

Az erőszakos magatartás megelőzése a gyermek „intencionális állapotainak” kifejezése által

Tornyai Munk Magda

„Úgy tűnik, hogy az emberi faj végzetes kérdése az,
hogy tud-e majd a kultúra olyan mértékben fejlődni,
hogy sikeresen uralhassa mindazt, ami megzavarja közösségi életünk:
agresszív és önpusztító ösztöneink.”
(S. Freud)

Korunkban a gyermekek és a fiatalok bűnözése robbanásszerűen növekvő tendenciát mutat. Világszerte egyre gyakrabban hallunk a gyermekek erőszakos iskolai megnyilvánulásairól; gyilkosságokról, kínzásokról.

Tehet-e az iskola, és ha igen, mit tehet azért, hogy megelőzze és csökkentse a másokra oly veszélyes destruktív magatartást? 1996-99-ig erre a mindannyiunk számára oly fontos kérdésre próbáltam választ keresni. Kutatásaimat egy észak-amerikai általános iskola első osztályában kezdtem el, a kanadai Victoria Egyetem és a helyi pedagógiai intézet támogatásával. E pedagógiai kísérlet egyben disszertációm témája is volt. Olyan tananyagrendszert készítettem, amely megváltoztathatta az erőszakos gyermek viselkedését, ugyanakkor azokra a gyermekekre is fejlesztő hatással lehetett, akik gyakran váltak erőszak áldozataivá. Alkalmanként négy hónapon keresztül, egy héten egyszer másfél órát foglalkoztam a gyermekekkel, akik addig nap mint nap verekedtek az iskolában, akár mint kezdeményezők, akár mint a verekedés áldozatai. A program befejeztével az adott osztályban a verekedés teljesen megszűnt.

Volt egyszer még az egyik első osztályomban egy cigány kisfiú, akin nem tudtam igazán segíteni, és ez nagyon bántott. Egy ízben arra lettem figyelmes, hogy Csaba a padjában ülve egy nagy fodrászborotvával nyiszálja egyik társa nyakát. Ekkor úgy éreztem – persze sok-sok hasonló helyzet után –, hogy én ennek a veszélynek az elhárítására nem vagyok eléggé képesített és Csabának speciális segítségre: gyógypedagógusra van szüksége. Felvetésemre áttették egy kis létszámú osztályba. Megoldottam-e ezzel a már eddig is oly súlyos problémát? Ezek után Csaba minden áldott nap négyszer-ötször a mosdóba kéredzkedve megszökött, hogy bejöhessen az osztályunkba, és így végre kedves, régi társaival együtt lehessen: a már kialakult, megszokott érzelmi kapcsolatait szerette volna továbbfejleszteni! Amikor meglátott engem a folyosón, máris cipelte a táskámat, elkísért az autómhoz – mintegy könyörögve a folytatásért.

Ma már tudom – és ezt számos komoly kutatás is alátámasztja –, hogy az érzelmi kapcsolatot *tanulja*, méghozzá élményeken keresztül tanulja meg a gyerek. Az áthelyezés ezt a tanulási folyamatot gátolta. Ha valaki az (együtt)ézés képességét gyermek korában nem sajátítja el, „érzelmileg vak” marad és egy másik ember élete később sem jelent majd neki semmit.

Csaba ma gyilkosság miatt kirótt börtönbüntetését tölti.

A minap értesültem az újságból egy fővárosi iskola hasonló döntéséről, egy erőszakos roma kisfiúval kapcsolatban. A szülők kívánságára és a pedagógusok legnagyobb egyetértésével áthelyezték őt egy másik iskolába. Az idegen, az új körülmény az ő számára is csak nehezíteni fogja – a neki is oly fontos – érzelmi kapcsolatokra való képességének kialakulását.

Úgy gondolom, hogy az általam kidolgozott, alábbiakban bemutatott tananyag⁴ segíthet majd a tanítóknak, hogy ne kelljen a *megszabadulás* megoldását választaniuk, a Csaba féle veszélyesnek tartott tanulóktól.

Ha ezt a feladatot kapnám: fogalmazzam meg egy mondatban, miként lehetne elejét venni gyermekeink agresszív magatartásának – válaszom ez volna: „próbáljuk meg mélyebben megismerni tanítványainkat”. Amikor a közkezdelt amerikai tévéprogram, a *20/20* riportere megkérdezte a börtönben ülő gyermekkorú gyermekgyilkost arról, hogy tettét hogyan előzhették volna meg szülei vagy tanárai, hosszas, igazi gondolkodás után azt mondta, hogy: „Jobban kellett volna ismerniük engem.”

Jerome Bruner, híres pszichológus szerint „ahhoz, hogy megértsünk egy embert, muszáj megérteni, hogy *intencionális állapotai* (intentional states) hogyan formálják cselekvéseit és élményeit. Az intencionális állapot formája egyedül a szimbolikus kultúra (narratív művészetek) szervezetében való részvételben ismerhető és érthető meg” (Bruner: *Acts of Meaning*, 1990, 33. o.).

⁴ Reméljük, hogy rövidesen találkozunk a (hosszú külföldi tartózkodás után hazatért) szerző által itt ígért *tananyaggal* is, amihez bevezető, jobbra az intencionális állapot körülírására, az azzal való foglalkozás fontosságára vonatkozó fejtegetés a most közölt tanulmány. (A szerk.)

„Az emberi vitalitás erejét nem lehet függetlenül szemlélni az ember intencionális állapotaitól.” (P. Tillich-Rollo May: *Love and Will*, 1969, 8. o.)

„Az intencionális állapot az emberi agy azon képessége, hogy önnönmagát dolgok felé irányítsa. Vágyaink, hitünk, reményeink és szükségleteink; ezek intencionális állapotaink, hisz mindig irányulnak valami felé. Ezek a belső irányultsági állapotaink, ha felszínre kerülnek, vezethetnek végül is olyan elhatározásokhoz, majd cselekvésekhez, amelynek kudarcai vagy sikerei” – körforgásszerűen –, „olyan érzelmi reakciókat váltanak ki, amelyek megváltozott intencionális állapotokat, majd ezek révén újfajta aktivitásokat eredményeznek.” (H. M. Wellman: *Handbook of Child Psychology*, 1990, 109. o.)

„Az intencionális állapotok meghatározzák cselekvéseinket, és ugyanakkor viszontinformálódnak a cselekvéseink által.” (Louis Bloom: *Intentionality and the Role of Play*, 1997, 164 o.)

„Az intencionális állapotok nem csak létező tárgyak felé irányulhatnak. Például valaki vágyakozhat arra, hogy legyen egy fönixmadara anélkül, hogy ez a madár valóban létezne.” (Franz Brentano Craig: *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, 1998, 818. o.)

Emiatt lehetséges az, hogy a gyermek intencionális állapotai dramatikus játékaiban szabadon megmutathatók!

„A játékban való cselekvések a gyermek intencionális állapotainak kifejeződései” (Bloom, 164. oldal). Brian Vandenberg egzisztencialista pszichológus ezt pontosabban fejezi ki: „Az a kiskapu (a játék), amely a gyermeknek adatott, hogy saját intencionális állapotait felfedezze és kifejezze – e felfedezés és kifejezés valódiságának a mértékét határozza meg azt, hogy egy aktivitást mennyire lehet játéknak nevezni.”

„Az átéléses dráma, amely a gyermek ösztönös szerepjátékában gyökerezik, hasonló élményeket idézhet elő.” (Bolton: *A conceptual Framework...*, szerk.: J. Saxton és C. Miller, 1998, 134. o.)

„Az átéléses dráma legfontosabb eleme az, hogy a tanár is szerepet vállal a játékban” (Bolton 1998, 132. o.). Ahogy a tanár a gyerekekkel együtt játszik – és a gyerekek a játékban nyíltan kifejezik reményeiket, vágyaikat –, *felismerheti* a gyerekek cselekvéseit megelőző, azok mögött megbúvó intencionális állapotait.

Dorothy Heathcote a „living through drama” fogalmának megalkotója 1967-ben írja azt, hogy „az, amit tanítunk, emberi cselekvés kell, hogy felfedezze, átélve a szituációt. A dráma görög jelentése: átélés. Ha ez a fajta átéléses felfedezés nem történik meg, akkor az improvizáció rossz eszköz és a tanárnak jobb eszközt kell találnia, hogy elősegítse a tananyag megértését az osztályban” (Heathcote 1967/1984, 48. o.)

Ha mi, pedagógusok szeretnénk elkerülni, hogy hibásan alkossunk jelentéseket a gyerekek benső világáról, nagyon fontos, hogy állandó kapcsolatot tartsunk fenn benső irányultságú állapotainkkal. Ha tanárnak világos tudása van a gyerek cselekvéseinek okairól, az befolyásolja a nevelési, tanítási módját, eszközeit, még a tananyagot is, amelyet választ. Ezért oly lényeges, hogy a jövő pedagógusainak már megtanítsák azt, hogy hogyan azonosítsák a gyerekek intencionális állapotait.

Bruner azt állítja – és vele én is –, hogy az előrehaladás abban, hogy a tanár megértse a gyermek intencionális állapotát, *elengedhetetlen feltétele mindenféle előrelépésnek a pedagógiában* és az erőszakos magatartás megelőzésében is.

Úgy gondolom, hogy az átéléses drámán keresztül felfedezhető, előhívható intencionális állapotnak nagyon fontos szerepe lehet a pedagógiában általában, de különösen az erőszakos és az erőszakos magatartást leggyakrabban elszenvető gyerekek körében. Az előbbieket képessé válhatnak a drámán keresztül, saját képzeletük által felépített világaikban negatív intencionális állapotokat *kifejezni, megérteni* következményeiket és *értelmezni* sikerüket, bukásukat a többi gyerek és a játékban résztvevő pedagógus segítségével. Ugyanakkor a leglátványosabb is bátorságot érezhet, hogy kifejezést adjon a saját szükségleteinek, amely jobbra – a társak számára is – csak így felismerhető és meghallgatható. Az erőszakos gyerek ebben a közegben megértheti mások sokszor oly gyengén artikulált vágyait, vagy szükségleteit – nem érezhetett semmit az iránt, amit eddig nem ismert.

A pedagógusok gyakran csak megfigyelik gyermekeik magatartásának külső jegyeit, és arra reagálnak ahelyett, hogy olyan körülményeket teremtenének, amelyek közt megfigyelhetnénk játékban kifejezett szükségleteiket, vágyaikat is és ezáltal megérthetnék tanítványaik mélyebb motivációit. Egy másokat minden nap durván bántalmazó hét éves kisfiú, Alex, a játékban mint medvebocs az anyamedvével a jég alatti halászatot tanulta, hirtelen azt játszotta, hogy csúnyán megsérült, bekúszott a barlang gyomrába és nagyon szenvedett – megértetem szükségletét, törődésre vágyott. Ezután fél órát hagyta, hogy az anyamedve – egyik osztálytársa – simogassa, bekötözze. Ebből a játékból tudtuk meg, hogy Alex édesanyja már több hónapja elutazott, csak épp távozását nem jelentette be az iskolában. Elképzelhető, mit okozott a gyerekeknek a nap mint napos büntetés, amit rossz magaviselete miatt kapott, ahelyett, hogy azt kapta volna, amire igazán vágyott! Minél korábban képesek a pedagógusok e játékkörülmények megteremtésére, annál hamarabb megérthetik az erőszakosan cselekvő gyermek valódi szükségleteit, és világosan láthatják azok megelőzésének lehetséges módjait. A jól felépített

drámában, a gyermek elkötelezettsége (investment level) nagyon erős, ebben a felfokozott állapotban szemtől-szembe kerül a képzeletbeli realitással, elgondolkodik a cselekvései esetleges kudarcán, és ez legtöbbször megváltoztatja irányultsági állapotát. Ha nincs alkalma a gyermeknek negatív irányultsági állapotait „szimbolikus kultúrában” kifejezni, és ezek nincsenek a pedagógusok és/vagy a szülők által még ott, a játékban interpretálva, akkor a gyermek ezen állapotainak és cselekvéseinek katartikus körforgása nem indulhat el.

A mai agykutatás szerint az emberi félelmek, harag, agresszió központja a kisagyban található, és a nagyagynak megfelelő fejlettségi állapotba kell kerülnie ahhoz, hogy képes legyen kontrollálni a kisagyat. Mivel az emberi agy a használat mértéke szerint fejlődik, minél többet haragszunk és félünk vagy tartózkodunk olyan környezetben, ahol agresszióval találkozunk, annál nagyobb a veszélye annak, hogy a kisagy túlfejlődik.

Bruce D. Perry, a nemzetközileg elismert agykutató szerint a gyermek kisagyának kontrollálásához szükséges felső rész a mesemondás, mesehallgatás, a játék, a dráma és a színjátszás – azaz a szimbolikus narratív kultúrák – gyakorlása közben fejlődik a leghatékonyabban. (Perry és társai: *The Art of Healing*, 1998, 4. o.)

Az autokratikus nevelési elveket valló nevelők és szülők gyakran félelmet idéznek elő a gyermekben, és ezzel csak fokozzák a kisagy működését és a gyermek agresszióra való hajlamát.

Hosszú pedagógiai vizsgálódásom tapasztalatai ugyancsak ezt mutatják: az átéléses dráma élményei nagy mértékben segítik a gyermeket abban, hogy képes legyen uralni félelmeit és haragját.

Nagyon sok pénzt spórolhatna meg egy társadalom, ha a felnőtt erőszak megfékezése, a drága börtönök építése és fenntartása mellett többet áldozna a gyermekkori deviancia kialakulásának megelőzésére.



Zavarban vagyok...

Zavarban, mert nem tudom, hogy Tornyai Munk Magda fenti írása egy hosszabb dolgozathoz ki ragadott részlet-e, vagy pedig maga a „műegész”. Annak ellenére így van ez, hogy a szerző – valamint, lábjegyzetében, a szerkesztő is – jelzi, hogy amit kezünkbe ad, az egy hosszabb lélegzetű publikáció, „tananyag” bevezetőjeként olvasandó. Jelen esetben azonban, minthogy szerzőnk önálló cikk formájában adja közre megállapításait, azt a feltételezést kell érvényesnek tekintenünk, hogy az itt kifejtett gondolatok tovább részletezhetőek, részletezendők ugyan, de ebben a formában is egészként kezelendők. Az alábbiakban kifejtett álláspontom megfogalmazásakor ezért nem az (általam egyébként sajnos még nem ismert) tananyaggal, hanem magával az itt olvasható gondolatmenettel kívánok foglalkozni.

Zavaromat tovább fokozza, hogy lapunk főszerkesztője eredendően az angol nyelven megjelent idézetek fordításának ellenőrzését kérte volt tőlem, én mégsem ezzel, hanem a tartalommal kapcsolatban tennék néhány észrevételt. Ennek oka két körülményben keresendő. Az egyik, hogy magam is gyakran foglalkozom hasonló elméleti jellegű témákkal, így feljogosítva éreztem magam a polémiára. A másik, hogy a szövegben több helyen (ráadásul elsősorban a számomra nyelvileg leginkább kérdéses helyeken) nem egyértelmű, illetve nem korrekt a bibliográfiai hivatkozás. A Dorothy Heathcote-nak tulajdonított 1967/1984-es keltezésű idézet (mely dátum-megjelölés kortársak esetében amúgy is szokatlan) valószínűleg fordítási tévedés áldozata lett – lévén a mondatnak nincs értelme, hiszen a cselekvés például nem tudja átélni a szituációt –, ám korrigálni a pontos bibliográfiai helymegjelölés (cím, kiadó) nélkül nem lehetséges. Bolton 1998-as szövegének helyét először jórészt helyesen adja meg – bár mint mindenütt, itt is zavaró a kiadó és kiadás helyének hiánya –, a következő bekezdésben azonban nem derül ki, hogy vajon az előzőekben idézett publikációról van-e még mindig szó (mely esetben „i.m. 132. o.” lenne a megoldás), vagy egy másik, szintén 1998-as írásról, mely azonban jelöletlen maradt.

Ugyancsak helytelen a szerző azon gyakorlata, hogy az írása vége felé idézett B. D. Perry mondandóját nyilvánvalóan összefoglalja, saját szavaival interpretálja (hiszen, igen helyesen, nem is használ idézőjelet), ám mégis lapszám-megjelöléssel él. Tudom, aprócska dolgok ezek, mégis: a szakcikkek írásának megvan a maguk szabályrendszere, melyek betartása egy tudományos igényességgel fellépő szerző számára elengedhetetlen.

A formai kérdések taglalásáról térjünk most át a tartalmiakra. Azon a ponton most csak átsiklanék, ahol szerzőnk kijelentő módban, váteszi biztonsággal ítélkezik (Csaba példája nyomán) az újságban olvasott hírben szereplő fiatalember kapcsán. „Az idegen, az új körülmény az ő számára is csak nehezíteni fogja... az érzelmi kapcsolatokra való képességének kialakulását.” (Kiemelés tőlem) Nem kétlem, hogy a legtöbb esetben ez *valószínűsíthető*, ám egy szakcikkből ilyen

sommásan mégsem illik ítélni. Adjunk egy esélyt az új közeg pedagógusainak!

És most végre: szóljunk a lényegről. Tornyai Magda írásának címében megjelenik egy fogalom, az „intencionális állapot”, mely gondolatmenetének központi elemévé válik. Mivel azonban szerzőnk nemigen definiálja magát a fogalmat, kénytelenek vagyunk ennek rövid áttekintésével kezdeni.

Az „intencionalitás” fogalma Brentanótól ered, aki a következőképpen fogalmaz: „[az intencionalitás] olyan mentális jelenség, mely valamilyen tartalomra, tárgyra irányul vagy arra utal.” (1973: 88) Az intencionalitás tehát, másképpen fogalmazva, olyan mentális állapotot jelöl, mely a filozófia nyelvén propozicionálisnak nevezett állítások formájában írható le. Még egyszerűbben: olyan állapotok, melyek – ahogy azt Oatley (1992: 424) is magyarázza – leírhatók tárgyas mellékmondatokkal: „X azt hiszi, hogy Y”; „Z azt kívánja, hogy P” stb. A fentiekből – anélkül, hogy mélyebben belebonyolódnánk – egy dolog világossá kell váljon az olvasó számára: az, hogy itt valamilyen mentális *állapotról* van szó, és nem az annak eredményeképpen megjelenő cselekvésről!

E megjegyzés kapcsán figyelmet érdemel az a tény, hogy az intencionális állapotokról szóló idézetek felsorakoztatása (figyelem; csupán felsorakoztatása!) kapcsán szó sem esik a Brentano, Bruner, Bloom stb. által képviselt nézetek különbségeiről. A rövidség kedvéért itt most foglalkozunk csupán a cikk középpontjában álló bruneri elmélet sajátosságaival!

Tornyai elegánsan(?) átsiklik a bruneri idézet egyik kardinális jelentőségű szava fölött. Olvasunk csak el még egyszer a Brunertől idézett mondatot: „...Az intencionális állapot *formája* egyedül a szimbolikus kultúra ... szervezetében való részvételben ismerhető ... meg.” A fenti kiemeléssel arra kívántam felhívni a figyelmet, hogy Bruner – mélyen gyökeredző biológiai alapozású szemléletéhez híven – még véletlenül sem magáról a mentális állapotról, hanem annak megjelenési formájáról beszél.

A szimbolikus kultúrtechnikák – köztük a dráma – tehát soha nem magát az intencionális állapotot fedi fel, hanem olyan szimbolikus sémát teremt, melyen keresztül az adott intenció kifejezhetővé, transzformálhatóvá válik. (Érdekes talán itt felhívni a figyelmet arra, hogy cikke mottójául Tornyai Munk Magda egy olyan Freud-idézetet választott, mely – Freud elméletétől cseppet sem idegenül, ám Brunerétől annál inkább – az ösztönélet elfojtásáról, az ösztönök primátusáról szól...)

Bruner alapgondolata tehát – amint arra Umberto Eco is rámutat (1999: 198) – az, hogy tapasztalatainkat narratív sémákba rendezzük, és ennek megfelelően alakítjuk ki mentális kategóriáinkat. Ez azonban egy pillanatra sem jelenti Brunernél azt, hogy magukhoz a sémákhoz hozzáférhetünk. A sémát és jelentését minden esetben a személy a maga számára hozza létre. A személy azonban kulturálisan meghatározott lény, és ennél fogva a jelentést a kultúra maga is befolyásolja. A narratívum Bruner szerint minden esetben nyelvileg (azaz megint csak kulturálisan determináltan) jelenik meg. Bruner tehát a kulturális és a biológiai tényezők egyensúlyára, együttes elemzésére helyezi a hangsúlyt. „Végtére is, a lét kérdéseinek legkövetkezetesebben oksági jellegű magyarázatai sem értelmezhetőek teljes egészében az emberi kultúrát alkotó szimbolikus világ figyelembe vétele nélkül” (Bruner, 1990: 138).⁵

Az intencionalitás kapcsán még egy fontos megjegyzendőm van. Érzésem szerint Tornyai Magda összekeveri az attitűdöket és az intenciókat. Alex esetének ismertetését követően, a bekezdés vége felé ezt írja: „Ha nincs alkalmunk a gyermeknek negatív irányultsági állapotait 'szimbolikus kultúrában' kifejezni, akkor... állapotainak és cselekvéseinek katartikus körforgása nem indulhat el.” A fentiekből talán már egyértelművé vált az olvasó számára: negatív intencionális állapotok nincsenek (hiszen azok mindig valami *felé* irányulnak, tehát szükségszerűen pozitívak), ugyanakkor természetesen elképzelhetőek olyan intencionális állapotok, melyek negativisztikus célok felé, negatív attitűdök kifejezésére irányulnak.

Ha már ennél a mondatnál tartunk, javasolom, nézzük meg a második felét is! Szerzőnk megfogalmazásában nem egyértelmű, hogy vajon az állapotok és cselekvések közti körforgásról beszél-e, vagy maga az állapot és cselekvés váltakozása lenne-e ez a körforgás. És persze, mindennek felett itt van ez a „katartikus” szó, mely a jelen szöveggörnyezetben értelmezetlen, értelmezhetetlen. (Arról nem is beszélve, hogy mi, drámatanárok nem véletlenül emlegetjük nagy óvatossággal és ritkán a katarzis kifejezést; ld. pl. Muir, 1997.)

⁵ - „In the end, even the strongest causal explanations of the human condition cannot make plausible sense without being interpreted in the light of the symbolic world that constitutes human culture.”

A fenti sorok után szerzőnk – meglepő váltással – egyszer csak az agyról kezd írni. E helyütt ismét nem kívánnék belebonyolódni a részletekbe, csak jelzem: a félelem (például) igényli a kognitív struktúrák jelenlétét (hiszen ha nem értékelek veszélyesnek valamit, nem is félek tőle, v.ö. pl. Arnold, 1969; Lazarus, 1993), ez pedig nyilvánvalóan nagyagi, ezen belül kortikális (agykérgi) tevékenységet igényel. Nem áll tehát az a kijelentés, hogy ha gyakran félünk, túlfeljődik a kisagyunk. (További filozófiai vitát igényelne az agy mint szerv/rendszer?/ és az elme mint pszichikus jelenségegyüttes viszonya, de ezt most hagyjuk!)

Írása záró mondatában Tornyai Munk Magda azt állítja, hogy ha jobban odafigyelnénk a deviancia megelőzésére, rengeteg pénzt takaríthatnánk meg. Nos, ez nem így van, hiszen épp az „odafigyelés” intézményes hálózatának kiépítése, a pedagógusok ilyen ismeretekkel való felruházása (és sorolhatnám) egyáltalán nem megy, nem mehet jelentős anyagi ráfordítás nélkül. De még ha igaza lenne is Magdának mindabban, amit állít: nem szabad engednünk – és különösen nem szabad hirdetnünk –, hogy a spórolás mint szempont a téma kapcsán egyáltalán felmerülhet.

Hozzászólásom elején említettem, hogy több okból is zavarban vagyok. Bevallom, zavarom a fentiek lejegyzése folyamán folyamatosan enyhült. Igaz, nem tudtam kitérni teljes mélységében mindazon pontokra, melyek Tornyai Magda cikkében gondot jelentenek számomra, ugyanakkor remélem, hogy soraimmal szerzőnket álláspontja részletesebb kifejtésére, érvelése még meggyőzőbbé tételére sarkalltam. Boldog lennék, ha Magazinunk hasábjain végre szakszerű, elemző polémia folyna. Ehhez, véleményem szerint, minden feltétel adott; már csak írni kell.

Szauder Erik

Irodalom:

Arnold, M. B.: (1969) Human emotion in action, In: T. Mischel (ed.) *Human Action – Conceptual and Empirical Issues*, New York, Academic Press

Brentano, F.: (1973) *Psychology from an empirical standpoint*, London, Routledge & Kegan Paul (2nd ed.)

Bruner, J.: (1990) *Acts of Meaning*, Cambridge, Mass., Harvard University Press

Eco, U.: (1999) *Kant és a kacsacsőrű emlős*, Budapest, Európa

Lazarus, R. S.: (1993) From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks, *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.

Muir, A.: (1997) Bertolt Brecht és Dorothy Heathcote, *Drámapedagógiai Magazin*, 13., 13-18.

Oatley, K.: (1992) *Best Laid Schemes – The Psychology of Emotions*, Cambridge University Press

játék, drámafoglalkozás

Gyakorlatok, csoportos játékok tantárgyak tanításához/tanulásához

Wenczel Imre

Bevezetőképpen

Igényünk arra, hogy játszassunk, tapasztalatom szerint sem az életkor előrehaladtával, sem a hétköznapi szín- és fényvesztő rutinjában nem csillapodik. Az elmúlt tíz évben sok-sok általános és középiskolában játszottam tanítókkal, tanárokkal, illetve oktatási rendszerünk minden szintjén találkozhattam szellemi felfrissülésre, tanulásra vágyó nevelőkkel, akik főképp a kommunikációs és/vagy a drámajátékokban vélték megtalálni a lehetőséget a megújulásra. Általában olyan pedagógusok ők, akik a tantervi reformsorozatok és a megélhetősi harcok idegőrlő bizonytalanságai közepette is szeretnék tanítványaiknak élményt nyújtani a tanórákon, nem csupán „tananyagot”. Azért tiszteletre méltó ez az igény, mert az iskolapadokban egymás mögött ülő diákoknak előadni az adott tételt, azután írásbeli vagy szóbeli felelet alakjában számon kérni (ezt ismételni nap mint nap), sokkal kevesebb energiát és felkészülést igényel, mint a tanterv és a tanmenet „deviáns” módosításaival, esetleg az iskola belső szokásaival harcba szállva, tanítványainkat újra és újra meglepve, tudatosan szervezett csoportos játékok keretei között tanítani. Deklarálja ugyan minden általam ismert tanterv – a NAT, az új kerettantervek, de még a régi „Tanterv és utasítás” is – hogy alkalmazzunk játékos formákat, de mind a tananyag terjedelme, mind a tantervek felépítése azt sugallja, hogy a lehető leggyorsabban, rohanvást törjük át a megtanítandók dzsungelén. Az a követelményrendszer pedig, amelyik felülről lefelé „kívánja meg” óvoda-