

TANULMÁNYOK

P. SZILCZL DÓRA

A participáció fogalmáról kommunikáció- és neveléstudományi megközelítésben

A participáció fogalmáról

A participáció kifejezést szokásos értelemben leginkább a közös dolgokból való részesedés, az egygyválás, az együttlevés vágyának jelölésére használjuk. Amikor ma a participáció fogalmát kutatásunk tárgyává tesszük, azokat a módokat keressük, ahogyan különböző egyének és csoportok esetében ez a (közösből való) részesedés megvalósul.

Vizsgálatunk irányulhat megelőző korokra, azaz időben távoli közösségekre, ilyenkor azt kérdezzük, hogy: mi határozza meg korábbi korokban a részvétel módjait; mit tekintettek közös tudásnak, s ez milyen szerepet tölt be az egység kifejezésében. Gondoljunk csak a különféle etnikai, vallási, rétegcsoportokat meghatározó, s a közösség tagjai által kifejezetten hangsúlyozott jegyekre: eredettörténetekre, más „köztudott” narratívákra, a közösen beszélt nyelvre (de gondolhatunk itt egy-egy szakma nyelvére, vagy akár a szubkultúrákat meghatározó argóra), a szimbólumokra, hősökre vagy kulcsfigurákra, a vallásra vagy eszmékre. Kérdezhetjük azt is, hogy a közös tudás akkoriban miként volt elérhető a társadalom különböző csoportjai számára, és bizonyos csoportokat régen milyen felkészültségek különböztettek meg a többiektől, s e különbségek milyen formát öltve jutottak kifejezésre.

Beszélhetünk térbeli különbségekről is. Itt alapvetően olyan kérdések foglalkoztatnak minket a participáció fogalma kapcsán, hogy: mit is jelent a kulturális különbség a tudás vonatkozásában, maga a kulturálisan különböző tudásból való részesedés milyen adaptációs feltételeket tesz lehetővé, az adott kultúrában a részesedés milyen feltételek (hozzáférési módok) között zajlik, milyen vonatkozásai vannak mindennek a kultúráközi kommunikációra, van-e és miben áll az a közös tudás, ami univerzálisnak tekinthető.

Természetesen vizsgálhatjuk azt is, hogy mindez mit jelent ma, a 21. század elején Magyarországon élő különböző csoportok és közösségek esetében.

A participáció kifejezést az emberi kapcsolatok jellemzésére szolgáló fogalomként vezetjük be.

Participáció alatt itt egy folyamatot értünk, amelynek során emberi viszonyok – Stenger¹ kifejezését alapul véve – transzparenciába kerülnek, azaz egymás szá-

¹ Hermann Stenger, „Az elfelejtett dimenzió – az emberi kapcsolatok empirikus teológiája felé,” *Mérleg* (1974): 3. szám. 217–232.

mára áttetszővé (nyilvánossá, megnyílttá) válnak. Az áttetszőség lényege, hogy „magatartásunkat egyre inkább személyes találkozásformákká alakítjuk, vagyis elsősorban már nem álarcok és szerepek állnak egymással szemben, hanem emberek páratlan megnevezettségükben”.² A transzparencia, az áttetszőség nem jöhetne létre kommunikáció nélkül.

Stenger, W. G. Bennis és H. A. Shepard kutatását említi, akik két fő szakaszt különböztetnek meg egy hosszabb ideig tartó csoportfolyamat során.³ Az első szakaszban a függés és az ellenfüggés problémái vannak túlsúlyban, továbbá a hatalmi viszonyok tisztázása kerül előtérbe. A második szakaszban fejlődik ki a kölcsönös függés, az egymásra vonatkoztatottság, és ezzel a csoporttagok között megteremtődik a tulajdonképpeni személyes vonatkozás.

Garland és munkatársai is hasonlóan egy kezdeti tájékozódási szakaszcsoportról beszélnek, amelyben a „közeledés és kitérés dilemmája játszik jellegzetes szerepet”.⁴ Ez a dominancia-viszonyok kialakulásának a szakasza. A szerzők az ezt követő szakaszt már a „bizalmas viszony” és az „intimitás” kifejezésekkel jellemzik. Stenger ezekről a szakaszokról így ír: „Amíg menekülés és küzdelem, rangsorrend és tekintélyproblémák, előítéletek és sztereotípiák, rokonszenv és ellenszenv, a szeretet elvesztésétől való félelem, valamint túl erős védekező és védő intézkedések uralják a terepet, addig a személyek nem ismerhetők fel – addig még nem kerül sor a face to face, a szemtől szembe való találkozásra. Az áttetszőség első fokán a csoporttagok a névtelenségüket megnevezettséggel cserélik fel. Ez egy alapvető vágy az emberben, hisz szenved attól, ha nem személyes, anonim magatartásba ütközik”.⁵ Ez a második szakasz a kölcsönös megismerés szakasza, ahol a kommunikációban megtörténik a jelentések cseréje, osztása, mely alapvetően a másik megértésére irányuló bizalmi törekvésnek tekinthető. Előtérbe kerül a „személyes participáció” vágya, amely elősegíti a egyén beilleszkedését a csoportba, másrészt a csoporttagok közti kötelékek erősödéséhez vezet, miközben a csoporttagok közti viszonyok fokozatos transzparenciába kerülnek, azaz Stenger szavaival: áttetszővé válnak.

Mit is jelent a másik megértése? Nem kizárólag azt, hogy a másikkal mindenben egyetértek, nem is kizárólagosan azt, hogy meggyőződtem állítása helyességéről, hanem azt, hogy képes vagyok az ő meggyőződését tudomásul venni és összevetni az enyémmel, figyelve azokra a pontokra, melyekben köztünk véleménykülönbség áll(hat) fenn.⁶ Azaz a megértő diskurzus feltétele a transzparencia, a kölcsönös áttetszőség megteremtése. Ez egy alapvető emberi elvárás, amelyet a

² Ibid. 220.

³ Ibid. 221.

⁴ Ibid.

⁵ Ibid.

⁶ Vö. Armin Kreiner, „Párbeszéd és igazság viszonya az egyházban,” *Mérleg* (2004): 2. szám. 129–145.

Grice-i maximák⁷ is jól hangsúlyoznak. Az az elvárás, amivel én irányulok kommunikációs partnerem felé, ugyanaz az elvárás, amivel ő irányul felém. A kommunikációban a participáció részesedést jelent a másik által képviselt tudásból, s a másikat akkor értem meg, ha felvállalom ennek lehetséges voltát. A másik által képviselt tudás/felkészültség – főként azonos közösségekhez tartozók esetében – nagyfokú hasonlóságot mutat. Ennek alapján feltételezzük, hogy a kölcsönös tudás egyik feltétele a megosztásban, az emberi transzparenciában rejlik.

A kultúra- és kommunikációkutatást régóta foglalkoztató kérdés, hogy miként írhatjuk le *A* és *B* közös felkészültségét, ahol *A* és *B* individuumok. Teszem ezt a kitételt azért, mert csoportkommunikáció esetében sem csoportok kommunikálnak egymással, hanem egyének, akik az adott csoport tagjának vallják magukat, vagy mások kategorizálják őket ekképp. A kognitív antropológia abból indul ki, hogy a szocializáció során különböző tanulási folyamatok révén megszerzett tudás individuális (egyéni) sajátítjuk el a nyelvet, annak ellenére, hogy a nyelv kollektív társadalmi intézmény, használata feltételezi a „másokat”), azaz az ember „fejébe” lokalizálható. Ennek ellenére, amikor közös tudásról beszélünk, az nem jelenti azt, hogy *A* és *B* tudásának összegét (mindaz, amit *A* tud + mindaz, amit *B* tud) kell feltételeznünk közös tudás gyanánt. Ehelyett a kognitív tudományok művelői arról beszélnek, nézzük meg, mi az, ami *A* és *B* tudásában közös, s felhívják a figyelmet arra, hogy nem kizárólag enciklopédikus ismereteket kell érteni közös tudás alatt, hanem sokkal inkább a világ megismerésére és osztályozására szolgáló modelleket,⁸ melyek segítségével különféle helyzetekben elboldogulhatunk azáltal, hogy képessé tesznek azok azonosítására, értékelésére és a lehetőségek közötti mérlegelt választásra. Tehát a közös tudás egyaránt tartalmaz tematikus modelleket, melyek jó részét a kategorizáció alapját tevő fogalmak és szemantikai tartalmak (taxonómiai rendszerek) alkotják, és operatív modelleket, amelyek ezek működési módjait írják elő, indítják be különböző helyzetekben (azaz a praxist vezéreltik).⁹ Azaz tematikus és az operatív modellek együttese ré-

⁷ Herbert Paul Grice, „A társalgás logikája,” in *Nyelv-kommunikáció-cselekvés*, szerk. Pléh Csaba, Síklaki István és Terestyéni László (Budapest: Osiris, 1997), 188–197.

⁸ Vö. Niedermüller Péter, „A néprajztudomány választútjai, avagy a kultúrakutatás elméleti dilemmái,” *BUK SZ* (1989): December. 79–87.

⁹ „A kulturális tudást úgy kell tekinteni, mint valamely, a kommunikációt elősegítő vonatkozási sémát, mint azon ismeretek összességét, amely lehetővé teszi, hogy individuumok és csoportok az ugyanabban a társadalomban élők számára értelemmel bíró módon viselkedjenek [...] a társadalmi létezés alapjául a cselekvést orientáló tudás szolgál [...] Az egyes társadalmakon belüli kooperáció, illetve kommunikáció előfeltétele ugyanis éppen a társadalmi cselekvés alapjául szolgáló közös tudás. A kultúra tehát olyan tudás- és szabályrendszerként működik, mely egyrészt koncepciókat, elméleteket és magyarázatokat kínál a világgal kapcsolatban, másrészt pedig irányítja, meghatározza, és értelemmel ruhazza fel a társadalmi cselekvéseket” – Niedermüller Péter, „A kultúraközi kommunikációról,” in *Társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris, 1999), 99.

vén vagyunk képesek problémamegoldásra. Maga a közös tudás ezeknek a modelleknek az aktualizálásával van kapcsolatban. Az aktualizáció A és B kapcsolatakor megintcsak többféle lehet.

Ennek szemléltetéseképp érdemes elővinnünk az ún. JOHARI-ablakot, melyet elsődlegesen önismereti csoportokban alkalmaznak, a másikrólunk való tudásának szemléltetésére. A modell Joseph Luft és Harrington Ingham pszichológusok nevéhez fűződik.¹⁰ Ennek alapján a másikkal kapcsolatban négy nagyobb ismereti tartományt különíthetünk el:

- **Kölcsönös tudás:** ez alatt értjük azt a közös, nyilvános tudásterületet, amelyben A és B egyaránt osztozik. Közös felkészültségeket jelent, amelyhez A és B egyaránt hozzáféréssel bír.

- **Zárt térnek** nevezzük azt a területet, amelyből A tudatosan (mert nem áll szándékában) vagy tudattalanul¹¹ kirekeszti B -t, azaz A nem árul el, nem mond meg valamit B -nek.

- **Vak terület** A tudásának hiátusaira mutat rá, ugyanakkor a köztük levő kapcsolatban ez úgy jelenik meg, hogy A ugyan nem tudja, de B viszont tudja róla. Erre kooperatív (együttműködő) viszonyban a tanítás a legjobb példa: B tanár, tudja, hogy A , a diák mit nem tud, és segít neki annak elsajátításában. Kompetitív (versengő) helyzetben ennek példája a tárgyalás, ahol A partner nem tudását B a maga javára használja ki.

- **Ismeretlennek** pedig azt a területet nevezzük, amit sem A , sem B nem ismer, viszont valaki (más például egy más felkészültséggel rendelkező külső szemlélő) kívülálló, C tudhat róluk. Ennek példája a kutatási helyzet, amikor is valaki tudományos szempontból (azaz egy más felkészültséggel, egy másik A és B által nem használt perspektívából) írja le A és B kapcsolatát.

¹⁰ Rudas János, *Delfi örökösei* (Budapest: Gondolat, 1990), 37.

¹¹ Egy védőnő mesélte a következőt, hogy a Vigantol olaj (D vitamin) adagolásánál mindig elmondja, hogy az szájon át történik, azóta az eset óta, amikor is az egyik anyuka a gyerek fejére kente, mondván, hogy ez arra van, hogy benőjjön a gyerek kutacsa. Azt gondolom, ez az eset jól mutatja, hogy a kölcsönös jelentés-előállítás nem más, mint egy egyeztetési folyamat, melyben az „én tudásom” és a „te tudásod” interakcióba kerül, s jelentéseket osztunk meg, alkuszunk ki egymással, egészen addig, míg megközelítőleg ugyanazzal a referenciával látjuk el mondataink tartalmát. A kölcsönös tudás vizsgálata éppen ennek módjaira irányul. A védőnő tudása e fenti történetben zárt térnek tekinthető az anyuka számára, ám a védőnő tudását nem azért nem osztotta meg, mert nem volt szándékában, hanem azért mert fel sem merült benne, hogy ez megosztást igényelne, mindaddig, míg a probléma elő nem állt. Jól látszik, hogy a jelentésmegosztás, a kölcsönös tudás elérésére való törekvés alapvetően kötődik az emberi problémamegoldáshoz. Az emberek azért, hogy együttesen oldják meg a felmerülő problémákat, gyakran alkotnak közösségeket (ezek legszemléletesebb példái a közös ügy révén létrejövő egyesületek és társulások), melyeket valamilyen problémamegoldó felkészültség mentén jellemezhetünk is (közös bennük, hogy ugyanazon típusú probléma megoldására irányul ténykedésük). Bővebben lásd: Horányi Özséb, szerk., *A kommunikáció, mint participáció* (Budapest: Typotex, 2007), a kollektív ágensről illetve a színtérről szóló részeket.

Számunkra ebből a tipológiából az első, a kölcsönös, megosztott tudás vizsgálata válik fontossá és elsőrendűvé, annak ellenére, hogy a participáció fogalma alkalmas mind a négy típusú tudástartomány jellemzésére. Beszélni kell arról, hogy miért is a kölcsönös tudást tesszük meg a vizsgálatunk tárgyául? A kommunikációs elemzések alapvetően *A* és *B* közötti információátadás dinamikáját tekintik lényeges és vizsgálandó kérdésnek. A kommunikációról, mint valami folyamatról gondolkodtak, melyben egy üzenettartalom *A* és *B* között, valamilyen közvetítő közegen átadásra kerül. S vizsgálták e folyamat különféle tényezőit, újabbakat határozva meg és állítva az elemzés fókuszába. A kommunikáció e felfogásában, ha közös tudásról szó esett, akkor az is csak úgy, hogy az információ vételét meghatározó jellemzőnek tekintették azt, hogy *A B* számára felismerhető kódon közölje üzenetét. Kódon pedig alapvetően nyelvet illetve non-verbális jeleket értettek. De ennél tovább nem mentek a kölcsönös tudás vizsgálatában. A participáció fogalmával erre a hiátusra tapinthatunk rá.

Az ember participációs igényéről

A participációban, a közösségiségben való részesedésben ragadhatjuk meg az ember alapvető törekvéseinek tárgyát. Klasszikus példaként szokták¹² felhozni a lengyel származású, amerikai antropológust, Malinowskit, aki terepmunkája során figyelt fel arra a jelenségre, hogy a bennszülöttek rengeteg időt töltenek azzal, hogy a fa tetején ülnek, és órákon át mindenki által tudott (köztudott) történeteket mesélnek egymásnak. A funkcionális antropológia megalapítója a jelenség magyarázatát abban lelte, hogy ez jelenti az egyik kapcsolati szálát közöttük, és hogy az emberi „tevékenység”-ek körébe ugyanúgy beletartozik az együttlé-
vés,¹³ az egymással törődés, mint a munka. Elsődlegesen a csoport stabilitásának megerősítésére szolgál Ezt a funkciót nevezte fatikus funkciónak¹⁴, ami később a kommunikációelméletben: Jakobson modelljében kap jelentős szerepet az *A* és *B*

¹² Alexandr Zvegincev, „A nyelv és a magatartás,” in *Nyelvészeti ismeretek szociológusok számára*, szerk. Szépe György, (Budapest: Tankönyvkiadó, 1977), 33.

¹³ A humán etológiában ennek példaként sorolják fel a majmok kurkászását, ami a dominancia-vonalak megerősítésén túl alapvetően a folyamatos kapcsolatfenntartásra irányul. Bővebben Csányi Vilmos, *Az emberi viselkedés* (Budapest: Sanoma, 2006).

¹⁴ „A nagyravágyás, a hiúság, a hatalomvágy stb. azzal az alapvető tendenciával állnak közvetlen kapcsolatban, amely az ember számára szükségessé teszi mások pusztja jelenlétét. Éppen a nyelv lép fel ennek a tendenciának belső velejárójaként, nem azért, hogy valamilyen információt vagy gondolatot közvetítsen, hanem csupán azért, hogy olyan emberek között társas kapcsolatot létesítsen, akik ebben az esetben semmitmondó mondatokat közölnek egymással. Ilyeneket, mint Szép időnk van., Mi újság? stb. Kétségtelen – mondja M. –, hogy itt a nyelvi használat új formájával állunk szemben – ezt nevezzük fatikus érintkezésnek”. Alexandr Zvegincev, „A nyelv és a magatartás,” in *Nyelvészeti ismeretek szociológusok számára*, szerk. Szépe György (Budapest: Tankönyvkiadó, 1977), 33.

közötti viszony jelölésében. Tehát, amire rávilágított Malinowski, az az egymással törődés szerepe és vágya, ami a legtöbb esetben a beszélgetésben, narratívák¹⁵ felidőzésében és újramondásában ölt testet.

A participációra való igény és vágy minden embert jellemez. A korai pszichológiai kutatások (pl. Szondi)¹⁶ jól megragadták ezt, s a kérdéskört az elköteleződés és a függés fogalmai mentén tárgyalták. Korai szakaszát az anyától való függésként határozták meg, melyet az egyén későbbi csoportos kapcsolatai váltanak fel. „A participációt eredetileg a kisgyermeknek az anyjával való kettős egységében éli meg az ember. Ez többé vagy kevésbé sikeres, és ezáltal boldogságot vagy boldogtalanságot hozó participáció lassan fellazul, más participációs tartalmak váltják fel és vezetik tovább. Ami megmarad az a védettségnek, egyévválásnak és együttlevésnek a vágya, egészen a világ feletti, vallási és hitbeli értékekben transzcendáló részesedésig”.¹⁷

Ám a korai pszichiátria (Freud és követői) alapvetően a participáció deviáns, torzult formáival foglalkozott, s kevés figyelmet szentelt ennek általános emberi vetületeinek. A participáció fogalmát beszűkítve, a pszichiáterek a legtöbb esetben arra alkalmazták csak, hogy ennek segítségével fejezzék ki az „anyával elvesztett kapcsolat pótlásának a vágyát”, s maguk a patológiás esetek számbavételezése is ezekre a „pótparticipációs” módoknak (szerhasználat és függőség, szexuális aberráció) leírására helyezték a hangsúlyt. Ezzel mintegy elterelve a figyelmet arról, ami a participáció lényegi eleme: a másikkal való közösségben levésről, és magának a részesedésnek humán szerepéről (elmarad annak végiggondolása, hogy ma mit jelent a feltárulkozás, az önátadás, a kölcsönösség, milyen emberi megvalósulásai/mintái vannak, és milyen szerepet tölt be a társas érintkezésben). Ebben az előadásban éppen ezért választottam tudatosan azt, hogy mint általános emberiről, beszéljek magáról a participáció fogalmáról, annak kommunikációkutatásban és a neveléstudományban betöltött szerepéről.

Kommunikáció, mint participáció

A participáció fogalmának magyar nyelvterületen újbóli – immár nem a pszichológián, hanem a kommunikációtudományon belüli – megjelenése Horányi Özséb kommunikációelméleti írásaihoz¹⁸ köthető. Maga a kommunikáció fogalom eredetét tekintve egy középkori egyházi képzés, a *communio* fogalma,

¹⁵ Vö. László János, *Társas tudás, elbészélés, identitás. A társas tudás modern szociálpszichológiai elméletei* (Budapest: Scientia Humana/Kairosz, 1999).

¹⁶ Szondi Lipót, *Triebpathologie. Elemente der exakten Triebpsychologie und Triebpsychiatrie* (Bern: Huber, 1952).

¹⁷ Hermann Stenger, „Az elfelejtett dimenzió – az emberi kapcsolatok empirikus teológiája felé,” *Mérleg* (1974): 3. szám. 217–232.

¹⁸ Horányi Özséb, szerk., *A kommunikáció, mint participáció* (Budapest: Typotex, 2007).

melynek jelentéstartományát két prelatin tő (munis, -e, és a municus, munica, municum)¹⁹ határozza meg. Ezek jelentése: a közösségalkotás és a felelősségvállalás. Horányi szerint, tehát magában a kommunikáció szóba egészen mást értünk ma bele, mint amit eredetileg jelentett. Éppen ezért a participáció fogalmát középpontba állítva, ehhez az elsődleges jelentéshez tér vissza, amikor a kommunikációt a közösségképzésben betöltött szerepe felől tekinti, s szemléli azt, miként szerez közösségbetartozása révén az egyén (az ő kifejezésével ágens) olyan felkészültségeket, melyek eredendően (genetikusan) nem adóttak számára.

A kommunikációt tekinti annak a módnak, ahogy közösségbe tartozás és részesedés a közösséget tevő felkészültségekből, egyszóval a participáció lehetségessé válik számunkra. E fogalom kapcsán tehát a közös és kölcsönös tudásból való részesedésről nyílik módunk beszélni. S ez már lényegesen közelebb visz bennünket a képzés és a nevelés kérdéseire. Ha ugyanis azt mondjuk, hogy a kommunikáció egy olyan nyilvánosságot teremt, melyben ez a részesedés megvalósulhat, akkor olyan kérdéseket vetünk fel, hogy hogyan alakulnak a kommunikációban közössé tett felkészültségek mentén közösségek, s miként határozza meg az egyén közösségben elfoglalt helyét az, hogy miként és hogy fér ezekhez a közösség tagjai által osztott tudásokhoz.

Részesedni csak hozzáférésünk mértékében tudunk a dolgokból. Ekként egy közösség tagjait meghatározó kölcsönösen ismert tudásból akkor tudok részesedni, ha hozzáferek – azaz, ha magam is tagja vagyok a közösségnek (közvetlen részesedés), vagy pl. egy interjúhelyzetet alapul véve ismerek valakit, aki megosztja velem (közvetett részesedés) azokat. A részesedők száma ekként meghatározza az adott tudástartalom nyilvánosságát. Ha bizonyos kölcsönösen elérhető tudásból, felkészültségből sokan részesednek, akkor azt mondjuk, hogy nagy nyilvánossága van, míg, ha csak egy szűk kör, akkor azt mondjuk, hogy a nyilvánosság szűk és erősen tagolt. A nyilvánosság ekként mindig valakiknek a nyilvánossága, azoké, akik adott és azonos felkészültségekhez férnek hozzá. A hozzáférés mentén előálló különbségeket jól szemlélteti az a metafora, amelyet Niedermüller Péter²⁰ alkalmaz: azt mondja, hogy a közös tudás olyan, mint egy medence, amelyben tudás található, s mindenki meríthet ebből a tudásból. Ám egyáltalán nem mindegy, hogy ki mivel merít (kupicával vagy éppen vödörrel), s milyen messze van magától a medencétől (ott ül a szélénél, vagy több kilométert gyalogol, hogy egyáltalán odaérjen).

Amikor participációról beszélünk, akkor ezt a merítést és a merítés módját helyezzük figyelmünk középpontjába. S azt mondjuk, hogy a participáció fogalma hozzásegít minket ahhoz, hogy tematizáljuk többek között azt: hogy az embe-

¹⁹ Horányi Özséb, szerk., *Kommunikáció I.* (Budapest: Generál Press, 2002), 1.

²⁰ Niedermüller Péter, „A kulturaközi kommunikációról,” in *Társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris, 1999), 99.

rek közösségekbe bekapcsolódva tudásokat sajátítanak el. Maga a kommunikáció pedig nem más, mint az emberek közötti koordinációnak az eszköze. Ezek a tudások, mint élethelyzetek megoldására vonatkozó felkészültségek, jellemzik az egyes közösségeket. A közösségek létrejötte avval van összefüggésben, hogy valamilyen problémát oldjanak meg együttesen, vagy valamilyen cél érdekében integrálódnak, s felkészültségeiket megosztják a másikkal, s ezeket kölcsönösen elérhetővé teszik, így magát a felkészültség típusát közösségképző tényezőnek tekintjük.²¹ Egy közösség tagoltságát annak mentén írhatjuk le, hogy a közösséget jellemző tudáshoz milyen mértékben enged hozzáférést tagjainak. Például vannak-e olyanok a közösségben, akik ebből a közös tudásból nem egyenlő mértékben részesednek, azaz például kirekesztődnek. Végül pedig rákérdezhetünk arra is, hogy egy közösség miként (milyen módokkal és formában) teszi lehetővé a tagok számára a participációt. Ez utóbbi kérdés a tudás mediatizáltságával van összefüggésben.

Szocializáció, mint participáció

A participáció ekként nem más, mint a kommunikáció révén történő részese-dés a szocializáció során szerezhető problémamegoldó felkészültségből. A felkészültség hordozói lehetnek különféle közösségek. Azt mondtuk, hogy e közösségekben való részvétel útján férünk hozzá különféle helyzetek értelmezéséhez és azok megoldásához, a szükséges módokhoz. Lényeges megemlíteni itt, hogy ez a felkészültség kulturálisan eltérő lehet. Geertz Robert Edgerton szemléletes példáját hozza fel ennek illusztrálására.²² Edgerton az *American Anthropologist*-ben jelentette meg a '70-es évek legvégén cikkét a ma interszexualitásnak, de közismertebb néven hermafroditizmusnak nevezett jelenségről. Geertz ezt veszi át, hogy bemutassa, hogy e jelenség feldolgozása (azaz, hogy a különböző kultúrák „mit is tartanak az emberi nemről, s ennek a természetben elfoglalt általános helyéről”),²³ mennyire más például az amerikai, a navaho, és a pokot (kelet-afrikai törzs) kultúrában, s ugyanaz a jelenség mennyire más módon kerül az utunkba, attól függően, hogy melyik kultúra felkészültségével sietünk annak értelmezésére. Az amerikai kultúrában undort és döbbenetet vált ki, s a helyzet tisztázására erős társadalmi nyomás hat,²⁴ mely műtéli rendezésére szólítja fel az intersze-

²¹ Vö. Horányi Özséb, „A kommunikációról,” in *Társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris, 1999), 30–31.

²² Vö. Clifford Geertz, „A józan ész mint kulturális rendszer,” in *Az értelmezés hatalma*, szerk. Niedermüller Péter (Budapest: Századvég, 1994), 225–228.

²³ Ibid 226.

²⁴ Problémás pontként jelenik meg például, hogy egy olyan egyszerű kérdőíves kérdésre, mint a „neme”, mit feleljen az illető. Egészen olyan kérdésekig, hogy házasodhat-e vagy éppenséggel lehet-e katona? Hogyan viselkedhet az interszexuális személy az iskolai öltözőben, mosdóban?

xuális személyt, hogy legitim nőkké és férfiakká váljanak választott nemük szerint, és „nyugtassák meg a többiek érzékenységét”,²⁵ amit a besorolhatatlanságuk okoz. A navahó kultúrában ugyanezt a jelenséget tisztelet övezi. Magukat a személyeket az isteni áldás közvetítőinek tartják, s ha van ilyen tagja a közösségnek, akkor például azt megteszik törzsfőnöknek, hisz ő egyszerre hordozza magában mindkét nem jó tulajdonságait. Érdekes ez a megközelítés, az egyébként európaiak részéről nagyon sokáig vadnak bélyegzett kultúrában!²⁶ Addig a pokot kultúra az istenek tévedésének, hibának tartja őket (olyanok mint „egy eltörött fazék”), s ha éppen nem ölik meg, nem törődnek velük, magány és kirekesztettség lesz a részük. A pokotok az interszexuális személyt „használatlanoknak” tartják, teszik ezt egy olyan kultúrában, mely a hasznosságot a nő, a marha és gyerekek meglétének méri. Ez a példa talán jól mutatja, hogy a világban levő jelenségek nem maguktól rendelkeznek értékekkel és értelemmel, a szocializáció során tanuljuk meg értelmezni őket, a nevelés és a képzés pedig ennek a része.

Earl Babbie jól mutat rá arra, hogy mi a különbség konvencionális és természetes jelentés között. Példája a következő: „Képzeld el, hogy éppen egy társas összejövetelen van nálunk. Az estély elegáns, az étel és ital elsőrangú. Önnek főként egy előétel – melyet tálcán hordok körbe – ízlik nagyon: apró, panírozott, olajban sült falatkák, rendkívül pikáns az ízük. Vesz néhányat – olyan finom! Még vesz. Próbál mindig ott feltűnni, amerre a falatkás tálcával járok. A lelkesedését végül már nem képes tovább magában fojtani: 'Mondja már, mik ezek? – kérdi. – Megkaphatnám a receptet? – És én felfedem Ön előtt a titkot: – Ezek panírozott, olajban sült giliszták! – Reakciója igen drámai lesz: felfordul a gyomra, és alig tudja megállni, hogy ne tálaljon ki rögtön mindent a nappali szőnyegére. – Szörnyű! Hogy lehet ilyen borzalmas dolgot feltálalni a vendégeknek!’

A történetnek az a lényege, hogy az előétellel kapcsolatos mindkét érzelme valóságos volt. Kétség nem fér hozzá, először igazán ízlett, saját, közvetlen tapasztalata alapján. De valódi volt az undor érzése is, amikor rájött, hogy gilisztát evett [...] az undor érzése abból ered, hogy Ön elfogadta azt a környezetében általánosan uralkodó konszenzust, mely szerint gilisztát enni undorító dolog. Ezt akkor kezdte elfogadni, amikor a szülei először látták meg Önt a szemétdomb tetején ülve, a szájából kilógó, tekeredő, fél gilisztával”.²⁷

Babbie szellemesen jegyzi meg, hogy a közmegegyezésen kívül tulajdonképpen semmi baj sincs a gilisztával, más kultúrákban fehérjedús, koleszterinszegény tápláléknak számít. Tehát az, hogy egy kultúra konvencióinak a részesei leszünk szocializációnk (tanulás) során, meghatározza azt, hogy a környezetünkben levő

²⁵ Ibid 226.

²⁶ Nem véletlenül Geertznek ezek a szavak jutnak konklúzióként eszébe a navahó hozzáállás bemutatása után: „Változtasd meg néhány különös tény interpretációját, s ezzel megváltoztatsz [...] egy egész gondolkodásmódot.” Ibid 227.

²⁷ Earl Babbie, *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata* (Budapest: Balassi, 2003), 19–20.

dolgoknak milyen jelentéseket tulajdonítunk. S ezen jelentéstulajdonítások nem magától értetődőek!

Horányi a szocializációt „a tanulás sajátosan komplex (szociális) formájá”-nak²⁸ tartja, amelyben a felkészültségek átörökítése: elérhetővé illetve hozzáférhetővé tétele zajlik. Maga a kultúra gondolkodási és cselekvési módok egy szezletét kínálja fel számunkra, míg egy másik kultúrában más típusú vagy más tartalmú felkészültségek hangsúlyozottak. Például a délkelet-ázsiai pigmeusok 15 denevérfajt különítenek el levélrágási szokásaik alapján²⁹ – s a különböző népeknél se szeri, se száma a világ legkülönbözőbb dolgaira vonatkozóan e részletes taxonómiáknak. Ezek ugyanis abban segítenek, hogy a biztonságos, kiszámítható világ benyomását kelti bennünk, amiben semmi váratlan, kategorizálhatatlan anomália nem bukkan elő, s annak megnyugtató érzését kölcsönzi nekünk, hogy ebbéli tudásunk segítségével a lehető legtöbb problémahelyzet kezelésére fel vagyunk vértelve. Ekként fontos észben tartani azt is, hogy az emberek – bármennyire is szeretnénk – nem „általában” embernek szocializálódnak, hanem egy kultúra tagjának. S ez feltételezi a részesedést a kultúra tagjai által osztott közös jelentésekben. „Tudásunk jelentős része az egyetértésen és a bizalmon múlik. Csak kis töredéke alapul személyes tapasztalaton és felfedezésen. Valójában a felnőtté válás minden társadalomban jórészt abból áll, hogy elsajátítjuk és valóságosnak fogadjuk el azt, amit körülöttünk mindenki 'tud'. Ha valaki nem tudja ugyanezeket a dolgokat, nem is tartozhat igazán a csoporthoz”.³⁰ Hasonló gondolatokig jut Goodenough,³¹ aki azt mondja, a közös tudás mindaz, amit egy egyénnek tudnia és ismernie kell ahhoz, hogy egy adott társadalom (csoport) tagjának tekintség. A participációval ekként a megosztásra utalunk, arra, hogy elsősorban jelentéseket osztunk meg egymással, miközben kommunikálunk. Ugyanakkor ezek az osztott jelentések néha elválasztanak bennünket más csoportoktól, akik más jelentéseket osztanak.

A kommunikáció, mint a participáció elsődleges formája, tehát a nyilvános jelentéstulajdonítással van szoros összefüggésben. Vagyis a kommunikáció a nyilvános jelentéstulajdonítás aktusa, amelynek során legalább két személy között megosztásra kerülnek tudások, azaz dolgoknak és viszonylatoknak tulajdonított jelentések. Ezek a felkészültségek színteretet hoznak létre, ahol kompetitív (elsődlegesen eltérő felkészültségű csoportok esetében) vagy kooperatív viszonyokat eredményeznek azok között, akik e felkészültségek mentén kommunikálnak

²⁸ Horányi Özséb, „A kommunikációról,” in *Társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris, 1999), 31.

²⁹ Vö. Clifford Geertz, „A józan ész, mint kulturális rendszer,” in *Az értelmezés hatalma*, szerk. Niedermüller Péter (Budapest: Századvég, 1994), 233.

³⁰ Earl Babbie, *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata* (Budapest: Balassi, 2003), 19.

³¹ Goodenough-t idézi Clifford Geertz, „A józan ész mint kulturális rendszer,” in *Az értelmezés hatalma*, szerk. Niedermüller Péter (Budapest: Századvég, 1994), 178.

egymással. Ezek a jelentések lehetnek szimbolikus jelentéstartalmak (olyan viszonyok, melyeket egy adott kultúrához tartozásunk révén ismerünk fel, kezdve a hétköznapi személyészlelés eseteitől egészen a műalkotáshoz, filmhez, vershez köthető jelentéstartalmakig). A kommunikáció során nem mást csinálunk mint ilyen jelentéseket állítunk elő, osztunk meg másokkal, és részesedünk abból a tudásból, amit mások osztanak meg velünk, miközben ezen osztott tudások segítségével erősítjük a köztünk levő kapcsolati szálakat. Ekként maga a participáció fogalma szorosan kapcsolódik ahhoz, amit nevelésnek gondolunk el, s amely két vagy több ember kölcsönös viszonyát tételezi.

A nevelésről a participáció kapcsán

A neveléstudomány alapvetően a szimbolikus (tehát tanulás és kommunikáció útján) és közösségi úton (csoportokhoz tartozás révén) hozzáférhetővé tett tudástartalmak és felkészültségek elemzését hivatott vizsgálni. A csoporton belüli és a csoportközi viszonyok elemzésére egyaránt alkalmas kategóriaként kínálható fel a participáció kifejezés.

A nevelés, a képzés, az oktatás a kommunikáció egy olyan típusa, melyben az egyik fél rendelkezésére álló felkészültség megosztásra kerül a másikkal, aki nem rendelkezik, vagy éppenséggel nem abban a formában, mértékben rendelkezik egy adott felkészültséggel, e folyamat során a cél a kölcsönös tudás elérése. Szokásos értelemben tudásátadásról, és főként tudástartalmakról szoktunk beszélni, de nem szabad megfeledkeznünk arról, amit Ryle a tudásról mond.³² Ő az emberi tudás kapcsán annak három típusáról beszél: Vannak „mi” típusú tudásaink (ezek alatt elsősorban enciklopédikus ismereteket értünk). Vannak „hogyan” típusú tudásaink (ezek készségeket és képességeket jelentenek, például azt, hogy be tudjuk kötni a cipőfűzőnket, hogy tudunk biciklizni, és tudjuk talán azt is, hogy mennyi egy csipet só).

S nem utolsósorban vannak „melyik” típusú tudásaink (melyek preferenciákat foglalnak magukban, például el tudjuk dönteni, hogy melyik a szebb, jobb, helyesebb).

A tudáskészlet nem homogén. Mindezek a tudások összegésében nem másra szolgálnak, minthogy segítségükkel problémahelyzeteket ismerjünk fel és oldjunk meg. A nevelés, a képzés nem mással, mint ennek a problémafelismerési képességnek az elsajátításával van kapcsolatban. Maga az egyén – s ezt kínálja fel a Horányi-féle modell – jellemezhető a számára hozzáférhető tudás és felkészültség mentén. Az „hogyan” típusú felkészültségeknek lehetnek eredendően (s ennek következtében milyen problémák megoldására lehetnek felkészültek), illetve milyen lehetőségeik vannak felkészültségük (és így problémamegoldó kapacitásuk) gyarapítá-

³² Vö. Gilbert Ryle, *A szellem fogalma* (Budapest: Osiris, 1999), 33–78.

sára”.³³ Fontos kérdés, hogy miféle kihívást jelent a nevelés számára a pluralizmus. A különféle világszemléleti és megértési módok együttkezelése, amely alapvetően már bemeneti különbségként jelenik meg, s amelyet gyakorta erkölcsi/morális különbségként aposztrofálunk. Nem véletlenül az oktatás területén kavart nagy vihart a muszlim lányok csadorviselete, s vezetett komoly konfliktushoz.

Választ kellene tudnunk adni arra, hogy mit is tekintünk problémának? Ennek illusztrálásaképp egy példát vizsgálunk. A sajtóban hosszú ideig beszéltek arról a kislányról, aki szüleivel a Cunami által sújtotta területen nyaralt, s embereket mentett meg azzal, hogy figyelmeztette őket a közelgő árra. A kislány rendelkezett egyfajta felkészültséggel, melyet az adott szituációban a probléma felismerésére és megoldására használt, ma már tudjuk, helyesen. Ez a felkészültség onnan származott, hogy Angliában a földrajztanára szimulációs játékok során tanította meg neki, hogy a különféle természeti jelenségeket miről lehet felismerni, és hogyan kell eljárni ezek bekövetkeztekor. A kislány ezt a felkészültségét alkalmazta ott és akkor abban a szituációban. Tehát releváns felkészültséggel bírt. Csak zárójelben érdemes megkérdezni, hogy a „mi” típusú felkészültségek (pl. Magyarországon a bauxitlelőhelyek felsorolása) valóban problémamegoldó viselkedésre tanítanak meg minket? S nincs-e a magyar oktatásban a „mi-típusú” tudás előrébb helyezve a másik kettőnél, amelyeket a világra vonatkozó ismereteink terén pedig Ryle ugyanolyan fontosnak tart? A „mi”, a „hogyan” és a „melyik” típusú tudások egyenértékűségének megteremtése iskolai tananyagokon belül még kihívásként jelenik meg a magyar oktatásügy előtt.

Összegzés

Ebben a tanulmányban arra próbáltam rámutatni, hogy ami miatt érdekelve vagyunk a participációban, az a problémamegoldásban használható felkészültség megszerzése. Ez minden embert jellemző sajátosság, ezért csatlakozunk tehát csoportokhoz, ezért vannak hagyományaink, amelyekhez kötődünk, mert ezek felvértezni látszanak bennünket azokkal a saját erőnkől, tudásunkból nem vagy csak gazdaságtalanul (szörnyű is lenne az élet, ha nem rendelkezénék helyzetek kezelésére szolgáló sémákkal, és minden helyzetben a magunk kárán kellene tanulnunk) megoldható esetekben. Ezeknek a felkészültségeknek elérhetőnek kell lenniük, tehát nyilvánosak, közvetítettek, melyeket olyan formákban örökítünk át, hogy az egyén képes legyen ezek alkalmazására, ha szüksége van rá. Ebben a közvetítésben pedig elsődleges szerepet töltenek be a szocializációs ágensek és intézmények, melyeket a közös tudás nyilvánossá tételében meghatározónak tekintünk.

³³ Horányi Özséb, „A kommunikációról,” in *Társadalmi kommunikáció*, szerk. Béres István és Horányi Özséb (Budapest: Osiris, 1999), 38.

ON THE CONCEPT OF PARTICIPATION IN THE CONTEXT OF THE
THEORIES OF COMMUNICATION AND PEDAGOGY

The expression „participation” is usually used in the sense of our participating in common things, or it designates our desire to unite, to be together. The need for participation can be found in everyone. Early psychological researches also discovered it and discussed this topic along the ideas of binding and dependence. They identified the early stage as a dependence on the mother which later becomes replaced by the relationship of the individual with different groups. In this paper I will introduce the expression participation as a concept which serves to characterize human relations. It is meant to designate the process in which human relations become transparent, that is, they become public and open up to the participants. Communication theory considers communication to be the means of its coming into being. Through an examination of our mutual and reciprocal knowledge it points out that participation is nothing else than our sharing a certain sense of preparedness which we acquire through belonging to different communities and mainly through symbolic learning. This is why it is worth examining communication from the aspect of the role it plays in the formation of communities and discussing how the individual acquires different kinds of readiness, through his or her belonging to a community, which are not originally (genetically) given. When we set up the concept of participation as the subject of our research we are seeking ways by which this sharing may be realized in the case of different individuals and groups.