

JÁTEK, GONDOLKODÁS, ISMERETSZERZÉS

A XIX. sz. végének, a XX. sz. elejének nagy pedagógiai felfedezése volt, hogy felismerték a pszichológusok a gyerek és a felnőtt gondolkodása között a lényegi különbséget. Köznapian szólva rádöbrentek, hogy a gyerek nem kioszinyított felnőtt, másként gondolkodik, sőt nem is tud úgy gondolkodni, mint a felnőtt, mert szellemi érettségének hiányosságai miatt egy másfajta rendszer, másfajta logika érvényes rá, mint az érett emberre. Ez a felismerés elsősorban Piaget nevéhez fűződik. 1923-24-ben jelenik meg első tapasztalati módszerekre épülő összefoglaló műve A gyermeki logika főbb vonásai címmel.

A század második felére, a 60-as évekre szovjet közvetítéssel Magyarországra is eljutott ez a szellem, és ennek köszönhető, hogy a matematika-tanítás új módszerét mi is bevezettük. Ennek következménye egy másik jelenség - sajnos kevésbé örvendetes -, hogy a szülők nem értik azt a matematikát, amit első-második osztályos "elemista" gyerekük tanul. Innen a támadások sorozata, amelyek még tekintélyes kulturális orgánumnak számító folyóirataink hasábjain is nyilvánosságot kapnak, sőt úgy kapnak nyilvánosságot, hogy a megfelelő magyarázat, a válasz cikk elmarad.

Miért nem értik a felnőttek azt az új matematikát, amely a gyerekeknek természetes? Iskolák szerveznek szülőknek "matematika-tanfolyamokat" - bár többet szerveznének -, ahol a felnőttek újra megtanulhatják ezt a gondolkodási módot. Vajon miért van szükség újra tanulásra?

Egyszerűen arról van szó, hogy a felnőtt elfelejtett egyfajta gondolkodásmódot, azt a gondolkodásmódot, amelyet a gyerekeknél felfedeztünk, amelyet a gyerek még tud. És mivel minden gyerek tud, biztosak lehetünk benne, hogy a jelenlegi felnőtt is tudott egykor. A felnőtt gondolkodása más, egyszerűen más rendszerű, mint a gyereké. A természetes, tapasztalatra épülő, a konkrét, megfigyeléshez kapcsolódó egyszerű ítéletekkel működő gyermeki logikával szemben áll a felnőtt kizárólag fogalmakkal készen kapott és igaznak elfogadott ítéletekből összefonódó, csak az absztrakció szintjén működő logikája, amely szinte csak definíció alapján ismeri a szóban forgó és többnyire távol lévő tárgyat. Hogy ez a kettészakadás hol, mikor és milyen körülmények kölcsönhatása folytán alakult ki, arranézve csak sejtéseink, pontosabban gyanúink vannak, módszeres kutatása és pontos feltárása igen hasznos lenne számos vonatkozásban.

Ezúttal engedjék meg a merész következtetést: ha a XX. század első felének nagy pedagógiai felfedezése a gyermeki gondolkodás sajátosságainak felismerése volt, akkor talán a XX. sz. végének és a XXI. század elejének nagy andragógiai felismerése lesz a felnőtt gondolkodásának kettős útja. Nevezetesen az, hogy létezik egyfajta konkrét - jobb kifejezés híján tapasztalatinak nevezhető - gondolkodás, amely az előbb említett gyermeki logika továbbélése és továbbfejlődése során alakul ki; és természetesen létezik a másik gondolkodásfajta, amely a felnőtt korban kialakul: az elvont fogalmi gondolkodás.

Mindez természetesen nem felfedezés, hiszen régen tudunk létezésükről, különbözőségükről, sőt sajátosságaikat is viszonylag pontosan leírják a pszichológia tankönyvek, de már lényeges felismerésnek tekinthetjük azt az észrevételt, hogy a második fokozatosan kiszorítja, sőt felnőtt korra szinte kitörli az elsőt. Ezért nem értik a szülők az általános iskolai matematikát.

A törés valahol a 12-15. éves kor tájékán következik be, amikor az új gondolkodási strukturára átáll az ifjú. Ezek az új formulák törölnek korábbi ismeretszerzési formákat, gondolkodási műveleti típusokat a felnőtté serdülő ember tudatából azáltal, hogy rendszeresen és kizárólagosan az újat kell használnia, mint egyedül kívánatos. A szomorú pedig az, hogy a megtanulásra "kiporciózott" tananyag jelenlegi mennyisége mellett valóban csak ezzel a módszerrel tehet eleget a követelményeknek, mert - rövidtávon és látszólag - ez a leghatékonyabb ismeretszerzési forma.

Az iskolát ezért végeredményben nem vádolhatjuk, hiszen épp a mi századunkban növekedett meg, szinte torlódott óriási vá a közvetítésre váró ismeretek halmaza, oly mértékig, hogy módszeres szelektálással már nem is lehet meghatározni a kívánatos és még emberléptékű választékot. A minél több ismeret, minél gyorsabb megszerzése az egyetlen jelszó, amelynek jegyében a valószínűségi számítás módszerével keressük a legjobb esélyeket. A hasonlat természetesen sántít, mint minden hasonlat, de elsősorban azt akarom érzékeltetni, hogy az iskolának mennyire fontos kérdés a hatékonyság. Az elvont fogalmi gondolkodás kész ítéletekre, magyarázatokra és definíciókra épülő ismeretelsajátítási módszere, amely lehetővé teszi, hogy a tanuló nagyon gyorsan, jól és könnyen tárolhatóan szerezzen ismereteket, szinte csak lexikális ismereteket; amelyeket viszonylag gyorsan elő is tud hívni, de nem biztos, hogy ezek az ismeretek mindig elég megbízhatóak, és még kevésbé biztos, hogy mindig megfelelően lépnek-e kapcsolatba más erre alkalmas ismeretekkel. Tehát valami olyan dolog történik, amelyet egyik oldalon pl. Poszler György "verbalizmusnak" nevez, és azt mondja: egész esztétikai nevelésünk már-már áttörhetetlen gátja az, hogy minden ismeretet csak verbalizált formában tudunk közölni és befogadni. A másik oldalon Gánti Tibor ugyanezt a jelenséget a tapasztalat nélküli ismeretrendszerek törvényszerűen bekövetkező csődjének tekinti. Tapasztalat nélküli ismeretrendszerek alakulnak ki a tanulók fejében, amelyek mögül hiányzik az alapvető tapasztalás, és az ennek a tapasztalatnak a megszerzésével járó gyakorlati ismeret, amely az egyén számára a

leglényegesebbet, a világ egyéni szemléletét, azaz az egyén világszemléletének alapját adja. Enélkül pedig nem tudós a tudós, nem technikus a technikus, nem is beszélve a társadalomtudományok területén, a közéleti gyakorlatban működőkről.

Itt, most az oktatás és közművelődés kapcsolatának kérdéseit tárgyaló nyári egyetemen azt hiszem fontos kérdés lehet e kétféle ismeretszerzés tanulmányozása, és annak a lehetőségnek a keresése, hogy a két nagy kulturaközvetítő rendszer ismeretközli feladataihoz melyik, hogyan illeszkedik. Azt már láttuk, hogy az oktatásnak - számos megfontolást figyelembevéve - elsődleges módszere az elvont fogalmi úton történő gondolatközlés, mint ahogy azt az eddigi gyakorlat is mutatja. Kérdés, hogy az a másik ismeretszerzési forma nem lehet-e a közművelődés adekvát módszere? Mert, ha igen, akkor ugyan hatalmassá növesztjük e közvetítő szféra feladatait, de megnöveljük jelentőségét is, hiszen alárendelt "kiszegítő" helyzetéből, - amelyet mindaddig kimondatlanul viselt - a kulturaközvetítés oktatással egyenrangú partnerévé tesszük.

Mi köze ennek a játékhoz, méginkább a gyermekek játékaikhoz? Miért kell ilyen messziről indulni? Azért, mert az iskolát megelőző korban még mintha nem lenne semmi baj. A szülő nagyjából érti a gyerek ismeretszerzési igényét, elfogadja módszerét is, a játékot. Az óvodában még mintha rendben lenne minden, a gyerek ismeretszerzése a játékhoz kapcsolódik, és viszonylag kiegyensúlyozott. A feszültségek akkor kezdődnek, amikor a gyerek bekerül egy megbízható, kimunkált rendszerbe, az iskolába. A megbízható, kimunkált rendszernél felbomlik az egyensúly, megtörténik a kisiklás. Most kérdés, hogy a rendszer hibája, az ember hibája, vagy nem jól illeszkednek egymáshoz? Avagy maga a rendszer nem teljes, hiányos? És épp ezeken a hézagokon hull ki az emberi teljesség? Gyakran hivatkozunk a mostoha feltételekre, a tömegességre, hogy negyvenötös osztálylétszámok mellett a pedagógus nem képes egyé-

nileg foglalkozni a tanulókkal. A másik mentség a tananyag mérhetetlen mennyisége, a már említett mennyiségi feszültség, amely valóban verbalizmust szül. A tapasztalat elsikkad, a gyakorlat is.

Vizsgálódásaimhoz kiinduló pontnak tekintem a játékot, elsősorban azért, mert a gyermek számára a teljességet kínálja, a világnak épp azt a teljességét, amely a későbbiekben elvész, és amelynek leginkább érezzük a hiányát. Hol kezdődik a játék? A használható játék? Van-e egyáltalán használható játék? És hol végződik a játékos lehetőségek útja az ismeretszerzésben? Milyen viszonyban van a játék az ember életkori sajátosságaival, az ember ismeretszerzési formáival?

A játék mibenléte, keletkezése, működése és hatása a személyiségre mintegy 200 éve izgatja a gondolkodók egy részét. Schillertől Leontyevig rengeteg kutató foglalkozott vele, én most csak utalni szeretnék néhányra, elsősorban az a célom, hogy tapasztalati észrevételekből szőtt gondolatsoportokat ébresszek. Hiszek abban, hogy a játék - ismeretszerző funkcióját tekintve - sem ér véget a 14. életévben. Akkor is hiszek ebben, ha azok a kutatók, akik e témában elvitathatatlan tekintéllyel rendelkeznek, a gyermekkor befejeztével abbahagyják a vizsgálódást, mondván, az ifjúvá serdült ember számára a játék már nem ugyanazt jelenti, mint korábban.

Ez igaz. De a játék a felnőtt ember ismeretszerzésében is kell, hogy szerepet kapjon, éppen azért, mert kell hogy folytatása legyen annak az ismeretszerzési formának, amit a gyerek elkezdett. "A játék az ember és az állatok tevékenységi formája, amelyet a munkától és a tanulástól eltérően, minden külső céltól függetlenül, magáért a tevékenységért folytatnak, és amelyet örömszerzés kísér." Eddig a Pedagógiai Lexikon meghatározása, amely sajnos még kiindulásnak is elég szegényes, de a játékról való ismereteink is igen hézagosak és bizonytalanok.

Hol kezdődik a játék? A Pedagógiai Lexikon számos megfigyelésre és több idevonatkozó kutatásra hivatkozva jelzi azt, hogy a játék nemcsak emberi jelenség. Bizonyos magasabbrendű állatok is játszanak.

Hiszen mi magunk is tudjuk ezt, gondoljunk csak a kiskutyára, kismacskára és a legtöbb emlős állat kölykeinek nagyon is pontosan értelmezhető, és a fajtára jellemző játékaira. Mi a különbség az emberi játék és az állat játékaik között? Tehát máris három játéktípusunk van: az állatok játékaik, a gyermek játékaik, a felnőtt játékaik. Vajon mi bennük a közös, és mi a lényegi eltérés?

Talán a lényeghez közelebb kerülünk, ha másik oldalról tesszük fel a kérdést: Mikortól kezdve játszik a gyerek? Ez a játék azonos-e azzal a játékkal, amit majd 14 éves korában abbahagy, és vajon azonos-e azzal a játékkal, amit a felnőtt folytat?

Piaget Szimbólumképzés a gyermekkorban c. könyvében /magyarul 1978-ban jelent meg a Gondolat Kiadónál/ megkereste azt a pontot, ahol a játékos gyermek játszani kezd, és megjelölte azt a pontot is, ahol az állatok játékszintje tetőzik. Nagyon érdekes megállapításra jutott, felfedezte azt is, hogy a játékszintek igen szoros kapcsolatban vannak a gyermeki intelligencia fejlettségi szintjeivel. Mint ismeretes erre a fejlődéslélektani felismerésre épül a matematika tanításának korábban említett új módszere is. Mintegy emlékeztetőül tekintsük át ezeket a szinteket:

Tudjuk, hogy két-három hónapos korban kezd a gyerek olyan mozgásokat végezni, amelyekről azt mondjuk, hogy már játszik; észreveszi a kezét, kinyitja becsukja az öklét. Ha pedig a szülő mellé ül, és valamilyen egyszerű kézmozdulatot tesz, azt előbb ösztönösen utánozza, mint ahogy a kifeszített játék golyóinak forgó mozgását vagy a libegő kandó ritmusát, lengését is utánozva követi mozdulatával. Játék-e ez? Piaget szerint nem, csupán utánozás.

Az első életév végén figyeli meg, hogy bizonyos mozdulatokat a gyerek ismételi, és közben nagyokat nevet, jelezvén, hogy ez örömet szerez neki. Vajon ez már játék? Ha igen, mi különbözteti meg az előzőtől?

"A tárgyakkal való cselekvés feltétlenül átalakul játékká, attól kezdve, hogy a gyerek az új jelenséget "megérti" és az nem ösztönzi már a szoros értelemben vett keresésre." - írja Piaget. Vagyis a játék a primár megismerést, a "felfedezést" követi. Magunk is számtalanszor megfigyelhettük, hogy úgy az első év fordulójának tájékán a kisgyerek nagyokat nevetve paskolja a vizet, ütögeti egymáshoz a két fedőt, csapkodja az ajtót fáradhatatlanul, a környezetében lévő felnőtt teljes kimerüléséig. Minden gyereknek megvan a maga ajtós korszaka, mert ez a csodálatos szerkezet az első igazi nagy játék. Elzár és ezt az elzárttságot fel is oldja, és ez a csodaszerkezet engedelmeskedik: kinyitom-becsukom, sőt be is lehet csapni, akkor hatalmasat dörren, hogy még a felnőttek is össze-rezzenek. Mindezt ő, egyedül ő, a kis ember idézi fel, annyiszor, ahányszor akarja, és az mindig ugyanúgy következik be.

Ugy tűnik nekiünk felnőtteknek, hogy a megismert, feltalálta jelenséget most fáradhatatlanul gyakorolja valamilyen célszerűségi követelménynek engedelmeskedve a készségfejlesztés érdekében. A kis állatnál a mozgó tárgy figyelését, gurítását, majd hirtelen elfogását a későbbi vadászat biztos előképének tartjuk. Így van-e vajon? Ilyen egyszerű ez a gyakorló folyamat? De ha így van, miért nem játszik okosabban, célratörőbben? Miért hagyja ott, épp akkor, amikor a legtöbbet "tanulhatna" belőle? Mert a játék szeszélyes, és sok kutató állítja róla, hogy cél nélküli. Vajon így van-e?

Amikor a játék látszólagos céltalanságáról hallok vagy olvasok, mindig Kant híres idézete jut eszembe a szépről. "Szép az, ami érdek nélkül tetszik." Dehát hogyan tetszhet valami érdek nélkül? Hiszen akkor meg se látom! Azóta e gondolat bírálatából megszületett a szépségnek a szabadság-esz-

ményhez kapcsolódó új meghatározása: nevezetesen, hogy a szépség a szabadságélmény objektívalódott formája. Kérdés, hogy a játéknak van-e köze a szabadsághoz? Mindnyájan érezzük hogy van, nagyonis sok. A játék öröme a szabadság öröme, a jelenség újabb és újabb bekövetkezésének, előidézésének korlátlan irányíthatóságát élvezzi a gyerek, és bizvást mondhatjuk, hogy a játzó állat is. Az öröm forrása, hogy a jelenség a hatalmában van, felidézésekor szinte rituális ismételtetések a gyakorlatban éli át a nagy filozófiai igazságot: "a szabadság a felismert szükségyszerűség" /Spinóza/; és ennek tanulmányozása, következetes kísérleti felidézése a játék funkciója, ez pedig éppen nem gyakorlás.

Az ismétlődő cselekvéssorokban hamarosan megjelenik a későbbi célszerű cselekvések sajátos, a fajtára emlékeztető mozzanata: a kismacska úgy pofozza a mozgó tárgyat, mintha egérre vadászna, a foxi kölyök rázza, harapja, földhöz csapja a nyakoncsipett cipőt, a kecskegida, a csikó szalad, majd megtorpan, és szembe fordul képzeletbeli támadójával. A cselekvéssor mögött már ott szunnyad a mintha helyzet, amely a szimbólumhoz vezet, de amely már csak az embernél szülehet meg, mert feltétele a képzet szemléletes formája, azaz a távol lévő tárgy képzet szintű felidézése. Maga a szimbólikus játék nem más, mint egy adott elem és egy képzelt elem variációgazdag összekapcsolása. Az állatkölyök játéka ezt a határt már éppenhogy csak érinti. A mintha szituációt még érezzük, de tartalmában már a jelkép nem teljesedik ki. Az embernél mindez a kommunikáció, a gesztusra épülő, a képi és a verbális kommunikáció kifejlődésének még szét nem vált első lépcsőjében ismerhető fel határozottan. Amikor a gyerek tudja a dolgok nevét, mozgásos játékaik egyre inkább jelképessé válnak. Vagyis a szemléletes gondolkodás szintjén - mintegy megelőzve saját fejlettségi szintjét - elkezd szimbólumalkotási műveletekkel "kísérletezni". Még nem a tárgyat idézi fel, nem is annak képzetét, hanem tulajdonságaiknak már ismert sokaságát, amelyek számára a tárgyat jelentik. Ezek a tulajdonságok lehetnek külsőségesek, lényegtelenek, számára mégis a lénye-

get jelentik ebben az összefüggésben. A kislány felveszi a mama kendőjét, belebújik a cipőjébe, végigbotorkál a szobán és ő a mama személyesen. Pedig ez még nem szimbólum igazán, mert csak a tulajdonságokat rakta magára. A szimbólum akkor teljes, amikor a testvérével veszekszik a mama nevében. A 3-6 éves kor játékeit jellemezve Piaget megállapítja, hogy "a szimbólum - mind jobban közeledve a valósághoz - veszít játékos torzító jellegéből és a valóságot utánzó egyszerű képzethez kezd hasonlítani."

A szimbólikus játék a konkrét művelési intelligencia korára - a hatodik életév után - bonyolult szerepjátékká szélesedik, amelynek már kollektív jellege a meghatározója. Ebben a korszakban - a konkrét művelési intelligencia szintjén - a gyerek még nem képes távollévő összefüggések vizsgálatára, elvont szabályok, következtetések levonására - hiszen éppen erre épül az új matematika is -; a játékban azonban ezúttal is felülmúlja önmagát, mert akkor jelennek meg a szabály-játékok, amelyek nem egyebek, mint elvont közösségi, társadalmi viszonylatok jelképes tükröződései. A szabály nem más, mint absztrahált társadalom, olyan elvont művelési folyamat eredménye, mint egy tört, vagy egy aránypár. A jelenlévő mennyiségi elemek nélküli művelet. Ezek tehát az absztrakt művelési intelligencia szintjét készítik elő, gyakorlati utat építve a fogalmi absztrakció, és a fogalmakkal végzett művelési gondolkodás felé. A szabályjáték mindig személyek közötti viszonyt fejez ki, és feltétele a társas kapcsolat. Ezek a játékok már az intézményesült társadalom modelljei, melyekben a naiv egyezések mögött mindig megtaláljuk a társadalmi struktúra - esetleg egy régebbi társadalmi szerkezet - átörökítésre, hagyományozásra fontosnak tartott elemeit.

Piaget-ra és más kutatókra hivatkozva Mérei Ferenc írja le különböző korosztályú gyerekek viszonyát egy klasszikus szabály játékhoz, a golyó játékhoz. /Mérei-Binét: Gyermeklélektan. Gondolat, 1978./ A kísérlet során a gyerekeket játékra kérték fel, szükség esetén előzőleg ismertették velük a szabályokat is. A 3 évesek nem tudtak játszani - hiába mondták

el nekik a szabályokat - külön vonultak és rakoagatták a színes golyókat, vagy céltalanul guritgatták, egymást dobálták vele. Nem voltak alkalmasak a szabály játéokra. A 4-5 évesek alkalmazták a szabályokat, de nem tudták miért van ezekre szükség, a szabályok eredetéről nem tudtak, mintegy felnőtt "parancsnak" tulajdonították azokat, a játék megtanulandó részének. A 7-10 évesek tudatosan alkalmazták, ki is egészítették ha kellett, és kölcsönösen ellenőrizték egymást a végrehajtásban, a betartásban. 10-12 éves korban a gyerekek a szabályt lazán kezelik, változtatják, ha kell, újat alkotnak, tudják és élik, hogy az kölcsönös megegyezés terméke, átigazítják szükségleteik szerint. 12-13 éves korban megszűnik az öröklött jelleg, a játék leginkább élményt nyújtó része a szabályalkotás lesz, bonyolult játékokat alkotnak, melynek szabályait írásba is foglalják. És utána nem is játsszák el legtöbbször, mert csak a szabály a fontos. Nagyon jelentős ennek a kornak a demokrácia igénye - néha agresszív formában is jelentkezik. 13 éves kor után kialakul a felnőtt szabálytudat, vagyis elérkezünk a felnőttek játékaikhoz, amelyekről ismereteink, rendezett tudományos megfigyeléseink már nincsenek.

Valójában 10 éves kor után a gyerekek játékaiban egyre gyakrabban fedezhetjük fel a felnőttek játékaira jellemző elemeket: a szimbólikus játékot helyettesíteni kezdi az álmodozás, az alkotó játék helyébe a hobbyk lépnek, máskor az örömmel végzett munka, az alkotás; a szabály játékok a társasélet, a szórakozás és a sporttevékenység csoportjaiba oldódnak fel, és lassanként elhomályosul eredeti funkciójuk is. Érdeemes elgondolkozni rajta, hogy vajon miért? És azon is, hogy ez így természetes-e?

Végig követhető tehát, hogy a játék az a tevékenységi forma, amely a gyereknél a saját intelligencia szintjét meghaladó lehetőségeket teremtve tudja tevékenyvé tenni a szellemet, a játék tehát amolyan archimedeszi szerkezet, amely a saját feltételeit elő tudja készíteni a gyermeki intelligenciában. Mi ennek a titka? Mi a játéknak ez a csodálatos ereje, hogy

lépten-nyomon felül tudja múlni benne önmagát az emberi szellem, a fejlődő emberi szellem? Tulajdonképpen a 10 éves gyerek már kezd felnőttként hobbykat megvalósítani, megjelennek az álmódosítás jelenségei. Játékaiban is kész felnőtt! Elhíhetjük, hogy természetes ennek a folyamatnak a megszűnése?

A társasélet és a szabály játék kapcsolata a 13-14. éves korban szinte tapintható. Egyszer csak a szabály játék helyett a társas kapcsolatok lesznek a fontosak, ezek szabályainak szelektált elfogadása, méginkább dialektikus tagadása. Számos otthonról hozott feszültség, nemzedéki ellentét robban itt a szabály játékok határán, amelyek a rongyos farmerhez, alkalmasint a hosszú hajhoz, és egyéb különböző világjelenségekhez, divatokhoz ugyanúgy vezet, mint ahhoz, hogy keresi az ifjú, hol találja meg a saját kapcsolatrendszerének önálló kiépítését, a saját személyiségéhez legjobban illő életformát.

A kortárs kapcsolatoknak ez a nagyon robbanó, nagyon feszülő szakasza, a kamaszkor: a szexuális érés kora, a társadalmi beilleszkedésé, minden egyszerre szakad rá, és éppen ekkor következik be, hogy még a játék - ez a nagyon jelentős elaborációs lehetőséget nyújtó tevékenység is - válságba kerül. Vajon tudna-e a játék segíteni? Meggyőződésem, hogy tudna, ha nem kerülne annyira válságba. És vajon mi pedagógusok, akik hisszük, hogy hozzáértők vagyunk, és szeretnénk azok lenni, be tudunk-e avatkozni úgy ennél a szakasznál a játékba, hogy ne csak didaktikus és dúrva belegázolás legyen - amit természetesen utasít el az ifjú -, hanem afféle személytelen néma útjelző, segítség a megfelelő irány kiválasztásához.

A játékot gyakran fosztjuk meg lehetőségei nagy részétől azzal, hogy prakticista szemlélettel a napi pedagógiai munka igavonó állatává tesszük. Természetesen minden játéknak megvan a maga gyorsan és közvetlenül mérhető haszna. A repülő- és hajó- modell pl. fejleszti a kézügyességet, az MHSZ-ben folyó munka a hazaszeretetre nevel, a haza védelmére való felkészítést is segíti - de amikor ezek érdekében szakkört ho-

zunk létre, tudjuk-e, hogy a modellezés a szimbólikus szerepjátékoknak a legfejlettebb alkotó formája, és ilyen minőségében nemcsak a modell elkészítése a fontos, hanem annak célszerű használata is, a repülőgép repítése, a hajó úsztatása; a versenyzés a játékhoz tartozik, és nem külön sportág. Vajon minden modell felrepül? Vajon érezzük ennek fontosságát? Mert tartós hobbyba csak úgy fejlődhet át egy játék, ha nem romboljuk szét dúrva kézzel a játék helyzet többletet adó szimbólikus erőterét.

Mi a játék titka? A Pedagógiai Lexikon szerint ennek lényegét még nem sikerült megfejteni a kutatóknak. "Mi tehát a játék, amely hozzáférhető a gyeremek számára és elérhetetlen a tudósnak?" - kérdezi Rubinstein. /Az általános pszichológia alapjai. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1977. 909. o./ Én nem hiszem, hogy megfejthetetlen a játék, de természetesen nem egy előadás keretében. A játék lényegének megfejtésére én sem vállalkozom, de egyfajta megközelítését mégis megkísérelhetjük így együttesen nem annyira elméleti, mint inkább gyakorlati, funkcionális oldalról.

Ha a játék keletkezését és társadalmi, ismeretelméleti szerepét vizsgáljuk, egy különös jelenségre lehetünk figyelmesek. A játékban végbemenő tudati reakciójelenségek mások, mint egyéb tevékenységekben. Minden élőlény alkalmazkodik a környezetéhez, így az ember is. Az emberi alkalmazkodás kétféle lehet: az egyik a fiziológiai, a másik a pszichikai. Az utóbbi, tehát a pszichikai alkalmazkodás kétfajta folyamat dialektikus együtthatásában zajlik le. Az egyik az accomodáció, azaz a szervezet idomulása, hasonulása az adott körülményekhez. Ebben az élő szervezet mintegy feladja önmagát, elfogadja a környezet diktálta feltételeket, hozzásimul a külvilághoz. Cselekvésre lefordítva ez azt jelenti, hogy utánoz. Az alkalmazkodásnak azonban van egy másik alapformája: az asszimiláció. Ebben az esetben arról van szó, hogy a körülményeket alkalmazom, alakítom a saját igényemhez. A körülményeket meg akarom változtatni, át akarom hasonítani saját igényemhez. Gorkij azt mondja, hogy "a játék a gyermek útja a világ meg-

ismerése felé, amelyben él, és amelyet megváltoztatni hivatott." Ez a nagyon költői gondolat éppen a játék leglényegesebb mozzanatára utal, az abban megvalósuló asszimilációra. A pszichikai alkalmazkodást szolgáló két reakciójelenség ugyanis különféle egyensúlyviszonyokat alkot a megismerési folyamatokban, és ez a viszony határozza meg a folyamat jellegét. A játékban minden esetben az asszimiláció dominál.

Ez tehát a játék kulcsa? Keletkezésének pillanatában mindeképpen azt mondhatjuk, hogy igen, mert az asszimiláció révén interiorizálja a gyerek a megismert jelenséget. S az ismétlés, a jelenség újra és újra való felidézése éppen azért nem gyakorlás, mert a történetek fölötti uralom - mintegy totális uralom - maradéktalan átélése; az utána jelentkező öröm pedig ebből a megvalósulásból származó funkcióöröm. /Vagyis az ajtó becsapása, kinyitása és újra becsapása azért jelent örömet a gyerekeknek, mert ő csinálja, akkor történik, ha akarja és akkor, amikor akarja, ez pedig egyenlő a dolog, a jelenség fölötti uralommal./ Ezért feltétele a játéknak a megismerés, és ezért nem fordulhat meg itt a sorrend, mint ahogyan a gyakorlással sem azonosulhat a játék, mert a gyakorlás utánzás, azaz accomodáció, és így a játéknak éppen az ellentéte. Ugy is mondhatnánk: a játész gyakoroltatja a jelenséggel azt, hogy ő a hatalmában tartja.

Ez tulajdonképpen nagyon nagy dolog. Hiszen az egész emberiség haladásának, az ember emberré válásának titka, hogy asszimilálni tudjuk a környezetünket. Saját magamhoz "idomítom" a világot, és ezzel egy újfajta megismerési rendet, megismerési módot fedezek fel. Mi jellemző erre a megismerési formára, típusra? Mi a jelentősége? Ezt a megismerési formát úgy hívják, hogy modell, és az egész tudományos megismerés alapja. A 70-es évek elején jelent meg magyar nyelven V. Stoff munkája: Modell és filozófia címen, ebből idézem a modell meghatározását. "Modellen olyan eszmeileg elképzelt vagy anyagilag realizált rendszert értünk, amely visszatükrözve vagy reprodukálva a kutatás objektumát, képes azt helyettesíteni úgy,

hogy tanulmányozása új információt nyújt az objektumról.

A modell tehát valamilyen, többnyire analógiás alapon létrehozott gondolati egység, amelynek vizsgálata segítségével új ismerethez jutunk. Már a játék születésének pillanatában, de különösen a szimbólikus játékoknál megtaláljuk az analógiás alapon választott helyzetet, a játékhelyzetet. Ezt a gyerek kiemeli a környezetből azzal, hogy a vele végzett cselekvést ismételni kezdi, és mivel az ismert jelenséget újra és újra létrehozza, újra és újra meg is vizsgálja, ez pedig magában rejti, a halaszthatatlanul bekövetkező célt, újabb ismeret felfedezését, vagyis a továbblépés lehetőségét.

Ez a továbbfejlődés a szó igazi értelmében komplex. Nemcsak a tartalmi felfedezésekben halad előre a játészó, hanem a játék formáiban a játék minőségekben is. A mozgásos tevékenység, a cselekvés szabályos ismételtetésével már lassan önálló súll, és ezzel elszakad a tárgytól, az eredeti ismerettől, egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a tulajdonságok, és megindul a szimbólikumképződés útján. Tehát a beszéd és a mozgás határán már megjelenhet a jelkép kezdetleges formája a játékban, holott a tudatos gondolkodásnak még öt évre van szüksége ahhoz, hogy a teljesértékű szimbólummal bánni is tudjon a konkrét műveleti szakaszban. A fogalom előkészítésére kialakul a szabály, a játékszabály, amely az absztrakció megszületésének útja.

A játék éppen azért tud minden fázisában előre rúkkolni, mert modellben fedezi fel a világot. Mert hát mi más az asszimiláció, ha nem elemi modell. Természetesen a felnőtt modelljelen, a tudományos gondolkodás e fontos segédeszközeiben az akomodáció és asszimiláció viszonya nem ilyen egyszerű. Már a bonyolultabb játékformákban is újra egységbe kerül a kettő a modell kialakulása után.

A magasszintű szabályjátékok a bonyolult logikai műveletek sorát modellezik. A közösségi viszonyok, a társadalmi gyakorlat szabályozását, a későbbi törvényhozást, jogi- erkölcsi normákat, azok felülvizsgálatát és újratereztését, gya-

korlati felülvizsgálatát, és a legfontosabbat: interiorizált elsajátítását készítik elő, sőt ha töretlen a játék, meg is valósítják. /Lásd I. táblázat./

Eszerint a jól játszó gyerek 14 éves korára demokratikus jogaival élni tudó állampolgár? Ugy kellene legyen! Ha nem úgy van, talán nem a játékban, hanem a játék hiánya körül kellene keresni a hibát. Talán túlzónak érzik ezt a követeltetést, de meggyőződésem, hogy nem az. Az általános iskola 8. osztályában hiába tanítjuk meg a magyar alkotmányt, ha az előző nyolc évben a szabály játékok és a demokratikus nevelés eredményeképpen a gyerekek nem rendelkeznek megfelelő mennyiségű átélt tapasztalattal, az abban foglalt jogok és kötelezettségek személyes feldolgozásához. Az általánosságok, az üres meghatározások, a törvények és jogszabályok - ha csak azok verbális ismeretét kérjük számon, és mint magatartási követelményeket suhogtatjuk vissza - tapasztalatok és cselekvésből kiformalódott meggyőződés nélkül cinizmust szülnek, sajnos törvénytelenül.

Ha viszont a nevelés során sikerült biztosítanunk a játék emberformáló hatásának optimális feltételeit, a játékszintek egymásra épülnek, kiteljesednek és folyamatosan felszámolják önmagukat. Mert hát miért van szükséges játékra a felnőtteknek, ha már fejlődése befejeződött? A funkcióját vesztett játék már csak afféle disz, céltalan szórakozás, vagyis " j á t é k " lehet csupán a felnőtt számára, tehát a folytatásnak valóban nincs jelentősége. Vajon így van-e? Megszűnik-e a játék funkciója, vagy ha változik, miben változik meg?

Piaget a gyermekkori játékról szólva azt mondja: "A játék egyszerűen minden tevékenységnek az egyik aspektusa /és olyan összefüggésben van a tevékenységgel, mint a képzelet a gondolkodással/; túlsúlyát a gyerek életében így nem kellene sajátos, csak a játék tartalmára érvényes okokkal magyarázni, hanem azzal a ténnyel, hogy minden viselkedés és minden gondolkodás jellegzetes tendenciái a pszichikus fejlődés kezdetén kevésbé kiegyensúlyozottak, mint a felnőttben és ez ma-

gától értetődik... A játék nem különálló viselkedésmód, nem sajátos tevékenységi típus más típusok között, hanem csupán a viselkedés egyféle irányultsága, vagy az egész tevékenység általános "pólus", így az egyes tevékenységeket minden esetben az jellemzi, hogy mennyire vannak messze vagy közel e pólushoz, és hogy a polarizált tendenciák között milyenféle egyensúly jön létre."

Nyilvánvaló, hogy ez az összefüggés más a gyereknél és más a felnőtt esetében. Még ideális állapotban is más arányokkal kell számolnunk, hát még ha figyelombe vesszük az elején mondottakat a felnőtt ismereteinek és ismeretszerzésének színté kizárólagosan fogalmi és verbális jellegéről. A játéknak erről a minőségéről nemcsak keveset tudunk, de nagyon sok a téves információnk is ezzel kapcsolatban. Amit közhely szinten tudunk a felnőttkori játékról, az a kompenzációs és az ébrentartó funkció. Tehát az a tulajdonsága, hogy a mindennapi tevékenység során nem használt képességeket, készségeket segítségével ébren lehet tartani, és a nem alkotó munka kiegészítése is lehet a játék, amely ezúttal az alkotás élményét adja. A játék azonban a felnőtt korban sem csupán pótcselekvés.

Ha a játék minden tevékenységnek az egyik pólusa, akkor a folytatása sem lehet ilyen satnya a felnőtt életében. Schiller az Eszztétikai levelek-ben ezt a következtetést szögezi le: "Az ember csak akkor játszik, amikor a szó teljes értelmében ember, és csak akkor egészen ember, amikor játszik." Egy emberöltővel Engels előtt ez a mondat nagy felismerés volt. Vajon igaz-e most is? Vagyis tisztázni kell, hogy milyen viszonyban van a játék a munkával.

Ma épp azt tartjuk legfőbb társadalmi célunknak, hogy egésznek érezze magát az ember a munkájában, a világban. Az egyik pólus a munka, ebben bizonyosak lehetünk, de hol veszett el a másik, hol rejtőzik, milyen álarc alatt kell keresnünk, hogy megvizsgálva mai megjelenési formáját felismerjük benne az emberi teljességet a maga eszközeivel valóban kiteljesítő játékot?

Vajon tudjuk-e azt saját életünkről, munkaképességünkről, alkotóerőünkről, hogy ugyanúgy újratermeljük, mint ahogyan a gazdaságot újratermeli a társadalom? És hogy ez az újratermelés - mint a gazdaság esetében - kétféle lehet, egyszerű - és bővített újratermelés. Vajon az emberi képességek bővített újratermelése megvalósulhat-e mindazok nélkül a jelenségek nélkül, amelyekről itt a gyermeki játék kapcsán szóltam? Hiszen egyedül a játék az, amely képes arra, hogy az ember önmagát felülmúlja, önmagát előrevigye, bővítetten újratermelje. Mint ahogy a munka, és csakis az emberi munka képes többletérték termelésére. "A játék a munka gyermeke"- mondja a szállóige. Lehet-e akkor a játék egyenlő és csupán egyenlő a pótcselekvéssel? A játék az az archimédészi pont, amelyen állva a gyerekek nap mint nap megvalósítják saját személyiségeik bővített újratermelését, fáradság nélkül és szédületes iramban. /A vele párhuzamosan futó fogalmi ismeretszerzés csak tömegében nagyobb, jelentőségében nyomába sem ér./ Mintegy 14 év alatt válik alkalmassá saját kora kultúrájának értő használatára és továbbfejlesztésére. A sokezeréves út lerövidítését a játék nélkül nem tudná elvégezni egyetlen iskola sem.

Az emberi munka képességét is újra kell termelni, és bővítetten kell újratermelni. Ennek a kulcsa pedig csak egy olyan felüdülési lehetőségben kereshető, amely a többlet megteremtését nem fáradság árán adja, hanem örömszerzés útján valósítja meg. Vajon a mi szabadidő kereteinkben előforduló tevékenységek vannak-e olyan kapcsolatban a saját képességeinkkel, mint a gyerekek tevékenységeiben a játék? Vajon vannak-e olyan értékek - nem ismeretértékűek - megújító értékűek, mint a gyerekek játékaik. Kellene, hogy olyan értékűek legyenek? Én azt hiszem, erre csak igemmel lehet felelni!

A hobbykkal rendelkező emberekről azt szokták mondani, hogy kiegyensúlyozottak. No, ne essünk túlzott általánosítás hibájába, ezeknek az embereknek is lehetnek komoly feszültségeik, de feszültségeik levezetését mindig megtalálják a hobbyjukban. Dehát ez mivel több, mint kompenzáció? A bővített rek-

reáció megelégedhet ennyivel? A kompenzáció csak egyszerű új-ratermelést eredményez, mint ahogy a felnöött játékok, a felnöött szórakozási formák egy része is, olykor még azt sem, mert szélsőségesen hajszolt formái - egyik-másik esetben - még rombolják is az ember képességeit /mint pl. az italozás/.

Pontosítsuk talán, mit értünk az emberi képességek bővített új-ratermelésén. Marxtól tudjuk, hogy a munka során termelődnek ki azok a szükségletek, amelyek a tevékenységformák sokféleségének fejlődését indítják el. A munka során termelődik ki maga a szabad idő is. Csakhamar kiderül, hogy a szabad idő tartományában olyan tevékenységek végezhetők, amelyek a munkára való készsége fokozzák, elősegítik a termelés eredményességét. A szubjektum a szabadidőt kényszermentesnek érzékeli, így személyisége kibontakoztatására használja fel. Az embernek természetes igénye, hogy ebben a megújulási folyamatban rendezze, átélje, megújítsa a külvilághoz való viszonyát; valójában az egész rekreáció a pszichikai alkalmazkodásnak egyik igen intenzív folyamata. Annak a pszichikai alkalmazkodásnak, amely accomodáció és asszimiláció dialektikus egységén keresztül valósul meg. Ha ezt a folyamatot nem befolyásolják külső zavaró tényezők /pl. manipulációk/, mindenképpen ismeretgazdagodást, személyiségépülést eredményez, vagyis bővített rekreációként valósul meg. Az egyszerű új-ratermelés mind a társadalmi termelésben, mind az individuum önmegvalósításában csupán gondolati séma, fikció lehet, mert ahogy a termelés csak bővített formában újulhat meg, úgy a személyiség is az egyszerű új-ratermeléssel a fokozatos leépülés felé haladna.

A mi szórakozásaink, a hobby, a megújulási lehetőségeink vajon hogyan adnak módot a bővített új-ratermelésre abban a bizonyos kényszermentes időkeretben, a szabad időben? A szabadidő-tevékenységek egy jelentős részét manipuláltan örököltük az előző osztálytársadalmaktól. Ezt nem lehet olyan könnyen kiheverni, mint a magántulajdon létét, ha egyáltalán azt is ki tudtuk már heverni - annak tudati elemeit -, a szórakozással, a művészettel, a játékkal kapcsolatos téves eszméink, rossz gyakorlatunk, értetlenségeink és túlzásaink, egyszerűen

művelődéspolitikai bukdácsolásaink nagy része ebből az örökségből táplálkozik. Az a folyamat, amit a gyereknél még bizvást nevezünk játéknak, érzünk pozitívnak, sok tekintetben ezért is apad el, válik egyre kevésbé elismertté, és szorul perifériára már a felnőtt kor küszöbén.

Pedig a játék - mint azt már előadásom elején is említettem - egyfajta "másként gondolkodást" reprezentál. Ez a másként gondolkodás a verbális, fogalmi gondolkodási struktúrával szemben a gyakorlati, a cselekvésben megvalósuló, érzékletes jelképbe absztraháló gondolkodási formát, és egyben az erre való természetes készséget, hajlandóságot is jelenti.

A preverbális szinten megjelenik a gyereknél a játék, a verbális kommunikáció megjelenésével óriási ütemben fejlődik tovább, és ekkor válik speciálisan emberivé is. Mégis az embernek ez a csodálatos képessége, a beszéd, a fogalomalkotás az, amely ránehezedik, elnyomja, megfojtja. Vajon törvényszerű, kikerülhetetlen ez a jelenség? Hiszen azt mondjuk, hogy a gondolkodás fejlődésének kulcsa a szó, az emberi beszéd, a fogalom. És egyre gyakrabban mondjuk, hogy a gátja is egyben.

Az igazság az, hogy az emberiség az eltelt évezredek során ebbe a verbális fogalmi közegbe rendezte és konzerválta örökségének mintegy 80 %-át. A teljes értékű hagyaték, sok ezer év tapasztalata részben műalkotásokban és nagyrészt a könyvtárakban áll mondatokban tartósítva. Még az elröppenő jelenségről, az eleven művészi élményről is innen hívhatunk elő megbízható információkat; elpusztult remekművek leírása vagy térben és időben elérhetetlen alkotások műelemzése révén. A könyvtár mindenre válaszol, gyorsan, pontosan és egyértelműen. De éppen ez az egyik baj, a dolgok, jelenségek nem egyértelműek. A verbális közvetítés mindig egysíkú, hiányzik mögötte a tapasztalás sokrétűsége, ezért félrevezető, ezért félreérthető.

Sok ezer év tapasztalata ott áll verbális formában a könyvtárakban, és ez a tapasztalat így már nem elég a ma emberének. Vagy nem volt elég máskor se? Ugy kamaszkorom tájékán egyszer nagyon megdöbbsentem Vörösmarty egyik versének során: "Országok rongya, könyvtár a neved!" Lehet, hogy Vörösmarty akkor már tudta azt, amit mi mostanában tragikus fojtogatásként érzünk, hogy minden, csak verbálisan, nem ér semmit!

Nem lehet megélni meghatározásokból, nem lehet megélni könyvekből, nem lehet megtanulni a világot lexikonból. Amit átélni nem tudunk, azt könyvekből szerezhetjük meg! Igaz, de ha szűk világunk kitágítására csak a meghatározást és a magyarázatot ismerjük, az élő valóságot gazdagon reprezentáló művészetet is csak ilyen magyarázatok és meghatározások formájában tudjuk megérteni, a valóság tapasztalati átéléséért merő kényelemből egyetlen lépést se teszünk; akkor minden ismeretszerzés csak munka szinten jelenhet meg a számunkra, és a rekreációt csakis pótcselekvés jelentheti ebben a művileg alkotott világban.

A szülők, a mérnökök, a tanárok magasan kvalifikált emberek, nem értik azt a matematikát, amit kisiskolás gyermekük tanul; és nemcsak nem értik, de háborognak, és hatalmi szóval való betiltását követelik, mert nem tudják elképzelni, hogy bennük is lehet a hiba. Nem értik a művészetet, és a művészt hibáztatják, csakis őt. Dehát hogy érthetnék, mikor életük eddigi ismeretszerzési gyakorlatában minden eszköz arra szolgált, hogy eltávolodjanak annak lényegétől. Az összes műelemzések arra szolgálnak, hogy ne értsék a művészetet! Ez így nagyon súlyosan hangzik, engedjék meg, hogy a hátralévő időben erre adjak magyarázatot.

Hét éve végzek kísérleteket ebben a témában. Az volt a kiindulásom, hogy a ma emberének a mialkotás megismerésére szolgáló módszere eleve rossz. Ez a módszer a műelemzésre épül, és minták alapján kellene, hogy kialakuljon a személyes gyakorlatban. Ebben a gyakorlatban pedig a minta, a műelemzés

eltávolít a műtől, ha az valóban jó műalkotás. Elemezni könnyen a sablonos és gyenge műveket lehet. Ezt lehet megtanulni is. Az eltávolodásnak pedig két útja van: egyik a sznobizmus felé vezet, a másik a "büszke műveletlenek" táborába. Az elutasítás vagy befogadás nem a műveltségi színvonalától függ. Valójában mindenféle müelemzés eltávolít magától a műtől, mert épp magát a műalkotást nem hagyja saját közegében érvényesülni, saját nyelvén szólni. Milyen jogon állok én oda, és müelemzés címén olyan gondolatokat magyarázok bele más művébe, amilyenek neki soha meg sem fordultak a fejében, és amilyenek az én elemzésemet hallgató majdani befogadóknak soha nem is jutnának eszébe? A mű nem tud szólni a befogadóhoz, mert nem hagyom, verbalizmusommal hatalmas gátat emelek közéjük, amely minden igyekezetemtől csak nagyobbra nő. Ez a verbalizmus nemcsak azért árt, hogy a vizuális vagy zenei alkotást nem lehet "átírni", szövegbe transzponálni, hanem elsősorban azzal, hogy fogalmakkal igyekszik helyettesíteni jelképeket. A kettő nem azonos minőség, nem cserélhető fel és nem vonható össze. Ugyanez érvényes a versre, a novellára is. A befogadó pedig csak fogalmakkal tud bánni, mert kizárólag ezt várták tőle szinte iskolába lépése óta, és nem tud az egyik kifejezési rendszerből átmenni a másikba. Csak fogalmakkal tudunk bánni, mert attól kezdve, hogy felfedezte az oktatás képességünket az elvont művelti szintre, csak ebben a formában állt velünk szóba. Vissza kell tehát állítani előbb a konkrét gyakorlati gondolkodást, meg kell keresni az elvonatkoztatásnak a jelkép felé vezető útját ahhoz, hogy saját közegében találjunk el a mi világá-
hoz.

Nézzük meg egy vázlaton, hogy jön létre a megismerés.

/Lásd II. táblázat./

Ha elmegy az ember egy képtárba, művek tömegével kerül szembe. Megyek végig a termeken és észlelem egymás után a műalkotásokat, egy perc alatt minimum 30-at. Ez eleve megteremti a bőség zavarát még akkor is, ha nem turista vagyok, és sietnem sem kell. Hogyan maradhatok négy szemközt a művel? Egy

művel! Tehát már a megfigyelés, az alkotás észrevevése, az észlelés önmagában zavaró körülmények között jön létre. Kísérletem során úgy próbáltam ezen segíteni, hogy játékos keretben megpróbáltam mintegy "megkötni" a csapongó figyelmet és egy-egy mű formanyelvi elemeinek felfedezésére koncentrálni. A kísérleti csoporttal barkochbát játszottam 10-14 kiállított képpel. A kiválasztott alkotást a rajta szereplő figurális elemek, majd csak színek, végül pedig formai, kompozíciós megoldások alapján kellett megtalálniuk a játékosoknak. Ezzel mintegy rétegenként tártuk fel közösen a műalkotás külső, formai eszközszerét.

A megismerés műveletei között a következő lépés a problémahelyzet felismerése. Ezt a fázist a második találkozáskor úgy próbáltam cselekményesíteni, hogy egy-egy műalkotás mellé kivetítettem egy hasonló témájú, hasonló felépítésű színes fotót, amely nem összehasonlítási alapként, hanem csupán dokumentum fotóként szerepelt a továbbiak során. A feladat az volt, hogy bírósági tárgyalás keretében kellett számonkérni a műalkotástól a valóság hiteles ábrázolását /ezt végezték a csoportból azok, akik az "ügyész" szerepére vállalkoztak/; illetve meg kellett védeni a képet, indokolni kellett stilizálási módjainak jogosságát /erre vállalkoztak az "ügyvédek" a csoportból/. A harmadik csoport a "bírók" szerepkörében kérdéseket tehetett fel és "ítélkezett".

Tulajdonképpen így haladunk az ismeretszerzésben: észlelem a megismerésre váró tárgyat, megfigyelem, sorbaveszem legfontosabb tulajdonságait, felszíneiket és a mélyebbeket. Második lépésben már a tárgy viszonylatait teszem vizsgálat tárgyává, ez eredményezi a problémahelyzet felismerését. Összevetéseket végzek, adott esetben korábbi tapasztalataimmal mérem össze az újakat, ítéleteket alkotok, következtetéseket végzek a kiemelt egy művön és nem mind a harmincon. Pl. Monet: Nyárfák c. képén megvizsgálom, hogy vajon ilyen-e a nyárfa /jó ha ezt segíti az a bizonyos dokumentum fotó/, a nyárfáról, az eső utáni hangulatról, a fényviszonyokról őrzött emlékeimet felújítom, és ennek alapján értelmezem a látványt. Megmérem stilizálásának hitelét, következtetek okaira. Vajon hányszor

jut el eddig az átlag műzeumlátogató? De ha eljut, innen már elakad többnyire.

Ezután következik az analízis-szintézis művelete - minden megismerési folyamatban -, amelyet adott esetben újabb játék segít egy másik összejövétel alkalmával. A részek és egészek összhangjából a mélyebb összefüggésekre vontak le következtetéseket a résztvevők. Az erre alkalmazott játék egy műalkotás létrehozásának két fázisában végzett vizsgálatra épült. Egy-egy vázlatot a kiérlelt alkotással vetettek össze, ezúttal a festményen kívül vers és zenemű is szerepelt a programban. Az azonosságok és különbségek számos esztétikai minőség felfedezésén kívül, az alkotói módszer és az alkotói szándék megsejtését is lehetővé tették.

Mindeddig megközelítően együtt halad a jelkép és a fogalom kialakításának útja. A következő lépés az absztrakció. Itt tapasztalhatjuk az első lényeges eltérést. Az elvonatkoztatás eredményeként nem egyértelmű és meghatározott körben érvényes fogalom születik, hanem számos vonatkozású, mögöttes tartalmat rejtő, igen érzékeny, árnyalatokban gazdag jelkép. A játék során egyetlen képhez különböző, hasonló hangvételi, hasonló élménytartalmú művet mutattam be, más művészeti ágakból is verseket, zeneműveket; a résztvevők ezek közül saját izlésük, szubjektív élmény-visszhangjuk alapján választották ki azokat, amelyeket legközelebb éreztek a képhez, választásukat röviden indokolhatták. A módszerrel elsősorban az absztrahálás kétféle útjának szétválását akartam érzékeltetni. Azt, hogy a fogalomalkotásnál ez a lépés egyszerűsíti, szűkíti a tulajdonságokat, a jelképnél az elvonatkoztatás az érzékletes elemek sokoldalúságának megtartása mellett egy-egy lényeges oldal megragadásával, valamely összefüggéscsoport aktuális kiemelésével valójában szubjektív feltételek között valósul meg.

A műveletsor záró eleme az általánosítás: AMELY A LÉNYEGES KAPCSOLATOK ÉS KÖZVETÍTÉSEK TUDATOSÍTÁSA ÉS KIEMELÉSE ALAPJÁN KELETKEZIK; - A fogalom esetében meghatározásban, de-

finicióban ölt testet. A jelképnél az általános a különböző egyedi megjelenési formákon keresztül valósul meg, s az egyediekben megjelenő általánosban kiformalódik a különös, a jelkép. A záró foglalkozás "dominó" játékot kínál, olyan dominót, amelyet műalkotásokkal játszunk. Festményeket, verseket, zeneműveket rendezünk sorba jelképek rokonsága szerint. Ez a rokonság a fogalomra jellemző meghatározás helyett a jelképet a mellé helyezett rokon jelkép tartalmával igyekszik "másként fogalmazva" tolmácsolni. Az interpretációnak ez a módja megvéd attól, hogy a jelképet fogalommal akarjam kifejezni.

A kísérlet eredményének azt tartom, hogy a résztvevők ki tudtak lépni a csak fogalmi gondolkodásból, és következetesen végigjárták a jelkép felé vezető utat akkor is, amikor már elhagytuk a játék fikciókat, és egyedül találkoztak egy-egy korábban ismeretlen műalkotással. A módszer érdekessége, hogy felnőttek, fiatalok és gyerekek körében egyaránt sikeres és eredményes volt. Alig kellett változtatni néhány lényegtelen árnyalatot a 10-13 évesek körében megtartott kontroll sorozaton. A felnőttek közül pedig a kétkezi munkások jobban játszottak, mint az értelmiségiek.

Legfontosabb jellemzője volt ennek a sorozatnak, hogy a felnőttek - gyerekek jól érezték magukat ebben a játékban, szórakoztak, kellemes időöltésként, kikapcsolódásként élték meg, és szinte minden alkalommal hangot adtak csodálkozásuknak, "nem is tudtuk, hogy ennyi minden lehet egy képen!"

Az absztrahálás és az általánosítás folyamatában kiderül az, hogy a jelkép egy másik területe a gondolkodásnak. Fogalom nélkül természetesen nem lehetne tudományosan gondolkodni, fogalom nélkül nem lenne pontos megismerés, mint ahogy jelkép nélkül sincs. Dehát két kezem van és két lábam, hát miért ne lehetne bátran kétfajta gondolkodásom nekem embernek, amelyeket változtatva használok, egyik a tudományos, pontos, precíz munkára jó, az egyértelműsége alkalmas, a másik a gazdagabb valóság megismerésére. És ez nemcsak a művészetet je-

lenti, ez a gazdagabb valóság, a tapasztalati ismeretszerzések hosszú-hosszú sorát is reprezentálja. Az ember képességeinek bővített újratermeléséhez ez a tapasztalati tájékozódás hozzátartozik. A rekreáció nem valósulhat meg naponta megújuló tapasztalatok nélkül. A játék titka a tapasztalati alapon szerveződő modellben van. Nem vállalkoztam a játék lényegének megfejtésére, nem is arra kívánok itt választ adni, csupán következtetek. A játék titka a tapasztalatra épülő egyszerű modell alkalmazása, és ezen belül a játék jelképi gazdagsága.

Egyetlen könyvre hadd hivatkozzam még, 1981-ben jelent meg magyarul a Gondolatnál Manfréd Eigen és Rutild Winkler: A játék c. műve. Alcime: "a természeti törvények irányítják a véletlent", jelzi, hogy a játék alapja a szükségszerű és véletlen kozmikus dialektikája. "A játék természeti jelenség - írják -, mely kezdettől irányította a világ folyását: az anyag kialakulását, élő strukturákká szerveződését, valamint az ember társadalmi magatartását." Amikor lottózunk, amikor házárdjátékot játszunk, amikor művészettel játszunk, amikor szimmetrikus ábrát szerkesztünk, mindenütt átéljük ezt a mindent mozgató törvényt, és ezért van igaza Schillernek, hogy az ember teljessége a játékban nyilvánul meg. Elvesztettük a játékot, de annyi mindent elvesztettünk és találtunk meg újra. A modern ember hihetetlen tempója borzasztó információ halmazban tévelygése sürgeti, hogy meg tudja találni ismeretszerzési módjához, tájékozódásához az oly szükséges segítséget: a játékot; a tapasztalati tájékozódás fontos modelljét, és ne veszítse el azt 13-14 éves korában.

Feltették nemegyszer a kérdést: mi a különbség oktatás és közművelődés között? Mondtak annyi kritériumot: beszéltek az ismeretközvetítés strukturális különbségeiről, beszéltek életkori különbségekről... Az a különbség, hogy a közművelődés még elég nyitott ahhoz, hogy képes legyen erre az ismeretszerzési formára felépíteni örökségünk közvetítésének rendszerét, és természetes módon erre kell, hogy felépítse. Ha ez megvalósul, akkor az oktatás sem lesz féloldalas. Akkor nem

kell szidni az iskolát, hogy tönkreteszi a tapasztalatra épülő szemléletet. Az iskolának az a dolga, hogy közöljön ismereteket gyorsan, sokat és mozgósíthatóan. A közmivvelődésnek az a dolga, hogy a tapasztalati biztosságot adja meg és ápolja az emberekben. Ez pedig megnyitja az utat ahhoz, hogy a szabad időben végzett kényszermentes tevékenységek maradéktalanul valósítsák meg naponta a bővített rekreációt.

Intésmények	Kor	Szellemi szintek	Játékformák	Funkciók	Játék minőségek		
Bölcsőde	0-1	ÉRZÉKSZERV I MOZGÁSOK	UTÁNZÁS A JÁTÉK SZÜLETÉSE	ACCOMODÁCIÓ PRIMÉR TAPASZTALATSZERZÉS	AZ ÁLLATOK	- cselkvés -	
	1-2	PREVERBÁLIS SZINT	ISMÉTLŐ TEVÉKENYSÉGEK ISMERT KÖVETKEZMÉNNYEL	ASSZIMILÁCIÓ ELEM I MODELL ALKOTÁS ISMÉTLŐ TAPASZTALATSZERZÉS -funkcióörüm-	ÉS AZ EMBER JÁTÉKAI		
Óvoda	2-3	VERBÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ	MOZGÁSOS "GYAKORLÓ" JÁTÉKOK	RITUSOK BESZÉD ÉS MOZGÁS ÖSSZEHANGOLÁSA	AZ EMBERI GYERMEK JÁTÉKAI	- látv - jelkép - fogalom -	
	3-4	A	SZIMBÓLUM ELEM I MEGJELENÉSE	TÁJÉKOZÓDÁS A LEHETŐSÉGEK BEN FANTÁZIA ÉS VALÓSÁG VISZONYLATOK FELKÉSZÜLÉS A KÉPZETALKOTÁSRA - jelkép -			
	4-5	SZEMLÉLÉTES GONDOLKODÁS	SZIMBOLKUS JÁTÉKOK				
	5-6	SZINTJE					
Ált. isk. alsó t.	6-7	A KONKRÉT	SZEREPIJÁTÉKOK	ALKOTÓ-ELEMZŐ MEGISMERÉS			
	7-8	MŰVELET I	SZIMBOLKUS ALAPU	ALKALMAZKODÁS A KÉSZ SZABÁLYHOZ			
	8-9	INTELLIGENCIA	KOMBINÁCIÓS	A SZOCIALIZÁCIÓS MEGFELELÉS GYAKORLÁSA			
	9-10	SZINTJE	ALKOTÓ JÁTÉKOK	FELKÉSZÜLÉS AZ ABSZTRAKCIÓRA - fogalom -			
Ált. isk. felső t.	10-11	AZ ABSZTRAKT	ELABORÁCIÓS	SZOCIALIZÁCIÓS MODELEK ALKOTÓ	AZ IFJÚ ÉS A FELNŐTT JÁTÉKAI	- szerep -	
	11-12	MŰVELET I	TEVÉKENYSÉGEK	GYAKORLÁSA KÖZÖSSÉGBEN			
	12-13	INTELLIGENCIA	ÁLMODOZÁS	A KÉPES SÉGEK ÉS A SZEMÉLYSÉG TOTÁLIS MEGVALÓSÍTÁSÁNAK			
	13-14	SZINTJE	HOBBEK	ISMÉTLŐ PRÓBÁJA			
			MUNKA TEV.	TÁRSASÉLET			ÉBRENTARTÓ MOZZANATOK -léletalkotás és más műveletek -
				SZÓRAKOZÁS			

<p>A MEGISMERÉS MŰVELETI LÉPÉSEI</p>	
<p><u>ÉSZLELÉS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - a tárgy kiemelése a környezetből <p><u>MEGFIGYELÉS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - a tárgy külső, szerkezeti tulajdonságai, jellemzői 	
<p><u>A PROBLÉNAHELYZET FELISMERÉSE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - a szemléltető szubjektív képzetek és előzetes tapasztalati ismeretek összevetése 	
<p><u>ÖSSZEHASONLÍTÓ MŰVELETEK</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - hitelesség - egyszeri és jellemző sajátosságok - megkülönböztető sajátosságok 	
<p><u>ANALÍZIS - SZINTÉZIS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - tapasztalat és mélyebb valóság - külső megjelenés és mélyebb lényegi összefüggések - tartalom és forma 	
<p><u>ABSZTRAHÁLÁS</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - a lényeg kiemelése az összes tulajdonságok látens megőrzésével - a lényeg kiemelése a legfontosabb tulajdonságok hangsúlyozásával, a többi elhagyásával 	
<p><u>ÁLTALÁNOSÍTÁS</u></p>	<p><u>JELKÉP</u> /különös/ <u>FOGALOM</u> /általános/</p>