

Kiss Endre

Professor emeritus, Budapest

Játék mint világmodell, avagy a több „egész” nem több, mint a kevesebb

Tanulmányunkban két egymástól távol eső problémával foglalkozunk. Az első nagy felvetés a társadalmi egész leképezésének, megjelenítésének problémaköre az ideáltipikusan értelmezett iskola működésében. Már a kiindulópont is kettős jelentést hordoz. Egyrészt nyilvánvaló, hogy az iskola akarva-akaratlanul, ráadásul egy időben több eltérő szempontból is, nap mint nap szembesül az „egész” problémájának megjelenítésével. Másrészt azonban egy pillanatra sem szeretnénk azt a látszatot kelteni, mintha jelen kérdésfeltevés bármilyen megfontolásból is amellet szeretne érvelni, hogy az iskolának feladata lenne valamiféle egész közvetlen leképezése, történjék ez akár intellektuális, akár didaktikai, akár bármilyen más szempontból. Teljesen elvontan tesszük fel tehát az egész leképezésének, leképeződésének és leképezhetőségének kérdését. Kívülről szemléljük tehát az iskolát mint rendszert, amelynek absztraktnan felfogott „egész”-fogalmával egy új, társadalmilag globálisan feljövőben lévő „egész”-fogalmat szeretnénk szembeállítani.

Iskola és „nagyvilág”, metaforikusan szólva, egy „kis” és egy „nagy” egész viszonyáról van szó. A kis egészben megjelenik a nagy egész. Ez sajátos „feladat”, amit elvárnak tőle, de mégsem „igazi” feladat, mindenekelőtt azért nem az, mert a nagy egész reprezentációja egy sor olyan konkrét tevékenység szinergetikus összegeződése, amelyek egyenként konkrét célokat követnek: nemhogy nem közvetlen feladatuk a nagy egész leképezése, de arra nem is képesek – az iskolát ismerők nagyon jól tudják, hogy a nagy egész közvetlen leképezése nem is lehet sikeres, s az iskola eddigi történetében leginkább csak a totalitarizmusokban vagy az ahhoz közel álló korszakokban tettek rá kísérletet, s leginkább és mindenekelőtt, ahol egyáltalán sor kerül rá, kontraproduktív.

A nagy egész reprezentációjának tehát meg kell jelennie a kis egészben, de áttételes, közvetett és szinergetikus módon. Az ebben szerepet játszó tudás- és ismeretanyag ilyen módokon alkothatja csak meg a nagy egész mindig átmeneti, mindig változó, éppen aktuális megjelenítését. Ha – az ellenkező esetben – az egész reprezentációja valamely okból túlnő az aktuális feldolgozhatóság mértékén, azaz a meggyőződéssel vállalt közvetettség, önálló életre kel, befolyásolja, eredeti irányuktól el is térítheti az egész reprezentációjában közvetett módon részt vevő tudáslemeket. Minden tantárgyból lehet ideológia, mint arról már több történelmi korszak is meggyőzően adott tanúbizonyságot.

A kis és a nagy egész összevetése érdekes differencia-viszonyt hoz létre oktatás és nevelés között, határozott és éles megvilágításban mutat meg olyan problémákat, amely egyébként gyakran megfogalmazódnak a nyilvánosság köreiben is.

Az oktatás legitim módon érvelhet azzal, hogy az ő esetében a kis és a nagy egész viszonya rendezett, sőt problémátlan. Az oktatás régi és új elveket kombinálhat, felosztja a tudást, lebontja azt, eközben le is egyszerűsíti, miközben jó lelkiismerettel érvelhet amellet is, hogy az általa létrehozott kisebb egészek elvileg akadálytalanul építhetőek tovább felfelé, azaz: a mindenkor kis egész mint tudás mindig átmenet, amely legalábbis elvileg magában hordozza a nagy egész megjelenésének és megjelenítésének lehetőségét.

Az oktatás e majdhogynem problémátlan helyzetével ellentétben a neveléshez köthető területek, melyek általánosságban az értelemadás szigorúan filozófiai jelentésével kapcsolódnak össze, korántsem rendelkeznek az oktatáshoz hasonló lehetőségekkel és adottságokkal. Az oktatás algoritmikus felépítése egyszerre lehetővé teszi, de elő is írja, hogy a mindenkor oktatott probléma effektív megértésének feltételei meg legyenek alapozva. Ha tehát az eddigieknek megfelelően a nevelés funkciói közül itt a filozófiai értelemadás feladatát emeljük ki, egyáltalán nem vagyunk egy ehhez hasonló feltétel- és eszközzrendszer birtokában. Megoldhatatlan feladat lenne, hogy felsoroljuk az értelemadási funkció algoritmikus (?) lebontásának egyes, egymástól megkülönböztethető feltételeit. Hol a megfelelő fogalmi keret hiánya, hol a saját élettapasztalat korlátozottsága, hol a társadalom intézményrendszerének, működésének nyilvánvaló nem-ismerete, hol pedig – igen szimplán – az addigi történelem nem-ismeretének tényezője játssza a legfontosabb szerepet. Mindenképpen hiányoznak a nagy egész leképezéseinek egyes összetevői. A nagy egész mint hermeneutikai állandó létezik, miközben nem más, mint az aktuális tudás mindig átmeneti, mindig változó, éppen aktuális megjelenítése.

A hermeneutikai modell aktuális igénybevétele módszertanilag annál is nagyobb érdeke tanulmányunknak, mert felvetésünk alapvetően nem pedagógiaközpontú, azaz érvényes felhasználása érdekében nem szükséges belebonyolódnunk évszázadok óta vitatott olyan pedagógiai problémákba, amelyek valójában nem is érintik az alapkérdést.

E hermeneutikai megközelítésben tehát nyilvánvaló, hogy a nevelésben megjelenő értelemadási mozzanatok legadekvátabbnak gondolt leegyszerűsítése is beleütközik a tapasztalatok hiányába, hiányzó ismeretekbe, nem létező kulturális kompetenciákba, ki nem próbált viszonyításokba, s végül, de nem utolsósorban a történelmi folyamat megfelelő ismeretének hiányába. A megértés (hermeneutikai) horizontja az, ami hiányzik.

E probléma tiszta formájú megnevezése egy sor további kérdésben is eligazíthat. Megmutatja, hogy nem a tudás léthez-kötöttségében vagy egzisztenciális dimenziójában van eltérés felnőttek és gyerekek között. Az említett szembeállítás jól mutatja, hogy a gyerek is rendelkezik léthezkötöttséggel és egzisztencialitással, csak éppen az annak alapján kirajzolódó hermeneutikai horizont különbözik a felnőtt oldal léthezkötöttségéből kinövő hermeneutikai horizonttól.

Ha tovább visszük ezt a gondolatot, kiderülhet, hogy ezek a léthezkötöttségek nem elsősorban intellektuális, talán még nem is érzelmi, de valójában pragmatikus eredetűek. A pragmatizmus itt használt fogalma ugyancsak gyűjtőfogalom, azaz számos összetevőt egyesít. Olyan területeken, ahol a léthezkötött hermeneutikai horizontok közötti pragmatikus eltérés elhanyagolható, hirtelen el is tűnik a különbség gyermek és felnőtt között. Egy jól kiválasztott témában, mint például a sport, hosszú és differenciált dialógusokat lehet folytatni gyerekekkel, s a léthez kötött és pragmatikus elemektől mentes, zárt rendszerekben, mint például a sakk vagy a matematika, a gyermekek abszolút mértékben is kiemelkedő teljesítményekre képesek.

A nagy egésznek a kisebb egészben való felmutathatósága tehát végső soron hermeneutikai eredetű probléma. Nem logikai természetű, de az azonos és a különböző, a léthez kötött és a léthez nem kötött kettősségén alapul.

Nehéz erkölcsről beszélni a társadalom működésének ismerete nélkül, nehéz kategorizált információkat átadni az információkat eleve elrendező és strukturáló tudás nélkül.

Némi meglepetéssel fedezhetjük fel ez utóbbi összefüggésben napjaink tudás-problematikájának, tudástársadalmának alapkérdését.

De ha egy lépéssel közelebb megyünk a tudás nagy témakörökbe rendezett felosztása felé, ugyanezt a problémát ezen a szinten is vizionlátjuk. Nem csak a tudás-hermeneutika oldaláról, de erkölcsi szempontból is a legnagyobb nehézségeket okozhatja, ha úgy szólaltatjuk meg a történelmet, mint olyan átfogó összefüggést, amelyet végső soron véletlenek mozgathatnak. Gyakran valóságos problémává válik az irodalmi fikcionalitás tanításában, vajon hol húzódik valóság és fikció határa, Don Quijote problémája jelentkezik újra, aki túl sok lovagregényt olvasott, s ezért lovagokkal népesítette be a világot. Ugyanez a tudás-hermeneutikai problematika jelenhet meg a gazdaság megértésében is, hiszen a nyereség, a profit és az idegen munkaidő kiegyenlített felhasználásának eltérései aligha közvetíthetők a kis világban a nagy világ valóságának megfelelően. Nagy neveléstörténeti jelentősége miatt utalunk arra a tekintélyes nagyságrendű vitasorozatra, amelyben matematikusok azon vitakoztak, vajon az „igazat tanítják e az iskolában, s ha nem, akkor mit és miért?”. Úgy tűnik, ugyan ennek a kérdésnek a fizikában való megjelenése sokat változott az elmúlt időben.

A végtelenségig folytathatnánk ezt a sorozatot, de nem tehetjük, legfeljebb a média problémájára utalnánk még. Erőtéljes leegyszerűsítéssel szólva, magas szintű pedagógiai művészet lenne szükséges ahhoz, hogy megoldja a majdnem lehetetlent, azaz bevigye a médiakritika, a médiumok tudatos és autonóm használatának elveit és eszköztárát egy olyan ifjúsági kultúrába, amely mindig új és új módokon van átítatva az egyre tökéletesebben, professzionistábban, sőt tudományosabban megszervezett médiavilág impulzusaival.

Érdekes színtere a nagy egésznek a kis egészéből való megjelenítésében az a probléma, hogy bizonyos témák csak négy szemközti, közvetlen kapcsolat során taníthatóak, sőt egyáltalán csak így értethetőek meg, és éppen emiatt válnak megszólaltathatatlaná a hagyományos közösségekben. Ilyenek olyan erkölcsi problémák, amelyek nem viselik el a megszokott közönség nyilvánosságát sem, ilyen a szexuális nevelés kérdése is. Szinte felesleges megjegyezni, hogy itt nem elsősorban a megértés, azaz a tudás hermeneutikája jelenti a legnagyobb problémát.

Érdekes, hogy a történeti hagyomány számos iskolatípusának explicit törekvése volt, hogy úgy kerüljön ki a nagy és kis világ e kettősségéből, hogy állandóan kifejtett módon hangsúlyozták iskola és élet egymást feltételező kettősségét, így a két világ bármiféle láthatóvá váló összeütközésekor már jó lelkiismerettel hivatkozhattak is erre a kettősségre.

A nagy világ, az egész leképezhetőségének problematikája változatlanul mély, objektíven és tárgyilag megalapozott probléma. Nem csak nem lenne elképzelhető, de kifejezetten problematikus is lenne, ha erre a helyzetre rögtönzésszerű akcionizmussal keresnénk hevenyészett válaszokat. Ez az egyértelmű állásfoglalás azonban nem jelentheti azt, hogy a két világ egymásra hatásának e differencia-mozzanata nem teremt véletlenszerű és nem mindig örvendetes hasonlévezőket.

Minden vákuum megteremti azokat a tereket, amelyekben ilyen, eredetileg véletlenszerű, sőt külsődleges aktorok szerephez juthatnak. A mi esetünkben általánosságban, s ezért további elemzésekre is szorulóan, a tömegkultúra egésze ez a nagy szereplő. Természetesen a tömegkultúra olyan, amilyen, termékeit önmagukhoz kell mérni, ráadásul nem is a tömegkultúra tehet arról, hogy a tudás-hermeneutika fenti differencia-jelensége ennyire fontos. Mindenesetre átfogó élményvilágával a tömegkultúra az, ami az iskolai ifjúságot nagy határfokkal szocializálja. Amennyiben a tömegkultúra szocializációs hatása valahol kisebb mértékű lenne, ott a család hatása bizonyul erősebbnek. Mindez természetesen nem állít ki jó bizonyítványt az iskolarendszer munkájáról, hiszen az iskolarendszeren keresztül futtatva a családok közötti eredendő különbségeknek nyilvánvalóan inkább csökkenniük kellene, nem pedig még markánsabbá válniuk.

Az egész és a rész, azaz a nagy rendszer leképeződése a kis rendszerben, a nagy egész megjelenése a kis egészben, igen gyakran abban a leegyszerűsítettnek látszó, de mégsem leegyszerűsítő, sőt esszenciális helyzetben is kifejezésre juthat, hogy bármilyen differencia-mozzanat választja is el a nagy egészet a kis egésztől, valamilyen értelemben a kis rendszerben mindig igazat kell mondani a nagy rendszer egyes összefüggéseiről. Nyilvánvaló, hogy erre az összefüggésre is rendkívüli nagyságrendű tapasztalat és irodalom áll rendelkezésre az iskolák történetéből. Számos kreatív módját találták meg a tanárok az ilyen helyzetben a szükséges igazmondásnak, beleértve adott esetben a diktatúrák nyilvánvaló nyomásával való szembenállást is.

Kiss Árpád sajátos technikáját fejlesztette ki az ilyen dilemmák igazmondással való megoldásának. E technika lényege a szó szoros értelmében pedagógiai és, ahogy ez ebben a helyzetben természetes is, filozófiai volt. Egyrészt nem a nagyobb egész felől közeledett a kisebbhez, miként a kisebbtől sem a nagyobbhoz. Ezzel kikerülte a közvetlenül nyilván meghaladhatatlan differencia-mozzanatot. De a közös alap, amelyre állva ezt megtehetette, nem volt eredendően sem tudományos, sem pedig hagyományosan filozófiai. Ez az alázat valamilyen értelemben egzisztenciális volt, azaz a nagy világot már értő tanár egzisztenciális közösséget teremtett a nagy világot kis világban reprodukálni kívánó tanulóval, mégpedig egy olyan egzisztenciális alapot, amely átfogta mindkettőjük gondolkodását, anélkül, hogy e mozzanat igazsága bármilyen módon visszacsempészte volna a tudások között meghaladhatatlanul fennálló differencia-mozzanatot.

Amikor a nagy egész kis egészekbe való leképeződésének jellemzésére a hermeneutika fogalmiságát vettük igénybe, ezt abból a tudatos megfontolásból tettük, hogy elkerüljük a neveléstudományi fogalmiságot, s ezáltal az ezekből a konfrontációkból jogosan kialakuló neveléstudományi viták áthallásait. Hasonlóképpen kell felfedeznünk az eddigiek esszenciájaként a tudás- és információ társadalom alapkérdésének körvonalait is. Teljes egyértelműséggel látszik, hogy a nagy egészet reprezentáló pedagógus pontosan a tudásnak azzal a fogalmával rendelkezik, amelyet egy jól definiált tudástársadalom alapfogalmaként kell használnunk, miközben a tanuló a két egész egymásra vonatkoztatásánál pontosan abban a helyzetben van, mint az a szereplő, aki a tudástársadalom alaphelyzetében információval ugyan rendelkezik, sőt, akár korlátlanul is fejlesztheti információinak mennyiségét, nem rendelkezik azonban az információ értelmezéséhez szükséges tudással. Úgy gondoljuk, hogy tudásnak és információnak egy működőképes tudáselméletben értelmezhető kapcsolata a megfelelő módszertannal eredményesen vihető át iskolai situációk értelmezésére. A kreatívan gondolkodó tanár mindig is annak volt mestere, hogy olyan helyzeteket teremtsen, amelyekben a két fél nemcsak aktuális informáltságában, de mobilizálható tudásában is egy szinten áll. Ilyen termékeny kiindulás és kimeríthetetlen analógia a sport egész területe, de megérdemli figyelmünket az a '40-es évekből tanár is, aki arra használta fel az első, erőteljesen hollywoodi jellegű Tarzan-filmet, hogy kikerestette diákjaival azokat a beállításokat, amelyek nem feleltek meg a dzsungel állatainak természetes viselkedésének.

A hermeneutika mellett tehát a tudástársadalom alapvető kérdésfeltevése is megjelenik témánkban. Az alapmodell mellett, ahhoz szorosan kapcsolódva megjeleníthetők az egész megjelenítésének további alapkérdései is. Az egyik első alpdilemma az, hogy az egészről való tudás az egész valamilyen megközelítésből történő, túlnyomórészt azonban verbálisnak megmaradó reprodukálása legyen-e, vagy pedig olyan tudások és képességek elsajátítása, amelyek képessé teszik a tanulót, hogy a mindenkor adott helyzetben képes legyen az egész mindenkori rekonstrukciójára (saját tudáselemeinek szintjén, természetesen). Olyan színházi előadásra hasonlít ez a probléma, amelyben az előtt a választás előtt állnak az alkotók, hogy Hamlet maga jelenítse-e meg explicit módon a dráma tragédiáját, vagy a néző saját maga legyen-e képes az előadás számos különböző impulzusára támaszkodva ugyanezt a tragédiát megjeleníteni.

Nagyon hasonló a helyzet a filozófia és minden ahhoz hasonló elméleti jellegű tudományág esetében. Ezekben is lehetséges, hogy valamilyen verbális formában kijelentéseket fogalmazzanak meg azokról, de ugyanúgy lehetséges az is, hogy olyan impulzusok rendszerét sajátíttatják el, amelyekre támaszkodva magának az egésznek a megjelenítése (saját tudáselemeinek szintjén, természetesen) már a tanulóban, az olvasóban történik meg. Nyilvánvaló, hogy a második eset a kívánatos, ebben az esetben nevezhetjük a nagy egésznek a kisebb egészben való megjelenését sikeresnek. Nagyon is jogosan terjeszthető ki ez a gondolkör a demokráciára való nevelésre is. Az a középiskolai igazgató, aki úgy képzelte a demokratikus rendet, hogy minden reggel személyesen ő ellenőrizzé a diákok pontos érkezését, feltehetően nem járult hozzá ahhoz, hogy a diákok maguk legyenek képesek generálni a demokrácia egész-fogalmát.

Szorosan kapcsolódik mindehhez Kiss Árpádnak az a megállapítása, hogy lehetetlen-ség (is) lenne az oktatási folyamat során „mindenkinek mindent megtanítani”. Ennek meglátásnak is két oldala van. Egyfelől felmenti az iskolarendszert e megbízatás súlya alól, másfelől azonban pontosan azt a feladatot rója rá, amelyet az egész önálló konstrukciója feladataként az előbbieken körvonalaztunk: olyan impulzusok átadását, amelyek képessé teszik magát a tanulót az egész önálló reprodukálására (saját tudáselemeinek szintjén, természetesen). A mindenkinek mindent megtanításának lehetetlensége tehát nemcsak egyszerűsíti, de bonyolítja is az igazi feladatokat.

Többen, így Faragó László is, próbálkoznak az előbbi gondolat másik arcának kimunkálásával is. Ez azt jelenti, hogy utalnak a mai (az akkori) termelési rend messzemenő specializálódására, és ezen a ponton újra napjaink egyik legaktuálisabb kérdéséhez jutottunk el, ahhoz az intellektuális szempontból végső soron tarthatatlan attitűdhez, miszerint csökkenteni kell az általános tárgyak súlyát, azaz vissza kell hozni magába az iskolába az imént megfogalmazott specializálódást.

Mindez azt is mutatja, hogy az egész nagy és kis egész változatainak viszonyában a pedagógia összes lényeges kérdési megjelenik. Oktatás és nevelés előbbieken jelzett differenciája semmit sem változik, az oktatás (hacsak nem értelmzik nagyon színvonal-talanul) változatlanul elmondhatja, hogy meghatározott logika alapján halad a részekről az egész felé, azaz legitimációját nem töri meg az egész reprodukálása, még akkor sem, ha végül legtöbb esetben nem jut el az egész reprodukálásához. Ennek ellenkezője változatlanul érvényes a nevelésre.

Ebből a szempontból különös csavart jelent a modern európai pedagógia talán legnagyobb vívmánya, a gyerek, a gyermeki világkép önállóként való elismerése. Maga a jelenség a közhely szintjén jól ismert. Mindenesetre a nagy egész leképeződése a kis egész szintjén komolyan veendő problémaként jelenhet meg e nagyszerű tézis túl dogmatikus értelmezése esetén. Szerencsés módon a gyermeki világkép önállóságának hívei maguk is élen jártak abban, hogy módszertani eszköztárat dolgozzanak ki a gyermeki világkép egészének megismerése érdekében. Így Rousseau az *Émile*-ben a párbeszédnek és dialógusnak olyan példáit mutatja, amelyek kivételesen is alkalmasak arra, hogy a világok közötti közvetítést megvalósítsák. Nagyon jellemző példa Fröbel esete, aki a gyerek számára is feldolgozható gömb alakot tekintti „olyan tökéletes formá”-nak, amely médiuma lehet a nagy egész megjelenítésének.

Ugyanebben a gondolkörben mozog a reformpedagógia számos gyakorlati elképzelése. Kiss Árpád stratégiai jelentőségű megjegyzése is mutatja e helyzet sajátos közvetítését: „a társadalmi szempontváltás [az oktatásban! – K.E.] nem azonos a társadalmi egész megjelenítésével”. Kiss Árpád ezzel tökéletesen jellemzi azt a virtuális elvárást, ami az iskolára irányul abban a tekintetben, hogy megjelenítse a társadalmi egészet, egyben ezen eljárás teljesítésének lehetetlenségét, s végül azt a végső helyzetet is, amely azt írja elő, hogy a maga eszközeivel mégiscsak megjelenítse ezt a társadalmi egészet (a tanulók saját tudáselemeinek szintjén, természetesen). A nevelésnek mint az egész

társadalomnak az egész ifjúságra irányuló holisztikus feladatának értelmezése minden probléma nélkül uralkodik a szociológiában (Durkheim), de még Marxnak sem esik nehezére, hogy érthető jelenségnek tartsa kora kapitalizmusában a gyermekek bevonását a termelő munkába, majd ezek után a jövő társadalmat úgy képzelje el, hogy a fizetett termelőmunkát a szellem kiművelésével és más elemekkel ki kell egészíteni, s ezzel a munkásosztály máris a felső- és középosztály fölé emelte magát.

Gondolatmenetünkhöz tartoznak különböző olyan egész-fogalmak is, amelyek konkrét korszakokban kívülről fogalmazódnak meg az iskola számára. Ilyen lehet a közösség mint egész, mely látszólag hasonlít egy közelebről meg nem határozott társadalmi egész-fogalomhoz. Ilyen egész lehet bármelyik ideologikus egész-fogalom, amely nyíltan nyitná meg az iskolát a politika számára. Sajátos egész–paradoxonnal állunk szemben: a hangsúlyosan megfogalmazott egész-fogalmak korlátozzák, behatárolják, szelektívvé teszik a valóságos-egész fogalmat. A több egész kevesebb, mint a kevesebb, a konkrétan megfogalmazott egész szelektívebb, mint az egész.

Eddig érdemileg nem vizsgált közvetítő közege lehet a „nagy” rendszer reprezentációjának az oktatás „kis” rendszerében a játék jelensége és fogalma. Ahhoz, hogy pontosan értelmezhesük ezt az új közvetítő jelenséget, a játék fogalmát mind a két oldalról, azaz mind a nagy, mind a kis rendszer oldaláról definiálnunk kell.

A nagy rendszer oldaláról a játék olyan új, átfogó jelenségvilágára gondolunk, mint például a világot átszövő, globális szerencsejátékok, a globális valóságot szimbolizáló sportversenyek, mint például az olimpia, vagy legalább ilyen mértékben a rendszeressé váló labdarúgó tornák átfogó rendszere, fesztiválok és dalversenyek, a globális életet átszövő sorsolások, amelyek rendszerében összekeveredik virtualitás és valóság, ugyanúgy lehet sorsolás útján amerikai beutazásra jogosító zöld kártyát nyerni, mint nyomtatott pótlót, ugyanúgy lehetséges szerencsés sorsolás útján szervátültetési műtétet jutni, mint háromnapos utazáshoz a horvát tengerpartra. Ez a felsorolás természetesen egyáltalán nem azonos a játék célba vett új fogalmának definíciójával, előre utal azonban a játéknak arra az új jelenségvilágára, amelyet tanulmányunk második felében középpontba állítunk.

A másik oldalról, „alulról” nézve, a jelenség ugyanúgy érzékeltethető teljesen perfekt definíció nélkül is. A mai iskola, amely érdemileg a gondolatmenetünk első felében érintett problémákkal küszködik a társadalmi egész leképezésében, át meg át van hatva a játéknak az előzőekre emlékeztető jelenségvilágával. Az egyszer már említett játékrendszerek, sorsolások, fesztiválok, versenyek, kedvezmények, a játékra alapuló konkrét tevékenységi és kommunikációs közösségek, a rajongói és fan-klubok, adott esetben akár még a közös szerencsejáték is, meghatározóan vannak jelen az oktatás világában.

Rendkívül érzékeny probléma e jelenlét minősítése egyrészt azért, mert akár a legkiterjedtebb játékrendszer vagy akár a nagy játékrendszerek összessége is definíció szerint az ifjúság kultúrájához tartozik, azaz frontális tematizálásuk lélektani és szerepértelmezési problémákkal jár, olyanokkal, amelyek nyomban kiéleznék általában az ifjúsági kultúra és azon keresztül felnőttek és fiatalok viszonyának kényes problémáit. De egy frontális tematizáció már gyakorlati szempontból is igen problematikus lenne. Az iskola hallgatólagosan már régen befogadta a játék ezen új univerzális kultúráit, lépten-nyomon már maga is hasonult ezekhez a játék-kultúrákhoz: gyakran úgy néz ki egy mai iskola, mint egy nagy játszótér. E hasonulás értéke és értékelése pontosan ugyanazokból a szempontokból lehetetlen, mint amelyekből az imént mondottak alapján egy frontális tematizálás is már majdhogynem lehetetlen volt. Az egyik oldalról ugyanis az iskolai világnak e játékkultúrákhoz való alkalmazkodása megkönnyíti az oktatás és nevelés folyamatát, közös nyelvet teremt a felnőttek és az ifjúság között, felgyorsítja a kommunikációt. A másik oldalról nyilvánvalóan elvesznek azok az oktatási és nevelési impulzusok, amelyekről a játékkultúra adaptálása miatt le kellett mondani.

Az igazi probléma azonban nem annak eldöntése, hogy vajon hogyan értékeljük az átfogó játékkultúrák előretörését az oktatás rendszerében, örüljünk-e ennek vagy gya-
koroljunk mélyre ható kritikai tevékenységet, vagy jöjjünk rá századszor is, hogy annak
ellenzői mindenekelőtt a minősített tekintélyelvűség képviselői közül kerülnek ki.

Az igazi kérdés sokkal mélyebben van. Sokkal távlatosabb, sokkal erőteljesebben is
utal a jövőre. Az igazi kérdés az, vajon átveszik-e az univerzális játékképzések, átve-
szik-e a játékképzések filozófiája a nagy egész reprezentációjának funkcióját a kisebb
egészben, a nagy játékképzések filozófiája fogja-e tehát reprezentálni a világ egészét az
oktatás és nevelés rendszerében.

Ez a lehetőség pedig egyáltalán nem utópikus, egyáltalán nem távoli, hanem már a
jelenben is meghatározó. Attól függetlenül az, hogy mit szólnak hozzá akkor, amikor ez
az összefüggés, a további kibontakozás tényei az eddigieknél is nyilvánvalóbbá válhatnak.

Ha nem is adtunk pontos definíciót és nem próbálkoztunk meg magának a jelenségnek
valóban teljes leírásával sem, annyi mindenképpen bizonyos, hogy a játék mint a társa-
dalmi lét esszenciája, mint az emberi élet paradigmája, mint a lét „igazi arca” már ma is
erőteljesen meghatározza a társadalmi létet, teljesen függetlenül a társadalmi létnek mint
nagy egésznek az iskola rendszerében való megjelenésétől. A felsorolhatatlan számú
konkrét eset helyett álljon itt csak annak az egyetemi hallgatónak a példája, aki feltéte-
lezhetően eljövendő elhelyezkedési nehézségeire gondolva hivatásos pókerjátékosná
képezi ki magát, gondosan elkülönítve egymástól azt az összeget, amit még hajlandó
elveszíteni, attól, amit mindenképpen megőriz.

Tudományelméletileg nagyon is érdekes, sőt, egyenes szenzációsnak mondható hely-
zet, hogy a játéknak ez a teljes létet reprezentáló új jelenségek csak igen áttételesen
érintkezik a pszichológiában létrehozott játékelméletek nagy számával. A játéknak ebben
a lassan globálissá váló szociológiai és egyben egzisztenciális jelenségében eltörpülni
látszik az ember, a gyereket a játékkal pszichológiai szálon összekapcsoló okok és moti-
vumok halmaza. Nem mernék elmenni addig a pontig, hogy ezt a pszichológiai vetületet
teljesen elhanyagoljuk, de a szociológiai és egzisztenciális motiváció súlya a jelek sze-
rint sikeresen jelentékteleníti el azt a pszichológiát, amely nélkül a játékot el sem tudtuk
volna képzelni.

A lét egészének kifejeződéséként megjelenő játék, amit joggal tekinthetünk napjaink
vagy akár az egész ezredforduló új jelenségének (nyilván elsősorban a kommunikációs
technika hihetetlennek tekinthető fejlődése miatt), már korábban is felkeltette a társadal-
mi jelenségeket legérzékenyebben olvasó tudósok figyelmét. Két különböző korszakban
két komoly nekirugaszkodás történt ezen a területen. Amellett, hogy eredményeiket
örömmel használjuk fel, azt is különösen meghatározónak tartjuk, hogy kérdésfelte-
vésük a jelen helyzethez hasonló komolysággal tárgyalja a játéknak mint a társadalmi
lét „modell”-jének koncepcióját. Szociológusként és társadalmat elemző filozófusként
korántsem képzelt modellnek tekintik ezt a szerkezetet. Nem arról van tehát szó, hogy
az így felfogott játék olyan gondolati lehetőség, amely úgy-ahogy alkalmas e társadalmi
modell felépítésének elindításra. Az itt jelentős előmunkálatokkal rendelkező gondolko-
dók nagyon is konkrétan, nagyon is valóságosan értelmezték a társadalmat a játék-modell
alapján, még akkor is, ha nekik is tudniuk kellett, hogy egy ilyen modell eltérhet más
holisztikus társadalom-modellektől. Nem lehet arról szó, hogy az általuk használt társa-
dalom-modell kiegészítő vagy marginális jellegű lett volna: a maguk módján pontosan a
játékban rejlő mozzanatokot állították a társadalmi lét középpontjába. A játék értelmezé-
se tehát nem kifelé vezetett a társadalom centrumából, hanem, éppen ellenkezően, olyan
intenzíven vezetett a társadalom centrumába, ahogyan az eddig csak igen ritkán jelent
meg bármely kutatásban.

Napjaink esetében is így vagyunk ezzel: napjaink játék-kultúrája növekvő mértékben
konkrétan szól a minden elképzelhető nagyságrendet felülmúló nyereségről, arról az

összegekről, amit gyakorlatilag el sem tudunk képzelni, és egyben a szegényes túlélésről, amelyhez egy-egy kisebb nyereség segíthet hozzá. Napjainkban nem feltűnő egy olyan hír, hogy a telitalálatos szelvény tulajdonosa a sikert követő első három napot folyamatosan alkoholfogyasztással töltötte. Úgy érezzük, hogy napjainkra különösen is ráillik a játéknak és létért való harcnak az azonossága. Az eddig abban kutatókat dicséri, hogy a maguk korában és a maguk megközelítésében hasonlóan fogták fel a játék jelenségét. Bebizonyosodni látszik, hogy a benne megfogalmazott társadalmi tartalom marginalizálja az embert a játékkal összekapcsoló, sok klasszikus álláspontot artikuláló pszichológiai dimenziót.

A társadalomtudósok közül Georg Simmel értelmezte így a játékot már a 19. század utolsó korszakában. Felfogásában érdekes módon keveredik a tudós élelátása saját korának humanizált viszonyaival. Ez az élelméjű tudós sem tudta még elképzelni azt a helyzetet, amikor a játék már mint a létért való harc modellje jelenhet meg. Intellektuális tehát ő az első, de játékfelfogásának korlátozottsága még csak korlátozottan teszi lehetővé számára, hogy a játékot valóban és meghatározóan átfogó társadalmi modellé tegye. Simmel nevezi a játékot a társadalmasodás modelljének ('Modell der Vergesellschaftung'), ő az tehát, aki betű szerinti értelemben megteszi a tudományos előrelépést, viszont a játékban még csak a társadalmasodás kiépülésének eszközét látja. A társadalmi érintkezés, a kommunikáció szabályai játékszerű mivoltukban jelennek meg előttük. Simmel a játékra emlékeztető vonásaiban ragadja meg a személyközi kapcsolatokat is. Nem saját élelátása, de az őt körülvevő társadalom szilárd körvonalai, működő szabályrendszere okozzák, hogy a játék nála még nem a társadalom középponti modellje, hanem csak a társadalmasodás szakadatlanul felülről lefelé és alulról fölfelé közlekedő viszonyainak modellje. A játék modellje nála tehát még nem abszolút, hanem relatív. Nemcsak klasszikus szociológusi szerepe, de az akkori társadalom valósága is szükségszerűen korlátozták tehát e gondolat kisugárzásának rádiuszát, s ezért nem Simmel, hanem Hermann Broch az, akinek a társadalmi létet a játékmodellre emlékeztető rekonstrukcióját köszönhetjük, s ez a játékmodell válhat relevánssá a mai iskolarendszer értelmezése szempontjából is.

Érdeklődésünk végső célja a két rendszer (a „nagy” és a „kis” világ) egymásba való áthatása, a társadalmi egész megjelenése az iskolai tevékenység közvetlenül vagy közvetetten megvalósuló „egész” fogalmaiban. E külső egész egyik lehetséges háttérértelmezése a Simmel és Broch által fölvetett játékmodell. Nem elsősorban az érdekel tehát minket, milyen képzetek és magatartásminták uralkodnak az iskolában a játékról, nem is az ezzel kapcsolatos számos további kapcsolódás, hanem egy előzetesen már a társadalmi reprodukció egészére nézve végigelemzett játékmodell virtuális vagy valóságos jelenléte mint analógia, szimbólum vagy esetlegesen ezektől is független orientáció.

Broch már nemcsak a társadalmasodás, de a társadalomban értelmezhető létért való harc paradigmájaként értelmezte a játékot. Mindehhez természetesen érintenünk kell Broch itt megfogalmazódó, önállóan nevezhető antropológiáját, amellyel egymást feltételező kettős meghatározottságot tételez fel a megismerés ('Erkenntnis'), illetve a társadalmi létben megvalósuló ösztönkielégítés ('Triebbefriedigung') között. Mind a két alapfogalomban ráismerhetünk a kor diszkussziójának fontos elemeire, ennek ellenére egyenként is, de együtt is mégis önálló gondolatrendszerhez jutunk.

Ami az ösztönkielégítést illeti, nehézségek nélkül ráismerhetünk (az affektus-tannal kiegészített) pszichoanalízisnek egy művelt értelmiségi diskurzusban használt változatára, amely tisztában van e fogalom használatának szabályaival, a jelentések árnyalataival anélkül, hogy további önálló figyelemre méltatná e fogalmat, illetve jelenséget. Broch szövegeinek ismerője természetesen ebben a szövegösszefüggésben is bevonhatja mindazokat a tapasztalatokat, amelyek Broch elkötelezettségéről és kivételesen elmélyült ismereteiről tanúskodnak a pszichoanalízis tárgy körében.

Mindabban, amit a megismerés Broch-i használata jelent, ugyancsak nem találunk a játék-felfogásban önálló értelmezéseket. Mindvégig uralkodóak a megismerés fogalmának azok az attribútumai, amelyek segítségével létrejön a megismerésnek az az intellektuális, tárgyi és mindenekelőtt erkölcsi felfogása, amely ebben a szintetikus mivoltában Broch számára az emberi gyakorlat végső értéke és központja.

Amennyire nem bővelkedik Broch játék-elmélete e két fogalom egyenkénti kimunkálásban, annyira átütően eredeti az az újítása, amellyel a mindenkori társadalmi létet, így saját jelenét is, e két fogalom együttes hegemón megvalósulásával magyarázza.

Titokzatos kapcsolat ez. Mindennek kezdete és kiindulópontja a társadalom rejtett optimuma, az egyensúly háttérfeltétele, a pszichoanalízisnek nem a marxizmussal, de leginkább a Nietzsche emlékeztető emancipációval való egyesítése. Ez az együttes egyértelműen az axióma szerepét is eljuttatja, hiszen megléte az előrehaladó társadalom normatív kritériuma. E kettős feltétel további érdemeit hangsúlyozhatnánk még, így a két fogalomnak azt a két sajátosságát is, hogy egymás számára teremtsenek feltételrendszert. E két fogalom egyensúlya, rejtett uralma a feltétele annak is, hogy az emberi létezés kiemelkedjen az amúgy adottságként állandósuló úgynevezett derengési állapot ('Daemmerzustand') folytonosságából, és sikeres individualizációval egyesítse a természetes létezést az emancipáció egyre előre haladó stádiumaival.

Broch a játék olyan új fogalmára lesz figyelmes, amely a kettős imitáció útvonalán egyszerre két oldalról és két területen teszi lehetetlenné megismerés és ösztönkielégítés optimális együttesét. Olyan konkrét vagy szimbolikus játékok ezek, amelyek imitálják a társadalmi létezést, miközben nem teszik lehetővé az ösztön valóságos szublimációját, sajátos imitatív álszublimációt okoznak. A mesterséges játékhelyzet illegitimen utánozza a valóságos társadalmi létet, s ez már önmagában is a legnagyobb mértékben problematikus. Legelső sorban azért, mert az imitatív játékban holisztikusan megjelenő társadalom tökéletesen funkciótlanná teszi a megismerés iméntiekben felvázolt komplex és kiemelkedően értékes céljait és funkciót is. Egy játék, legyen az konkrét vagy szimbolikus, nemcsak mindig kész társadalomképpel rendelkezik, de kivétel nélkül olyan mértékben leegyszerűsített társadalomképpel, amely a maga szimplifikációjában már akkor is intellektuális veszélyt hordozhat magában, hogyha tartalmaiban ez a veszély még nem is fedezhető fel. Mesterséges helyzetek örök visszatérésében reprodukálódik tehát a társadalmi egész, amely a maga változatlanságában Broch számára nemcsak etikai kategória, de szinte a giccs fogalmával is egyenlő.

Igen hasonló mindehhez teljesség-imitációjában az ösztönkielégítés problémája is. Ahogy a játékban reprodukálódott társadalmi egész nem teszi lehetővé a társadalmi egészről kialakított képek előrevitelét, a megismerés határainak kitérését, ugyanúgy az így értelmezett játékmodell arra szolgál, hogy az ösztönöknek a megismerésen keresztül vezetett szublimációja helyett ugyanezeknek az ösztönöknek a pusztá korlátozását, fékezését vagy megfélékezését vigye előre. A megismerésben működő kognitív előrelépés és az ösztön kielégítésére humanizálóan korlátozó elem egymás analógiái.

A végső igazságként felismert antropológia mindkét végpontján hajótörést szenved. Mindkét pólus esetében egyenként is, de a kettő egészét tekintve is a valósághoz való optimális viszonyt felváltja a valóságos viszonyulások imitációja, amely talán még az optimális viszonyulások nyílt tagadásánál, azok nyílt visszavételénél is negatívabb kihatású.

Simmel indíttatása nyomán Broch elemzésében nyilvánvalóan a valóban modern, az általában nagyvárosinak nevezett civilizáció holisztikus igényekkel fellépő értelmezésével van dolgunk. Nagyobb kockázatok nélkül is elképzelhetjük Broch kötődését Simmelhez, akinek korai szociológiája oly sok konkrét összefüggésben járult hozzá ahhoz, hogy Broch sűrű szövésű, addig ismeretlen komplexitású elemzései megszülessenek. E holisztikus igényű modernség-értelmezés kísértetiesen emlékeztet a kultúra egészen más

szintjein megnyilvánuló hasonló Broch-i bravúrra, az úgynevezett Hofmannsthal-eszszére, amely a teljességnek, a komplexitásnak és a viszonyok sűrűségének ugyanazzal a kivételes teljességével adja meg a magas kultúra modernségének (vagy a modernség magaskultúra felől nézett) történetét, mint ahogy a Simmelre alapozó játék-elmélet a nagyvárosi közkultúra történetét írja le (szándékosan nem a tömegkultúra kifejezést használtuk, hiszen a játéknak ez az értelmezése kifejezetten abban tér el számos más kiváló elmélettől, hogy a modern játék jelenségkörét kiemeli a tömegkultúra köréből, és mind szociológiailag, mint társadalomelméletileg általános emberi jelenséggé teszi azt). Mindezt elsősorban azért kell a maga helyére tenni, mert az eddig említett elemek nem tartalmazzák teljesen Broch kiinduló tulajdonságait.

Broch ugyanis, mint annyi más összefüggésben, most sem a tárgyi területen illetékes szaktudós módján jár el, azaz ebben az esetben nem szociológusként. Ebben a témakörben is filozófus, ami azzal jelent egyet, hogy a filozófiai eljárás mögé saját konkrét filozófiai kiindulópontját állítja. A játék egész eddigi nagyszabású koncepciója nemcsak általában a filozófia, de sajátos Broch-i filozófiai vizsgálat eredménye is. Ez a saját filozófiai kiindulópont nem konvencionális, sőt, már mint kiindulópont is különlegesen eredeti. S ez a kiindulópont nem más, mint a Broch-i „megismerés” és a Broch-i „társadalomlélektan” következetes és radikális egymásra vonatkoztatása

Különleges tudományelméleti helyzetben vagyunk. Az elemzés célja a modern nagyvárosi kultúra holisztikus igényű újraértelmezése, azaz egy új világtörténelmi jelenség új makro-elméletben való megragadása. Az új jelző azonban ezzel még nem merül ki, hiszen egy új tárgy új makro-elméleti feldolgozása egy talán még nagyobb mértékben újnak mondható, ráadásul kettősen megalapozott filozófia kiindulópontjáról történik. Szinte nehezünkre esik az elemzés egyes kiemelkedő eredményeinek láttán nem újra és újra felmutatni e különleges eredmények háttérében álló különleges eljárás nem mindennapi összetevőit.

A játék Broch-nál már nemcsak a társadalmasodás, de a létért való küzdelem metaforája is, egyre gyakrabban jelenik meg a „sport” képzetkörében. A nagyvárosi élet dinamikus hálójában a holisztikus funkciókat magára vevő játék már semmiképpen nem nevezhető „felesleges”-nek. Lassacskán alkalmazhatatlanná válnak a játéknak azok a klasszikus meghatározásai, amelyeket Schillertől Huizingáig részleteiben ugyan nem ismertettünk, de amelyek klasszikusan meghatározó jelenlétére egész gondolatmenetünk során mindvégig utalni szerettünk volna.

E klasszikus játék-fogalmak felidézése talán a legdemonstratívabb erővel mutatja a játéknak Simmelnél meginduló és Broch-nál tetőpontjára érő funkcióváltozását. Amit az előbb a feleslegesség metaforájával próbáltunk meg érzékeltetni, alapvetően megváltozott. Akármilyen fogalmakat állítsunk is szembe a valósággal, a játék már nem tartozhat oda. A játék a valóság része lett Broch előadásában, egy végső kihatásában bénító, kilátástalan és öndestruktív valóságé, annak különös, szinte a görög tragédiák egzisztenciális cseleire emlékeztető mitológiai képe.

A játék foglyul ejti a nagyvárosi társadalmat, amelynek viszonya saját tagjaihoz igen problematikus. Nem akarjuk elsietni ennek az új viszonyoknak az értelmezését, de az korántsem írható le sem politikaelméleti, sem munkamegosztásbeli, sem társadalomlélektani, sem szociológiai szempontból. Sajátos új hibrid viszony ez, amelyet éppen a játék generál, s amelyre talán természeti hasonlatok lennének a legmegfelelőbbek. Ha egy pillanatra magunk elé idézzük egy futbalcsapat szurkolóinak vallásos szertartását egy tétre menő kupamérkőzés alatt és után, láthatjuk az eddigi tudományok megközelítéseinek inadekvátságát. A csapat mezébe öltözött szurkolók, akik mellesleg boldogan emelik a magasba az ugyancsak a csapat mezébe öltözött gyerekeiket, kilépnek saját individualitásukból, maguk mögött hagyják saját létezésüket, teljes egyértelműséggel a világ elé tárva, hogy ekkor érzett mámoruk a személyiség igazi kiemelkedő pillanata. Játék és

valóság összekeveredik, a játék az a szerpentin, amelyen keresztül át lehet lendülni egy a szó szoros értelmében valóságosabb valóságba.

A „megismerés” oldalán a játék (adott esetben a futball) állandóan ugyanúgy „örök visszatérő”, zárt kombinációkban mozog, miközben a játék izgalma, új, kiszámíthatatlan, ismeretlen ígéretei pontosan úgy imitálják a megismerés valóságosan újszerű találkozását a valósággal, mint ahogy ezt Broch jelezte. Nem azt akarjuk mondani, hogy a játéknak bármilyen szempontból magának kellene átvennie a megismerés szerepét, s természetesen nem is a játék (adott esetben a labdarúgás) az oka annak, hogy a társadalom a játék új elemet nem tartalmazó kombinációit választja a megismerés Broch-i tartalmi helyét.

Kettős szerep- és funkciócsere megy végbe: kezdetben a játék képezi le a valóságot. Ez a labdarúgás esetében egyáltalában nem tekinthető sikertelennek, a labdarúgás számos eleme kitűnően képezi le egyén és verseny, egyén és csapat, győzelem és vereség alapvető viszonyait. Ezt a szerep- és funkciócsere követi azonban a Simmel és Broch által középpontban állított második funkcióváltozás: a játék visszavág, a valóságot leképező játék valósága egyén és társadalom számára elkezdíti imitálni az „igazi” valóság funkcióit.

Broch zseniálisnak nevezhető kettős kritériuma („megismerés” mint a világhoz való, új tudásokon, tanulási folyamatokon keresztül megvalósuló emancipatív fejlődés, illetve a klasszikus freudi pszichoanalízisből önállóan kialakított optimális ösztönkielégítési struktúra) sokkalta differenciáltabb, elmélyültebb, a szó szoros értelmében interdisciplinálisabb leírást ad, mint ami a játék minket körül vevő valóságának, meghatározó szerepének elméleti és pedagógiai értelmezéséhez szükséges lenne. Sajátos aránytalanság, aszimmetria forog fönt. Az elméleti leírás nemcsak időben előzi meg, de komplexitásában is túlszárnyalja a jelenségek leírásának mai lehetőségeit. Ezt az aszimmetriát azonban mégis inkább előnynek látjuk, mint hátránynak. Minél közelebb kerülünk ahhoz, hogy saját jelenkori leírásunkban megközelíthessük Broch komplexitását, annál eredményesebbnek tekinthetjük saját munkánkat a jelen mélyszerkezetének feltárásában.

Az ösztönkielégítés oldalán az így értelmezett játék a társadalmi lét különböző metszeteit egészükben képes reprodukálni. Mozgásba hozza az alapvető ösztönöket, és azt a látszatot kelti, hogy az ösztönök körforgása valóságosan jön mozgásba, mozgósításuk, kreatív megoldásokba való felvételük, harcaik és esetleges győzelmeik az említett pszichoanalízis ösztönkielégülésének értelmében igaziak.

Broch-ot a játékban mozgósított, végső soron fiktívnek megmaradó és a valóságos ösztön körforgás-differenciája érdekli. Véleménye egyértelmű, egyben meg is felel a klasszikus pszichoanalízis szemléletének. Egy ilyen játék által szimulált ösztönkielégítés eleve nem versenyezhet a valósággal, hiszen a pszichoanalízis egész logikája ellentétes ezzel. Ez az egész logika magától értetődően a valóságot tekinti egyedül optimálisnak, s ebből kiindulva mindenféle másodlagos, virtuális, ösztönkielégítést eleve negatívnak, magában némi túlzással betegségtünetnek tekint.

Broch önállóan kialakított, jóllehet csak áttételesen rekonstruálható saját elméleti útvonalat épített ki. A játék virtuális vagy virtuálisnak megmaradó ösztönkielégítését ezen az útvonalon a játékot irányító szabályrendszer jellemzi, amely látszólag imitálni is tudja az élet komplexitását, véges lehetőségei, az általuk behatárolt cselekvési lehetőségek korlátozottsága végső soron nagyon is lényegesen, ha éppen nem fájdalmasan különböznek az élet teljességének, komplexitásának helyzeteitől. Ezen a ponton természetesen már csak az iskola szempontjaiból is elmélyült elemzést igényelhetne az egyes játékok szabályrendszereinek sokféle különbözősége, nem is beszélve arról, hogy eddig még ki nem fejlesztett játékok szabályainak létrehozásakor ezeket figyelembe is lehetne venni. A játékok szabályai és az emberi kultúra mélyen összefonódnak egymással.

Érdekes perspektívában jelenik meg ugyanez a probléma, ha a játékok szabályrendszerének korlátozottságát az élet reális helyzetei közé helyezzük. Tegyük fel, hogy egy közösség, egy munkahely, valamiféle szolgálati kirendeltség, adott esetben erre szolgáló

kivételes követelmények és feltételek miatt elhatározza, hogy többé már nem változtatható, véges, optimális szabályrendszert alakít ki. Minden eddigi tapasztalatunk azt mutatja, hogy kezdetben lassan, majd egyre láthatóbb módon a szabályok leegyszerűsödnek, egyes szabályok eltűnnek, az új fejlődésben pótlólagos szabályok jelennek meg, az élet igen hamar kilép éppen a szabályok korlátozóan végleges uralma alól. Úgy gondoljuk, hogy ez a jelenség jobban mutatja a játékszabályok korlátozottságából származó alapproblémát, mintha ugyanezt maguknál a játéknál tanulmányoznánk. A véges és korlátozott körülmények között kiharcolt, jó értelemben gondolt győzelem rögtön korlátokba, falakba ütközik, energetikai szerepe redukálódik, az általa kiváltott boldogságérzet viszonylagossá válik.

Broch számára nem kevésbé fontos, hogy a játékos, a másik játékos, s ezért a játékosok együttese is kényszerűen elveszíti személyiségét a játék folyamatában. Ez a következő nagy különbség a valóságos és a virtuális ösztönkielégítés között. Ez nem egészen azt jelenti, hogy a játékos személyisége semmilyen szerepet ne játsszon egy differenciáltabb játékban. Mégis olyan korlátokat emel a személyiség kibontakozása elé, amelyek az ilyen áron elért győzelmet is ugyanolyan korlátok alá vetik, mint a részvételben való megvalósulást. Az így értelmezett eleve korlátokat emel, miközben mobilizálja a személyiség energiáit. A korlátozott ösztönkielégítés (gondoljunk itt a klasszikus pszichoanalízis szellemében értett általános személyiségenergetikai ösztön-fogalmunkra) a játékban megvalósuló ösztönkielégülés korlátozott.

Amíg azonban pozitív irányban a játékként átélt valóság nem vezet igazi beteljesüléshez, ami a valóságban mégiscsak lehetséges, negatív irányban nem ez a helyzet. A győztes és a vesztes viszonya, a vesztes szimbolikus megsemmisítése és megsemmisülése valamivel közelebb áll az élet viszonyaihoz, mint azt a pozitív vonatkozásban láttuk. Ez a negatív oldal a maga részéről ugyancsak szimbolikus vagy virtuális, azaz a vesztes megsemmisülése nem is lehet olyan konkrét, mint egy valódi ütközetben. Mégis a pozitív kielégülést erősebb nagyságrendűnek tarjuk, mint a társadalmi lét egészét leképező játék vesztesei ellen mobilizálható agresszió mértékét.

Irodalomjegyzék

Faragó László és Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egyetemi Nyomda, Budapest. Hasonmás kiadvány: *Gondolatok „Az új nevelés kérdései”-ről*. (1996) Kóte Sándor kísérő tanulmányával. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Simmel, G. (1908): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Duncker & Humblot, Leipzig.

Broch, H. (1979): *Massenwahntheorie. 1939–1941*. In: uő: *Massenwahntheorie. Beitrage zu einer Psychologie der Politik*. Frankfurt am Main. 101–256.