

Bús Imre

**FEJEZETEK A JÁTÉKPEDAGÓGIA TÖRTÉNETÉBŐL**

*„A játék (...) az a felvonóhíd, amelyen át az élet benyomulhat az iskola várába.” (Claparède)*

A pedagógia fejlődését már sokan megpróbálták ösztönözni különböző eszközökkel, módszerekkel, reformokkal és egyéb módokon. A segítség azonban több esetben a tananyag bővítését és nehezítését, valamint adminisztratív ellenőrzését jelentette. Ez a „hivatalos” pedagógia még ma sem tart ott, ahol a már több mint száz éve jelentkező reformpedagógiák, amelyek felismerték, hogy kizárólag a gyermekekhez alkalmazkodva lehetséges jobbitani a pedagógia régóta meglévő nehézségein, problémáin. A mai oktatásban résztvevő diákok pedig nem azonosak azokkal, akiknek az oktatási rendszerünket tervezték. A világ digitális civilizációjának változásai közepette az oktatási rendszerünk statikus maradt.

A gyermekekhez, fiatalokhoz eljutni az egyik legjobb út a játékosság érvényesülése a pedagógiában. A nevelésben, oktatásban már régóta szerepel a játék, azonban nem vált sem a folyamatokat átható szemléletté, sem általánosan használt eszközzé. A közoktatásban ma sincs meghatározó szerepe az ismeretanyaggal túlterhelt tantervek, az iskola szervezeti és időkeretei, tudásközpontú szemlélete miatt, jóllehet a szakirodalom megfelelő forrást és motivációt kínál a játékosítás pedagógiai alkalmazására. Ennek támogatására a tanulmányban bemutatásra kerül néhány jelentős pedagógus, kutató és irányzat, akik, illetve amelyek a progressziót képviselik a pedagógia történetében. Elméleti, módszertani, gyakorlati kutatások, innovációk, amelyek a pedagógia és a pedagógusok szemléletében és így tevékenységeiben is fejlődést mutattak. Belőlük táplálkozva lehet korszerű pedagógiai folyamatokat tervezni világunk feltételeihez igazodva. Hozzájuk kapcsolódva lehetséges a már online térben is zajló pedagógiai folyamatokat a 21. század igényeihez igazítani.

**Az újkori pedagógia klasszikusai a játékról**

*Johannes Amos Comenius (Jan Amos' Komensky)* volt az első nagy pedagógus, aki a játékot már valóban felhasználta a pedagógia elméletében és gyakorlatában. Nemcsak a kisgyermek számára tartotta fontosnak a játékot, hanem hangsúlyozta az oktatójáték, főként az oktatási dráma szerepét az iskolában is, valamint megnevezte a játék fejlesztő hatásait. Szerinte az iskolában a gyermekek, a fiatalok komoly tudományokkal foglalkozzanak. A fiatalok ugyanis nem telhet el csupán játszadozással, mert az ész kiművelésére ez a legjobb életkor. Azonban a gyermekkortól nem szabad megvonni a játékot, inkább az iskolában is alkalmazni kell annak érdekében, hogy a gyermekek szívesebben tanuljanak és tevékenykedjenek, a gyermek ugyanis „természeténél fogva” kedveli a játékot. Comenius fontosnak tartotta a színjátékot a növendékeinek életre való felkészítésében. A játék motiváló, tevékenységre, életre nevelő, valamint ismeretszerző funkciójának hangsúlyozásával arra törekedett, hogy az iskola ne verést, kínlódást, bánatot, hanem örömet jelentsen a gyermek számára. A felnőtt játékát viszont csupán olyan szórakozásnak tartotta,

amely csak ideiglenes örömet jelent, de nem kielégítő az egyén élete, boldogsága szempontjából (Comenius, 1992).

Comenius – Sebastianus Macer ötlete nyomán – átdolgozta a Janua, az Atrium és az Orbis Pictus ismeretanyagát a *Schola Ludus* (1656) című tankönyvében. Átrendezte, szelektálta és dramatizálta is azokat. A tananyagot részben átírta monológokká. Ehhez szereplőket alkotott, és velük mondatta el az ismeretanyagok szövegét, akik szerepjátszással jelenítették meg azt, illetve tárgyak, eszközök, élőlények vagy azok képeinek bemutatásával illusztrálták a tananyagot. Célja főként a szemléltetés, a motiváció, az aktivizálás, az emlékezet, a beszéd fejlesztése, valamint a tehetséggondozás volt. Továbbá a nevelést az erkölcsös viselkedés példáival akarta segíteni. Könnyebbé, kellemesebbé kívánta tenni az iskolai nyelvoktatást is, pl. az „élő ábécé” és a nyelvtani játékkártyák segítségével. Úgy vélte, hogy a játék hasznos módszer, mert a gyermeki elmét ráneveli a nagyobb erő kifejtésre (Bakos, 1965).

A *Schola pansophic*ában pedig a színjátékot azért ajánlja az iskolai oktatás eszközének, mert az aktivizálja a tanulókat, segíti a bevést, fejleszti a mozgást és a beszédet. A 17-18. század (közép)iskoláiban gyakori volt az iskolai színjáték a jezsuitáknál és a ferenceseknél is. A Ratio Studiorum előírásai érvényesek voltak a minorita iskolákban, de a ferences hagyományok is helyet kaptak az iskolai színjátékokban (Kilián, 1992). Comenius is írt iskolai színdarabokat, így ez nem volt idegen számára. Vallotta azt is, hogy a játék nemcsak a testet pihenteti, erősíti, hanem az elme frissességére is jó hatással van (Benke, 1892). A *kisdedkor iskolája (Anyai iskola)* (1633) című művében is ír a játék hasznáról a nevelésben, oktatásban. Comenius 4x6 éves nevelési rendszerében a születéstől hatéves korig terjedő életkori szakaszban szerepel a kisdedkor iskolája. (Utána az elemi iskola, majd a latin iskola, végül a főiskola következik.) Az anyai iskolában a család és azon belül főként az anya nevel, oktat, amelyben nagy szerepet szán a játéknak. Már itt szól arról, hogy a tanítás és a tanulás önmagában is olyan kellemes és örömteli tevékenység, vagy annak kellene lennie, mint a játéknak, azonban az iskolák nem az ifjúság játszóhelyei, hanem kínzókamrái és börtönei. Ami a gyermek számára kedves és kellemes – ilyen a játék is –, azt nem vehetjük el tőle, mert az segíti a test és a lélek egészségét. A gyermeket nem szabad a tevékenységben gátolni, inkább segíteni kell, mintát kell adni neki, ezért ne szégyelljünk vele játszani. A tétlenség káros a testnek és a léleknek is. A károkozás és a balesetveszély miatt gyermeki játékszereket adjunk neki a valódi eszközök helyett, erőltetés nélkül, játszva tanítsuk a gyerekeket (Comenius, 1980).

*Jean-Jacques Rousseau* nevelésről alkotott felfogásában szolt a játékról is. (*Emil, vagy a nevelésről*, 1762). Rousseau gyermekképe ellentétes a korabeli vallásos, bűnben fogant gyermekképpel. Szerinte a gyermek eredendően jó, csak a társadalom rontja meg. A gyermek nem „kis felnőtt”, így más szükségletei vannak, amelyeknek kielégítése biztosítja a fejlődését. A gyermeklétéhez hozzátartozik a játék is. Ez a gyermekkor sajátossága, amely a felnőttkorra eltűnik. A gyermeket hagyni kell gyermeknek lenni, szüksége van a megélt gyermekkorra, mert csak így lehet olyan felnőtt, aki szabadon és erényesen él (Rousseau, 1978).

Nézeteit saját korában kevesen fogadták el. A kevesek közé tartozott Csokonai Vitéz Mihály, aki rövid tanári pályáján tudatosan hű követője volt (Vargha, 1954). Nevelésről vallott felfogásának nagy része – így a gyermek és a felnőtt különbözősége, eltérő szükségletei és a gyermekkorhoz tartozó játék – később a reformpedagógiákban, illetve az alternatív pedagógiákban jelent meg.

*Friedrich Fröbel* elméleti – főként filozófiai és pedagógiai – nézetei és nagy pedagógiai gyakorlata alapján elkészítette foglalkoztató játékeszközeinek rendszerét, az ún. „adományokat”. Ezek pl. a labda, a golyó, a henger, valamint a kocka és a részekre osztott kocka. Más játékeszközökkel is kiegészítette a rendszert. A különböző formájú lapocskák a minták, formák kirakásához; pálcikák különböző tárgyak ábrázolásához; az ún. „borsó munka”, vagyis a pálcikák végét borsóval összekötő térbeli ábrázolás; rajzolás négyzethálós táblán és lapon a háló vonalai mentén; papírmunkák, pl. gyűrűs, fűzés, hajtogatás, nyírás, ragasztás.

Ezek a játékok már megvoltak Fröbel korában, de a gyermekeket tudatosan fejlesztő, komplex pedagógiai rendszerré ő állította össze. Célja az öntevékenység és az önfejlesztés volt. Az oktatásban sokféle konkrét feladatra felhasználta: pl. formafelismerés, matematikai fejlesztés, rajzolás, színismeret, a rész és egész összefüggéseinek feltárása (Vág, 1976).

A játékeszközök felhasználásához készített részletes útmutatók azonban előírásokká váltak az intézményekben, a Gyermekkertekben. Az elméletének és módszereinek alkalmazói a szabad fejlődés és öntevékenység elősegítése helyett merev rendszerré változtatták az eszközökkel való foglalkozást a gyakorlatban, amelyet hamarosan több bírálat is ért.

Fröbel érdeme, hogy az oktatásban tervezetten, tudatosan használt fel játékeszközöket, és ráirányította a figyelmet a játék fejlesztő hatására.

*Konsztantyin Dimitrijevic Usinszkij*, a modern gondolkodású orosz pedagógus már a 19. század közepén, az akkori orosz társadalmi-gazdasági viszonyok között is felismerte a játék sok lényeges vonását és hatását a nevelésben, oktatásban.

Már Groost megelőzve hangsúlyozta a játéknak a felnőtt életre való felkészülő-felkészítő jellegét. Elgondolásait többek között Rousseau, Locke, Fröbel és Kant munkáira alapozta.

A nevelés kérdéseiről szólva megállapítja, hogy a gyermek nem az „élvezeteket” (ajándék, örömök, meglepetések, kívánságok teljesítése) keresi, hanem az őt érdeklő elfoglaltságokat, tevékenységeket. Nem akkor boldog igazán, ha nevet, csillog a szeme, hanem akkor, amikor játszik vagy más szabad tevékenységet végez. A játék nagyobb hatású tevékenység, mint az alsó fokú oktatás, ugyanis „... játékban az emberi lélek valamennyi oldala fejlődik: elméje is, szíve is, akarata is...” (Usinszkij, 1957. 527.).

Ezen kívül a játékban megmutatkoznak a gyermek belső tulajdonságai és befolyásolja a fejlődését is. Nem játék, ha a gyermeket szórakoztatják, továbbá a parancsra végzett tevékenység sem az. A nevelőnek azonban feladata, hogy megtanítsa játszani a gyerekeket, kiválassza a játszótársakat, ötleteket adjon, amelyeket már a gyermekek dolgoznak ki a saját fantáziájuk szerint, de véget vethet a játéknak, ha az káros hatású, pl. a szerencsejátékoknál, vagy amelyekben a gyermek „kizökken normális állapotából”.

A gyermekjátékot értékes nevelőeszköznek tekintette, ugyanis a valódi emberi természet mutatkozik meg benne. De nem mesterkéltn alkalmazással, amelyben felnőttek által kitalált játékokkal foglalkoztatják a gyermekeket. A gyakorlatban kell megismerni a gyermekjátékokat, elemezni pszichológiai hatásukat, és ezek alapján hasznosítani a nevelésben. Ezért a tanítóképző intézetben az egyik fő tantárgynak a gyermekjátékok elmélete és gyakorlata, tanítása kell legyen. Az iskolában a játékhoz

tartoznának a gyerekek tanuláson kívüli foglalkozásai: kertészkedés, varrás, kosárfonás, rajzolás stb. Így nem válna külön a játék és a munka, a játék voltaképpen a „szabad munka” lehetne. Az ember csak munka által lehet boldog a földön, mert ez a természete. Erre kell felkészíteni a gyerekeket olyan munkákkal, amelyeket szívesen választanak és végeznek, és amelyeknek nehézségi foka arányos a teherbíró képességükkel. Ezek a gyermekek esetében a játékok és a játékos munkák, foglalkozások – a tevékenységre nevelés jegyében (Usinszkij, 1957).

A játék és munka összefüggéseiben Usinszkij a játék komolyságát hangoztatta. Viszont csak a munkára való felkészülést tartotta a játék egyetlen valódi funkciójának. Ez a gondolat számos nagy pedagógusnál is megtalálható, de pl. Claparède a gyermek szükségletei, azonnali igényeinek kielégítése és Freinet „játékos munka, munkás játék” elképzelése már továbbfejlesztett megoldást kínál. Usinszkij szerint a pszichológia bevonásával a játékot az oktatásban és a nevelésben módszeresen, a motiváló hatását kihasználva kell alkalmazni.

*Peres Sándor Neveléstan* (1904) című tanítójelölteknek és valamennyi pedagógusnak szóló könyvében már a 19. és a 20. század fordulóján sok értékes gondolatot fogalmazott meg a nevelésről és az oktatásról, valamint az ezekben alkalmazott játékról. Ezek nemcsak az iskolai, hanem a „társadalmi” nevelésre is vonatkoznak. Hiányolta az utcákról a „játék-tereket” és ezzel a gyermekek tiszteletét, amely szükséges számukra a társadalomba való beépüléshez. Véleménye szerint az iskolában a tanórán kívüli szabad tevékenységekben, így a játékban is igazi társas életet élhetnek a gyermekek. Megtanulhatják az egymáshoz való alkalmazkodást, az egyéni érdeket alárendelni a közérdeknek, erősíteni az erényeket, erkölcsöt. A tanító itt a szülőhöz hasonló közelségbe kerül a gyerekekhez, ezáltal a nevelésben nagyobbak lesznek a lehetőségei. A játék alkalmas az iskolai tevékenységekre való ráhangolásra is, pl. a nyugtalan gyermekeket „... kedélyes játékkal, cselekvéssel derültekké és nyugodtakká tesszük.” (Peres, 1904. 255.).

Amíg nem tudatosan, önfejlesztő módon gyakorolják a gyerekek a tanórákon a tananyagot, addig a gyakorlás unalmas, fárasztó és butító. Ezen a téren azonban van egy kivétel: a játék. A fejlettségükhöz igazodó játékhoz ugyanis mindig van kedvük a gyerekeknek. Nem fárasztja őket, és mindig fejlesztő hatású. A játék sokoldalú, motiváló és önállóságra szoktató tevékenység a tanításban, mégsem alkalmazzák az óvodákon és az iskolai testgyakorláson kívül. Ugyanis az általános vélemény szerint játékkal nem lehet tanítani, vagy csak nagy idő- és energiapazarlással, amely ellentétes az iskolai munka komolyságával. Szerinte azonban szemléletesebb és sokoldalúbb, sőt hatékony lesz a tanítás, mert nemcsak tartalmával tanít, hanem mozzanataival, menetével is. Egyúttal ez a gyermek legkedveltebb és legkomolyabban végzett „munkája”, tehát hatékony eszköz az oktatásban. Hangsúlyozta, hogy a játék fejleszti a társas érintkezést, az önművelést és az önérvényesítést is. „Társ nélkül nincs játék, szabadság nélkül pedig – lásd a ráparancsolt, a pórázon vezetett „játékot” – nincs erőlködés, nincs öröm, tehát szintén nincs játék.” (Peres, 1904. 357.) A gyermek a kisebb gyermekkel azért játszik szívesen, mert ott az ő elképzelése szerint folyik a játék, nagyobbakkal azért, mert tőlük sok újat tanul, kortársaival pedig a küzdelem kedvéért. Az a jó, ha mindhárom korosztállyal játszik. Társaságban a gyerekek csoportokban egy célért, illetve ellentétes célokért versenyeznek: labdáznak, háborúznak, vagy közösen tevékenykednek egy célért: babáznak, családjátékot játszanak, az iskola életét, a felnőttek munkáját játsszák el. Az utóbbi játék a

legértékesebb társadalmi szempontból. Ez az igazi iskolája a társas életnek, ezt kell leginkább támogatni. Azonban a küzdő játékokat, az egyéni és a csoportos küzdelemre nevelést sem szabad elhanyagolni. A játékok tanításánál gondoskodni kell az eszközökről, a társakról, meg kell adni a játék célját, megtanítani azt, felébreszteni a játékkedvet, felügyelni a tevékenység menetére és érvényesíteni a szabályokat.

Jó esetben viszont a gyerekek szervezik meg a saját játékukat. Ezt segítheti a felnőtt a játékok megtanításával. Időt és helyet adjon, és tanítsa meg a játékeszköz elkészítésére. Játsszanak felügyelet nélkül is, önmagukat fegyelmezve a gyerekek. Bűnünk, hogy a játékot és a munkát szembe állítjuk egymással, holott a játékból fejlődik ki a munka. Csak ezen az úton válhat a munka kényszer helyett örömmel, kedvvel végzett tevékenységgé (Peres, 1904).

*Barna Jakab* tanító, kutató is foglalkozott a játék pedagógiai értékével a 20. század elején. A test és lélek összehangolt fejlesztésére ajánlja ezt a tevékenységet. Jótékonyan hat a testi fejlődésre, ugyanakkor a szellemi túlterhelés ellen is hasznos. A nevelő a játékban megfigyelheti és megismerheti a gyermekek jellemét, ugyanis a játékosok őszintén megnyilvánulnak játék közben. Továbbá szabályai által az igazságos küzdelmet és a bajtársiasságot is elsajátítják. A versengés fejleszti az értelmüket, hiszen a győzelem érdekében szükségük van megfigyelésre, képzeletre, emlékezetre, előrelátásra stb. A gyermekek mozgási ösztönének kielégítésére, a felüdülésükre és az egészségük érdekében is hagyni kell játszani a gyermekeket, akik így jobban tudnak részt venni a tanulásban is (Barna, 1991).

## **Új eszmeáramlatok**

A 19. század második felétől új eszmeáramlatok terjedtek el és hatottak a társadalomra és ezen belül kiemelten a művészetekre, a pszichológiára, a pedagógiára, általában a kultúrára, így a gyermekkultúrára is.

*Az életreform mozgalmakban* a szocio-genetikus életreform a kommunák, a kertvárosok, a településfejlesztés megjelentését tették lehetővé. Az individuál-genetikus életmód reformja a vegetarianizmus, a természetgyógyászat és a nudizmus gondolatait próbálta megvalósítani. További irányzatok voltak pl. a testkultúrával, a társas kapcsolatokkal, a művészetekkel, a filozófiával, vallással kapcsolatos új eszmék és ezek gyakorlatba ültetése. Az életreform mozgalomba beletartoztak a neveléssel, a gyermekekkel, fiatalokkal kapcsolatos elképzelések, velük való foglalkozás új megközelítései is, vagyis a reformpedagógiákkal számos közös ismertetőjegy kapcsolta össze ezeket. A bajtársiasság és a testvériség a haszonelvűség helyett; a természetesség elve a gyermekképpen és az oktatás módszereiben; az alkotó, művészeti törekvések, érzelmek, aktivitás a csak intellektuális hatásokkal szemben; az érzékszervi és testi dimenzió fontossága és hatása a tanulásra; az élhetőbb jövőt látó gyermekkép és általában az elidegenedés elleni új világ, új iskola megteremtése, amelyben az ember kiteljesedhet és a gyermek valóban gyermek lehet (Skiera, 2004).

A gyermekkor és a gyermek tevékenységei is más megítélést kaptak az új gondolkodás hatására. Ez kifejeződött a gyermekkel való bánásmódban, életével kapcsolatos új gyakorlatok kialakításában, játékanak és tanulásának segítségével. A 19. század végén és a 19-20. század fordulóján ez a folyamat több alkotó személyiség munkája és több új kezdeményezés, rendezvény révén megmutatta, hogy már visszafordíthatatlan változások kezdődtek a gyermek kulturális életével és intézményes nevelésével,

tevékenységeivel kapcsolatban. A korszakkal összhangban átalakult a gyermek környezete, szobája, ruházata, játékeszközei. A művészetek és a pedagógia fejlődése a művészeti nevelést is átalakította. A gyermektanulmány és a művészetpedagógia segítették a fejlődést. Az átalakulásnak az 1905-ös és az 1910-es gyermekrajz-kiállítás, az 1912-es Gyermektanulmányi Múzeum és kiállítás és az 1914-es Gyermekművészeti Kiállítás alapvető mérföldkövei voltak (Tészabó, 2011).

Az új eszmeáramlatok, reformpedagógiák és alternatív pedagógiák nem különültek el a fentebb bemutatott pedagógiai kutatók munkásságától, hanem részben azokra épültek, illetve kiegészítették azokat, de mindenképpen újfajta nézőpontot, világlátást, szemléletet mutattak, amelyek segítették a pedagógia és a játékpedagógia fejlődését.

### **A játék szerepe a reform- és az alternatív pedagógiákban**

A hagyományos pedagógiával szemben, annak tagadására, illetve részben megreformálására jöttek létre új irányzatok a 19. század végén és főként a 20. század elején bekövetkezett változások, a gyerekekről szóló új tudások s egy megújuló modern világ vágyának összefüggéseiben. Ezek pedig lehetővé tették a pedagógiai gondolkodás alternatíváinak kialakulását.

Vajon mást kínálnak-e a reform- és alternatív pedagógiák (a tradicionális és az újabb irányzatok is) a játék szerepét illetően, mint a herbarti pedagógia? Érvényesülhetnek-e a játék jellemzői az iskolában? Felismerik-e a játék szerepét a nevelésben-oktatásban, és felhasználják-e a gyakorlatban? A válaszokhoz meg kell ismerni a 19. és 20. századi „modernista” irányzatokból a játékre vonatkozó jelentős gondolatokat. Mindeközben tapasztalhatjuk, hogy a „hivatalos” pedagógia bírálata többször az adott társadalmi-gazdasági viszonyok bírálatát is jelentette.

*Ellen Key* a szabad játékot a gyermek fejlesztéséhez alkalmas eszköznek tartotta mind a családban, mind az iskolában. Azt írta *A gyermek évszázada* (1900) c. nagy hatású társadalom- és iskolakritikai művében: „Ahol a nagyipar kifejlődik, a nőt elragadja a családi otthontól, a gyermekeket pedig a játéktól és az iskolától.” (Key, 1976. 147.) Az olcsó női és gyermekmunkaerő lenyomja a férfiak keresetét, így a család összes tagja között oszlik meg a munkabér. Megszűnik a nők és a gyermekek természetes védelme. Pedig a gyermeknek 15 éves koráig kizárólag a saját képességeit kell fejlesztenie az iskola, a sport és a játék eszközeivel. „A jövő iskolájának nemcsak kertje lesz, hanem az épületen belül megfelelő sportterme, az épületen kívül pedig sportpálya a tánc és a valóban szabad játékok céljára. Ezek olyan játékok, ahol a gyermekeket – ha egyszer megtanulták – magukra lehet hagyni. Az olyan játék, amelyet állandóan a tanító irányít, csak paródiája a játéknak.” (Key, 1976. 149.)

Ezzel a gyermekek önszerveződő tevékenységének, ezen belül a játéktevékenységének a szükségességét mondta ki, állást foglalt a túlzott nevelői irányítással szemben, a gyerekek önállósága és szabadsága mellett.

*John Dewey*, a pragmatizmus egyik fő pedagógiai képviselője is elutasította a herbarti pedagógiát. Helyette a környezetével kapcsolatban álló, saját tapasztalatokon alapuló iskolát hozott létre (Vág, 1985. 63-64.). *A gondolkodás nevelése* c. könyvében Dewey a játéktevékenység, valamint a játék és a munka viszonyának értelmezéséhez jelentős mértékben hozzájárult. Szerinte, amikor a gyermekek játszanak, akkor a tárgyakat alárendelik annak, amit az jelent számukra. Kialakul bennük a jelentések világa. Ezek

a jelentések összekapcsolódnak és szerveződnek. Összefüggések jönnek létre, a történethez kapcsolódik a játék, van kezdete és vége, szabályok irányítják és egyesítik egészzé ezeket. A játékos magatartásnak azonban fokozatosan „dolgozó magatartássá” kell átalakulnia, amelyben már érdekelnek bennünket az eszközök és a célok.

Dewey szerint a játék és a munka nem választható el mereven egymástól. A gyermek fejlődésében ugyanis a játék fokozatosan munkává alakul át, mivel a gyermekeket a képzelt világ helyett egyre inkább a valóság érdekli. Az átmenetnek fokozatosnak kell lennie, hogy az érdeklődés a tevékenység mikéntjéről annak céljára, eredményére tevődjön át (Dewey, 1931).

*Edouard Claparède, a funkcionális nevelés irányzatának megalapozója felteszi a kérdést: Mi a gyermekkor funkciója? Claparède szerint az, hogy felkészüljön a felnőtt életre a sajátosan gyermeki utánpótlás és játék segítségével. A játék a felnőtt élet előgyakorlata, funkciója a felnőtt korban érvényesül. De ez nemcsak „hosszanti” szempontból – mint ahogyan Groos állítja –, hanem „keresztirányban”, vagyis a gyermek szükségletének szempontjából is funkcionális, mert közvetlen kielégülést nyújt neki. A jövőt a jelen szükségleteinek kielégítésével készíti elő. Aktivitást mindig valamilyen szükséglet vált ki. Tehát minden cselekvésnek az a funkciója, hogy valamilyen szükségletet elégítsen ki. „Az iskola legyen aktív, mozgassa meg a gyermek cselekvőkészségét, s támaszkodjék a játékra, a gyermeki cselekvés kiváltójára.” (Claparède, 1974. 103.). A játék ugyanis a gyermek alapvető szükséglete. A szükségletnek mint belső motivációnak kell elfoglalni a külső motiváció szerepét.*

Mivel Claparède szerint a gyermekkor fő funkciója a felnőtt életre való felkészülés, ezért a tanítónak az a feladata, hogy segítse az utánpótlás és játék segítségével felkészülő gyermekeket. Ezt azonban nehéz megvalósítani, mert az iskolához hagyományosan hozzátartozik a merevség és az unalom, ami pedig élvezetes és vidám, az ott értéktelenségnek minősül. „A funkcionális nevelés a szükségletre alapozódik, a tudás, a kutatás, a munka szükségletére, mert a szükségletből fakadó érdek az, amely a reagálásból igazi aktust, cselekvést formál. Az érdeknek vagy a szükségletnek törvénye viszont a szervezet aktivitásának alaptörvénye. S ebből származik az aktív iskola elve: az aktivitást mindig szükséglet váltja ki! A szükséglet az élőlények aktivitásának mozgatója. S ha a nevelés ezt nem veszi figyelembe, ez azért van, mert a nevelés nem életszerű. De hogyan lehet elérni azt, hogy a tanulók minden erejükkel matematikát, történelmet, helyesírást kívánjanak tanulni. A gyermeklélektan azt tartja, hogy a gyermek egyik fő szükséglete a játék; természetének lényeges tendenciája ez! Ez a játékszükséglet lehet az alapja annak, hogy a feladatokat kényszer nélkül oldják meg a tanulók. S ez azt jelenti, hogy a feladatot úgy kell eléjük állítanunk, hogy játékként fogják fel. A játék tehát az a felvonóhíd, amelyen át az élet benyomulhat az iskola várába.” (Claparède, 1974. 93-94.).

A *New School*, az első anti-herbartianus iskolamodell „német változatában”, a *Landeserziehungsheim* napirendjében arra törekedtek, hogy a gyermekek testi-szellemi fejlődése érdekében optimális tevékenységi formákat és arányokat alakítsanak ki a testi és a tanulmányi munka, a pihenés és a játék, a testedzés számára. Hetenként egy napon kirándultak, másikon kulturális-művészeti tevékenységekben vettek részt, pl. hangverseny, önképzőkör, színjáték. Több intézet napirendjében is szembevetődött a játék fontosságának felismerése (Németh, 1996). Domokos Lászlóné bírálata szerint azonban a német *Landerziehungsheim*, az angol *New School*, a francia és belga *l'école nouvelle* csupán természeti környezetbe helyezték, de lényegüket tekintve: tanítási

módjukban és tananyagaikban ugyanolyanok, mint a régi iskolák. Az *Új Iskolában* a régi szisztémák helyett viszont a fejlődéslélektani elvek követése a lényeges (Domokos és Blaskovich, 1934).

*James Sully a művészetpedagógiai irányzatot* pszichológiailag megalapozva mutatja be a *Tanulmányok a gyermekkorról* (1895) c. művében. Fontos szerepe van a fantáziának, az érzékszervi tapasztalatoknak és a játéknak a gyermek megismerő tevékenységében. A műalkotásnak és a játéknak szoros a kapcsolata, sőt a játékból eredeztethető a művészet is (Németh, 1996).

A *Montessori-pedagógia* egyik alapvető vonása, hogy tudatosan szerkesztett és alkalmazott eszközöket a gyermekek fejlesztésére. Napirendjében délután szerepelt a szabad játék a rendgyakorlatok, takarítás, rendrakás, beszélgetés mellett. Oktatási módszerként szerepelt az „olvasójáték”: cédulákon játékok, tárgyak nevei szerepeltek, és ezeket elvihették játszani a gyerekek (Németh, 1996). Maria Montessori (1870-1952) a játékot a feladatmegoldás szolgálatába állította. Felismerte, hogy az ingergazdag, felhívó környezet aktivitásra serkenti a gyermekeket, és ez alkalmas a tervszerű fejlesztésre. A nevelő a háttérben marad, és játékeszközöket ad a gyermekeknek, amelyek tevékenységre motiválják, fejlettségüknek megfelelően foglalkoztatják őket. Így a játéktevékenységen keresztül munkát, feladatokat végeztenek velük. A Montessori-pedagógia megválasztott és megszerkesztett játékeszközöket dolgozott ki az óvodás és kisiskolás gyermekek fejlesztéséhez (Kurucz, 1995; Molnár, 1997).

*Ovide Decroly* pedagógiájában a „nevelő játékok” az ismeretek gyakorlására és új ismeretek iránti érdeklődés felkeltésére szolgáltak. Játékkal főként a szándékos figyelem és az irányított tevékenységek előkészítését valósította meg (Németh, 1996).

A *Waldorf-pedagógiában* fontos a dramatikus játék, színjáték az iskolai ünnepélyeken és a mindennapokban is. A gyermekek gyakran önállóan írták, rendezték, szervezték ezeket. Első és második osztályban körjátékok és ritmusos játékok szolgálták a testmozgást, a torna csak harmadik osztálytól kezdődött (Carlgren, 1992). Rudolf Steiner műveiben ír a nevelés művészetéről és a művészeti nevelésről is. Az előbbiben a gyermekek fejlettségéhez igazodó módszeres nevelést fejt ki. A nevelőknek egyé kell válni a gyermekek tevékenységeivel, hinni kell bennük, ezeket a gyermekek érdekében teszik, hogy megérthessék a lelküket, és a gyermekek egész életére tudjanak hatni (Steiner, 2004). A művészeti nevelést két területre bontja: a „plasztikus-képzőművészi áramlatra és a zenei-költészeti áramlatra”. (Steiner, 2004. 35.). Ezeket az életkori fejlettségnek, sajátosságoknak megfelelően illesztette be a gyermekek tevékenységeibe.

A művészetek és a testmozgás mellett Steiner a gyermekek számára fontosnak tartotta a játékot is, amelyben szerinte a gyermekek lelki életének minden eleme benne van: az érzelmek, a kíváncsiság és a tudásvágy. A játékban még teljesen szabadok, nincsenek számukra kényszerek, mint a munka világában, így a játékkal a gyermekek egészségét is segítjük (Steiner, 2001).

*Alexander Sutherland Neill* „*Summerhill*” iskolájában a játéknak sokféle – főként tanulási és nevelési – funkciót tulajdonított. A gyermekek játék iránti igényüket ugyanolyan fontosnak tartotta, mint a tanulás iránti igényt. Szerinte a szülők a teljesítménykényszer és a türelmetlenség miatt aggódnak, hogy mi lesz a gyerekeikből, „ha naphosszat csak játszanak”. Pedig a játék pozitívan befolyásolja a tanulási



teljesítményt. A gyermek a játékgigényének kielégítése után könnyebben és gyorsabban tanul. A játék örömet, boldogságot és aktivitást jelent. Az élethez hozzátartozik a játék, nem szabad elfojtani a játékgigényt, mert azzal hozzájárulunk a „tömegember” passzív válságához. Neill nevelési elvei között szerepel, hogy a tanulás ne a felügyelet, utasítás, drill, hanem a kísérletezés, felfedezés és játék alapján történjen. Jelentős fejlesztő szerepe van ebben az iskolában a drámajátéknak. Szerinte azért találták meg helyüket a világban a volt tanítványaik, mert nem maradt bennük kielégítetlen, tudattalan vágy a gyermeki játékkorszak iránt, mint más felnőttekben (Bálint, 1980; Fóti, 2009).

Tehát Neill szerint a játék nem akadályozza a gyermekeket a tanulásban. Ellenkezőleg, tevékenység- és örömforrásként alkalmas a teljesítmény fokozására, az aktivitásra nevelésre és az egyéniség kialakítására.

*Célestin Freinet Modern Iskolája* sok új nevelési módszert és tanítási-tanulási technikákat adott a korabeli és a mai iskolának is. A tanítás-tanulás és a nevelés olyan módon valósul meg nála, amely a játék ismérveit nagy részben lefedi. A Modern Iskolája nem kívülről kényszeríti ki a fegyelmet, hanem a felfedezés, a kísérletezés-tapogatkozás, az alkotó munka, a játékos elemek, az egyéni munkaritmus figyelembe vétele, a szabad önkifejezés, a kommunikációs technikák elsajátítása és alkalmazása elfogadtatja a tevékenységek belső logikájából adódó rendet (Ballagó, Galambos, Horváth H., Staudinger, 1990.) Ezt még különösen hitelessé teszi az, hogy nem merev rendszert alkotott, hanem a változó világhoz alakítható, továbbépíthető „technikákat” (Freinet, 1982). Celestin Freinet *Maté mondásai* című könyvében elemzi az oktatás, nevelés gyakorlatának sok olyan problémáját, amelyre a hagyományos pedagógia, illetve iskola rossz válaszokat ad. A bírálatok egyúttal tartalmazzák azokat a javaslatokat, megoldásokat, amelyeket a természetes élet, a józan ész tapasztalatai, így a pásztor egyszerű és tiszta tevékenységeként állít elénk sok tanulsággal. Ilyenek például a motiválás, aktivizálás, differenciálás, elismerés és a jól végzett munka öröme. A neveléssel foglalkozók, elsősorban szülők és pedagógusok nagyon sokat meríthetnek ebből saját pedagógiai gyakorlatuk számára (Freinet, 1991).

Celestin Freinet szerint az oktatás és a társadalom nem választható el egymástól, nem létezik „neutrális pedagógia”, vagyis az iskola a társadalom része. Rousseau nézeteiből is táplálkozik gondolkodása, a gyermek szükségleteire építkezik. Kapcsolódik az „Új nevelés” mozgalmához, de annak elitista jellegével szemben minden gyermekre érvényesnek tartja a haladó iskolát. A gyermek személyiségét tiszteletben tartja, és segíti az aktivitását. A személyes benyomásait, élményeit összekapcsolja az egyéni és a közösségi munka különböző formáival. Szerinte meg kell teremteni az egyik fontos gyermeki szükségletet, a szabad expresszió feltételeit, hogy érzelmeiket, gondolataikat, élményeiket kifejezhesse. Továbbá az iskolának a gyermekhez közel álló tananyagot kell közvetíteni. Nagy szerepe van Freinet pedagógiájában a közösségnek, a gyermeki önkormányzatnak, amely szervezi a szabad tevékenységeiket (Lewin, 1985). A közösség és az egyén munkáját is fontosnak tartja, de véleménye szerint ezek formáját meg kell határozni. A munka-játék kapcsolatában a travail-jeu, jeu-travail (játékos munka és a munkás játék) módszerét tartja kívánatosnak. Ez a gyermekek derűs, fejlesztő tevékenységét jelenti, amelyben a pedagógusok a gyermekek partnerei, segítői. Az iskolai munka mindig játékos munka legyen, ne a szakmák tanulása. Olyan legyen, amelyet szívesen végez és elbír a gyermek az értelmi és fizikai tevékenységekben egyaránt. A modern játékokat kedvelik a mai gyermekek, hiszen a

mában élnek, ez így természetes. Ugyanakkor régi játékokat is adjuk a kezükbe. Az újabb játékoknál pedig azok működését ismertessük meg velük. A játékos munka és a munkás játék a modern világ és technika megértését is nyújtja a gyermeki tevékenységeken keresztül. Ezekhez pedig megfelelő eszközök kellenek (Freinet, 1985).

*Peter Petersen Jena-terv* iskolájában a négy művelődési alapforma egyike a játék. Ez a különböző tananyagok játékos feldolgozását jelenti, mozgásos játékokat a tanuláshoz, gyakorláshoz, illetve sportjátékokat. A másik három alapformához: a beszélgetéshez, a munkához és az ünnephez is kapcsolódnak játékok (Petersen, 1998).

A szovjet-országi *Anton Szemjonovics Makarenko* szerint a játéknak olyan nagy a jelentősége a gyermek számára, mint a munkának a felnőtt ember számára. A nevelés a gyermekkorban játékban valósul meg, és ennek kell fokozatosan átalakulnia munkává.

Iskoláskorban a munka már fontos helyet foglal el a tevékenységek között, de még ebben a korban is sokat játszik a gyermek. Nem szabad elvonni a játéktól és megfeszített munkára kényszeríteni, hanem úgy kell megszervezni a tevékenységeket, hogy játék maradjon és mégis fejlesztő hatású legyen, készítsen fel a felnőtt életre. A jó munka a jó játékhoz, a rossz munka a rossz játékhoz hasonlít. A játéknak és a munkának is jellemzője az aktivitás, a tevékenység, az erőfeszítés, az öröm és a felelősség. Az a különbség, hogy a munkával az egyén részt vesz a társadalmi termelésben, anyagi és kulturális értékek létrehozásában. A játéknak a társadalom céljaival nincs közvetlen kapcsolata. Közvetett viszont van. Megtanítja azokra a testi-lelki erőfeszítésekre az embert, amelyek szükségesek a munkához. Fokozatosan és jól megválasztott módszerekkel kell átvezetni a gyermeket a játék világából a munka világába, hogy a játékban azok a fizikai és pszichikai készségek fejlődjenek, amelyekre szükség van a munkában.

Makarenko egyik munkatársa, *V. Tyerszkij* vezetésével a játékot a gyermekek szabadidejének egyik fő elemévé emelte. A mai pedagógia számára is tanulságos tevékenység az a komplex játékvetélkedő (a „Furfangosok vetélkedője”), amely a szabadidős tevékenységeken kívül iskolai feladatokat is tartalmazott, és óriási motivációs és szervező hatása volt (Tyerszkij, 1964).

Makarenko a játékot fontos gyermeki tevékenységnek tartotta, míg a felnőttnél ezt csak szórakozásnak tekintette (Makarenko, 1965. 134-143.). A gyermekek játékkal készülnek fel a felnőtt életre és a munkára, ez a játék funkciója.

*Janusz Korczak* orvos, író, pedagógus által kialakított pedagógiai rendszer a gyermekek megismerését, védelmét, egészségügyi és pszichológiai ellátását és nevelését célozta. Ő volt a gyermekek jogainak első szószólója. A gyermekek, fiatalok közösségi nevelését a gyakorlati nevelői tevékenysége alapján alakította ki. Ismerte korának, a 19-20. század fordulójának és a 20. század első felének reformpedagógiai törekvéseit, és ezek is szerepet játszottak pedagógiájában. Alapvető módszere volt a megfigyelés, feljegyzés, mérés, értékelés és ezek segítségével a pedagógiai gyakorlatban, módszertanban és elméletben. Internátusi, árvaházi és nyári tábort pedagógiai és orvosi munkája során érlelődtek gondolatai, amelyeket több könyvben megjelentetett. A gyermekek egyéni és közösségi viselkedésének megfigyelése és elemzése segítette nevelőrendszerének kialakítását. A gyermekek önállóságának, személyiségének tisztelete alapozta meg az önnevelés módszereit és a közösségi életben az

önkormányzat működését. Itt az Önkormányzati Tanács, a Gyermekparlament és a Gyermekbíróság segítette a gyermekek életének megszervezését, az önnevelésben pedig például a napló és a levélszekrény. Az önellátás és a másokért végzett közösségi munka sokat jelentett a gyermekeknek, mert ezt is, mint minden mást az értékelés, önértékelés követett (Köte, 1982).

Janusz Korczak a játékról is ír a *Hogyan szeressük a gyermeket* című könyvében. Kiemeli az önállóságra és hozzáértésre (kompetenciára) törekvést már a kisgyermeknél is. Az energiafelesleget és annak levezetését pszicho-fiziológiai tényezőnek tartja a játékban (Korczak, 1982). Az unalmat veszélyes, az egészségre ártalmas dolognak gondolja, sőt a lázas betegséghez hasonlítja, amelynek következménye lehet az apatikus állapot, de a túlmozgásosság és a közösség viselkedési zavarai, pl. a veszekedés, verekedés is. Szerinte a gyermeknek joga van a játékhoz. Ebben a tevékenységében önálló lehet. Mivel a gyermekek sokfélék, így sokféleképpen hat rájuk a játék. Elítéli a felnőtteknek a gyermekek játékába való indokolatlan beavatkozását. A versenyszerű játékokban a kisebbek beilleszkedésének nehézségeiről, a gyermekek közös játékának szervezési szempontjairól is ír. A gyermekek különbözőségeit a játékon keresztül is szemlélteti. A csendes, visszahúzó és a lázadó, önérvényesítő gyermek egészen másként viselkedik ebben is. A játék irányításának, segítségének módszereit is a gyakorlatban, saját maga tevékenységeiben sajátította el. A játékban, játékkal történő nevelést is segíti a gyakorlat megismerése. A csalást a játékban is megfelelően kell kezelni, a gyermekek sajátosságainak figyelembe vételével. Szerinte a játéktevékenységeket be kell illeszteni a nevelés rendszerébe (Korczak, 1982).

*Stelly Gizella* szülőknek és óvodapedagógusoknak szóló foglalkoztató-módszertani könyvében (*Mit játsszunk gyerekek? A kisgyermek helyes foglalkoztatása.* 1921) – bár óvodás korúakról szól – az iskolás korú gyermekekre is érvényes tanulságokkal szolgáló soraiban írja, hogy azok a szülők találják rossznak a gyermeküket, akik nem tudnak foglalkozni velük. „Pedig a gyermek nem rossz. Csak unja magát. Nincs mivel foglalkoznia. Egyoldalú játékaikat megunta, azok többé ki nem elégítik. Szeretne valami újat csinálni, alkotni, játszani. Az egészséges gyermek folyton foglalkozni akar valamivel. Természetes ösztöne hajtja a folytonos mozgásra, játszásra, megfigyelésre, utánzásra, s hajtja az érdeklődés útján mindennek a megismerésére. Ezeket az ösztönöket nem szabad elfojtani, kielégületlenül hagyni. Ellenkezőleg, türelemmel, hozzáértéssel kell azoknak eleget tenni.” (Stelly, 1921. 7.)

Figyelemre méltó az a felismerése, hogy az unalom elleni cselekvés, az alkotás és a játék az egészséges gyermek jellemzője és természetes, életkori szükséglete. Ők is szeretnék megismerni a világot (és nem szeretnek unatkozni), amelyhez a játék jó lehetőségeket nyújt. Az iskola szervezeti és időkeretei, feltételei, szemlélete azonban ma is nehezen engedi ezeket a lehetőségeket kihasználni.

*Stanley Hall*, a *gyermektanulmány* megalapozója Haeckel biogenetikai alaptörvényének, illetve pszichogenetikai elvének felhasználásával megalkotta a játékkal kapcsolatos *megismétlési elméletét*. Az emberi történelem és a gyermekek fejlődése közötti összefüggést kereste. Magyarázata szerint a játék fejlődése megismétli az emberiség őstörténetéből pl. a vadászperiódust, az építő periódust stb. Noha ezek a gondolatok nem fedik pontosan a fejlődést és szakaszait, indokait, ráirányította a figyelmet a gyermeki játék fontosságára.

Nagy László a magyar és a nemzetközi gyermektanulmányi mozgalom kiemelkedő egyénisége pedagógiájában gyermeklélektani szempontokat vett figyelembe. A *gyermek érdeklődésének lélektana* című munkája nagy segítséget nyújt a játék elméletéhez és iskolai felhasználásához. Véleménye szerint az oktatás egyik nagy hibája, hogy olyan dolgokkal terheli a gyermekek gondolkodását, amelyek nincsenek kapcsolatban az érdeklődésükkel.

A tudományos szempontok, a tanítás elvontsága, a száraz, unalmas előadások nem törődnek a gyermek aktivitásával és érdeklődésével. Ám a gyermeklélektani szempontok mégis érvényesülhetnek az oktatási szempontok mellett a tömegoktatásban. Nagy László szerint ehhez a következők szükségesek. Az új ismereteket építsük be a régibe. A gyermek a természettel és a társadalommal közvetlenül érintkezzen, mert ez hatékonyabb, mint a közvetett forma. A tanításban legyen mozgás, cselekvés, a gyermek cselekvése is. Az érdeklődésnek csak az alapvető irányát szabjuk meg, a tevékenységben hagyjunk neki szabadságot. Sőt, ne gátoljuk a spontán érdeklődését sem (Nagy L., 1982).

Többek között Nógrády László, Domokos Lászlóné és Nemesné Müller Márta is épített ezekre a gondolatokra az érdeklődés és a játék kapcsolatában. Nagy László a gyermek érdeklődését, cselekvését, szabadságát emeli ki az iskolai tevékenységekben, amelyek egyben a játék lényeges jellemzői, illetve feltételei. A játék az oktatást a gyermek érdeklődésének megfelelővé alakíthatja, ezzel összehangolva a gyermek érdeklődését és a tömegoktatás módját.

A szintén a gyermektanulmányi mozgalomhoz tartozó *Nógrády Lászlónak* kiemelkedő szerepe volt a gyermekek játékainak empirikus vizsgálatában. A *gyermek és a játék* (1912) c. művében sokoldalúan kifejti a játék szerepét a gyermek életében és a nevelésben. Azt írta, hogy hagyjuk játszani a gyermekeket, mert a játék biztosítja a testi-lelki fejlődésüket, és mert szervesen hozzátartozik a gyermekkorhoz. A játékelméletek csak egy-egy szempontot vesznek figyelembe, és hiányosak, mert nem gyermektanulmányi adatokra építették azokat. Több ezer adat felvételével Nógrády László megkérdezte játékukról a gyermekeket. Az elmélet és az empirikus mérés adatainak elemzéséből arra az eredményre jutott, hogy a játék a gyermek fejlődésének biológiai jelensége, mert eredője a fejlődés ösztöne. Ez azonban nem egyszerűen az ösztönök begyakorlása. A gyermekjáték nem a gyermekén kívül eső cél megvalósítását (begyakorlását) szolgálja, hanem az magában a gyermekben meglévő ösztönök tevékenysége. Ezen ösztönök kielégítésére szolgál a játék. Ezért játszik a gyermek akkor is, ha beteg vagy fáradt. Ebből ered a játék természetessége, szabadsága is. Mivel a játék szorosan kapcsolódik a gyermek fejlődéséhez, a legfontosabb számára, ezért figyelembe kell venni a gyermek megismerésében, tanulmányozásában és a nevelésében egyaránt.

A játéktevékenységet a „fejlődés parancsszavára” végzi, ezért használható fel a tervszerű nevelésben, ahol a játék munkára szoktatja a gyereket és megalapozza az erkölcsiségét.

Nógrády László szerint a játékban hatalmas nevelő erő van. Bevonása a nevelésbe azonban nem könnyű. Ha a természetes játékot mesterségesé tesszük, akkor az már nem játék. Mégis – hogy játék maradjon – úgy tehető a nevelés eszközévé, ha amikor a pedagógus alkalmazza a munkájában, akkor legyen ő is gyerek, szálljon le a katedréről, játsszon együtt a gyerekekkel gyerekszerepekben ugyanúgy, mint ők. Ne

erőszakolja, hanem ragadja meg az alkalmat, úgy vonja be a nevelésbe, s játszópajtásként irányítsa a tevékenységet.

A gyermek az érzékelhető szereti, az iskolában viszont az elvont dolgokat zúdíttják a nyakába. A gyermek játék közben a valóságból vett „életet” teremt magának, ebbe helyezkedik bele és irányítja. Az iskola tartsa ezt tiszteletben, és használja fel az érvényesülni akarását. A tervszerű nevelés azonban nem veheti mindig hasznát a játéknak. Az óvodában, az elemi iskolában és a gimnázium alsóbb osztályaiban azonban nagy szerepe lehet az ismeretközlésben és a nehéz dolgok megértésének megkönnyítésében, játékosá tételében. Nagyon hasznos az iskolafokokozatok közötti átmenetekben, pl. megkönnyítheti az óvodából iskolába kerülve az olvasás, írás, számolás tanulását a játék otthonossága. A felnőttek foglalkozásának utánzására való hajlam is felhasználható az iskolában, pl. a boltosjáték jó beszédgyakorlat, a pedagógus mint az egyik játészó személy javíthatja a beszédet. Ha pedig megakad a játék, akkor segítheti továbbblendíteni azt ötleteivel.

Ne kész játékokat adjunk a gyerekeknek – írja Nógrády (1912) –, hanem azokat ők csinálják meg. Alkotás közben játszóársként beszélgetve könnyebben beszél, fogalmaz a gyerek. A nagyobb gyerekeknél is felhasználható a játék, már jobban közelítve a munkához. Alig van tantárgy, amelynek egy-egy részében ne lehetne alkalmazni a játékot. A tanulás és a tanítás komolyságát pedig nem kell féltetni. A játék alkalmas a gyerekek egymás közti viszonyainak a fejlesztésére is. A társadalmiság kialakítása és az egyén nevelése is segíthető vele. „...a játék s a gyermek annyira egy, hogy e kettőt egymástól elválasztani sem a családnak, sem az iskolának nem szabad... a gyermek egészséges nevelésének útja Játékországban visz keresztül.” (Nógrády, 1912. 295.).

*Domokos Lászlóné Höllhach Emma Új Iskolája* a magyar reformpedagógia egyik kiemelkedő teljesítménye, amely nemzetközileg is elismert volt. Ennek az iskolának a pedagógiájában szerepet játszottak a filozófia, pszichológia, a pedagógia és művészetek új irányzatai. Különösen W. Dielthy szellemtörténeti módszere az irodalomtanításban, Bergson életfilozófiája a tanítás módszerében és Spencer nézetei a didaktikában. Pedagógiájában fontos az olvasás új tanítási módja, a szabad fogalmazás, az euritmia és orkesztika, a csoportmunka, valamint a gyermektanulmány segítségé az egyéni lapok készítéséhez és vezetéséhez (Áment, 2005).

Domokos Lászlóné *Az alkotó munka az Új Iskolában* (1934) c. könyvben írja, hogy a gyermektanulmány kutatja az egyes életkorok testi és lelki sajátosságait. Ennek az a haszna, hogy ezek alapján és ezeknek megfelelően lehessen fejleszteni a gyermekeket, fiatalokat. Ha nem ismerjük az egyes fejlettségi szinteket, akkor olyasmiket akarunk rájuk erőltetni, amelyeket még nem képesek megérteni, belátni. A gyermek az iskolában élet helyett „tudományadagokat” kap. Ez pedig nem a természetes fejlődésének belső logikáját, hanem az adott tudomány logikáját követi. Nagy László fejlődéslelektani didaktikájára alapozva teremtette meg Domokos Lászlóné az Új Iskolát. „Ennek az új didaktikának általános elve: 1. A gyermek fejlődési szükségleteit elégíti ki. 2. Elve az a megállapítás, hogy a gyermek nem befogadó lény, hanem cselekvő egyén. Ami nem érdekli, ami személyes belső mozgalmasságot nem indít benne, azt ugyan elfogadja kényszer nyomása alatt, de az nem válik vele eggyé, az nem növeszti képességeit és fejlődését. Látszatismeret az, amely a külső erőszak megszűntével, az emlékezés mesterséges fogásai nélkül menthetetlenül feledésbe süllyed.” (Domokos és Blaskovich, 1934, 15-16.).

A gyermekek tevékenységformái a játék, a tanulás és az alkotás, amelyek összekapcsolódnak az iskolában, pl. a játékreplővel játszó gyerekek leírták, hogy hova utaztak replővel, és mit láttak. Tehát a gyerekek érdeklődése, igénye irányította a gyakorlás tartalmát és formáját, nem az előre eltervezett tanítási mód. A különböző életkori fejlettségi szinteknek és egyúttal az iskolai szakaszoknak megfelelően dramatizálva mutatták be az utca életét. A drámajátékokban többször megvalósult az Új Iskolában a ritmus, a vers, a mimika és a beszéd gyakorlása. Alapvető módszer a keresés, kutatás, felfedezés és az alkotás. Vagyis, hogy tapasztalás útján is jusson ismerethez a gyermek (Domokos és Blaskovich, 1934).

Ebben a pedagógiában a játék hozzájárult a gyermekközpontú, humánus iskola létrehozásához azáltal, hogy a gyermek természetes fejlődését követi és nem a tudományok struktúráját. A gyerekek szükségletei határozzák meg az iskola szervezeti formáját és tartalmát. A gyermek érdeklődése, kutatása, alkotása és játéka döntő ebben az iskolában. Domokos Lászlóné megmutatta, hogy mindez megvalósítható a gyakorlatban. A gyermek által kezdeményezett játékba bekapcsolódik a pedagógus, így tud a játékkal a gyermek természetes érdeklődéséhez, igényéhez alkalmazkodni s ezzel optimálisan fejleszteni.

*Nemesné Müller Márta Családi Iskolája* (1937) cselekvő iskolát jelent fejlődéslélektani alappozással. „A cselekvő iskola a gyermekből indul ki, és olyannak veszi, amilyen, azt a szellemi táplálékot adja neki, amire szüksége van, hogy gazdagítsa és elmélyítse meglévő képességeit, és összhangba hozza velük azokat, amelyeket megszerez.” (Nemesné Müller, 1937. 15.). A tanító őszinte kapcsolatba kerül növendékeivel, lazítja a felülről jövő autoriter erőt, és ugyanakkor növeli az alulról jövő fékezőerőt, az önfegyelmet. A nagyobb szabadság és az önirányítás így válik lehetővé az új keretekben.

A gyermek egyes életszakaszaiban az érdeklődési körének megfelelő fejlesztést kell kapnia. Ebben fontos szerepe van a játéknak, az aktivitásnak, a kísérletezésnek, kutatásnak, vagyis a játékos munkának. „A tanulás az egész tanévet felölelő, egymással összefüggő keretben folyik. A kereten belül azonban a tanulók szabad, közös tervezéseinek (project) ad helyt. Ez a keret felépítésénél és tartalmánál fogva arra szolgál, hogy a lassacskán bővülő tudást magába olvassza, és így egy egységes világkép megalapozásának kedvezzen.” (Nemesné Müller, 1937. 21.). Az adott tanmeneten belül a gyerekek érdeklődésük alapján szabadon választanak tárgyköröket az ún. érdeklődési központokban, projektszerűen. A 6-7 éves gyermeknek a világgal való ismerkedésében nagy szerepe van a meseszerű, „beleélő” képzeteknek. Ezt fel tudja használni a megismerésben, a megértésben, sőt fel is kell használnia, mert kizárólag fogalmakkal, beszéddel még nem képes erre. A játékos beleélés segít ennek a korosztálynak a tanításában, nekik pedig a tanulásban. A gyermeket be kell vonni a közös játékba, és abban kell tanulniuk, illetve abban kell tanítani a gyermeket. Nemesné Müller Márta szerint azonban a szabad játék nem lehetséges az iskolában, mert túl rendezetlen, nem minden gyermek vesz részt benne egyenlő mértékben, és az időkeretek nem tarthatók be. A Családi Iskolában ezek a közös játékok az ún. osztályjátékok tulajdonképpen szerepjátékok, drámajátékok és a kettő átmenetei, amelyekben csak néhány dolog kötött, a többi szabad. Többnyire csak a téma, néha a szerepek, illetve azok egy része kötött, és szabad a cselekvés és a beszéd, a szöveg. A család élete délután című játékban a gyerekek választanak szerepet, illetve kivívhatják azt maguknak jó ötletekkel. A tanító is vállalhat szerepet (az anyaszerepben sok

játékon belüli irányítási lehetősége van). Ez a forma ösztönöz a tanulásra, és így könnyebben rögzül az ismeret. Élménynaplóval segíthető, fejleszthető a mesélés-beszélés, a fogalmazás, az olvasás, a hallgatóság pedig fest, rajzol, ragaszt stb., amely a naplóba kerül, vagy az alkotó leírja saját élményeit. További példák a játék alkalmazására: szerepjáték a felnőttek foglalkozásairól, amely továbbfejlődik kézműves- és konstruáló játékká. Alkalmazható a mondák dramatizálása, eljátszása is. A pedagógus ekkor bekapcsolódik a gyerekek tevékenységébe, beszélgetésébe, segítve az érdeklődés kialakulását. Az ismeretek rögzítésére verseny szerepel példaként. A mechanikus begyakorlás játékos eljárásai a tudás ellenőrzésére: a feleltető játékok. Az olvasást gyakorló és a nyelvtanulást előkészítő játékok jól illusztrálják a családi iskola gyermekközpontúságát (Nemesné Müller, 1937).

A játék funkciója tehát a családi iskolában a tanulás és a tanítás segítése. Cselekedtessük a gyerekeket, adjunk nekik nagyobb szabadságot, és választhassanak érdeklődésüknek megfelelően tárgyköröket. A játékba bekapcsolódva van lehetőségük a pedagógusoknak az irányításra.

Miközben a pedagógia újkori történetében több kiváló kutató, újíto pedagógus tulajdonított nagy jelentőséget és alkalmazta a saját elméletében, módszertanában, illetve gyakorlatában a játékot, általános, tömeges alkalmazást nem tudtak elérni – a jelentős eredményeik ellenére sem – a hagyományos pedagógia érvényesülése mellett.

### **A játék néhány iskolamodellben**

*Gáspár László szentlőrinci iskolamodelljében* a nevelésnek két nagy területe van. A „szükségyszerűség birodalmába” (tanítás-tanulás, termelés-gazdálkodás és a közügyek intézése) a kötelező tevékenységek tartoznak. A „szabadság birodalmába” (szabadidő-tevékenység) pedig a szabadon választott tevékenységek. A kötelező tevékenységek között azonban nemcsak előírt, hanem – kisebb részben ugyan, de – önként vállalt feladatok is vannak. A szabad tevékenységekben pedig az önként vállalt feladat a több, és az előírt a kevesebb. A kötelező és a szabad tevékenységek nem vagylagosak, hanem egymással szoros kapcsolatban állnak, bizonyos mértékig átfedik egymást (Gáspár L., 1984). Mindkét területen van szerepe a játéknak: a „szükségyszerűség birodalmában” kisebb arányban, a „szabadság birodalmában” pedig lényeges, meghatározó szereppel, szervezett és önszerveződő módon.

Az *értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia (ÉKP)* objektivációs rendszerei között szerepet kap a játékkultúra és a humor. A „játék vagy tanulás” kérdésfelvetéssel a játékot az iskolától, a tanórától és a tanulástól elválasztó felfogásával szemben a kérdést nem úgy teszi fel *Zsolnai József*, hogy játék vagy tanulás, játék vagy munka, hanem játék és tanulás, játék és munka. A játék jellemzőjeként kiemeli a képesség-kibontakoztatást, a szabadságot, a fantáziát és azt, hogy a következménynélküliség miatt az nem lehet kötelesség, azt nem lehet megkövetelni. „A játékot nem kizárólag szükségletet kielégítő, gyermeki energiákat levezető lehetőségként, „engedményként” kell értelmezni, hanem a kultúra olyan ágaként, amelynek helye van nemcsak a gyermek, hanem a felnőtt életében is.” (Zsolnai, 1995. 40.). Ezért a játék oktatására is szükség van. Az ÉKP pedagógiájában tehát a játék az oktatás módszere és tananyaga is egyúttal. A felnőtteknél a játék már nem a felnőtt életre történő előkészület, hanem a képességek, készségek gyakorlása a felelősség felfüggesztése mellett. Veszélyes lehet azonban a szerepjáték következménynélküliségének átvitele az igazi életbe. A játék és

a valódi élet határainak a megtalálására és megtartására is nevelni kell a gyerekeket. Ebben segít a humor, a komikum és a vidámság. Ezeket az ÉKP tantárgyasítja is fontosságuk miatt, pl. rejtvényfejtés, karikatúra (Zsolnai, 1995).

Zsolnai József a tevékenységek között említi „a játék és szórakozás tanulását”. Ez – a termelő és szolgáltató üzemek kivételével – mindegyik munkaszervezésben (osztálytanóra, iskolai szabadidő, közművelődési és sportintézmények, iskolai és önkormányzati szervek) szerepel. Több tantárgyban helyet, szerepet kap a játék, pl. bábozás, barkácsolás, rejtvényfejtés, rejtvenykészítés, sakkozás, színjátszás.

*Jánosi György* munkája alapján különíti el az ÉKP a játékot a szórakozástól: a játék túllép a szórakozás szubjektivitásán és partikularitásán. A játékban továbbélnék a közösségi, ideológiai és művelődési jelentéstartalmak, így ezeknek a szocializációban is fontos szerepük van. A játék erőfeszítést és gyakran versenyt követel meg, és nem csak a kellemesség érzését adja. Ezek ellenére közel áll egymáshoz a játék és a szórakozás. „Némi leegyszerűsítéssel azt lehetne mondani: aki játszik, az szórakozik, s aki szórakozik, az játékként élheti meg azt, hogy szórakozik.” (Zsolnai, 1995. 139.). Ezek továbbélnék a tanóra után a szabadidős tevékenységekben kapcsolódóként, pihenésként.

A szükségletek tervezését is fontosnak tartja Zsolnai József a magatartásformálás, valamint az érzelmek, az akarat, az érdeklődés, tágabb értelemben a motiváltság miatt. Maslow elmélete szerint csak az alacsonyabb rendű szükségletek kielégítése után jelentkezhetnek a magasabb rendű szükségletek. A Maslow-féle szükséglettranszor pedagógiai értelmezése a gyerekek oktatásában az, „...hogy míg a mozgás- és a játékszükségletük ki nem elégül, aligha lehet őket olvasásra, versmondásra készíteni. Ám ha az alacsonyabb rendű szükségleteiket kiélhetik, akár az újságolvasás is szükségletükké válhat.” (Zsolnai, 1995. 153.).

Az ÉKP játékfelfogása és játékkalkalmazása alapján *az iskolai keretekben történő tartalmi változtatás is lehetséges*. Ezt mutatja a tantárgyi alkalmazás, amelyet segítene a játékvilág és a valós élet világos elkülönítése. Így a követelmény, a kötelesség és a következmény fogalmak érvényesek lehetnének külön-külön mindegyikben. Így járult hozzá az ÉKP a fogalmak és a szükségletek elemzésével a játék iskolai érvényesüléséhez.

*Winkler Márta* pedagógiai elgondolásaiban és napi pedagógiai praxisában nem hangsúlyozza külön a játék jelentőségét, ugyanis a játék természetes módon beletartozik a pedagógiai rendszerébe. Mégpedig azért, mert a személyes élményt tartja meghatározónak a gyermek személyiségét központba állító nevelői szemlélet kialakításában. Az élményközeli nevelésben azonban problémát okoz a felnőtt és a gyerek élményfeldolgozási módja közötti különbség. „A gyerek számára nagy teher, hogy a felnőtt nyelvét, gondolkodásmódját mindig értse, abban örömet találjon. A felnőttnek kell tehát lépnie a gyerek világa felé, hogy a nyelvét minél teljesebben átvegye, a gondolkodásmódját minél jobban megértse.” (Winkler, 1993. 18-19.). „Nem egy, a felnőtt által kigondolt rendszert kell a gyerekre ráerőltetni, hanem hagyni kell, hogy saját szükségletei alakítsák szokásait. Ha ez az önszabályozás jól realizálódik, akkor stabil, nyugodt, önmaguk által fegyelmezett gyerekeink lehetnek. Ha a gyerek saját eszközeivel tud ösztönös késztetései fölött úrrá lenni, az a fegyelmezetség stabil alapja lehet.



Ahhoz, hogy a gyerekek alkotni tudjanak, s fantáziájukat szabadon engedhessék, magas belső fegyelemnek kell társulnia. Az önszabályozás mellett az önálló cselekvés lehetősége hasonlóan fontos a gondolkodási készség fejlődésében, a kreatív személyiség kialakulásában.” (Winkler, 1993. 19.). Ezt a pedagógus alternatív tervezéssel valósítja meg, számít a gyerekek alkotó részvételére. Szívesen felcseréli gondolatmenetét a gyerekek által javasoltra. Ez azért is célszerű, mert a gyerekek kipróbálhatják elképzeléseiket, átélhetik a sikert és a kudarcot is, gyakorolhatják a problémamegoldást, értékessé válik a próbálkozás. Az így végzett munka fárasztó. „De az a harc, amit a felnőtt szerep és a távolság megtartásáért vívnak, legalább ennyire fárasztó; rengeteg hasznos energiát emészt fel.” (Winkler, 1993. 18-19.).

A pedagógiai célok között a játék mint a tanulás egyik útja szerepel. „Ennek a korosztálynak (7-11 év) a játék, majd a tréning a tanulási formája, ez szövi át életüket. A titok, a rejtvény, mely az érdeklődéskeltés speciális jó eszköze, mindig jelen van az osztályokban.” (Winkler, 1993. 87.). A legnehezebbnek tartott tantárgyakban is segíti a játék a gyerekek és a pedagógus munkáját, pl. a matematikában Varga Tamás alapján, vagy a fogalmazásban, amelynek a „néma játék” a katalizátora, inspirálója és komplex módon a segítője (pl. fantázia, helyzetfelismerés, elvonatkoztatás, reális értékelés fejlesztése), a nyelvtan, az idegen nyelv tanulásában pedig a dramatizálás, dramatikus improvizáció, szimuláció. A dramatizáláshoz rajzórán készítenek bábokat, jelmezeket, kellékeket.

A gyermekközpontú szemléletből következően átalakítják a nevelés és tanulás terét, főként az osztálytermet az egyes tevékenységeknek megfelelően, pl. a dramatikus játékoknak, vetélkedőknek, ünnepeknek megfelelő teret hoztak létre.

Közösen alakítottak ki a saját világuknak megfelelő saját jelrendszert a munkaeszközre, a munka szervezésére, a pihenésre, a játékokra vonatkoztatva.

Az ünnepeken népi játékokat, népszokásokat elevenítettek fel, pl. a Mikulással, a farsanggal kapcsolatban. Nyári táborok alkalmával az indián törzs kalandjátéka sokféle tevékenységben (többek között ruhák, díszek, totemoszlop készítése) átszötte a mindennapokat, sőt egész tanévre adott tennivalókat. Ebben is a gyerekek és a pedagógus közösen építették fel saját életüket, tevékenységeiket, saját maguk szervezték maguknak, amelyben természetes a motiváció és az aktivitás.

*A közösen megteremtett világ* a nevelés segítője. Közösen állítanak fel szabályokat, amelyeket igyekeznek betartani és egymással betartatni, pl. a gyerekek egymással szembeni konfliktusaiban csak háromszori figyelmeztetés után kérnek segítséget egymástól és nem csak a pedagógustól. A felesleges energiák levezetésére szolgáló birkózásban (a szünetekben) az „Ez még barátságos?” kérdés eleinte csak a küzdelem eldurvulásának megakadályozására született. Később a konfliktusok megoldására kiterjesztve is jó kontrollként szolgált (Winkler, 1993).

Winkler Márta iskolája, a *Kincskereső Iskola* jó példa arra, hogy milyen nagy eredményeket lehet elérni a nevelésben, oktatásban, ha nem a gyerekeknek kell a felnőtt világhoz alkalmazkodni, hanem a felnőttek helyezkednek bele a gyermekvilágba, a gyermekek gondolkodásába. A gyermekvilágot átszövő játék pedig így természetes részévé válhat az iskolai fejlesztő tevékenységeknek.

A *hejőkeresztúri* IV. Béla Körzeti Általános Iskola három kis község iskolája, amelyben a „*Komplex Instrukciós Program*” (KIP) alapján a halmozottan hátrányos helyzetű

gyermek felzárkóztatása a legnagyobb feladat. A Stanfordi Egyetem spanyol anyanyelvű gyermekek integrálásának programját adaptálták a helyi viszonyokra. Az egyéni feladatok mellett jelentős mértékben kapnak a diákok csoportos feladatokat, amelyeket heterogén csoportokban oldanak meg. Jelentős szerepe van a differenciált tanulásszervezésnek is. Ebben mindenki a saját fejlettségi, illetve tudásszintjének megfelelő szintű feladatokat, tevékenységeket kap. Nagyon nagy szerepet szánnak a játék fejlesztő hatásának, ezért sok játékot játszatnak velük. A logikai táblás játékok már részei a matematika tanításának. Játékokat szerveznek a gyermekek számára szabadidőben is. A diákok és a szülők egyaránt jó véleménnyel vannak az iskoláról. Elismerik a pedagógusok nagy erőfeszítését, kiváló szakmai munkáját, emberi hozzáállását. Itt csak egy diák-veleményt idézek, amelyet jó lenne más iskolában is hallani: „*Van kitől segítséget kérni, és nincs kitől félni.*” A programot az iskola igazgatója Kovácsné dr. Nagy Emese vezeti (Horváth, 2010).

### **A játék innovatív alkalmazása a digitális pedagógiában**

Az internet kezdetén a számítógépes játékok lendületes fejlődése rövid idő alatt megteremtette a felhasználók egyre fiatalabb rétegét. Ezeknek a játékoknak a használata során a gyerekek egy főként technikai szakértelem hálózatait építették ki egymással, amely sikerrel jutalmazta a technikai tudást, erre pedig a játékon túl is érvényes identitás épülhetett, miközben a játékosok főleg abban találtak örömet, hogy a játék elszakad a hétköznapi helyzetektől, és kimenetele nem függ össze a tanulmányi sikerekkel. A 21. századi web 2.0 már meghaladta a többnyire egyirányú tartalomszolgáltatást, és lehetőséget kínált az interaktivitásra. A felhasználók már nemcsak hozzáférhetnek a hálózatokban tárolt információkhoz, hanem már maguk is tartalomszolgáltatók lehetnek. Az e-learning 2.0 térnyerésében nagy szerepet játszanak a nyílt forráskódú programok, fájlcsere- és a szabadon felhasználható tartalmak.

Újabb „digitális nemzedék” jelent meg. „Ők az ún. »NetCoGame« generáció tagjai, akik életét már teljesen áthatja az online játékok világa, szabályrendszere, logikája és működési elve; vagyis velük szinte csak a gamification nyelvén, a játékos mechanizmusok útján tudunk kommunikálni. Tekintve, hogy a most felnövekvő »játékos« generáció a jövő, alaposan meg kell vizsgálnunk a gamifikáció működési mechanizmusait, de meg kell értenünk ezen netgeneráció virtuális létezését, nyelvezetét, kommunikációs és motivációs struktúráját is, és ennek ismeretében kell újragondolnunk és újraformálnunk a társadalmi intézmények működési mechanizmusait.” (Fromann, 2014. 60.).

Robbanásszerűen nő a gamifikáció (gamification, játékosítás) fogalmával és jelenségével foglalkozó publikációk és jó gyakorlatok száma, ám mindezeknek csak kisebbik része foglalkozik a pedagógiai gyakorlattal. Pedig a játék történelmi idők óta a pedagógiai metodika része. Mennyiben jelent újat a játékosítás ma? Miben más a digitális játékkultúra, illetve az újmédia (IKT) alkalmazása a hagyományos játékok világához képest?

A gamifikáció lényege, hogy a (számítógépes) játékokra jellemző elemeket és mechanizmusokat a felhasználók nem játékos környezetben használják. A hagyományos értelemben vett játék és a gamifikált program között a különbség magából a célkitűzésből adódik. A játékosítás nem az iskolai gyakorlatban is hasznát

játékok alkalmazását jelenti, hanem játékmechanizmusok beépítését a hétköznapi gyakorlatába, a munkahelyi folyamatokba, például a tanórák szervezésébe (Rigóczy, 2016).

A játékoságot ma már kulcskompetenciaként kezelhetjük. „A játék saját, jelképes célja szorosan kapcsolódik a játék ötletéhez, és a megoldás folyamata élményt nyújt azáltal, hogy a jelképes cél és az ötlet kapcsolatát a játékos átéli. [...] Ha ez az élmény nincs jelen, és helyette az információk átadása vagy egy mechanikus gyakorlás dominál, akkor valójában nem játékról van szó, hanem edukációs módszerről vagy edzésről.” (Aczél, 2015).

A játékoknak központi szerepe van a gyerekek korai számítógépes tapasztalatainak alakulásában. Az oktatásinformatikai kutatások mellett érvelnek, hogy a játékok használata olyan tanulási folyamatokat indít be, amelyek sikeresen alkalmazzák a játékot a formális oktatás keretei között is. Azonban azt kellett tapasztalni, hogy a gyerekek a szociális kompetenciák közül például a játékbeli kitartást nem viszik át a formális iskolai tanulásra, mert ez utóbbi nem érdekli őket, és mert az iskolai motiváció kevésbé serkentő. A magas színvonalú online játékok élményét kevés nyugati vagy hazai oktatóprogram tudja elérni: az iskolások számára gyakran triviálisak és érdektelenek. A kérdéskör végső tisztázása és a játék-alapú oktatás megfelelő stratégiáinak kiépítése ismét csak további kutatások, illetve a régebbi vizsgálatok érvényességének felülvizsgálata révén lehetséges (Ifj. Csákvári, 2016).

Az oktatásban közvetlenül hasznosítható eredménye a játékipar fejlődésének maga a játékok sora. Növekszik azon játékok száma is, amelyek célzottan iskolai alkalmazásra készülnek. Jelentős az online térben elérhető weboldalak, fórumok csoportja, ahol a digitális eszközök és módszerek gazdag kínálatával bővítheti a gyakorló pedagógus a maga módszertani eszköztárát. Ezeknek a játékosított feladatoknak a mai oktatási struktúrában eddig kiegészítő szerep jutott, a pedagógusok többnyire levezetőként vagy jutalmazásként gondoltak rájuk. Ma már ismert a tanulás játékosításának két iránya: a tartalmi játékosítás, amely magát a tananyagot változtatja játékká (például egy kerettörténettel) és a strukturális játékosítást, amely a tananyagokhoz rendel játékelemeket és mechanizmusokat. Ezeknek általános gyakorlattá válása azonban az oktatásnak olyan feltételrendszerét kívánja, amely tartalmilag és technikailag is messze áll a jelenlegi közoktatás centralizált, kötelező tantervű és tankönyvű valóságától. (Fromann és Damsa, 2016).

### **A pedagógiai játékelmélet szükségességéről**

Az eddigiek fényében figyelemre méltó, hogy Vág Ottó már 1969-ben azt írta, hogy a játékot olyan nevelő eszköznek tartja, amely hatékonyan szolgálná a gyermekek személyiségfejlődését. Ehhez hozzá kell rendelni a megfelelő játékfajtaikat és játékeszközöket, valamint tervezni és irányítani kell a játék pedagógiai alkalmazását (Vág, 1969).

Zsolnai József pedig már így vélekedett: „A pedagógiai játékelmélet arra hivatott diszciplína, hogy a kultúra alrendszeréként számon tartható játékkultúra tényeit, szabályosságait sorra vegye, tisztázza a játékok funkcióit a kultúraközvetítésben, az enkulturációban, a pedagógia világában homo ludensként bennelevők szükségleteire, továbbá a képesség- és személyiségfejlesztés lehetőségeire tekintettel.” (Zsolnai, 1996. 118.).

Hivatkozva Heller Ágnesre, kiemelte, hogy a játék a gyermekek számára képességfejlesztő, fantáziavezérelt tevékenység, ugyanakkor – természeténél, a következmény nélküliségénél fogva – nem lehet kötelesség, vagyis nem követelhető meg. A játék szabadságát pedig szubjektíven élék meg. „A gyermekek világában – mivel még nem jutottak el a mindennapi élet önálló folytatásának fokára – a szubjektív szabadság szükségképpen nagyobb szerepet játszik. Számukra tehát a játék „természetes” életforma, az életre való előkészület nem tudatosított formája.” (Zsolnai, 1996. 118.). A pedagógiai játékelméletnek – a filozófiai antropológia segítségével – tisztázni kell, hogy a szervezett pedagógiába hogyan tud beilleszkedni. Az egyes játékokat, játéktípusokat mely életkorban lehet alkalmazni releváns, fejlesztő, szükségletkielégítő módon, „...hogyan e játéklehetőségek miként válhatnak az iskolai humanizáció, a hiteles és egyben sikeres pedagógiai munka nemcsak megtúrt, hanem elfogadott, szerves elemeivé.” (Zsolnai, 1996. 118.). A pedagógiai játékelmélet mint tudományos téma várja a szakembereket a jelen helyzet elemzéséhez és jövőbeli lehetőségek kutatásához.

### **Múlt – jelen – jövő**

Az újkori, rendszerbe szervezett pedagógiában, a reform- és alternatív pedagógiákban, az iskolamodellben, és a mai gamifikáció lehetőségeiben kereste a játék helyét a tanulmány. Kiemelve lényeges alkalmazásokat láthatóvá vált a játékpedagógia indokoltsága, értéke az iskola működésében.

Az ismertetett pedagógiai irányzatok és kutatók megállapításai szerint a gyermek sajátos szükségletekkel rendelkező ember, akinek létszüksége a játék, hogy megfelelően fejlődjön. A gyermeket hagyni kell, hogy gyermek legyen, mert csak a megélt gyermekkor segítségével válhat teljes értelemben felnőtté. A felnőtt életre történő felkészülést szolgálja gyermekkorban, ugyanakkor kielégíti az aktuális életkori szükségleteiket is.

Játékban több oldaláról is megismerhető a gyermek, őszintén megmutatkoznak a jellemvonásai, egyénisége, képességei. A játék alkalmazásának célja – többek között – az iskolában a motiváció, tevékenységre nevelés, tevékenykedtetés, életre nevelés, erkölcsi nevelés, tehetséggondozás, mozgás, beszéd, a bevésés segítése, az oktatás szemléletessége, a mozgásigény kielégítése.

A diákok megtanulnak a játékkal egymáshoz alkalmazkodni, alárendelni az egyéni érdekeiket a közösség érdekeinek versengéssel, együttműködéssel és a szabályok szerinti fegyelmezett viselkedéssel, önállósággal. Az életkornak megfelelően a fő játéktípusok mind alkalmazhatók az iskolában, a szerepjáték, drámajáték, szabályjáték és a konstruáló játék.

Megfelelő tereket, eszközöket és időt kell biztosítani a játékhöz. A pedagógusok ne csak tanítsanak játékokat, hanem legyenek partnerek is a játékban, mert így jó mintákat követhetnek a neveltjeik.

A gyermekek szeretnek tanulni, megismerni a világot, de nem parancsszóra, felnőtt logika, hanem a saját érdeklődésük és szükségleteik alapján, sőt, önszervezett módon. A gyermekek a szabad tevékenységekben és így a játékban tudnak igazán belemerülni és fejlődni.

Meg kell ismerni a játékok hatásait, fejlesztő szerepét, és ezek elemzése alapján alkalmazni a pedagógiai gyakorlatban. A gyermekek fejlettségi szintjének megfelelő játékokat tanítsunk nekik, alkalmazzunk az iskolában. Ha túl könnyű, akkor unják, ha túl nehéz, akkor nagyon hamar abbahagyják vagy bele sem kezdenek.

A kísérletező, felfedező, játékos tanulás vonzza a gyermekeket. A belső motiváció által végzett tevékenységeket, így a játékot is, szívesen végzik, és ezáltal hatékonyabb lesz a tanulás, illetve a játékba ágyazott tanulás eredményes, mert nem kell motiválni a gyermekeket, hiszen szívesen játszanak, és a tanulás eredményes lesz.

Minden tanórán alkalmazható a játék, de nemcsak egy-egy játék alkalmazása eredményes, hanem a komplex játékok, vetélkedők hosszú távon szervezik a gyermekek életét a játékos, szabadon választott tevékenységekben. A rejtvény, titok, a versengés, a humor, a hagyományőrzés, az ünnepélyek és a dramatikus játékok is beépíthetők a pedagógiába. Ha ezek alapján felépítik a saját világukat, és ebben szimulálják és a gyermeki életre adaptálják a nagyvilágot a gyermekek az iskolába, akkor annak szabályait betartva szívesen élnek benne.

Mindez pedig már nem a hagyományos iskola, hanem a gyermekközpontú intézmény, amely segítségével kedvelt és eredményes lesz a tanulás a gyermekek, diákok számára. A játék alkalmazásával a ma és a jövő pedagógusai – a múltból is merítve – gyermekközpontú pedagógiai gyakorlatot alakíthatnak ki. Bátorítsa őket a nagy elődök példája.

## **Irodalom**

- Aczél, Z. (2015). *A játékoság mint kulcskompetencia*. Taní-tani Online. [https://www.tani-tani.info/a\\_jatekossag\\_mint\\_kulcskompetencia](https://www.tani-tani.info/a_jatekossag_mint_kulcskompetencia)
- Áment, E. (2005). *A budai Új Iskola pedagógiája*. OPKM, Budapest.
- Bakos, J. (1965). *Comenius tankönyvei*. III-IV. az Atrium és a Schola Ludus. Egri Tanárképző Főiskola, Eger.
- Bálint, M. (1980). Summerhill és a szabad nevelés ortodoxiája. In: Bálint, M., Gubi, M., & Mihály, O. (eds.) *A polgári nevelés radikális alternatívái*. Tankönyvkiadó, Budapest. 109-124.
- Ballagó, J., Galambos, R., Horváth, H. A., & Staudinger, B. (eds., 1990). *Freinet-vel könnyebb*. Vitéz János Tanítóképző Főiskola, Esztergom.
- Barna, J. (1991). A játék pedagógiai értéke. In: Petrás, A. (ed.). *Játékkiskola*. Kiadja a Budapesti Művelődési Központ. Budapest. 208-209.
- Benke, I. (1892). *Comenius Ámos János a klasszikus-pedagógus és iskolai reformátor*. Jókai Nyomda Részvénytársulat, Sepsiszentgyörgy.
- Carlgren, F. (1992). *Szabadságra nevelés*. Török Sándor Waldorf-Pedagógiai Alapítvány, Budapest.
- Claparède, E. (1974). *A funkcionális nevelés*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Comenius, J. A. (1980). *A kisdedkor iskolája*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

- Comenius, J. A. (1992). *Didactica Magna*. Seneca Kiadó, Pécs.
- Csákvári, J. (2016). Számítógépes játékhazsnálat a szociális kompetenciák tükrében. *Új pedagógiai Szemle*, (3-4).
- Dewey, J. (1931). *A gondolkodás nevelése*. Kisdednevelés, Budapest.
- Domokos, L., & Blaskovich, E. (1934). *Az alkotó munka az új iskolában*. Magyar Gyermektanulmányi és Nevelésügyi Társaság, Budapest
- Fóti, P. (2009). *Útmutató rebellis tanároknak (gyerekeknek és szülőknek)*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Freint, C. (1982). *A Modern Iskola technikája*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Freinet, C.(1985). A munka pedagógiája. Két fejezet Celestin Freinet könyvéből. 15-40. In. Trencsényi László (szerk.). Freinet-dolgozatok. Nézőpontok. 8. Források, fordítások, elfeledett írások. Kiadja OPI Iskolakutatási és-fejlesztési központja, Budapest
- Freinet, C. (1991). *Máté mondásai*. Ford. Ósz Gabriella. Kiadja Kemény Gábor Iskolaszövetség.
- Fromann, R. (2014). *Gamification* – betekintés a netgeneráció-kompatibilis, játékos motivációk világába. Oktatás – Informatika. Digitális nemzedék konferencia. 1. 60-69.
- Fromann, R., & Damsa, A. (2016). A gamifikáció (játékosítás) motivációs eszköztára az oktatásban. *ÚPSZ*, 3-4. 55-70.
- Gáspár, L. (1984). *A szentlőrinci iskolakísérlet I*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Horváth, A. (2010). *Egy iskola, ahonnet nem lógnak a gyerekek*. <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/egy-iskola-ahonnan-nem-lognak-a-gyerekek> (2014. 07. 15.)
- Key, E. (1976). *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kilián, I. (1992). *A minorita színjáték a XVIII. századba. Elmélet és gyakorlat*. (Irodalomtörténeti Füzetek sorozat 129. szám.) Argumentum Kiadó, Budapest.
- Korczak, J. (1982). *Hogyan szeressük a gyermeket?* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kósáné, O. V. (összeáll.) (1997). *Személyiségfejlesztő játékok*. OKI, Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Köte, S. (1982). Janusz Korczak élete és nevelési rendszere. 293-313. In. Korczak, J. (ed.) *Hogyan szeressük a gyermeket?* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kurucz, R. (1995). *Montessori – pedagógia*. NODUS Kiadó, Veszprém.
- Lewin, A. (1985). Celestin Freinet népi pedagógiája. 7-11. In. Trencsényi, L. (ed.). *Freinet-dolgozatok. Nézőpontok*. 8. Források, fordítások, elfeledett írások. Kiadja OPI Iskolakutatási és-fejlesztési központja, Budapest.

- Makarenko, A. S. (1965). Előadások a gyermeknevelésről. A játék. In: Pataki, F. (ed.) *A. Sz. Makarenko nevelélméleti művei. II.* Tankönyvkiadó, Budapest. 134-143.
- Molnár, M. (1997). Az irányított nevelés és a szabad nevelés dilemmája. In: Bábosik I. (ed.). *A modern nevelés elmélete.* Telosz Kiadó, Budapest. 63-85.
- Nagy, L. (1982). *A gyermek érdeklődésének lélektana.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nemesné, M. M. (1937). *A Családi Iskola életkeretei, nevelő és oktató munkája.* Studium, Budapest.
- Németh, A. (1996). *A reformpedagógia múltja és jelene.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nógrády, L. (1912). *A gyermek és a játék.* Magyar Gyermektanulmányi Társaság Budapest.
- Peres, S. (1904). *Neveléstana.* Kiadja Lampert Róbert, Budapest.
- Petersen, P. (1998). *A kis Jena-plan.* Osiris Kiadó, Magyar Reformpedagógiai Egyesület – Jenaplan-Munkacsoport, Budapest.
- Rigóczki, Cs. (2016). Gamifikáció (játékosítás) és pedagógia. *ÚPSZ, 2016(3-4),* 71-77.
- Rousseau, J. J. (1978). Emil, vagy a nevelésről. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Skiera, E. (2004). Az életreform- mozgalmak és a reformpedagógia kapcsolata. 48-63. In: Németh, A., Mikonya, Gy., & Skier. E. (eds.). *Életreform és reformpedagógia – nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Steiner, R. (2001). *A nevelés művészetének szellemi-lelki alapjai.* Genius, Magyar Antropozófiái Társaság, Budapest.
- Steiner, R. (2004). *A nevelés művészete. (Waldorf sorozat)* Methodika-didaktika. Kiadja Genius, Magyar Waldorf Szövetség, Budapest.
- Stelly, G. (1921). *Mit játsszunk gyerekek? A kisgyermek helyes foglalkoztatása.* Fővárosi Könyvkiadó, Budapest.
- Tészabó, J. (2011). *Játék – pedagógia – gyermek – kultúra. Tanulmányok.* (Neveléstörténeti tanulmányok), Gondolat Kiadó, Budapest.
- Tyerszkij, V. (1964). *A klubmunka és a játék Makarenko közösségében.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Usinszkij, K. D. (1957). *A nevelés kérdései.* Tankönyvkiadó, Budapest.