

## Nevelhetőségünk határai

Jerome S. Bruner, az egyesült államokbeli Harvard Egyetem professzora nemcsak pszichológus, hanem gyakorló tanár is. Ezzel magyarázható, hogy a fejlődéslektan elméleti kérdéseit a mindennapi nevelési gyakorlatra tudja vonatkoztatni. Bruner összefoglalóan „fejlődéstudománynak” nevezi mindazokat a kutatásokat, amelyek az embernek „mint fajnak” és az embernek mint egyednek a fejlődését próbálják közös nevezőre hozni. Az emberré válás törvényszerűségeit feltáró friss eredmények új megvilágításba helyezhetik a kultúra átszármaztatásának mai gyakorlatát — a családtól és óvodától az egyetemig. Jerome S. Bruner természetesen az intézményes nevelés amerikai hagyományaira összpontosítja kritikáját, és a gyermeknevelés jövőbeli formáit bizonyos — elsősorban a fejlett tőkés társadalmakban észlelhető — új jelenségekhez (ellenkultúra, nemzedéki válság stb.) köti. Megállapításai ezért némiképpen rokoníthatók az ugyancsak az amerikai tapasztalatokból kiinduló iskolakritikus, Ivan Illich nézeteivel. Legalábbis annak pozitív mozzanataival, például azzal az illichi felismeréssel, hogy a hagyományos intézményi nevelés bizonyos illúziókból táplálkozik. A gyermeknevelés ilyen ma is élő illúziója az, hogy a kultúra átszármaztatása kizárólag a megtanulandó viselkedési sémáknak a viselkedési helyzetből kiszakított „elmondásán”, az ún. verbális nevelésen kell hogy alapuljon. Bruner korszerű neveléseméleti törekvéseinek alapvetően mégis mások a gyökerei, mint Ivan Illich iskolakritikájának. Ivan Illich ugyanis, aki az iskolarendszer bírálatát a fogyasztói társadalom általános, már-már társadalomfilozófiává tágított kritikájává növeszti, az ellenkultúra elkötelezettje. Az „iskolátlantás” paradigmája mögött tulajdonképpen az egész társadalom „intézménytelenítésének” programja rejlik. Bruner viszont nem kíván lemondani az intézményes nevelési lehetőségekről, a hagyományos iskolán belül keresi az új utakat egy korszerűbb neveléseméleten alapuló pedagógiai gyakorlathoz, amely végre áttöri a nevelés absztrakt, verbális formáit. (Két legjelentősebb munkáját hazai kiadásban is olvashattuk: *Procesul educatiei intelectuale*. Editura științifică. București, 1970.; *Pentru o teorie a instruirii*. Editura didactică și pedagogică. București, 1970.)

Meddig terjed a gének hatalma? Hol húzódnak a nevelhetőség határai? E kérdések megválaszolásához nem szorítkozhatunk a felnőtt egyedek életmódjának vizsgálatára. Ismernünk kell azt az utat, amelyet az emberi egyedek a kezdeti éretlenségtől az érett fajspecifikus működésig megtesznek.

Kétségtelen, hogy az adott környezeti feltételek változásával együtt az egyedfejlődés korai szakaszának természete és gyakorlata is fejlődik. Nem szabad azonban túlértékelni e sajátos alkalmazkodási mintát. A nagyfokú gyermeki rugalmasságból hiba volna arra következtetni, hogy az emberi egyedfejlődést az ösztönök csak kis mértékben határozzák meg, és a gyermek korlátlanul alakítható.

Az emberi alkalmazkodásnak valóban az a legjellegzetesebb vonása, hogy a változó környezethez az ember nemcsak érzékserveinek, izmainak, emlékeztének teleologikus fejlesztésével alkalmazkodik (egy bizonyos határig), hanem természetes környezetének tényleges átalakításával is. Ma már közhelyszámba megy, hogy az ember egyre inkább ember alkotta környezetben él. De ez a tény elsősorban a gyermekek számára jelent többletmegeterhelést.

A változó feltételekhez való alkalmazkodás ugyanis a génállományban még el nem raktározott képességek elsajátításától függ. Ugyanakkor nem minden megtanulandó sajátítható el közvetlen tapasztalás útján. Sok mindent a kultúra ránk hagyományozott „rejtjeleiből” kell „kiolvasni”: például anyanyelvünket, az értékek és a történelem nyelvét mint „kötelező tantárgyakat”, és a matematika képes, a mesemondás artikulált vagy a kapcsolók és emelőkarok használatának néma, technikai nyelvét mint „fakultatív tantárgyakat”.

Annak ellenére, hogy a felnőttkorra való előkészítésben rendelkezésünkre áll a *génállomány*, az *érzéki tapasztalás* és a *kultúra*, önmagában egyik sem tenné

lehetővé a változó feltételekhez való rugalmas alkalmazkodást. A rugalmasságot valami más határozza meg.

Az alkalmazkodás nagyfokú rugalmassága a gyermekkorban arra a feltételre csábít, hogy ez a rugalmasság az embert mint fajt is jellemzi. Evolúciós örökségünk java része azonban a természetes környezet korábbi feltételeihez való preadaptáció. Az emberré válás tulajdonképpen a pleisztocén kor feltételeihez való alkalmazkodás. Ez persze nem jelenti azt, hogy bőrünk meztelen majmot takar, hogy a „civilizáció“ csak „máz“ rajtunk. A szerszám- és jelképhasználat az emberi alkalmazkodás egyik alapvonása. Az emberré válás tehát voltaképpen az eszköz- és nyelvhasználatra, a „technikai-társadalmi életmódra“ (Washburn és Howell elnevezése, 1960) való áttérés folyamata. A természeti kihívásra az ember, ahelyett hogy alkataban vagy viselkedésében változott volna, a technika fejlesztésével válaszolt. Kevesebbet tudunk viszont arról, hogy a technikai fejlődés egymást követő szakaszai miféle és milyen mérvű stresszeket okoznak. A technika fejlesztése következtében például funkciótlaná vált az embernek a Föld egykori benépesítésében oly döntő szerepet játszó szexuális „megszállottsága“. A szexualitás elvált a fajfenntartástól. A technikai fejlődés fogamzásgátló hatása viszont módosítja a család hagyományos szerkezetét, újraértelmeződik a nők szexuális szerepe, s ez átalakítja a gyermekre ható tekintélymodellét is. Ha ez így van, akkor viszont a nevelésre már a kora gyermekkori szakaszban igen nagy teher hárul. A gyermekeket fel kell készítenünk az előre nem látható változásokra. Így lesz a *nevelés* — a felnőttek és gyermekek közötti tudatos interakció — a rugalmasság legfontosabb előfeltétele. Nevelési feladatunkat azonban jócskán megnehezíti, hogy preadaptációja során az ember korlátozott létfeltételek nyomása alatt merev válszémákat alakított ki. Néhány preadaptációt ma már rossz adaptációnak nevezhetünk. Az ember mértéktelen zsiradék- és édességszeretete például ma már nem szolgálja megfelelően egyéni fennmaradását. Hiba volna tehát eleve azt feltételezni, hogy az ember evolúciós öröksége semmiben sem korlátozza az alkalmazkodóképességet.

### Evolúció és nevelhetőség

Ellentmondásnak látszik majd, ha a gyermeknevelés természetének és gyakorlatának kutatólaboratóriumát a kelet-afrikai szavannákra fogom helyezni. Engem azonban elsősorban a nevelhetőség evolúciója érdekel. Ezért választogatom az emlős törzsfajlódás bizonyítékait az emberi egyedfejlődés bizonyítékaival, anélkül hogy a kettő között valamilyen felszínes párhuzamot akarnék vonni. Inkább a szembenállások megvilágítására törekszem.

A természetes környezethez való alkalmazkodás — problémamegoldás. Ezért a nevelhetőség központi kérdésének az értelmi fejlődést tartom. Hallottam valakitől, hogy a gondolkodást jelölő kínai írásjel a 'fej' és a 'szív' írásjeleiből tevődik össze. A pszichológiai szakszargonban ez így hangzik: a kognitív folyamatok nem választhatók el az akarati-afektív folyamatoktól. Kár, hogy a gondolkodás írásjele nem tartalmazza a 'stb.' írásjelét is, mert akkor ki tudná fejezni, amit én a gondolkodásról gondolok.

Először arra a kérdésre fogok választ keresni, hogyan befolyásolja a gyermeki viselkedést a fajon belüli társadalmi szerveződés természete és fejlődése. Az emlőssor alsó végén az együttélés-rendszer túlnyomórészt merev, egyoldalú szerkezet. A félmajmoknál és a majmoknál a viselkedési repertoár ennek következtében meglehetősen korlátozott, kombinációs gazdagsága sem nagy. A meghatározottságokból a játék sem szakítja ki az állatot: a játékos szakasz rövid ideig tart, korán kezdődik és hamar véget ér, a felnőtt állat nem vesz részt a kicsinyek játékában. A faj fiatal egyedeire meghatározott korlátozások hatnak, a felnőtté avatás, a csoportba való szociális beavatás minden átmenet nélkül történik, mégpedig oly módon, hogy a fiatal állat azonnal válaszolni kényszerül egy idősebb állat támadó fellépésére. A felnőtt nőstények időben pontosan meghatározott fogamzóképesége egycsapásra véget vet az anya—kölyök kapcsolatnak, s a fiatal állatot különélésre és önellátásra kényszeríti.

Ez a szoros szociális struktúra a himuralom viselkedési mintáira épül, de a szexuális kapcsolat és az anya—gyermek kapcsolat mintái is fontos szerepet játszanak benne. Az anya és kicsinye közti kapcsolatrendszer szerepét e kezdeti fokon mégsem szabad eltúlozni. Az anya—kölyök kapcsolat persze nemcsak a szoptatásra korlátozódik: az anyaállat a szőretbe való kapaszkodás biztonságát is jelenti, védelmet a menekülésben és ugyanakkor a pusztá kényelmet is. De

a műanyán (szörmés anyaggal bevont drótvázon) nevelkedett makákómajommal végzett kísérletek arról tanúskodnak, hogy a kezdetben visszamaradottabb kölyöknek elég napi 20 perces játék a hasonló korúakkal, hogy behozza lemaradását (Harlow, 1962).

A fejlődés magasabb fokán megváltozik a helyzet. Az a hároméves csimpánz, akit anyja nem tanított meg a természetvadászati fogásaira, nem lesz képes azt később sem elsajátítani, hiába próbálja utánozni a természetvadászati jártas hasonló korúakat.

### A játzó anya

A kezdetben oly szoros emlőskapcsolat lazulása felé az első lépés valószínűleg a csoporton belüli „figyelmi struktúra” kialakulása (Chance, 1967). Az agresszivitás kölcsönös szabadjára engedését eredményező viselkedési minták helyett a fiatalok a vezérállatot figyelik, anticipálják annak viselkedését, s így el tudják kerülni a konfrontációt.

A nagymajmognál, a gorillánál, orángutánál, csimpánznál már e dominancia-modell jelentősége is csökken. A három nagymajom-faj egyike sem ragadozó. Nem védelmeznek valamilyen vadászterületet. Csökken a csoport követelményeire fordított figyelembefektetés mennyisége, több figyelmi kapacitás jut másra. Fejlődik a szexuális viselkedés agyi ellenőrzése. Az anya—kölyök kapcsolat a csimpánznál öt évig is kitolódhat. Hanyatlának a csoportba való beavatás rögzített mintái. Ritkul a beavatásnak nevezhető „fenyegetés” a felnőtt részéről, vagy a tényleges büntetés a fajspecifikus minta megszegése esetén.

A kitolódott anya—kölyök interakcióban jóval nagyobb szerepet kap a játék. A játékot gyakran az anya kezdeményezi, legtöbbször figyelemelterelő funkcióval frusztrációt keltő helyzetekben.

Mindez lehetővé teszi, hogy azonos fajtájú csoportok harc nélkül találkozzanak, a rugalmasabb szerveződésű csimpánzcsoportok között pedig szexuális kapcsolatra, sőt a tagok „cserejére” is sor kerülhet. Lévi-Strauss szerint ez a csere embermivoltunk egyik kritériuma. Mindez már az előember kialakulásának előfeltételei közé tartozik. Ez a fejlődési tendencia a kölcsönös együttműködéssel összhangban álló tulajdonságokat „választ ki”, a „beilleszkedésre” való képesség növekedése pedig sajátos öndomesztikációjához vezet. Nem ismerünk olyan primitív emberi társadalmat, amelyre ne a bajban vagy veszélyben való kölcsönös segítség, az élelem megosztása, a gyermekek és rokkantak közös táplálása, a szükséges ismeretek és eszközök megosztása volna jellemző.

A fajon belüli agresszivitás elsovadása megváltoztatja a kicsinyekkel szembeni viselkedést is. Az anyai veszélyelhárítás és védelmezés nemcsak időben tolódik ki, hanem minőségében is megváltozik. A játékidőszak hosszabb ideig tart, s nem kizárólag az anya, hanem általában a felnőttek is részt vesznek a gyermekek játékában. De szerintem a legfontosabb annak a mintának a megjelenése, melynek során a gyermek megfigyeli és a játék során „utánozza” a felnőtt szerepeket. A megfigyelt viselkedés beépítése a játékba rendszerint a csoport pihenési ideje alatt történik. A megfigyelés a gyermek teljes figyelmét igénybe veszi. Köhler már 1926-ban észrevette, hogy az emberszabású majmognál sem szolgai az „utánzás”. Röviden: a felnőtt nemcsak mint a fiatalok védelmezője vagy „agresszív nevelője” szerepel, hanem egyben modell is, bár ez még nem tudatosan „demonstrációs” viselkedés, semmi sem utal még szándékos példaállításra.

Mindenesetre új tanulási módszer jelenik meg, amely megfelel a rugalmasabb társadalmi szerveződésnek — s ez a *megfigyelés*. Az ilyen tanulás azonban még mindig nem elégséges a szerzett ismeretek, a kultúra átörökítéséhez. Ezzel még nem iveltük át azt a szakadékot, mely a legrugalmasabb nagymajom-csoportosulást is elválasztja az emberi társadalomtól.

### Nem majmolás — komoly játék

Köhler leírja, milyen komolyan viselkedik a csimpánz, mikor az emberi viselkedést utánozza. A „komoly játék” típusú utánzásnak két előfeltétele van.

Az első a feladattól való önmegkülönböztetés vagy elvonatkoztatás képessége, azaz a „saját tevékenységem” más szemszögből való szemlélésének képessége. Enélkül a gyermek képtelen saját tevékenységét a felnőttmodell viselkedéséhez igazítani. Ezt a jelenséget a nyelvészet *deixis* néven tartja számon. Meg kell tanulnom: ha én mondom ki azt, hogy 'én', az nem ugyanaz, mint amikor más

mondja azt, hogy 'én', vagy az 'előttem' nem azonos az 'előtted'-del (G. Miller—P. Johnson-Laird, 1973). Lehet, hogy az emberi evolúció szempontjából ez terhes és elvont analógia, de talán jól érzékelteti a lényegét. A csimpánz a félmajmokkal szemben már fel tudja ismerni a tükörképét, s ennek megfelelően irányítani tudja akaratlagos viselkedését (például megkísérli megérinteni a tükörben látott foltot a homlokán).

A másik feltétel az utánzási készség „parafrázis” jellege. A parafrázis nyelvi analógiája azért helytálló itt, mert olyan helyettesítési szabályokról van szó, amelyek ugyanazon cél elérését többféle módon teszik lehetővé. A „parafrázis” készség, akár a gyakorlott gépkezelő, többféle módon képes egy feladatot elvégezni.

Az ember és a csimpánz manuális tevékenysége elemekből áll össze, az adott feladatnak az elemek adott kombinációja felel meg. A félmajmok ugyanazt a fogó mozgulatot végzik, akár az ágat fogják meg, akár a gyümölcsöt, evés vagy mosakodás közben egyaránt. De a félmajmot az emberszabású majomtól, s a majmot az embertől mégsem elsősorban a kéz alaktani fejlődése különbözteti meg, inkább a kéz használatát vezérlő program.

A „komoly játék” típusú utánzás ezért nem pusztán majmolás, hanem célszerűen irányított tevékenység. Ez nemcsak a modellhez való igazodástól függ, de egy olyan értékrendszer kialakulásától is, mely lehetővé teszi, hogy analógias úton azonosítani tudjam és ugyanakkor mégis meg tudjam különböztetni az én viselkedésemet a „modell” viselkedésétől.

### A szerszámok hatása

Irven DeVore elképzelése szerint (1962) az emberré válás egy olyan folyamat végeredménye, melynek során az előember fejlődésére két ellentétes kiválasztó erő hatott: a két lábán járás egyrészt a kezét szabadította fel, másrészt az agy növekedését siettette, ami a kéz differenciáltabb tevékenységét tette lehetővé. A két lábra állás ugyanakkor fokozott nyomást gyakorolt a csipőre, ami a szülőcsatorna szűkülésével járt együtt. Ahhoz, hogy egy nagyobb agyú lény keresztüljusson a szűkebb medencén, jóval éretlenebb állapotban kell megszületnie, nemcsak korábban, hanem kisebb agyvelővel is. (Az emberi agy a megszületés után 335 cm<sup>3</sup>-ről 1300 cm<sup>3</sup>-re nő!)

A csimpánz életbenmaradása nem attól függ, hogy használ-e botot a természetvadászathoz, az emberi egyed életbenmaradásához nélkülözhetetlen viszont az eszközhasználat.

Szeretném azt a meglehetősen rendhagyó feltételezést megkockáztatni, hogy a feltétlen kényszer hosszabb ideig tartó szünetelésére van szükség, hogy őseink kombinatórikus tevékenysége révén a viselkedésminták olyan változatos, széles skálája jöjjön létre, amelynek alapján megtörténhet majd a kiválasztódás. Schiller (1952) arról számolt be, hogy a csimpánz sokkal nagyobb változatoságot mutatott egy tárgy kezelésében, ha nem volt egy olyan másik, még csábítóbb tárgy hatásának kitéve, amelyet meg akart szerezni. „Az egyetlen életében sok fontos speciális készség és viselkedési forma a játékos tevékenységben fejlődik ki és gyakorlódik be jóval a felnőttkori alkalmazás előtt” (Dolhinow—Bishop, 1970). Feszült vagy veszélyeztetett családi légkörben a gyermek nem tud játszani.

### A játék funkciói

A játék, úgy tűnik, több központi jelentőségű funkciót tölt be:

1. Először is kockázatmentes helyzetet teremt. Különösen áll ez az ún. szociális játékokra, ahol a „játékarca”-cal, a „peckes járás”-sal vagy más metakommunikációs formákkal jelzi játékkedvét a kölyökállat. Ily módon viszonylagos büntetlenséget élveznek, miközben a büntetlenség határait próbálgatják.

2. Másodsor a játék kitűnő lehetőséget nyújt az olyan viselkedéskombinációk kipróbálására, amelyekre funkcionális kényszer alatt sohasem kerülhetne sor. A csimpánzkölyök „kitalálja”, hogyan játszon egy almával, ha nem éhes. Gurítja, pörgeti, ráül, állá alá szorítja, hanyatt fekvé lábával egyensúlyozza stb. A játék e formája igen jelentős szerepet játszik a kezűgyesség kialakításában. Az összetett eszközhasználati készségek elsajátítása az emberszabású majmoknál nem csupán a megfigyeléses tanulástól függ. Ennél fontosabb, hogy e játékoknak van-e szerepük az anya—gyermek kapcsolatban. Egy majomkölyök, amely hároméves korában elvesztette anyját, és idősebb testvérei „vették kézbe”, nem tudta elsajátítani azokat a készségeket, amelyek ismételt megfigyelést követelnek.

Miért van szükség a megfigyelésen túl a játék megismételhetőségére is? Mert már a pusztá ismétlés olyan rutint ad, mely lehetővé teszi az elsajátított készség más készségekkel való kombinálását. Készülő könyvemben, melyet D. Wood és G. Ross szerzőtársaimmal együtt írnak a konstrukciós feladatok óvodáskori elsajátításáról, igen erősen hangsúlyozom e „rutin“ fontosságát. Ha egy 3-5 éves gyermek nem tudja, hogyan kell kockákból szemléltető ábrák alapján piramist építeni, a feladat bemutatása körülbelül annyi segítséget jelent, mint amennyit egy kitűnő szülő a kezdőnek nyújthat a szízes pusztá bemutatásával. A kisgyermek a bemutatásból csak azt veszi észre, aminek az elsajátítására képes.

3. A játék döntő mozzanata azonban az új készség változatának új kontextusban való kipróbálása. Miután Köhler majma „megtanulta“, hogyan kell a bottal a ketrecbe behúzni a banánt, nagyon hamar „kikísérletezte“ azt is, hogyan lehet a bottal más állatokat bökdödni. Miután megtanult egymásra rakott dobozokon felmászni, hogy egy felakasztott gyümölcsöt megszerezzen, mászórutinját csakhamar mindenben kipróbálta: létrán, deszkán, a gondozóján, sőt magán Köhleren is. Annyira a mászásért magáért mászkált, hogy a „célprémiumról“ teljesen megfeledkezett. Az eszközhasználat (sőt általában a komplex problémamegoldás) ilyen értelemben mindig játék: a gyermek megelégedik a célról, figyelmét teljesen az eszköz köti le.

### Játékminták és eszközhasználat

A játéknak szerintem döntő szerepe van az eszközhasználat evolúciójában. Ezzel a lépéssel a fejlődő egyén függetleníteni tudja magát a feladat közvetlen követelményeitől. Ha a játék nem kap külső megerősítést, és viszonylag szabad környezetben folyik, ez az eszközhasználat nagyfokú hajlékonyságát teszi lehetővé. A tárgyakkal előbb játszani kell tudni, hogy később eszközként használhassuk őket. Az a majom, amelyik előzőleg nem játszott botokkal, nem „érez rá“ soha arra, hogy a bot „karmeghosszabbító“ eszköz.

A játéknak logikailag két formális mintája van: vagy a tárgyhoz (labdához, bothoz) keresünk funkciót, vagy a funkcióhoz (mászás) keresünk tárgyat. Ez a minta a mondat szerkezetére hasonlít: vagy Jánosról állítunk valamit (van egy kalapja; férfi; átugrik a kerítésen), vagy a kalaphoz keresünk Jánost (Pétert, Istvánt). A háromévesek lámpaoltás utáni nyelvjátéka is pontosan ezeket a mintákat követi (vö. Ruth Weir: *Nyelv a bölcsőben*, 1962).

A „majmolás“ tehát a játék során gyakorolt, tökéletesített és változatossá tett manipulációs szubrutinokból tevődik össze. Ugyanígy utánozzák a gyermekek a felnőttek beszédmodelljét. Ez a megfigyeléses utánpótlás nem egyszerűen másolat: bár az utánpótlás mint funkcióját tölti be, formája mégis sajátos. Maga a tevékenység önjutalmazó jellegű. Játék közben a gyermek az új készség határait próbálja ki. Játék és eszközhasználat — az emberré válásban egyformán fontos szerepet játszik.

### A felnőtt mint modell

Nemcsak a csimpánzok, de a vadászó-gyűjtőember lényegesen fejlettebb társadalmában sem foglalkoznak a felnőttek közvetlenül az utódok nevelésével. Elsősorban modellként és a szükséges szeretet forrásaként szerepelnek a felnőtt-gyermek interakcióban.

Egészében véve úgy tűnik, az anyák semmire sem „tanítják“ gyermekeiket. Mivel magyarázható mégis, hogy a kölyökállat (gyermek) mindent „megtanul“, amit az elkerülő és táplálékszerző viselkedésre vonatkozóan tudnia kell? A természetben az anya közelsége biztosítja az anya fellemi reakcióinak gyors kondicionálását (Baldwin, 1969). A csimpánzkölyök azt eszi, amit az anyjától lát. Mégis előfordul, hogy az új tárgyakat kíváncsian megnyalógató-szorgoló fiatal állat tér át előbb új táplálkozási szokásokra.

Újabb vizsgálatokból az derült ki, hogy a tanulási készség kialakulásához a csimpánzoknak nem az ismétlésre, hanem az újdonság kihívására van szükségük. Azok a majmok mutatják a legnagyobb tanulási buzgalmat, amelyeknek minden alkalommal új módon feladott új problémával kell megküzdeniük.

Mi kell hát inkább a tanulási készséghez: a játék szabadsága, vagy a környezet szorítása? A új kombinációs lehetőségek kényszermentes „kikísérletezését“ biztosító környezet? Vagy az intelligencia legkisebb éberségét is jutalmazó,

a feltétlen kényszert is szelekciós előnyvé avató szélsőséges környezet? A dilemma csak látszólagos.

„A róka sok mindent tud, a sündisznó egy nagy dolgot tud“ — mondta Arisztarkhosz. E mondásban rejlik dilemmánk megoldása. A környezethez való adaptációnak két formája van: az alkalmazkodás és a „szakosodás“. A kényszermentes, játékos környezet a rugalmas alkalmazkodásnak kedvez, a kényszerítő, kihívó környezet az alaktani és viselkedésbeli specializálódásnak (Desmond Morris, 1964).

Feltételezem, hogy az a főemlős-törzs, amelyből az ember is származik, a specializáltságtól eltávolodva a rugalmas intellektuális alkalmazkodás irányában fejlődött. Ez ember egy nagy dolgot tud: játszani... (Értelmi tevékenységünk egyes formáit tekintve mégsem az élénk temperamentumú és játékosan tanulékony csimpánz „egyenesei rokonai“ vagyunk, hanem a kevésbé játékos orangutáné.)

### Jelképes játék

Hogyan folyt a gyermeknevelés az előembernél és az ősebernél? Erről alig tudunk valamit. Esetleg a mai „primitív“ vadászó és gyűjtögető társadalmak megfigyeléséből következtethetünk a pleisztocénkori életmódra és viselkedésre. Egy biztos: a környezeti feltételektől függetlenül megnőtt a kultúra átszarmaztatásának jelentősége a felnőtt—gyermek interakcióban. A Kalahári-sivatagban élő kung busmanoknál például állandó a kölcsönhatás felnőttek és gyerekek között. A kung felnőttek és gyermekek együtt játszanak és táncolnak, együtt üldögélnek, kisebb vadászatokon is együtt vesznek részt, együtt vannak, amikor énekelnek vagy mesét mondanak. Sőt, a gyermekek igen gyakran vesznek részt felnőttek vezette szertartásokon; a kisebbek például az első hajnyíráson, a nagyobbak az első antilopbak megölési szertartásán, amikor minden fiú átesik a szakifikáció megtisztelő, de fájdalmas folyamatán. Játék közben a gyermekek a felnőttek szertartásait utánozzák, a felnőttek eszközeit, szerszámaikat és fegyvereit utánzó tárgyakkal játszanak.\*

Mégis figyelemre méltó, hogy a kungokról készült sok ezer méternyi filmen egyetlen esetben sem figyelhető meg a tanítás vagy nevelés olyan példája, amely a megtanulandó viselkedést magában foglaló helyzetben kívül játszódna. Semmi sincs, ami iskolára vagy óvodai foglalkoztatásra emlékeztetne.

A felnőtt nevelőszerepe arra korlátozódik, hogy olyan új szituációkba avatja be a gyermeket, amelyek az ismerős felnőtt biztonságos jelenléte nélkül igen ijesztőek lennének (például az otthonról való eltávolodás, mágikus szertartások stb.). Ez a szorongás határát súroló beavatás, azt hiszem, nagyon korán elkezdődik. Érdeemes megfigyelni, mi váltja ki a kis gyermek nevetését. Kezdetben főleg taktilis és közeli vizuális ingerek váltják ki (például csiklandozás, a gyermek főlé hajlás). Később az olyan abszurd mozdulatok vagy szokatlan testtartások, mint amikor az anya négykézláb mászik. Érdekes, hogy ugyanazok a mozdulatok (például mókás ugránozás) sírást és nevetést egyaránt kiválthatnak. Ha a gyermek az anyját látja négykézláb ugránozni, nevet, ha idegen teszi ugyanezt, sírva fakad. Egyedül az anya engedheti meg magának, illetve képes gyermekét a rémület legvégső határáig elvinni. Az anya jelenléte a majmok esetében is csökkenti az új ingerektől való félelmet, s biztosítja a „próbálgató“ viselkedéshez szükséges biztonságérzetet. De csak az embernél fordul elő, hogy a felnőtt „bemutatja“ a szokatlan újat, s ezzel bevezeti gyermekét az új, kihívó és félelmetes szituációkba. Tulajdonképpen a beavatási szertartásoknak is ez a szerepük.

A gyermek persze kíváncsi. Akkor is csábítja az újdonság, ha a felnőtt nyújtotta védelem minimális. Tudományosan fogalmazva: a gyermek 'neofil' (Desmond Morris, 1967). Az új befogadására való készség a fiatalabbak előnye az idősebbekkel szemben majomnál, embernél egyaránt. De csak az ember épít szertartást vagy játékot a gyermek neofil hajlamára.

Nyilvánvaló, hogy ezek a közös felnőtt—gyermek szertartások és játékok többnyire szimbolikusak. A botot a játszó gyermek nemcsak íjként vagy nyilként használhatja, hanem szimbolikus eszközként is. Ha lába közé fogja, a bot a gyermek számára lovat jelent, ha földre szúrja, faóriásnak képzelheti. A bot egyszerre lehet kellék, vezérmotívum vagy játék, mely sohasem eszköz mivoltában, hanem az adott észlelési helyzet kiindulási pontjaként szerepel. Csak arra van szükség, hogy a bot valamilyen löszerű tulajdonsággal rendelkezzen: a láb közé helyezhető

\* A szerepjátékok a felnőtt mintákat spontánul modelláló játékok: vadászjáték, vezérekedő játék, cserberejű játék, gyermekgondozási játék (babázás), házépítő játék, a férfi és nő szerepet eljátszó játékok.

legyen, s ugyanakkor megfeleljen a képzelt helyzetnek. Ilyen értelemben mondja Vigotszkij, hogy a bot vezérmotívum a valóság és a képzelet között.

A játék szimbolikus átalakulásának két következménye van. A játék nemcsak az adott társadalmi konvenciókat hozza közel a gyermekekhez, hanem a konvenciók természetét is érzékelteti. A nyelvi-kulturális közösség számára döntő jelentőségű, hogy tagjai milyen könnyen sajátítják el a társadalmi konvenciókat. A szimbolikus játék épolyan konvenció, mint például a jobboldali közlekedés. A „játékszabályokra“ vonatkozó megegyezés mindkét esetben fontosabb, mint maga az önkényes játékszabály. Bármilyen szerepet is tölt be a szimbolikus játék a gyermekek problémáinak megoldásában vagy vágyaik képzeletbeli teljesülésében, mindenképpen a konvenciótanulás készségét erősíti.

### Szimbolikus eszközhasználat — a nyelv

A gyermekek kultúrára való felkészítésében szimbolikus eszközöket használunk. A nyelv is ilyen szimbolikus eszköz. Láttuk, hogy begyakorlott készségeink bizonyos nyelvszerű tulajdonságokkal rendelkeznek. A nyelv e begyakorolt tevékenységekhez képest inkább *közlési funkciójával* tűnik ki. A közlési funkció elsődlegessége határozza meg a nyelv nem egy szerkezeti sajátosságát. Mégis azt mondhatjuk, a nyelv kezdeti struktúrája nem más, mint a cselekvés struktúrájának egyetemes kiterjesztése. A nyelv szintaxisa sem önkényes, a mondat szerkezete a cselekvés alanyi-tárgyi struktúrájára épül. A gyermek ezt a struktúrát ismeri fel a legkönnyebben. Hipotézisem tehát a következő: a nyelv kezdetben a cselekvésnek van alárendelve, nemcsak szoros kapcsolatban van a cselekvéssel, de annak támogatására is szolgál.

E feltételezést nem kívánom joggal gyanúsnak tűnő evolúciós bizonyítékokkal alátámasztani. Egyszerűen a gyermek fejlődéséből indulok ki. A gyermeki nyelvhasználat tapasztalataim szerint nem irányítja, inkább követi a gyermek cselekvési készségeinek fejlődését. Csak ha a gyermek már „megtanulta“ a cselekvésben megkülönböztetni önmagát, érti meg az 'én' nyelvi jelentését. Későbbi életkorban a nyelv olyan szituációk közlésére is felhasználható, melyeket a gyermek cselekvésben még nem sajátíthatott el. A nyelv ilyen értelemben tanítási és nevelési instrukciók közlésére képes. A gyermek nyelvhasználata ily módon mindinkább elszakad a nyelv cselekvési tartalmától, a nyelv elveszti cselekvéskiegészítő, közvetlen tapasztalatot képviselő funkcióját. A kisgyermek beszédét sokszor csak úgy értjük meg, ha látjuk, mit csinál. A felnőtt beszéd ezzel szemben szinte teljesen elkülönül a beszédhelyzettől s a beszélő viselkedésétől. A szituációtól való szabadság az írott (vagy nyomtatott) szövegben válik teljessé.

A nyelvhasználat fejlődése azonban nemcsak a nyelvkontextustól és a kísérő cselekvéstől való felszabadulását jelenti, hanem a beszélő figyelmének felszabadításához is hozzájárul. A figyelmet többé nem tartják fogva a környezeti ingerek, a látottak helyett a mondottakra figyelhetünk. A nyelv ily módon a figyelem szelektív irányításának eszközüvé lép elő. Benjamin Lee Whorf klasszikus hipotézise szerint a tapasztalatok mondatformába való szervezésének követelménye bizonyos sémákba kényszeríti magát a tapasztalatot is. Mindez azért fontos, mert a nyelvhasználat fejlődésének korhokkötöttsége döntő szerepet játszik a nevelésben.

A gyűjtögető-vadászó népeknél a cselekvés szféráján kívül nincs formális nevelés. A gyermeket nem vonják félre, hogy megmondják neki, mit hogyan kell csinálni; a nyelv oktatási-nevelési funkciója itt abban merül ki, hogy a tevékenység során hívja fel a figyelmet az elsajátítandó folyamatra. Úgy tűnik, a technika fejlődése fokozott követelményeket támasztott e kezdetleges nyelvhasználattal szemben: az ismereteket mindinkább olyan formában kell tárolni, hogy az ismeretanyag az eredeti alkalmazás közvetlen kontextusán kívül is felhasználható legyen.

E fokozott követelményeknek a primitív népek nyelve úgy próbál megfelelni, hogy mítoszok formájában végzi a csoporttevékenységek irányítását. A mítoszban a primitív technológiát mágia egészíti ki. Jellemző példát említ Galdwin *A Kelet egy nagy madár* (1970) című könyvében. A Marshall-szigetek bennszülötteinak szigetközi navigációs rendszerében gyakorlati megfigyelések (csillagok irányjelzése, vízimadarak esti hazatérésének iránya után való tájékozódás) keverednek különböző, baljóslatú jelekhez fűződő hiedelmekkel (vizinövények, teknősbékkák látása, megérzések). És ez a rendszer nemcsak működik, hanem ez valóban egy rendszer, amennyiben az eszközt a céllal kapcsolja össze. Működése elképzelhetetlen volna a nyelv nélkül, a rendszer nyelvi alkotóelemei ugyanis nemcsak a jelenlevő valóságra utalnak, hanem a hiányzóra, a láthatatlanra, a lehetségesre és a feltételezettre, sőt — gyanítom — az ismertén valótlanra is (ártatlan hazugságokkal biz-

tatják magukat a hajósok). Feltehetően voltak ilyen jellegű, a cselekvés szféráján kívül ábrázolható vadászrendszerek is.

A nyelv itt már függetlenedik a kontextustól, s az embernél az ismeretátadás, a nevelés eszközevé válik. Az írásbeliség kialakulása csak tovább fokozza ezt a tendenciát. A kontextustól független kultúraátadási mód megszilárdulásával létrejön az a típusú nevelési intézmény, amely élesen elkülönül a gyakorlattól.

### A dolgok ismerete

A tanulást közvetlen cselekvésszefüggéseiből kiszakító iskola a 'hogyan ismerete' helyett a 'dolgok ismeretét' nyújtja. Ha a hangsúly a dolgok ismeretén van, az egész gyermek—felnőtt viszony átminősül. A gyermek annál fejlettebb, minél több dologról „tud“, a legtöbb dologról pedig a felnőtt „tud“. A felnőtt azt is „tudja“, milyen tapasztalatokra van szüksége a gyermeknek. A felnőtt dönti el, hogy a gyermek központi szükséglete nem a szeretet, hanem a tudás. A hátrányos helyzetűeknek „gazdagabb környezetet“ írnak elő, mintha egyszerűen vitaminihiányról lenne szó. Megjelenik a „mélyhütéses“ tudás eszménye (Dewey, 1916).

Ennek persze nemcsak hátrányai, hanem lényeges előnyei is vannak.

A szituációban való megmutatás helyett a szituáción kívüli kimondásra támaszkodó tudás sokkal gazdaságosabb, éppen mert viszonylag független nemcsak a múlt-, de a jövőbeli alkalmazásoktól is. Az absztrakció (elvonatkoztatás) megszabadítja a dolgokat funkciójuktól, megszabadítja a kalapácsot konvencionális „mirevalóságától“ (a kalapács szögek beverésére való, semmi másra). Egy ilyen gondolkodási rendszer sokkal rugalmasabb. Egy adott problémát valamely általánosabb és egyszerűbb probléma aleseteként megoldani — nagymértékben tágtítja az ismeretek alkalmazhatóságának területét. A bennszülött hajósok mítikus tudása, bármennyire funkcionális is, a tenger néhány száz mérföldjére terjed csak ki. A szigetlakóknak sokkal általánosabb, pontosabb és rugalmasabb lenne a navigációs rendszerük, ha megtanulnák figyelembe venni az égitestek mozgását, óráról leolvasni az időt, és így tovább. Az ilyen rendszer mindenütt használható.

Az implicit tudást tehát felváltja az explicit tudás. Ez azonban újabb problémákat vet fel. Vajon nem fűtünk túlságosan nagy reményeket a dolgok ismeretéhez, miközben túl könnyedén mondunk le a *hogyan* ismeretéről? Elég hatékony-e a kontextustól függetlenített gyermeknevelés? És tudásunk absztrakt, formális struktúrája vajon nem képeletellenes, vajon nem számúzi-e a gyermek életéből a játékot? Vajon megengedi-e a gyermeknek, hogy maga is részt vegyen saját nevelésében?

Ami a nevelés hatékonyságát illeti, a technikailag fejlettebb társadalmakban a szerszám eltávolodik az embertől, a kéz megszűnik az alkotó tevékenység modelleje lenni. Minél inkább előtérbe kerül a munka ellenőrzése és szervezése mint elsődleges emberi funkció, annál kevesebb szó esik az ember mesterségbeli tudásáról és hivatásáról. A mai gyermek mind nehezebben tudja áttekinteni a termelés rendszerét, mind nehezebben tudja elképzelni, hol az ő helye ebben a rendszerben. Nem csoda, hisz sokszor a felnőttek számára sem világos mindez. Hogyan tudja ilyen körülmények közt a gyermek nemcsak eldönteni, de pontosan megfogalmazni, mi „lesz“ belőle, ha felnőtt? A hatékonyság megfoghatatlanná válik.

A technika és munkamegosztás további differenciálódása nemcsak a meglévő pályákat teszi még megfoghatatlanabbá, az új szakmákról sem lehet pontosan tudni, milyen készségeket kívánnak majd meg az embertől. A mind bonyolultabb technológiai folyamat nem teszi lehetővé, hogy a munkavégző világosan lássa részletfeladatának kapcsolatát az összfolyamattal, munkája többé nem az összfolyamat valamely felismerhető problémájának alkotó megoldása, melyet a kezdetétől a végéig kísérhet. A belső struktúra és a motiváció is eltávolodik az embertől. Az ipari forradalom nemcsak munkájától távolította el a munkást, hanem otthonától is. Mit csinál a felnőtt, ha „dolgozni megy“? Ezt a gyermek éppúgy nem tudja felfogni, mint az a „laikus“ kívülálló — aki többnyire éppen a „munkába menő“ felnőttel azonos. A szakmától való függetlenség visszajára fordítva az ellenkultúrában éri el abszolút tetőpontját: itt már nincs is szükség szakértelemre, a túlracionalizált, „hivatás nélküli“ munkára való visszahatásként mindent előnt a spontaneitás.

A már amúgy is nehezen érthető munkától elválasztott iskola önmaga izolált világa lesz. McLuhan hírhedt mondása szerint „a közvetítő közegek saját üzenete van“. Az iskola olyan közegegé válik, mely saját üzenetét sugározza, függetlenül attól, hogy mire nevelnek és mit tanítanak benne. Ez az üzenet nem kap-



csolódik sem a munkához sem a felnőtt élethez. Azokat, akik a tudást önmagáért akarják, ez aligha háborítja fel. De mit ad az iskola üzenete azoknak, akik valami mást akarnak? Mit ér az a tudás, melynek fontossága sem a tanárok, sem a diákok számára nem nyilvánvaló?

A felnőttmodellek megfoghatatlansága csökkenti e modellek hatékonyságát a nevelésben. Nemcsak azért, mert elvesztik irányító-ösztönző erejüket. Feltehető, hogy azért is, mert a jelenlegi felnőttmodellek nem kapcsolódnak a mai társadalomba belépő gyermekek problémáihoz.

A technikai kultúrákban fellép a generációk elkülönülésének problémája. A „generációs szakadék” elemei: a felnőtt eszmények megkérdőjelezése, a kortárs-csoportok kulturális önmagába zárkózása, romantikus eszményeket felújító ellenkultúra. Azt hiszem azonban, hogy mindezt úgy kell felfognunk, mint a társadalmi-technikai rendszerhez való alkalmazkodási képtelenség tüneteit.

A kérdés, amelyből kiindultam, a következő volt: hogyan képes a fiatalok társadalmi beilleszkedését előkészítő rendszer megbirkózni a jövővel, ha a jövőt már egy emberéletnyi időre sem tudjuk előre látni?

A fiatalok hagyományos felnőtté avatása, kulturális képességeink egész evolúciós öröksége tehetetlenül áll az idő gyorsulása előtt. Az új helyzetben, úgy tűnik, veszély fenyegeti nemcsak a megfigyeléses és utánzásos játékok, a szituációhoz kötött problémamegoldást, hanem a családi vagy közösségi formában való hatékony nevelés mikrokörnyezetét, a hivatásra való nevelést is. Maga a nevelhetőség vált kétségessé.

Nem akarok borúlátó lenni. Nyilvánvaló, hogy fajunknak és az emberi kultúrának nincs oka az elbizakodottságra. Nehéz helyzetünknek igen konkrét tényezői vannak: elpusztítjuk a bioszférát, nem tudjuk szabályozni a népesedést, az egyéniséget a technikának rendeljük alá, hadilábon állunk a környezettervezéssel.

Amivel az ellenkultúra kísérletezik, az véleményem szerint nem más, mint ősi biológiai eredetű lehetőségeink új variánsainak kipróbálása. A fiatalok e radikális erőfeszítésekkel próbálják leküzdeni vagy ellensúlyozni éretlenségüket, a nevelésben való részvételük hiányát. A gyorsabb ütemű változásokra úgy válszólnak, ahogy tudnak, s ahogy a nemzedéki konfliktus végzetes következményeit elkerülve még lehetséges.

### A közbülső generáció

Földünk legtöbb iskolája konvencionális és unalmas. Az iskola nemigen segíti elő az alkotó játékot, még kevésbé a játéknak azt a fajtáját, melyet Jeremy Bentham *A törvényhozás elmélete* (1840) című művében „mélyjátéknak” nevezett. A mélyjáték tétje olyan magas, hogy egyszerűen nem érdemes részt venni benne. Bentham jó utilitaristához méltóan az ilyen játék törvényen kívül helyezését javasolta. A Bentham elemzésében felsorolt logikus érvek ellenére az emberek mégis részt vesznek az ilyen játékokban, ez a játék szenvedélyükké válik, s még a törvényes megtorlást is vállalják érte (Geertz, 1972). A mélyjáték — játék a tüzzel. Olyan jellegű komoly játék, melyet az oktató intézmények nem engedhetnek be a falaik közé, mert társadalmi funkciójuk szerint a nevelési eredménytelenség kellemetlen érzését az előírás szerint a minimumra kell szorítaniuk. A mélyjáték ezt a célt nem segíti elő, sőt.

Az elmúlt évtizedekben feltűnően megnőtt a mélyjáték jelentősége nemcsak a serdülőkorban, hanem az alacsonyabb korosztályokban is. Ha valaki tudatosan kivonja magát a jövőre képesítő rendszerből, ezzel nő a felnövés kockázata. A hasznos és haszontalan egyensúlya itt nyilván nem felel meg a benthami követelményeknek. A mélyjáték sokszor a résztvevők életét is veszélyezteti. Elterjedése mindenesetre azt jelzi, hogy a kultúrában mély és megoldatlan problémák vannak. A mélyjáték arra figyelmeztet, hogy új kompetenciamodellekre (felnőttmodellekre) van szükség, s feltárja e modellek kialakulásának akadályait mind egyéni, mind társadalmi méretekben, nemcsak önmagunkra, hanem másokra vonatkozóan is.

A kultúra előző korszakaiban a „beavatási szertartás” a felnőttek kihívása volt, melyben a kíváncsiság az elfojtott rémülettel keveredett. A beavatás jelentős következményekkel járt, új készségek elsajátítását jelentette. A részvétel bevett építve a rendszerbe. Mindenki tudta, milyen rituális és készségbeli fokozatai vannak a felnövekedésnek.

Mikor a gyermek számára a felnőttek élete érthetlenné válik, s ezáltal inkább terhesnek találják, mint kihívónak, a részvétel megszűnik — persze csak egy időre

Mi foglalja el az eltávolodó, érthetetlen, illetve elcsépelet „tudás” helyét, amelynek klasszikus képzetét nem lehet a felnőttek fejéből kiverni? Úgy érzem, valami új van kialakulóban.

Először természetesen a pop-kultúra bálványai jelennek meg mint új kompetenciamodellek. Ez a jelenség az egyéniségen keresztül ható kompetencia kezdetleges vértömlesztése. Mindenesetre a szerephordozó már nem a felnőtt, hanem a közbülső generáció. A modell szerepét a serdülők és a fiatal felnőttek veszik át, mert a gyermek számára felfogható kontextust jelentenek. Képességleltáruk és hivatásuk megfelelő méretre kicsinyített, és mindig személyes jellegű. A közbülső generációk modellé válása tulajdonképpen a generációs válságra adott legegyszerűbb válasz.

A hagyományos társadalmakban a gyermek a felnőttmodellét utánozta, s egy napon ráébredt, hogy eddigi játéka már nem játékok, a vadászájáték valóságos vadászáttá vált. Ez a fejlődés annyira fokozatos, hogy észre se vevődne, ha a felnőtt a beavatási szertartással nem hívná fel rá a figyelmet. Itt a folytonosság miatt főlegesen lenne bármiféle „áthidaló” generáció. A gyermek- és felnőttkor közti szakadék a technikai társadalmak sajátja.

Már a protestáns etika is élesen elkülönítette azt, amit az ember gyermek korában tesz, attól, amit felnőtt korában tesz majd. Maradandó hagyományaink közé tartozik, hogy a felnőtt munkáját puritán módon elhatároljuk a gyermek játéktól. De régebb a felnőtt tisztában volt azzal, hogy mi a játék, mint ahogy a gyermek is pontosan tudta, mi a munka. Mai világunkban azonban a gyermekek játéka olyannyira elkülönült a felnőttek munkájától, hogy nem csoda, ha a felnőtt annyi megértést sem tanúsít gyermeke játéka iránt, mint amennyit a gyermek a felnőttek eszményei iránt.

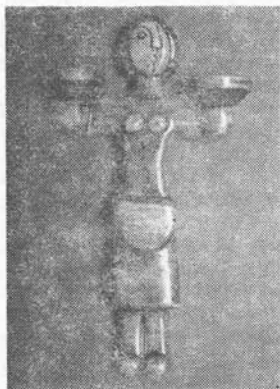
Egyedül a közbülső generáció képes új viselkedési formákat kikísérletezni. Kombinációs hatalmukat a mélyjátékból merítik, melynek vonzóereje ellenállhatatlannak bizonyul. Joggal, vagy sem — úgy vélik, jobban ráéreznek a változásokra, mint azok a generációk, amelyek egy korábbi helyzethez alkalmazkodtak. Életmódjuk ezért — úgymond — jobban megfelel az új feltételeknek.

Kérdés, hogy ez a közbülső generáció az előre nem látható változások feltételei között képes-e csökkenteni a felnöves kockázatát, képes-e a mélyjáték irányítója s ugyanakkor csábító árusa is lenni — egyszerre szállítani hatékonyságot és részvételt is? Növekednek-e a nevelhetőség esélyei?

Nem hiszem, hogy a közbülső modelleket múlt jelenségeként foghatnók fel. A zsákutcák óvatosságra intenek. Mégis nagyobb teret kellene biztosítanunk a közbülső generációnak a gyermeknevelésben, ezzel jobban megértenék — mert részt vennének benne — a társadalom egészét, dilemmáit. A fiataloknak ez a „beavatása” a nevelés közösségibb rendszerébe valószínűleg felmérhetetlen előnyökkel járna. Hogyan történjék e „beavatás”? Gyors ütemben változó világunkban senki sem adhat erre végleges receptet.

A mához közeledve az ember mindinkább elbizonytalanodik. A nevelhetőség vizsgálatakor nem feledkezhetünk meg arról, hogy az emberi faj biológiai múlttal is rendelkezik. Mindenhez nem alkalmazkodhatunk. A jövő megtervezésében tehát nem ártana mérlegre tenni, mik vagyunk, s melyek a korlátaink. Ez nem mond ellent a változásnak, hanem az ember természetes képességeinek jobb kihasználására épül. Vagyis: okosabbá és stabilabbá teszi az alkalmazkodást.

Aradi József fordítása



Bakó-Heti Rozália kerámiája