

- (4) Lásd a hátsó borító „fülszövege.”
- (5) 159., 165., 169.
- (6) Ennek hazai alkalmazási nehézségeiről lásd Tóth László érvelését. In: *Pszichológia a tanításban*. Pedellus, Debrecen. 36.
- (7) Hézszer G. (2001): A betegség és büntudat történelmi gyökerei és pszichodinamikuss összefüggései. In: *Miért? Rendszerelmélet és lelkipálcázói gyakorlat. Pasztorálpszichológiai tanulmányok*. Kálvin, Budapest. 66.
- (8) Varga D.: *Kutyafülűek*. (részlet)
- (9) Arany János: *Ágnes asszony* (részlet) és Saul Lewitt: *Az andersonville-i tárgyalás* (részletek).
- (10) Lásd n.1. a szerző három munkáját „Kézikönyv” és „Tankönyv, 7.” És „Tankönyv, 11.” címmel szerepeltem a jegyzetekben.
- (11) Szabó P. T. (1994, szerk.): *Erkölcstani vázlatok*. Ikva, Budapest. Hiv.: Bóna Gézáné M.M. *Kézikönyv*. 61.
- (12) In: Bóna Gézáné M.M.: *Kézikönyv*. 59–60.
- (13) Uő.: *Kézikönyv*, 61.
- (14) Az idézetek szövege: „Próbáld meg, sikerül-e / talpig derék ember módjára / élned, aki nem zúgolódik / a mindenségől neki osztott / sors ellen, s beéri azzal, / hogy ő maga igazságosan cselekszik, / s lelke mindig jóra kész.” – „Aki vétkezik, maga ellen vétkezik, / aki igazságtalan, magával szemben igazságtalan, / hiszen önmagát teszi gonosszá.” In: Bóna Gézáné M.M.: *Tankönyv*. 7., 77. *Tankönyv*. 11., 71.
- (15) Cartafilus, Budapest, 1997. hiv.: Uő.: *Kézikönyv*. 67.
- (16) A tizenegyedikeseeknek szánt alapozó gondolatokat Heller Ágnes: *Általános etika* c. munkájából és C. G. Jung: *Gondolatok a jóról és a rosszról* c. művéből idézi.
- (17) *Tetemre hívás, A walesi bárdok, Ágnes asszony*.
- (18) Lásd n. 1. A 8. témakör kidolgozása Gáspár Csaba László, a lektorálás Lányi András nevéhez fűződik.
- (19) Lásd korábbi munkái (1990): *Íme, az ember!*, OKI, Edukáció, Budapest. Ennek átdolgozott, újabb kiadása: Uő. (2001): *Embertan*. Pedagógus Szakma Megújítása Munkaközösség, Budapest.
- (20) A tankönyvön belüli összefüggésekre alkalmanként maga a szerző is fölhívja a figyelmet: 64. n. 28., 69. n. 35.
- (21) Ez utóbbi tkp. Kant heteronómia–autonómia ellentétpárjának szociálpszichológiai reinterpretációjaként is felfogható; lásd. még Kohlberg fejlődéslelektani sémáját!
- (22) Lásd a bevezető részben, 9.
- (23) Ugyanerről ld.: Kamarás I. – Vörös K. (1998): *Embertan III*. Nodus, Veszprém. 29.
- (24) A klasszikus (attikai) görögben azonos szó két, hangváltoztató alakja (ablautforma: ethos); – Varga Zs. J.: i. m. 422.
- (25) Ennek a körülménynek a társadalmi következményei beláthatatlanok. A moralitást gyengítő társadalmi struktúrák (például társadalmi referenciacsoportok inmorális mintaadása: csak az kötelez, amit törvény mond ki, értékromboló szubkultúrák felülreprezentáltsága a médiában, stb.) közepette a morális tudat fejlesztése az oktatási rendszerben az ún. „véletlenül vetett bizalom” elvén alapszik. Ilyen körülmények között nem csodálkozhatunk, ha „az iskolát befejezett embert morális értelemben nem tekinthetjük sem képzettnak, sem pedig szenszibilisnek” – vélekedik Oser, F.: *Moralpsychologische Perspektiven* című cikkében. In: Adam, G.–Lachmann, R. (1996): *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen. 81–109.; magyarul: *Morálpszichológiai perspektívák*. In: Németh D. – Kaszó Gy. (2001): *Vallásdidaktikai szöveggyűjtemény*. Ráday, Budapest. 259.

**Kádár Péter,**

teológus, igazgató

Vásárhelyi Cseresnyés Kollégium, Hódmezővásárhely

## Szakkönyv a játékról

*Juan Diego Arranz könyve a játékoknak a nevelésben betöltött szerepével, elsősorban a szabadtéri játékok és a csoportos „társas-játékok” jellemformáló és pedagógiai hatásával foglalkozik.*

A kötetben főként óvodás vagy alsó tagozatos gyerekek játécai szerepelnek. A gyermeki élet e szakaszában a játék kiemelkedő fontosságú a fejlődésben, a nevelésben, a szocializációban és az enkulturalizációban egyaránt. A játék a gyermeki fejlődés forrása. Ez három síkon értelmezhető: az egyén testi, fizikai és lelki, mentális, kognitív jellemzői kialakulását és gyarapodását, valamint a társas, szociális, közösségi szabályok, normák elsajátítását is jelenti. Kognitív-nyelvi értelemben a gyermek a játé-

kon keresztül különféle képességekre és mentális ügyességre tesz szert, melyek fokozatosan magasabb intellektuális szintre emelik. Az „elemzések során” – írja a szerző, összhangban a közismert pedagógiai játékelméletekkel – felfedezi az őt körülvevő világ eltérő jellemzőit, tulajdonságait, amiket összehasonlít, majd társít, asszociál. Emellett felfedezi, ugrál, fog, tol, lök, kísérletezik, érint, hall. A megismerés révén megtanulja megoldani az újonnan kialakult és nem ismert problémákat. A külvilág eseményeit, jelenségeit a saját mentális szintjén képes összefoglalni, egységbe rendezni, szintetizálni. A játék a megfelelő, adekvát nyelvi modellek, a szükséges fogalomkeret elsajátításának, gazdagodásának lehetősége (mennyiség, számok, súly, mérték, sorrend, rend stb.), és természetesen expresszív, (ön)kifejező szórakozás is egyben.

A mozgás és a testi fejlődés tekintetében a szabadtéri játékok megfelelő és kielégítő mozgást nyújtanak az izmok, a testi erő fejlődéséhez; segítséget jelenthetnek a navigációs képességek kialakulásában – a pózok, testtartások megtanulása, korrigálása, kontrollálása, az oldalak, szélek, testi sémák, formák, alakzatok tudatának elsajátítása – és az ellenőrzés képességének megszerzésében – folytatja a szerző gondolatmenetét.

A játékok szociális vonatkozásában a játék maga egyrészt feloldja a külvilág okozta feszültséget, a bánatot, szomorúságot, frusztráltságot, unalmat, terápiás erővel is rendelkezik (a spanyol játék szó „juego” a latin „iocus” szóból ered, ami szórakozást, viccet, tréfát jelent); sajátos menekülés egyben a valóság stresszt-okozó jelenségeitől – csatlakozik Juan Diego Arranz a „kulturpesszimista játékfelfogáshoz” (ilyen volt *Janusz Korczak* nézete is egyébként). Másrészt a játék a pozitív attitűdökre való buzdítás is, serkenti a tolerancia, elfogadás, segítség stb. készségeinek elsajátítását és gyakorlását. Megkönnyíti a kommunikációt és a kapcsolatteremtést a másik személlyel, hozzájárul az empátia kialakulásához. Szélesebb társadalmi eredménye a társadalmilag elfogadott és deklarált normák, értékek, preferenciák rendszerének elsajátítása, hierarchizálása és rendszerezésének lehetősége. Ez az elméleti keret kíséri végig Arranz könyvét.

A kötet első fejezete összefoglalást ad az egyes szerzők által meghatározott játékfogalmakról és kategóriákról. Arranz szerint a játék manapság olyan cselekvésként definiálható, amely kiváló lehetőség a fejlődésre a szabad és a szervezett játék egyaránt. *Escudero y Jiménez* (1994) meghatározásában a játék nem lépi át a produktivitás, termelés határait, hanem a szükségszerű fejlődés folyamatára válaszolva hozzájárul a személyiség teljes formálásához. Ezen felül a gyermek joga is a játék – ugyanúgy, mint az alapvető létszükségletek –, hiszen alapvetően szükséges a fejlődéshez.

A játék általános jellemzője, hogy mindig ösztönöz, sarkall valamire, közben biztosítja az élvezetet, a szórakozást. Pozitív attitűdöket, koncentrációt, motivációt generál a tanulás és az élet számára. Azzal, hogy önmagába zárul, biztosítja az „elérés”, beteljesülés elégedettségét és a biztos célok elérésének lehetőségét a résztvevők kívánságának megfelelően. Aktív részvételt igényel, amely mindig spontán, önkéntes választáson alapul. A játék folyamatában minden pillanatban lehet dönteni, ennek a cselekvésnek azonban elfogadhatónak kell lennie az egyén számára, amikor is valójában nem tartalom a fontos, hanem a játékban való részesedés formája. A részvétel feltételez egy bizonyos fokú őszinteséget, nyíltságot. Érdek nélküli, céljai kívül esnek az anyagi érdekeken. A környezet fontos, mely biztosítja a szükséges biztonságérzetet és tájékozódást, információt. És a főszereplő a gyerek maga. A játék így hát önbizalmat nyújt, a játszás folyamata segít a gyermeknek hinni önmagában és képességeiben. Azzal, hogy próbára teszi önmagát, megerősíti és elmélyíti saját képességiben való bizalmát, felfedezi önmaga és környezete, társai fizikai, mentális lehetőségeit, ügyességét, képességeit és határait. A játék azonban nem a munka ellentéte, mindkettő ugyanúgy az életet formáló, alakító tényező (lásd erről a francia *C. Freinet*-nek magyarul is ismert hasonló gondolatait). Expresszív, az én szabad (és ön-) kifejezésének lehetősége; azonkívül, hogy segít a belső világ kialakításában és berendezésében, a játékon belül érvényre juttatja a vágyakat, konfliktusokat, szükségleteket és érzelmeket.

Bármennyire próbálnánk is pontosan definiálni, nem létezik univerzális, a játék fogalmát teljes egészében kimerítő meghatározás. Sok elmélet és interpretáció született a játékkal mint formatív tényezővel kapcsolatban, azonban ezeket lehetetlen egyetlen mondatba tömöríteni. Minden szerző máshogyan, más osztályozással, más elvek mentén, más módszerrel próbálta és próbálja meghatározni a játék fogalmát, funkcióját, célját, elméleteit, irányultságát stb.; és a mai napig íródik ez a „könyv”, amelyben majd egyszer összegyűlik az összes eddig leírt játékfogalom (talán ez lesz a „játékok könyve”).

A továbbiakban a szerző elsőként *Canaque* (1991) osztályozását követve bemutat néhány elméletet a játékkal kapcsolatban. Canaque két csoportot különböztet meg a játék elméleteivel kapcsolatban: a klasszikus elméletek és a modern vagy pszichológiai elméletek csoportját. A klasszikus elméletek között röviden ismerteti *Hall*, *Gross*, *Spencer*, *Huizinga* és *Caillois* meghatározásait. *Hall* (*Heckel* ismétlési, bioenergetikai elméletét terjesztve ki a játékra) a játékban az emberiség történetét látja megisméltódni, azért, hogy a maradványoktól megszabadulva a gyermek felkészüljön és képes legyen a magasabb szintű tevékenységre (*Hall* kritikája: a kérdés az, hogy mennyire öröklődnek a tapasztalatok). *Gross* előgyakorlatként határozta meg, eszerint ügyessége és képességei tökéletesítése által a gyermek felkészül a konkrét életre (kritika: mi történik, ha valaki gyermekkorában nem „gyakorol”, illetve a felnőtt akkor miért játszik?). *Spencer* energiafelszabadítás-elmélete szerint a játékban energia vezetődik le, a játék csak a magasabb rendű állatoknál és az embernél van jelen, ahol többletenergia van.

*Huizinga*tól az 1938-ban megjelent és klasszikussá vált ‚Homo Ludens’ az első olyan mű, amely megpróbálta szisztematikusan összefoglalni a játékra vonatkozó elméleteket. *Huizinga* összegyűjtötte a játék általános jellemzőit, meghatározásában a játék másodlagos tanulás, megvalósított önkéntes cselekvés kötött térben és időben, szabályok szerint, előre látható véggel, önmagában feszültség és öröm kíséri.

Szerzőnk a klasszikus elméletek között utójára *Caillois* szintén úttörő munkáját vázolja néhány mondatban. Eszerint a játék célja és értelme maga a játék, de cél az attitűdök fejlesztése is egyben, melyek a tanulást és a felnőtt cselekvést egyszerre szolgálják. Megkülönbözteti a munkától és a művészettől, mert a játék végére mindennek mégiscsak annak kell maradnia, ami előtte volt, anélkül, hogy bármi mássá változna át (mint mondjuk a munkában vagy az alkotásban).

*Arranz* a modern vagy pszichológiai elméletek között *Piaget*, *Vigotszkij*, *Carr*, *Chateau*, *Winnicott*, *Rubinstein*, *Freud*, *Klein* nézeteit sorolja. *Piaget* evolucionista elmélete alapján a játék elősegíti a társas interakciókat, a későbbi értelmes tanulást és az ember tájékozódását a világban. („Kettős világ”-elmélete szerint a játék két szinten működik: az első szint a játék világa – ez az első években jellemző –, a játékot vágyak vezérlik, örömeiv. Az ebben működő képzelet szinkretikus, tagolatlan. A második szinten a realitás elve dominál, amit a felnőttek kényszerítenek a gyerekre, ez a valós világ, az értelmi fejlődéshez kötött. Itt – mint az jólismert – meg kell még említenünk a helyzetmegoldás két formáját: az akomodációt, mikor a gyerek önmagát idomítja a világhoz, az új ismereteket utánzás által

*Bármennyire próbálnánk is pontosan definiálni, nem létezik univerzális, a játék fogalmát teljes egészében kimerítő meghatározás. Sok elmélet és interpretáció született a játékkal mint formatív tényezővel kapcsolatban, azonban ezeket lehetetlen egyetlen mondatba tömöríteni. Minden szerző máshogyan, más osztályozással, más elvek mentén, más módszerrel próbálta és próbálja meghatározni a játék fogalmát, funkcióját, célját, elméleteit, irányultságát stb.; és a mai napig íródik ez a „könyv”, amelyben majd egyszer összegyűlik az összes eddig leírt játékfogalom (talán ez lesz a „játékok könyve”).*

veszi át; valamint az asszimilációt, amikor a világot önmagához hasonlítja, a meglévő ismeretekhez köti a valóságot, és ennek fő formája a játék). Vigotszkij a képességeket emeli ki a játék fontosságával kapcsolatban, melyek területeket, „zónákat” hoznak létre a következő fejlődési szint számára. Carr szerint a játék hozzájárul a kívánt szokások megszerzéséhez és ismétlés által az új képességek megszilárdítását szolgálja. Chateau a motivációkban látja a játék motorját, Winnicott pedig a saját terápiáját és a játék szabadságát emeli ki: felnőtt és gyerek egyaránt szabad lehet benne. Rubinstein elmélete a felnőtté válás képességével állítja relációba a játékot, amely visszaigazolja-megmutatja, hogy a gyerek milyen aktuális ismeretekkel rendelkezik a világról. Freud klasszikusnak számító teóriája szerint a játék lehetőséget ad az ösztönök, vágyak, konfliktusok kiélésére, katartikus funkcióval bír és feszültségtől szabadít meg. A játék eredete az anya-gyerek viszony, a gyerek a játékon keresztül kategorizál: jó, illetve rossz játékos (aki játszik vele és aki nem). Végül Klein a játékot és a fantáziát egy primitív sémából eredezteti.

A fejezet további részében Arranz különféle osztályozásokkal foglalkozik a játék struktúrája, jellemzői szerint. Elsőként Piaget klasszikus osztályozását ismerteti. Piaget pedagógiai oldalról közelített. A három alapvető játékforma: a feladat-játék, a szimbolikus-játék és a szabály-játék. A feladat-játék vagy a szenzomotoros-játék a gyermek életében az első hónapokban az elérést, a megszerzést jelenti, amely fejleszti a testkontrollt. Ekkor használja a játékot mozgások ismétlésére is. A szenzomotoros játékok között vannak interaktív játékok a felnőttekkel, léteznek a nyelv elsajátítására irányuló játékok, és vannak, amelyek a megerősítést szolgálják. A fiktív, reprezentatív és szimbolikus játék a második évben jelenik meg, alapvető funkciója az én asszimilációja, a világot ekkor önmagához hasonlítja. Az előidézés és a felidézés képessége ekkor valaminek vagy valakinek a hiánya által fejlődik, és ebben a korszakban a tanulás nagyobb jelentőséggel bír a játék folyamán. A szimbolikus játékokban a képzelet megjelenítése és a fantázia (és nem a játék közvetlen tartalma) határozza meg a játék formáját. A szabály-játék 5–6 éves korban fejlődik ki. A játék során a spontaneitás és a normák kombinációja egyszerre van jelen, és elsősorban a szervezett csapatok révén jelentős a szocializációs funkciója.

Piaget osztályozásán kívül a szerző számos más szerző rendszerét ismerteti vázlatos formában. Caillois (1958) csoportosítása a funkciók szerint: versenyjáték; esély- vagy lehetőség játék; szimulációs játék és végül a „szédülés”. Cutrera (1981) a játékok struktúráját, lebonyolítását, módját analizálja. A gimnasztika a testmozgást; az ügyesség a testi fejlődést; az akaraterő-feladatok a mindennapi élethez szükséges feladatokat; a szenzoros feladatok az érzékek és az ügyesség fejlődését; a kifejezőképességgel kombináló játékok a kifejezőképességet szolgálják és erősítik. Emellett működik a humor, a szellemi képességek fejlesztése, a művészi és esztétikai érzék, valamint az esély és egyenlőség biztosítása, valamint a csoportba való beépülés lehetősége. Gross – *Claparedet* követve – négyféle funkciót állapít meg: általános vagy kísérleti funkciós játékok; speciális funkciójú játékok; és több kategória szerint hoz létre csoportokat (szenzoros, motoros, kíváncsiság és képzelet, akarat). *Bühler* szerint a játékok funkciós, fiktív vagy illúziós, fogékony vagy befogad.; építő és közösségi funkcióval bírnak.

Arranz foglalkozik még – vázlatpontokba szedve – *Goicochea Y Clemente*, *Moyles* (1990), *Queyrat* (1926), *Sarazanas Y Bandet* (1982), *Chance* (1979), *Russel* (1970), *Stern* (1935), *Wehman* (1979), *Jackin*, *Paasewage* osztályozásaival.

A könyv érdemi része ezután következik. Először rövid összefoglalást olvashatunk a játékok során használt fogalmakkal, kifejezésekkel kapcsolatban (például: „ház”, „halott”, „élet”, „ütés, fogás”). Ezek a kategóriák megtalálhatók a magyar szabadtéri játékokban is (talán az „anya” szerep kevésbé ismert itthon: ő az a személy, aki irányíthatja a játékot vagy bizonyos helyzetekben ő dönt a játékos sorsáról, a játék további menetéről). Ezután táblázatba foglalva ötven társasjátékot, valamint néhány „sorsjátékot” találunk (a sorsjátékok hasonló funkcióval bírnak, mint a magyar játékokban: dalok, kisebb

darabok, rövid játékok, melyek segítenek eldönteni, hogy ki legyen a fogó, a játékvezető stb.). A táblázat fejében megtaláljuk a játék nevét (vagy neveit), a játékosok számát, nemét, korát és hogy a játékot mely időszakban, évszakban játsszák általában. Következik a játék részletes leírása, majd a játékkal kapcsolatos egyéb megjegyzések olvashatóak, valamint, hogy mely területen fejleszt, mely zónákat érint.

A könyv legnagyobb részét ez teszi ki. Igazából megérne egy magyar nyelvű fordítást, hiszen szép gyűjteményt kapunk egy más ország, más kultúra szabadtéri gyermekjátékaiból.

A könyv vázlatos, teoretikus első része tehát jól összefoglalja az egyes szerzők játékelméleteit, azonban sokkal nagyobb erénye a továbbiakban összegyűjtött és táblázatba rendezett ötven társasjáték és az azt követő hét, mondókaszerű „sors-játék”. Így valójában gyűjteményes kötet, pedagógus-kézikönyvvé válik, amelyet óvodában, általános iskolában vagy akár otthon, a családban is használhatnak távoli európai barátaink és gyerekeik, növendékeik.

Juan Diego Arranz (1999): *Juegos al Aire Libre. Educacion Infantil y Primaria. (Szabadtéri játékok. Gyermekkori és kisiskolás nevelés.)* Editorial Escuela Espanola, S. A., Madrid.

**Becze Szabolcs**  
egyetemi hallgató,  
Kulturális és Vizuális Antropológia  
Tanszék, BTK, Miskolci Egyetem, Miskolc

## Irodalom, intertextualitás, irónia

*Bár a fülszöveg, nem alaptalanul, a „Hat séta a fikció erdejében” (Európa, 2002) folytatásaként méltatja, Umberto Eco magyar nyelven legfrissebb kötete nemcsak vaskosabb, de sokrétebb is amaznál.*

A „La Mancha és Bábel között” már nem „pusztán” narratológiai, prózapoétikai, fikcióelméleti kérdéseket feszeget: tárgyköre számos, az irodalommal, a nyelvvel, a kultúrával és általában a jelek alkotta emberi világ létmódjával kapcsolatos kérdést, problémát, dilemmát és kételyt felölel. *Arisztotelész* „Poétiká”-jától az „Isteni színjáték”-on és a – retorikai mesterműként dicsért! – „Kommunista kiáltvány”-on át *Joyce* és *Borges* prózájáig fontos szerzők fontos művei szolgáltatnak nemes ürügyet olyan kérdések és fogalmak elemző értelmezéséhez, mint az irodalom lehetséges funkciói, irodalom és nyelv viszonya, klasszikus művek a digitális kultúra korában, a szimbólum (a szimbolikus mód) jelentése, a térábrázolás technikái epikus művekben; az irodalomkritika változatai, metanarrativitás, dialogicitás, kettős kódolás (double coding) és intertextuális irónia (mint a posztmodern elbeszélés meghatározó vonásai), homeopatikus és allopatikus katarzisz fogalma és különbözősége, a történelemalakító hamisítások működésmódja; példák a saját írói praxisból stb.

A tizennyolc itt közölt esszé (eredetileg adott témában, felkérésre írott szövegek) közös vonása, hogy bennük a tudósi elhivatottság a szűkebb szakmai közönségen túl, jól érzékelhetően, szélesebb érdeklődői kör megszólítására is kísérletet tesz. (Ezzel együtt is, a közelmúlt hazai irodalomkritikai vitáira visszatekintve, nem kevés tanulságot hordoz a tudományos nyelvhasználat tudományosságának történeti logikájú védelme és igazolása: „Vagyis a legtávolabbi kezdetektől fogva [hiszen ha még korábbra megyünk vissza, *Arisztotelész* *Poétiká*-jához, ott sem találunk kevesebbet] ismeretes volt, hogyan kell elolvasni egy szöveget, és hogy mennyire szükségtelen félni a close reading-től és az időnként elméleties metanyelvtől [a saját korában *Longinosz*é sem volt kevésbé elméleties, mint azok, amelyeket manapság alkotnak meg].” „A stílus”, 265.)