alakul, ahogyan a minket körülvevő kulturális rendszerek reprezentálnak és megszólítanak bennünket.” (Hall 1997. 61.). Bár Hall mindezt a nemzeti identitással kapcsolatban írja, maga is jelzi, hogy ez kiterjeszhető általánosságban is, és a hálózatalapú technológiát, különösen persze az online közösségi oldalakat mindenképpen tekinthetjük olyan kulturális rendszernek, amely reprezentál bennünket. Sőt e rendszerre bizonyos mértékig befolyásunk is van: James Côtémár 1996-ban úgy jellemezte a késő modern korszak (szerinte a piacorientáltságból fakadó) identitásformáját, mint ami (társas aspektusában) menedzseltnak tekinthető, a személyes identitás pedig szerinte képorientált: a média által befolyásolt stratégiai benyomáskezelés határozza meg. Ezen fejtegetésekre azért volt szükségünk, mert a tanulással kapcsolatos elméleti keretek felvázolásához hasznos lehet a klasszikus szocializációs megközelítések kívülről is tekinteni. Az identitás Judith Butlerhez köthető performativista megközelítését ugyanis gyümölcsözően lehet alkalmazni az online környezetre. Az identitás menedzselésére alkalmas online felületek szinte tapinthatóvá teszik mindazt, amiről Butler elmélete szól (ld. pl. Butler 1990). Ahogyan Cover (2012) megfogalmazta, „a közösségi oldalak [...] vonatkozásai par excellence eszközöknek mondhatók, melyekkel időben koherens szubjektumként adhatjuk elő [perform] magunkat” (Cover 2012. 181).

Digitális kompetenciák, digitális tanulás

■ Butler elméletében tehát az identitás performatív módon alakul ki, azaz „rendszeres normatív identitásgyakorlatokban való részvétel” által (Schultze 2014. 86). Noha a szocializációs elméletek butleriánus kritikája természetesen elsősorban a nemi szocializációra vonatkozott (ld. pl. Bhana 2016), talán nem haszontalan gondolat kísérlet a performativista elméleteket a digitális kompetenciák elsajátítására is alkalmazni. A nézőpont ugyanis épp azt feltételezi, hogy a gyerekek aktív ágensek, akiket nem meghatároz a környezetük, hanem képes és kompetens társas cselekvők, akik reflektálnak a környezetre (Bhana 2016). Bár ez a megközelítés élesen szembehelyezkedik a klasszikus szocializációs elméletekkel, megjegyzendő, hogy amennyiben a szocializációra nem determinisztikus folyamatként, hanem a folyamatban részt vevők „szociális kreativitására” (Somlai 2008), valamint az intézményi és személyközi viszonyok összjátékaként tekintünk, a szembenállás oldható. Fentebb jeleztem, hogy az identitás performativitása jól alátámasztható az online térre vetítve, azonban talán nem haszontalan a performatív tanulás elgondolását a digitális kompetenciákra vonatkoztatni. Nem véletlen, hogy az ezzel kapcsolatos szakirodalmak jellemzően a tartalomgenerálás szempontjait is figyelembe veszik, illetve mindez szinte minden digitális kompetenciamodellben megjelenik (ld. Molnár 2013). A performatív tanulás kerete ezzel együtt talán a digitalitásban megmutatkozó életkori különbségeket is segíthet megérteni. A digitális tanulásnak ugyanis különösen izgalmas, Prensky elméletét alapjaiban felforgató tanulásról számolnak be Fortunati és szerzőtársai (2019). Egy 1996-os és egy 2009-es adatfelvétel⁴ összevetésével azt találták, hogy „bár úgy tűnik, az új technológiákba születők kevésbé félnek az új technológiáktól, mint az idősebbek, hasonlóképpen igaz, hogy magától értetődőbbnek tekintik ezeket a technológiákat, mint az idősebb nemzedékek. Így a technológiák kevésbé lesznek vonzó számukra, és a fiatal felhasználóknak, úgy tűnik, kevesebb kíváncsisága lesz a magasabb rendű használathoz szükséges képességek kifejlesztésére. A magasabb szintű jártasság megszerzése az IKT-használatban valószínűleg nem olyan fontos a fiatal felnőttek számára, mint 1996-ban, köszönhetően az intuitívabb felhasználói felüle-

teknek és a különféle eszközök és platformok közötti hasonlóságoknak” (Fortunati et al. 2019. 108). Ezt az elméletet magyar keretek között kontextualizálja az NMHH 2017-es kutatása, ahol nyolc kérdéssel igyekeztek tesztelni az újmédiával kapcsolatos ismereteket. A 11–16 éves gyerekekre reprezentatív adatfelvétel eredményei azt mutatták, hogy míg az alacsony végzettségű szülők esetén valóban a gyerekek tűnnek több ismerettel rendelkezőnek (a vizsgált családok 47 százalékában a gyerekek tudtak több kérdésre helyes választ adni, 27-ben a szülők), a diplomás szülővel rendelkezőknél a tendencia megfordul: 43 százalékuk esetében a szülő, s csak 33-ban a gyerek az, aki több kérdésre tudott jól válaszolni. Mindez erősíteni látszik a fenti elméletet, azzal a kiegészítéssel, hogy úgy tűnik, a magasabb kulturális tőke lehet az, ami növelheti a felnőttek digitális kompetenciáit is.

Ezen tanulságok fényében talán feltételezhetjük (bár mindez mindenképpen további kutatásokat igényel), hogy míg a digitalitásba születők tanulási folyamatait a spontán performativitás keretezi, az idősebbek talán gyakrabban élhetnek a tudatos, strukturált tanulás módszereivel (amelyet persze szintén értelmezhetünk performansznak, főként, ha mindezt a generációk⁵ közötti transferek szempontjából írjuk le). Mindezen megfontolások azért szükségesek a kompetenciákról beszélvén, mert jól illusztrálják, miért is mozdult el a megközelítésük az EU-s terminológiában a háromszögmodell felé, amelyben a kompetenciát tudások, skillek és attitűdök triójaként értelmezhetjük, s az attitűdök kódolta cselekedeteket könnyedén értelmezhetjük a performativitás fogalmi keretein belül.

A tanulás újmédia-környezetét vizsgálva talán három fő tematikus fókusz rajzolódik ki: a tanulási módok alakulásának kérdése (beleértve a generációk közötti transfereket), a tudástartalmak és képességek (beleértve az ezekre vonatkozó társadalmi normákat) elsajátítása és az új (tudás)tartalmak létrehozása (különösen a hálózatos alkotás) (ld. Molnár 2003). Az első szempont főbb fogódzkodóit már említettük a performatív tanulással kapcsolatban, ennek keretei a formális, nemformális és informális tanulási szférában is kereshetők, s hipotézisünk (melyet a fent ismertetett adatok megerősítenek) azt kódolja, hogy a fiatalabbak esetén mindezen folyamatok az informális tanulási szférába gravitálnak. Fontos kérdés, hogy a tanulási módok társadalmi felépülése hozzájárul-e a társadalmi integrációhoz. A digitális szolidaritás fogalmának bevezetése (ld. a következő alfejezetet) ezt a kérdést boncolgatja.

A másik két szempont szinte magától értetődően kapcsolódik ahhoz a tanulás-sal kapcsolatos kérdések mögötti strukturális háttérhez, amit a fenti, generációs elméletekről szóló tanulságaink fényében mindenképpen fel kell vetni: miként nyilvánulnak meg a digitális egyenlőtlenségek a tanulási folyamatokban? Kiindulópontunk, hogy az internet „befolyásolhatja az egyének hozzáféréseit a különböző tőketípusokhoz, például lehetővé teszi a felhasználók számára a gazdasági tőke megszerzését a kereskedelmi és foglalkozási forrásokhoz való hozzáférés elősegítésén keresztül, a társadalmi tőkét a fizikai hálózatok virtuálisakká való kiterjesztésén és az oktatási tőkét a tanulási tapasztalatok lehetővé tételén keresztül. Ezért fontos, hogy szisztematikusan meghatározzuk és mérjük a kimenetek különböző formáit, és ne vegyük mindet egy kalap alá, vagy feltételezzük, hogy az eredményeket a használat következtében automatikusan elérjük” (Van Deursen & Helsper 2015. 47.). A digitális egyenlőtlenségek kérdésével más tanulmányokban már foglalkoztunk (ld. pl. Bauer–Déri 2018), és jeleztük, hogy mindezt általában a digitális írástudás keretei között szokták vizsgálni (főleg magyar kontextusban). Épp ezért egyrészt fontos jelezni a fentiek nyomán, hogy mindez nem elválasztható a tőketípusok konvertibilitásának kérdéseitől, másrészt pedig talán érdemes jelezni, hogy az információs környezetben történő eligazodás képessége, majd a korábban offline tevékenységek egy részének online térbe emelése mint az információs írástudás első két generációja után ma már a harmadik generációs írástudások vizsgálá-

lata és szem előtt tartása is egyre relevánsabb, amelyek közé Rab Árpád és Z. Karvalics László (2018) szerint a játék-írástudás (a fejlesztő játékok használatának képessége), a tudományos írástudás (gondolkodásfejlesztés), az egészségügyi írástudás (testi és lelki egészségtudatosság) és a részvételi írástudás (demokráciára nevelés) tartozik, de a szerzők említést tesznek a pénzügyi írástudásról, valamint (az EU-s diskurzusokra is utalva) az önismereti és a jövőbeni helyzetek megküzdésének képességével való írástudásról (Rab, Z. Karvalics 2018). Talán érdemes kiemelnünk a részvételi írástudás kérdését. Ahogyan a generációs elméletek kapcsán, a demokrácia-megközelítésekben is gyakran előkerül az online terek szerepének kérdése. A liberális demokráciák⁶ válságjeleként Offe (2011) a politikai érdeklődés és bizalom csökkenését, az emberek elidegenedését tekinti, s mindezek mögött azt feltételezi, hogy a rendszer nem tudja meggyőzően legitimálni magát: „A demokrácia-válság magyarázatai közé tartozik a globalizáció, valamint a hatékony nemzetközi szabályozó rezsim hiánya; a balközép politikai eszmék kimerülése és a piaci liberális közgondolkodás hegemoniája és ezek államellenes hozadékai; a pénzügyi és gazdasági válságok hatásai és a nemzetállamok ebből következő fiskális kiéheztetése” (Offe 2011. 164.). Megoldásként Offe a deliberatív eljárások alkalmazását javasolja. S bár Offe maga nem, mások (pl. Sebestyén–Gayer 2016) azt feltételezik, hogy az internet ehhez ideális környezetet biztosít, s a web 2.0 „visszahozza a habermasi funkciót és kritikát” (Sebestyén–Gayer 2016. 146.). Az ezzel kapcsolatos elméletek részletes kritikája helyett talán elég Tufekci (2017) elméletére gondolni, aki az arab tavasz kudarcán illusztrálja a digitális technológiákba vetett túlzott bizalom veszélyeit. Talán nem túlzás kijelenteni, hogy ahogy a generációs elméletek egy részénél vagy a tanulással kapcsolatos elméleteknél a liberális demokrácia és részvétel kapcsán is kontextusfüggően kell értelmezni a jelenségeket. Az online platformok önmagukban nem értelmezhetők egyedi okként a nyilvánosság és a politikai dialógus alakulásában. A részvételi írástudás terjedésével valószínűleg a pozitív hatások is erősíthetők, annak híján azonban a deliberáció offe-i értelemben vett megközelítése nem érhető el.

Visszatérve az írástudás-formák általánosabb kereteire, ezek (nem véletlenül) jelentősen összecsengenek a digitáliskompetencia-modellek fontosabb jellegzetességeivel. Ezek közül számunkra az EU Digitális kompetenciakerete (EU DigComp 2.1 – ld. Carretero et al. 2018) a legjelentősebb, amely a magyar kontextusban is megjelenik (az IKER – Infokommunikációs Egységes Keretrendszer alapjaként még a Digcomp 2.0), illetve meg fog jelenni. A modell öt kompetenciaterületet különböztet meg (információ, kommunikáció, tartalomelőállítás, biztonság és problémamegoldás), s ezekhez kapcsol konkrét kompetenciákat. A kezdeményezés nagyon fontos és nem egyedülálló, ugyanis ez segíthet a digitális tanulás egységes keretét megteremtteni, s mint ilyen természetesen az élethosszig tartó tanulás fontos eleme. A kompetenciakeretet érő talán legrelevánsabb kritikák azt vetik fel, hogy ezen kompetenciaterületek nem érzékelhetők elkülönülő kategóriákként, inkább Venn-diagramszerűen lehetne ábrázolni (ld. Biggin et al. 2017). Egy ezen az elven felépített brit modell (JISC 2017) egy virág szirmait formázza, melynek közepén a jártasságból és tevékenységekből álló képesség áll. A jártasság az IKT fejlődésével való lépéstartás, az alapfogalmak megértése és az IKT problémáira, hibáira megoldások tervezése és alkalmazása. A tevékenységek (productivity) a különböző feladatok hatékony, produktív és a minőségre figyelmet fordító kivitelezését jelentik (JISC 2017). A teljes modell részletes ismertetése nélkül is látszik, hogy a központi elem mintha összhangban lenne a performativista tanuláselmélettel, amennyiben kifejezetten cselekvéses alapú. Természetesen az erre ráépülő további „szirmok” már a klasszikusabb, médiaműveltséggel összefüggő kompetenciaterületeket is fedik, de talán nem véletlen a performatív elem középpontba helyezése (JISC 2017). Esettanulmányként kiemelhető Észtország, amely nemcsak

a posztiszocialista országok közül érzett rá elsőkét a digitális lehetőségek fontosságára. Észtországban több stratégiai keretdokumentum említi hangsúlyosan a digitális kompetenciák kérdését, ezek közül talán a legrelevánsabb az élethosszig tartó tanulás stratégiája,⁷ mely (nem túl meglepő módon) nem a performativista tanuláselméletből indul ki, összhangban van viszont az EU DogComppal. A digitális kompetencia fogalma emellett az egész életen át tartó tanulás stratégiájában is megjelenik, aszerint ez a digitális technológia használatának készsége a gyorsan változó információs társadalommal való megbirkózáshoz a tanulmányok során, állampolgárként és a közösséggel kommunikálva.⁸ Érdekesség, hogy az LLL-stratégia digitális fókuszának 2017–2020-as programja, a Digitális haladás programja is tartalmaz egy definíciót, ami némiképpen pontosítja az eredeti meghatározást: „Tárgan úgy lehet definiálni, hogy az IKT munka, tanulás, kikapcsolódás és társadalmi részvétel céljaira történő magabiztos, kritikus és kreatív használata. A digitális kompetencia lehetővé teszi azon képességek elsajátítását, amelyekre minden állampolgárnak szüksége van a 21. században a társas és társadalmi élethez és a gazdaságban történő aktív részvételhez”⁹ (2. oldal). Ez a meghatározás talán inkább a kimeneti célokat és az egész életen át tanulás szempontjából kialakított szemléletmódot képviseli, és jobban kapcsolható a performativista tanuláselmülethez. A generációk közötti szolidaritás kapcsán pedig az informatikus-oktató (educationtechnologist, haridustehnoloog) szerepe említhető meg, aki pedagógiai alkalmazottként tanári és IT-képzettséggel is bír. Feladata az IKT-tevékenységek koordinálása, fejlesztés, tanácsadás a tanároknak és diákoknak is, és nem nehéz látni, hogy a klasszikus generációs elméletekkel szemben éppen a szakértő felnőtt közvetítette tudásátadás alapjait teremti ez a példa meg.

Generációs diskurzusok Magyarországon

■ Az elméleti fejtegetéseket alátámasztandó ezen alfejezetben rövid betekintés következik a generációs keretek fiatalok körében felderíthető jellemző narratíváiba. A kutatás fókuszcsoportos, és bár a központi eleme az internethasználattal kapcsolatos attitűdök kérdése (az ezzel kapcsolatos korábbi kutatásainkat ld. Déri 2018), hangsúlyosan vizsgáltuk¹⁰ a generációs diskurzusokat is. Három fókuszcsoportot vettünk fel, egyet Budapesten 2018. június 28-án. Ezen öt 15–19 éves fiú vett részt. 2018. november 18-án egy székesfehérvári gimnázium XI. osztályos diákjai körében pedig egy lány és egy fiúcsoportot vettünk fel négy, illetve hat fő résztvevővel. A kiscsoportos helyzet, illetve az a körülmény, hogy a beszélgetésben részt vevők ismerték egymást (a budapesti csoportban a hat főből hárman), lehetővé tette azonban a témák mélyebb, feltételezhetően őszintébb megközelítését (a szakirodalom alapján tudható, hogy a gyerekekkel végzett kutatásokban, szemben a felnőttekkel, az őszinte véleménynyilvánítás szempontjából szerencsésebb, ha az alanyok ismerik egymást – ld. Szabó 2011).

A csoportos beszélgetések eredményei vegyes képet mutattak a generációs identifikáció kapcsán. Érdekes módon a fiúcsoportokban volt erős konszenzus a generációk létének tulajdonítása, a lánycsoportban inkább a korosztály sokfélesége jelent meg konszenzuális háttér-feltételezésként. A budapesti fiúcsoport magától értetődőnek vélte, hogy ők egy generáció tagjai:

Mod.: Szerintetek ti egy generáció vagytok?

(Mindenk): Ja, igen. Szerintem igen.

Mod.: Hogyan jellemezhető a generációtok?

Alany: Z generáció.

Alany2: Igen, z betűvel.

Alany3: Hm... hirtelen ugrásként. Az előző generációhoz képest.

K: Miért?

Alany3: Merthogy bejöttek a számítógépek meg hasonlók, és megugrott a... tanultság a kisebbek körében, merthogy információkat szereznek a gépekről, és nem feltétlenül jó információkat, szóval feleslegesnek is mondhatókat, de sok mindent már a szülő kérdezhetne a gyerektől. (többiek: – Aha. – Ja.)

Fenti párbeszéd azonban azt is jól mutatja, hogy a generációs identifikáció lehet külsődleges természetű: a csoportkonszenzus és az elsődleges asszociáció a Z generáció fogalmára történik, amely nem valamely átélt életeseményre utal, hanem egy külsődleges, szakértők és laikusok által használt fogalom belsővé tételének eredménye. A fogalom leírására legfiatalabb alanyunk vállalkozott, a megszólalás egyértelműen a magas szintű internethasználattal azonosítja a mai fiatalok generációs identifikációjának alapját. A generációval kapcsolatos diskurzusokat azonban az egyik tizenöt éves budapesti alanyunk megszólalása váratlan irányba toltá:

Alany1: Én mondjuk nem nagyon értek úgy a géphez, én nem bírok bejelentkezni az e-mail fiókomba. (Nevetés.) Én nem értek a számítógéphez.

Mod.: Akkor te nem vagy a Z generációnak a tagja?

Alany1: Nem.

Alany2: Hát akkor itt egy szélsőség.

A fenti párbeszéd nemcsak azért érdekes, mert jól illusztrálja a féltudományos és tudományos generációs diskurzusok gyakori féloldalasságát (azaz azt, hogy a mai fiatalságot egyszerűen internetgenerációként emlegetni túláltalánosító, és rengeteg egyenlőtlenséget elfed), hanem azt is jól mutatja, hogy miként illeszthető mindez a fiatalok generációról alkotott narratívájába, amely tehát jelen esetben Z vagy netgenerációként nem egy teljes életkori kohorszt fed, hanem annak a sztereotipikus képébe illeszkedőket.

A technológia szerepe a székesfehérvári fiúcsoportban is megjelent, de eltér a budapesti diskurzustól, ugyanis ez átélt, tapasztalati jellemzőket kapcsol a generáció fogalmához (és, jegyezzük meg, látványosan összezseng Fortunati és szerzőtársainak [2019] elméletével, miszerint a fiatalabbak kevésbé motiváltak a kompetenciák elsajátítására). Érdekes, bár jelen tanulmány kereteit meghaladó tanulság volt, a tizenegyedik osztályok esetén a fiúk és a lányok is éles értékrendbeli cezurát tapasztaltak a náluk egy-két évvel fiatalabbakkal szemben. A fiúk csoportjában ez a tisztelet-tiszteletlenség, a lányokéban az érettség narratívájába ágyazódott:

Még talán a mi generációnk érettebb, mint alattunk a következő generáció.

Ennek az értelmezését talán annak tudhatjuk be, hogy a felmenőkkel szembeni (legalábbis kultúrába ágyazott) „generációs” konfliktus a mai fiatalok esetében, ha hihetünk Székely Levente (2013) *új csendes nemzedék* elméletének, erősen elhalványul, és éppen úgy tűnik, hogy a szabálykövetés értékének vélt megtagadása miatt rajzolódik ki negatívabb kép a fiatalabbakról. Ez a narratíva expliciten is megjelent a lányok beszélgetésében:

miénk az még, fú, nagyon összevissza, mert vegyes nagyon. Azok vannak, akik már most tudják, hogy tényleg akarnak valamit, és erre koncentrálnak, meg azok vannak, akik akár még tizennyolc vagy tizenhét évesen is lázadnak a világ ellen. És akik pont alattunk vannak, azok hát, teljesen el vannak csúszva.

Érdekes, hogy a generációs diskurzus a fiúkétől jelentősen eltér, és egyértelműen a generáció fogalmának életkori csoportként történő értelmezéséből indul ki. Ezzel együtt a lázadás elutasításának mozzanata megerősíti a felnőtt minták követésének igényét. Mindezekből tehát az látszik, hogy a generációs diskurzusok erősen hatnak az identifikáció folyamataira, azonban nem kínálnak egységes narratívát, sőt vannak olyan diskurzusok, melyek expliciten megkérdőjelezzik a feltételezett generáció homogén jellegét.

Digitális dialektusok

■ Összegzésként azt mondhatjuk, hogy Marc Prensky (2001) metaforája a digitalitás „nyelvének” beszédképességéről inspiratív, de önmagában félrevezető, ezért a digitális dialektusok fogalomrendszerét javasoljuk helyette. A fogalom maga eddig is létezett, s alapvetően a netnyelvi konvenciókat, esetleg a metanyelvi forrásokat (pl. emotikonok vagy LOLspeak) értették alatta. A fogalom magyarul is létezik, bár inkább digiletusként használják (ld. pl. Veszelszki 2017), ami megkönnyíti a dolgunkat, hogy elhatároljuk a két fogalmat (a másik fontos terminológiai különbségtétel, hogy esetünkben indokolt a többes szám, míg a digilektus elméletekben nem ritka, hogy általánosabb keretekben gondolkodnak. A LOLspeak egy nem régi elemzése jól kapcsolódik a digitális performativitás kereteihez: „A LOLbeszélők felépítik annak a csoportnak a nyelvét, amelyhez kapcsolódónak identifkálnák magukat, és részt vesznek az ezen belül történő jelentéskonstrakcióban” (Bury – Wojtaszek 2017. 40.).

Esetünkben tehát a performativitás szempontjainak figyelembe vételével és Prensky elméletének konstruktív kritikáját célozván hasznos lehet a digitális dialektusok fogalmának kiterjesztése. Eszerint mindez sajátos, a külvilággal aktív párbeszédben, de a társadalmi-gazdasági és hatalmi struktúrák függvényében létrejövő viszonyulás a digitális eszközökhöz és a virtuális térhez, amely az eszközhasználati és a digitális írástudással összefüggő kompetenciákat, preferenciákat és szokásokat is magában foglalja. A dialektusok eltérő fókuszokat, szokásokat kódolhatnak, de sok esetben lehetővé teszik egymás megértését is. A digitális dialektusok tehát nem csak elválasztanak. A különböző korcsoportok közötti mediatisált kapcsolatteremtést digitális szolidaritásnak is nevezhetjük. A digitális szolidaritás azonnali, virtuális és relatíve olcsón hozzáférhető kommunikáción nyugszik, s eképp „arra szolgál, hogy erősítse az intergenerációs kohéziót olyan módokon, amelyek egyszerre kiegészítik és pótolják a kommunikáció olyan hagyományosabb formáit, amelyek nagyobb mértékű időbefektetést és koordinációt igényelnek” (Peng et al. 2018. 158.). A digitális szolidaritás eleme lehet így természetesen az idősek integrációja (Rab Árpád 2009-es cikkében a digitális közvetítők szerepéről írt, mint akik jelentősen növelhetik az idősek online jelenlétét), másrészt azonban a gyerekek és fiatalok tanulási folyamatait is érdemes vizsgálni. Az NMHH 2017-es kutatása világosan megmutatta a szülők és a formális oktatás szerepét: a 11–16 éves gyerekek 82 százaléka jelezte, hogy a szülőktől, 80 százalék, hogy az iskolából szereznek információkat a biztonságos internethasználattal kapcsolatban (NMHH 2017).

Visszatérve a Szilágyi- és Nagy-Bandó-féle félszavak problematikájára, azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a félszavak egyre inkább dialektikussá válnak, és ezeknek az azonosítása és értelmezése a digitális egyenlőtlenségek fogalmi keretein belül lehetséges, míg a klasszikus generációs diskurzusokat az identifikáció performatív kereteinek értelmezéséhez lehet használni, illetve a generációk létrehozásának diszkurzív folyamatát a hatalmi egyenlőtlenségek szempontjából is érdemes vizsgálni.

■ JEGYZETEK

1. „Sajátos történelmi helyzet, valamint egyéni (élettrajzi, értékrendbeli és viselkedés-mintabeli) és rendszerszintű jellegzetességek (a kohorszok mérete és összetétele, generációs kultúra és szerveződés)” (Becker 1992. 23.).
2. Példaként idézhető egy *Generációs gondolkodás* című tanulmány, amelynek szerzői egy reprezentatív adatfelvétel eredményeképpen arra a következtetésre jutnak, hogy az 2014-ben vizsgált 15–24 évesek „nem írhatók le egységes jellemzőkkel [...]”. Felmerülő kérdés az is, ami viták lefolytatására is alkalmas, vajon valóban annyira különböző-e ez a fiatal generáció, vagy ugyanazokkal a gondokkal kell nekik is megküzdeni, mint a korábbi generációknak ennyi idős korukban” (Töröcsik–Szűcs–Kehl 2014. 13.).
3. A szerzőtársak között a fogalom megalkotója, Kimberlé Crenshaw is szerepel.

4. Az adatfelvétel Olaszországra, Franciaországra, az Egyesült Királyságra, Németországra és Spanyolországra terjedt ki.
5. A generációk közötti transzfer fogalma olyan elterjedt, hogy a generáció fogalmával kapcsolatos problémák ellenére is érdemes lehet megtartani annak szem előtt tartásával, hogy a generációt csak leíró, kohorsz értelemben használhatjuk e tekintetben bizonyosan.
6. Claus Offe (2011) a liberális demokráciát négy strukturális jellemzőjével írja le: államiság, a jog uralma, politikai verseny és a hatalmon lévők elszámoltathatósága.
7. Ministry of Education and Research: The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020. https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf (2018. 08. 04.).
8. Ministry of Education and Research: The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020. https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf (23. oldal) (2018. 08. 04.).
9. Haridus- ja Teadusministeerium (2017): Digipõrdeprogramm 2017–2020 https://www.hm.ee/sites/default/files/2_digipoorde_programmi_2017-2020_eelnou_1.pdf (2018. 08. 04.).
10. Köszönet a lánycsoport felvételében nyújtott segítségért Baski Mártának.

■ KÖNYVÉSZET

- Bauer Béla – Déri András: *Hálózatokhoz kötődve – a fiatalok online hálói*. In: *Arctalan (?) nemzedék*. Szerk. Bauer Béla – Szabó Andrea. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Bp., 2011.
- Bauer Béla – Déri András: *Különbözőségek – generációs vagy társadalmi egyenlőtlenségek – a társadalmi tőke online összetevői*. Me.dok 2018. 1. 5–36.
- Becker, Henk A.: *A pattern of generations and its consequences*. In: H.A. Becker (ed.): *Dynamics of Cohort and Generations Research*. Thesis Publishers, Amsterdam, 1992.
- Uő: *De toekomst van de Verloren Generatie*. Meulenhoff, Amsterdam, 1997.
- Bhana, Deevia: *Gender and Childhood Sexuality in Primary School*. Springer, Singapore, 2016.
- Biggin, David et al.: *Digital Competence and Capability Frameworks in the Context of Learning*. Self-Development and HE Pedagogy. In: Giovanni Vincenti – Alberto Bucciero – Markus Helfert – Mathias Glowatz (eds.): *E-Learning, E-Education and Online Training*. ICTS – Springer, Cham, 2017.
- Bury, Beata – Woljtaszek, Adam: *Linguistic Regularities of LOLspeak*. Sino-US English Teaching January 2017. 1. 30–41.
- Butler, Judith: *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge, London and New York, 1990.
- Cho, Sumi – Williams Crenshaw, Kimberlé – McCall, Leslie: *Toward a field of intersectionality studies: Theory, applications, and praxis*. Signs. Journal of Women in Culture and Society 2013, 4, 785–810.
- Carretero, Stephanie – Vuorikari, Riina – Punie, Yves: *DigComp 2.1. The Digital Competence Framework for Citizens: Weighted proficiency levels and examples of use*. Európai Bizottság, Brüsszel, 2018.
- Côté, James E.: *Sociological perspectives on identity formation: The culture-identity link and identity capital*. Journal of Adolescence 1996, 19, 417–428.
- Cover, Rob: *Performing and undoing identity online: Social networking, identity theories and the incompatibility of online profiles and friendship regime*. Convergence. The International Journal of Research into New Media Technologies 2012. 2. 177–193.
- Danis Ildikó – Farkas Mária – John Oates: *Fejlődés a koragyermekkorban: hogyan is gondolkodjunk róla*. In: Balázs István (szerk.): *A koragyermekkor fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Bp., 2011.
- Déri András: *A kiberpesszimizmus és a digitalitásban születés diskurzusai a társadalmi felgyorsulás tükrében*. Me.dok 2018. 1. 79–105.
- van Deursen, Alexander J. A. M. – Helsper, Ellen J.: *The Third-Level Digital Divide: Who Benefits Most from Being Online? Communication and Information Technologies Annual: Digital Distinctions and Inequalities*. Studies in Media and Communications 2015. 10. 29–53.
- JISC (2017): *Building digital capabilities: The six elements defined*. http://repository.jisc.ac.uk/6611/1/JFL0066F_DIGIGAP_MOD_IND_FRAME.PDF (2018. 07. 29.)
- Eschleman, Kevin J. et al.: *The Effects of Stereotype Activation on Generational Differences*. Aging and Retirement 2017. 3. 200–208.
- Fortunati, Leopoldina – Taipale, Sakari – Federico de Luca: *Digital generations, but not as we know them*. Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies 2019. 1. 95–112.
- Hack-Handa József – Pintér Róbert: *Generációs különbségek a magyar médiafogyasztásban*. Információs Társadalom 2015. 2.
- Hall, Stuart: *A kulturális identitásról*. In: *Multikulturalizmus*. Szerk. Feischmidt Margit. Osiris, Bp., 1997.
- Molnár Pál: *Hálózatosság és tanulás hálózati környezetben*. ELTE, Bp., 2013.
- Nagy Ádám: *Az Alfa generáció magyarországi recepciója*. Kultúra és közösség 2017. 3.
- Médiahasználat-, médiafogyasztás-, médiaértés-kutatás 7–16 éves gyermekekkel és szüleikkel*. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság, Bp., 2017. http://nmhh.hu/dokumentum/197726/NMHH_PSYMA_7_16_eves_2017_final.pdf (letöltve: 2019. 04. 02.)
- Claus Offe: *A liberális demokrácia válsága és megújítása: intézményesíthető-e a deliberáció?* Fordulat 2011.15.
- Sebestyén Eszter – Gayer Zoltán: *Az ó- és új nyilvánosság mint önmagába térő ösvény. Viselkedésváltozás és a társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása web 2.0-ás közegben*. Média kutató 2016. 3.
- Siyun Peng et al.: *Use of communication technology to maintain intergenerational contact: Toward an understanding of 'digitalsolidarity'*. In: Barbosa Neves, B. – Casimiro, C. (eds.): *Connecting Families? Information and Communication Technologies, Generations, and the Life Course*. Policy Press, Bristol, 2018.

- Purhonen, Semi: *Zeitgeist, identity and politics. The modern meaning of the concept of generation*. In: *The Routledge International Handbook on Narrative and Life History*. Editors: Ivor Goodson – Ari Antikainen – Pat Sikes – Molly Andrews. 2016, 167–178.
- Prensky, Marc: *Do They Really Think Differently* (Digital natives, Digital Immigrants). In: *On the Horizon*. NCB, University Press, 2001, 6, Part 2.
- Rab Árpád: *A magyarországi idős korosztály információs írástudása és motivációi*. Információs Társadalom 2009. 4.
- Rab Árpád – Z. Karvalics László: *Harmadik generációs információs írástudás-fejlesztés a gyermeki életésélyek javításáért*. Információs Társadalom 2017. 2. 69–77.
- Raymer, Michele – Reed, Marissa – Spiegel, Melissa – Radostina K. Purvanova: *An Examination of Generational Stereotypes as a Path Towards Reverse Ageism*. The Psychologist-Manager Journal 2017. 3. 148–175.
- Schulmeister, Rolf: *On the myth of the Digital Natives and the Net Generation*. BWP Special Edition 2013.
- Schultze, Ulrike: *Performing embodied identity in virtual worlds*. European Journal of Information Systems 2014, 1, 84–195.
- Smith, Anthony N.: *Pursuing „Generation Snowflake”: Mr. Robot and the USA Network’s Mission for Millennials*. Television & New Media 2018. 1. 117.
- Somlai Péter: *Szocializáció. A kulturális átörökítés és a társadalmi beilleszkedés folyamata*. Corvina, Bp., 1997.
- Uő: *Társas és társadalmi*. Napvilág, Bp., 2008.
- Uő: *Nemzedékektől életszakaszokig*. Történeti vizsgálódás eltoló szociológiai témákról és szempontokról. In: Spéder Zsolt (szerk.): *A család vonzásában*. Tanulmányok Pongrácz Tiborné tiszteletére. KSH Népeség tudományi Kutatóintézet (NKI), Bp., 2014.
- Szabó Ákos: *Adalékok a gyerekkutatások módszertanához*. Kapocs 2011. 4.
- Szakály Orsolya: *Gasztronómiai blogok mint online kommunikációs eszközök. A blogolvasók döntéshozatalát befolyásoló jellemzők*. In: Csapó János – Gerdesics Viktória – Töröcsik Mária (szerk.): *Generációk a turizmusban*. Tanulmánykötet. Pécs, PTE, 2018.
- Székely Levente: *Új csendes nemzedék*. In: Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.): *Másodkézből – Magyar Ifjúság 2012*. Kutatópont, Bp., 2013.
- Töröcsik Mária – Szűcs Krisztián – Kehl Dániel: *Generációs gondolkodás. A Z és az Y generáció életstílus csoportjai*. Marketing & Menedzsment 2014. II. (különszám).
- Tufekci, Zeynep: *Twitter and Tear Gas: The Power and Fragility of Networked Protest*. Yale, New Haven, 2017.
- Veszelszki Ágnes: *Netnyelvészet – bevezetés az internet nyelvhasználatába*. L’Harmattan, Bp., 2017.
- Vinken, Henk: *Political Socialization and Values*. In: Sasaki, M. – Goldstone, J. – Zimmermann, E. – Sanderson, S. K. (szerk.): *Concise Encyclopedia of Comparative Sociology*. Bosen: Brill, Leiden, 2014.

