

TÚROS ENDRE

Játékok, szabályok, szerepek

Szemléletváltás a pedagógiában

Gyermekkorom emlékezetes filmjén a háború utáni világfelfordulásban rongyos, éhes, lezüllött, magukra maradt gyerekek bandába verődve csatangolnak az országutakon; vándorlás közben találnak rá a megrongálódott kastély-épületre, melyben egy magányos művész lakik. Konfliktusok, gyorsan megoldódó helyzetek során a művész zseniális nevelőnek mutatkozik, a lezüllött gyerekbanda pedig rövid idő alatt igazi közösséggé szerveződik. A film végén már öntudatosan fölemelt fővel, egyenes derékkal, büszkén, boldogan, határozott céltudattal menetelnek a „szép, szilárd jövő” felé.

Annak idején mélységes katharzis-élménnyel, könnyes szemekkel, megigazulva jöttünk ki a moziból. Néhány évnyi gyermekotthoni tanárkodás után nevelésnek érzem az egészet. Manapság anyagi biztonságban, szervezett, intézményes keretek között, szakemberek felügyelete alatt nevelődnek a szülői gondoskodást nélkülöző gyerekek — a régi filmet mégis csalásnak, a valóság meghamisításának érzem.

KÖZELÍTÉS — HAGYOMÁNYOSAN

Az iskolakutatás hagyományos eljárása a tárgyyszerű leírás: jelenségek, tények sorát megfigyelve rögzítjük mindazt, amit törvényszerűnek tekintünk, és ebből próbálunk levonni következtetéseket, ennek alapján igyekszünk újjászervezni az oktató-nevelő tevékenységet. Magvas megállapításaink alaposabb bizonygatása érdekében bőségesen

idézzük a kezünk ügyébe eső szakirodalmat. A közelítési kísérletek kezdeti szakaszában eredményt ígérőnek érezhetjük az ilyenyszerű próbálkozást, csak kemény kudarcok árán látja be a lelkes pedagógus, hogy gyökeresen új eljárásokhoz kell folyamodnia. A következőkben először egy hagyományos leírási kísérletet mutatok be.

JÁTÉK A GYERMEKOTTHONBAN

Kamaszkorú fiúk játszanak a gyermekotthon udvarán, játékkockákból építenek várat, sípoló gumijátékokat nyomogatnak, kisautót húznak-tolnak és burrognak hozzá. Az arcukon földöntúli boldogság: szívvel-lélekkel játszanak. Az avatatlan szemlélő döbbenten figyelni ezeknek a majdnem-felnőtteknek a tevékenységét — számára érthetetlen, megfoghatatlan dolog történik itt. Ezeket a játékszereket kiscsoportos óvodások kezében természetesnek találná — de így? Megdöbbenése csak fokozódik, mikor azt is felfedezi, hogy ezek a fiúk nem Verne, May Károly meg Cooper könyveit bújják, hanem belefeledkezve tízszer is képesek levétíteni közvetlenül egymás után a Jancsi és Juliska, Piroska és a farkas meg a Hófehérke és a hét törpe című színes diafilmeket, és legalább úgy örülnek neki, mint ha az óvónéni vetítené és magyarázná nekik, ők pedig az első évet tölténék az óvodában...

A gyermekek játékát napjainkban már könyvtárra menő szakirodalom vizsgálja. Tanulmányozták a játéknak a gyermekek életében betöltött szerepét, sokféle módon megpróbálták osztályozni a gyermekjáték számtalan formáját, tisztázni próbálták a valóság és képzelet közötti összefüggést a gyermekek játékában. Pszichológusok, szociológusok, nevelők, játéktervezők foglalkoznak a játék problémáival, a legkülönbözőbb szempontokból közelítve meg a kérdést, felmérések sora szolgáltatja a legelterjedtebb eredményeket. Valamiben azonban mindnyájan egyetértenek: napjainkban sokkal inkább, mint bármikor ezelőtt, a gyermekjátékok vizsgálata rendkívül fontos a társadalom számára. A világszerte gyorsuló ütemű urbanizáció nemcsak a felnőttek világában okozott zavarokat, a gyermekek fejlődésében is veszélyeket jelent. A paraszti életformaváltás előtti falu világa egységes egészet jelentett, amiben mindennek megvolt a maga jól meghatározott helye; a gyermekek életét, játékát, munkáját pontosan

meghatározott szabályok írták elő — ezeknek megszegésére pedig szinte soha nem került sor. Apáról fiúra szállt mindaz, amit a gyermekeknek tudnia kellett; a gyermek ugyanúgy, ugyanolyan játékszerekkel játszott, mint szülei, természetes módon, a legközvetlenebb úton nőtt bele a felnőtték világába. Úgyszólván csecsemőkora óta részese volt a felnőttek életének, látta, megfigyelte, részt vett benne. A falun élő gyermekek mindig dolgoztak, játékaiknak pedig legfőbb funkciója a felnőtt életre való előkészítése volt. Játékszereiket szüleik vagy ők maguk készítették, a játékról való tudás és a házilag készített játékszerek használati módja öröklődött. Ez a világ pontos szabályokkal körülírt egységes egész volt, amiben nem okozott gondot a tájékozódás, az eligazodás.

A hagyományos falusi környezetből való kiszakadás olyan törést idéz elő a felnőttek és gyermekek életében egyaránt, amelyet még a második, sőt talán a harmadik nemzedék is megérez. Gyökeresen megváltozik a gyermek élete, megközelítőleg sem dolgozik annyit, mint falusi környezetben, játékaiknak fő szerepe pedig a szórakozás és örömszerzés. A városi környezet egészében nem képes eligazodni. Hiába éri sokkal több kulturális hatás, képtelen azok teljes értékű befogadására. A környezetváltásnak ez a szelidebb esete is komoly zavarokat idéz elő a gyermek életében.

Azt, gondolom, nem kell bizonygatnunk, hogy az otthonba kerülés ténye legtöbbször a gyermek lehetséges fejlődési rendellenességeinek nem ilyen, hanem ennél sokkal súlyosabb eseteivel függ össze. Nyilvánvaló, hogy a játékkultúra zavarai is bonyolultabbak.

A szakirodalom a főbb tartalmak, nevelési funkciók és a specifikus tevékenységi sémák lényeges tulajdonságai alapján osztályozza a legfontosabb és leggyakoribb játékfajtákat.

Funkciójátékról akkor beszélünk, amikor a gyermek környezetének valamely tárgyával közömbös módon (a tárgy sajátos működési módjára és specifikus céljára nem fordítva figyelmet) játszadozik, ízületeit játékosan mozgatja, gügyögésszerű hangokat hallat (testre vonatkozó funkciójáték). A funkciójátékot, a legtöbb más játéktól az különbözteti meg, hogy — szigorúan véve — itt nincs játéktevékenység, de megszakítás nélkül hosszú időt tart. Jelentősége: az érzékelőszervek differenciálásához vezet,

gyakoroltatja a motorikus rendszert, a gyermek sokféle ismeretet szerez a valóságos dolgok különböző minőségére vonatkozólag (súly, szín, alak, tapintás, hőmérséklet stb.).

Szerkesztési játék (építőjáték) esetében már nem tiszta mozgás és tevékenységről van szó, hanem céltudatos tevékenységről. A gyermek már nem véletlenszerűen kezeli a tárgyat, aktívan hat rá, átalakítja, valami újat hoz létre. Célját nem tudja akadálytalanul megvalósítani, kudarcok érhetik, kitérőkre, kiegészítő tevékenységek végzésére kényszerül. Ha nem sikerül, romboló energiái is működésbe léphetnek.

A szerepjáték fő tartalmi motivációi a felnőtt társadalomban betöltött szociális szerepek valamilyen fajta utánzása és tükrözése. A beszéd, az érzelmi világ és a képzelőerő fejlődése szempontjából rendkívül hasznos játéktípus.

A szabályjáték a szerepjáték magasabb fokozatának tekinthető. A társadalmi szabályok mindkettőben központi szerepet kapnak, de míg a szerepjátékban titokban működnek, kimondhatatlanul tartoznak hozzá a szerepekhez (például a tiszt-szerepet játszó gyermek adhat parancsot a közkatonát játszóknak, és nem fordítva), a szabályjátékban a játékszabályokat nyilvánosan és világosan megfogalmazzák — ezek a szabályok közvetlenül határozzák meg a játék menetét; a szabály megszegése esetében a játék értelmetlenné válik. Ennek a játéktípusnak két alapsoportját szokás megkülönböztetni: „mozgásjátékokat” meg „asztali, kirakó és kártyajátékokat”. A gyermek személyiségfejlesztése szempontjából mindkét alapsoport jelentős. A „mozgásjátékok” a testmozgások gyakorlását segítik elő, a másik alapsoportba tartozó játékok pedig a gyermek szellemi fejlődését. (Megjegyzendő, hogy az elemi, állandóan végzett, butító asztali és kártyajátékok, amelyek játszása nem igényel semmiféle szellemi erőfeszítést, negatív hatásúak.) A szabályjátékok játszása versenyszerű; nemcsak a győzelem örömeivel, hanem a vereség elviselésének kénytelenségével is megismertet; nemcsak a becsületes győzelemhez, de a tisztességes vereséghez is hozzászoktat.

A didaktikai játékok nagyon fontos játék-kategóriát alkotnak, de — tevékenység-sémájuknak megfelelően szemlélve — valójában nem alkotják a játék speciális és önálló típusát. Megtalálható közöttük az előbb felsorolt va-

lamennyi játéktípus, de ezeket a játékokat céltudatosan bizonyos nevelési célokra alkalmazzák.

A gyermekek játékanak fejlődésére eléggé szabályos lépcsőzetes sorrend jellemző, de világosan elválasztható, lineáris összefüggés a különböző korcsoportok között nem mutatható ki. *„A fejlődés adott esetben elért szintje első-sorban nem a biológiai életkortól függ, hanem igen nagy mértékben a konkrét életkörülmények határozzák meg.”* (Karlheinz 1980, 80.).

Az idézett megállapítás kiinduló példánkhoz vezet vissza, segítségünkre szolgál annak értelmezésében. A normális körülmények között felnövő gyermekek nevelése társadalmilag, intézményesen megtervezett módon történik. Bölcsődékben, napközi otthonokban, óvodákban szakképzett nevelők irányítják a gyermekek játékeit, gondos figyelemmel kísérve fejlődésüket, az egyes játéktípusokat olyan didaktikai játék-harmóniába csoportosítva, hogy az említett fokozati sorrendet követve, szórakozva tanuljanak meg sok fontos dolgot a gyermekek. Ennek ellenére a gyermekek játékkultúrája óriási különbségeket mutat. Befolyásolja a különbségeket a szülők végzettsége, a lakás és környezete (városi lakótelep, udvaros, kertés lakás, falusi környezet stb.), a szülők anyagi helyzete, az, hogy több gyermek van-e a családban vagy csak egyetlenegy stb.) A különbségek meglehetősen természetes, és nem feltétlenül káros jelenség. A gyermek személyiségfejlődése szempontjából fenyegető veszélyt jelenthet viszont, ha a nem megfelelő konkrét életkörülmények következtében a gyermek játékanak fejlődése nem vezet keresztül a felsorolt fokozati sorrendben, ha a gyermeknek nincs lehetősége az arra legmegfelelőbb korban annyit és úgy játszani, ahogy a vele egyidősek legtöbbször játszik. Ilyenkor a gyermek játékkultúrájának rendellenességei kétségtelenül bekövetkeznek, és a személyiségfejlődésre mindenképpen káros hatást gyakorolnak.

Kiinduló példánk a legszélsőségesebb esetét mutatja a játékkultúra zavarainak. Tizenöt-tizenhat éves gyermekek, akiknek élete nem folyt normális körülmények között, akik több szempontból is hátrányos helyzetűek, nemcsak szellemi fejlődésük, iskolai előmenetelük terén kerültek hátrányos helyzetbe hasonló korú társaikkal szemben, de játékaik fejlődésében is évekkal maradtak le mögöttük. Kisgyermekkorukban legtöbbször nem is látott

olyan játékot, ami a többi gyermek számára természetes volt; ha néha mégis hozzájutottak, akkor az törekeny, rossz minőségű, hasznavehetetlen volt (mintegy szemléltetője, tárgyi kifejezése a gyermeki személyiség alábecsülésének). Az ilyen játékok használata csak erősíthette bennük az amúgy is fejlődésnek induló alapvető viselkedésmódot: a környezettel szembeni közömbös és agresszív magatartást.

Az óvodáskorúakra jellemző játékok vagy egymás játékainak sztereotíp, szinte járványszerű lemásolása, utánzása (ha valaki parittyát készít, akkor rövid időn belül mindenki, ha nyilat, akkor azt, ha beáll a kutya-, galamb vagy nyúltartás járványa, akkor mindent hajlandók odaadni érte, csak hozzájuthassanak az óhajtott állathoz, amit hosszú időn keresztül dédelgetnek; egészen addig, amíg egy új játék nem jön divatba) — mindezek a kompenzációnak, a gyermekkor meg nem élt játécai bepótolásának megdöbbenő, szomorú, de károsnak, ellenszenvesnek, agresszívnek nem nevezhető kísérletei.

Vannak azonban olyan megnyilvánulásaik is, amelyek a beilleszkedésre való képtelenséget példazzák. Szűknek érzik maguk körül a helyet, nem képesek semmiféle társas tevékenységbe bekapcsolódni, egyedüllétre lenne szükségük, a megfigyelést, gondolkodást elősegítő, otthon megszokott egyedüllétre, és új környezetük ezt nem biztosíthatja számukra. A már meglévő közömbös és agresszív viszonyulás ilyenkor még fokozódhat.

A beilleszkedésre való képtelenség leginkább a szabályokkal történő játékok esetében érződik. Képtelenek a vereség elviselésére. (Talán éppen azért, mert előző életükben egyetlen élményük a kudarc, a csalódás, a kiábrándulás volt.) Számátalan esetben fejeződik be verekedéssel a labdajáték. A szabályok előírta módon el kellene viselni a vereséget, de az erre képtelenek, végső esetben vállalják a játék felbomlását, értelmetlenné válását, és csalással vagy ököljog alapján akarnak győzelemhez jutni.

Olyan játéktárgyakhoz jutva, amelyekkel szerkesztési játéktevékenységeket folytathatnának, gyakran játékbombolókká válnak. Úgy rombolnak, törnek-zúznak, hogy mozgásuk, viselkedésük a funkciójátékokat végző kisgyerekekre emlékeztet. A valóságos dolgok különböző minőségeire vonatkozó ismereteik még túlságosan alacsony fokúak; számukra, feloldhatatlannak tűnő konfliktus-hely-

zetbe kerülnek, mert elképzelt céljukat nem tudják azonnal, maradéktalanul, kitérők és kiegészítő tevékenységek nélkül elérni. Kisgyermekkorukban inkább képesek lettek volna az ilyen konfliktushelyzetek feloldására, de akkor nem adódott számukra ilyen helyzet.

Szerepjátékban a játéktevékenység gyakran megszakad, értelmetlenné válik, mert a szabályszegés minduntalan bekövetkezik. A játékfegyelem hiányán kívül a felnőtt-szerepek ismeretének különböző foka, véleményeik ellentétessége is a játék felbomlásához vezet.

A szellemi erőfeszítést igénylő szabályjátékokat nem szeretik, csak az olyant, amelyet szellemi megerőltetés nélkül, elemi szabályokkal lehet a végtelenségig játszani, és a véletlen szerencse eredményeként gyakran érezhetik a nyereség kielégülését. A vereséget még ilyen elemi szintű szabályjátékban is csak nagyon nehezen tudják elviselni, a csalási kísérlet és az ököljog érvényesítése itt is gyakran megjelenik.

A felsorolt példák kétségtelenül szélsőséges esetei a játékkultúra zavarainak, olyan rendellenességek, amelyek — szerencsére — a gyermekek nagyon szűk csoportját jellemzik. A szélsőségesen deviáns magatartás mélyreható vizsgálata azonban — mint az élet bármely területén — a játék esetében is feltétlenül fontos lenne. Elsősorban a nevelés látná hasznát. Az ilyenfajta közelítési mód eredményeként egyértelmű következtetésre juthatunk: a deviáns viselkedési mód bizonyos hiány következtében jött létre — a fenti esetben: a gyerekek játékkultúrájának zavarait a kisgyermekkorban elszenvedett súlyos anyagi-szellemi hátrány, konkrétan a feltétlenül szükséges játékok és játéklehetőségek hiánya okozza. Ennyire leegyszerűsítve a dolgot egyértelmű a legrózsaszínűbb megoldási lehetőség is: a hiányt pótolva önmagától helyreáll a rend. A valóságban, persze, egészen másképp mutat az egész: sem a tények, sem a következmények, sem a nevelési lehetőségek nem egyértelműek. Hiába igyekszünk játéklehetőségeket biztosítani, a játékkultúra zavarai önmaguktól nem szűnnek meg. Úgy tűnik, hogy a hagyományos iskolakutatás nem képes a leghelytállóbb ténymegállapítások ellenére sem olyan megoldási lehetőségeket javasolni, melyek a hátrányos helyzet előidézte viselkedési rendellenességeket teljességében orvosolni tudnák.

RENDAHGYÓ LEÍRÁSI KÍSÉRLETEK

A hagyományos oktatáskutatás az esetenkénti iskolai válságok mibenlétét nem képes pontosan leírni, ugyanis kizárólag a célirányosan szervezett tanítási-tanulási tevékenységet vizsgálja. Az iskolakutatás újabb szakirodalmának három rendhagyó irányára hivatkozom a következőkben, melyek — remélhetőleg — valamennyire közelebb vihetnek a vizsgált életvilág megismeréséhez is. A kolonializmus iskolarendszerének elemzése, a rejtett tanterv elmélete és az ethogenikus iskola eredményei villantanak fel a hagyományos iskolakutatás eredményeinél nem feltétlenül tény- és tárgyszerűbb, de távlataiban talán mégiscsak többet ígérő lehetőségeket.

A KOLONIALIZMUS ISKOLARENDSZERÉNEK VIZSGÁLATA

Az iskola valóságos helyzetét taglaló ma már könyvtárra menő szakirodalom egyik döbbenetes hatású tanulmánya Gearing Antropológia és nevelés című írása (Gearing 1973). A szerző a nevelést „a kulturális rutin mellékterméke”-nek tekinti. Homogén és heterogén társadalmakban egyaránt súlyosnak látja a kulturális átadás problémáit. A diák—tanár viszonyt éles ellentétek kifejezőjeként mutatja be; ennek az ellentétnek lényege, szerinte, a kicsi és a nagy, a kiszolgáltatott és a hatalmat gyakorló szembenállása. Megállapításainak konkrét példákkal való igazolása érdekében a kolonializmus megteremtette iskolarendszer ellentmondásait elemzi. Ebben a tanár—diák ellentét lényegében a szembenálló kultúrák következménye; az ellentét feloldása, a közelítési kísérlet lehetetlenség, mert egyik fél sem képes megérteni a másikat. A tanulóban ösztönösen ellenszenv él a betolakodó idegennel szemben; a „magas kultúrát” terjesztő pedagógus pedig képtelen megfelekedezni a szerep előírta, „civilizációt terjesztő” magatartásáról, képtelen arra, hogy tanulóit a maguk világában, a bennszülöttek kultúrszférájában közelítse meg. A pedagógus dühöng, a tanulók pedig törnek-zúznak mindent az iskolában. — A nyelvi kommunikáció folyamatos ellenállásba ütközik: értik egymás szavait, mondatait, mégsem tudják, mit is akar közölni a másik. Idegen kultúrák állnak szemben egymással, ellenségesen viszonyulnak egymáshoz, az érintkezés

nem a közelítést, nem egymás megértését szolgálja, hanem pusztító, agresszív ösztönöket működtet. — A szerző véleménye szerint az egyetlen eredményt ígérő lehetőség az iskola számára, ha a tanulókat a maguk világában, a bennszülöttek kultúrszférájában próbálná megközelíteni; ez azonban a kolonializmus létrehozta iskolarendszer elvi alapjainak feladását jelentené.

A REJTETT TANTERV ELMÉLETE

Jónéhány neveléstudományi szakember véleménye szerint ma sem tudjuk, mi játszódik le valójában az iskolában. Ahhoz, hogy az eddigieknél többet tudhassunk meg róla, az oktatáskutatás vizsgálati területét meg kell növelni. Olyan irányban is folytatni kell a vizsgálódásokat, amire a hagyományos oktatáskutatás nem is gondolt. Több elmélet és vizsgálati módszer próbálkozott már ezzel. Közülük legeredményesebbnek a rejtett tanterv elmélete tekinthető. Megfogalmazói az oktatás sok szempontból ismeretlen helyszínét feltérképezve bírálják a hagyományos oktatáskutatást (Zinecker 1975).

Az újfajta oktatáskutatásban az a döntő szempont, hogy a tanuló mit él, 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. 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 angolszász területen több évtizedes hagyománya van. A megfigyelő kultúranropológus természetszerű idegensége alapvető módszertani elve a vizsgálatoknak. Így lehetővé válik, hogy az iskolai élet triviális részleteit is mikroszkóp alá vegyék — az idegen kultúrák vizsgálati hagyományai szerint.

A rejtett tanterv egyik első megfogalmazójának, Jacksonnak megfigyelései az iskolai élet olyan apró eseményei, jelenségei, amelyeket úgyszólván, minden pedagógus lát; megdöbbentővé akkor válnak ezek a megfigyelések, ha rendszerezni kezdik. Jackson szerint (Zinecker 1975) az iskolai környezet három alapvető jellemzője a következő: a késleltetések, a szükségletek kielégítésének megtagadása és 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. „Reznált iskolai profik”, „hivatásos iskolaszélhámosok” nőnek fel az iskolában, akik már nemcsak az érdeklődés, a tanári magyarázatra figyelés álarcát tudják hibátlanul felöltetni, 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 (Zinecker 1975) a legfontosabb tananyag a zaj, ugyanis a legjelentősebb szociális tanulási folyamatok „zaj-szinten” 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 jóslásokba bocsátkozni a rejtett tanterv elméleteinek jövőjét illetően. 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 formák, a tanulás társas és társadalmi tényezői ugyanolyan fontosak, mint a közvetített tananyag.

AZ ETHOGENIKUS ISKOLA

A szociálpszichológiában az ethogeny az utóbbi idők legrendhagyóbb irányzatának bizonyult. A meglehetősen idegenül hangzó terminus technicus magyarázata a következő: az „etho” kifejezés a mindennapi élet szokások, normák, szabályok általi meghatározottságára utal (adott csoporton, kultúrán, közösségen belül), míg a „genia” vagy „geny” terminus azt fejezi ki, hogy a szóban forgó irányzat az egyéni cselekvések és jelentések szerveződésében a keletkezés aspektusát igyekszik megérteni. A szociális viselkedést tehát így a mindennapi élet jellemző epizódjainak, valamint ezek résztvevői beszámolóinak rendszeres megfigyeléséből és elemzéséből kívánja mindenekelőtt kritikusan megérteni, majd értelmezni és magyarázni... Az ethogeny e két párhuzamos út összehasonlító elemzésével kívánja tanulmányozni az ember társadalmi viselkedésének szokások, szabályok, konvenciók általi meghatározottságát és ebben az összefüggésben az egyéni viselkedések, pozíciók és szerepek kialakulását. Azt várva ettől, hogy ily módon sikerül a külső megfigyelő esetleg életidegen modelljével szemben olyan belső kutatási modellt kialakítani, mely — minthogy struktúrájában lényeges vonásokban közös a megfigyelt terep, szubkultúra résztvevőinek világával —, alkalmasabb is az események megértésére és a szociális cselekvés magyarázatára. (Váriné 1981. 626.)

Kutatási területüket is rendhagyó módon választották meg, két alapvető vizsgálatuk az angol stadionok futball-őrültjeinek világát és az iskolai rendbontók közösséggé szerveződését tárja fel. (Marsh — Rosser — Harré 1980). Az iskolai rendbontás szabályszerűségeit kültelki iskolák fiataljainak körében vizsgálták. Olyan szociális rétegek ezek, amelyeknél a felnövő nemzedékek életterében az iskolát már megelőzően — az otthon, a család egyáltalán nem egyértelmű nevelői hatásait felülmúlva — a legerősebb szocializációs terep a grund. Ez a társas kapcsolatok-

kal szembeni érzékenység kialakításának legfőbb szervezője, az egyének morális karrierjének — elismerésének vagy gyengesége, hibái megvetésének —, a férfias viselkedési minták átadásának színtere. Naivitás volna ezt a világot játszótérnek nevezni, vagy akár csupán a Nemecekek szemléletével idealizáltan elképzelni. A Pál utcai fiúkról beszélgetve döbbenten tapasztalhattam magam is, hogy a hasonló környezetben felnőtt gyerekek életidegennek érzik; „hazugság”, „hülyeség”, „nem igaz”, „amit a tanár elvtárs felolvasott az érdekes, de a könyvet kár volt elolvasni”.

A vizsgált élettér igazi világa, legalábbis annak nem hivatalos, nem intézményesített és ellenőrizhetetlen szférája nem más, mint a grund folytatása. Az átlaggyerekek számára a tanulói szerep önként vállalható, szociálisan nem degradáló. A grundról jövő ezzel szemben megalázónak érzi, igyekszik ellenállni. Vele csak partnerként lehet bánni, ezt igényli. A szembenállásból következő rendbontó akciók kettős célúak lehetnek: „tesztelik” a tanárt és ugyanakkor büntetési rutint alakítanak ki azokkal a jelenségekkel szemben, amelyeket sértőnek, megalázónak éreznek. Ezek a fiatalok fokozott érzékenységet mutatnak az elismerés, a méltánylás iránt.

Úgy tűnik, hogy a fentiekben rendkívül vázlatosan bemutatott új szemléletű leírási kísérletek hatékonyabb pedagógiai módszerek megtalálásához vezethetnek. A következőkben egy olyan esettanulmányt mutatok be, amely ezt a változást igyekszik szemléltetni.

SZTÁROK ÉS ELLENSZTÁROK

Négy új fiú érkezik a gyerekközösségbe. Egy osztályba kerülnek, és „közös múlt” áll mögöttük. A fiúk között egyetlen olyan van, aki egyidős új osztálytársaival, a többi két-három évvel idősebb, mindhárom kemény, fejlett nagyfiú, akik megszokták, hogy a gyerekközösségben nekik mindig igazuk van, velük nem tanácsos vitatkozni, mert legfőbb érvük a nyers erőszak. Megjelenésük általános felfordulást, riadalmat idéz elő: a kicsiket fosztogatják, „sarcot vetnek ki”, és olyan félszben tartják a gyermekeket, hogy azok még csak panaszkodni sem mernek nevelőiknek.

A vezetőség sejt valamit az új eseményekből, bizonyítékok nélkül azonban senkit nem lehet megbüntetni. Figyelni kezdik a fiukat: aránylag rövid idő alatt sok mindent sikerült felderíteni „tevékenységükről”. Az igazgató elé hivatják őket. Kettő megjelenik, a másik kettő megszökik az intézetből. Maradt a legerősebb és a legyengébb, a legkisebb, aki értelmileg a szellemi fogyatékoság határán helyezhető el, de rendkívüli alkalmazkodóképességgel rendelkezik. A két fiú aránylag őszintén beszámol viselt dolgairól. A büntetés nem túl szigorú, de ettől kezdve mindketten megfigyelés alatt állnak, minden lépésükről be kell számolniuk.

A másik kettőt visszahozták, másnap újra megszöknek. Miután ez néhányszor megismétlődik, dönteni kell sorsukról: egyiket, akinek vaskos rendőrségi dossziéja van, átnevelő intézetbe utalják; a másik hazakerül szüleihez.

A négytagú „galeri” két ottmaradt tagja érdekes változáson ment keresztül. A nagyról, az erősről, akit mindenki bandavezérnek hitt, lassanként kiderült, hogy alapjában véve szelíd, békés természetű fiú, akinek mindig, mindenben csak a végrehajtói szerep jutott. Nagyon befolyásolható természete és a rossz környezet juttatta a bűnözés határára. Rövid idő alatt megbecsült személyiséggé vált: nevelői, tanárai bármire megkérhették, szívesen segített, bármit rá lehetett bízni — soha nem élt vissza a bizalommal. Soha nem törekedett arra, hogy „vezérnek” tekintsek.

A „kicsi” konfliktusos helyzetbe került. A „galeri” rövid tündöklésének idején megszokta, hogy testi és szellemi kiváltságok nélkül is valamiféle „főnöki” szerep az övé, sokan függnek tőle. Ezt a szerepet nagyon megszerette, és fájdalmasan érintette, hogy megfosztják tőle. Mindenképpen kiváltságos szeretett volna lenni, és a kiváltságok megszerzése érdekében rendkívüli alkalmazkodóképességére támaszkodott a továbbiakban. Kedves, nyájas, segítőkész, de főleg hizelgő lett — megpróbált mindazoknak a bizalmába férközni, akiktől kiváltságokat remélhetett. Célját pontosan kidolgozott stratégiával közelítette meg. Azoknak a nagyfiúknak a barátságára, támogatására volt szüksége, akiket minden gyerek tisztelt, akiktől minden gyerek félt. Ebbe a társaságba azonban nagyon nehéz volt bejutni, úgyszólván lehetetlenséggel határos; oly nagy ér-

téknék tekintették a nagyfiúk (IX.—X. osztályosok) barátságát, hogy azt csakis komoly ellenértékekkel lehetett megszerezni.

Hősünk egyszerre három területen fogott hozzá a „világhódításhoz”: behízelegte magát a konyhán, a legmocsosabb munkában is tündökölt segítőkészségével, és így elérte, hogy az élelmiszerek kiosztásakor is igénybe vették segítségét; a ruharaktárban is fáradhatatlan önkéntes segítőnek bizonyult; a testnevelési szertárban pedig tökéletes rendet, tisztaságot teremtett, szintén a legteljesebb önzetlenség és jóindulatú segítőkészség álarca mögött. Két évre sem volt szüksége ahhoz, hogy minden nagyfiú barátjának tekintse hogy a rettegett „nagyok” bármikor, bármiben védelmükbe vegyék. Képességeit saját érdekében tudta kamatoztatni. Teljhatalmú „nagyfőnök” lett, akit többé soha, senkinek nem sikerült megbuktatni.

A gyermekközösség eszményképévé vált. Mindenki olyan szeretett volna lenni, mint ő, minden „feltörekvő” az ő útját próbálta követni — az övéhez viszonyítva azonban csak viszonylagos eredményeket tudtak elérni követői. Több mint tízéves tanári munkám során ő volt az egyetlen olyan sztár, aki fizikai fölény nélkül uralomra jutott; elődeinek és utódainak uralomra jutásában feltétlenül szerepet (jelentős szerepet!) kapott fizikai fölényük. Egyik sem volt képes a gyerekek szemében legnagyobb értékeket jelentő minden kulcspozíció tökéletes birtokba vételére; a legokosabb sztár sem tudta úgy átfogni az egészet, mint ő — valamennyinek szüksége volt fizikai adottságaira; ha csak demonstratív módon is, de az agresszivitás valamennyiük kelléktárában megjelent.

Egyetlen dologban hasonlított egymásra valamennyi; a kisebbek, a gyengébbek, a kiszolgáltatottak soha nem szertették az ünnepelt sztárokat, akiket körülhízelegtek, akiknek szót fogadtak, de leginkább féltek, rettegetek tőlük.

Akit valóban szerettek, abból soha nem lehetett igazi sztár. Egyik legrokonszenvesebb fiú kisiskolás kora óta a konyhán töltötte szabad idejét. Mint utólag kiderült, nem érdekből, hanem azért, mert nagyon szerette ezt a munkát. A konyhában szabadon mozgó gyerekek, a szakácsnők bizalmasa mindig tekintély a többiek előtt, mindig remélni lehet tőle valamit. Ez a fiú azonban nem volt „diplomata”: a barátain segített, és nem próbált „konyhás nagyhatalomként” új, hatalmas, erős barátokat szerezni

magának; a kicsiket előnyben részesítette a nagyokkal szemben. A gyerekek szerették (főleg a kisebbek, gyengébbek), de sztár nem lehetett belőle soha. A nagyokkal sokszor került ellentétbe, néha meg is verték, de ettől sem „okosodott meg”. Ha az előbbi típust „sztárnak” nevezi a szociálpszichológia, ezt az utóbbit talán „ellen-sztárnak” nevezhetnők.

A 30-as években Muzafer Sherif, a török származású amerikai pszichológus foglalkozott a sztárfigurával az érték-probléma kapcsán. A társas-vonzalmi hálózat sztárfigurája a csoport értékeinek legfőbb hordozója, vonzóereje innen adódik. A csoport értékeinek természetét viszont tevékenységi bázis szabja meg. Sherif nevéhez fűződik ennek a tételnek a bizonyítása. Társadalomellenes csoportok átnevelése során kiderült, hogy az irányító szerepet betöltő sztárok eltávolítása nem megoldás, ezzel tulajdonképpen nem oldódik meg a helyzet, hiszen semmi sem biztosítja azt, hogy a csoport ne termeljen ki újabb hasonló figurákat — Sherif ehelyett a javarészt fiatalokból álló galerik átnevelésére más módszert tanácsolt: kosárlabdáztatták őket, a győzteseknek vonzó díjakat adtak. A játék- és versenyszellem egyre fontosabb szerepet kezdett betölteni közöttük, az átalakult tevékenységstruktúra az értékek átalakulását hozta magával. A korábban népszerű személyek csillaga lehanyatlott a csoportokban, és azok lettek az új sztárok, akik birtokában voltak az újonnan létesült csoportértékeknek.

A módszer alkalmazható, de ennél azonban sokkal fontosabbnak tűnik — kiindulásként — a gyermekközösség beható tanulmányozása, a sztárszerep kialakulási mechanizmusának pontos megismerése, és akkor — talán — eredményesen lehetne befolyásolni a sztárszerepek alakulását, módosulását; sőt: azt sem tartom lehetetlennek, hogy a tündöklő sztároknál sokkal rokonszenvesebb ellensztárok is kedvezőbb csillagzat alá kerüljenek a gyermekközösségekben.

A fentiekben érzékeltetni próbáltam, hogy a gyermekotthon világát úgy érdemes tanulmányozni, leírni, ha a leírás lényegében nem a hátrányos helyzet leltárelemeit adja, hanem inkább olyan jelenségeket, olyan többlet-energiákat próbál felfedezni, melyekre a nevelés — lehetőleg hosszú távon — alapozni tud. A nevelő munka

olyan jellegű tevékenység, melyben parancsszóra legfeljebb formális, külsődleges eredményeket érhetünk el. A tanár—tanuló kapcsolatnak minden körülmények között, a gyermekotthonban pedig hangsúlyozottabban, egymás aktív energiáinak felfedezésén és ezek hasznosításán kell alapulnia.

A szakirodalomban szokásos meghatározni, körülírni, részletezni, milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie a nevelőnek. A gyakorló pedagógus, mikor ilyesmit olvas, szörnyülködve tekinthet önmagára, mert — ha őszinte — a leírt nevelői tulajdonságoknak meglehetősen csekély részét fedezi fel saját személyiségében. Čálin Drágoi bemutatja könyvében (Drágoi, 1981. 105—109.) a nevelői tulajdonságoknak azt a jegyzékét, melynek alapján az 1970-es évektől kezdődően az Egyesült Államokban és Angliában kiválogatják a gyermekotthoni nevelőket. E dolgozat kereteiben ismertetni ezt nemcsak túlságosan hosszadalmas, de ijesztő is lenne. Mindössze azért hivatkozom rá, mert a „vaskalapos iskolaszervezők” és a hagyományoktól elrugaszkodott ethogenikusok véleményének egyező részletei vannak, olyanok, melyek talán a legfontosabb nevelői tulajdonságokra vonatkoznak. Kissé szabadabb megfogalmazásban: legfontosabb tanári személyiségvonás a gyermekközösségben való „benneélés” képessége, melynek összetevői csak látszólag állanak ellentétben egymással — a tanár valamiféle elérhetetlen magasságot kell jelentsen a gyerekek számára, ugyanakkor meleg emberi kapcsolatot kell teremtenie velük. Semmiféle eredményre nem számíthatunk, ha a gyerekek életközösségét nem ismerjük, nem tudjuk annyira „beélni”, hogy szinte ösztönösen is érezzük, milyen erők, milyen irányban mozgatják. Ehhez nem szükséges tudományos kutatómunka, elég nyitott szemmel élni a gyermekközösségben, és keresni azokat az erőket, energiákat, melyek hasznosak lehetnek a nevelés számára. A hátrányos helyzet adott, konkrét tény — ha tetszik ha nem, tudomásul kell vennünk, érdemes viszont olyan megnyilvánulásaira felfigyelnünk melyek pozitívumot, többletet jelentenek.

Gubi Mihály megfigyelései igazolni látszanak ezt. Kiemelten jó, illetve hátrányos helyzetű gyermekekből összeválogatott, egymástól nagyon-nagyon különböző teljesítményű osztályok napi iskolai életét írja le. Tényeket sorol fel, nemigen akar összegezni, következte-

téseket levonni. A tanulmánynak egyetlen ilyenszerű passzusa van, ezt érdemes egészében idézni: „Ha igazán szisztematikus megfigyelést végeztünk volna, akkor most megalapozottan állíthatnánk, amit így csak a szemléltetés példázataira hivatkozva mondhatunk: a tagozatos negyedik osztály képes volt megszervezni a rendet akkor is, ha a tekintély nem volt jelen. Ezzel szemben másvalamit tud a „gyenge” negyedik; nevezetesen, képes eliminálni a tekintély adta utasításokat, ha azok végképp átlépik a normalitásérték küszöbét.” (Gubi 1985. 641.)

Az általam vizsgált életvilágban ez az önvédelemnek nevezhető reagálás sokkal erősebben megnyilvánul. A maguk belső életét, spontánul szerveződő közösségét foggal-körömmel védik minden külső hatástól. Ezt a viselkedésformát elszigetelődésként értelmezve, hadakozva ellene, a nevelő orvosolhatatlan konfliktushelyzetet idézhet elő. Ha viszont olyan közösség-kohézióként értelmezzük, melyet értelmes irányban érdemes erősíteni, a nevelő gyakran hasznosíthatja a gyermekközösség ösztönös önvédelmi erejét, szervezettségét.