

ISTENEK ELEDELE: A JÁTÉK

Az időpazarlás paradoxona

Rousseau ezt a bon mot-t kockáztatta meg *Émile*-jében: „Az iskolában nem beosztani kell az időt, hanem pazarolni.“

A pedagógiában azóta is botránkyó és vitatéma ez a könnyelmű paradoxon. Lelkes vállalkozók — Pestalozzi, Froebel, Montessori — megpróbálták megvalósítani Rousseau ötletét, de kísérleteik a perifériáján maradtak az általános pedagógiai gyakorlatnak.

Világunk nem rousseau-i irányban halad. A természetes élet nosztalgiáit legfeljebb szabadságuk vagy vikendjük idején próbálják kiélni az ipari társadalom termelő tagjai. S a munkahely racionális időbeosztása tükröződik a gyermekek munkahelye, az iskola napirendjében is.

Azért sem kockáztathatja meg az iskola a rousseau-i időpazarlást, mert egyre nagyobb és egyre bonyolultabb ismeretanyag birtokosaivá kellene tennie a tanulókat. Meg túlságosan is sokan vannak az oktatásra váró gyerekek ahhoz, hogy egyenként vagy legfeljebb ötös-hatos csoportokban kóboroljanak egy-egy Rousseau vezetésével, elgondolkoztató élményekre vadászva.

A pedagógus munkaerő drága. Egyre drágább. Az okos gépek egyre olcsóbbak. Már feltűnt a jövő láthatárán az oktatógép, amely kérlelhetetlenül programozott gondolatmeneten vezeti majd végig a tanulókat.

Az állatpszichológusok majomcsecsemői elfogadják mamájuknak a mamagépet, ha bele lehet csimpaszkodni, meleg, és hangszórója majomhangokat ad. Vajon képesek leszünk-e az oktatógépet olyan mértékben humanizálni, hogy a tanulók elfogadják mesterüknek, s vezetésével boldogan kalandozzanak a programozott vadonban? Vagy olyan szorongással fogják nyomogatni oktatógépük billentyűit, mint a patkányok a pszichológusok labirintusában?

Gyermek-folklor — a megtalált paradicsom?

Régóta meséljük magunknak, hogy őseink valamikor boldogabbak voltak, s ezt a boldogságot valahogy, valamikor elvesztette az emberiség. De aki egyáltalán nem ismeri az aranykor irodalmi megfogalmazását, az is megtermeli magában a régi szép idők nosztalgiáját.

Természettudományos szempontból megítélve, az aranykor: téveszme. Bár az éhezés, sőt az éhhalál ma is élő probléma, az aranykor gyermekei éhesebbek, rongyosabbak, betegebbek, rövidebb életűek voltak, mint a mai emberiség.

De egy területen kénytelenek vagyunk igazat adni az aranykor legendájának: a patriarchális közösségek tagjai mindnyájan részesei voltak a művészeteknek mint alkotók, variálók, továbbhagyományozók. A ci-

vilizáció — így tartjuk számon — kiirtja a folklór jellegű aktív alkotást-váriálást, s helyette a lakosság többségének csak selejtes művek passzív befogadását tudja adni.

A paraszti folklór azonban nem hal ki olyan gyorsan, mint ahogy kétszáz, száz vagy huszonöt évvel ezelőtt aggódva jósolták. Magyarországnak például még sok táján találunk élő néphagyományt. Nem táplálunk illúziókat: ezek kihalásának folyamatát legfeljebb lassítani lehet, visszafordítani nem.

Van azonban egy speciális ága a folklórnak, amelyet alig korlátoz a civilizáció, a tömegkommunikációs eszközök elterjedése: ez a gyermekfolklór. Kérdés, hogy a gyermekek félig-meddig spontán, félig-meddig kollektív alkotótevékenységét joggal nevezzük-e folklórnak. Márcsak azért is ajánlatos az óvatosság, mert a gyerekek irodalmi-zenei alkotásait igen szórványosan gyűjtötték még össze, s így nem is tanulmányozhatták kellőképpen. Legismertebb és legméltányoltabb a gyerekek képzőművészeti tevékenysége.

Századunk elején, a primitív népművészettel egyidőben kezdték vizsgálni és bemutatni a gyerekek alkotásait. A modern képzőművészet részben serkentést, részben igazolást talált a gyerekek műveiben a maga formaalkotásához. A rajztanítás reformerei viszont serkentést kaptak a modern műalkotásokból a klasszikus alakrajz hegemoniájának megdöntésére. Kisebb hangsúlyt kapott az új rajztanításnak az a nem kevésbé meglepő tapasztalata, hogy megfelelő szituációban nemcsak egyes „tehetséges” gyerekek alkotnak figyelemreméltó darabokat, hanem egy-egy osztály, egy-egy iskola tanulói mind tehetségeseknek bizonyulnak.

Hasonló, egzakt módon is ellenőrizhető következtetésre jutottak Kodály Zoltán zenepedagógiájának magyar hívei, ha nem is kifejezetten az alkotás síkján. Egy-egy speciális zenei osztályba felerészben jóhallású, jó zenei érzékű tanulókat vettek fel, felerészben pedig olyanokat, akik botfülűeknek számítottak. A közös oktatás egy bizonyos idejének eltelte után nem lehetett különbséget tenni, hogy melyik gyerek került be az osztályba a jó hallás, s melyik a „botfül” jogán. A legjobbak közt egyformán voltak a hajdani két csoportból. De zenei osztályok leggyöngébb eredményt elért tanulói is lényegesen jobb muzsikusok voltak, mint a hagyományos módon oktatott osztályok legjobbjai.

Új pedagógia

Ha hozzáveszük ezekhez a tényekhez a komplex matematika-oktatás eredményeit (a módszer egyik kísérleti intézete a kanadai Sherbrookeban, Z.P. Dienes vezetésével), joggal beszélhetünk egy másfajta, hatékonyabb pedagógiáról, amely a szaktárgyi módszertanok keretén belül készül fel az egész iskolai oktatás megújítására.

A hagyományos oktatási módszerek eredménytelensége abban a két tantárgyban a legnyilvánvalóbb, amelyek a gondolkodás fejlesztésében döntő fontosságúak: a matematikában és az anyanyelvben. De a művészeti közízlés fentebb vázolt fogyatékosága hasonló eredménytelenségről tanúskodik az iskolai művészeti oktatásban is.

Közismert, sokszor megfogalmazott ellentmondása a közoktatásnak, hogy a kisgyerekek az iskoláskor előtt fáradhatatlanul explorálnak, s eredeti módon megfogalmazott problémákat vetnek fel. Az iskoláskor első éveiben ez az egyetemes érdeklődés, gondolkozási készség elsorvad, s helyébe a több-kevesebb buzgósággal végzett köteleességteljesítés lép.

Hasonló következményekkel jár az iskolai irodalmi-zenei-képzőművészeti oktatás hagyományos módja is. Az óvodás gyerekek minden erőfeszítés nélkül tanulják hallás után versek, dalok, énekes játékok szavait. A tizenkét éves gyerekek néhány strófát is keservesen tudnak megtanulni könyv nélkül. A kisgyerekek verseket, dalokat, játékokat rögtönzőnek egyénként vagy csoportosan, s minden különösebb biztatás vagy útbaigazítás nélkül lerajzolnak mindent, amit látnak vagy elképzelnek. Az iskolában viszont — ha hagyományosan oktatják őket — elmegy a kedvük az önálló alkotástól.

Ahhoz, hogy ennek a jól ismert, bárhol tapasztalható kudarcnak összetevőit megismerjük, tudnunk kell, hogy miben is áll az az oktató eljárás, amelyet sommásan csak hagyományos módnak nevezünk, hogy miben áll általánosan, s mik a megnyilvánulásai az egyes művészeti ágak oktatásának területén.

Legáltalánosabban fogalmazva: a hagyományos oktatási mód mind a gondolkodást, mind az alkotótevékenységet szűk határok közé szorítja (esetleg teljesen lehetetlenné teszi) azzal, hogy olyan feladatokat ad (akár feltett kérdések sora, akár bizonyos cselekvésekre való felszólítás formájában), amelyeknek *egyetlen* helyes megoldása van. A tanárnak (sőt esetleg a tanár módszertani feletteseinek) szuverén joga a feladatok meghatározása tanterv, tanmenet, óravázlat formájában, a tanulónak viszont az a dolga, hogy az aktuális feladatra mint pszichológiai ingerre „helyes” válasszal reagáljon. Az oktatásnak ezzel a zárt formájával együtt jár a frontális óravezetés, a tanár kizárólagos kezdeményező szerepe, valamint a jutalmazás—büntetés rendszere (jó vagy rossz osztályzat, dicséret vagy megszégyenítés a helyesnek, illetve helytelennek minősített válaszért).

Ezzel szemben az alkotó pedagógiai szituációban olyan feladatokat kapnak a tanulók, amelyekre többféle helyes megoldás lehetséges, sőt a helytelen megoldás is instruktív, mert önálló gondolkodás vagy megoldási kísérlet eredménye, s módot ad a megtett lépések újabb ellenőrzésére, megvizsgálására. A tevékenységet megindító tanári kezdeményezés mellett lényeges szerep jut a tanulók próbálkozásainak is. A büntetés, a régi pedagógiának ez a rekvizituma, ilyen szituációban feleslegessé, értelmetlenné válik. A jutalom viszont nem a tanár által osztott elismerés, hanem a foglalkozásnak, a szellemi aktivitásnak az öröme.

Művészeti alkotótevékenység

Hogyan realizálódik a kétféle oktatási elképzelés a művészeti jellegű foglalkozásokban? Vannak tanárok, sőt oktatási rendszerek, amelyekben a jellegzetes alkotó feladatokból is gondosan kirekesztenek minden önállóságot. A fogalmazást például 8—9 éves gyerekekkel előre megbeszéljük pontról pontra, s aki eltér a megbeszélte menettől, annak mun-

káját rossznak minősítik. Képzőművészeti oktatásban ábrák, tárgyak precíz lerajzolására s az előre meghatározott lerajzolási feladathoz fűzött ismeretközlésre helyezik a hangsúlyt. Az ilyen zárt módszerű foglalkozások örömtelensége már magában is akadályos annak, hogy a tanulók eleven kapcsolatba kerüljenek a művészetekkel.

A hagyományos irodalmi-művészeti oktatásnak a művésztől elidegenítő hatása azt a látszatot kelti, mintha valamilyen társadalmi érdeket szolgálna. Hiszen ilyen módszerek mellett csak annak jut eszébe művészeti pályán próbálkozni vagy egyáltalán ilyen aktivitást kifejteni, aki az oktatás ellenére is megőrizte vonzalmát valamelyik művészeti ág iránt. A művészjelölteknek micsoda áradata fullasztaná el a társadalmat, ha az oktatás nem ilyen negatív, hanem többségében pozitív eredménnyel járna!

Bármilyen abszurd ez a megfogalmazás, a hagyományos módszerek erre az eredményre vezettek, s vezetnek még sok esetben is.

A gyerekek alkotótevékenységében más zavart is okozhat a felnőttek beavatkozása. A művészi pálya ábrándjával szinte már csecsemőkor-tól kezdi táplálni gyermekét sok szülő. Erőltetett gyakorlás, szereplés, siker egész életre szóló kárt okozhat a gyerekek személyiségében. Mindez a művészetről, tehetségről szóló hagyományos felfogás szuggesztíója. Ha azonban minden gyerekeknek szabad tehetségesnek lenni, nemcsak a kiválasztottaknak, ha közös szereplés hoz közös sikert, akkor jóval kisebb a személyiség korai torzulásának veszélye.

Ha még óvatosabbak akarunk lenni, a közös szereplés és siker sokkjától is megkímélhetjük a gyerekeket. S az alkotótevékenységnek sem kell alkotás nevet adni. Lehet játék is. Mert hiszen az is.

Játék és oktatás

A fentebb vázolt két pedagógiai rendszernek talán legfontosabb ütközéspontja a játék problémája.

A pedagógiai szakirodalomban meglehetősen ellentmondó véleményeket olvashatunk a játékok pedagógiai alkalmazásáról. Hangot kapnak olyan aggályok, hogy a játékos foglalkozások elveszik — elvonnák — az időt a komoly munkától, veszélyeztetik az egyébként is szorosra mért tanterv teljesítését. Nevelési szempontból is többen ellenzik: ha az iskolai oktatás játékos, szórakoztató, nem készíti fel a gyerekeket az életre, a munkára, a szellemi és fizikai erőfeszítésekre. Pedagógiatörténeti érveléssel is találkozunk: a játékos oktatás eszerint a burzsoá reformpedagógia idejétmúlt módszere, amelynek nincs helye a szocialista iskolában.

A vélemények tantárgyanként is eltérnek. A testnevelésben senki sem vonja kétségbe a játék fontosságát. A matematika, zene és az anyanyelv oktatásában általában helyeslik, és változatos formáit alakították ki. Az irodalom, képzőművészet, történelem tanításában és a természettudományos tantárgyak oktatásában vagy nem jelentkeztek még játékos törekvések, vagy ellenállásba ütköztek, az imént vázolt aggályok alapján.

A játékos oktatás elutasításának egyik oka a játék fogalmának partatlansága. Hazárdjáték, sportjáték, színjáték, táncjáték, társasjáték, sakk,

kvíz, intellektuális játék — ez a bőség még egymagában is érthetőbbé teszi, hogy sokan tagadják a játék szerepét az oktatásban. Ilyen tágas határok között valóban nem kínálkozik iskolai alkalmazásra a játék.

Jellemző a vélemények megoszlására, hogy olyan haladó gondolkodású és a mai pedagógiai törekvéseiről teljes áttekintést adó szerző is mint Roger Gal, szigorú életkori határt szab a játékos tanításnak: „[...] ha valaki [...] arra a következtetésre jut, hogy az egész iskolai tevékenységet játékos tevékenységgé kell átalakítani, vagy ha nem tér át kellő időben a komoly tanulási tevékenységre, arra a munkára, amelyet a gyermek maga is komolyan kíván végezni, »mesterségként«, hiszen az iskolát foglalkozásának kell tekintenie, mielőtt elég értelmes ehhez, akkor esetleg két hibát is elkövethet. Gyakran találkozunk ezekkel más területen is: az egyik a túlzó általánosítás, hiszen egy napon mindenképpen át kell térni olyan tevékenységekre, melyeknek tárgya kivülesik azon az élvezeten, melyet benne találunk. A második a kisgyermekkorra nyilvánvalóan érvényes igazságok indokolatlan kiterjesztése egy másik életkorra. Ez alapján annak a pszichológiai elvnek az elfedését jelenti, mely a gyermek fejlődésének tiszteletben tartását írja elő, de nem azt, hogy elmaradjunk a fejlődés mögött. Ezek a hibás általánosítások érthetővé teszik az új módszerek ellen emelt vádat, hogy egyfajta gyerekeséghez vezetnek, vagy hogy túlságosan is számítanak a természetre.“

Roger Gal zárómondata némi engedményt tesz a játékos eljárások híveinek: „Valójában ilyenkor az új módszerek hibás értelmezéséről van szó.“

Jó játék — rossz játék

En is úgy gondolom, hogy hibás az az értelmezés, amely a játékot gyermekteleg szórakozásnak tekinti, s ezért rekeszti ki az oktatásból. Vagy pedig ezért alkalmazza. A játékos módszerek jószándékú hívei ugyanis gyakran kompromittálják az ügyet, amelyet szolgálni vélnek.

Az iskolatelevízió egyik általános iskolai fizika-filmjében a következő képsor látható:

Egy fiú vasúti talpfákon ugrál.

A televíziós tanár megjegyzi: Ejnye, mit csinál ez a gyerek!

Ugyanaz a fiú egy álló teherautó hátsó dupla kerekébe rúg. Az autó elindul.

A fiú egy kompresszort néz az utcán. Hozzányúl.

Egy építkezésnél megpróbálja kicibálni az állvány függőleges csöve alá tett deszkát.

A fiú egy lánnyal bemegy egy sportboltba, válogat az áruk között.

Kijön a boltból vadonatúj viharkabátban, hátizsákkal.

Ezt a képsort látva a gyerek-nézők természetes drámai érzéssel olyan összefüggést látnak bele a jelenetekbe, hogy igazságtalanság történt: a fiú jutalmat kapott csintalanságáért.

A továbbiakban azonban kiderül, hogy ezek a drámaian ható képek annak megfigyeltetésére szolgáltak, hogy milyen nyomáscsökkentő eljárásokat alkalmaznak a vasúti síneknél, a teherautóknál, a kompresszor rögzítésénél, az állványzat alátámasztásánál és a hátizsák szíjának felszerelésénél. A film alkotóinak szándékával ellentétben ez a *játékos* feldolgozás egyáltalán nem segíti a fizikai törvényszerűség felismerését, hanem

elhomályosítja. A kommunikációelmélet kifejezésével: mesterséges zajba foglalja bele a lényeges információt.

Játéknak én az oktatásban nem a „lazítást“ nevezem, nem a tananyag feldolgozásához hozzákapcsolt, oda nem illő vagy lazán kapcsolódó tréfás, szórakoztató, színesítő elemeket, hanem azokat az intellektuális játékokat, amelyek a lényeges ismeretanyagot megértetik, rögzítik, interiorizálják a tanulóknban.

De még az intellektuális játékok egyik népszerű ágát is leghatározottabban kirekesztem vizsgálódásom köréből: a lexikális ismeretekre alapozó kvíz, vetélkedő minden változatát. Ezek ugyanis csupán adatok memorizálását kívánják, nem pedig önálló gondolkodást. Tehát az oktatásnak azt a módszerét erősítik, amelyet a pedagógiai elmélet régóta elítél ugyan, de szakítani nem tud vele: adatok szövegszerű memorizálását. Magyarán mondvá: a magolást.

Ha ilyen módon szűkítettük az oktatásban felhasználható játékok körét, ha csak a gondolkoztató, problémákat feladó, önálló kombinálást, sőt alkotást kívánó feladatokat vesszük számításba, máris mellőzhetjük az életkori korlátozást. Mert igaz ugyan, hogy már az óvodás gyerek meg tud oldani problémákat játékosan, az intellektuális játékok teljes köre azonban csak a serdülőkor kezdetén nyílik meg a gyerekek előtt. S ha sikerül ebben a korban felkelteni az érdeklődést, akkor a serdülőkor után is tovább élnek ezek a játékok, élete végéig elkísérik az embert. Sőt, továbbfejlődve alapjai lesznek a problémamegoldó tudományos gondolkodásnak.

A kutatásban, jelenségek rendezésében, összefüggések felismerésében mindig van játékos elem. Szellemi vívás ez az anyaggal vagy a vitapartnerekkel. A matematikusok ismerték fel legvilágosabban a játék és a tudományos problémamegoldás összefüggését, de eredményeik általánosíthatók. Pólya György heurisztikája csupán játék, de egyszersmind a tudományos kutatás módszertana.

Ahogy a komplex matematikaoktatásban együtt szerepel a problémamegoldás és az alkotás, ugyanúgy a művészeti jellegű foglalkozásokban is velejár az alkotó feladatokkal a problémamegoldás.

Nyelvi játékok

Röviden szeretnék csak szólni szorosabb érdeklődési területemről, az anyanyelv és irodalom játékos oktatásáról. Játéknak itt is a problémamegoldó-alkotó tevékenységet nevezem.

A játékok, amelyeket felhasználhatunk, magukban foglalják a nyelvi-irodalmi játékok gazdag régibb és újabb anyagát az antik görög Simmias képverseitől André Breton és más modern költők ötleteiig, megtoldva ezeket újabb formákkal.

Az irodalom kimeríthetetlen kincsesbányája a játékoknak. A folklór is hasonlóan gazdag. Az iskolai tanításra szánt szemelvények szűk és egyoldalú válogatása már eleve elzárja a gyerekeket ezeknek az értékeknek a nagy részétől.

Az irodalmi művekben rejlő nyelvi, stilisztikai, verstani, logikai játékok nemcsak gyönyörködtetésre, hanem továbbjátszásra is alkalmasak.

S ha a gyermek nemcsak megérti a szöveg szellemességét, hanem „effé-
lét csinálni maga is próbálgat“, akkor alkotótársává vagy szerényebben
szólva: játszótársává lett a klasszikus szerzőnek, akit a jelenlegi oktatási
módszerek mellett legjobb esetben is csak bámulhat (ha nem veszik el
tőle a kedvét).

Egyes korszakokban különösen nagy divatja támadt az irodalmi já-
tékoknak, például a reneszánszban, a barokkban és századunkban. De a
legnagyobb alkotók, koruktól szinte függetlenül is, ontották játék-ötle-
teiket. Az európai avantgarde polgárbosszantó játékaik egyáltalán nem
olyan exkluzívak, amint a közhit véli. Tudatosan demokratikus cézzal
közölték őket a dadaisták, szürrealisták. Bárki megpróbálhatja, tovább-
játszhatja. S a játék során felfedezheti a nyelvnek és a költői kifejezés-
nek sok érdekes, tudományosan is kifejtett törvényszerűségét.

Természetes, hogy a tanulók, különösen az általános iskolások, nem
tudják maguk kibányászni ezeket a kincseket. Segíteni kell nekik azzal,
hogy összegyűjtjük, rendezzük, gyakorlati útbaigazítással látjuk el a klasz-
szikus játékörökséget. De ez már módszertani kérdés. Az anyag maga
megvan.

Abszurd nyelvalkotás

Kosztolányi írja: „Miért ne avathatnók be a gyermeket azonnal az
irodalmi teremtés titkaiba is? Minden gyermek született szófacsaró, vers-
faragó és költő. [...] Tereljük rá a figyelmét arra, ami a költészet ve-
leje, vagyis a formára, erre a kézzelfogható csodára, a szerkezet ará-
nyaira, a mérték hullámzására, a rímek boszorkányos bujósdiójára. Nem
hiszem, hogy az ilyesmi untatná. A gyermeket az untatja, ami mindnyá-
junkat, az, ha egy költeményből mondvacsinált eszméket, általános alap-
igazságokat, halvány, bamba tanulságokat hüvelyeznek ki. A gyermek ösz-
tönösen tudja, hogy mi a költészet. Ezt az ösztönét fejleszteni, bátorítani
kellene, nem pedig sorvasztani. Meg kellene neki magyarázni, hogy az
a gyermekvers: »Egyszer volt egy ember, szakálla volt kender« sem-
mivel sem alábbvaló, mint a felnőttek verse, s hogy minden komoly
költészet gyermekes: a legnagyobbak gyermekessége és a legkomolyabbak
játéka.“

Hogy az irodalomnak csakugyan az-e a lényege, amit Kosztolányi
mond, azt nem tudom. A nyelv és a stilisztika tanításában mindenesetre
ezek a lényeges kérdések.

A nyelvi alkotó tehetség nem korlátozódik a nagy költőkre. A köz-
nyelv is alkot. A családi, iskolai közösségekben is születnek új szavak, új
nyelvi formák. Csak éppen nem tudatosítjuk, nem fejlesztjük ezt a ké-
pességet az oktatásban. Jó, ha nem üldözzük.

Az iskolai nyelvi nevelés beszorítja a nyelv teremtő gazdagságát a
helyes, logikus fogalmazás szabályai közé. Pedig a nyelv nem olyan föld-
szintes logikus, ahogy a fogalmazás iskolai szabályai leírják. A sza-
vak összecsengésén alapuló szójátékok, a szemléleten alapuló szóképek
vakmerő kapcsolásait unalmas definíciókba foglalják, az abszurdum ha-
táráig feszített költői kifejezés remekléseit pedig szemérmesen elhall-
gatják.

Pedig a gyerekeknek kitűnő érzékük van az abszurd kifejezés megértésére. A csecsemő még nem érti a szavakat, édesanyja becéző hangjait, szavait csak mint metakommunikációt fogja fel, de már hamarosan megismerkedik a nyelvi abszurdummal is, mikor ilyeneket hall édesanyjától: Megezek, utállak... A gyerek ilyenkor nem a szavaknak hisz, hanem a hangszíneknek, amely azt közli, hogy szeretik és egyáltalán nem akarják felfalni. A mondókák, énekes játékok, találókérdések tele vannak nyelvi képtelenségekkel, halandzsa-szavakkal, „értelmetlen“ kép-kapcsolásokkal. S mindezek egyáltalán nem hátráltatják a gyerek gondolkodásának fejlődését. Sőt, éppen ez szerez neki elemi logikai örömet, hogy megérti a képtelenségben a képtelenséget, s tudja, hogy mit kell éppen fordítva érteni, mint ahogy mondják.

A nyelvtudománynak a jelek, jelképek funkciójával, általában a kommunikációval kapcsolatos új eredményeit szintén hasznosítani lehetne és kellene az anyanyelvi oktatásban. Nem elvi fejtegetésekkel, hanem feladatokkal, játékokkal.

Orvosság

A család és iskola, az egész társadalom, a technika (sebesség, zaj, információáradat) erős megpróbáltatásnak teszi ki a mai, különösen a városi gyereket idegzetét.

A felnőttek állandó kontrollja, a szabályozott magatartás, amit a gyerektől kívánnak, szintén megterhelő. Kevés alkalmuk van ma a gyerekeknek, hogy mozgásigényüket kielégítsék. De ugyancsak kevés a lehetőségük, hogy a megszabott kötelességek teljesítése mellett szellemi mozgásigényüket kiéljék, önálló szellemi tevékenységet folytassanak. Szellemi megterhelésük is passzív jellegű: figyelni, követni kell a tanár magyarázatát, a tankönyvből feladott leckét, az olvasmányt, a rádió- és tv-műsort.

Nem csoda, ha a mai gyerekek nem tudnak játszani. Pedig a játék az a foglalatosság — beleértve most a mozgásos és intellektuális játékokat egyaránt —, amely a képességek önálló kifejtését kívánja, valóban személyes teljesítményre ad módot.

A gyerekek, még a legegészségesebb, legkiegyensúlyozottabb gyerek is szenved attól, hogy nem felnőtt, hogy ki van szolgáltatva a felnőttek akaratának — napjának egész beosztásától kezdve a viselkedés legapróbb részletéig.

A játék orvosság is a gyermeki kiszolgáltatottság ellen. Akkor is, ha csak magányos fantázia-játék, ábrándozás, de még inkább, ha közös öröme kisebb-nagyobb gyerekcsoportnak.

A játzó-alkotó gyerek teljes értékű embernek tudhatja magát.