

GONDOLATVILÁG (1984/4)

KÉT GONDOLKODÁSMÓDRÓL

Gyalogolok fölfelé a hegyoldalon kanyargó ösvényen, a Gyimesekben, a Vargyas völgyében vagy Korond fölött a „hegyben”, amikor kaszáló embert pillantok meg. Nem messze, háttal nekem, bokrok között vágja a fűvet. Útbaigazítottak, az ösvény „elvisz”, nem lenne muszáj szóba állnom vele. Ha mégis erre szánom el magam, akkor ennek az az oka, hogy tapasztalatom szerint az idegen ember a zárt, kis közösségekben fontos, mert - esetleg-fenyegető, zavaró tényező. „Úgy délfelé láttam egy városiforma, szakállas, oldaltáskás embert, járt-e erre; vajon mit akarhatott” — kérdezné, amikor hazaérne, „Itt nem, de a szomszédban járt, a kútnál találkoztam A. nénémmel, ő mondta, hogy az érdekelte, hogy... S mondta, holnap minket is megkeres.” S a feltételezett párbeszéd feltételezett befejezése az is lehetne, hogy a férj megtiltja a háza népének, hogy az idegennel szóba álljanak. „Keressen meg engem... de te ne mondd meg, merre vagyok.” Ilyen esetekben tehát be kell mutatkoznom, el kell oszlatni a bizalmatlanságát már az első adódó alkalommal.

Rengeteg nem tudatos tényező szabályozhatja a kapcsolatfelvételt. A szem kutatja az öltözetét, a mozdulatokat, az arcot: jeleket keres rajta. Középkorú, a kalapja nem szalmakalap, hanem az ingázók jellegzetes zöldes fejfedője; elszántan, erősen belefekszik a munkába, siet. Nem szabad megijesztenem, jelezni kell: köhögni, bokrokat zörgetni, száraz ágra lépni — vagy úgy kerülni, hogy már messziről észrevehessen. Tudni kell, milyen távolságra álljak meg tőle, mert ez sugallja, hogy zavarni se akarom, de ha hajlandó, szívesen szóba állnék vele. Nem a bemutatkozást kezdem, arra majd akkor kerül sor, ha ő rákérdez. Egyelőre a számára legfontosabbról szólok, s ezzel akarom jelezni együttérzésemet, a tevékenységében való (szimbolikus) részvétel szándékát, azt, hogy számomra nem közömbös munkájának jellege, eredménye: „Vág-e a kasza?” - „Naponyugtáig lefogy-e a fű?” - „Jó idő van, holnap már lehet takarni!”. Ezután jöhet a kérés, hogy velem is megossza a számomra fontos helyismeretét: „Ehhez serre mennék, jófelé indultam-e?” A helyzetközösség végleges kialakításához esetleg alkalmazhatok egy, a megosztást, közösséget nemcsak szimbolikusan, hanem ténylegesen is megmutató gesztust: „Nagy meleg van, megszomjaztam, tudna-e egy kis vizet adni?” Ha mindaddig nem kérdezte, ki vagyok, és most megmutatja, merre felé kell keresni a legközelebbi kutat, akkor nincs értelme tovább „fenntartani” — közeledésem nem járt sikerrel, bizalmát nem sikerült megnyernem, kíváncsiságát nem sikerült felkeltenem.

A fenti, valós elemekből felépülő, de fiktív történet egy átlényegülést próbál bemutatni. A terepmunkát végző néprajzos (vagy bármilyen más társadalomkutató) még mielőtt kutatott témájához kezdene adatot gyűjteni, meg kell hogy teremse a kapcsolatot kutatásának alanyaival. Arra kell rávennie őket, hogy maradjanak abban a mindennapi életformában, mentalitásban, mely sajátjuk és sajátosságuk — ne kezdjenek el „színészkedni”, „hazudni”, azaz ne kezdjék el a félrevezetésnek azt a játékát, mely azon alapul, hogy az interakcióban résztvevő felek kölcsönösen a saját gondolkodásmódjukat, mentalitásukat elrejtve, a másikba próbálnak behelyezkedni. Próbálják kitalálni, hogyan is kell viselkedniük, mit is kell mondaniuk, hogy a másik elvárásainak, „szájaízének” megfeleljenek — s így kölcsö-

nösen becsapják egymást. „Meg kell nyerni az adatközlők bizalmát” — szokták mondani a néprajzosok. Egyszerű módszertani probléma, a tudományos kutatás „belügye”? Véleményem szerint: csak látszólag.

Emberi közösségekben élünk, naponta „viselkednünk” kell, és figyelniünk kell embertársaink viselkedésére. Alapvető, hogy megértsük, hogy próbáljuk megérteni: miért viselkednek úgy adott helyzetekben bizonyos emberek, ahogy azt látjuk, tapasztaljuk? A megnyilvánulások milyen tartalmat fogalmazznak meg, azaz miféle gondokodásmód, mentalitás jellemzi ezeket az embereket? Tudnék—e én is, ha kell, ugyanúgy viselkedni; és ha tapasztalom, hogy képtelen vagyok erre, akkor mi az oka ennek?

A kultúrantropológus számára alapvető szakmai követelmény, hogy képes legyen a mentalitások között „közlekedni”. Ha egy zárt, hagyományörző közösséget, teszem azt egy dél—amerikai indián törzset tanulmányoz, akkor — a nyelvük megtanulásával együtt — el kell hogy sajátítsa annak tudatost és tudattalant vegyítő, primitív, mágikus mentalitását. Ahogy Evans-Pitchard megfogalmazza: „megtanultam gondolkodásuk nyelvi kifejezési formáit, és olyan helyzetekben, amikor a fogalom helyénvaló volt, éppen olyan következetességgel használtam a boszorkányság fogalmát, mint ők maguk”. De ugyanakkor ezek a kutatók természetesen egy pillanatig sem szabad elveszítsék képességüket a kritikai, tudományos gondolkodásra.

A mindennapokban ennek a kettősségnek a megvalósulása csak elvétve lehetséges. Egyének és közösségek egy egységes nézőpont, világértékelés, —magyarázat kiépítésére törekednek; valóságban-létezésük mindig egyfajta valóság-kép, mentalitás — azaz számukra az Adott Valóság — megvalósulását jelenti. A beszéd és a gondolkodás kialakulásának folyamán kezdődik mindez, és úgy is fogalmazhatnánk, hogy a beszélni— és gondolkodni—tanulás tulajdonképpen a valóság tagolásának, értük—valóvá tételének a folyamata.

Jean Piaget állított fel elméletet arról, hogyan is épül ki a világ felfogása a gyerekeknél. A kiinduló feltevés az, hogy a kisgyermek képtelen világosan különbséget tenni énje és a külvilág között; sőt, a gyermek ebben a korai állapotban nem tudja egymástól elkülöníteni a lelki és a fizikai jelenségeket. Ebből következik, hogy a gyermek teljesen egocentrikus, természetesen nem az önzés értelmében, hanem olyan értelemben, hogy teljességgel képtelen elképzelni az övétől eltérő nézőpontot. A gyermek gondolatai, érzései és vágyai összekeverednek azzal, amire vonatkoznak, s amit mi külső valóságnak neveznénk. Így a lelki folyamatok objektívtáltak, a dolgok pedig lelki tulajdonságokkal ruházódnak fel. Az álmok olyanok, mintha kívülről jönnének, a szavak elválaszthatatlanul összekapcsolódnak a tárgyakkal, amelyekre vonatkoznak; a beszédről pedig meggyőződése, hogy hatni lehet vele a tárgyakra. És fordítva: a gyermek számára a fizikai világ nem válik el élesen, mint anyagszerű és élettelen külső valóság, hanem ellenkezőleg, úgy tekinti azt, mintha élő, tudatos és lélekkel bíró volna.

Ez az elmélet — Gustav Jahoda *A babona lélektana* című könyv szerzője szerint — a hagyományos „babonás” gondolkodás megértéséhez is elvezethet. Alapvető mindkettőnél, — és a továbbiakban arról is szeretnénk szólni, hogy milyen mértékben az a mindennapi gondokodásmód esetében —, hogy az ok—okozati összefüggések megteremtése (nagyobb vagy kisebb mértékben) nem racionális. A kisgyerekek, látva feje fölött a holdat és annak mozgását, amikor ő tovább lép, gondolhat arra, hogy a lépéseivel ő mozgatja a holdat, és ha akarja, megállítja, ha akarja, elindítja (tehát ereje van fölötte — ez a mágikus gondolkodás

módnak felel meg); vagy gondolhat arra, hogy őt követi a Hold (tehát élőlény — ami az animisztikus gondolkodásmód megfelelője).

A gyermeki és a primitív, tehát még nem racionalizálódott mentalitásban ezek szerint alapvető az is, hogy ne legyen bizonytalanság, hogy az okozatra mindig meglegyen a magyarázat. Az, hogy „nem tudom” — pszichikailag elviselhetetlen. Ugyanúgy, ahogy az is elviselhetetlen, hogy egy adott dolog történhet két eseménysor véletlen egybeesése miatt; hiszen ennek az elfogadása annak az elismerését jelentené, hogy az epizód megmagyarázhatatlan, és főleg előreláthatatlan! Ez pedig a nemtudás nyilvánvaló bevallása lenne, beletnyugvás abba, hogy a világ ural minket, vagy legalábbis az elismerése annak, hogy nem vagyunk képesek a világ alapvető mozgású fejlődéstörvényeit befolyásolni. Ennek ellenében működik az egyik alapvető emberi tevékenység, a mitológiateheremtés, a nemtudás tudássá változtatása a fantázia segítségével — a mindennapi megismerés fontos formája. A mindennapokban ugyanis nincs idő, lehetőség, türelem, felkészültség arra, hogy a megteremtett ok-okozati kapcsolatok tudományos igazságáról megbizonyosodjunk. Éppen ezért a kultúra, melybe beleszülettünk, melyet megtanulunk, ez a kultúra kialakult, nemzedékek sora által kimunkált sémákat, normákat, mentalitást kínál nekünk. Ezek pedig olyan konkrét cselekvési helyzetekre vonatkoznak, melyeket el kell végezni, a jelenségekre magyarázatot kell keresni, s ehhez azok jelentéseit fel kell fedni. Így jöhet létre az az érzés, hogy uraljuk a zavaros és kaotikus világot, holott csak felállítjuk és elhiszük a saját, néha a tudományos igazságtól nagyon távol álló magyarázatainkat.

Végül is a valósághoz való viszonyulásunknak két alapvető formája, két értelmező, artikuláló mechanizmusa, két mentalitásformája létezik (és, természetesen, ezek számtalan keveredési formája). Az egyik a mindennapi mentalitás, melyet a pszichikai kényszerek uralnak, és amely preconcepciókra, előzőleg meglevő kulturális sémák kritikátlan átvételére alapoz. A tudósok is a speciális területükön kívül, a közösségi, mindennapi életben szintén így gondolkodnak. A másik mentalitás a tudományos: megvan az a sajátossága, hogy az ítéletet nemcsak az okok módszeres, „tudományos” vizsgálata előzi meg, hanem a bizonyítékok halmozása is mindaddig, amíg azok nem igazolják az elméleti feltevést (vagy éppen nem döntenek meg azt, újabb feltételezés felállítását követelve). Paradox módon a — legalábbis pillanatnyi — „nem tudás”, s ennek beismerése jellemzi alapvetően ezt a tudást. A mindennapi gondolkodásmód divergens jellegű. Ezen azt értem, hogy mivel konkrétumokhoz kötött, térben és időben realizálódó, tehát egy bizonyos kultúrában jön létre, tulajdonképpen annyiféle, ahány kultúraforma létezik. Amikor embertársaink viselkedését szemléljük, s „elgondolkozunk” rajta, értékítéleteket fogalmazunk meg, akkor mindig a magunkéhoz viszonyítjuk: hogyan is cselekednénk, hogyan is gondolkodnánk mi. „Megértjük” a viselkedésüket, a mi gondolkodásmódunk szerinti jelentéseket társítunk hozzá. Sokat tanulmányozott formája ennek a viszonyulásnak az előítélet, az előzetesen megfogalmazott vélemény, mely akadályozhatja a normális kapcsolatot, jeleket, bizonyítékokat gyűjt önmaga igazolására. Ha nemcsak én, hanem mások is szemlélik ugyanazokat a viselkedéseket, bennük is kialakul a megértés — de nem biztos, hogy ez az enyémmel azonos. Az értelmezési kód — ez esetben a mentalitás — más jelentéstudajdonítási gyakorlatot diktál. Ugyanazokról a tevékenységekről is máshogy gondolkodhatunk, és ugyanazokat a jelenségeket is máshogy magyarázhatjuk. És akkor hogyan érthetjük egyáltalán meg egymást? — kérdezi jogosan az olvasó. Szó volt már arról, hogy minden megértés: viszonyítás. Zárt közösségekben — hegyi tanyán éppúgy, mint óceániai szigeten — az állandó, csak néhány társzhoz történő viszonyítás tökéletes egységet termelhet ki — nincsenek többé értelmezési

alternatívák (és értelmező egyének) sem; a közösségiben feloldódik az egyéni, a közösségben az egyén. Egyetlen mentalitás létezik, és ez magában foglalja azt is, hogy el sem képzelhető másfajta értelmezés. Az ellentéte ennek az, amiről napjainkban annyit beszélnek, s amit „identitás—válságnak” kereszteltek el. A zártságok megszűntek, értelmezési alternatívák tömege kínálja a magyarázatot a jelenségekre. Az egyénnek ki kell választania a számára relevánsat: de melyik legyen az? A pszichikai válságot az hozza létre, hogy úgy tűnik, nincs folyamatosan érvényes egyetlen út, állandóan válogatni, változtatni kell; és nincs közösség (legalábbis fizikailag, embertársakként nincs jelen), amely azonnal követelné, megmutatná, elfogadná a döntést, igazolná annak helyességét.

A tudományos gondolkodás: konvergens jellegű. A fizikai és emberi világ általánosan érvényes törvényszerűségek szerint építkeznek; a kultúrák (melyek a variánsokat jelentik) felett léteznek az egyetemes emberi állandók. Bizonyos ismétlődő jelenségeket, jelenségcsoportokat ugyanazok a törvényszerűségek hoznak létre újra és újra. Csak éppen nem kell megelégedni az első, kézenfekvő magyarázattal, hanem meg kell keresni, fel kell tárnunk ezeket a törvényszerűségeket. Ehhez azonban speciális tevékenység szükséges: a tudományos kutatás. Amikor a mindennapokban más emberek viselkedését figyeljük, nem pusztán tudományos kíváncsiságból tesszük — sőt. A mi viselkedési lehetőségeinket mérlegeljük, ezekhez pedig elegendőnek látszanak azok a sémák, normák, előírások, melyeket az a gondolkodásmód, az a kultúra biztosít, melybe belenőttünk, s melyet (éppen követhető, mintaszerű viselkedésünkkel) tovább örökítünk.

Gagy József

HÁTRÁNYOS HELYZET — ÉP GONDOLKODÁS

A kezdő tanár legkínosabb élménye, ha nem sikerül megértetnie magát tanítványaival. Magam is megéltem ezt az élményt: szívvel—lélekkel, minden tudásomat és lelkesedésemet összeszedve próbáltam gyermekotthoni kamaszfiúknak magyarázgatni olyan dolgokat, melyeket nagyszerűnek, mindenkit lángalobbantónak gondoltam — és még a szemük sem csillogott tőle..., illetve csillogott, mikor sikerült valamivel megzavarniuk az órát.

Egy—egy ilyen élmény után szinte magunkra illőnek érezhetjük a kultúrantropológia kegyetlen megállapításait a kolonializmus iskolarendszeréről, ahol a tanár—diák ellentét lényegében a szembenálló kultúrák következménye; az ellentét feloldása, a közelítési kísérlet lehetetlen, mert egyik fél sem képes megérteni a másikat. A tanulóban ösztönös ellenszenv él a betolakodó idegennel szembe; a „magas kultúrát” terjesztő pedagógus pedig képtelen megfelelni a szerep előírta „civilizációt terjesztő” magatartásról, képtelen arra, hogy tanulóit a maguk világában a bennszülöttek kultúrszférájában közelítse meg. A pedagógus dühöng, a tanulók pedig törnek—zúznak mindent az iskolában. A nyelvi kommunikáció folyamatos ellenállásba ütközik: értik egymás szavait, mondatait, mégsem tudják, mit is akar a másik. Az egyetlen eredményt ígérő lehetőség az iskola számára, ha a tanulókat a maguk világában, a bennszülöttek kultúrszférájában próbálná megközelíteni; ez azonban a kolonializmus létrehozta iskolarendszer elvi alapjainak feladását jelentené.

A mi iskolarendszerünk elvi alapjait nyilvánvaló módon nem rendíti meg, ha a tanár meg tudja érteni tanulóit, és képes saját gondolatait megértetni növendékeivel. A pedagógiai szakirodalom eléggé egyértelműen állapítja meg, hogy a legfontosabb tanári személyi-

ségvonás a gyermekközösségben való „benneélés” képessége. Ezzel a nevelői adottsággal sikerülhet „áthidalni” a különbséget, ami a gyerek és a felnőtt gondolkodása között létezik, amit a köztudat még mindig a kicsi és a nagy, a fejletlen és fejlett, a homályos és tiszta ellentétpárokban vesz tudomásul. Eszerint a felfogás szerint a nevelőnek „le kell ereszkednie” tanítványai gondolkodási szintjére. A gyermek gondolkodási képességeinek alábecsülése nagyon veszedelmes következményekkel járhat: odáig juthatunk, hogy már nemcsak a gyerekek képességeinek megállapítására válunk képtelenné, de azt sem tudjuk felbecsülni, mire nem képesek tanulóink. Egy 1972—es angliai felmérés összegezésében olvasható: „A tanulás végső akadálya, gátja az, hogy az egyén alábecsülése, amely a hagyományos tanítási tendenciában rejlik, megakadályozza a tanító számára, hogy észrevegye azt, amire a tanuló már nem képes, amit nem tud mecsinálni.”

Hátrányos helyzetű tanulók esetében különlegesen kísért az alábecsülés lehetősége. A gyermekotthoni növendékek szélsőségesen legsúlyosabban hátrányos helyzetű gyerekek, de még ebben a környezetben is bizonyítható, hogy gondolkodásuk nem feltétlenül alacsonyabbrendű a felnőttkénél. Irodalomtanárként a gyerekek olvasásra szoktatását nagyon fontos dolognak kellett tekintenem. Tudomásul kellett vennem a hátrányos helyzet adott, konkrét tényét — ezen belül mégis sikerült felfedeznem a gyerekek olyan megnyilvánulásait is, melyek pozitívumot, többletet jelenthetnek a normális körülmények között élő és tanuló gyermekekkel szemben. Ha esztétikai viszonyulásuk jócskán hagyott is kívánnivalót maga után, kritikai szellemük az átlagosnál élénkebbnek, élesebbnek bizonyult. A kritikus bíráló magatartást egészségesnek tekintettem, olyannak, amit feltétlenül értékelni és fejleszteni kell; ezzel a meggyőződéssel próbáltam újságolvasásra szoktatni a tanulókat. Főleg a apróhirdetések olvasása jelentett csemegét a bíráló olvasáshoz. Hat—hetedikes korukban a legtöbben már nem tekintették szentnek, megcáfolhatatlannak a nyomtatott szöveget, mertek nemcsak felszabadultan kacagni, de gúnyolódni is egyes kenetesen idélt szövegeken. Rendszeresen vadásztunk ezekre, a gyászjelentések szövegeit sem kíméltük — a helyi lap bőségesen szolgáltatja (szolgáltatja) hozzá az anyagokat. Jóleső elégedettséggel nyugtáztam, ha a gyermekotthoni tanulók ízlése különbnek mutatkozott a helyi közízlésnél, ha megértették, hogy a könnyekre utazó szóvirágos ízléstelenség még az emberi közösség oly súlyosan szomorú eseményét is, mint a halál, képes nevetségessé tenni. Gúnyosan, szemtelenül, ironikus tiszteletlenséggel tálalták ezeket a szövegeket, és meg is magyarázták, miért váltak ezek nevetségessé. Ez már a stílusérzékenység oly magas fokát jelentette, amely az összehasonlíthatatlanul jobb körülmények között nevelődött, velük naponta érintkező felnőttek többsége számára úgyszólván érthetetlen. A felnőtt könnyeit törölgetve olvasta, a gyerek gúnyosan kifigurázta ugyanazt a szöveget. Íme egyetlen példa:

*„Fájdalommal megtört szívvel emlékezünk
életünk legszomorúbb napjára...*

*Mint hulló csillag tűnt el családja
köréből a hűséges férj, drága jó édesapa,
após, nagytata és testvér. ”*

*„Egy éve a temetőt zokogva járjuk, hiába
keressük, sehol sem találjuk. Kegyetlen
halál elvágta életének fonalát, nem gon—
dolva, hogy megcsonkul egy család. Áldott
legyen a föld, amelyben fáradt teste pihen.
A gyászoló család.”*

Az újságolvasói performancia csúcsteljesítményének a szerkesztői furcsaságok felfedezését tekintem. Nyolcadikos tanítványaim legkritikusabb felfedezése volt a következő újsághírek közvetlenül egymás után való tördelése:

„A DALLAS—EWING KŐOLAJTÁRSASÁG című tévésorozat ismert főszereplőjét, a negatív hős J. R.-t, illetve az őt megszemélyesítő színészt, a 48 esztendőes Larry Hagmant, más filmekben is előszeretettel osztják a néző ellenszenvét kiváltó szerepekbe. Az említett, nálunk is régóta, minden szombaton este sugárzott tévésorozat főhőséről, JR—Ewing-ről Hagman úgy vélekedik, hogy az amerikai hétköznapiak elég megszokott rossz modorú városi cowboy figurája, aki sok mai üzletemberhez hasonlóan széles karimájú kalapot tesz fejére, ami viszont nem nagyon takarja gátlástalanságait. J.R. — mondja Hagman — az erkölcstelen pénzember típusa, aki könnyűvérű szép nőekkel véteti körül magát, s közben szövögeti ördögi terveit. Ami a J.R. szerepkörét alakító Hagmant illeti, a magánéletben merőben más tulajdonságok jellemzik, mint hősét. Példás családapa, egy 22 esztendőes lány és egy 17 éves fiatalember édesapja, s 25 éve él boldog házasságban feleségével, ami elég ritka esetnek számít Hollywoodban...”

„JEAN PAUL SARTRE - A párizsi Broussais kórházban elhunyt Jean Paul Sartre közismert író és filozófus. A tüdőbetegségben szenvedő Sartre 75 évet élt.”

Felnőtt ismerőseim közül senkinek nem tűnt fel a két szöveg közti terjedelembeli különbség, a gyerekek (akik ráadásul azelőtt nem hallották Sartre nevét) rákérdeztek: miért az aránytalanság, J.R. valóban olyan sokkal jelentősebb személyiség? Ilyenszerű kísérletek után még véletlenül sem gondolhattam arra, hogy a súlyosan hátrányos helyzetű gyermekotthoni növendékek gondolkodása a felnőttekénél alacsonyabbrendű lenne. Inkább azt sikerült tisztáznom, hogy a gyenge felkészültségű, keményebb szellemi erőpróbára képtelen gyermekotthoni növendékeket nem szabad leértékelni. Veszedelemes dolog túlságosan nehéz, képességeiket meghaladó feladatok elé állítani őket, de józanul felmért, erejükhöz mérten maximális nehézségű munkát rájuk lehet bízni, ha megfelelő motivációt, megfelelő munkalétkört tudunk teremteni hozzá.

A fentiekben vázlatosan bemutatott gyermekotthoni kísérlet alapján, gondolom, egyértelműek lehetnek a felnőttnevelés fontosságára vonatkozó következtetések is.

Túros Endre