

Noha Lejeune-től megtudjuk, hogy ez a játékoság írói stratégiaként értelmezendő, arra nem kapunk választ, hogy voltaképpen milyen stratégiáról van szó – vagy másképpen: mire megy ki ez a játék. Érdemes hát a szövegbe tekinteni: kiderül, hogy Toklas mint tanú saját szerepét abban találja meg, hogy mivel alkalma nyílt zsenik mellett „ülni”, azaz jelen volt a nagyok társaságában, az új művészet krónikása lesz. Ezt rögtön az első lapokon az olvasó tudomására hozza: „Elmondhatom, hogy életemben csak háromszor találkoztam zsenivel, és minden alkalommal megszólalt bennem egy csengő, és nem tévedtem, és azt is állíthatom, hogy ez minden esetben még akkor történt, amikor zsenivoltukat korántsem övezte általános elismerés. Ez a három zseni, akiről szólni akarok, Gertrude Stein, Pablo Picasso és Alfred Whitehead.” (Gertrude Stein: *Akice B. Toklas önéletrajza*. Gondolat, Bp., 1974. 7. old.) (Az is az önéletrajz varázslatos rejtélyei közé tartozik, hogy miért nem lehet leírni: zseni vagyok, és most elmesélem, milyen is volt az életem – vagy ha megteszik, mint Csontváry, az milyen reakciókat vált ki.) Nem azonosság, *viszony* ez, még hozzá nem is akármilyen: önszerellem. És e viszony talán van annyira valós, mint Lejeune anyakönyvi kivonata. Ahogy Paul Ricoeur megfogalmazta: a kérdés éppen az, miképpen lehet valaki önmaga, ha már nem ugyanaz, mint egykor.

**ZOMBORY MÁTÉ**

## Jerome Bruner: Az oktatás kultúrája

Gondolat Kiadó, Budapest, 2004. 191 old., 2680 Ft

Tőről metszett bölcsészek (Geertz, Eco, Iser) idézik-ismertetik előszere-ttel, de hagyományos, természettudományos nézőpontú pszichológia tankönyvek (mint Pléh Csabáé, vagy a nemzedéknevelő Atkinson-tan-könyv) is egyetértéssel hivatkoznak

rá. A főáramú lélektanról megcsömörlött, magukra posztmodern címkét aggató szerzők (például Kenneth Gergen) is a magukénak tudják, ugyanakkor a kognitív szemléletű konferenciákon is gyakran fordul meg. Hogy van az, hogy Jerome Brunert mindenki szereti?

A válasz egyfelől történeti. Bruner a század közepén tevékeny résztvevője volt a kognitív pszichológia hajnalát jelentő *New Look* irányzatnak (amelyben a kutatók az észlelés személyes-kognitív jellemzőit kutatták, szembe-helyezkedve a behaviorista pszichológia inger-válasz-orientáltságával), és a később kibontakozó „kognitív forradalomban” is jelentős szerepet játszott. Ha ma megkérdeznék, Jerome Bruner kognitív pszichológusnak mondaná magát. Ám a szerző az ifjú társas konstrukcionista szívekben is él, hisz a nyolcvanas évek közepén írott *Actual Minds, Possible Worlds* (1986), majd az 1990-es *Acts of Meaning* című könyvével úttörő munkát végzett az interpretatív, narratív, kulturális és egyéb, könnyen a posztmodernnel asszociálható jelzős szerkezetű „pszichológiák” terén. S ha posztmodernnek nem is, de – Richard Rorty nyomán – pragmatistának, társas konstruktivistának és legelső sorban kulturális pszichológusnak vallja magát.

Másfelől Bruner kettőssége nem egyszerűen történeti, mert újabb elméleti munkáiban is megjelenik, egyfajta önértelmező alakzat képében. Szerintem közkelettségében ez legalább akkora szerepet játszik, mint az, hogy a pszichológia nagy öregjeként nagy ívű, változatos, ámde konzisztens pályát járt be a diszciplínában. Az *Actual Minds, Possible Worlds*ben felállított egy tételt (magyarul a fejezet: A gondolkodás két formája. In: László János, Thomka Beáta (szerk.): *Narratívák 5. Narratív pszichológia*. Kijarat, Bp., 2001. 27–58. old.), amely szerint a gondolkodásnak „két formája” létezik, melyek sajátos működés és különböző kritériumok szerint formálódnak és egymásra visszavezethetetlenek. Az egyik a paradigmatis (logikai-tudományos) gondolkodás, amely „egyetemes igazságtételeket” keres, „olyan folyamatokat akná ki, amelyek az igazolható kijelentéseket, valamint a tapasztalati

igazsággal való egybevetést biztosítják”; a másik a narratív gondolkodási forma, amely a „hihetőséget” célozza meg és a konkrét kapcsolatot vizsgálja két esemény között. (i. m. 27–28. old.). Ez a dualizmus azóta is végigkíséri munkásságát, maga is rendre visszanyúl hozzá (így az 1996-os *Az oktatás kultúrájában* is), de még figyelemre méltóbb, hogy a pszichológiai közélet is sajátjának érzi (nálunk elsősorban László János és Pléh Csaba narratív tárgyú írásaiban).

Aligha túlzás azt állítani, hogy e dualizmus a kecske és a káposzta történetére rímel. A narratív-hermeneutikus kecske jóllakik, legitimitása látszólag el van ismerve, ugyanakkor a tudományos káposzta is megmarad, nem oldódik fel az interpretáció *anything goes* jelszavával riogató rémében. A pszichológiának pedig különösen kellemes, ha „hasadtként” tudott identitását normálisnak állítják be, és az „alapító atyától”, Wilhelm Wundt-tól kapott kettős örökség (aprólékos kísérletek a laborban; nagy ívű, kulturális pszichológiát megelőlegező „néplelektani” munka azon kívül) már nem patológus hasadtság, hanem funkcionális kettősség.

Eddig a megidézett szellemi tudomány-teremtett tudomány dualizmus (Bruner az *Acts of Meaning*ben többször is jelzi rokonságát Dilthey-jel) és az elégedett pszichológusok. De itt kezdődnek a problémák is. Bruner duális elképzelése ugyanis csak látszólag menti meg az értelmezői gondolkodásmódot, tulajdonképpen csupán egy alacsonyabb rendű zárványt alkot belőle. Az általa is megidézett kettősség aligha volt ismeretlen a pszichológia területén (Serge Moscovici például gyakorta beszél konszenzuális és reifikált univerzumokról), ám életszerűség és pontosság, konkrétság és absztrakció diádjai könnyen vezetnek oda, hogy a két gondolkodásmódot végül (a „narratív”) *common sense*-nek és a tudománynak feleltessük meg: az egyik az a (tökéletlen) mód, ahogyan a köznép gondolkodik, a másik, ettől elhatárolva, az, ahogyan mi, tudósok. Vagyis a szándékolt rehabilitáció végül könnyen leértékeléshez vezethet, és így a narratív/diszkurzív/posztmodern tudomány sem lesz több egy oximoron-

nál. Bruner pedig ad okot rá, hogy gondolatait ilyen formában értelmezzék, hisz maga jelenti ki, hogy az „érvelések az igazságukról győznek meg, a történetek életszerűségükről” (uo.) Aligha akad kutató, aki komolyan elismerne egy olyan vizsgálódást, amely „pusztán” hihetőséget, jó történeteket, felkavaró drámákat tud nyújtani akkor, amikor akár az „igazságot” is megszerezhetjük, ha gondolkodási regisztert váltunk. Ha pedig e „két világot” hierarchikusan olvasuk, akkor elvben szabad az út, hogy a természettudományos módszertanú kisgömböc fáljon fel mindent, paradox módon eljutva végül a természettudományos ihletésű pszichológia narratív expanziójához.

A gondolkodásnak kétségkívül lehetnek kutatható formái, ám hogy vegytiszta formában léteznének, s hogy valóban a logikai-tudományos és a narratív a két alapvető forma, az persze kérdéses. Ám ha még így lenne is, konstrukcionista szemszögből igazán az a megjegyzés problematikus, amely szerint „a narratív gondolkodásmód nem egy őseredeti világról enged következtetéseket megfogalmazni, hanem azokról a változatos perspektívákról, amelyek megalkothatók az élmények érthetővé tételének érdekében” (i. m. 51. old.). Ebből akár az is következhet, hogy a narratívával szemben az igazságra törő logikai-tudományos gondolkodásmód éppen erről az „őseredeti világról” (adott esetben épp a narratív gondolkodásról) enged következtetéseket megfogalmazni. A tudományoság ortodox híveinek pedig, azt gondolom, több sem kell, hogy Brunert és elképzeléseit a gondolkodás két formájáról saját szájuk íze szerint olvashassák. Eszerint tehát a narratív, jelentésközpontú, értelmező gondolkodásmód – ki tagadhatná?! – létezik ugyan, de összességében felszínesebb, kevésbé lényeglátó, mint a (puszta hitelességgel szemben) mély igazságokra törő, valóságban kutakodó logikai-tudományos. Tudomány pedig, definíció szerint, csak ez utóbbi kritériumai szerint képzelhető el.

A helyzet persze nem ennyire egyszerű, amit a következőkben azzal is szeretnék jelezni, hogy nem Bruner ellen, hanem Bruner szerint igyekszem

érvelni a fenti, szerintem nem túl produktív kettősség és a belőle adódó galibák ellen. Bruner kétségtelenül értelmezhető az imént ismertetett irányban is. Azonban, mint ő maga írja másutt: „Létezik egyáltalán egy »őseredeti valóság« [aboriginal reality], avagy, ahogy Nelson Goodman mondaná, a valóság egy konstrukció?” (*Acts of Meaning*. Harvard University Press, London, 1990. 24. old.) Ha pedig a valóság (vagy legalábbis, Bruner szerint, az emberi valóság) konstrukció, az „őseredeti valóra törő tudományosság” képe problematikusnak tűnik. Ha magunkévá tesszük az interpretatív-konstrukcionista látásmódot, könnyen lehet, hogy nemcsak a hierarchia, de maga a dualizmus is kétségessé válik. Hisz konstrukcionista perspektívából pontosan az a nyelven kívüli, ám annak valamilyen módon mégis megfelelő valóságkép erősen vitatható, amelyből a mindenkori logikai-tudományos gondolkodásmód a maga legitimitását származtatja. A kulturális pszichológia Jerome Brunerének bizonyos állításai így korántsem megnyugtatóak, és a gondolkodásmódok felosztása tudományosra és narratívra inkább egy kevésbé sikeres dualizmus, semmint a tudomány és a józan ész jól ismert episztemológiai demarkációjának és hierarchiájának a megszilárdítása. Brunernek ugyanis éppen az a problémája a pszichológiában lezajlott kognitív forradalommal, ahogy azt *Az oktatás kultúrájában* is kifejti, hogy a komputacionalizmusban, valamint az információfeldolgozás metaforájában tévútra futott. Szem elől vesztette az eredeti célt: a jelentésalkotás módozatainak vizsgálatát. A pszichológia szótárából Bruner szerint évtizedekre kikerült a jelentés (és az értelmezés), legalábbis abban a formában, ahogy „bolyhosan”, bizonytalanul, állandó polémia-nak és retorikus munkának kitéve, az emberi interakciókban megvalósul. Bruner az általa megálmodott (kognitív) pszichológiát a jelentés-konstrukció kutatásának szentelné, s azon fáradozik, „miként lehet a jelentés [és az értelmezés – K. D.] köré fogni a lélektant” (*Acts of Meaning*, 13. old.).

A kulturális pszichológia szemszögből tehát nem csupán a jelentés

nem valamilyen gyanús, privát dolog többé (hiszen publikus és közös), de maga a kulturális és jelentés-konstrukciós perspektíva komoly kihívást is jelent a pszichológia számára azzal a megállapítással, hogy „a kultúra formálja az elmét, ruház fel minket annak a lehetőségével, hogy megalkossuk nemcsak a saját világunkat, hanem a saját magunkról és saját erőinkről alkotott fogalmainkat. [...] Egyetlen mentális működést sem érthetünk meg, ha nem vesszük számításba a kulturális környezetét és a forrásait, azokat a dolgokat, amelyek az elme kialakítását és a hatókörét meghatározzák.” (8. old.) Nem is beszélve arról a további, elsőrangúan kulturális jellemzőről, amelyet Bruner a jelentésről való megegyezésnek hív, s ami mindezen mentális működés kultúrába ágyazott és gyakorlati-szituatív megjelenési formáját jelenti. Következtetése pedig igen kihívó az egyéni belüli – és gyakorta kultúrafüggetlennek mondott – mentális folyamatokat kereső kutató pszichológus számára: „ami az embereket illeti, nincsen természetes elme” (155. old.).

Kérdés persze, hogy mindezek után marad-e egyáltalában hely egy autonóm, az „őseredeti valóság” felé tekintő, logikai-tudományos gondolkodásmódnak. Bruner elképzeléseiben mindenesetre marad, mégpedig úgy, hogy a dilthey-i projektet végig híven megőrzi, s így szellem- és természettudomány, értelmezés és magyarázat megkülönböztetéséből sem hátrál ki. Egy nem hierarchikus (!) dualizmust tehát mindvégig elfogad. „Az én interpretációs megközelítésemben verifikáló, kontextustól független, oki kijelentésekre támaszkodni a magyarázat értelmében csupán azt jelzi, hogy az oki-magyarázó szemlélet van érvényben. Azt sem sajnálom beismerni, hogy ez a perspektíva kiválóan működik, amikor a szeretlen fizikai világot – és persze az emberi világ bizonyos aspektusait – szeretnénk előre látni, kontrollálni.” (108. old.) A sajátosan emberi világ, az értelmezés, az intenció, a cselekvés (és nem a puszta viselkedés!) világa azonban így – az értelmezésé: egy interpretatív tudományé.

Bruner, integratív személyiségének megfelelően, ebben a tudományban az evolúciós-biológiai kutakodásoknak is

komoly szerepet adna. A jövő pszichológiájának szerinte „ahhoz, hogy gyümölcsöző maradjon, szemmel kell tartania mind a biológiai, mind a kulturális, méghozzá oly módon, hogy kellően tekintetbe veszi azt is, hogy ezek az alakító erők hogyan hatnak egymásra egy adott lokális helyzetben” (151. old.). E szép szavakat nem feledve, a szerző munkássága nyomán elmondhatjuk azonban azt is, hogy nagyjából *minél több a jelentés, annál kevésbé releváns a biológiai leírás*. Bruner ugyanis, az *Acts of Meaning*-ben még inkább, mint *Az oktatás kultúrájában*, a biológikumot elsősorban (vagy: csupán...) mint korlátozó, szebben mondva, képessé tevő tényezőt veszi figyelembe (vö. *Az oktatás kultúrája*, 156., 166. old.), szakítva a pszichológiára jellemző „alap-felépítmény” (biológikum-kultúra) gondolkodással, amelyben a biológikum az univerzális ok, a kultúra pedig mintegy hozzáadódik ehhez a megváltoztathatatlan és „őseredeti” tényezőhöz. Ehhez a hierarchiához képest meglehetősen radikális váltásnak tetszik, amit Bruner az *Acts of Meaning*-ben így fogalmaz meg: „Feltételezték [ti. a pszichológiában], hogy az emberi viselkedés okai a biológiai szubsztráumban rejlenek. Ehelyett én amellett szeretnék érvelni, hogy a kultúra, valamint a jelentés keresése a kultúrán belül a valódi okai [proper causes] az emberi cselekvésnek.” (20. old.) Biológiai és kulturális tudás jelzett integrációja tehát valójában meglehetősen aszimmetrikus, vagyis a Brunert és a kulturális pszichológiát leginkább igazató jelentéstudás kérdésekben a biológikum problémái igencsak háttérbe szorulnak; s bár *Az oktatás kultúrájának* álláspontja e kérdésben (is) moderáltabb, mint a hat évvel korábbi munkáé, a konkrétumokat tekintve a biológikum e műben is jobbra csak korlátozó tényezőként szerepel. Kizárólag a szóhasználat alakul át: „Önhittség volna az emberi működés biológiai korlátait félresöpörni” (166. old.) – írja a szerző itt már az integráció mellett (!) érvelve, ám aligha volna bárki is, aki a priori félre kívánná söpörni e korlátokat. Kell emellett érvelni? A biológikum meghatározó szerepe azonban nemcsak triviálisnak, de könnyen irrelevánsnak is bizonyulhat,

ha például a lesszabály vagy az etnikai identitás kérdéseivel kezdünk foglalkozni. Különösképp, mivelhogy Bruner koncepciójában a kultúra egyik funkciója éppen e biológiai korlátok meghaladása: „A biológia korlátoz, de már nem örökké.” (*Acts of Meaning*, 21. old.) Bruner tehát nem csupán erőteljesen érvel egy interpretatív lélektan mellett (amely természetesen nem antiempirista, és nem igaz, hogy hidegen hagynák mennyiségi kérdések), de az olvasónak időnként olyan érzése lehet, hogy még annál is erőteljesebben, mint valaha bevallaná. Úgy érzem, egy természettudományos és kísérleti alapjaira büszkélkedő tudományban Bruner elgondolásai jóval felforgatóbbak, mintsem *Az oktatás kultúrájának* permanens „Legyünk barátok!” retorikájából következne. Egyetértek tehát a könyvet korábban recenzáló Clifford Geertzcel abban, hogy „Igencsak kétségesnek látszik, hogy ilyen elképzeléseket [pl. hogy az elme semmilyen értelemben nem tekinthető természetesnek stb.] és másokat, melyek hozzájuk kapcsolódnak – perspektívizmus, instrumentalizmus, kontextualizmus, antiredukcionizmus –, feloldhatunk-e a pszichológiai kutatás folytatódó hagyományában anélkül, hogy az jelentős mennyiségű zajjal és felzúdulással ne járna.” (*Imbalancing Act: Jerome Bruner's Cultural Psychology*. In : Clifford Geertz: *Available Light*. Princeton University Press, 2000. 196. old.)

Talán önmagukban sem érdekelnek a fent taglalt pszichológiai belügyek, ám relevanciájukat mégis elsősorban az adja, hogy Bruner az oktatásról való elképzeléseit mindvégig kulturális pszichológiai mondanójába szövi. A dolog pikantériája, hogy amikor a szerző a kulturális pszichológia platformjáról a kognitív pszichológia információfeldolgozási, komputacionalista válfaja ellen érvel, akkor részben évtizedekkel korábbi önmagával vitatkozik, elsősorban az azal az elképzeléssel, hogy az oktatásnak és elméletének főleg a dekontextualizált intrapszichikus képességekre kell koncentrálnia, s hogy egy problémamegoldás-központú vizsgálódás juttathatná el a kutatókat az oktatás kérdéseinek megválaszolásáig. A váltás valóban erőteljes Bruner korábbi

írásai, így a nálunk is megjelent *Új utak az oktatás elméletéhez* (1966) című könyvéhez (Gondolat, Bp., 1974) képest. A korai munkában, mint írja, „olyan megismerési folyamatok tanulmányozásába bocsátkoztam, mint a problémamegoldás, a fogalomalkotás, a gondolkodás és a perceptuális felismerés. A fogalomelsajátítás tevékenységének a vizsgálata során [...] roppant mély benyomást tett rám a felnőtt ember fogalomalkotásának logikai, azaz »racionális« jellege.” (*Új utak...*, 15. old.)

Bruner egy hármás reprezentáció-elméletet dolgozott ki az oktatási kérdések háttéréül. A reprezentáció enaktív (cselekvéses), ikonikus és szimbolikus formáit állapította meg: a sor tagjai a közvetlen élménytől való távolság fokozatait jelzik. A „racionális” gondolkodás eszerint a konkrétan jelen lévő objektumoktól való eltávolodást jelentené, így az oktatást tekintve a korai könyv egyik fontos kérdése, hogy „miképpen fejlődik a tudatosulás, amely lehetővé teszi, hogy a növekedő gyermek az alkalmazkodó viselkedésről áttérjen a logikus gondolkodás formáinak tudatos alkalmazására” (uo. 39. old.).

A kulturális pszichológus Bruner perspektívájából érdekes dolgot vehetünk észre az *Új utak*-ban. Bár kétségtelenül a gondolkodásról, a gondolkodás fejlődéséről van szó, annak azonban szinte kizárólag a logikai-tudományos formájáról. Arról a formáról, amely persze hagyományosan a legtöbbre értékelt és időnként a par excellence intelligenciának tűnik. Amellyel szemben azonban ő maga dolgozik a nyolcvanas évek közepétől a narratív gondolkodásmód és az értelmezés rehabilitációján, mert azt (legsikerültebb pillanataiban) nem a logikai-tudományos gondolkodás szeretetre méltó, ám tökéletlen kistestvérenek, hanem a valósággal való megbirkózás minőségileg más formájának tartja. Érthető, hogy egy ilyen horderejű elméleti váltás arra készítse, hogy az oktatás gyakorlati kérdéseit is újragondolja.

Az *Új utak* a gyermek fejlődését nagyjából analógnak látja az intrapszichikus problémamegoldási képesség fejlődésével (példáit és problémáit nem megfelelő módon a matematika és

kisgyermeknek prezentált logikai feladatok köréből hozza), ideálképe pedig a logikai-tudományos ember. Az oktatás elmélete erre az alapkőre van felépítve, ám éppen ez az alapkő kezd erőteljesen inogni a fordulat után: „Ahhoz a kérdéshez is eljuthatnánk, hogy miért fetisizáljuk a tudományos és matematikai eredményeinket ahelyett, hogy, mondjuk, arra fektetnénk hangsúlyt, hogy ebben a forradalman változó világban politikát és közgazdaságtant tanítsunk a diákjainknak, vagy elmondanánk nekik, hogy emberek miért kockáztatták az életüket a szabadságért Pekingben, a Tienanmen téren. [...] Aggodalmunkban elfelejtjük, hogy Kelet-Európában (és hamarosan remélhetőleg Dél-Afrikában és Kínában is) nem matematikusok vagy tudósok vezették a nagy átalakulást (bár ők is ott voltak), hanem szindarabírók, költők, filozófusok, sőt még zenetáncosok is.” (110–111. old.)

Aligha kell az iménti sorokat úgy olvasnunk, hogy Bruner tudósok helyett forradalmárokat szeretne nevelni. A fontos különbség a korábbi szemléletmódhoz képest mégis az átmenet a logikai-tudományosból a narratív ember felé, az információfeldolgozás zárt világából a jelentésalkotás nyitott univerzumába. Elérkezünk tehát a záró ponthoz, ahol megkerülhetetlenül tárgyalnunk kell a narratívák szerepét a bruneri kulturális pszichológiában és az oktatásban.

Kognitív struktúráként értelmezve a narratívák könnyen tekinthetők egyfajta sémának. A sémák a kognitív pszichológiában általában szükséges rosszként, a sűrű, komplexitásában befogadhatatlan világot befogadhatóvá tevő, leegyszerűsítő szűrőmechanizmusként szerepelnek. Információt veszünk, hogy ezáltal képesek legyünk feldolgozni az információt. A sémák kiemelnek, leegyszerűsítenek, és összességükben a maguk képére formálják az előttünk gomolygó ingerhalmozatot: így sikeresen alkalmazkodunk, de ezáltal pontatlanok leszünk. Kognitív perspektívából a narratív gondolat is könnyen olvasható speciális szűrőmechanizmusként, amely szelektálja és ismerősre formálja a bejövő adatokat.

A sémák-narratívák illetén funkciója nem lehet kétséges. A sémael-

mélet kezdeti pontján, Sir Frederic Bartlett-nél (1934) azonban szerepelt még egy lényeges gondolat, amely, úgy tetszik, idővel kikophatott a „sématisztált” sémafogalomból. Bartlett számára fontos volt az, hogy a szervezet miként képes „reflektálni saját »sémáira«” (*Az emlékezés*. Gondolat, Bp., 1985. 308. old.). Hogy nemcsak a sémák „használnak” minket, hanem mi is használjuk a sémákat. Ez az elképzelés pedig sokkal inkább rezonál a bruneri, aktív-konstruktív emberképet feltételező kulturális pszichológiára, mint a kognitív sémaelgondolásokra. (Kivételek természetesen vannak, például Ulric Neisser fogalma a perceptuális körölről. Hangsúlyokról beszélünk.) Úgy gondolom, Bruner narratíva-elképzelésében és a jelentés-konstruktív elemző kulturális/narratív/stb. pszichológiájában a kulturális-kognitív eszközök passzív, szűrő funkciója mellett a talán kissé figyelmen kívül hagyott aktív folyamatokra is az őket megillető hangsúly került. Bruner explicitté teszi, hogy számára a narratíva nem (csak) egy adatfeldolgozó struktúra. Ha így volna, a kulturális pszichológiában is pusztán az információfeldolgozást vizsgáló pszichológia egyik újabb alosztályát tiszteletelnék. A narratíva azonban a változás potenciális eszköze. A történetek inherens perspektivitása ugyanis mindig magában foglalja: másképp is lehetséges. A narratíva „üzenete” a megoly tudományosan objektív és kizárólagosságra törekvő történetek esetében is az, hogy mindig létezik egy másik, talán még nem elmondott, de mindenképpen elmondható történet. Így lehet a narratív és jelentésalkotás-központú gondolkodás a változás potenciális eszköze. „A narratívumok, bár standard forgatókönyvek vannak az életről, mindemellett lehetőséget adnak olyan szabályszerűségekre és változásokra, amelyek [...] újra érdekessé tesznek mindent, ami túl ismerős lenne. [...] Ezért zárják a zsarnokok legelőször az írókat és költőket börtönbe. Én ugyanezért szeretném, ha demokratikus osztályterekben bukannának fel – hogy segítsenek ismét friss szemmel látni.” (96. old.)

A narratíva mint az oktatás központi problémája természetesen az

oktatás teljes gyakorlatát is átformálja. Nem elég ugyanis felismerni a narratívák és általában véve a jelentés kultúránkban játszott szerepét. A „hogyan tanítsunk narratív gondolkodást?” kérdésre is minőségileg más válasz szükségeltetik a korai információfeldolgozó-problémamegoldó koncepció megoldásaihoz képest. Röviden, a történetek önmagukban nem végzik el a munkát, egy jelentésközpontú oktatásnak új szemléletet és a legtágabb értelemben véve új módszereket kell alkalmaznia. Ennek megfelelően az oktatásra vonatkozó téziseit Bruner a „perspektívikus tétellel” indítja. Eszerint „ahhoz, hogy jól megértsük, valami mit »jelent«, szükséges, hogy tudatában legyünk azoknak az alternatív jelentéseknek, melyeket a vizsgált dologhoz kapcsolhatunk, akár egyetértünk velük, akár nem” (25. old.). Szerintem a szerző itt jut legmesszebb attól a tanulási modelltől, amellyel egész könyvében vitatkozik, s amely az oktatásra mint a felkészült tanár és „tabula rasa” diákjai közötti monologikus és egyirányú aktusra tekint. Bruner a perspektívikus tétellel a gyakorlatba ülteti át a narratívumok inherens többszólamúságát és azt a tapasztalatot, hogy „elmondhatnánk mindezt másképpen is”. Sőt míg a hagyományos fel fogásban a „jó történet elmondása” nagyjából egyenlő a megjegyezhető formában történő információadagolással (jelezvén, hogy a narratívákra koncentráció önmagában semmit sem lendít az oktatáson), addig Bruner-nél a „jó történet” lehetőség szerint minél több más történettel van kapcsolatban, „akár egyetértünk velük [mármint az alternatív történetekkel], akár nem”.

A váltás talán még a kevésbé vaskalapos tanuláselméletekkel szemben is jelentős, lévén hogy Bruner azzal az elgondolással is szakít, mely szerint előbb a tudás, a tények ismerete szükségeseltetik, a kritika, és reflexió, vagyis a szélesebb viszonyokba ágyazás csak utána jöhet. Ha komolyan vesszük ugyanis a perspektívizmus tételét, az oktatási gyakorlatot alapjaiban érinti a felismerés, hogy éppen ez az alapvető „tudás”, vagyis a tény voltaképpen nem létezik a reflexió és a jelentéshálóba helyezés előtt. A perspektí-

va „már mindig megvan”, az oktatásnak pedig a legelső lépésektől a reflexióval és az alternatív történetek, jelentések felvillantásával kell történnie. Ez pedig nemcsak szélesebb pluralizmust jelentene, hanem, bruneri értelemben, *szélesebb tudást* is.

A tanári monológgal és a gyermeki információfeldolgozás elképzelésével való, hasonlóképpen radikális szakítás nyilvánul meg az interakcionális tételben is. „Mi vagyunk a par excellence interszubjektív faj. Ez teszi lehetővé számunkra, hogy »egyezkedjünk« a jelentések felől” – olvashatjuk (31. old.). Bruner az oktatást hangsúlyosan közösséginek képzeli el, vagyis az osztály nem szükség (hisz kevesebb a tanár, mint a diák), hanem erény. A narratíva és az általában vett jelentés-konstrukció közösségi műfaj, a jelentéseket ugyanis a gyakorlatban mindig csoportok alkotják meg. A szerző szembenállása itt ismét érezhető az évszázados individualista és az intrapszichés információfeldolgozó mechanizmusokra figyelmeztető (szociál)pszichológiai hagyománnyal, mely a csoportra, csakúgy, mint a fentebb már említett sematizációs folyamatokra mint mégoly szükséges torzító tényezőkre tekint. Bruner ezzel szemben hangsúlyozza, hogy a jelentések megalkotása (optimális helyzetben legalábbis) egy közösség munkája. Jogosan mondja mind a jelenlegi oktatási gyakorlattal, mind pedig a pszichológia individualista trendjeivel szembe fordítva, hogy „az egyik legradikálisabb javaslat, amely az oktatás kulturális-pszichológiai megközelítéséből származik, az, hogy az osztálytermet formáljuk át, és az osztály ne legyen több mint kölcsönös viszonyban álló tanulók alközössége, ahol a tanár karmesterként vezényli a folyamatokat” (32. old.).

Bruner tehát a narratív gondolkodás tapasztalataira alapozva, az első pillanattól nyitott, pluralista, reflektív, (ön)kritikus, közösségi és szolidáris oktatás mellett teszi le a voksát. A „jó ítélőképesség”, a „tudatosság” nem a közösségek ellenére vagy esetleg passzív asszisztenciájukkal, hanem kizárólag aktív közreműködésükkel születhet meg. Bruner e munkája is a tudatosság körül forog tehát, csakúgy, mint a korai *Új utak*. Mégis,

aligha túlzás állítani: két különböző világból íródtak. Az információfeldolgozás és problémamegoldás világa az egyik oldalon, a jelentés-konstrukcióé a másikon. Az előbbi egy preformált valóságot igyekeznek befogadni. Az egyetlen végén ott a megoldás, egyre fejlődő módszerekkel kell eljutnunk hozzá. A tudatosság pedig az absztrakció egyre magasabb fokában nyilvánul meg, ahogyan egyre inkább képesek vagyunk elszakadni a közvetlenül adott tapasztalatoktól. A narratív világ ellenben nyitott. Olyan, amilyené tesszük, nem előre adott jelentéseit kell felfednünk, hanem nekünk kell a jelentéseinket megalkotni. E megalkotott jelentésekről pedig senki más, csak a jövő, a következő generációk ítélik meg, hogy sikeresek voltak-e vagy sem. A tudatosság itt nem a fennállóhoz való minél pontosabb illeszkedésben segít, hanem újabb, változatosabb, szebb és reménytelibb történetek megfogalmazásához járulhat hozzá. Jerome Bruner pedig újabb, túlzás nélkül forradalmi elképzeléseiben inkább ez utóbbi, nyitott világra teszi a hangsúlyt: „azt hiszem, az »amerikai értékek« gondolata az intellektuális és morális félenkségeknek a mellékterméke – ugyanazé a bátortalanságé, amely ragaszkodik ahhoz, hogy a történetek mindig ugyanúgy végződjenek. A gyakorlott ágencia és az együttműködés célja a humán létezés vizsgálatában nem az egyetértés, hanem a nagyobb tudatosság. És a nagyobb tudatosságból mindig nagyobb változatosság következik.” (94. old.)

**KAPOSI DAVID**

## Margitay Tihamér: Az érvelés mestersége

*Typotex Kiadó, Budapest, 2004. 569 old., 4600 Ft*

*Az érvelés mesterségének megjelenését valószínűleg sokan lelkesedéssel fogadják majd, hiszen aki érdeklődik a téma iránt, tudja, hogy a magyar könyvkiadás az elmúlt évtizedekben*

nem kényeztette el őt érdekesnél érdekesebb olvasnivalóval. Bár a hetvenes évek végétől kezdve Ruzsa Imre, Madarász Zsuzsanna, Pólos László, Máté András és G. Havas Katalin formális logikai egyetemi jegyzetei (és „rendes” könyvként megjelenő újrakiadásai) egyre élvezetesebb stílusban íródtak, és számos eltszerű példára támaszkodtak, a kimondottan vitákban előforduló érvelések sajátos problémakörével nem foglalkoztak. Ezen a téren Hársing László két munkája – *A tudományos érvelés logikája*. Akadémiai, Bp., 1981; *A tudományos vita és érvelés*. Akadémiai, Bp., 1985 – tekinthető úttörőnek, amelyek azonban kizárólag a tudományos ismeretszerzés kontextusában tárgyalták a vitát és az érvelést, keveset mérítve a (főleg angolszász) érvelési szakirodalom korabeli gazdagságából, és adások maradtak az érvelések és viták nyelvhasználatbeli háttérére irányuló reflexióival.

A helyzet a kilencvenes évek derekán kezdett változni. Solt Kornél két-kötetes *Jogi logikája* (MTA Állam- és Jogtudományi Intézet – Seneca, Bp., 1996) nemcsak a kijelentés- és predikátumlogika, valamint a deontikus logika alapelemeit ismertette, hanem a logikai eszközök alkalmazását szemléltette egy fejezetben azt is bemutatta, milyen logikai lépésekben jöhet létre egy perben a bírói döntés. Sajnos a jogértelmezés kapcsán inkább csak a veretes latin nevekkkel azonosított, klasszikus érveléstípusok jelzesszerű ismertetésére szorítkozott, a lehetséges pro és kontra érvek ütköztetésének igazán érdekes problémakörét érdemben nem tárgyalta. Üdítő színfoltot jelentett egy évvel később dr. Kovács József *A modern orvosi etika alapjai* című, minden tekintetben színvonalas műve (Medicina, Bp., 1997), amely – noha mindössze hét oldalon – már a hasonló természetű angol nyelvű publikációk közérthető precizitásával elemezte az etikai vitákban előforduló jellegzetes hibákat és álokoskodásokat. Az igazi változást Zentai István *A meggyőzés csapdái* című könyve hozta meg (Typotex, Bp., 1999). Sok tekintetben az angolszász országokban megjelent, jó értelemben népszerű könyvekre emlékeztető munkája végig a hétköznapi nyelvi kommuni-