

A TANULÁS (1989/1)

HAGYOMÁNY ÉS ÚJÍTÁS —NEVELÉSKÖZPONTÚ ISKOLA

Napjainkban a tudomány és kultúra értékeihez való viszonyulás fontosabbá vált az iskolában elsajátított konkrét ismeretanyagnál — a jövőre való felkészülés szempontjából alapvető fontosságú a nevelés minősége, amit nem szakvizsgákon mérnek, hanem amit a mindennapi hétköznapi életbe való beilleszkedés, a családi élet alakításának képessége, a szakmai tevékenységben egyre szükségesebb rugalmas alkalmazkodóképesség jelez. (Illetve: ezeknek a képességeknek a hiánya azt jelzi, hogy

nhmy a nevelés nem felel meg a társadalmi elvárásoknak.) Világjelenség, hogy az újító törekvések, még ha „tantárgypedagógiai köntösben” jelentkeznek is néha, a nevelésközpontú iskola ideálját próbálják megközelíteni; elsődlegesnek, létfontosságúnak nem az oktatás, hanem a nevelés problémáit tartják. A szakmódszertanok közmegegyezéssel elfogadott, napjainkban már nemcsak divatos, hanem természetesen, minden rácsodálkozás és megütközés nélkül használt megnevezései is erről árulkodnak (például, hogy a perifériáról induljunk: senki nem próbál esztétikát vagy vizuális kultúrát „tanítani”, hanem az esztétikai vagy vizuális neveléssel kísérleteznek azok a pedagógusok, akiknek szakmai lelkesedéséből ilyesmire is futja; ma már nem „tanítják” az anyanyelvet, nem próbáljuk a leíró nyelvtant „megtanítani” az iskolában, hanem az „anyanyelvi nevelés” módszertanának fejlesztésén, a módszerek, eljárások eredményességének javításán törik a fejüket a kísérletező szakemberek).

Az iskolakutatás hagyományos eljárása a tárgyszerű leírás; jelenségek, tények sorát megfigyelve rögzíti mindazt, amit törvényszerűnek tekint; ennek alapján próbál levonni messzemenő következtetéseket, ennek alapján igyekszik újjászervezni az oktató—nevelő tevékenységet. A közelítési kísérletek kezdeti szakaszában eredményt ígérőnek érezhetjük az ilyenszerű próbálkozást. Kemény kudarcokra van szüksége a lelkes pedagógusnak ahhoz, hogy józanul értelmezhesse, hogyan hasznosíthatók a felmérések eredményei. El kell gondolkoznia azon, hogy mindaz a szakirodalom, amely elemző vizsgálatok és újító törekvések beláthatatlan sokaságát közvetítve próbálja értelmezni az iskola immár évtizedek óta közhelyszerűen emlegetett „válságát”, egyelőre nem képes minden részletében elfogadható, alkalmazható receptet nyújtani a gyakorló pedagógus számára.

Világszerte virágoznak még mindig a tananyag—elemzési és —felújítási kísérletek, sűrűn követik egymást a módszertani hullámok legkülönbözőbb változatai — legfeljebb abban kezdenek egyetérteni a szakemberek, hogy „egyik sem elégséges az üdvösséghez”; az iskolának mint intézménynek működési mechanizmusát bíráló iskolaátszervezési kezdeményezések elszigetelt kísérleti próbálkozások; a forgalomban lévő oktatási—nevelési rendszerek koncepcióját bíráló elemzések nem nyitnak új perspektívát. A hagyományos oktatás—kutatás, sajnos, az iskola válságának mibenlétét sem képes pontosan leírni, ugyanis kizárólag a célirányosan szervezett tanítási—tanulási tevékenységet vizsgálja. Jó néhány eddig szokatlan megközelítési móddal próbálkozó szakember véleménye szerint ma

sem tudjuk, mi játszódik le valóban az iskolában. Ahhoz, hogy az eddigieknél többet tudhassunk meg az iskoláról, az oktatáskutatás vizsgálati területét meg kell növelni, olyan irányban is folytatni kell a vizsgálatokat, amire a hagyományos oktatáskutatás nem is gondolt. Több elmélet és vizsgálati módszer próbálkozott már ezzel. Közülük egyik legeredményesebbnek a rejtett tanterv elmélete tekinthető. Megfogalmazói az oktatás sok szempontból ismeretlen helyszínét feltérképezve bírálják a hagyományos oktatáskutatást. Ebben a rendhagyó iskolakutatásban az a döntő szempont, hogy a tanuló mit él át, mit tapasztal naponta az iskolában. A rejtett tanterv koncepcióját két irányban is kifejtették. A radikálisabb változat szociológiai megközelítéssel próbálkozik, a kritikai szociológia módszereit hasznosítja a pedagógiában. Hívei a tanulókat érő szervezett iskolai hatásokat nem hajlandók véletlenszerűnek tekinteni; szerintük ezek a hatások lehetnek ugyan szubjektíve nem szándékosak, de szociológiai értelemben nagyon is célirányosan jönnek létre és kerülnek alkalmazásra. Ez a változat még nem eléggé kidolgozott, számottevő eredményeket az elkövetkező években remélhetünk tőle.

A rejtett tanterv elméletének másik változata nem lép ki a pszichológiai-pedagógiai magyarázatok köréből. Ennek előzményei régebbiek; ez a felfogás lényegében tartalmazza a rejtett tanterv elméletének alapvető összetevőit, de a hagyományos pedagógiai kutatásoktól mégsem választja el áthidalhatatlan szakadék. Az akaratlan pedagógiai ráhatások fontosságát hangsúlyozza; azokat az iskolai effektusokat vizsgálja, amelyek nem rendszerezettek, nem tükröződnek célmegjelölésekben és nem feltétlenül a tanulás útján érvényesülnek. A radikális változat híveitől eltérően ezeket a nem szervezett ráhatásokat véletlenszerűeknek tekinti. A vizsgálat módszerét a kulturális antropológiától kölcsönözték. Ennek a módszernek angolszáz területen több évtizedes hagyománya van. A megfigyelő kultúrantropológus természetszerű idegensége alapvető módszertani elve a vizsgálatoknak. Így lehetővé válik, hogy az iskolai élet triviális részleteit vegyék mikroszkóp alá — az idegen kulturák vizsgálati hagyományai szerint.

A rejtett tanterv egyik első megfogalmazójának, Jacksonnak a megfigyelései az iskolai élet olyan apró eseményei, jelenségei, amelyeket úgyszólván, minden pedagógus lát; megdöbbentővé akkor válnak ezek a megfigyelések, ha rendszerezni kezdik. Jackson szerint az iskolai környezet három alapvető jellemzője a következő: 1. a késleltetések, 2. a szükségletek kielégítésének megtagadása, 3. a megszakítások.

Ezek a jelenségek mindössze apróbb kellemetlenségei az oktatási történéseknek. Viszont ezekre alapozódnak azok a valóságos tanulói stratégiák, melyeknek célja az iskolai kényszerek kijátszása. „Rezignált iskolai profik”, „hivatásos iskolaszélhámosok” nőnek fel az iskolában, akik már nemcsak az érdeklődés, a tanári magyarázatra figyelés álarcát tudják hibátlanul felölteni, de a hiányzó tudást leplező praktikák hatalmas fegyvertárával is rendelkeznek.

A strukturálatlan megfigyelések módszerét használja J. Henry is. Szerinte az oktatás olyan, mint egy hírközlő rendszer, ahol a zaj legalább olyan fontos szerephez jut, mint az információk. Az objektivitásra törekvő megfigyelő például képtelen eldönteni, hogy egy tanítási óra anyaga vajon a hivatalos oktatási téma—e, vagy inkább a zaj. Henry szerint a legfontosabb tananyag a zaj, ugyanis a legjelentősebb szociális tanulási folyamatok „zajszinten” történnek. Legjellegzetesebbek az olyan helyzetek, amelyekben a tanulók a versengés szabályait sajátítják el; eredmény: a tanuló nem annak örül, hogy valamit megtanult, hanem — akárcsak a felnőttek világában — attól fél, hogy konkurense sikert ér el. A siker ára a mások kára. (Azt talán nem is kell mondanunk, hogy J. Henry amerikai kutató.)

Nehéz lenne jóslatokba bocsátkozni a rejtett tanterv elméletének jövőjét illetően, talán még azt sem lehet tárgyilagosan eldönteni, hogy napjaink pedagógiai tudományában hol helyezhetők el ezek a vizsgálatok. Nem feltétlenül igaz, hogy rendkívüli a jelentőségük, de mindenképpen felhívják figyelmünket valami olyanra, amit a pedagógia tudományának művelői nem téveszthetnek szem elől: a tanulást övező szociális főnők, a tanulás társas és társadalmi tényezői ugyanolyan fontosak, mint a közvetített tananyag.

A mindennapi iskolai gyakorlat igazolja, hogy a fentiekben vázolt megfigyelések, ha elméleti fejtegetésként újdonságnak számítanak is, az iskolai tevékenység szervezésekor nem kerülhetők meg—fontosságukra adminisztratív intézkedések is felhívják a figyelmet. Gondoljunk csak olyan utasításokra, szabályokra, amelyek előírják az iskolai egyenruha kötelező viselését, a tantermek és iskolafolyosók díszítési módját, a tanár számára kötelező munkaköpenyt..., hogy csak olyat említsünk, ami mindenki számára természetes; nemcsak nem lepődünk meg rajta, de szinte észre sem vesszük, annyira hozzátartoznak az iskolai hétköznaphoz. Pedig mindezek jellegzetesen beillenek abba, amit a rejtett tanterv megfogalmazói hangsúlyoznak! A hagyományos iskola kelléktárába tartoznak ugyan, de nem valószínű, hogy a közeli—távoli jövőben megvalósuló, minden vonatkozásban megújuló, korszerűsödő iskola szabályok és adminisztratív intézkedések nélkül működhet a világ bármelyik részén.

A rejtett tanterv elmélete, mint napjaink iskolakutatásának minden eredményt ígérő törekvése, az iskolát nemcsak oktatási, hanem elsősorban nevelési intézményként értelmezi. Népszerű könyvében (*Educatia la frontiera dintre milenii*, Editura politica, 1988) George Vaideanu bemutat néhány olyan iskolamodellt, amely az elmúlt évtizedekben érdeklődést és elismerést váltott ki világszerte. A dán és a japán iskolarendszer értelmezésekor nemcsak arra hívja fel olvasói figyelmét, mennyire nevelésközpontú intézmények ezek (Japánban például nagy múltú kutatóközpont szenteli teljes tevékenységét az erkölcsi nevelésnek!), de azt is kifejti részletesen, hogy a legsikerültebb, legtöbb eredményt hozó újító törekvések kapcsolódnak legszerveesebben a hagyományokhoz. A világviszonylatban legeredményesebbnek tűnő japán oktatási rendszer bevallottan annak köszönheti rendkívüli eredményeit, hogy a legmodernebb gépi berendezések és a legkorszerűbb oktatásbeli módszertani eljárások békésen megférnek a hagyományosan bevált nevelési gyakorlattal. Hagomány és újítás harmonikus egysége szavatolja a nevelésközpontú, de magas szakmai képzettséget biztosító iskolában folyó oktató—nevelő munka sikerét.

Túros Endre

MÁSOK RÁD AGGATJÁK, TE LEVENNÉD

Ha az életet és a személyiséget permanens épülésként tételezzük, akkor a tanulást (mint tudást, hiedelmet, érzelmet stb. eredményező folyamatot) is állandó jellegüként kezelhetjük. A környezethez való mindenkori viszonyulásban, a valahol való jelenlétben az egyén önmagát alkotja, élettörténetét termeli, cselekvéssorozataiban azonosságát teremti meg. De környezetében nemcsak van és létezik e permanens újratermelődés során, hanem megítélődik és ő maga is ítélkezik. Identitásának bizonyos elemei különleges fontosságra tesznek szert, mintákat, példákat talál arra nézve, hogy mit kell fontosnak tartani, milyennek

kell lenni és mutatkozni, milyen ismereteket és értékeket kell megtanulni, elsajátítani ahhoz, hogy bizonyos követelményeknek eleget téve környezetében elfogadják.

Egész gyermekkorodban mintha minden és mindenki azon (is) fáradozna, hogy „elhelyezzen” téged, többek között elhitesse veled, hogy az vagy, akinek látszol, megtanítson önmagad észlelésére és az önelhelyezésre. Arra, hogy felismerd képességeidet, lehetőségeidet, korlátaidat, és azt, hogy ami ezen túl van, az számodra felfedezhetetlen; arra, hogy a helyhez, amit elfoglalsz, milyen jogok és kötelességek tartoznak. Majd később, ifjú— és felnőttkorodban, amíg élsz, állandóan kategorizálnak, minősítenek, és te magad szintén ezt teszed másokkal — megtanulod látni a mások szemével (is), illetve mások számára azzá a másvalakivé válsz, akihez képest ezek megtanulnak meghatározódni.

A környezet hatalmát érzed minduntalan, azét a környezetét, melyben valamilyenné, és épp ilyenné válsz, és ez a milyenséged releváns; szemléletedet örökségek súlyai „nyomják” — s ha ennek ellenére, illetve ezzel együtt más leszel, mint a körülötted levő többség, rögtön érzed az elutasító tekinteteket, a bekebelező gesztust, a pusztá csodálkozást, vagy a megbotránkozást, az ellenállást vagy a valamilyen fokú engedékenységet; vagyis mindenképpen érzed az erőt, ami a megszokott, a régi és a többség ereje.

Ez a hatalom mintha meghatározódna, amikor a környezetedben számodra kijelölt helyen nem aszerint viselkedsz, mint ahogy általában szokás, nem úgy gondolkodsz, érzel stb., mint ahogyan azt környezeted működési szabályai megengedik neked. Mi történik veled ilyenkor? A folyamatot negatív tanulásnak is nevezhetnénk, ahol a negatív szó nem arra utal, hogy valami rosszat vagy rossznak nyilvánítottat tanulsz meg, és nem—tanulást sem jelöl. Azt az eseményt jelzi, melynek során szembeszegülsz a rád kényszerített szokásokkal, meg kívánsz szabadulni a rád ruházott énszerepektől, elhárítod a rád vonatkozó elvárásokat, megtanulod nem megtanulni és elutasítani a neked tulajdonított személyiségvonásokat, és elkezded másképp viszonyulni a dolgokhoz, mint ahogy azt környezeted természetesnek tartja a precedens történések fényében.

A negatív tanulásnak több formája és erősségi foka van. Nézzünk három esetet.

Ez a mechanizmus indul be, ha az egyén egy bizonyos, addigi életében meghatározó szerepet játszó környezetből valamilyen okból számára új környezetbe kerül, és meg kell tanulnia ennek működési szabályait; azt, hogy ez milyen releváns kihívásokkal van tele, ezekre hogyan kell és lehet reagálni, a már ottlevők, akik mindebbe spontánul belenevelődnek, milyen szemmel nézik mindezt, milyen elvárásoknak eleget téve lesz ezek által elfogadott, milyen életpályát, kapcsolatokat tesz lehetővé számára a státus, melybe környezetében belekerült, milyen önmagával való megbékélésre van lehetősége az új állapotban stb., stb. Röviden: meg kell tanulnia, hogy mit kell „elfelejtenie”, leépítenie, átrendeznie, más szemmel néznie új életterében. Maga ez a negatív tanulás is identitástermelő, és az énléépülés, melyet eredményez, egy énléépüléssel párhuzamosan zajló folyamat. S hogy miként történik, az is mind egyénileg, mind pedig kulturálisan meghatározott; attól (is) függ, hogy az eredeti környezet nevelési hatása milyen gondolkodásmódot alakított ki az egyénben. Olyat, mely egyértelműen kizárólagosnak, egyedüli természetesen tekint a saját életformát, szokásokat stb., és minden mást lehetetlennek, képtelenségnek tart? Vagy olyat, melynek alapvető értékei közé tartozik a mások elismerése, megértése, a tolerancia, a nyitottság, vagyis mindazok a tulajdonságok, melyek hiányában hatványozottan nehéz az új környezethez való alkalmazkodás.

Nézzünk egy másik példát. Ha valakit egész gyermekkorában arra neveltek, hogy a család a világ „közepe”, ezenkívül minden értelmetlen, és ráadásul magát ezt a kijelentést

is megkérdőjelezhetetlennek nyilvánították körülötte, akkor várható, hogy az illető, ha saját családalapítási kísérleteiben csalódik, akkor nem lesz képes a negatív tanulásra. Nem fogja tudni — legalábbis egy ideig — másképpen feldolgozni a vele történeteket, mint úgy, hogy kudarcáért ő a hibás. Büntudatot, lelkiismeretfurdalást fog érezni, meg nem felelőnek ítéli magát a mintához képest, és nem a környezete által neki tulajdonított személyiség határait kezdi áttörni.

Az alkalmazkodás kényszere annyira elhatalmasodik rajta, hogy nem—alkalmazkodását egyéni kudarcként fogja átélni, és nem annak válságaként, amihez alkalmazkodni kell. Az elkövetett szabálysértés ebben az esetben a szabálytalanság és a szabály erejének tudatát erősíti meg benne. Az ehhez hasonló ember, ha környezetet változtat, igen nehezen rendezi át magában önértékelési szempontjait. Hisz nem kisebb dolgot kell tennie, mint megkérdőjeleznie az érvényességi szempontokat, amelyekből eddig megítéltetett, és amelyek alapján ő is ítélkezett. Nem biztos, hogy az újjal való találkozás következtében a régi teljes mértékben megdől, de az új élet kezdésének egyik igen fontos feltétele az, hogy ez utóbbi nyitottá, sebezhetővé váljon az előbbivel szemben, hogy a konfrontáció egyáltalán beinduljon.

Negatív tanulás zajlik le abban az esetben is, amikor az egyén bizonyos státusba kerülve bizonyos szerepet kap, és ezen belül (különböző okoknál fogva) igyekszik elhárítani a szerepkövetelmények egy részét, de csak olyan mértékben, hogy azért a szerep maga megmaradjon, és ő ki ne essen a szerepből. Ilyenkor különböző jelzéseket bocsát ki arról, hogy ő nem azonos teljes egészében a szereppel, annál sokkal több és gazdagabb (bizonyos esetekben ez jobbat vagy elnézőbbet is jelent), és mint ilyenre bármikor lehet rá számítani. Egy értelmiségi nőismerősöm meséli gyakori meghasonlásait: mikor szellemi munkája követelményeinek próbál eleget tenni, sokszor szembeütközik az otthoni „női munkák” időrabló, energiaelvonó kényszerével, és folyton hibáztatja önmagát, vagy mások róják meg, ha nem végzi el ezeket. Ide—oda kapkodásában úgy érzi, sehol sem lehet igazán elégedett önmagával, mindent mintha félig csinálna (legalábbis az eredményeket itt is, ott is ő maga féleredményeknek tartja), az egyik típusú munka mindig a másik rovására megy.

Ebben az állandó egyensúlyzavarban örlődik fel, igen ritkán érzi magában azt a magabiztosságot, ami a dolgait legjobb tudása szerint végző ember belső nyugalmasából, önmagával való megbékélésből fakad. Néha úgy gondolja, az egyik enjét inkább feladja, és akkor a másikat teljes odaadással és erőbedobással fogja megélni. De már erre sem képes, hisz kettészakadása már megtörtént, a megoldás csak az lehet, ha az énléépítés és az énfelépítés általa elfogadhatónak vélt optimális egyensúlyát meg tudja teremteni.

Példáinkból talán úgy tűnhet, hogy a negatív tanulás egyértelműen csak énléépítés, megszabadulás a környezetünk által ránk ruházott én—burkunktól. De már jeleztük, és újra hangsúlyozzuk, hogy egyben identitástermelés, s mint ilyen, énépítés is. Nemcsak valamivel szemben, hanem valami mellett működik is. Akkor a legeredményesebb, ha mögötte közösség áll, ha elhárító gesztusaiban az egyén érzi a „mások is így csinálják” hatalmát.

Magyari Vincze Enikő

ILLÚZIÓK KÖZÖTT

„Tanulj fiam! — Tanulok; — De nem úgy kellene tanulni, ahogy te tanulsz”. S következik — ki tudná megmondani, hányadszor — kifogások, tanácsok, kérések, fenyegetések, szemrehányások végtelen sora arról, hogy miképpen lehet, illetve miképpen nem lehet eredményesen, hatékonyan tanulni. Ehhez az igen gyakori és megszokott családi életképhez természetesen hozzátartozik az is, hogy a gyerek a tanulásról való szülői szövegelést fölöslegesnek, unalmasnak tartja, míg a szülő — ha nincs is meggyőződve fejtegetéseinek azonnali hasznáról — pontosnak, halaszthatatlannak véli. Hogyan lehet a mindennapi családi életben összebékíteni ezt a két, egymást teljesen kizáró álláspontot? Miképpen lehet megteremteni legalább annak a látszatát, hogy a tanulásról való szülői elképzelések és a gyerek napi tanulási gyakorlata között van valamilyen átfedés? Az ezekre a kérdésekre adott válaszok nem csupán a család „működéséről” közölhetnek pontos adalékokat, hanem meglepő módon árnyalják azt a rutinszerű választ is, amelyet a „miért kell megtanulni tanulni?” kérdésre szoktunk adni. Erre a utóbbi kérdésre ugyanis gondolkodás nélkül azt feleljük: azért, hogy tanulásunk hatékony legyen! Vegyük csak a két ellentétes pólust.

Milyen tanulásmódot képvisel a szülő?

A „téma” könnyebb kezelése céljából először olyan családokba pillantunk be, amelyekben a szülő komolyan veszi a tanulást. Álláspontjának alappillére az, hogy sokat kell tanulni, sok időt kell a tanulásra fordítani. Ez az idő az összes többi tevékenység idejéhez képest kiemelt időnek kell hogy számíton, sőt uralkodhat is felettük oly módon, hogyha szükséges, azokat is magába olvaszthatja (míg a más tevékenység ideje sosem táplálkozhat a tanulás idejéből). Továbbá: a tanulás legyen kifejezetten egyéni tevékenység, ezért különleges, zárt teret kell biztosítani számára. Ebbe a kiemelt fontosságú térbe és időbe más családtagoknak nem illik belépni, legfeljebb csak ellenőrzés céljából. E modell szerint zavaró ingernek számít minden, ami ennek a kiemelt tér— és időhasználatnak a folytonosságát megsérti. Ilyen lehet a szülő által oly sokszor kritizált tanulás közbeni evés, ki-bejárás, keresgélés, vízívás, nem is szólva a zenehallgatásról. Az igazi tanulást semmi nem szakíthatja meg. Nem túlzás azt mondani, hogy e modell szerint a tanulás egyféle rituálénak, már-már „szent” tevékenységnek állítódik be. A többi hétköznapi tevékenység alárendeltségét nemcsak az jelzi, hogy azokat lehet halasztani, cserélgetni, hanem az is, hogy a tanulás elvégzésére a gyerekeknek mindig képesnek kell lennie. Arra például hivatkozhat, hogy játszani nincsen kedve, fáj a lába, s ezért nem mehet vásárolni, álmos, és ezért nincs kedve olvasni, a barátja unatja, ezért megy haza stb., de a tanulást semmilyen érveléssel nem lehet magától értetődően elhalasztani vagy kiiktatni. Nem lehet, mert ez a tevékenység, úgy mond, az egyszerű halandó ember fölött áll, s annak engedelmességre kell. Ugyanez a modell működik azokban a családokban is, amelyekben nem veszik igazán szigorúan a tanulást. A különbség csak annyi, hogy itt enyhébbek a megszorítások: rövidebb ideig kell tanulni, hosszabb, vagy gyakoribb megszakításokat is elnéznek stb.

Nem lenne nehéz kimutatni azt, hogy ennek a szülői tanulásmódnak a gyakorlati alkalmazása lehetetlen. Elsősorban azért, mert ez a fajta szülői szövegelés akkor is fennmarad, ha a gyerek például látványosan alkalmazkodik a modellhez. A szülő-gyerek kapcsola-

tot vizsgálva úgy tűnik, hogy a szülőnek ezt a modellt „mondania kell”, függetlenül attól, hogy a gyerek éppen hogyan tanul.

A szülői szövegelésben megmutatózó „tehetetlenségi erőnek” a boncolgatása jóval túllépné e cikk kereteit, s nem lehet célom e modell valamiféle lejárata, kipellengérezése sem. Értelmezéséhez azt a könnyen igazolható megállapítást veszem alapul, hogy a gyerek számára az ezzel a modellel való mindennapi találkozás frusztrációt, kényelmetlen érzést okoz. Mivel igen gyakori, és ugyanakkor kimondottan családi természetű kapcsolatról van szó, ezeket a gyerek meg sem kerülheti, figyelmen kívül sem hagyhatja, meg kell tanulnia elviselni őket. A szülő nevelési törekvése adott ösztönös firtor az, hogy a tanulásról szóló szövegek kapcsán a gyerek nem a felmutatott modellt, hanem a modell megkerülésének, kiiktatásának, kijátszásának gyakorlatát tanulja meg. Mivel a szülői tanulásmodellrel való mindennapi találkozás kényelmetlen, ezért átélési stratégiák egész sorozata termelődik ki. A gyerek legelőször is azt tanulja meg, hogy a tanulás nem intim, másoktól elzárt térbe és időbe száműzött tevékenység, hanem épp ennek az ellenkezője!

A tanulás legyen látványos gesztus

Nem muszáj tanulni, csupán arra kell törekedni, hogy megfelelő nyomatékai adja környezete tudomására, hogy „én most tanulok!”. Ezt persze nem elég kijelenteni, hanem látványosan el is kell hitetni. A tanulószobába való bevonulás, a tanulásra való felkészülés, a családtagokat a tanulás eseményéről leválasztó rövid, pragmatikus kijelentések („Te addig csináld meg azt...”, „Amikor tanultam, akkor...”) a könyvekkel, füzetekkel való hosszas és mutatós bibelődés, elvonulás a vendégek orra előtt, az ajtó ünnepélyes becsukása, mind, mind arra jó, hogy környezete értésére adja a tanulási tevékenység fontosságát, kiemelt jellegét, sérthetetlenségét. Mindez persze nemcsak a családban végezhető, hanem baráti körben, osztályban, rokonok, ismerősök körében is. Olyan szociális viselkedéstípusról van itt szó, amelynek egyetlen célja van: a környezetnek az egyénre (jelen esetben a gyerekre) irányuló értelmezései legyenek egyneműek és egyértelműek. Magyarán szólva: legyen világos mindenki számára, hogy „ő tanul”, mégpedig annyit és úgy, ahogyan a szülői tanulásmodell megköveteli. Aki ezt a látványos gesztust jól meg tudja játszani — függetlenül attól, hogy mennyire komolyan tanul —, jelentékeny mértékben tompíthatja a szülői szövegelések „támadásainak” élet. A szülő szövegével mindig szembe lehet szegezni a jól játszott szerepből építkező „tanulási látványt”, s ez néha a szövegelés visszaszorulásához is vezethet. Sőt mi több, a jó szerepjáték arra is jó lehet, hogy magyarázatot adjon az elvártól gyengébb tanulási eredményekre. „A gyerek tanul”, ezt mindenki látja. Ha még-sincs eredmény, akkor felmentést kaphat: „nem tehet többet”, „nem képes többre”. A dolog fordítva is áll: amíg valaki nem illeszkedik ebbe a modellbe, addig nincs számára felmentő ítélet. Ha jól tanul is, joggal követelnek tőle többet. Mivel alapvetően szociális viselkedésről van szó, igazából nem az eredmény, hanem a szülői tanulásmodellhez való nyilvános igazodás számít. A gyerek elég hamar rájön arra, hogy az iskolai évek alatt a legfontosabb dolog a szülői elvárásmodellnek a megtanulása és hatékony játszása. S ha már megjátszásról esett szó, akkor talán jó lesz megmutatni az érem másik oldalát is: nemcsak a gyerek játszik, hanem a szülő is. Ő is játszik abban az értelemben, hogy a modell mindennapi működtetése („Így kellene tanulni, fiam...”) felmentést ad számára: „többet nem tehetek”, „ami tőlem telt, én megtettem, a többi rajta múlik” — mondja. S ez a szövegelésbe bújtatott rutinszerű szerepjáték már jó arra, hogy ne kelljen szembenéznie az

igazán komoly tanulási problémákkal, s ugyanakkor sikeresen termeli az „én teszek valamit” illúzióját is.

Ha a két szerepjátszást egymás mellé állítjuk, akkor nyilvánvaló számunkra, hogy a bevezető sorokban közölt párbeszéd tulajdonképpen nem egy valóságos szembenállást hordoz, hanem csupán arra a kétoldali szerepjátékra utal, amely a szülő és a gyerek közötti feloldhatatlan ellentétet elviselhetővé, megélhetővé teszi. Mindenki játssza a magáét, s bár a két játék nem olvad eggyé, el sem szakadhat egymástól. A család, mint keret, egymás mellé kényszeríti őket. Igazi kapcsolat nem lehet belőle, de — két egymásba kapcsolódó fogaskerekek módjára — a konfliktusos helyzet külön—külön való átélését lehetővé teszi. A látszat nyelve nem hidalja át a meglévő távolságokat — s ezért nem is közelítheti a pólusokat egymáshoz —, de megteremtí és kisebb—nagyobb zökkenőkkel fenn is tartja a szülő és gyerek közti gördülékeny kapcsolat illúzióját.

Biró A. Zoltán