

A GYERMEKKULTÚRA JELEN(TŐSÉG)E

Szerkesztette
Kolosai Nedda és M. Pintér Tibor

Budapest
2016

A gyermekkultúra jelen(tőség)e

Szerkesztette:
Kolosai Nedda és M. Pintér Tibor

Budapest, 2016

Szerkesztők
Kolosai Nedda és *M. Pintér Tibor*

A kötet lektora
Trencsényi László címzetes egyetemi tanár, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar

© Szerzők, 2016
© Szerkesztők, 2016

ISBN 978-963-284-797-9

Felelős kiadó: *Mikonya György*, az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar dékánja
Technikai szerkesztő: *M. Pintér Tibor*
Borítóterv: *Bognár Anna*
Nyomdai munkálatok: Komáromi Nyomda Zrt.

Tartalomjegyzék

KÖZÖS NEVEZŐNK A KULTÚRÁNK

Kolosai Nedda
A gyermekkultúra jelene ... 9

Tészabó Júlia
20. század elejei hazai törekvések a gyermekkultúra területeinek meghatározására ... 28

Trencsényi László
A gyermekkultúra dilemmái – kutatói kihívások ... 37

ÉRTÉKŐRZÉS A GYERMEKKULTÚRA HAGYOMÁNYOS TERÜLETEIN

L. Ritók Nóra
Művészettel az integráció felé az Igazgyöngy Alapítvány terepi tapasztalatai alapján ... 43

Mikonya György
A gyermekszoba történeti változatai és funkciója ... 58

Szentirmai László
Nevelés kézzel-bábbal – hogy' s mint ... 71

Pajorné Kugelbauer Ida
Szabadon választott témájú gyermekrajzok témaelemzése a címekkel összefüggésben ... 78

Kismartony Katalin
Kavicsok közt gyémánt ... 91

NÉPHAGYOMÁNY – JÁTÉK

Sándor Ildikó
Hagyományőrzés? Kulturális génbank? A néphagyomány napjaink gyermekkultúrájában ... 97

Bakonyi Anna
A játék az élet sója – A játék hatása a kisgyermek fejlődésére ... 106

Lázár Katalin
A népi játék mint a gyermek kultúrájának alapja ... 118

Lázár Katalin
Miért és hogyan tanítsunk ma játékokat? ... 126

Géczi-Laskai Judit
Népi gyermekjátékok – A gyermeki játék, játékszerek (a jelen és a múlt) ... 134

IFJÚSÁGI ÉS GYERMEKIRODALOM

Gombos Péter
Disztópiák diadala – disztópiák viadala ... 146

Petres Csizmadia Gabriella
Tendenciák a kortárs gyermekirodalmi antológiákban ... 155

Márkus Éva
A német nemzetiségi gyermekirodalom gyöngyszemei ... 164

Belovári Anita
A fekete kutya szimbolikája a Harry Potter-regénysorozatban ... 174

MESE – KINCS

Bajzáth Mária
Népmesekincstár mesepedagógia – Mesék és művészetek a pedagógiában ... 188

Kopházi-Molnár Erzsébet
Olvassunk mesét… de melyiket? avagy rövid barangolás a modern meseátiratok útvesztőjében ... 198

Juhász László és Siklós Anita
Intézményesített meseterápia
– Egy új óvodai egészségfejlesztő mesealapú játékprogram hatásvizsgálata 212
N. Tóth Anikó
Színpadra álmodott mesék – Gimesi Dóra színházi meseadaptációi 225

ÚJMÉDIA ÉS GYERMEKKULTÚRA

Kárpáti Andrea
Kamaszok digitális kreativitása és a vizuális nevelés: kihívás és lehetőség 237
Lehmann Miklós
Gyermeki kultúra és internet 251
Tímár Borbála
Médiapedagógia, médiaélmény – tudatosság a média használatában 259
Orczán Zsolt
Videokonferencia-rendszer és a gyermekkultúra 272
Pataky Gabriella
Fotópályázat gyerekeknek –
Kiállítás, vagy kihívás az alsófokú pedagógusképző hallgatóinak?
Értékelés, zsűrizés a vizuális nevelésben 283

MÚZEUMPEDAGÓGIA ÉS GYERMEKKULTÚRA

Takács Anett és Csimáné Pozsegovics Beáta
Marc Chagall világa
Egy kiállítás múzeumpedagógiai lehetőségei, avagy művészettel nevelés múzeumi környezetben 290
Nienhaus Rózsa
Míves Tojás Gyűjtemény lehetőségei a gyermekkultúra formálásához 305
Tóth Anna
Mesél a festmény, múzeumpedagógia az óvodában 321

ÉRTÉKTEREMTÉS A GYERMEKKULTÚRA ÚJ TERÜLETEIN

Darvay Sarolta
A kulturált, egészséges életmódra nevelés körülményeinek megteremtése a bölcsődében 330
Rácz Katalin
Az Alapozó Terápia hatásvizsgálata iskolaéretlenség jeleit mutató óvodás gyermekek körében 360
Gyöngy Kinga
Az Első lépések a művészetek felé program „tízparancsolata” 372

GYERMEKKULTÚRA A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

Bavalics Laura
Lépjünk be a mesébe! 378
Siposné Tavaszi Virág
Tantervi tudás integrálása népmesével vizualizált taanyag által 385
Szerdahelyi Katalin
Ünnepeink: Népmesék és népek meséi –
Óvodások: Befogadók és előadók 397
Pajorné Kugelbauer Ida
Találkozás a Waldorf-pedagógiával –
A Gyermekkultúra Konferencia és Kiállítás rendezvényen a Váci Waldorf Iskola bemutatkozása 412

A kötet szerzői 423

KÖZÖS NEVEZŐNK A KULTÚRÁNK

Kolosai Nedda

A gyermekkultúra jelene

A gyermekkor megélésével, értelmezésével kapcsolatos kérdések akkor vizsgálhatók releváns módon kortárs társadalmi kontextusban, ha egy tágabb, az egész kultúrát érintő összefüggésrendszerben gondolkodunk róluk. „A gyermekkultúra jelene" társadalmunkról, a felnőttek gyermekről való gondolkodásáról, gyermekképéről fest elénk élénk képet.

Élesen él bennem a következő történet: Panka lányom 2 és fél éves, nyújtott lábakkal ül a kanapén, ha hátra is akar dőlni. Az örökmozgó most nyugodtan, örömteli feszültségben, tágra nyílt szemekkel, nagy figyelemmel hallgatja Kipp-Kopp meséit[1]. Nem megszokott módon, kicsit a kezébe adom a könyvet, szaladok ajtót nyitni. A pillanatnyinak szánt megszakítás hosszúra nyúlik. Amikor visszaérek, elámulok, Panka már jóval előrébb jár könyvében, hangosan „olvas", még a mondat közepén is a megfelelő résznél lapoz. *Marék Veronika* könyveinek hatására kezdte el megkülönböztetni a színárnyalatokat, óvó szeretettel fordult a könyvekből ismert, gaznak tűnő védett gyógynövények, kedves bogarak felé. Emlékszem, milyen szeretettel guggolt le hozzájuk. Anyaként tapasztaltam meg, mennyi rétege, jelentése, élete van egy jó gyerekkönyvnek, milyen sokféleképpen vezeti igényesen és szakszerűen a gyermeket a valóság felé.

Büszke vagyok, mert originális és hiánypótló kötetet tart kezében, Kedves Olvasó!

Több különlegessége is van a kötetnek. Az egyik, hogy a tanulmányok írói között fellelhetünk akadémiai doktort, óvodapedagógust, tanítót, egyetemi-oktatót, tanszékvezetőt egyaránt. Hiánypótló ez a sokszínűség, annak az útnak a kezdetét mutatja, melyen felismerve, hogy ugyanazt akarjuk, ugyanaz a célunk, együtt haladunk, együttműködünk a köznevelés több szegmensében tevékenykedő kollégával. Jelenlegi közös célunk a gyermekkultúra ápolása, a magyar gyermekkultúráról való szakmai diskurzusok elindítása, melyet azonnal több perspektívából, autentikus források, autentikus szakemberek segítségével, aktív közreműködésével teszünk meg.

A kötet anyagát – mely meghaladja a 400 oldalt – a 2014. november 20–21-én a Gyermekkultúra Konferencia és Kiállításon2 megjelenő szellemi tartalmakból szerkesztettük. A kettő napon 13 plenáris előadásnak, 40 szekció előadásnak,

---

[1] Marék Veronika (2015): *Kipp-Kopp karácsonya.* Ceruza Kiadó, Budapest.

[2] A részletes programunkat lásd: http://gyermekkultura.tok.elte.hu/

összesen tehát 53 előadásnak, 41 műhelynek három könyvbemutatónak, egy mesepontnak és kilenc kiállításnak adott otthont az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának épülete[3]. A tanulmánykötet elektronikus és papírformátumban egyaránt olvasható, tanulmányozható, kézbe vehető.

Máris elérkeztünk a kötet egyik értékéhez és nehézségéhez. Ugyanis alapvetően olyan élményszerű dologról szólunk az elkövetkező oldalakon, amelyeket élni kell, alkotni, hallgatni, megfogni, látni. Ezért nem könnyű szavakba foglalni, tanulmányként megjeleníteni azokat a színes tartalmakat, melyek az emberi érzékelés minden szegmensét átfogják, ezért ebben az írott formában szüksége lesz a képzeletére, Kedves Olvasó, mert a képzeletnek óriási jelentőséget tulajdonítunk munkánkban.

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának fontos felismernie saját felelősségét a gyermekkultúra ápolásának nemes ügyében. Hiszen a jelenlegi értékválságban a szülők komoly szakmai segítséget várnak ahhoz, hogy a piaci érdekek ellenében megtalálják, megőrizzék, továbbadják gyermekeik számára azt, ami értékes, ami továbbadásra érdemes a magyar kultúrából.

A kötet apropója, hogy a magyar gyermekkultúra felfedezetlen területe a kortárs kulturális életnek. 2000 után komoly szakmai műhelyek jöttek létre Magyarországon, a gyermekkultúra mégsem tudott megfelelő figyelmet kiérdemelni, ezért több irányból is várják a szakmai figyelmet a gyermekkultúra művelői. Nagy szükség lenne egy gyermekkultúrát támogató, kutató intézményre, mely elősegíti a szakmai, professzionális fejlődést (*Sándor*, 2013).

Az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának szakmai profiljába illeszkedik a gyermekkultúra szakszerű ápolása, kutatása, az értékőrzés és értékteremtés. Ezért több szempontból is kiemelkedő szakmai jelentőségű Karunk számára egy olyan tanulmánykötet kiadása, amely szakmai, pedagógiai, interdiszciplináris szempontból közelít a gyermekkultúra értékeihez.

„A gyermek mint a nevelés tárgya, mint a mindenkori felnőtt előképe, évszázadok, talán évezredek óta foglalkoztatta a gondolkodókat. De a *gyermekit* mint a világ megélésének viszonylag sablonmentes módját a mi századunk (értsd: a 20. század) kezdte ismerni és becsülni. A modern művészet, a mélylélektani vizsgálódás, a pedagógiai megújulás vágya együttesen hozták létre a gyermeki élményvilág módszeres feldolgozásának igényét." (*Mérei*, 1978). *Mérei Ferenc* három évtizede kiadott, ennél is régebben megfogalmazott gondolatai ellenére a magyar gyermekkultúra történelmi, társadalmi (és egyéb) okok miatt jelenleg nem elég erős és megformált rendszer ahhoz, hogy kivédje az idegennek vélt kulturális elemek intenzív hatásait, nincsenek gyors asszimilációs válaszai (*Szávai*, 2013; *Végh*, 2013). Kérdés, hogy a megoldás a hagyomány tovább éltetésében, avagy a kultúraváltásban van-e?

[3] Megnyílt a Gyermekkultúra Állandó Kiállítás ELTE TÓK http://www.tani-tani.info/gyermekkultura_allando_kiallitas

A nemzedékek közötti egészséges párbeszédben a gyermek belenő, belenevelődik egy kultúrába és hagyományba. A téma kutatói, például *Szávai Magdolna* (2013) szerint ma hiányzik a generációk közötti párbeszéd, hiányzik a felnőtt társadalom jótékony jelenléte a magyar gyermekkultúrából. Nincs szelekció, nincs felelős ellenőrzés. Vajon a társadalmi változások váltást vagy válságot idéznek elő a gyermekkultúrában, a kulturális értékteremtésben?

A kultúrafogalom, ami mellett síkraszáll könyvünk, s melynek lényegét a tanulmányok is bizonyítani igyekeznek, tulajdonképpen szemiotikai jellegű. A kultúra a társadalmilag teremtett jelentésstruktúrák összessége, melynek kereteiben kiismerjük magunkat abban a (képi) világban, melyben cselekedeteink jelekké válnak. Az ember a jelentések maga szőtte hálójában függő lény, a kultúrát tekinthetjük ennek a hálónak (*Greetz*, 1994; *Weber*, 1970). A kultúra jelek, szimbólumok egymásba nyúló összessége, olyan kontextus, amelyen belül a jelek értelmezhetőek, sűrűn leírhatók.

A kulturális modellek született ismeretével rendelkezni lehetetlenség. A kultúraelsajátításra való emberi képesség lehetővé teszi az emberi közösségeknek, hogy nagyon változatos kulturális adaptációt használjanak, és nagyon gyorsan megváltoztassák azt, amikor a feltételek megváltoznak, vagy új adaptációt találjanak fel. Ezért van óriási szelekciós előnye annak, ha a gyermek megtanul, és meg tud tanulni hatékonyan alkalmazkodni bármely közösséghez, amelybe történetesen beleszületik (*Nguuyen* és *Fülöp*, 2006).

A kultúra megtanulása a kritikus tényezője annak a rendszernek, amelyben a biológia, a psziché és a kultúra kölcsönösen felépítik egymást. Hogy hatékonyan bekapcsolódjanak az őket körülvevő szociális világba a gyerekeknek meg kell ismerniük kultúrájuk viszonyait. Ez egy fókuszált, intenzíven motivált keresés, kutatások azt mutatják, a kisgyermekek már a kezdetektől intermentális, együttműködő és jelentéskereső célokat állítanak fel ennek érdekében (*Trevarthen*, 1988. 80. o. idézi: *Fülöp,* 2009).

A gyermeki tevékenységek jelzik a kulturális jelentésrendszereket, amelyek a gyermeki fejlődés forgatókönyvét formálják bármilyen adott kontextusban, s ez a forgatókönyv várhatóan nagyban meghatározza, hogy a gyermek mit tanul meg és hogyan. A gyermekek kulturális gyakorlatokban való részvételének kutatása tehát feltételezi a jövőben a szülők kulturális vélekedésrendszereinek, etnoteóriáinak vizsgálatát. Ugyanis a szülők és a pedagógusok gyermekkel szemben támasztott fejlődési elvárásai hiedelmeket és kulturális értékeket tükröznek. A szülők kulturális vélekedésrendszerei összefüggnek az általánosabb társadalmi kulturális hiedelemrendszerekkel és a gyermekek adott térben és időben való felnevelésének egyedi élményeivel (*Ligtfoot* és *Valsiner*, 1992 idézi: *Nguuyen* és *Fülöp* (2006).

A pszichológiában és a neveléstudományban a fejlődési fülke modell *Super* és *Harkness* (2006) egy olyan vonatkoztatási keretet biztosít, melynek hatására a kontextusba helyezett fejlődés elemeit nem lehet olyan modellekkel magyarázni többé, amelyek nem vesznek tudomást a gyermek környezetének rendszer

jellegéről s a fejlődés nem magyarázható a gyermek individualisztikus modelljeivel sem. A kulturálisan irányított környezet ereje a fülke három alrendszerének összehangolt működéséből fakad, azaz abból, hogy a három alrendszer működése milyen összefüggésben áll egymással, a külső erőkkel és az egyes gyermekkel. Ebben a vonatkoztatási keretben a gyermeki fejlődés kulturális szerveződését 1. a környezet, 2. a bevett szokások és 3. a szülő, a pedagógus pszichológiai jellemzőinek összhangzattana hozza létre. Az aktív gyermek fogalmának használata elengedhetetlen a gyermek-környezet interakciók adekvát magyarázatában. A fejlődési fülke modell olyan elméleti keretrendszer, ami arra figyelmeztet bennünket, hogy mindegyik alrendszert figyelembe kell, vegyük folyamatosan megvizsgálva összefüggéseiket, mert gyakran ezek a kulturális befolyás forrásai (*Nguuyen* és *Fülöp* 2006; *Super* és *Harkness*, 2006, *Fülöp,* 2009; *Wallace*, 1970).

Csak most rakjuk le a gyermekkultúra területének, kutatásának alapjait. Az elkövetkező évtizedek neveléstudományi kutatási programjai talán haszonnal vizsgálhatják tovább az általunk feltett kérdéseket. Annak a kihívásnak kell megfelelnünk, hogy a kulturális szempontok érvényesítésével javítsuk a gyermekek életminőségét a változó világban.

Nincsenek, illetve jelenleg alakulnak csak olyan, kifejezetten a gyermekkultúrához kapcsolható csoportok, intézmények, melyek kutatással, elemzéssel, tájékoztatással foglalkoznak, így a gyermekkultúra saját definícióját is keresi. Hiányzik a képzés és a szakirodalom a legtöbb területen, nincs konszenzus, nincsenek támpontok abban mit tekintünk értékesnek, időtállónak, mit jelent a minőség (*Trencsényi*, 2013). Széttagoltságot eredményez az is, hogy sok esetben, amit támogat a kulturális oldal, nem kamatoztatja az oktatás. Így a jelenlegi időpillanat tapasztalata, hogy a tömegkultúra sok esetben magasodik a minőségi kultúra fölé, illetve teljesen ki is szorítja azt. Ideje intézményesen is szembe néznünk ezzel a jelenséggel, komolyan együttgondolkodva, innovatív kutatásokat kezdeni a témában illetve bemutatni azt, amit az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar tanszékein jelenleg teszünk és gondolunk a gyermekkultúra jelenéről és jövőjéről. Oktatóink szakmai kompetenciáinak hatékony működtetésén túl célunk egy reális dialógushelyzet, élő szakmai diskurzus megteremtése olyan kultúraközvetítő műhelyekkel, személyekkel, akik értékeket közvetítenek a gyermekek számára.

A gyermekkultúra területei közül a következőkbe engednek bepillantást a tanulmányok: 1. Az oktatás és a nevelés kultúrája. 2. A gyermeki játék, játékszerek, a jelen és a múlt gyermekjátékai, játszási szokásai. 3. A gyermekért és a gyermek által művelt művészetek: gyermekirodalom, ének, zene, tánc, a gyermekvilág számára készült tárgykultúra, gyermeki ábrázolás, bábszínház, gyermekszínjáték, drámajáték, fotó, film, televíziózás, rádiózás, újmédia és az internet kultúrája. 4. A gyermek által létrehozott és működtetett kultúra. 5. A gyermekkultúra történeti vonatkozásai.

Könyvünk fontos alapkérdése: mi az, ami értéket képvisel a jelen gyermekkultúrájában? A kötet több szerzője is körüljárja, értelmezi, újraértelmezi ezt

a kérdést, egyben válaszokat fogalmaznak meg explicit és implicit módokon. Lapozzunk bele a kellemes tapintású, finom illatú könyvbe!

Tészabó Júlia tanulmánya határozza meg kötetünk arculatát. Egy mélyen átgondolt, a Szerző által sokat kutatott jelenségvilágba kalauzol, a magyar gyermekkultúra alakulásának meghatározó állomásait mutatja meg. Bepillantást enged abba folyamatba, ahogyan a múlt századforduló környékén a reformpedagógia egyik ágaként (*Németh*, 2004) születő művészetpedagógia a gyermek alkotó tevékenységének felismerésével nagy változásokat tudott elérni azzal, hogy a gyermekek művészeti tevékenységeit a gyermekben működő alkotó energiák megismerésének tekintette, és beemelte az iskolai oktatásba. A tanulmány érzékletesen mutatja meg azt a folyamatot is, ahogyan a gyermekkultúra fogalmi tartománya, konkrét területei formálódtak a múlt század fordulóján annak hatásaként, hogy a gyermekművészetet szélesebb összefüggésben kezdték értelmezni és belevontak sok ekkor kibontakozó és a gyermek sajátosságait figyelembe vevő, annak esztétikai érzékére ható területet. Például a gyermek esztétikus környezetének elemeit, az otthon, az iskola berendezéseit, a gyermekruhák reformját, az ekkor születő művészi gyermekkönyvet.

Ebbe a sorba illeszkedik az 1914-es budapesti Gyermekművészeti Kiállítás is, melynek alakulását részletesen olvashatjuk a tanulmányban. Az 1914-es kiállítás tervezeteinek szisztematikus vizsgálata jól mutatja a gyermekművészet-gyermekkultúra fogalmának letisztulását, egyben állandó bővülését. A kiállítás területeinek kialakításában kiemelkedik *Nádai Pál* tanár, művészeti író szerepe, akinek nemcsak a gyermekkultúrával, de általában a kultúrával kapcsolatos munkái egy igen széleskörű, mondhatjuk, mai szemmel is nagyon modern kultúrafelfogást képviselnek. *Nádai Pál* a gyermekkultúra területeinek első itthoni feltérképezőjeként már 1911-ben megírta és megjelentette, *Könyv a gyermekről – munka, játék, művészet* című könyvét. Ebben az előbb felsorolt területek mellett kitér az ifjúsági irodalom témájára, beemeli a város és a természet témáját, valamint a kert is fontos szerepet kap a könyvben. *Tészabó* Júlia tanulmányából kiolvasható: komplex művészeti és pedagógiai szemléletmódja, érdeklődése a mindennapi élet és környezet modern megváltozása iránt, ebben a gyermeki környezet fontosságának felismerése, valamint nemzetközi tapasztalatai okán talán az sem kizárható, hogy *Nádai Pál* az, aki végül dűlőre vitte az évtizede készülő kiállítást. Az 1914-es Gyermekművészeti Kiállításon a gyermek számára és a gyermekek által alkotott művészet jelent meg. *Tészabó* Júlia tanulmányának fontos hozadéka, hogy a gyermekkultúra kutatásának jelentős forrásaként mutatja be a Népmívelés, illetve Magyar Iparművészet korabeli lapszámai mellett a Magyar Pedagógia lapszámait is! A Nyugat korabeli kritikáját olvasva az 1914-es kiállításról látható: az eseménysor valóban találkozott az akkori progresszív kultúraalkotók szemléletével. A tanulmány azzal zárul: hasonló, átfogó jellegű, a gyermekművészetre reflektáló nagy kiállítást nem rendeztek Magyarországon sem többé.

Trencsényi László a téma elkötelezett kutatója tanulmányában *Szókratész* nyomdokain haladva felteszi a feltehető égető kérdések sorát. Mi is az a gyermekkultúra? Kik a gyermekkulturális szcéna szereplői? Ki döntse el mi értékes, mi való a gyerekeknek? Szabályozzon a *piac*? Győzzön az, akinek jobb a marketingje? Szabályozzon kánonjával, költségvetésével az állam? Fékezze meg a kulturális szennyezést? Mi a kiút? Van-e, található-e művelődéspolitikailag, közgazdaságilag is kialakítható helyes arány? Megszervezhető-e műveltebb társadalommal, szakértő kritikával, jó tájékoztatással, civil védjegyek alkalmazásával egy önszabályozó kontroll? *Trencsényi* aprólékosan meghatározza a gyermekkultúra területeit. Jelentős társadalmi jelenség mögött álló jelentős társadalmi csoportról gondolkodnunk, amikor a gyermekkultúráról szólunk: nagyszülőtől játszótértervező iparművészig, áruházi eladóig, nemkülönben a csecsemőtől a gyerekkultúrából kilépő ifjúig. Érdekesen arra a következtetésre jut, hogy a feltett kérdésekre, a társadalmi kihívásokra *szervezett, integrált kutatásokkal* kell szakértő módon pedagógiai válaszokat (is) adnunk. Az értelmező paradigma tudományfilozófiai állásfoglalása szerint minden kutatás értékhordozó, valamint meghatározó a kutatott emberi viselkedés kontextusa, történeti, kulturális háttérbe ágyazottsága (*Szokolszky*, 2004; *Szabolcs*, 2001; *Golnhofer* és *Szabolcs*, 2005; *Kolosai*, 2012). *Clifford Greetz* (1994) azt mondja: bármilyen pontatlanok legyenek is a kultúra, kultúrák, kulturális formák terminusaink, nincs mit tenni, mint komolyan figyelembe venni és használni őket, ennek ellenére is. *Szókratész* kérdéseit továbbiakkal szükséges gyarapítanunk, *Trencsényi László* kérdéseit pedig elkezdtük megválaszolni kötetünkben.

L. Ritók Nóra arra tesz kísérletet, hogy bemutassa azt az óriási munkát, amit annak érdekében végez, hogy kultúrák közelítését elősegítse a gyermekkultúra eszközeivel. Olyan módszertani fogásokat mutat meg, amelyek sikeresek, leírhatóak, átadhatóak és nem művészeti iskola-specifikusak, használhatóak az általános iskolai oktatásban. Egy olyan komplex problémakezelési módot dolgozott ki, mely egyszerre fókuszál a problématérkép több területére, a gyerektől a felnőttig, képességeket fejleszt, lehetőségeket teremt, mindenekelőtt pedig kísérletet tesz szétesett közösségek helyreállítására. A nemzetközi gyermek képzőművészeti és nevelési trend is azt tekinti fontosnak, amit az Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola pedagógiája: a sajátos, egyéni, öntörvényű gyermeki kifejezésmód fejlesztését, amiben az ösztönösséget fokozatosan váltja fel tudatosság, és amiben a saját viszonyulás megjelenítése fontos cél. Oktatási részről a modell a művészeti tevékenységből indul ki, ami azért fontos kiindulópont, mert nagyon gyorsan képes a sikerélményen keresztül olyan viszonyulásokat kialakítani, amelyek megteremthetik az alapját a tanulás és az iskola iránti attitűdváltásnak. A családokkal, felnőttekkel való munkában fő vezérelv az önfenntartási képességek fejlesztése, a munkahelyteremtés és a közösség megerősítése abban, hogy legyen képes önmagát megszervezni, gondjaira megoldást találni, összefogni, előre nézni. Nem mélyszegénységben, nem cigányként szocializálódva

nem találhatjuk meg a megfelelő utakat és tempót a kultúrák közelítéséhez, tehát két tudásból építkezhet az integráció: romák és nem romák tudásából.

Mikonya György tanulmányában egy, a gyermekkultúrának pedagógiai szempontból keveset vizsgált területére kopogtat be: a gyermekszobába. Egyfajta történeti kitekintésben körüljárja ennek a titokzatos világnak a funkcióit (alvás, tanulás, alkotó tevékenységek, kulturált szórakozás, játék), pszichológiai jelentőségét, leír gyermekszoba tipológiákat. A tanulmány szisztematikusan mutatja be azokat a tényezőket, amelyek miatt a gyermekszoba a szocializáció egyik kitüntetett színhelyének tekinthető. A gyermekek rendelkezésére álló otthoni tér az avatott szem számára megmutatja a családnak és a társadalomnak gyermekről való gondolkodását is, ezért interdiszciplináris, multidiszciplináris gyermekkor- és gyermekkép kutatások fontos részterülete lehet a jövőben.

Szentirmai László tanulmányának üzenete: szinte mindegy hogyan, csak bábozzunk – gyerekek számára és gyerekekkel együtt - akár kézzel, lábbal, csak tegyük! A Bábjátékos Egyesület elnöke évtizedek tapasztalatát sűríti írásába, tudásának továbbadása nemes célja, hiszen ő érti, tudja, ismeri a pedagógiai céllal művelt bábjátékot, ezt az értékőrző és értékteremtő tevékenységet. Arról is pontosan szól, hogy aki műveli, az hogyan tudja *hatékonyan* csinálni. A konkrétan miképp kérdésre is fontos válaszokat ad, legelőször is és mindig a gyerekből indul ki. A gyerekből, aki még nem ismer fel szabályszerűségeket, törvényeket, éppen kezdi a Jó és a Rossz között elhelyezkedő ezernyi árnyalat megkülönböztetését, például az emberi sorsokat felvonultató bábjátékon keresztül. *Szentirmai* tanár úr pesszimista, meglátása szerint a művészeti nevelés több területe hátrányt szenved ma az iskolázásban, további probléma, hogy nincsen a bábjáték pedagógiai alkalmazására felkészítő, átfogó megegyezésen alapuló pedagógus*képzés*. A tanulmány kötetbe szerkesztésével szándékaink szerint lépéseket tettünk, hogy üzenetét továbbvigyük.

Pajorné Kugelbauer Ida írásában a gyermekkultúra 100 évre visszatekintve is fontos területét vizsgálja tudományos igényességgel: a gyerekrajzokat. Két éves longitudinális kutatása eredményeiből - melyben egy Waldorf-iskola vizuális nevelési koncepcióját, gyakorlatát és eredményességét vizsgálta - kiemeli a szabadon választott témájú rajzokat. A szabadon választott témájú rajzok esetében különösen fontos a címadás mozzanata, mert a rajzok értelmezésében a cím segítséget, új árnyalatokat nyújthat a pedagógiának. *Pajorné Kugelbauer Ida* munkájával új kutatási irányokat is jelöl ki, egyben érzékletesen mutatja be, ahogyan a címadás mozzanata a gyerekrajzot más dimenzióba emeli.

Mindannyian tájékozódunk a minket körülvevő, zeneileg vegyes világban, szeretünk kikapcsolódni zenével, belefeledkezni a zenébe. *Kismartony Katalin* tanulmányában azzal a fontos kérdéssel szembesít bennünket, vajon keressük-e felnőttként, milyen zenei anyag való a kisgyermeknek? *Kodály Zoltán* azt vallotta, „a gyerekeket a remekműveken keresztül kell elvezetni a remekművekhez”. Mégis hogyan döntsük el, mi az érték, mi remekmű? A gyerekeknek való zenei értékek felkutatása erőfeszítést igényel, tudatos figyelem szükséges

hozzá, ami a későbbek folyamán megtérül, mert így automatizálódhat a zenei értékek megtalálása. Amennyiben a körülöttük élőktől ezt a modellt tapasztalták, a gyerekek önmaguktól is igényesen választanak zenét. A tanulmány érdekesen, izgalmas stílusban ad további támpontokat a kérdések megválaszolásához és további kérdések megfogalmazásához.

Mindannyian az elmúlt évtizedek, évszázadok által kialakított 21. században élünk, elhatárolódhatunk-e mindattól, ami újabbá, modernebbé tette életünket? Mára identitásunk részévé vált az Információs és Kommunikációs Technológiák használata (*Hüther*, 2009). A művészet feladata pedig, hogy visszatükrözze, értelmezze az aktuális valóságot, amikor művészi célból használunk IKT eszközöket, akkor is az értelmezés és láttatás a cél. *Kárpáti Andrea* tanulmányában áttekinti, milyen kifejezési módok és műfajok alkotják a digitális kreativitás eszköztárát, valamint olyan kutatást mutat be, amely ezek spontán megjelenéseit kutatja ifjúsági szubkulturális csoportokban. A tanulmány sok fontos kérdésre keres választ. Vajon ártott-e a digitális képek áradata a gyermekrajznak? Hogyan működnek, milyen alkotási, tanítási és tanulási gyakorlatot követnek a digitális tanulóközösségek?

A kutatás a művészetszociológia és a kulturális antropológia eszköztárát felhasználva, alapvetően kvalitatív módszereket alkalmaz; a közösség valamennyi tagját bevonó fókuszcsoportos interjút, kérdőíveket, elemzi a közösségi alkotásokat és résztvevő megfigyelőként a csoport-működést. *Kárpáti Andrea* komolyan veszi azt a multimédia iskolai megjelenésekor felmerülő problémát: mit kezdjünk a gépekkel könnyen létrehozható giccsel, a szórakoztató, igénytelen információval? Csakhogy konstruktívan újrafogalmazza: lássuk, milyen pedagógiai és művészi lehetőségek rejlenek a multimédiában? Hogyan lehet digitális és hagyományos alkotó módszerek szinergiáját megvalósítanunk az oktatásban? Munkájában azonnal ki is jelöli a pedagógia feladatát: a vizuális kultúra klasszikus értékeit szükséges beépítenünk az új, digitális ifjúsági médiumokba. *Kárpáti Andrea* tanulmánya rávilágít arra, hogy a kamaszok számára a számítógép természetes kifejező eszköz, ezért ideje lenne, hogy a kreatív média jelentősebb szerepet kapjon iskoláink tanterveiben.

A népművészet és a szélesebb értelemben vett néphagyomány, a mai magyar kultúra fontos összetevője, tiszta forrása. Látnunk kell, hogy a hagyományos népi kultúra alkotásainak színessége, ösztönössége, szinkretikus látásmódja, szimbolikája koragyermekkorban a gyermeki gondolkodáshoz, világlátáshoz nagyon közel áll, a gyermek kultúrájába természetes módon integrálható. *Sándor Ildikó* tanulmányában áttekintést nyújt arról, hogy a mai magyar gyermekkultúrában a néphagyomány mely elemei kapnak jelentős szerepet, mely területek szorultak háttérbe vagy hiányoznak belőle, leírja, milyen keretek között, milyen felfogásban-megközelítésben találkozhatnak manapság a fiatalok a magyar néphagyománnyal. Amikor mai formájában néptánccal, népzenével vagy a néphagyomány más elemeivel találkozunk, azt *folklorizmusnak* nevezzük, mert a jelenség átkerült saját eredeti közegéből a kultúra közvetítésének egy másik

szférájába, és adaptálódott a hivatalos magas- és közműveltségbe. *Sándor Ildikó* bemutatja azt a gyakorlatot, melyben a Hagyományok Háza teljesíti alapfeladatát a néphagyomány élhető műveltségként való közvetítését a 21. század embere számára. A kulturális örökség kincseinek megfelelő átadásáról, a népművészethez közvetlenül, szervesen kapcsolódó és kötődő tevékenységek élmény- és érzelemközpontú, a művészeti nevelés tevékenységrendszerét felhasználó közvetítéséről gondolkodik felelősségteljesen a tanulmány.

Bakonyi Anna tanulmányában a játék és a művészetek személyiségformáló hatásrendszerét mutatja meg, örvendetes módon teret szentel a szabadjáték fontosságának megmutatására. A zene, a mese, bármilyen kézművesség, a színház, a mozgás, vagy éppen a tánc nagy hatással lehet az ember fejlődésére, komoly mértékben kovácsolhat össze közösségeket, mozgathat meg együttes erőket. A művészet, közösség teremtő aspektusa mellett, abban hasonlít a szabad játékhoz, hogy az élmények beépülése és a feldolgozás folyamata egyiknél sem egységesíthető, mindkettő értéke és értelme éppen a szabad áramlásban rejlik. A tanulmány hangsúlyozza: a kisgyermekkori játék nem átléphető, nem kihagyható, az egészséges fejlődés szempontjából elsődleges gyermeki tevékenység, melynek fejlődésével minden más jelenlévő és későbbi cselekvés összefügg. Tudásalapú társadalmunkban a kisgyermekkori játék létjogosultsága nem csökken, ellenkezőleg: továbbra is megmarad, éppen azért, mert életképes, kreatív, jó értelemben vett önérvényesítő, asszertív személyiségeket akarunk nevelni.

Lázár Katalin értékes tanulmányaiban megmutatja, a hagyományos, népi játékokat a felnőtteknek kell megtanítania a gyerekeknek, megszűntek azok a gyermekközösségek, ahol természetes módon történt ezeknek a játékoknak a továbbadása. A játék ugyanis annak eszköze, hogy a gyermek el tudja sajátítani az őt körülvevő társadalom kultúráját, be tudjon illeszkedni a társadalomba, kapcsolatokat tudjon kialakítani. Ha ezt vesszük figyelembe, nyilvánvaló, hogy ezt magától nem tudja megtenni, erre meg kell őt tanítani. A téma nagy kutatója rendkívül érdekes, színes írásaiban, rengeteg konkrét játék megnevezésével és leírásával kedvet teremt hagyományos kultúránk játékainak adekvát óvodai alkalmazásához.

Géczi Laskai Judit tanulmányában megmutatja, a gyermekek életében helye van a készen vásárolt játékszereke mellett, a gyermek alkotó hozzájárulásával készített játékszereknek. Természetesen témáját az oktatás felől közelíti meg: a tanításban, nevelésben való hasznosulásra koncentrál, a vizuális és technikai kompetenciákat igénylő eszközös gyermekjátékokat, az élményszerű játékkészítést helyezi gondolkodása középpontjába.

A jó gyermekirodalom megmutatja, milyen értékrendek alapján szerveződik és működik a társadalom. Kötetünk gyermekirodalommal foglalkozó tanulmányai hasznosak lehetnek Olvasóink befogadó központú megközelítésének alakításában. A fiatal, így kevesebb olvasási stratégiával rendelkező gyermek vagy ifjú olvasó nagyon intenzíven beleéli magát a szövegekbe: gyakorlatilag önmagát olvassa. Eltérő szempontok szerint vizsgálható az olvasni még nem tudó kisgyer-

meknek szánt illusztráció centrikus irodalom, valamint a kisiskolásnak, illetve az olvasó kiskamasznak, serdülőnek kezébe ajánlható irodalom (*Reynolds* 2011), erre szemléletes példák sokaságát kínálja könyvünk.

Gombos Péter tanulmányában azt elemzi, a 2010-es években tapasztalható jelenségnek, a disztópiák aranykorának, a műfaj napjainkban tapasztalható elsöprő sikerének, mi lehet a titka? Érdekesen néz a probléma mögé, megmutatja a műfaj gyökereit, részletesen értelmezi a műfaji kategória jelentésrétegeit, konkrét példákkal szemlélteti műfaji előzményeit, a klasszikus disztópiákat, ezek között sorra veszi a magyar klasszikusokat is. Angol nyelvterületen több szerző is röviden „rémálomba forduló álom"-ként határozza meg a disztópiát. Mindenképpen igaz, hogy alapvetően komoly, társadalmi szinten gondolkodó regényekről van szó, melyek kegyetlenek, remény nélküliek és az utóbbi évek legkeresettebb ifjúsági regényei. A serdülőkor hirtelen változásaival, felnőttekkel való opponálásával, a lázadással összecseng a disztópiák hatalmas térnyerése, ugyanakkor körültekintve a világban, társadalmi szinten az elmúlt másfél évben döbbenetesen aktuálissá vált a műfaj. Ráadásul a mai disztópia szerzők legtöbbjét – ellentétben például az 1984 szerzőjével – az is foglalkoztatja, mi jön a diktatúra után: feltétlenül jobb, szebb lesz-e az új világ(rend) írja a Szerző.

A disztópiák diadalának szerkesztése közben sokat beszélgettünk a tanulmányban megjelenő könyvekről akkor 15 éves nagylányommal. Több könyvet azonnal elolvasott *Gombos Péter* „ajánlásaiból", az a lendület és érdeklődés figyelmeztetett arra, igenis létezik olyan irodalom, kortárs irodalom, ami izgalmas, elgondolkodtató, további olvasásra, beszélgetésre sarkall egy gimnazistát. Ezzel a tanulmány elérte azt a célját, amiért könyvünk is megszületett. Vajon meg kell-e lepődnünk azon, hogy egy régóta létező műfaj manapság az ifjúság körében ilyen elsöprő erővel hódít? Kérdés az is, meddig tart e sikertörténet?

Petres Csizmadia Gabriella nem csupán ízelítőt nyújt a kortárs gyermekirodalom szövegvilágából, hanem annak keresztmetszetét kínálja. A tanulmány segítségével átfogó képet kapunk a mai gyermekvers- és gyermekpróza-irodalom tendenciáiról, műfaji és nyelvi sokszínűségéről. A kortárs gyermekirodalmi antológiák korpuszait háromféle válogatási elv szerint gyűjti össze: téma, népszerűség, műforma. Arra mutat tanulmányában konkrét példákat a Szerző, hogy az antológiákban a posztmodern nyelvhasználat stratégiáit a befogadók életkori sajátosságaival összekapcsoló humor kiemelt pozíciója figyelhető meg a művekben legmarkánsabban. A kortárs gyermekirodalmi szövegek humor iránti érzékenysége a tanulmány szerint abból az elvárásból fakad, hogy a befogadók a szórakoztató funkció dominanciáját kívánják meg e mai szövegektől. A kortárs mese átiratok megőrzik a népmese szerkezetét, motívumrendszerét a köznyelvi és nyelvjárási elemek mellett pedig olyan nyelvi elemek is beépülnek a szövegbe, amik a kortárs tárgykultúrát, gondolkodásmódot, életritmust, technikát tükrözik. Aktuális, lebilincselő példáival azokra a jelenségekre hívja fel figyelmünket a tanulmány, amelyek tendenciaként jelennek meg kortárs gyermekirodalmi művekben.

A német nemzetiség a magyar nemzet része, a magyar gyermekkultúrának így részét képezi a magyarországi németek gyermekkultúrája. *Márkus Éva* tanulmánya röviden bemutatja a magyarországi német gyermekirodalom fontosabb gyűjteményes köteteit és szerzőit. Az alkotások német nyelven íródtak, mégis több szállal kötődnek a magyar kultúrához, a magyar valósághoz a közös társadalmi valóság megélése nyomán. A németek több száz éve élnek hazánkban, együtt a magyarsággal így a nyelvi fordulatokban a magyar-német kétnyelvűség, a két kultúra találkozása tükröződik, valamint a kulturális emlékezésnek is tárházai ezek a művek.

Belovári Anita a Harry Potter sorozat titkait kutatva kiválaszt a könyvből egy szimbolikus alakot, a fekete kutyát, melynek jelentésrétegeit felfejtve hív intellektuális kalandozásra közös kulturális emlékezetünk kiapadhatatlan kincsesbányájában. Ebben a keresésben, mint ahogy cseppben a tenger, azonnal tükröződik, érthetővé válik, mi az oka a fantasy elképesztő térhódításának a gyermek- és ifjúsági irodalomban. A tudományos gondolkodásban bekövetkező változásokkal párhuzamosan, azokkal összhangban valószínűleg most jött el az az idő, amikor megtapasztaljuk, hogy racionális, tudományos, ok-okozati rendszerekben felépülő társadalmunk áldásain (messze) túl a fantázia, az intuíció és a képzelet erői valóságos esélyt jelentenek arra, hogy jobban megértsük önmagunkat és a világot, közelebb kerüljünk bizonyos létkérdésekhez. A Szerző saját tudományterületén belül maradva, szövegértelmezések segítségével fejti fel a könyvsorozat sikerének szegmenseit, elismerve, hogy a jó szövegnek számtalan különböző értelmezése létezhet. Vajon hogyan lehetséges az, hogy a Harry Potter könyvek gyerekeknek, ifjaknak és felnőtteknek egyaránt örömet, izgalmat, élményt ígérő olvasmányok?

Közös kulturális emlékeink az együvé tartozás érzésével identitásképző funkcióval bírnak, a kultúra közösséget teremt. Hagyományaink felidézése a Szerző értelmezésein keresztül az ismerősség érzetét kelti, ezzel példaértékűen gazdagítja a tanulmány a könyv olvasásának eleve emlékezetes élményét.

Bajzáth Mária tanulmánya a gyermekkor tündérvilágai közül a mesét veszi szemügyre, a Szerzőtől elvárható érzékenységgel és pedagógiai tudatossággal. Azt a kérdéskört járja körül, vajon miért fontos, hogy népköltészeti alkotásokat használjunk kulcsként? Elgondolkodtató, hogy az iskolában a gyerekek szinte csak az olvasókönyv egy-egy meséje kapcsán találkoznak mesével. A találkozás pedig már nem mesemondást és mesehallgatást jelent számukra, azaz nem élményt, hanem olvasástechnikai gyakorlatokat, szövegfeldolgozást, szövegértést, a mesével kapcsolatos kérdések megválaszolását, monoton feladatok megoldását. Ezek az iskolai tevékenységek falat húznak a mese és a gyerekek közé, azt a belső munkát szakítva félbe, amely a gyerekekben mesehallgatás közben elkezdődött. A népmesék kulcsok, mert szimbolikus, képi nyelvük kinyitja „a meselátó szemeket és mesehalló füleket”, mozgásba lendíti a jobb agyféltekét, közelebb viszi a gyereket a meséhez, ezzel önmagához.

Kopházi-Molnár Erzsébet az igényes gyermekirodalmi alkotás aktuális témáját, elgondolkodtató kultúrtörténeti bevezetővel kezdi. Megmutatja, a tömegkultúra előtti időszakban, a közösségben élő emberek számára közösen alakított értékrend működött, melyben egyenrangúan volt helye művészeteknek, elit kultúrának valamint népművészeteknek. Az iparosodás, a városiasodás következtében kialakuló tömegkultúra, melyet ipari technológiával tömegméretekben gyártanak és a profit reményében bocsátanak ki a fogyasztói piacra, ismétlő, felszínes, triviális kultúrát produkál. A kultúra fogyasztói piacának egyik legnagyobb területe a könyvkiadás, ezen belül a gyerekkönyvek piaca. *Bruno Bettelheim* (2013) szerint a gyereket olyan történet köti le legjobban, amelyik szórakoztató, egyben felkelti a kíváncsiságot, de életét csak akkor gazdagítja, ha mozgásba hozza képzeletét, fejleszti intellektusát, eligazítja érzelmeiben, megbékíti félelmeivel. A tanulmány ezen a problémakörön belül felhívja figyelmünket azokra a deformált tündérmesékre, melyek átigazítások egy átlagolvasó feltételezett elvárásainak megfelelően, s melyekkel az eredeti meséknek pont a varázsa és lényege tűnik el. Amennyiben abból az alapigazságból indulunk ki, hogy a meséket kulturális örökségként kapjuk, tiszteletben kell tartanunk, hogy egy jó mesemondó pont azokat a hibákat nem követheti el, melyeket ezek a deformált tündérmesék elkövetnek. A tanulmány szakértő módon, aprólékosan hívja fel figyelmünket azokra a tényekre, melyek mellett naponta elmegyünk.

Juhász László és Siklósi Anita tanulmányukban az óvodai mindennapokban használt módszereket új perspektívából szemlélik, tudományos igényességgel mutatják meg kutatásukban, hogy a mesének, a nevetésnek milyen erős és egyértelmű pozitív hatása van az óvodás gyerekek egészségére, immunrendszerére. Fontos szempontjuk volt módszereik életkor-specifikus kialakítása és olyan technikák, eljárások kísérleti kidolgozásának, alkalmazásának előkészítése, amelyek lelki, pszicho-neuro-immunológiai hatásai ismertek, gyógyszer mentesek és amelyeknek alacsony a pszichés és egészségügyi kockázata. A kutatók által kontrolláltan, mérésekkel egybekapcsolva kipróbált segítés/társas támogatás, nevetés és pozitív szuggesztiók a tanulmány szerint egyértelműen, bizonyíthatóan pozitív hatással lehetnek óvodások fizikai és mentális állapotára egyaránt.

N. Tóth Anikó tanulmányában azt vizsgálja, *Gimesi Dóra* újragondolt színpadi meséinek gyermekekhez közeli világain keresztül, hogyan változik át a mesei narratíva színpadra álmodva drámai szöveggé, hogyan módosulnak a szerepek, milyen módon alakul át a figurák viszonyrendszere. Rámutat a hagyományos mesei elemek sajátos változataira, illetve a forgatókönyvek nyelvi invenciózusságára. Pontosan meghatározza az adaptáció, mesei adaptáció fogalmát, mely szerint az adaptáció egy már meglévő műnek (szövegnek) variált ismétlése, melynek célja a gondolatok aktualizálása vagy konkretizálása. A szemléletesen bemutatott példák között találunk olyan meghökkentő dramaturgiai fordulatot is, melynek lényege, hogy elfogadható a kapcsolatok felbomlása és az őszinteségre, kölcsönös megértésre építő harmónia kialakítása

egy új viszonyrendszerben. *Gimesi Dóra* újragondolt színpadi meséi barátságos kortárs világokat tárnak fel, melyekben biztonságosan közlekedhetnek a gyermek befogadók, s önmagukkal találkozhatnak, saját életükkel szembesülhetnek művészi élményen keresztül a gyermeküket színházba kísérő szülők.

Az internet térhódítása erőteljes hatást gyakorolt mind a gyermeki kultúra, mind a szocializáció, mind pedig a játék és tanulás elsődleges területeire. *Lehmann Miklós* tanulmányában megmutatja, kevés kutatás vizsgálja az internetben rejlő lehetőségeket a gyermekkultúra közvetítésében, és bár vannak kezdeményezések (például a gyermekeknek szóló internet kiépítése vagy a tartalom alakítása a gyermekek fejlődési igényei szerint), az internet még mindig inkább szükséges vagy szükségtelen rosszként, mintsem használható eszközként jelenik meg. Állást foglal amellett, hogy a számítógépek nyomán kialakuló új digitális kultúra nem előzmények nélküli, és nem önálló; inkább arról van szó, hogy a digitális környezet átalakította a kultúra számos elemét és jelenségét, az online kultúra azonban továbbra is a gyermeki környezet része, nem önálló entitás. A kulturális környezet változása folyamatosan azt az elvárást támasztja a kultúra meghatározó szereplőivel, közreműködőivel és közvetítőivel szemben, hogy a gyermek kulturális környezetét az interneten is megfelelően strukturálja, fogyasztását felelősségteljesen alakítsa, az abban való tájékozódást a gyermekek számára megkönnyítse. Célravezető a kultúra digitális átalakulásának folyamatos, szakszerű pedagógiai elemzése, sajátosságainak kiaknázása. A Szerző tanulmányában egy realista internet-képet mutat meg a témában hiánypótló módon, valamint követhető irányokat vet fel a hálózati gyermekkultúra pedagógiailag tudatos alakításához.

Gyermekeink folyamatosan találkoznak médiaüzenetekkel, saját szabadidős tevékenységük jelentős részét teszi ki a médiafogyasztás, médiahasználat. Mára a média a gyermekkultúra szerves része, a gyermekek élményvilágának meghatározó szereplője. *Tímár Borbála* nagyon aktuális tanulmányában hangsúlyozza: a médiakörnyezet befolyása alapvetően függ a médiaműveltségtől. A friss szemléletű médiapedagógiai írás szerint a folyamatos párbeszéd a gyermekkel a világ, ezen belül a média által közvetített világ befogadása, átélése, értelmezése érdekében. Felnőttként érdemes kíváncsisággal, érdeklődéssel közelíteni a gyermek médiaélményeihez, azzal a pedagógiai céllal, hogy segítséget nyújthassunk neki az élményfeldolgozásban, illetve a kritikus, tudatos médiahasználat kialakításában. A *médiaműveltség* olyan készségek és ismeretek összességét jelenti, amely a tudatos, kritikai szemlélettel rendelkező, aktív médiabefogadást és médiahasználatot biztosítja. A médiapedagógia nem csupán a veszélyek elkerülését tanítja, hanem az aktív médiahasználatban a tudatos, de egyben élvezetekkel teli befogadásban és alkotásban nyújt kutatásokon alapuló pedagógiai segítséget.

A gyermekek és szüleik váltak az új technológiák egyik legfontosabb fogyasztójává, ezért rendkívül fontos a piac hatásainak ellensúlyozása. Problémaként jelentkezik, hogy a kisiskolások, óvodások és kisgyermekek számára kevés a képzett, felkészült médiapedagógus. Ezért lehetséges, hogy a médiapedagógia

területén az oktatási rendszeren kívülről érkező, civil szervezetek is működnek. A tanulmány konkrét pedagógiai programot mutat be médiaélmények feldolgozásához. A bemutatott program kulcsszavai: párbeszéd, alkotás, tudatosítás, önkifejezés és játék.

Orczán Zsolt konkrét tapasztalati úton bizonyítja, hogy a kultúra terjesztése hatékonyabb, ha a hagyományos módszereket átgondoltan és felkészülten ötvözzük a gyerekek számára kedvelt eszközök, például mobiltelefon, számítógép használatával. A kulturális értékek közvetítésében olyankor érdemes videokonferencia rendszerben gondolkodnunk, amikor a személyes részvétel nem megoldható az eseményeken. Ilyen esetekben akár heti rendszerességgel, utazás nélkül találkozhatunk, majdnem személyesen: művészekkel, tudósokkal, híres emberekkel, ellátogathatunk távoli múzeumokba és földrészekre. A videokonferencia rendszer szervezése közül hármat tekint át részletesen a tanulmány, melyekkel az egymástól távol élő gyermek csoportok közötti közösségépítés valósulhat meg.

Pataky Gabriella írásában bemutatja a Gyermekkultúra Konferencia és Kiállítás gyermekek számára kiírt és megvalósított fotópályázatának történetét, körülményeit, bepillantást enged a kiállítás szakmai kulissza titkaiba. A *Természet gyerekszemmel című fotókiállítás* 65 ifjú érdeklődőt szólított meg, egy-egy pályázó több képét is elküldte az ELTE Tanító- és Óvóképző Karra. Sokan írtak is természetről szóló fotóik keletkezésének történetéről. A Szerző megmutatja, milyen rengeteget mond el egy gyermek életéről, természettel, családjával való kapcsolatáról egy olyan lehetőség, amikor ikonografikusan és verbálisan egyaránt megnyilvánulhat. A kiállítás feladatkörei fontos gyakorlati tapasztalatokkal szolgáltak a hallgatók számára: a vizuális nevelés speciális értékelési kultúrája, a zsűrizés folyamatának megtapasztalása jó alkalmat adtak a tanulásra.

Sok kortársamnak a múzeum szó hallatán eszébe jut egy furcsa illat, szúrós szemű teremőrök és a lassan múló idő. *Takács Anett* és *Csimáné Pozsegovics* Beáta munkája rendkívüli jelentőségű abban a folyamatban, amiben a magyar múzeumpedagógia látványosan távolodik az előbb festett képtől és izgalmasan megtalálja, pozícionálja önmagát a gyermekkultúrában és a pedagógiában. A tanulmány megmutatja, hogy a múzeumok sajátos környezete megfelelően színes múzeumpedagógiai módszertani bázisra építve, az egyes célcsoportok életkori sajátosságait differenciáltan figyelembe véve, képes a szórakozva tanítás/tanulás elvét sikeresen érvényesíteni. Így a múzeumi tanulás kiválóan alkalmazható változatos tanulási, nevelési célokra, beleértve és kihangsúlyozva a művészeti nevelést. A tanulmány érdekesen mutat be egy, a tapasztalati tanulást és a komplexitás elveit előtérbe helyező konkrét múzeumpedagógiai gyakorlati foglalkozást, melynek során a csoport *Chagall* életrajza segítségével összegzi a festő életének állomásait, szimbólumait, és ezek megjelenését egy festményén. A foglalkozás folytatása olyan otthoni feladat, melynek célja saját életút kép készítése, mely elgondolkodtatja a gyermeket saját környezete lényegi elemein, a számára fontos tárgyak és szimbó-

lumok jelentésrétegein. Olvasás közben meggyőződhetünk, hogy kiváló múzeumpedagógiai módszerek segítségével a gyermekek játékközben formálják esztétikai, tárgyi, viselkedési kultúrájukat, identitásukat. A múzeumpedagógia adekvát alkalmazásával, a gyermek akár ki is léphet a valóságot alkotó törvényszerűségekből. Miközben nem távolodik el a valóságtól, újraértelmezi azt és egy olyan valóságot tár elé a múzeumpedagógia, amelynek alapja a saját környezete, az otthon, a tradíciók, a közösség és a kultúra.

Nienhaus Rózsa a Míves Tojás Gyűjtemény (köznyelvi használatban: Míves Tojás Múzeum) alapító igazgatója tanulmányában bemutatja: a Míves Tojás Múzeum arra vállalkozott, hogy a népművészetek gazdag tárházából egy sajátos terület, a tojáshímzés, tojásdíszítés hagyományait gyűjtse és dolgozza fel, országonként, tájegységenként, díszítő módszerenként rendezetten mutassa be a nagyközönségnek. A múzeum elsődlegesen a díszített tojások szépségének és harmóniájának közvetítője, a látvány múzeuma. Mégis rengeteg gyereket hívogat tevékeny együttlétekre. A Míves Tojás Múzeum társadalmi kapcsolatai széleskörűek, valamennyi iskolatípusból fogad látogatókat és résztvevőket foglalkozásain. A helyi óvoda, általános iskola gyermekei a rendezvényeken a kulturális műsorok lelkes szereplői. Reményeink szerint a tanulmány felhívja a figyelmet arra, helye van az óvodapedagógusok és tanítók képzésében a múzeumpedagógiának.

Darvay Sarolta egy új területet emel be a gyermekkultúrával foglalkozó szakirodalmi munkákba, a kulturált életmód kialakításának feltételrendszerét és egy „új" korosztályt, a legkisebbeket, a koragyermekkori gyermekkultúra kutatásokban ritkán szereplő bölcsődés korosztályt. Az egészséges személyiség kialakulása alapfeltétele a társadalomba való beilleszkedésnek, az egészség hosszú távú megtartásának. Ezért helye van annak, hogy a kisgyermeknevelő nevelési, gondoz*ási feladatait új perspektívából gondoljuk újra,* a gyermek egészségének, testi jóllétének biztosítása érdekében. A másokhoz való kapcsolódást és az önmagáról való tudást egyaránt meghatározza a gyermekre irányuló folyamatos figyelem, a vele való kulturált együttműködés. A tanulmány ennél is tovább lép, a kulturált bölcsődei szokásrendszer részének tekinti a szülőkkel való minőségi kapcsolatot valamint a szülők egészségfejlesztésének lehetőségeit.

A jelen gyermekkultúrájának meghatározó eleme, milyen szerepe, helye van a mozgásnak gyerekeink életében. A kérdést úgy is feltehetjük, vajon van-e helye és szerepe a mozgásnak gyerekeink életében? *Rácz Katalin* longitudinális, empirikus kutatásra épülő tanulmánya felhívja a figyelmet arra, hogy *Nagy József* és munkatársai által 4-8 évesek számára kidolgozott Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő eljárást érdemes kiegészíteni a mozgásfejlődés ellenőrzésével. Megmutatja azt is, hogy a jövő óvodapedagógusainak kulcsszerepük van a problémák időben (5-6 éves korban) történő szűrésében és a preventív-korrektív szemléletű alapozó mozgásfejlesztés alkalmazásában. Az óvodáskorú gyermekek mozgásfejlődésének szakszerű nyomon követése tehát napjaink kiemelt feladatának tekinthető, a vesztibuláris ingerlés fontosságára, a

lateralitás kérdésére fontos empirikus kutatással felhívni a figyelmet, ebből az aspektusból *Rácz Katalin* munkája hiánypótlónak tekinthető.

Gyöngy Kinga is körüljárja azt a kérdést, mit is értünk azon - a nem anyagi természetű kulturális világban -, hogy értékes? Pontos válaszokat ad a kérdésre: értékes az, ami ízlésformáló, időtállóan szép, letisztult, az életkornak megfelelő és a művészeti élménnyel kapcsolatos lélektani folyamatokat tiszteletben tartó. A tanulmány megmutatja a felnőtt felelősségét az értékes kulturális, művészeti anyag kiválasztásában. A kiválasztás folyamata akkor lehet sikeres, amennyiben a pedagógus kellő repertoárral rendelkezik értékes dalokból, mondókákból, versekből, valamint a képeskönyvek értékét tartalmi és vizuális szempontból egyaránt képes megállapítani.

Értéke a kötetnek, hogy gyakorló óvodapedagógusok írták le mindennapi pedagógiai gyakorlatuk jó tapasztalatait, ezzel is hitelessé, élővé varázsolták ezt a hiánypótló anyagot. Olyan gyakorló pedagógusokról van szó, akik nap mint nap komoly részt vállalnak az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának gyakorlati és elméleti képzésében egyaránt, ebben a műfajban azonban most mutatkoznak be először. A gyakorlatban adnak jelentést a kutató pedagógus eszményének, mutatnak kiváló példát az akciókutatás fogalmára. Minden szöveg a gyermekkultúra egy-egy szegmensére reflektál, egy-egy részletét világítja meg.

Bavalics Laura konkrét, szülőkkel együtt végzett mese-projekteket mutat meg szemléletesen, lépésről lépésre írásában. Integráló óvodában dolgozó, gyakorló óvodapedagógusként egy érdekes szemléletváltásra hívja fel figyelmünket: mindenkinek, minden gyereknek fontos érezni azt, hogy ő különleges. A mindennapi pedagógiai munka elmélyülését, tudatosságát, gazdagodását szolgálja a Szerző által élményszerűen bemutatott módszer és szemléletváltás.

Siposné Tavaszi Virág konkrét betűtanítási módszerét mutatja meg az olvasóknak, azt a folyamatot, melynek során Árgyélus királyfi és Tündérszép Ilona meséjén keresztül jelennek meg a betűk az elsősök életében. A tanulmány üzenete számomra az a nagyon fontos tény, hogy a jó mesehallgató gyerekből lesz a jó és szívesen, sokat olvasó gyerek. Az írott szöveggel való meghitt, értő kapcsolat kialakításához elengedhetetlen pozitív érzelmi kapcsolatot kialakítani a meséken keresztül általában a történetekhez. A Szerző módszerén belül hagyja élni a mesét, tiszteletben tartja, hogy az mindig újra és újra kiegészíthető új jelentésrétegekkel a gyermekek által, ugyanakkor a mese erejét ügyesen fogja a betűtanítás vitorlájába. Komplex szemléletével, többféle művészeti ágat bevonó tevékenységrendszerével teret ad a bemutatott módszer újra- és továbbgondolására is.

Szerdahelyi Katalin hét óvodai nevelési évet záró kedves *Évzáró* ünnepükről *készített egy lebilincselő tanulmányt. Művészi értékű fotóanyagot használt munkájához.* Az ünnepeknek az óvodai nevelésben kiemelt helye és jelentősége van, fontos lenne nagyobb szakmai figyelmet fordítanunk rájuk. A mindennapokon túli szokásrend és gyakorlat kapcsolódik hozzájuk, általuk rítusok születnek a közösségben, és hagyományról is beszélhetünk a visszatérő óvodai ünnepi alkalmak kapcsán írja a Szerző. Izgalmas több felől közelíteni az ünnep jelen-

téstartalmához, akár a tudomány, akár a művészetek felől. *Szerdahelyi Katalin* a mindennapi pedagógiai gyakorlat felől közelítve az ünnep legfontosabb jellemzőit veszi sorba. Az óvodai ünnep rendelkezik egyfajta időfelettiséggel. Az ünnep ideje, a művészet ideje. Ünnep és művészet azonos alkotó komponensei, lényegi elemei a *játék*, a *tánc* és a *szimbólum.* Egy-egy téma feldolgozása a mese-vers, az ábrázolás, az ének-zene és tánc eszközeivel egy-két hétig tartó, tervezett és spontán nevelési lehetőségeket tartalmazó komplex tevékenységlánc. Az ünnep funkciói közül az óvodai nevelés szempontjából a legfontosabbak közé tartozik a hagyományteremtés és hagyományőrzés mellett az ünnepek közösségformáló, közösséget erősítő, összetartó szerepe, hiszen minden közösség ünnepi. Az óvodai ünnep pedig csakis a játékon keresztül értelmezhető. Pontosabban csak akkor van értelme és létjogosultsága az óvodáskorú gyermek életében, ha lényegi eleme a játék marad, olvashatjuk *Szerdahelyi Katalin* tanulmányában. Természetesen kiegészülve sokszor a játékkal egyenértékű szabad rajzolás, képalkotás, valamint a mese, mesehallgatás által kínált termékeny lehetőségekkel. Így igaz tehát, hogy az óvodai Évzáró a maga sajátos, hétköznapokon túli eszközeivel – idő, tér, vizuális környezet – és szereplőivel – kisiskolássá érett, búcsúzó óvodások –, egy saját szabályokkal és szokásokkal bíró, de mindenkor egyedi és megismételhetetlenül színes, dinamikus társas-játéknak tekinthető mondja a Szerző.

Pajorné Kugelbauer Ida tanulmányában a művészettel nevelés kifejezésnek ad jelentést azzal, hogy a *Waldorf-pedagógia sajátosságait egy kiállítás tükrében mutatja meg.* A kiállításnak a 2014. november 20-21-én az ELTE Tanító és Óvóképző Karán megrendezett Gyermekkultúra Konferencia és Kiállítás adott otthont, lehetőséget. A konferencia előadások mellett valamennyi gyermekkultúrához közeli témakörhöz kapcsolódóan vártuk iskolák, óvodák, bölcsődék, művészetpedagógiával foglalkozó szakemberek anyagait. *Pajorné Kugelbauer Ida* Pék Krisztina tanítónővel a felhívásnak eleget téve a Váci Waldorf Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény gyermekeinek alkotásait, művészeti igényességgel készült füzeteit hozták el intézményünkbe. A kiállítás a gyerekmunkákon keresztül mutatta be a Waldorf-pedagógia művészet közeliségét, módszertanát. Első osztálytól nyolcadikig minden évfolyam munkáit megcsodálhattuk, érdekes magyarázó szövegekkel kísérve. A Szerző a témában jártas kutatóként ügyesen mutatja meg a képekben és narratívában egyaránt felfedezhető pedagógiai mondanivalót, ezek közül egyet emelek ki: a festés élménye, átélése során a folyamat megtapasztalása a legfontosabb pedagógiai eszköz és nem a végeredmény. A kiállítás képeinek egy része a Gyermekkultúra Állandó Kiállítás részeként az ELTE TÓK épületét díszíti, ezzel is segítve a Waldorf-iskolák pedagógiai munkájának szélesebb körű és pontosabb megismertetését, hozzájárulva egy igényes, tényeken alapuló pedagógiai párbeszéd formálásához.

Remélem ebből a tömör pointillista képből kitűnik, milyen sok rétege, perspektívája van ennek a gazdag könyvnek, melyet egyaránt haszonnal forgathatnak egyetemi hallgatók, pedagógus továbbképzések résztvevői és munkájukat, szemléletüket megújítani kívánó gyakorló pedagógusok, érdeklődő szülők.

A gyermekkultúra jelentősége sokkal nagyobb, fogalmában több van, mint gondolnánk. Ezért érdemes bátran rákérdezni és rámutatni azokra a hiányzó, nem megfelelően működő területeire, melyek mellett évek, évtizedek óta közömbösen elmegyünk. Kötetünk célja tudatosan ráébreszteni a szakmai közeget az együtt gondolkodás fontosságára felelősségről, nevelésről, igazságról, anyanyelvről, identitásról.

Alapvető cél annak megláttatása is, hogy a gyermekkultúrával, gyermekművészettel foglalkozni egyet jelent azzal, hogy a gyermek fejlődési, szocializációs és tanulási folyamataival társadalmi perspektívából, rendszerszinten és szakértő módon foglalkozunk: ez a tény is a Tanító- és Óvóképző Kar profiljához, küldetéséhez kapcsolja tanulmánykötetünket.

Szeretnék nagy köszönetet mondani a Szerzőknek valamint a kötet lektorának *Trencsényi Lászlónak* gyors, átfogó, precíz és szigorú munkamoráljához, kiváló ötleteihez, melyekkel a könyv megszületését szakmai hozzáértésén túl is támogatta.

Felmerült bennem, hogy a könyvben olvasható narratívák, nem csupán a jelen gyermekkultúrájának pillanatképét mutatják „tükör által", hanem távolabbról szemlélve egy társadalom tömör jellemrajzát is felvillantják. A világ eddigi talán legnagyobb technikai és gazdasági fejlődésének korába beleszülető gyermekkultúráét, és egy olyan társadalomét, amely a sporton kívül is a „citius, altius, fortius" megvalósítására sarkall. Ami elromlik, lecseréljük, ami nem tetszik, átalakítjuk, mindig kell a jobb, az újabb, a több, a divatosabb. Kötetünk Olvasói egy képzeletbeli szemüveget kapnak, mely segíti őket abban, hogy kaleidoszkópszerűen, mégis rendezett egységben tekintsenek a gyermek tanulmányozására, oktatására, művészeti nevelésére, megmutatja, hogy a kulturális alap, mint közös nevező akkor is egységbe forrasztja a mesterségesen elválasztott tudományterületeket, amennyiben arról nem veszünk tudomást. Terveink szerint könyvünk komplex szemléletmódjával, izgalmas témáival egységben láttatja a művészetpedagógiákat, a gyermekért és a gyermek által alkotott művészetet, egyben kibővíti a kultúra általános fogalmát, annak gyermekkel kapcsolatos vonatkozásaival.

Közös nevezőnk a kultúránk. Kerekedjünk fel, keressük együtt az értékeset, a kincseket az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának új kötetével! Ahogy keresővé, kincskeresővé válunk, folyamatosan adjuk tovább, fogalmazzuk újra a magyar gyermekkultúra régi és új értékeit, így őrizve és teremtve értékeket.

Felhasznált irodalom:

Bettelheim, Bruno (2013): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek.* Corvina, Budapest.

Fülöp Márta (2009, szerk.): *A lélek a kultúrák között. A kulturális különbségek pszichológiája.* Akadémiai Könyvkiadó, Budapest.

Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Greetz, Clifford (1994): *Az értelmezés hatalma*. Századvég, Budapest. 170–200., 352–369.

Hüther, Gerald (2009): Digitális média és gyermeki agy – Virtuális világok bűvöletében. *Élet és tudomány*, **63.** 13. sz. 405–408.

Kolosai Nedda (2014): Tanulmányok a gyermekkultúráról-Recenzió. *Taní-tani,* **19.** 3. sz.

Kolosai Nedda (2012): *Kisiskoláskor és történeti idő – Az 1950-es évek kisiskoláskorára vonatkozó narratívák tartalomelemzése*. Doktori (PhD) disszertáció, ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

Mérei Ferenc (1978): Gyermeklélektan és ismeretelmélet: Piaget életműve. In: Piaget, Jean: *Szimbólumképzés gyermekkorban*. Gondolat Kiadó, Budapest. 5-44.

Németh András (2004): Az ember – és „világainak" változásai. In: Németh András és Pukánszky Béla: *A pedagógia problématörténete.* Gondolat Kiadó, Budapest. 11–99.

Nguyen Luu Lan Anh és Fülöp Márta (2006): *Kultúra és Pszichológia*. Budapest: Osiris Könyvkiadó.

Szávai Ilona (2013): *Boldog kútásók és állványozók, avagy merre magyar gyermekkultúra?* Pont Kiadó, Budapest.

Trencsényi László (2013, szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról.* PTE Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd.

Reynolds, Kimberley (2011): *Children's Literature: A Very Short Introduction.* Oxford University Press Oxford.

Sándor Ildikó (2013): Gyermekkultúra? *Tanító*, **LI.** 10. sz. 15–17.

Super, C. M. és Harkness, S. (2006): A gyermeki fejlődés kulturális szerveződése. In: Nguuyen Luu Lan Anh és Fülöp Márta (2006, szerk.): *Kultúra és pszichológia.* Osiris Kiadó, Budapest. 335–365.

Szabolcs Éva (2003): Gyermekkortörténet: Új elméleti megfontolások. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei.* Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 9–17.

Szokolszky Ágnes (2004, szerk.): *Kutatómunka a pszichológiában.* Osiris Kiadó, Budapest. 21–38., 77–119., 450–478.

Végh Balázs Béla (2013): Képes vagy képtelen? *Korunk, Gyermekkultúra–gyermekirodalom*, **3.** 9. sz. 59–64.

Wallace, Anthony Francis Clarke (1970): *Culture and personality.* Random House, New York.

Weber, Max (1970): A tudomány mint hivatás. In: Kemény István és Varga István (szerk.): *Állam, politika, tudomány.* Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 75–94.

Tészabó Júlia

20. század elejei hazai törekvések a gyermekkultúra területeinek meghatározására

Az 1914-es Gyermekművészeti Kiállítás és utóélete[1]

Éppen 100 éve, 1914 májusában nyílt meg a budapesti Iparművészeti Múzeumban, a Magyar Iparművészeti Társulat rendezésében a nagyszabású *Gyermekművészeti Kiállítás*[2]. A rendezvény az első hazai megnyilvánulása volt azoknak a komplex, a reformpedagógiákból kinövő művészetpedagógiai törekvéseknek, amelyeket a korszakban gyermekművészetnek neveztek, s amiben mai gyermekkultúra fogalmunk legközvetlenebb előzményét, első összefoglalását ismerhetjük fel. E kiállítás magába foglalta a gyermekkor anyagi kultúrájának korszakra jellemző megjelenéseit, de a szellemi kultúra területeire is kiterjedt.



1. kép Az Iparművészeti Múzeum Gyermekművészeti Kiállításának plakátja. Gara Arnold munkája.

[1] A konferencián elhangzott előadás és e tanulmány az alábbi kötetben megjelent írás rövidített, illusztrált változata: Bús Imre (2013, szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról,* PTE IGYK, Szekszárd.

[2] A 2014. november 20–21-én megrendezett Gyermekkultúra Konferencia és Kiállításnak ez az esemény volt az egyik meghatározó apropója. (A Szerk.)

A múlt századforduló környékén a reformpedagógia egyik ágaként (*Németh*, 2003) születő művészetpedagógia a gyermek alkotó tevékenységének felismerésével hatalmas lépést tett a gyermek jobb megismerése felé, és oktatásában is nagy változásokat tudott elérni, hiszen a gyermekek rajzait a bennük működő alkotó energiák és a világ megismerése eszközének tekintette, és beemelte az iskolai oktatásba is. A reformmozgalmak továbbvitték az elképzelést és a gyermekművészetet szélesebb összefüggésében kezdték értelmezni, belevonták a gyermek esztétikus környezetének elemeit, az otthon, az iskola berendezéseit, a gyermekruhák reformját, az ekkor születő művészi gyermekkönyvet, és sok más ekkor kibontakozó és a gyermek sajátosságait figyelembe vevő, s annak esztétikai érzékére ható területet is.

Ezt a már nem elsősorban a gyermeki alkotásokra összpontosító, hanem egy tágabb értelemben felfogott – a gyermek művészete mellett a gyermek számára létrehozott művészetet magába foglaló gyermekművészet-felfogást az 1901-ben, Lipcsében rendezett *Kunst im den Leben des Kindes* című kiállítás jelenítette meg először, s ezt azután számos, a koncepciót is alakító kiállítás követte Európában és Amerikában. Nagy jelentőségű az 1908-ban, Bécsben rendezett *Kunstschau* gyermekművészeti része, ahol a gyermekek környezetét és alkotásait a modern művészet kontextusában jelenítették meg.

Ebbe a sorba illeszkedik az 1914-es budapesti kiállítás is. Tervezeteinek összevetése jól mutatja a gyermekművészet-gyermekkultúra fogalmának letisztulását, de ugyanakkor állandó bővülését is. Egy gyermekművészeti kiállítás részletes tervét a Gyermektanulmányi Társaságban kialakuló elképzelések alapján már 1906-ban megjelenteti *Nagy László* a *Népmívelés* című folyóiratban. A tervezett „*osztályok*" áttekintésével képet nyerhetünk a kor pedagógiai törekvéseiről, elgondolásairól (*Nagy,* 1906).

A *gyermektanulmányi osztály* az addig gyűjtött „ösztönszerű" gyermekrajzokat, míg az úgynevezett *oktatástani osztály* a népiskolai rajztanítás régi és új módszerrel készített eredményeit és az óvodai alaki foglalkoztatás eszközeit kívánta bemutatni.

A harmadik osztály a *művészeti osztály* elnevezést kapta, s itt a gyermek számára létrehozott esztétikus tárgyak, környezeti elemek kaptak volna helyet. E csoport fő erőssége már ebben az elképzelésben is az illusztrált képeskönyvek hazai és nemzetközi eredményeinek bemutatása lett volna. A művészeti osztály másik szekciója – ennek az első tervezetnek pedagógiai indíttatását jelezve – egy esztétikailag és közegészségügyileg mintaszerűen tervezett és berendezett mintatantermet és kisdedóvót mutatott volna be. Nem gondoltak még ekkor a gyermek intézményes tereken kívüli, tehát otthoni környezetének, a gyermekszobának fontos szerepére, ez később került, elsősorban a művész-tervezők, majd a nevelők – például *Nádai Pál* –, látókörébe.

Szerepelt ekkor egy *zenei csoport* is, amelyben hangszerek, gyermekdalok, népies és műdalok, gyermek táncok, daloskönyvek kaptak volna helyet. Ez sajnos a megvalósult 1914-es kiállításról elmaradt, ám később a gyermekkultúra egyik kiemelt területévé vált.

A tervezetben következő a *hazai és külföldi játékszerek osztálya*. Önálló osztályként való megjelenésének oka, hogy a korszak pedagógiai és gazdasági vitáiban nagy szerepet kapott, és az Iparművészeti Társulat 1904-es játékpályázatával még nagyobb figyelmet keltő terület volt.

A budapesti kiállítás koncepciója egy mintegy évtizedes kikristályosodási folyamat után vált a századforduló gyermekrajz-központú, reformpedagógiai indíttatású elképzeléséből komplex gyermekművészeti, gyermek-kulturális tartalmú bemutatóvá.

Az 1906-os első tervezet gyermektanulmányi és pedagógiai indíttatású volt, s azokat a területeket vette számba, amelyek e szempontoknak megfeleltek, illetve ekkorra jelentős eredményeket mutattak fel. Az 1914-ben megvalósult kiállítás koncepciója másképp alakult ki, résztvevőit máshonnan toborozta. Talán éppen azért, mert a kiállítást a Magyar Iparművészeti Társulat rendezte, visszaszorultak a pedagógiai területek képviselői (*Nagy László* például sehol nem szerepel), és egyik legfontosabb szervezője, a rajztanítás ügyében még fővárosi hivatalnokként, a gyermekrajzok gyűjtőjeként és a nemzetközi kongresszusok résztvevőjeként fontos szerepet játszó *Györgyi Kálmán* ekkorra az Iparművészeti Társulaton belül fejtett ki aktív tevékenységet.

A további szereplők, illetve kiállítók, művészek, művészeti és múzeumi szakemberek – úgy tűnik – a folyamatosan alakuló, bővülő koncepcióhoz sok esetben személyes kapcsolatrendszerük révén csatlakoztak, ám, mivel erős nemzetközi kitekintésük volt, a beemelt területek a kortárs nemzetközi gyermekművészeti törekvések művészeti vonulatába szorosan illeszkedtek.

A kiállítás területeinek kialakításában kiemelkedik *Nádai Pál,* tanár, művészeti író szerepe, akinek nemcsak a gyermekkultúrával, de általában a kultúrával kapcsolatos munkái egy igen széleskörű, mondhatjuk, mai szemmel is nagyon modern kultúrafelfogást képviselnek. *Nádai* a gyermekkultúra területeinek első itthoni feltérképezőjeként 1911-ben megjelent, *Könyv a gyermekről – munka, játék, művészet* című könyvében kitér a gyermekszoba, a mesés- és képeskönyvek, az ifjúsági irodalom témájára, de emellett a város és a természet, a kert is fontos szerepet kap benne. A város beemelése rendkívül korai, valójában majd csak a 20. század második felében válik a gyermekkultúrával való foglalkozás valódi terepévé. *A gyermek művészi nevelése* című fejezet máig korszerű megközelítésmódja a gyermekrajz és rajztanítás kérdései mellett a (ezt a szót használja), a művészi környezet, a műértő közönség nevelésének kérdései mellett kitér a zene és a színház (a bábszínház is) szerepére a gyermek életében. A tánc és gimnasztika, a korabeli életreformtörekvések révén előtérbe került területe, önálló fejezetet kapott. Végül, a korszak reformgondolkodásának szellemében, az erkölcsi és szociális nevelés kérdéseit tárgyalja (*Nádai*, 1911).

Komplex művészeti és pedagógiai szemléletmódja, érdeklődése a mindennapi élet és környezet modern megváltozása iránt, s ebben a gyermeki környezet fontosságának felismerése, valamint nemzetközi tapasztalatai okán talán az sem kizárható, hogy *Nádai Pál* az, aki végül dűlőre vitte az évtizede készülő kiállítást.

Ő az, aki lelkesen tudósít a párizsi Musée Galliera 1913-as gyermekművészeti kiállításáról, amelyet sok tekintetben a budapesti egyik előzményének is tekinthetünk. A *L'Art pour l'enfance* címet viselő kiállításon gyermekruhákat, bútorokat, képeket, képeskönyveket, játékokat, gyermekeket ábrázoló műalkotásokat egyaránt bemutattak. A kiállítás rendezője nem pedagógiai intézmény, hanem művészeti múzeum, amelynek zsűrije döntött a kiállítás rendezéséről (*Nádai*, 1914a). A múzeum célcsoportja nem olyan széles, mint a budapesti helyszínt adó Iparművészeti Múzeumé, a „jobb polgárság" számára kívánták összegyűjteni a „gyermekkor számára készült műalkotásokat"[3].

Az 1914-es budapesti kiállítás előkészületeiről nem sok adatot sikerült felkutatni. Annyi a megvalósult kiállítás kapcsán biztosan állítható, hogy megmozgatta a korabeli kulturális elitet, a művészvilágot, kulturális szervezeteket, intézményeket, és *Bárczy István* vezetésével mellé állt a főváros, jelezve, milyen fontosságot tulajdonítottak a gyermekkultúra első összefoglaló bemutatásának. Kritikája volt ez a kiállítás a pedagógia bizonyos területek iránti érzéketlenségének, a piaci szereplők (kereskedők) haszonéhségének, és azt kívánta megmutatni, milyen lehetőségeket kínálnak a gyermekek művészeti nevelésének szempontjából az anyagi és szellemi kultúra kortárs eredményei.

A kiállítás beharangozója a *Magyar Iparművészet* 1914. februári számában jelent meg, felsorolva a bemutatni kívánt területeket**:** „Május–június havában gyermekművészeti kiállítást, [ti. rendez a társulat] amelyen bemutatni kívánja mindazt, ami a gyermek életével művészi szempontból vonatkozásban áll. Tehát a gyermek otthonát, ruházatát, környezetét, játékait, szórakozásait, olvasmányait, az iskolát, a gyermek művészi nevelésének eszközeit, művészi érzékének megnyilvánulásait, rajzait, kézimunkáit, satöbbi. A kiállítással kapcsolatosan művészi marionettszínházat kíván a társulat berendezni és előadásokat tartani. Továbbá anyaga lesz a kiállításnak egy mintaszerű iskolaszoba, egy fiú- és egy leányszoba, amelyek kiváló tervezőművészek rajzai szerint készülnek. Grafikus művészeinkre is szép feladat megoldása vár a magyar abc és az iskolai olvasókönyvek művészi illusztrációinak megrajzolásával. A kiállítás ezekből is szemelvényeket fog bemutatni. De nemcsak hazai, hanem főképpen a grafika és a játékipar köréből válogatott művészi külföldi anyag is szerepel majd a kiállításon, amelynek a szervező munkájában való közreműködésre a társulat pedagógiai szakembereket is föl fog kérni, úgyszintén a székesfővárosi tanács közoktatási ügyosztályának támogatását is megnyerni igyekszik."

[3] Chroniques des Arts et de la curiosité. Supplément a La Gazette des beaux-Arts. 1913. http://archive.org/stream/chroniquedesar1913pariuoft/chroniquedesar1913pariuoft_djvu.txt



2. kép Az Iparművészeti Társulat Gyermekművészeti Kiállításán bábelőadásra csalogató plakát. Gara Arnold Vitéz László bábszínháza.

Nádai Pál Gyermekművészet című írásában, amelyen a kiállítás katalógusának szövege is alapult, a gyermekművészet kettős kontextusába helyezi a kiállítást: „A világ két égtája vegyül itt össze, melyek közül az egyikben a gyermek számára, másikban a gyermekek maguk alkotnak művészies dolgokat.” (*Nádai*, 1914b).

A kiállításon bemutattak teljes enteriőröket, melyekben a gyermeket övező terek művészi igénnyel készült berendezéseit helyezték el. A mintaként is szolgáló korszerű és esztétikus tanterem (iskolaszoba) és óvodai helyiség (mesélőszoba) berendezéseinek részleteiben a kor művészetének egyszerűségre és funkcionalitásra való törekvése mellett – különösen *Kozma Lajos* kitűnő mesélőszobájában – a modern elemekbe épülő magyar stílus megjelenését is megfigyelhetjük. Alkotóik azt bizonyították, hogy „kevés bútorral is lehet művészi

hatást elérni, ha a tervező tisztelettel fordul a feladathoz és ismeri az anyagok kifejezőképességét" (*Nádai*, 1914b). A gyermekek otthoni környezetének tereit egy leányszoba és egy gyermekszoba fehér lakkozású, nyugodt formavilágú, elsősorban a higiéné, a tisztaság, a napfényes melegség hangulatát nyújtó berendezésén mutatták be. *Nádai* (1914b) leírása szerint ezeket „intimitás jellemzi, de egyúttal a színek kedves derűje is".

A századelő reformtörekvéseinek egyik fontos területe volt az öltözködés megújítása, a reformruhák elterjedése. A kiállításon főként osztrák tervezők munkáit mutatták be, nálunk *Undi Mariska* és mások csak később kezdenek ezzel a területtel behatóan foglalkozni. *Nádai* (1914b) szerint ezekben a gyermekruhákban „a test megbecsülése, a mozgás kényelme, a tisztaság és az üdítő színöröm jut […] kifejezésre." (*Nádai*, 1914b. 240. o.)

A gyerekeket körülvevő képi világ esztétikumát a faliképek és a meséskönyvek anyaga képviselte. Mindkét területen a külföldi anyag volt túlsúlyban. A kiállító magyarok közül többeket: *Undi Mariskát*[4], *Nagy Sándornét*, *Lesznai Annát* a magyar gyermekkönyv-illusztráció úttörőinek tekintünk napjainkban is (*Kratochwill*, 1990; 2009; *Gellér* és *Keserű*, 2002)[5].

A gyermekjátékok esetében is hangsúlyos volt a külföldi, amerikai, osztrák tervezők jelenléte, de magyar tervezők és készítők munkáit is bemutatták: a székesfehérvári javítóintézet, az iparművészeti iskola készítményeit, valamint *Juhász Árpád* népies matyó figuráit, *Wessely Vilmos*, *Gányi, W. Gyenes Gitta, Zadubánszky Irén, Undi Mariska* játékszereit.

Ha eddig a művészet a gyermekek számára téma köré rendezhettük a kiállított tárgyakat, nem hiányzott a kiállításról a gyermekművészeti koncepció másik fontos aspektusa, a gyermekek készítette alkotások, gyermekrajzok és tárgyak csoportja sem. A gyerekek „kézimunkáit" az akkor még létező budapesti Gyermektanulmányi Múzeum anyagából válogatták, parasztgyerekek különböző anyagokból, kukoricaszárból, rongyból, pamutból, gurigából készült játékszerei voltak, melyeket *Láng Mihály A munkaszeretetre való nevelés módja* című kötetében, számtalan ábrán mutatott be 1900-ban (*Láng*, 1900). Kiállították gyermekművészek alkotásait is, közülük ketten, *Paris Anella* és *Martyn Ferenc*, *Rippl-Rónai József* mellett tanulták a festést, *Sós Imre* pedig a gödöllői műhelyben tűnt fel.

Az, hogy a kiállítás koncepciója a készülése során is új területekkel gazdagodott, két terület megjelenésében érhető tetten. A gyermekábrázolások korszerű formáját, a gyermekfényképezést – sajátos módon az iparművészet egyik új ágaként – a kor legkiválóbb hazai fotósainak munkáin mutatták be *(Pécsi József, Rónai Dénes, Székely Aladár, Mai Manó*). A képek a korábbi gyermekábrázo-

---

[4] Undi Mariska művészetébe betekintést nyújthat az alábbi oldal: http://epa.oszk.hu/01000/01059/00095/pdf/magyar_iparmuveszet_EPA01059_15_02_1912_041-046.pdf (A Szerk.)

[5] A témában kitekintést nyújt a Szerző tanulmánya: Tészabó Júlia (2005): A gödöllői művésztelep és a nevelés. *Iskolakultúra*, **14.** 2. sz. 17–25. (A Szerk.)

lások édeskésségét elhagyva valódi gyermekportrék lehettek. A másik utólag beemelt terület az év végi iskolai jutalomtárgyak csoportja volt.

A kiállítás nagy újdonsága, hogy a gyerekek művészi szórakozása irányába is utat mutatott, s a Budapesten nagy sikerrel működő művészi bábszínház bemutatkozására is lehetőséget nyújtott. Ezzel egy új terület került be a gyermekművészet fogalmába, s az egyre közelebb került mai gyermekkultúra fogalmunkhoz. Az addig csak magánterekben, *Rónai Dénes* fotóműtermében vagy a gödöllői művésztelepen játszó *Orbók Loránd*-féle Vitéz László bábszínház több alkalommal is fellépett az Iparművészeti Múzeumban a kiállítás ideje alatt (*Papp*, 2006).

A gyermekművészet területeinek összefoglalása, bemutatása a *Magyar Iparművészet* 1914-ben megjelentetett 6-ik, a kiállításnak szentelt számában, több tanulmány formájában, elméleti hátteret is kapott. *Nádai* (2014b) *Gyermekművészet* című írása után *Török Gyula* az ekkoriban, a 20. század elején megszülető illusztrált gyermekkönyvvel foglalkozik (*Török*, 1914). Ebben a számban jelent meg *Orbók Loránd*, a magyar bábtörténet szempontjából is rendkívül jelentős tanulmánya a bábszínház jelentőségéről (*Orbók*, 1914), és a gyermekjáték problémáiról, megítéléséről zajló vitákhoz kapcsolódva *Rózsaffy Dezső A játékszer morálja* című írása is (*Rózsaffy,* 1914).

A tanulmányok témái jelzik, milyen keretek között gondolkodtak a gyermekek kultúrájáról, mit kívántak bevonni ebbe a koncepcióba, illetve milyen irányok jelentek meg a kiállításon. A cikkek között nem szerepel olyan, amely a gyermekalkotásokkal foglalkozna, pedig a kiindulópont és a kiállítás egyik erős vonulata a rajztanítás reformjához kapcsolható megújult gyermekrajzokat mutatta be, s tulajdonképpen maga a kiállítás megrendezésének gondolata is ebből az irányból merült fel. Talán ez a cikkeknek helyt adó művészeti folyóirat jellegéből következett.

A kiállítási láz az első világháborút követő évtizedekben csökkent. A *Gyermekművészeti Kiállítás* idő előtti bezárása is már a háború kitörésének következménye volt. Hasonló, átfogó jellegű, a gyermekművészetre reflektáló nagy kiállítást nem rendeztek nálunk sem többé.

Késői utóhatásaként, és a koncepció letisztulásának és továbbgondolásának tükröződéseként, valamint annak jelzőjeként, hogy újabb területek bevonásával a fogalom bővíthető, említhetjük azonban azt a műhelykiállítást, amelyet *Jaschik Álmos* rendezett összművészeti tervező iskolája diákjainak munkáiból 1930-ban. Ez a kiállítás az iskola tanulóinak munkáiból állt, tehát egy szűk és nem kiemelkedő művészekből álló csoport által a gyermekek számára tervezett esztétikus tárgyak bemutatására vállalkozott, s kimaradtak belőle a gyermeki alkotások. A kiállítás címe: *A gyermek otthona, iskolája, könyve, játéka, ruhája* volt, s célja „mindazon művészeti ágak, bemutatása, melyeknek szerepük van a gyermek esztétikai környezetének formálásában" (*Fabinyi*, 1930. 121. o.). Iskolai tanterem és gyermekszoba is szerepelt itt, de már a kor megváltozott stílusában. Ezeken kívül a kiállítás bemutatott iskolaépület-terveket, gyermekfotókat, illusztrált gyermekkönyveket, plakátokat, játékokat, ruhákat, bábjáték színpadokat is. Az installáció a gyermeki mesevilág vizuális kontextusába helyezte ezeket (*Fabinyi*, 1930).

A gyermekkultúra fogalmának kikristályosodása tehát hosszú folyamat során zajlott le. Kiindulópontja a századforduló reformpedagógiáinak művészetpedagógiai ága, amelynek megközelítésmódjából adódik a terület máig is alkalmazott kettős jellege: a gyermekek számára készült művészet és gyermekek saját alkotásainak művészete egyaránt részét képezi. A gyermek környezetét alkotó területek számbavételének (otthon, óvoda-iskola, játék, szórakozás), a gyermekségre adott művészeti reflexióknak (képzőművészet, fotó), a gyermekek alkotó tevékenysége frissen feltárt folyamatainak, valamint szórakozása ekkoriban kibontakozó kezdeményezéseinek (színház, bábszínház) korszerű és a kor törekvéseit jól feltérképező lenyomata az 1914-es kiállítás.

Azonban, ahogy az 1930-as kiállítás is mutatja, egyre újabb területek épülnek be a gyermekkultúra fogalmába. Ez a folyamat, azóta sem állt meg. A gyermekeknek szóló művészet új ágakkal (például mozi, televízió, képregények) gazdagodott, s a kultúrakutatás is új területeket von be a kultúra általános fogalmába, amelyeknek gyermekekkel kapcsolatos vonatkozásai nem hagyhatók figyelmen kívül (például közösségek kultúrája, szubkultúrák, városi kultúra, mozi, a szórakozások új fajtái, új médiumok). A folyamatok feltárásában új területként jelentkezett az 1970-es, 1980-as években a gyermekek anyagi kultúrájának kutatása, amely a modern és a korábbiaknál sokkal szélesebb körű kultúrafogalom kiterjesztését jelentette erre a kevéssé méltányolt, de rendkívül fontos területre is.

Az utóbbi évtizedekben újra megélénkülő nemzetközi kiállítási tevékenység is tükrözi e terület előtérbe kerülését. A gyermekek kultúrájának legutóbbi és legjelentősebb összefoglalása, történeti hátterével és napjainkig megrajzolt fejlődésvonalával, a címében *Ellen Key* 1909-es munkájára utalva, a 2012-ben a New-York-i Museum of Modern Art-ban rendezett *A gyermek évszázada* (Century of the Child – Growing by Design) című kiállítás[6], amely magyar vonatkozásokat is bemutatott.

Felhasznált irodalom

Fabinyi Sándor (1930): Csőbútor és ezüstsárkány. A Jaschik iskola kiállítása. *Magyar Iparművészet,* **33.** 2. sz. 121–122.

Kratochwill Mimi (2009): A szép könyv kultusza. A magyar gyermekkönyv-illusztráció történetéből. *Art limes*, **6.** 1. sz. 41–52.

Kratochwill Mimi (1990): Gyermekkönyv illusztráció Magyarországon. In: Kratochwill Mimi és Zigány Edit (szerk.): *Almanach der ungarischen Kinderkultur.* Institut für Interdisziplinäre Kultur- und Medienforschung Katholische Akademie, Hamburg. 195–198.

[6] katalógusa: Kinchin, Juliet és O'Connor, Aidan (2012): *Century of the Child – Growing by design*. The Museum of Modern Art, New York.

Láng Mihály (1990): *A munkaszeretetre nevelés egy módja. 3–12 éves magyar gyerekek kézimunkáinak gyűjteménye.* Athenaeum, Budapest.

Magyar Iparművészet, 1914. **17.** 2. sz. 94.

Nagy László (1906): Gyermekművészeti kiállítás. *Népmívelés*, **1.** 2. sz. 96–102.

Nádai Pál (1911): *Könyv a gyermekről – munka, játék, művészet. I. II. kötet.* Franklin-Társulat, Budapest.

Nádai Pál (1914a): A művészi nevelés Franciaországban. *Magyar Pedagógia*, **12.** 543–553.

Nádai Pál (1914b): Gyermekművészet, *Magyar Iparművészet*, **17.** 6. sz. 237–240.

Németh András (2003): A reformpedagógia gyermekképe. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei.* Eötvös József Kiadó, Budapest. 169–184.

Orbók Loránd (1914): Bábjátékok. *Magyar Iparművészet*, **17**. 6. sz. 257–259.

Papp Eszter (2006): Orbók Loránd, az első magyar bábesztéta. *Art Limes,* **18.** 2–3. sz. (Báb-tár I.-II.) 11–17.

Révész Endre (2002): Művészeti nevelés a gödöllői művésztelep mestereinek elméletében és gyakorlatában. In: Gellér Katalin és Keserű Katalin (szerk.): *A gödöllői művésztelep 1901–1920.* Cégér, Gödöllő. 161–171.

Rózsaffy Dezső (1914): A játékszer morálja. *Magyar Iparművészet*, **17.** 6. sz. 243–244.

Tészabó Júlia (2005): A gödöllői művésztelep és a nevelés. *Iskolakultúra*, **24.** 2. sz. 17–25.

Török Gyula (1914): Meséskönyv és képeskönyv. *Magyar Iparművészet*, **17.** 6. sz. 241–242.

Internetes hivatkozások

Chroniques des Arts et de la curiosité. *Supplément a La Gazette des beaux-Arts*. 1913. letöltés helye: http://archive.org/stream/chroniquedesar1913pariuoft/chroniquedesar1913pariuoft_djvu.txt letöltés ideje: 2014. március 10.

Magyar Iparművészet, 1912 **15**. 2. sz. http://epa.oszk.hu/01000/01059/00095/pdf/magyar_iparmuveszet_EPA01059_15_02_1912_041-046.pdf letöltés ideje: 2014. május 6.

Trencsényi László

A gyermekkultúra dilemmái – kutatói kihívások

Mi is az a gyerekkultúra? A definícióra többször kísérletet tett a szakma. Körvonalazódik, hogy gyerekkultúrán azokat a kulturális jelenségeket és környezetüket értjük, melyeket:

- A *gyerekek számára alkottak*. Például *Janikovszky Éva* és *Réber László* híres képes történetei; *Lázár Ervin* meséi; *Zelk Zoltán* Három nyulai, *Kodály Zoltán* Gyermekkarai; *Bartók Béla* Gyermekeknek című zongoraciklusa; óvodaépületek; iskolaépületek, Zöld Péter játszótér a Millenáris Parkban; *Bácskai Lauró* és *Csukás István* Keménykalap és krumpliorr című filmes remekműve; a Kolibri Színház „csecsemődarabja", a „Toda"; *Antoni Rozália*, *Lévai Sándor* bábjai; tévéműsorok, a legendás lendkerekes autó, lemezpersely; a Lego, számítógépes játékok; gyermeksajtó – Az Én Újságomtól a Pajtásújságon át, Kisdobosig, Kincskeresőig, Csodaceruzáig.
- A *gyerekek számára alkotott műveknek* – már fentebb is kiviláglott – olyan akár elkülöníthető csoportja is a fogalom része, amelyek valóságos létrehozásához elengedhetetlen *a gyermeki aktivitás*. Például *Györgyfalvay Katalin*, *Foltin Jolán* és tanítványainak koreográfiái kifejezetten gyerekcsoportoknak születtek.
- A *gyermekek számára válogattak* – vagy egyszerűen csak hozzáférhetővé tettek számukra, netán maguk a gyerekek „szerezték meg maguknak" – az egyetemes kultúrából (például *Weöres Sándor* Rongyszőnyegéből *T. Aszódi Éva* válogatta Bóbita, a szerkesztőnő más „leleménye" – a Móra Kiadó verses sorozatában még *József Attila*, *Radnóti Miklós*, *Kassák Lajos*, sőt *Polasovszky Ödön* verseiből is jelent meg kisgyerekeknek szánt szemelvény; a gyermekek számára – régi kifejezéssel „ad usum delphini" – „megszelídített" Gulliver, Don Quijote, Robinson; akár a Varázsfuvola megannyi „gyerekváltozata"; az amerikai filmipar gyereknek is, felnőttnek is szánt effektekkel megtűzdelt úgynevezett „családi" alkotásai – Reszkessetek, betörők stb.; népmese sőt Grimm-mese átiratok; *Kass János* Brueghel-átrajzolása – Gyermekjátékok – stb. A tankönyvi-tantervi kánonokba sorolt műveket is idesorolhatjuk.
- *Gyerekek hoztak-hoznak* létre – többé-kevésbé spontán – csoportosan vagy magukban saját maguk örömére, épülésére (homokvárak a homokozóban, improvizatív játékok az óvodai csoportszobában, gyerekszobában egy

születésnapi zsúron, intenzív átéltségről tanúskodó gyermekrajzok[1], fotók –„szelfik" a Facebook számára – vagy a néphagyomány szerinti táncos alkalmakkor a táncház sarkaiban a lépéseket követni próbáló gyerek; bizonyos szempontból a muzsikus csodagyerekek megszólalásai – például a kis *Mozart* kompozíciói – idesorolhatók.

- *Gyerekek hoznak létre, de szakember felnőttek segítségével*, facilitálásával például gyermekszínjátszó előadások; (jó-rossz) óvodai-iskolai ünnepélyek, műsorok; kórusfellépések, képzőművészeti alkotóközösségek – GYIK műhely stb.
- Van a gyerekkultúrának egy olyan szegmense, melyben „megfordulnak a szerepek": s *gyerekek művészeti-kulturális teljesítménye* válik felnőttek számára kulturális-esztétikai élménnyé, gondoljunk a bécsi (sőt immár budapesti) Énekes fiúkra; a francia királyi udvarban fellépő gyermektáncosokra, a világhírű zánkai Gyermekalkotások Galériájára, gyerekek fellépéseire közösségi ünnepeken, vagy gondoljunk *Boros Misi* sikerére a Virtuózok című tévé-vetélkedőben stb.
- Nem lenne teljes a felsorolás, ha ne tekintenénk a gyermekkultúra szerves részének, alrendszerének a *közvetítőrendszert* mondhatni a gyermekkultúra infrastruktúráját, beleértve a gyártó műhelyeket, a marketinget, kritikai szemlézést, tudományos kutatásokat, a gyermekkultúra értelmiségének képzését stb.

Vagyis ha feltesszük azt a kérdést, hogy kik a szereplői a „gyermekkulturális szcénának", akkor alkotók, közvetítők, „fogyasztók" igen széles köréről kell, lehet beszélnünk. Jelentős társadalmi jelenség mögött álló jelentős társadalmi csoportról gondolkodunk nagyszülőtől játszótértervező iparművészig, áruházi eladóig, nemkülönben a csecsemőtől a gyerekkultúrából kilépő ifjúig[2].

A fenti rendszerezésből az is kiviláglik, hogy a tartalmak is roppant sokszínűek. Léteznek különböző hangsúlyok a kevés számú teoretikus megközelítésben, de mindenképpen érzékelhető, hogy a (több szempontból) *hagyományos* (klasszikus művészeti élményekből építkező) felfogása mellé felzárkózik egy, a korszakváltással lépést tartó „*modern-elektronikus"* jelenségeket fókuszba helyező értelmezés. Érezhetően fokozódik a hangsúlya az „öntevékeny, generatív" jelenségeket középpontba állító értelmezésnek, s létezik a jelenségvilágot már-már parttalanná dagasztó, a *mindennapi élet kultúrájához* sorolható univerzumot hangsúlyozó értelmezés (*Bús*, 2013b. 11. o.).

---

[1] *Szabó István* a múlt század jeles novellistája *Isten teremtményei* című megrendítő elbeszélésében ír egy agyagszobrokat készítő kisgyerekről, akinek műveit a paraszti élet szikár szigora a szó szoros értelmében sárba tapossa. Középosztályi családokban mára divat lett bekeretezett gyerekrajzokkal díszíteni a lakást.

[2] Aki az úgynevezett ifjúsági kultúra alkotója és fogyasztója, egy újabb nagyszabású társadalmi kihívás főszereplője (*Gábor*, 1993) lesz.

A közvetítőrendszer dilemmái megkerülhetetlenek. Leírható *az alkotástól a „fogyasztásig" ívelő út* megannyi állomása, ezek gazdagsága vagy (többnyire) szegénysége, hatékonysága, szociológiai értelemben vett kiterjedtsége, tagoltsága. De még inkább megkerülhetetlen az a – kapitalizmus, polgári társadalom viszonyai és különböző szakaszai, olykor modern alternatívái közepette – fel-fel lángoló vita, hogy a szabályozók közt az államé-e vagy a piacé-e a fontosabb szerep.

A diktatúrák, akár a létező szocializmus művelődéspolitikusai, művelődésigazgatói – különböző (másutt elemzett motívumokból indíttatva) az állam szerepét hangsúlyozták, az értékválasztásokban (*Trencsény*i, 2003). Az ellátás terítésében az állam „bölcsességébe" utalták a kérdést, s aztán (akár sikerült, akár nem) már-már hatósági eszközökkel próbálták azokat érvényre juttatni. A létező szocializmus abban volt speciális, hogy a Marxhoz köthető értékfelfogás alapján hirdettek nyitottságot – *József Attilával* szólva – „Minden emberi mű" előtt, értékközpontúak voltak tehát. Egyben az így kanonizált értékuniverzumot (melyből jóformán csak az avantgárd és az az utáni kulturális eszközrendszer volt kizárva) „mindenkinek" hirdették – szintén a plebejus demokrácia teóriája iránti elköteleződésből, legalábbis ebből következően[3]. (Innen a létező szocializmus és a „Zene mindenkié" jelszót hirdető *Kodály Zoltán* érdekszövetsége.)

Még az is igaz, hogy a diktatúra, főként a pongyolának nevezett diktatúra paternalista viszonyai közepette arányaiban több jutott a gyerekkorosztálynak, s a „magaskultúrából" száműzött alkotók sora szentelhette a gyerekeknek életművét. *Mészöly Miklóstól*, *Kormos Istvántól* a könyvillusztrátor *Szántó Piroskáig*, *Reich Károlyig*[4]. De látnunk kell: ez az értékelv korlátozó volt, s éppenséggel az új nemzedékek kreatív-generatív kedvét fékezte, szeszélyesen szolgálta aktuális művelődéspolitikusok ízlését. A mesterségesen felállított kánon „visszaütött" – a gyerekvilágban, családi viszonyok közepette is burjánoztak az ellenkulturális jelenségek.

Ezért tehát óvunk minden állami túlhatalomtól. Nem beszélve arról, ha az állam visszaél, s hamis érték együttesek mellett agitatív, szankcionál. Az iskolai ünnepélyek kultúrájának visszarendeződése konzervatív, gyerekidegen formákba máris jele ennek.

S szabályozzon hát a *piac*? Győzzön a gagyi, ha jobb a marketingje? A Móra Kiadó monopolhelyzetének felszámolása után elöntötte a kínálatot a kulturális mocsok, némely elektronikus médium gyerekprogramjai is hajmeresztőek. Arról nem is beszélve, hogy a javak egyenlőtlen, diszkrimináló elosztásának elve győzedelmeskedik. S már nem vigasztalhatja magát a kulturális antropológus, hogy a szegregátumokban eleven organikus kultúra közt organikus gyerekkultúra virulhat – a globalizáció ennek az illúziónak véget vetett. Emlékezzünk

[3] Más kérdés, hogy ebbe a kultúrafelfogásba belefért organikus kultúraképek felmorzsolása is (lásd a modernizációs „programban" a cigány etnikum kulturális örökségének romlását). NB a cseppet sem szocialista ideológiájú Újvilág így járt el az indián kultúrával is (*Szuhay*, 1999; *Németh*, 2013).

[4] Más „szocialista" országok példáiról más írásomban szólhattam (*Trencsényi*, 1993).

Kusturica remek filmjeiben – Cigányok ideje, Macskajaj – ábrázolt kulturális jelenségekre, talmi minták virágzására.

Szabályozzon tehát mégis kánonjával, költségvetésével az állam? Fékezze meg a kulturális szennyezést?

Nem megy.

Mi a kiút? Van-e, található-e művelődéspolitikailag, közgazdaságilag is kialakítható helyes arány? Megszervezhető-e egy műveltebb társadalommal, kritikával, jó tájékoztatással, civil védjegyek alkalmazásával egy önszabályozó kontroll? E kérdést meg kell válaszolnunk.

Mert hamis a dichotómia az értékelvűség – piac között. Miért gondoljuk – előítéletesen –, hogy a *divat ártalmas*? Hány közszeretetet kiváltó kulturális divat volt? A Lego diadalútjától a táncházig, a játszóházig, de Harry Potter „divatja" is több olvasót szerzett világszerte a gyerekvilágból, mint a fűrészporízű, avas iskolai kötelező olvasmányok!

Mindebből az következik, hogy a fenti kihívásokra *szervezett, integrált kutatásokkal* kell válaszolni.

E kutatások feltétlenül interdiszciplináris kutatásként elképzelendők. Annak mintájára, ahogyan 100 éve a Gyermektanulmány is ilyen interdiszciplinaként fordult a gyerekkultúra felé. Gyermeklélektan, pedagógia, ágazati esztétika, művelődésszociológia, politológia, kulturális antropológia, művelődéstörténet, közgazdaságtan – mind-mind részt kér egy ilyen kutatási stratégiából.

Befejezésként emlékeztessünk *előzményekre.* A már említett Gyermektanulmány, *Nagy László, Nádai Pál* és mások nemzedéke mellett szólni kell a hetvenes évek „kis magyar détente"-jében kibontakozó törekvésekről, így a 4 számot megélt Gyerekmúzsák című szakfolyóiratról, a Háttér kiadó gyűjteményes kötetéről (*Magyari Beck Anna* kezdeményező és csoportépítő energiája mindkettőben). A legújabb törekvésekből kiemelkedik a *Szávai*-házaspár töretlen hite abban, hogy nemcsak lesz, de van Fordulópont. A Csodaceruza talpra állásáért drukkolunk. Pótolhatatlanok azok a számok, melyekkel a gyerekkulturális szakma értelmiségét kínálta meg.

Ne feledkezzünk meg néhány jó kedvvel tájékoztató internetes portálról, *Takács Vera,* Gyermekszínházi portáljáról*, Both Gabi,* Meseutcájáról.

Örvendetes, hogy az ELTE Tanítóképző Kara Gyermeknevelés című internetes folyóiratának már második számát a gyermekkultúrának szentelte. S reménnyel nézünk a szekszárdi kezdeményezésre is, a főiskola körül *Bús Imre* vezetésével tömörülő kutatócsoportra, melynek kiadványai közül az első tanulmánykötet – Tanulmányok a gyerekkultúráról[5] – óta már sorozattá szerveződnek, s a kutatók további jelentős terveket ringatnak (*Bús*, 2013a).

Legyen erő, figyelem hozzá![6]

---

[5] Mai hivatkozásainknak is e kötet alapvető forrása.

[6] Vö. a VII. Nevelésügyi Kongresszus dokumentumaihoz megfogalmazott álláspontommal. (*Trencsényi*, 2008. 122–132. o.)

Felhasznált irodalom

Bús Imre (2013a, szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról.* PTE Illyés Gyula Kar Gyermekkultúra munkacsoport, Szekszárd.

Bús Imre (2013b): *A gyermekkultúra vázlata*. In: (uő, szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. PTE Illyés Gyula Kar Gyermekkultúra munkacsoport, Szekszárd.

Gábor Kálmán (1993, szerk.): *Civilizációs korszakváltás és ifjúság.* Szociológiai műhely, Szeged.

Németh Tibor (2013): *Gyarmatosítás és kiengesztelődés*. Őslakos hagyomány Kanadában. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Szuhay Péter (1999): *A magyarországi cigányság kultúrája: etnikus kultúra vagy a szegénység kultúrája*. Panoráma, Budapest.

Trencsényi László (1993): Például a gyermekkultúra. *Eszmélet*, **4.** 9. sz.

Trencsényi László (2003): A már nem és a még nem között, A gyermekekhez forduló költészet felvirágzása a késői Kádár-korban. In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. A II. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai.* Debreceni Egyetem, Debrecen.

Trencsényi László (2008): A gyermekkultúra is közügy: adalékok a gyerekek kulturális környezetéről induló vitához. In: Trencsényi László (szerk.) *Jorgosz közlegény jelentései a 38. kilométerről*: *Tanulmánygyűjtemény.* Új Helikon Bt., Budapest.

Trencsényi László (2013a): A gyermekkultúra eredeti felhalmozása a hetvenes-nyolcvanas években. In: Bús Imre (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról.* PTE Illyés Gyula Kar Gyermekkultúra munkacsoport, Szekszárd.

Trencsényi László (2013b): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig. Tanulmányok, módszertani írások, reflexiók 1965–2013*. PTE Illyés Gyula Kar Gyermekkultúra munkacsoport – Új Helikon Bt kiadása, Szekszárd-Budapest.

ÉRTÉKŐRZÉS A GYERMEKKULTÚRA HAGYOMÁNYOS TERÜLETEIN

L. Ritók Nóra

Művészettel az integráció felé az Igazgyöngy Alapítvány terepi tapasztalatai alapján

Alapítványunk, az Igazgyöngy Alapítvány egy LHH-kistérségben[1], a berettyóújfalui járásban működik. Amikor tizenhat éve megalapítottam, akkor még csupán egy, az állami oktatási intézményeknél gyermekközpontúbb és nyitottabb oktatási intézményt szerettem volna létrehozni, olyat, ahol mindenki jól érzi magát, és ami minden gyereknek fejlődési lehetőséget nyit.

Mivel korábban a vizuális nevelésben találtam meg egy sor választ azokra a kérdésekre, amelyek már akkor, az önkormányzati iskolában is nehezek voltak – például a cigány tanulók tanulmányi előmenetelének biztosítása, a motiválatlanság, az együttnevelésből adódó konfliktusok kezelése, a szocializációból eredő hátrányok levetülése stb. –, így törvényszerű volt, hogy egy művészeti iskola beindításának irányában lépjek tovább. Méghozzá alapítványi fenntartásban, ami nagyobb szabadságot biztosított, mint az akkor is bürokráciával terhelt állami intézményrendszer. Itt csodálatos lehetőség nyílt a művészeti oktatási módszereink kidolgozására, rendszerbe foglalására, egy sor speciális tanári kompetencia megszerzésére. Miközben kollégáimmal óhatatlanul is összevetettük magunkat újra és újra az állami intézmények, állami tantervei szerint végzett vizuális nevelésben szerzett tapasztalatokkal, egyre több olyan módszertani fogást tudhattunk magunkénak, ami sikeres, leírható, átadható, és nem művészeti iskola-specifikus, hanem használható az általános iskolai oktatásban is.

A módszer sikerét nemcsak az Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskolán belül mértük. A hazai és nemzetközi gyermekrajzpályázatok, melyekből rengeteget írnak ki intézmények, cégek, alapítványok, igazán nagy terepet adnak a megmérettetésre. Az iskola a térségben hat településen 500–600 tanulóval dolgozik évente, és a gyerekek ötszáznál több díjat hoznak el egy tanév alatt nemcsak itthonról, hanem a világ minden tájáról is. Hamar látható volt számunkra, hogy a nemzetközi gyermek képzőművészeti és nevelési trend is azt tekinti fontosnak, amit mi: a sajátos, egyéni, öntörvényű gyermeki kifejezésmód fejlesztését, amiben az ösztönösséget fokozatosan tudatosság váltja fel, és amiben a saját viszonyulás megjelenítése fontos cél (*1–4. kép*).

[1] Leghátrányosabb helyzetű kistérségek (A Szerk.)









1–4. kép

A módszerünk iránt sokan kezdtek érdeklődni ebben az időben, tankönyveket és módszertani segédanyagokat írtunk és tanártovábbképzésekbe is kezdtünk, hogy minél többen kipróbálhassák oktatásukban a feladatinkat. Eleinte az ország területén belül dolgoztunk így, később felfedeztek bennünket a határon túli magyar iskolák is, végül Európa több országában is bemutatkozhattunk. Büszkék vagyunk rá, hogy milyen sok pedagógus leli örömét az „igazgyöngyös" szemléletű rajztanításban, és hogy több iskola nemzetközi versenyeken is stabil pont lett, mióta áttért erre a módszertanra.

Miután az Igazgyöngy vizuális nevelési módszertana stabil lábakon állt, egy új területtel kezdtünk el foglalkozni. A helyzet, hogy a tanulóink 70%-a hátrányos helyzetű és évente 300–350 halmozottan hátrányos helyzetű, zömében szegregátumokban élő, roma gyerekekkel foglalkozunk, különös sajátosságot adott és ad ma is pedagógiai munkánknak (*5–7. kép*).







5–7. kép

Bár maga a művészeti iskola tehetséggondozó intézményként van meghatározva, a tanulói összetétel miatt fel kellett ismernünk, hogy ezt másképpen kell értelmeznünk. A halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek olyan szociokulturális hiányokkal érkeznek az oktatásba, melyben a tehetségcsírák sem fedezhetők fel felzárkóztatás nélkül. Hiányosak az ismereteik (színismeretek, motívumkincs, formák részletezettsége), készségeik, képességeik (finommotorika, megfigyelési képességek, figyelemkoncentráció, vizuális memória), egyáltalán, a vizuális kommunikációjuk nagyon fejletlen. Mindezek következtében nehéz őket motiválni, lekötni, ami miatt egyre több magatartási gond is lesz velük az iskolában.

Olyan feladatokat kezdtünk tehát kidolgozni, ami a lehető leggyorsabban kompenzálja a hátrányaikat, majd teret enged a tehetségek kibontakoztatásának. Természetesen azok a felzárkóztató, hátránykompenzáló feladatok, amelyeket alkalmazunk nemcsak a vizuális kommunikáció fejlesztésére alkalmasak, hanem segítenek azoknak az általános gondolkodási képességeknek a fejlesztésében is, melyek más tantárgyak elsajátításához szükségesek. Így például a finommotorika fejlesztése az íráskészséget segíti, a megfigyelési képességek, a vizuális memória, a konstruáló képesség pedig az egyéb gondolkodási képességeket.

Azok a hiányok, amelyek a gyerekeknél jelentkeznek, az életkörülményeikben és a családi szocializációban gyökereznek. A halmozottan hátrányos helyzetű tanítványaink életkörülményeire jellemző, hogy komfort nélküli vagy félkomfortos házakban élnek, hiányos bútorzattal, személyes élettér nélkül. Nem rendelkeznek fejlesztő játékokkal, a családokban jellemzően nem alakult ki a mesélés, mondókázás kultúrája, a szülők olvasási képességei is hiányosak, a szórakozást leginkább a televízió műsorai jelentik. A legfontosabb talán, hogy általában jellemző, hogy rendkívül fejletlenek a szociális kompetenciáik. A közeg, ahol felnőnek, nem teszi lehetővé a rájuk irányuló elvárásoknak való megfelelést. A szakadék generációról generációra mélyül, ez a társadalmi csoport egyre távolabb kerül az integráció lehetőségétől (*8–9. kép*).





8–9. kép

A szociális kompetenciáknak két nagy csoportja van, a személyes és a társas kompetenciák. A személyes kompetenciák olyan fogalmakat rejtenek, mint önbecsülés, önbizalom, „én-hatékonyság" érzés, identitás. A társas kompetenciák elsősorban az együttműködési képességek területén értelmezhetők, például kooperativitás, tolerancia, szolidaritás.

A mélyszegénységben élő családoknál ezeket a szociális kompetenciákat a szülők, nagyszülők esetében is meglehetősen alacsony színvonalon találjuk, így ezek átörökítésére nem képesek. Az iskolarendszer nem helyezi képzése fókuszába ezeket a területeket, sokkal inkább a lexikális tudás a fontos. Pedig az integráció szempontjából ezek a képességek rendkívüli jelentőséggel bírnak.

A szegénység miatt létrejövő rendkívül bonyolult problémahalmaz ma megoldatlan helyzet elé állítja az iskolát. A generációkon átörökített nyomorúság, a folyamatos tudás és képességcsökkenés, többek között a felelős munkavállalói képességek, vagy a tudatos családtervezés-gyereknevelés, az önfenntartási képességek hiánya és még sok más, a 21. századi szegénységből adódó negatív hatás problémája mára önjáróvá vált. Nehezen megállítható negatív folyamatok indultak el, és ezzel úgy tűnik, az állami rendszer nem tud megbirkózni. A területenként kezelt problémamegoldás már nem hozhat megoldást. Hiába lenne jó az iskolarendszer (bár nem az), a tanterembe begyűrűző szociális problémákkal ma egy pedagógus nem tud megküzdeni. Csak egy olyan komplex problémakezelés segíthet, mely egyszerre fókuszál a problématérkép minden területére, a gyerektől a felnőttekig, képességeket fejleszt, lehetőségeket teremt, és mindenekelőtt kísérletet tesz a szétesett közösségek helyreállítására.

Az Igazgyöngy modellje ezen az úton indult el. Az esélyteremtő modell, melynek fejlesztése 6 évvel ezelőtt indult, három fő területre fókuszál.

Az első az oktatás, hiszen a következő generációba befektetett energia fog látványosabb eredményeket hozni, a második a családgondozás-közösségfejlesztés, mely a képessé tevés jegyében a modell fenntarthatóságát biztosítja, a harmadik pedig az intézmények közötti mediálás, együttműködés serkentése.

A modell fejlesztésének fontos kiindulópontja, hogy az integráció megteremtésében nem tekinti a többségi társadalom tudását elégségesnek. Nem cigányként és nem mélyszegénységben szocializálódva nem találhatjuk meg a megfelelő utakat, tempót az attitűdváltáshoz. Csak két tudásból építkezhet az integráció: a romák és a nem romák tudásából. Ebben a vonatkozásban teljesen mindegy, hogy analfabéta vagy egyetemet végzett ember tudásáról beszélünk. Nem rájuk kényszeríteni akarjuk tehát azokat a többségi társadalomból érkező szabályokat, melyek szerint mi élünk, hanem velük együtt szeretnénk kialakítani azokat, melyek az önazonosság megtartása mellett biztosítják a többségi társadalomba való beépülést. Nem asszimilálni, hanem integrálni szeretnénk a mélyszegénységben élő romákat.

Az oktatási részről: A modell fejlesztése a művészeti tevékenységből indul ki. Azért fontos ez a kiindulópont, mert nagyon gyorsan képes olyan viszonyulásokat kialakítani, amelyek megteremthetik az alapját a tanulás, az iskola iránti

motivációnak. A kulcsszó ebben a sikerélmény, melyet egy jól felépített vizuális feladattal akár egyetlen tanóra alatt átélhet a gyerek. Az az érzés, hogy képes valami nagyon látványos, sikeres dologban részt venni, pozitív irányba fordítja a gyakran negatív énképet és ez a hatás átsugárzik a gyerek más iskolai tevékenységére is.





10–11. kép

Ha sikerül egységes pedagógiai hatást kialakítani, és a pedagógusok mindegyike ugyanezzel az indíttatással közeledik a gyerekhez, akkor nyert ügyünk lesz, és sikerül egy örömteli, pozitív részvételt kialakítani a tanórákon. A művészeti oktatásban sok kooperatív feladatot is beiktatunk, jellemzően az órák minimum 20 %-ában. Ezeknek a feladatoknak a megoldása során a roma és nem roma, ép és SNI[2], szegény és jó szociális körülmények között élő gyerekek együtt dolgoznak és e közben olyan képességeik fejlődnek, melyek megalapozzák a sikeres együttműködést a gyerekkorban és később a felnőttkorban is. A sikeres együtt alkotás eredményei látványosan multiplikálják a hatást az iskolai dekorációban is.

[2] Sajátos nevelési igény









12–15. kép

Fontos elem, hogy a képzőművészeti tevékenységek nemcsak az iskolán belül, hanem a lakókörnyezetben is megjelennek, ahol pozitív hatásukat a család, a közösség felé is kifejthetik.





16–17. kép

A vizuális kommunikáció fejlesztése az általános iskolában meglehetősen háttérbe szorul. Nemcsak ezt a területet, hanem általában a művészeti jellegű tevékenységeket mostohán kezeli a rendszer, pedig a szociális kompetenciafejlesztés szempontjából nélkülözhetetlenek. A művészeti iskolában a mi vizuális nevelésünk túllépi a tantárgyi kereteket és részben olyan általános képességfejlesztéseket végez (például figyelemkoncentráció, logikai képességek, lényegmegragadás), melyek, mint említettük, más tantárgyak területén is fontosak, részben pedig segít a különféle ismeretanyagok bevésésében.

Mivel lerajzolni csak azt tudjuk, amiről ismeretünk van, így nagyszerűen megérinthetjük vele szinte minden más tantárgy ismeretanyagát is. „Amit hallok-elfelejtem, amit látok-megismerem, amit csinálok-megtanulom.” Ez a tézis remekül érvényesül az óráinkon és a létrejövő produktumok pozitív érzelmi megerősítést adnak a bevésésnek. Ez a módszer főleg a természetismeret, biológia, földrajz, történelem, irodalom, idegen nyelv tanítása esetén alkalmazható egyszerűen, de kis gondolkodással akár a matematika vagy a fizika területén is.



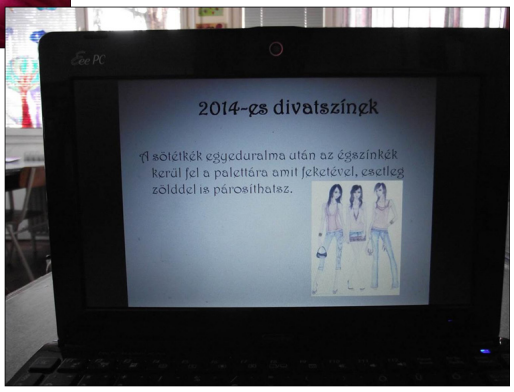




18–20. kép

A munka során olyan innovációkat is alkalmazunk, mint például a prezentációkészítés, ahol az információgyűjtéshez a rajzon át, az internetről letölthető fotókig, a szövegszerkesztéstől, az informatikai effektek alkalmazásáig széles körű fejlesztés folyik, amit a végén a verbális kommunikáció fejlesztésével is összekötünk, hiszen a gyerekeknek elő is kell adniuk a prezentációjukat.





21–22. kép

Az oktatási programelemhez kapcsolódik még a tanoda jellegű tevékenységünk ahol az online tanulástámogatás mellett drámapedagógiai eszközöket és társasjáték-pedagógiát is alkalmaznak szakembereink.

Szintén ehhez a területhez kapcsolódik ösztöndíjprogramunk, valamint számos olyan múzeumpedagógiai foglalkozás, kirándulás, táborozás, amely mögött mindenhol tudatos fejlesztő pedagógiai munka rejlik.









23–26. kép: Tanoda program

Nemcsak a gyerekek, hanem a szülők oktatása is fontos elem a programban, hiszen sok közöttük a funkcionális analfabéta. Az ő alapkészségekkel történő felruházásuk elsősorban azért fontos, hogy másképp viszonyuljanak a gyerekeik tanulásához. Ehhez kapcsolódó programunk a digitális analfabetizmus felszámolására irányuló projekt is, hogy a szülők értsék és ellenőrizzék a gyerekek felelős internethasználatát.

A második programelem az a családgondozás-közösségfejlesztés rendkívül sokpontú beavatkozási területe. Itt a kríziskezelés, önfenntartási képességek fejlesztése és a munkahelyteremtés is kiemelt terület. A fő vezérelv itt a képessé tevés, vagyis a közösség megerősítése abban, hogy legyen képes önmagát megszervezni, a gondjaikra megoldást találni, összefogni, előre nézni. Ehhez azonban olyan képességek fejlesztésére van szükség, melyek generációk óta elvesztek már az átörökített nyomorúságban. Ez a fajta közösségfejlesztő munka egyrészt feltételezi a probléma teljes körű ismeretét, megértését, másrészt a kulcsemberek megtalálásával, lassan fel kell építeni azt a magot, amely képes hatással lenni az egész közösségre.

Ezen a területen is sokat segít nekünk az alkotó tevékenység. Egyrészt rendszeresen szervezünk olyan alkotó jellegű, elsősorban kézműves foglalkozásokat, melyek a felnőttekben is a gyerekekhez hasonlóan az önbizalom, az önbecsülés megerősítését szolgálják. Az elkészített, majd az otthonokban elhelyezett esztétikus dekorációk, feljegyzések, albumok, fotók bennük is értéktudatot alakítanak ki.





27–28. kép

Egyes ilyen alkotó tevékenységből sikerült olyan folyamatokat elindítani, melyek mára már jövedelemszerző munkává váltak. Ilyen például a jegyzettömbök fűzése, az üvegikon festés, vagy a szuno-projekt[3], mely talán a legjobban mutatja az alapítvány ez irányú gondolkodását.

[3] A „szuno”, romani nyelven jelentése: álom, elnevezésű projekt egy több generációt is átfogó, az integrációt segítő, művészeti alapú tevékenység Az Igazgyöngy Alapítvány honlapján létrehozott szociális webshop, ahol különleges kézműves termékek bemutatása és értékesítése történik.





29–30. kép

A gyerekek által, a művészeti iskolában készült alkotások alakulnak át az anyukák keze nyomán eladható kézműves termékké. A gyerekek rajzait vagy azok motívumait az anyukák, lánytestvérek, nagymamák hímezik keresztszemes öltéssel kongréra, majd az így elkészült, a felnőttek által kicsit át is írt alkotások más asszonyok munkájával párnákat, neszesszereket, táskákat díszítenek, melyeket egy szociális web-shopban értékesítünk.









31–34. kép

A gyerekek nagyon büszkék, hiszen az ő rajzaik adják a termékek alapját, a szülők is büszkék a gyerekeikre, ráadásul mindez az alapszükségleteken is meglátszik, hiszen tudnak vásárolni a termékekért kapott pénzen. Három év alatt, több mint tizenegy millió forintot sikerült forgalmaznunk, van már, aki munkaviszonyban, mások alkalmi munkavállalóival dolgoznak a projektben. A férfiakat is sikerült bevonnunk, az asztalos műhelyben készített fadobozokat a gyerekek rajzai alapján az asszonyok kifestik és ezeket is próbáljuk értékesíteni.





35–36. kép

A hímzések és a famunkák is egy csoport együttműködését feltételezik, hiszen a különféle munkafázisokat mások végzik, így a projekt óhatatlanul fejleszti a kooperatív készségeket is. Az asszonyoknál különösen szembeötlő volt ez, hiszen a cigány és nem cigány, romungro és oláhcigány asszonyok, akik korábban elég instabil kapcsolatokat ápoltak, képessé váltak együtt dolgozni.

Nagyon fontos, hogy egy olyan munkahely alapjait sikerült megteremtenünk ezzel a projekttel, ami az alkotás révén a felnőtteket is képes motiválttá tenni, a

készségeiket fejleszteni és összhatásában jótékony hatást gyakorolni az egész közösségre.

A generációk óta elvesztett képességek újjáépítése nehéz feladat, projektjeink azért sikeresek, mert az alkotást bevonták ezekbe a készségfejlesztésekbe, melyek lehetőséget adnak más területekre (például kertprogram, állattenyésztés) való továbblépésre. Kiindulópontja lehet hát ez a tevékenység egy olyan folyamatnak, melyben szociális kompetenciáikban megerősödhetnek gyerekek és felnőttek egyaránt. Sikeres utat körvonalaz ez az integráció felé, és élhetőbbé teszi ott a körülményeket, ahol a gazdasági helyzet, a szakképzettség hiánya, és sok más, negatív tényező miatt erre kevés lehetőség nyílik.

Maguktól azonban ezek az elszegényedett közösségek nem képesek ezen az úton elindulni. A többségi társadalomnak kell megteremtenie a lehetőségeket arra, hogy ezek a tevékenységek megindulhassanak, és hatásukra más kedvező folyamatok is elinduljanak. Az alkotások, termékek többségi társadalomban történő megjelenése pedig segítenek abban is, hogy az ő sztereotípiái ne erősödjenek, vagy csökkenjenek.

A modell harmadik eleme épp a többségi társadalom, és az intézményrendszer felé nyit. Szeretnénk, ha ott is megértenék őket, főleg azt, hogy az, amit a többségi társadalom hibaként ró fel nekik, az nem személyes döntés kérdése, egyszerűen nem lehetnek mások, a családi szocializáció ereje óriási, és az intézményrendszer csak összefogva idézhet elő attitűdváltást. Ezt az elemet legalább annyi nehézség terheli, mint a szétesett roma közösségek fejlesztését. Mindenhol be kellene emelnie a rendszernek ezt a speciális tudást, viszonyulást, ami a mélyszegénységhez kapcsolódik ma. Felsőoktatásnak, szakemberképzésnek, hivataloknak, mindenkinek, akinek dolga van velük. Az alapítvány ezen a területen mediál a különféle ágazatok között, valamint a hivatali rendszer és a roma családok között. Próbál segíteni a rendszer működési hézagaiban, amiből ma nagyon sok van, és amelyek akkorák, hogy egész családok tűnnek el benne.

A művészet felemel. Értéktudatot, önbecsülést ad. Érzelmileg megerősít, és erőt ad. Segít olyan élethelyzetekben, ahol más nem képes. Érdemes minden korosztályban kihasználnunk a lehetőségeit.

Mikonya György

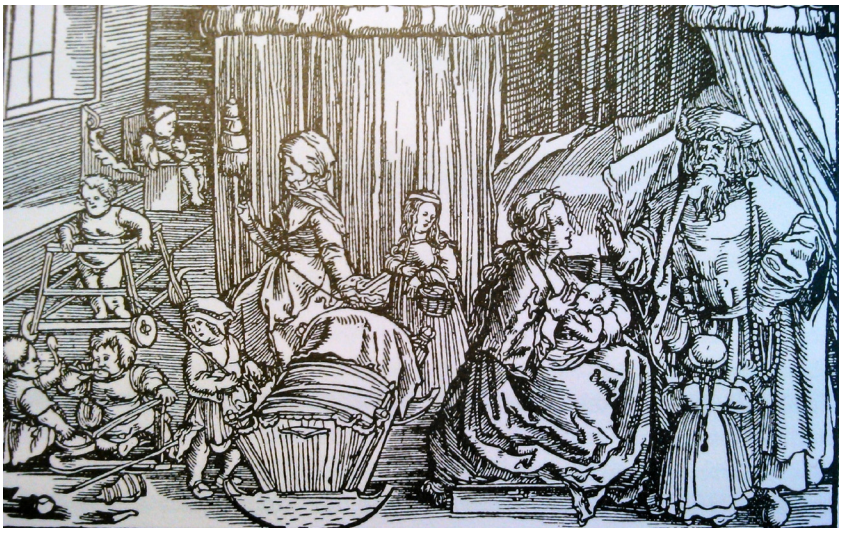
A gyermekszoba történeti változatai és funkciója

A köznyelvben gyakran hangzanak el megállapítások arra vonatkozóan, hogy volt-e valakinek gyerekszobája vagy sem? Ezt az általánosító kérdést azonban általában úgy értelmezzük, hogy akinek volt gyerekszobája, arról feltételezzük, hogy jól nevelt, illemtudó személy, aki nem szenvedett szükséget gyermekkorában. Ez a népi bölcsesség lényegében arra utal, hogy a gyermekszoba tekinthető a szocializáció egyik kitüntetett színhelyének. A társadalomtudósok véleménye is megegyezik abban, hogy a gyermekek rendelkezésére álló tér minősége egyfajta indikátornak tekinthető egy történelmi időszak gyermekkor iránti beállítódására vonatkozóan (*Weber-Kellermann*, 1911. 15. o.).

A gyermekszoba kultúrtörténeti előzményei

Nincsenek hiteles információk arról, mikor és hogyan jelenik meg először a gyermekszoba a történelemben. Az ókorral foglalkozó régészek alkalmanként találtak már olyan épületmaradványokat, tereket, amelyek berendezése alapján arra lehet következtetni, hogy ez gyermekek tartózkodási helye lehetett. A római házban biztos tudásunk van a gyermekek nemek és rang szerinti elkülönüléséről, de egyúttal – legalábbis előkelőbb házaknál – a gyerekszoba létéről is (*Gloviczki* és *Zsinka*, 2013. 25. o.). Gyermekjátékok töredékei is előkerültek és számos vázaképen, reliefen maradt fenn játszó gyermekek ábrázolása.

A patriarchális rend szerint élő családban a gyermekeknek általában még nem volt elkülönült helyük, ezt szemléletesen ábrázolja egy 16. századi fametszet, amelyen egy nyolcgyermekes patrícius család látható. A legkisebb gyermek biztonságosan zárt székében ül, egy másik járókeretét tolja ide-oda, ami védi az eleséstől. Két kisgyermek fakanalával eszeget valamit egy stabil tartóba helyezett edényből. Egy nagyobbacska tollas kalapot viselő fiúcska fapálca-lován ülve próbálja huzigálni járókeretes testvérét. Egy koszorút viselő kislány éppen elköszön menni készülő édesapjától, idősebb nővére kosárral a kezében igyekszik hasznossá tenni magát, miközben az édesanya éppen a legkisebbet veszi fel a bölcsőből. Egy idősebb rokon asszony a háttérben fonással van elfoglalva és közben félszemmel figyeli a többieket. A látszólagos meghittség ellenére a kép központi figurája mégis a távozó édesapa – minden jogi, gazdasági és családi hatalom birtokosa. Maga az édesanya sem szoptatásra váró gyermekére tekint, hanem a tekintélyszemély apára.



1. kép: Petrarcameister: Szobabelső 1532
(Forrás: Weber-Kellermann, 1979. 50. o.)

A korai képi ábrázolásokon megtévesztő lehet a gyermekek méretére szabott bútorok viszonylag nagy száma. Azonban tudnunk kell. Hogy ezek még nem a gyermeki szükségletek optimális kielégítése céljából készültek, sokkal inkább a gyermekek testi biztonsága és a felnőttek tehermentesítése céljából alakították így őket.

A továbbiakban felvethető egy másik kérdés is. Mi lett azokkal – és a 20. század közepéig azok voltak többségben – akiknek nem volt gyerekszobájuk?

Történetesen ilyen helyzetben voltak a parasztság gyermekei. Az agrártársadalom ugyanis sokáig nem ismerte el önállónak a gyermekstátuszt. A gyermekekkel szembeni a legfőbb elvárás az volt, hogy minél előbb felnőjenek és kezdjenek hozzászokni a felnőttek tevékenységéhez. Ezzel magyarázható, hogy jórészt a felnőttek kicsinyített ruháit hordták, kicsinyített, méretükre szabott szerszámokat használtak és fokozatosan egyre nehezedő feladatokkal bízták meg őket. Külön szobájuk nem volt. Hálóhelyük gyakran közös volt a nagyszülőkével, mikor nagyobbak lettek esetleg a szolgálókkal aludtak: ez télidőben az istállót, nyáron pedig a sokkal kellemesebb szénapadlást, pajtát jelentette. Játékaikat – ha egyáltalán voltak – többnyire maguk készítették és ezek sokszor szorosan kapcsolódtak későbbi feladataikhoz. Az iskolai tanulmányaikkal nem nagyon törődtek és magának az iskolai tanulásnak sem volt nagy értéke. Könyvek olvasását sokszor felesleges időtöltésnek, netán haszontalanságnak tekintették és maximum télidőben gondolhattak a kalendárium vagy néhány más egyszerűbb kiadvány olvasására. Ezért gyakran nem is volt arra kijelölt hely, ahol nyugodt körülmények között írhattak, olvashattak volna. Visszaemlékezések sorából tudható, hogy ez a hely a

padlás, pajta, kamra vagy sok esetben egy öreg fa lombja lehetett. Természetesen néhány jólelkű felnőtt és a gyermeki leleményesség itt is megmutatkozott alkalmanként érdekes játékok fabrikálásban vagy megfelelő búvóhely kialakításában. Összességében azonban megállapítható, hogy a megfelelő élettér hiánya jelentősen nehezítette a gyermekek életét és ez mindenképpen szocializációs hátrányt jelentett a jobb helyzetben élőkkel szemben. Ezért ezeknek a gyermekeknek már életútjuk kezdetén súlyos nehézségekkel kellett megküzdeniük.

Az alábbi életkép egy, az átlagosnál sokkal jobb helyzetben élő kézműves család (suszter) életébe enged bepillantást. A jobb körülményekre a ruházat, a bútorok és a falon elhelyezett díszítőelemek alapján lehet következtetni. A szoba a nagycsalád közös életének színtere, amibe belefér a nagylány és a katona udvarlójának a félrevonulása, helyet kapnak benne a szabadon mozgó állatok is. A gyermekek mindegyike elfoglalja magát, játékaik is vannak. A legkisebb bölcsőben található gyermeket a mester, de talán inkább a pesztrálásra befogott legénye ringatja, egy nagyobbacska kislány segít neki. A valamiféle étel készítésével foglalkozó mesterné hátrafordulva rá-ránéz a csecsemőre. Az asztalszerűség mellett egy nagyobb gyermek gondterhelt arccal – a macskától sem zavartatva – mintha tanulással lenne elfoglalva. Az asztalka oldalán elhelyezett szerszámok arra utalnak, hogy ez a szoba műhelyként is funkcionálhat. Tekintve, hogy félkész vagy munkába fogott termékeket sem látunk, arra lehet következtetni, hogy igencsak bizonytalan a megélhetés.



2. kép: Th. Hosemann: A susztercsalád 1845
(Forrás: Weber-Kellermann, 1979. 156. o.)

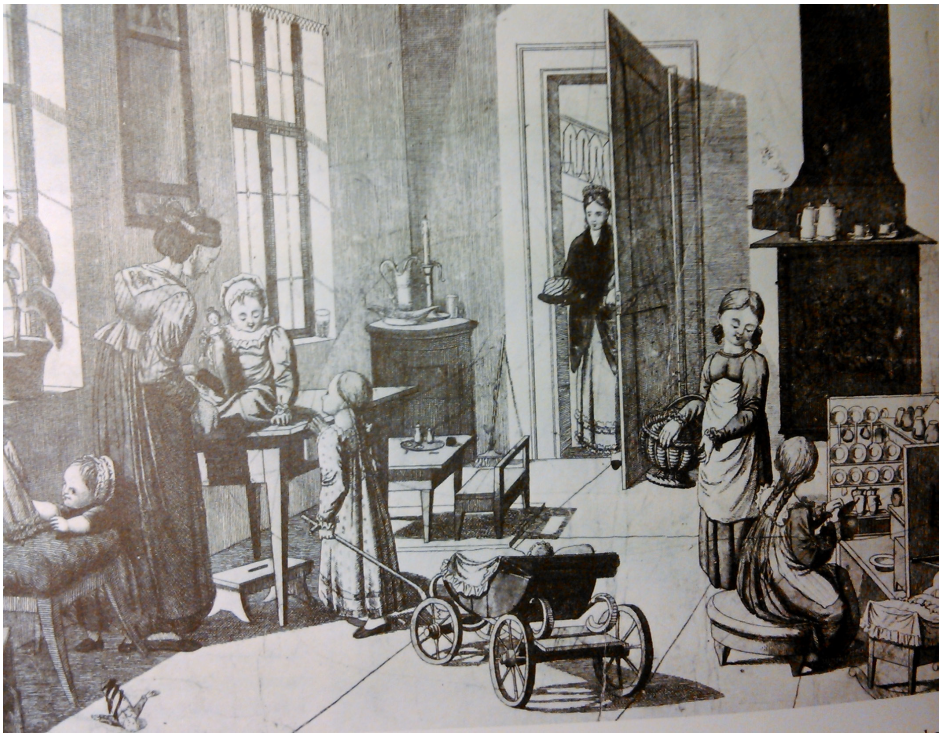
A városokban már a felvilágosodás idején differenciálódik a polgárság: a dinamikusabb, újítások iránti fogékonyabb vagyonosabb kereskedők nagyobb figyelmet fordítottak gyermekeik neveltetésére és követendő mintaként az arisztokrácia szokásainak követése lebegett a szemük előtt. A céhes rendszer kötöttségeibe szorult kézművesség életvitele, gyermekekkel szembeni magatartása inkább a jómódú parasztságéhoz hasonlított, így ott sem létezett külön gyerekszoba. Ugyanígy a városokban élő munkásság gyermekeinek sem volt gyerekszobájuk, sőt az ő lakhatási feltételei néha még a parasztságénál is rosszabbak voltak, mert mellékhelyiségek nélküli kis térbe szorultak össze. A falusiaknak némi előnyt jelenthetett az erdők, mezők tiszta levegője és az elrejtőzködés lehetősége. A városiak számára ez a lehetőség is visszafogott volt. A parkok, a nagyvárosi tömeg anonimitása és főleg a pénzszerzést lehetővé tevő gyermeki kisegítő tevékenységek (kifutófiú, küldönc, hordár) ugyan némi védelmet jelenthetett, de mindez messze nem jelentett boldog gyermekkort. A munkáslakásokban még a 20. század közepén sem volt mindenkinek saját fekhelye, a kisgyermekeket sokszor mosóteknőbe fektették, a nagyobbak többen aludtak egy ágyban, amit néha még ágyrajárókkal is meg kellett osztaniuk.



3. kép: Többgyermekes munkáslakás szobarészlete

A munkáslakásokban élő gyermekek azért vannak szinte a legrosszabb helyzetben, mert itt sokszor nagyon szűk a hely és kevés lehetőség van arra, hogy gyermeki leleményességgel – székekből és takaróból, felfordított és letakart bútorokból – búvóhelyet építsenek maguk. Különösen nagy veszélyt jelentettek számukra az alkoholista szülők, a lumpen életmódot folytatók és a kisebb-nagyobb vétségeket elkövető bűnözők.

A gyermekszoba a 19. századi városi nagypolgárságra jellemző. A magán és a közterek szétválasztására és speciális funkciójú mikroterek kialakulása Európaszerte nagyjából a 19. századra tehető (*Gyáni*, 1990). A tágasabb és rendezett térbe nagyméretű ablakok engedik be a napfényt. A bútorzat egy része kellően magas, így biztonságban elhelyezhetők a törékeny dolgok, a nevelőnő is a magas asztalra ültetve öltözteti az egyik gyermeket. Más elemek, így az asztalka, a pad, és különösen a sok tányéros játékkonyha igényes kivitelezésű. Ugyanez jellemző a legkisebb gyermek rugózással is ellátott kocsijára.



4. kép: J. M. Voltz: Gyerekszoba 1825-körül
(Forrás: Weber-Kellermann, 1979. 138. o.)

Természetesen az arisztokrácia és az uralkodók kastélyaiban már jóval korábban léteztek gyermekek számára elkülönített speciális rendeltetésű helyiségek, de ezek – a főúri studiolókhoz hasonlóan – külön tanulmányok tárgyát képezhetik.



5. kép: Mária Terézia családja körében

Joggal gondolhatnánk, hogy az uralkodóházak és a nagypolgári családok gyermekszobáit szeretetteljes, meghitt viszonyok uralják. Ez nagyon sokszor csak részben igaz, mert a gyermekek sokszor a dadájukkal, a nevelőnővel, a szakácsnővel, a szolgáló lányokkal sokkal közelebbi kapcsolatban voltak mint tulajdon édesanyjukkal (*Weber-Kellermann*, 1991. 34. o.). *Thomas Mann* Doktor Faustus című regényében a következőképen mutatja be egy nagypolgári család gyermekszobáját.

> „Ines (az édesanya) amikor az időigényes egyéni szépségápolás és a háztartásvezetés csak lehetővé tette, bement a nagy világos szobába, ahol a gyermekek ágyai voltak. Ennek a szobának a falai az egész szobát körbefutó meséket ábrázoló frízekkel voltak díszítve. A tarka linóleum borítású padlón a gyerekek méretére szabott bútorok álltak. A polcokon pedig játékok sokasága – macik, babák, bohócok, vasút stb. volt, egészen úgy, mint ahogy a mesekönyvekben látható." (*Mann*, 1969. 447 . o.).

Az alábbi képen egy polgári család „játszószobája" látható. A képen egy idősebb lánytestvér felügyelete alatt 5 gyermek játszik. Az egyik fiú katonásat a másik lovacskázik. A kislányok babáznak és építőjátékkal vannak elfoglalva. Egy nagyon igényesen elkészített játékkocsi lóval – pillanatnyi érdektelenség miatt – gazdájára vár. A nagylány – kényelmes testhelyzetben – olvasással tölti az idejét, ehhez a rendezett könyvespolcon megfelelő könyveket is talál. Az asztalon álló vázában friss virágcsokor van, ami további utalás a polgári jólétre.



6. kép: Játszószoba 1894-ből
(Forrás: Weber-Kellermann, 1979. 139. o.)

Az első világháború utáni inflációs időszak sok korábban jómódú polgári családnál visszaeséssel járt. Ilyenkor gyakran presztízsszempontok szerint cselekedtek, azaz megtartották az ebédlőt és a fogadószobát, a szülők hálószobáját, de a gyerekeknek már csak hálófülke és játszósarok jutott.

Gyermekszoba és a hazai két világháború közötti nevelési kézikönyvek

A két világháború közötti magyar középosztály gondolkodása megjelenik a Családi iskola igazgatónője – *Nemesné Müller Márta* által szerkesztett – szülők számára írt tanácsadó könyvben. Meglehetősen szokatlan a következő tanács

ebben a kézikönyvben „Az első nevelés egyben önnevelés: ne ringassuk szükségtelenül, ne foglalkozzunk sokat a csecsemővel!”. A szerző saját gyakorlatából is említ példát, mikor elfoglaltsága volt délelőtt, arra szoktatta gyermekét, hogy sokat aludjon, hogy közben a cseléd a házi munkát végezhesse (*Nemesné*, 1932. 10. o.). A gyermekszobáról a következőket írja

> „Ott, ahol gyermekszoba van, könnyen megértethetjük a gyermekkel – szükség esetén meg is követelhetjük tőle – hogy a saját szobájában szabadon tehet-vehet, de a lakás többi részét kímélnie kell. Ha nincs gyermekszoba, adjunk neki legalább egy sarkot, egy külön fiókot, ahol a játékból fakadó természetes rendetlenség nem hat bántóbban, mint a gyermekszobában. Ha van egy kis hely, egy kis külön birodalom, ahol azt teheti amit akar: a gyermek könnyen beleegyezik abba, hogy bizonyos tárgyakhoz nem szabad nyúlnia. Nem követelhetjük azonban, hogy úgyszólván semmit se érintsen meg. És gondoljunk arra is, hogy amit összevisszaságnak nézünk, azt ő talán gyönyörű palotának látja.” (*Nemesné*, 1932. 36. o.).

A kézikönyvben említés történik a vagyonos városi középosztály sajátosságáról, azaz a gyermekeknek a cselédekkel való viselkedésére vonatkozó szabályokról is. Visszaemlékezésekből tudható, hogy ez a viszony szélsőséges formában is megjelenhetett, az egyébként sokszor még csak 13–14 éves cseléd-lány lehetett teljesen kiszolgáltatva az ifiurak önkényének, de előfordult az is, hogy szinte családtagként kezelték.

Gyermekszobák a 20. század végén

A második világháború után a gyermekek bánásmódját és főleg megélhetési körülményeiket illetően Európa országai eltérő utakon jártak. Amig az egyik oldalon megszokottá és megvásárolhatóvá vált a narancs és a banán, a másik oldalon ez sok más hiánycikkel együtt jó ideig a ritkaságok közé tartozott.

A kapitalista fejlődést választó világban felértékelődött a család, mint az egyik intaktnak megmaradt szociális szerveződési forma jelentősége és egy ideig még fennmaradtak némileg módosult formában a patriarchális viszonyok. Nagy változásokat az új építkezési forma, a bútortervezők folyamatos újításai és a reklámok özönével csúcsra járatott fogyasztói piac okozott. A korábbi polgári értékek egyre többször megkérdőjeleződtek. Felnőtt egy újabb, a korábbinál sokkal kritikusabb generáció. A patriarchális viszonyok már tarthatatlanná váltak, ennek egyik jellegzetes megnyilvánulási formája a szülök megszólításának változása. Néhány országban papa, mama helyett már keresztnevükön szólítják a gyermekek a szülőket. Az új generáció már nem fogadja el az alá-fölérendeltségi viszonyokat, ehelyett a partnerkapcsolatra épülő modellt részesítik előnyben.

Az alábbiakban látható két gyermekszoba nem csak színhatásában, hanem térszerkezetében és a központozásban is jelentősen eltér egymástól. Az átlagos életszínvonal és életmód közötti eltérések természetesen sokkal differenciáltabbak, mint ahogy az két fotó alapján be lehetne mutatni és nem is minden esetben a „nyugati típusé” az előnyösebb szerep!



7. kép: „Nyugati típusú” gyermekszoba

A szocialista útra került országok viszonyait az elhúzódó újjáépítés nehézségei és a zavaros, ide-oda hullámzó politikai viszonyok határozták meg. Kezdetben még az éhezés és az egészségügyi ellátás is problémát jelentett. A lakáshiány még sokáig az egyik legfőbb gond volt. A lakáshoz jutás sokszor a szülők életútjának fele idejét lekötötte. Az olcsóságra törekvő és tömegtermelést szolgáló kicsi vagy közepes házgyári lakásokban nehéz volt gyermekszobát kialakítani, nagy előrelépést jelentett, ha egy lakótelepi félszoba (12 négyzetméter alatti szoba) jutott a gyermekeknek.



8. kép: „Keleti típusú” gyermekszoba

A gyermekszoba pszichológiai jelentősége

„A kultúrnépeknél a gyermekszoba a legtitokzatosabb dolgok egyike. Külön nyelve, külön szokásai és egészen különleges problémái vannak. Ez érthető is, hiszen a gyermekszoba tulajdonképpen az őskor és a civilizáció találkozóhelye; itt történik meg nap-nap után az a csoda, amikor a féktelen ősemberből kultúrlény lesz." – írja *Bálint Alice*, a természeti népek életének és a gyermek-pszichoanalízis elméletének és gyakorlatának kutatója (*Bálint*, 2011. 7. o.). Úgy látja, a legtöbb ember kétszeresen is kénytelen foglalkozni a gyermekszobával: először mint gyermek, később pedig mint szülő. Ennek ellenére mégsem fordítanak rá jelentőségének megfelelő figyelmet. Történik ez akkor, amikor minden felnőtt saját tapasztalatából tudja, hogy kiskorunkban látszólag nyomtalanul múlnak el felettünk olyan sorsdöntő események, amelyek később hatással lehetnek életvezetésünkre; más jelentéktelen benyomások pedig kitörölhetetlenül rögződnek bennünk és minduntalan feltolulnak emlékezetünkben. Az elsőként említett jelenség hátterében az emlékezetkiesést okozó elfojtás áll. Ilyen értelemben

> „a nevelés egyik legfontosabb következménye valóban az, hogy a dolgok mintegy két csoportra válnak, olyanokra, amikről beszélünk, és olyanokra, amikről nem beszélünk. Szinte olybá tűnik, mintha hallgatólagos megegyezés állna fönn az emberek közt, miszerint kölcsönösen elismerik, hogy amiről nem beszélnek az nem is létezik." (*Bálint*, 2011. 13. o.).

A pszichoanalitikus szerint a gyermek kulturáltsága eredetileg nem belátásos, hanem érzelmi alapon fejlődik. Ennek a megállapításnak pedig megfontolandó pedagógiai következményei lesznek, ugyanis

> „A nevelés anyagát az ösztönök képezik, az ösztönök nevelése mindig a kielégülés korlátozását jelenti. A kultúra pedig az ösztönök szempontjából nézve nem egyéb, mint követelések sorozata, amiből következik, hogy a kultúra növekedésével együtt nő az ösztönkorlátozás is. Az, hogy az ösztön valamiféle kerülő úton mégis kielégüléshez jut, már másodlagos folyamat." (*Bálint*, 2011. 39. o.).

A gyermekekben nosztalgikus vágy él az anyaméhben átélt védettség újbóli megtapasztalására. Ennek egyik későbbi megvalósulási lehetősége egy olyan élettér birtoklása, amely többé-kevésbé elhatárolt, zárt a külvilág felé, ahol biztonságosan elhelyezheti értékeit, amelyet a gyermek saját ízlése szerint rendezhet be, ahol otthonosan érzi magát. A külvilágtól való részleges izoláció azt is jelenti, hogy ez a hely védett a külvilág fenyegető veszélyeivel szemben és félelmektől, aggodalomtól mentes tér.

Gyermekszoba-tipológiák

Ahogy már korábban említésre került a nagycsaládi rendszerben nincs gyerekszoba. Egy következő fázis az, amikor a gyermekszoba főleg az alvás helyét jelenti. Ez idővel kiegészül és bővül, ekkor már az alvás és a játék helyeként

említik a gyermekszobát. Rosszabb társadalmi körülmények között gyermekszoba helyett csak játszósarokról beszélhetünk. Ennek ellenkezője a mindennel felszerelt játék-paradicsom, amire szintén van példa. A gyermekszoba elkülöníthető olyan szempontból is, hogy egy gyermek lakja vagy többen osztoznak rajta. Testvérek együttlakása során az életkor és testvérek neme is meghatározó tényező lehet. Nemek szempontjából vannak tipikus fiúszobák – jellemzőjük autók, kerékpár, sporteszközök, esetleg vasút jelenléte. A lányszobák barátságosabbak, illatosabbak, jellemzőjük a babák, a babaház újabban lovacskák jelenléte. Babákkal néha a fiúk is játszanak, de csak titokban, lányoknak is kedvelhetik az autókat, de sok mindkét nem számára ajánlott játék is létezik, ilyen például a Duplo, a Lego, a társasjátékok, a matricák. A lányszobák babaházaiban élethelyzeteket lehet szimulálni – papás-mamást, utazást, vendégséget, de vannak bonyolultabb történések is – vihar, árvíz, villámcsapás stb. A lányszobákban fontosak a színek, szépek a függönyök, mindig van párna és ilyen-olyan terítő.

Összegzés – a gyermekszoba funkciói

Az alábbiakban gondolatébresztő és az egyéni tapasztalatokkal való kiegészítési lehetőséget felkínálva táblázatban foglalom össze a gyermekszoba funkcióit.

Alvás	**Gyűjtés**
Ágy – egyedül alszik-e?	Van-e saját tulajdona?
Felkelés – higiéniai viszonyok	Lehetőség tárgyak biztonságos elhelyezésére
Hálóruha – intimitás	Elrejtés – titok
Zavartalan alvás biztosítottsága	Rendszerezési lehetőség
Nyugalom	Tárolás, csere a társakkal
Esti mese	
Táplálkozás	**Tanulás és más alkotó tevékenység**
Hol eszik a gyerek?	Van-e nyugodt, tiszta, zavartalan helye?
Kedvenc ételek.	El tudja-e tenni a holmiját?
Hétköznapi és ünnepi étkezés.	Jó –e a világítás, a hőmérséklet?
Együtt van-e a család?	Milyen eszközökkel rendelkezik?
Étkezési szokások	
Családi szabályozás	
Játék	**Egyéni jelleg érvényesítése**
Nyári és téli játékok.	A fal festése, színe a tapéta mintája.
Hétköznapi és ünnepi játékok.	A falak dekorálása.
Egyedül játszik vagy társakkal?	A bútorok jellege, elhelyezése.
	Állatok elhelyezhetősége, gondozása?
	Balesetveszély elkerülése
	Éles sarkok
	Nehéz, lehúzható, törékeny tárgyak biztonságos rögzítése.
	Fűtés – áram – tűzveszély
	Szűk hely – beszorulás
	Takaró alatti olvasás

1. táblázat: A gyermekszoba funkciói

Az egyik legfontosabb gyermekszobai funkció *az alvás*, aminek fő kelléke az ágy. Újabban újra megjelent a bölcső, amit korábban általánosan használtak. Az ütemes himbáló-mozgás miatt ez igen jótékony hatású. Minden esetben kulcskérdés egy gyermek életében, hogy van-e saját fekvőhelye, vagy másokkal kénytelen azt megosztani. Az ágyak formájában, minőségében, nagyságában, stabilitásában, díszítésében nagy a változatosság. A gyermekek végtelenül ragaszkodnak megszokott ágyukhoz, környezetükhöz. Gyakran problémát jelent számukra a másutt alvás, de magának az ágynak a növekedésük miatti megváltoztatása is. Fontos a matrac az ágynemű és annak tisztasága. A hálóruha ne legyen szoros, anyaga legyen kellemes. Alváshoz sokszor kérnek a gyerekek gyömöszölni való kendőcskét, kérik a babájukat, kedvenc simogatható állatfigurájukat. Fontosak a fényviszonyok és a hanghatások. A legfontosabb azonban az esti mese és a nyugalom biztosítása.

A *táplálkozás* helye optimális körülmények között nem a gyermekszoba, viszont gyakran itt valósul meg a nassolás néven ismert jelenség. A táplálék megfelelőségével külön tudomány foglalkozik. A táplálkozás rendjére, körülményeire fokozott figyelmet kell fordítani. Egy-egy családról sokat elárulnak az étkezési szokások. Fontos ügyelni az étel hőfokára és a kiegészítő ízesítésre – só!, cukor! ecet, erős paprika, bors használatára. Gyermek esetében hasznos ismerni kedvenc és kevéssé kedvelt ételeit. Ha valamilyen szempontból különleges étkezési szabályokat kell betartania, ezt feltétlenül akceptálni kell.

A *játék* a gyermek kiemelten fontos tevékenysége. Fontos az egyéni vagy társas szabadtéri játékok és a szobai játékok jó arányának megválasztása. Ugyanilyen jelentőségű a saját készítésű és a készen kapott játékok aránya. Ha lehet, ne szóljon bele felnőtt a gyermek játékába, főleg ne saját elnyomott játékszenvedélyét akarja ráerőltetni gyermekére. Fokozottan ügyelni kell a balesetveszélyre. A fogyasztói piac kiemelt célszemélynek tekinti a gyermekeket, újnál-újabb trükkökkel, reklámok, ajándékok, kiegészítők özönével igyekeznek – általában sikeresen – felfokozott igényeket kelteni. Egyes játékok veszélyeivel is számolnunk kell!

A *gyűjtési* szenvedély előbb-utóbb minden gyermeknél megjelenik, tárgyai pedig az adott kultúrkörtől függőek. A gyűjtés azért nagyon fontos, mert ezzel együtt jár az elmélyülés és a rendszerezés, szortírozás igénye. Nagyon hasznos, ha ebben szinte észrevétlenül – dobozok, tárolók stb. biztosításával – segítünk a gyermeknek. A gyűjtési szisztéma további fontos szerepe a társakkal való csere módszereinek és lebonyolításának megoldása.

Adott gyermekre jellemző lehet, mit mennyi ideig gyűjt, kitartó, leleményes-e ebben, végigmegy-e a gyűjtési funkció minden lépésén, mit tesz megunt gyűjteményével, gyűjt-e valamit párhuzamosan, milyen gyakran váltogatja gyűjtése tárgyait. Az új számítógépes technikának köszönhetően igen változatos gyűjtési lehetőségek jöttek létre, ezek teljes feltérképezése már önmagában is érdekes listát ad.

Az eredményes tanuláshoz *nyugodt, tiszta környezetre* van szükség. Az egyes tanulók tanulást előkészítő rituáléja meglepően változatos. A tanulás helyét (asztal, ágy, szőnyeg, rajztábla), módját (ülve, térdelve, hason fekve, hangosan, magában, háttérzajjal vagy anélkül) tekintve sokféle változat létezik. Alapesetben a megfelelő hőmérsékletet és a jó világítást, valamint a taneszközök célszerű tárolási lehetőségét mindenképpen biztosítani kell.

A gyermekszoba *egyéni jellegének* érvényesítése gyakran családi viták forrása. A dekoráció és a bútorok elhelyezése nem mindig probléma mentes. Ízlésbeli eltérések is vitákat generálhatnak. Még nagyobb gond az állatok elhelyezése, gondozása, tisztán tartása – erre is sokféle megoldás és gyakorlat alakult ki.

A *balesetveszély elkerülése* alapvető követelmény a gyermekszobában és próbára teszi a különböző életkorú gyermekek és szüleik leleményességét. Alapdolog az áram és a tűzveszély megelőzése. Gondolni kell az éles sarkokra, a kiesésre és leesésre, a nehéz tárgyak magára rántására, a szűk helyre való beszorulásra, tárgyak lenyelésére és még nagyon sok másra, amiről minden gyermek és szülő sokat tudna mesélni!

Felhasznált irodalom

Bálint Alice (2011): *A gyermekszoba pszichológiája*. Madách Irodalmi Társaság, Budapest.

Gloviczki Zoltán és Zsinka László (2013): *Nevelés és iskola az antik és középkori Európában*. Attraktor Kiadó, Budapest.

Gyáni Gábor (1990): A városi mikroterek társadalomtörténete. *Tér és társadalom,* **4.** 1. sz. 1–13.

Mann, Thomas (1969): *Doktor Faustus. Adrian Leverkühn német zeneszerző élete, elmondja egy barátja*. Helikon Kiadó, Budapest.

Nemesné Müller Márta (1932): *A gyermekszoba mindennapi kérdései*. A „Studium" kiadása, Budapest.

Weber-Kellermann, Ingeborg (1979): *Die Kindheit. Kleidung und Wohnen, Arbeit und Spiel. Eine Kulturgeschichte*. Insel Verlag, Frankfurt am Main und Leipzig.

Weber-Kellermann, Ingeborg (1991): *Die Kinderstube*. Insel Verlag, Frankfurt am Main und Leipzig.

Szentirmai László

Nevelés kézzel-bábbal – hogy' s mint[1]

Legelébb a címről. Ez egy végül nem változott *munkacím* a Nemzeti Tankönyvkiadónál megjelent könyvhöz. Azt igyekszik üzenni: kézzel, lábbal - mindegy, csak tegyük! Kihalóban van az a gárda, amelynek tagjai értik, tudják és ismerik a pedagógiai céllal művelt bábjátékot, s a pedagógusképzés mulasztásai miatt alig lesz valaki, aki érdeklődjön – e módszer, eme értékőrző és értékteremtő tevékenység iránt.

Az aktuális cím és a tanulmány kettős tartalmú – *mit* és *miként* kellene tennünk. Arra is igyekszik választ adni: ha igen, akkor hogyan kellene *hatékonyan* csinálni. Nem tudni meddig tehető fel ez a kérdés. Lassan nem lesz, aki hiteles választ tudjon adni, de ami ennél is elszomorítóbb – nem lesz, aki feltegye. Az okok számosak.

- A művészeti nevelés minden területe – változatlanul - hátrányt szenved az iskolázásban.
- A pedagógusok motiválása a gyermekek érzelmi intelligenciájának fejlesztésére (EQ) – alacsony,
- sem a pedagógusnak, sem a gyermeknek „nem éri meg" ezt a „cuccos" műfajt művelni, ha a kész produkcióval nincs hol bemutatkozni, bizonyítani.
- Nincsen a bábjáték pedagógiai alkalmazására felkészítő, átfogó megegyezésen alapuló *képzés*., Általánosságban, többnyire a műfaj területén járatlan drámapedagógusok serénykednek, nem a bábjáték érdekeit képviselve.

Ezenközben manapság mindenféle népünnepélyen, böllérfesztiválon – a régi szórakozások (*zene/tánc/büfé*) helyén ma az *ugrálóvár*, a *bábjáték* és az *arcfestés* virít a plakátokon.

Nos tehát: nevelés kézzel-bábbal

Felmerülhet a kérdés, egyáltalán miért van rá szükség? Egyszerű lenne az igazat mondani: mert emberellenes a hiánya! Mivel ez így nagyon erősnek hangzik, szolgáljunk magyarázattal.

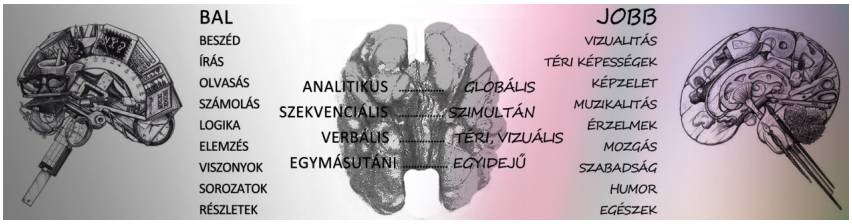
---

[1] A tanulmány szövege megtartotta az előadás életszerű stílusát, érzelmekkel telített hangvételét. A Magyar Bábjátékos Egyesület elnökének minden mondata mögött évtizedek felhalmozott tudása, tapasztalata, reménysége és keserűsége érzékelhető. (A Szerk.)

A válasz az agy szerkezetében, működésében keresendő, amely végül is az emberi *élet* menedzsere, legyen az bármi, amire mozog: hit, lélek, akarat, innováció, stb. Még a legeslegleegyszerűsítettebb magyarázattal is sokat lehetne szóbahozni az emberi agyról. Például a tömege méretéről, ami igen nagy az általa kiszolgált ember testéhez viszonyítva. Pedig ekkor sem a sejtek, hanem a közöttük lévő *kapcsolatok száma* a lenyűgöző. Az agy elképesztő működését a napi 60–70 000 gondolat kezelése jellemzi a legjobban. Ezek után már nem is csoda, hogy az élet során 1 quadrillió információdarabkával bánunk el. Ezen tenyészik ez a felfoghatatlanul szerteágazó ember alkotta világ, ahol az emberi ötletekből, a kidolgozott gondolatokból felhőkarcolók emelkednek, vallások erednek, ételkülönlegességek, eposzok, szimfóniák születnek, amiket egyáltalán nem lehet a külvilágra adott egyszerű válaszreakcióként elkönyvelni.

A fejlődő diagnosztika segít megtudni, hogy mi folyik az agyban. De az, hogy *ami benne van* – értsd: ötlet, gondolat –, *miként jött létre*, azt valójában csak sejtjük. Az holtbiztos, hogy bármit tesz, gondol, hoz létre az ember, az az idegsejthálózat, az agyszerkezet műve. A pedagógia – ami *csak akkor jó*, ha helyesen alkalmazott lélektanként működik – ennek nyomán csak *azt tűzheti maga elé*, hogy minimum biztosítja, könnyíti a tudáshoz vezető utat.

S ekkor még egy különösen fontos törvényszerűség lép reflektorfénybe: csak az érzelmekkel megtámogatott dolgok rögzülnek jól. Ezért törnek elő oly erővel – akárcsak egy illatfoszlány nyomán is – a kedves emlékek, ezért mozgósítható könnyen a pozitív érzésekkel szerzett tudás. A beszéd – amelynek százezer évre visszatekintően vitathatatlan szerepe van a kommunikációban – felerősíti az emberi agy aszimmetriáját. Az emberi agy ugyanis *nem tükörszimmetrikus*. Az egyik fele javarészt az érzelmekért, vele együtt annak vivőközegéért, a művészetért felelős. A „néma" jobb agyfélteke muzikálisabb, mint beszélő párja, a látás egyes elemeiben is (a tér- és színlátásban, az arcok, a mintázatok felismerésében) ugyancsak többet tud. S most nem beszélünk a humorról, a szabadságról, a kreativitásról, a fantáziáról. Ezeket mind mesterfokon űzi az egyébiránt igen játékos félteke[2].



1. kép: Az agyféltekék funkciói

Az emberi érzelmek – mint minden más is – kifejlesztendők. Ezzel már ott is vagyunk, miként ér össze a bábjáték és a gyermekkultúra. A 21. századi családok

[2] http://www.ofi.hu/tudastar/kalandozas-agyfeltekek

sajátságos életet élnek. Ez a simogatós telefonok, az *infokommunikációs technológia* csábító világa. A kütyük - például a maroktelefonok) – jellemzően a háborúból, a *katonai szektorból* kerülnek át a polgári szférába, no meg az *űrkutatásból*, amelynek egyetlen hihető konklúziója csupán annyi, hogy az emberiség nem költöztethető át egyik bolygóról a másikra. Persze az időjárás jelentés szeretnivaló, főleg, ha a szatelitképeket csinos meteorológus kommentálja, arra azonban alkalmatlan, hogy a Föld féltésére intse az emberiséget. Az *infokommunikációs technológia* természetesen nagy üzlet, szépen megélnek belőle azok: akik a *kényelmet* kínálják – „well connected people" –, és azok akik, a *szennyet* ajánlják a 100 csatornás műholdvevőkkel, és azok is akik, a Facebookkal szédítik a tömegeket, akik úgy kötődnek össze egymással, hogy közben szétesik a család.

A kölykök *notebookjukon megrendelik* a *repülőjegyet* Londonba, de hamarabb kötnek ki egy pubban, mint a National Gallery-ben. Mondhatom királyság, ... aztán: irány mosogatni!

Honnan ez az igénytelenség? Ki tudja? Egy kis valódi *retro* jó lenne! Kevesebb Facebook! Kevesebb TV! Kevesebb „sitcom", azaz situation comedy.

Vajon dráma a „sitcom"? Nem! Ezek a töredékek csak sekély röptű szövegek, korlátozottan humoros párbeszédek. A jelenetmorzsa végén ott az aktuális „lúzer", akire rá*zoom*ol a kamera és az angolszász mimika törvényei szerint vág egy pofát – és snitt. Semmi *drámai ív*, semmi *tanulság*, csakis silány mulatás, az idő „*múlatása*". Közben működik a fogyasztói társadalom, a reklámfolyam hátán megy a kütyük felkínálása, a létezhetetlen életformák ígérete.

A fogyasztói társadalom úgy működik, hogy a vásárlók agyát elébb kiürítik. Köztudott, hogy a *gondolkodó, érző* ember alkalmatlan arra, hogy az orránál fogva vezessék, mert miérteket vizsgál meg, elemez és következtetéseket von le, s az esetek javarészében ellenáll. Felismeri, tudja, hogy a csábítóan kellemes, a szédületesen kényeztető, stb., stb. valójában szükségtelen. Rabszolga gyermekmunka és gonosz állatkísérletek sejlenek fel előtte a varázslatosan olcsóban. Gyanakodni, kételkedni kezd, hogy a hamis – szelídebben: festett – hajszín, a kisegített alkat akkor is tetszeni fog a másiknak, ha...

Mi az, ami *érezni* és gondolkodni tanít? Az egyik biztosan jó válasz: *a művészet*. Ezek között is fontos szerepet játszik a dráma, a színház – és a gyerekek nagy barátja a *bábszínház*. Jelentős eredményként megszületett a bábjátékban rejlő *komplexitás* felismerése. A Nemzeti Alaptanterv, kerettanterv, az Óvodai nevelési program tartalmazza a dráma, a színház, a bábszínház hasznait:

- Az olvasástanításban: a darabelemzés alkalmával végzett szövegértelmezés terén.
- A személyiségformálásban, például muníció az erkölcstanhoz.
- Rámutat, hogy kreatív, alkotó munkálkodás folyik alatta, ráadásképp visszaigazolja a rajz-, az ének-, a technikaórákon, a magyar irodalomból és történelemből megismertek értelmét, hasznát.
- A pályaválasztást is megkönnyíti, mivel megmutat egyéni hajlamokat, adottságokat, tehetséget.

Nevelés kézzel-bábbal – konkrétan miképp

Mit fog a bábbal játszani a gyerek? A gyerekek aktivitása közismert. Az őket körülvevő világba úgy csöppennek, hogy ott már minden kész, mindennek oka, feladata van. Kielégíthetetlen kíváncsisággal igyekeznek mindent felfedezni, közelebbről megismerni, birtokba venni. A felnőtteknek az a feladata, hogy minden külsőség, minden felület mögött felmutassák a belül rejtezőt, az okot, a tartalmat. Az ember szellemi kiteljesedésének e korai szakaszában kevés kapaszkodóra támaszkodhat. A Jó és a Rossz között elhelyezkedő ezernyi árnyalat megkülönböztetéséhez nem rendelkezik elég tapasztalathoz, még előtte áll a szabályszerűségek felismerésének, a törvények megértésének. A gyermek inkább emocionális mint racionális lény.

A bábu éppen ezért itt, a gyermekévek alatt tesz legtöbbet a sikeres építkezés érdekében. Napsárga kiskacsák, sunyi, rőt Rókák, szürke/vicsori Farkas Komák, majd aztán Holle Anyó, Kukorica Jancsi, Hófehérke vezet el Abigélig, Vangoig.

A gyorsan múló (!) évek alatt fokozatosan osztódik fel a hősök tere – eleinte mindenki vagy a *jó*, vagy a *gonosz* pólus környékén tanyáz, s a bontakozó személyiség a főhős útjának állomásaiból – bukásokból, megküzdött veszedelmekből, sikerekből (a nézőtérről figyelve) – sejti meg, hogy' működik a „jó viselkedés", ki mellé kell állni, ha a cél az erőfeszítéseket követő megnyugvás, a kiérdemelt boldogság. Ez annyira igaz, hogy a végtelenségig lecsupaszított Star Wars legendárium dramaturgiai üzenete is ugyanaz, mint bármelyik népmeséé: nem kifizetődő a sötét oldal mellé szegődni.

A bábok a megismerő tevékenység bázisát jelentő percepciós területekre hatnak – patikamérlegen kimért színeik, szándékosan kialakított formáik vannak. Tömegük – a tartalomhoz kötötten – az óvnivalóan kicsiny és a rémületesen robosztus között gondosan felkutatott ponton helyezkedik el. Büdös szagot sejtető, romlottságra utaló felületekkel, szakadt kosztümökkel szemközt az ápoltság, a gondozott tisztaság vonul fel.

Ekkor lép elő a kérdés, *mit* fog kezdeni a gyermek a figurákkal? *Látnia*, tudnia kell *ellesni,* hogy mit lehet tenni és azt is miként. Legegyszerűbb a hallott, a már ismert meséket, mondákat megeleveníteni. Az emberiség emlékezetét nem szabad alábecsülni! Hinni kell az édesanyák milliárdjai ajkáról ezerszámra kért történetek bölcsességében. Az ókorban, a színház hatását fel- és elismerő királyok hetvenezres amfiteátrumokat is megépíttettek, csak hogy alattvalóikat (nem lévén még TV) a törvényessel, az erkölcsössel megismertessék. (Stadion is volt, bár csak huszonötezres.) Különös lény az ember – szeret tanulni, *de utálja, ha kioktatják!* Alkalmat kell adni arra, hogy szemérmesen kileshesse a jó utat, s aztán majd azt járja. De parancsra ..., no ne má'. És nyomban jön az intelem! A csoportszobák, a tantermek eldugott sarkába, üveges szekrénybe száműzött bábokat elő kell hozni és játszani kell velük. Az ember *mintakövető lény*. Az a gyerekközösség, amelyik nem látott bábut feléledni tanítója, óvónője kezében, csak verekedni, üresen gonoszkodni fog a figurákkal. Vagy még azt sem.

Mikor és milyen bábbal fog játszani a gyerek

Bábu mindenből készülhet. Minden átlényegülhet bábuvá. Így lesz seperc alatt a félcipőből *kisautó*, a gyolcskendőbe bugyolált kukoricacsutka-darabból *Rozi Baba*. A realitás és az irrealitás határán ekkor még nem fontak vasfüggönyt a múló évek: a képzelet mindent átjárhatóvá tesz. Arról a képzeletről van szó, amelyet ha nem tápláltak időben és elég hosszan, sosem lesz a felserdült ember segítségére. A *tárgyjáték* jól iskolázza, könnyedén fejleszti a bontakozó képzelőerőt – minden alkotás ősföldjét. Így lesz a gyermekkor egyik titka a „mindenből minden lehet" mágikus törvénye, a *„mondjuk azt, hogy ez egy..."* gondolatba font eljövendő lehetősége.

Milyen bábbal játsszék a gyermek? A válasz fölöttébb egyszerű: olyannal, amit *maga is el tud készíteni.* Az óvoda és az iskola kezdő szakasza a *tárgyalkotó tevékenységek* világa. Bármely mozgatás nagymértékben fokozza a kezek ügyesedését és tudatos koordinációját. Ugyanúgy, mint a kézírásnál, a folytonos visszacsatolás kedvezően hat a központi idegrendszer finom-koordinációs központjaira is. A gyerekek egyébként is szívesen alkotnak. Gyúrjunk egy só-liszt gyurma fejet!



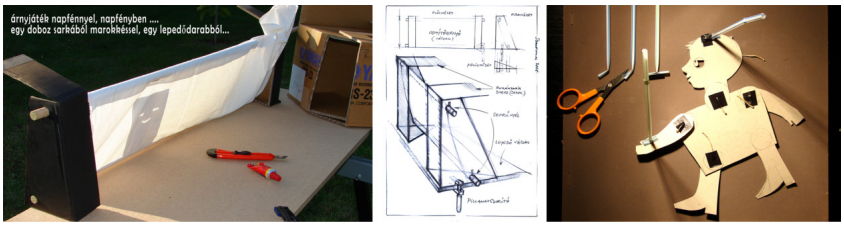
2. kép: Bábok

Élvezik a kezeik között lezajló átalakulást. Hamar elkészül a bábu legfontosabb része, amelyen a szemek (tekintet) és a száj (mosoly, grimasz, fintor) van. Elég egy „L" alakú huzaldarabot, vagy egy pálcát beleépíteni, s egy darab rongyot ráakasztani, s már kész is a párbeszédre a rögtönzött báb.

Tömérdek figurát csinálnak a gyerekek, amik aztán csak mókás gyermekkéz alkotta szobrokként enyésznek bele a jövőbe – anélkül, hogy egyiket is valaki szóra bírta, megsétáltatta volna egy számára teremtett világban. *Nem kellenek drága anyagok – tudatosítsuk: a hulladék nem szemét!* Ma már „csak úgy", doboz nélkül, semmit sem kapni. Akarjuk, nem akarjuk rendelkezésre áll a *göngyölegek* tömege. Ezek szétnyithatók, megfesthetők. Külső és belső terek hozhatók létre belőlük. A szereplő akár rendes „*báb*" is lehetne, csak ne egyből az internetről származzék, *elsőre silánysággal* találkozhatunk.

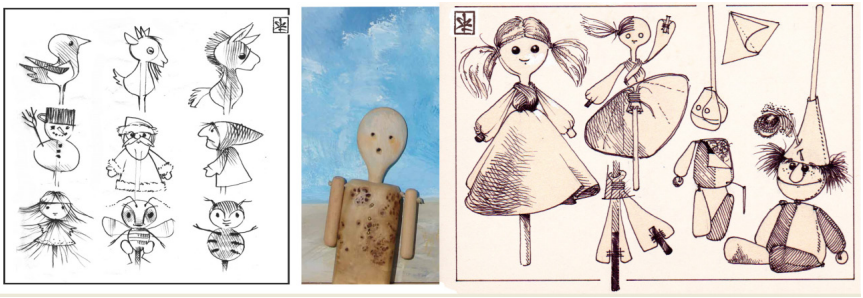
Legyen talán *papírkivágás*? A gyerekrajzok – ismerve *Levente Péter* és *Döbrentey Ildikó* hajdan volt TV műsorait (Égből pottyant mesék) – a leghétköznapibb gyermekmunkák síkbáb előadások főszereplői lehetnek.

Legyen talán *árnyjáték*? Rajta! Csak egy kis kontraszt kell. Az ablak közvetlen közelében kifeszített vásznon bármi megelevenedhet. Nincs szükség költséges felszerelésre, elég egy kifeszített lepedő és a megfelelően felszerelt sziluettek megteszik a magukét. Az áttört papírkivágás már maga a gazdagság. Lyukasztókat, késeket, sőt a horgolások, tortadíszek sokféleségét használva bármit a mesei magasságába lendíthetünk. Ugyanez színes celluloidlapokkal „*megfestett*" változatban még egy emelettel emelkedik meg.



3. kép: Árnyjáték

És íme, a közismert fakanálbáb. Szinte nem is kell egy szót sem ejteni, mindenki ismeri. Inkább ismételt intelem: semmit se az internet kritikátlan használata nélkül.



4. kép: Fakanálbáb

Talán még végezetül az ember – a mozgató – és bábu viszonyáról. Korábban (szerintem helyesen) „titkolták" a bábost. Paraván mögül játszott. Korlátlanul érvényesült *a csoda, a varázs*. Mára talán csak a *groteszk* maradt... Hol a *humor*? Hova tűnt a *fennkölt*? Pedig csak a stilizált tartalom működhet jól. Az előre törő nyílt játékban sokszor az *emberi arc*, az *élő tekintet* győz – és veszít a báb, ami pedig mindig *többet jelent önmagánál*, többet jelent *Kovács Pistánál*. Az emberiséget jelenti, *annak sorsáról üzen.*


FOTO
SZENTIRMAI

Pajorné Kugelbauer Ida

Szabadon választott témájú gyermekrajzok témaelemzése a címekkel összefüggésben[1]

Doktori kutatásom során a Waldorf-iskola vizuális nevelési koncepcióját és gyakorlatát vizsgáltam 1. osztálytól 8. osztályig, valamint ezzel összefüggésben a Waldorf-pedagógia eredményességét a rajzi képességek és rajzolás tevékenységéhez fűződő gyermeki attitűd területén. A két éves longitudinális vizsgálat során a rajzi képességek mérésére *Clark* Rajzi Képességek Tesztjét (CDT) alkalmaztam, közel kétszáz 10–14 éves tanuló körében (N=188 fő). A négy, egyenként 15 perces grafitrajzból álló feladatsor a rajzi képességek sokoldalú mérésére alkalmas (*Clark,* 1998; *Kárpáti*, 2001; 2005). A rajzi témák irányultsága eltérő (irányított és spontán). A négy rajz lehetőséget ad ötletes, egyéni megoldásokra, valamint elegendő technikai problémát tartalmaz (*Kárpáti*, 2001; 2005). A negyedik feladat egy szabad rajz. A rajzot készítők bármit lerajzolhatnak, csak egy szempontot jelöl meg a teszt készítője: „Készíts egy olyan érdekes rajzot, amilyen érdekeset csak tudsz, használd a fantáziád!" (*Kárpáti,* 2001; 2005). Ez a legkötetlenebb feladat. Az első három rajz abban segít, hogy a rajzoló felszabaduljon a gátlásai alól, ezáltal a fantáziája szárnyaljon (*Kárpáti*, 2001; 2005).

A tesztfeladatok lehetőséget teremtettek arra, hogy a gyerekek képességeik és fantáziájuk birtokában megmutassák, hogy önállóan, tanári segítség és közreműködés nélkül mire képesek grafit ceruzával. A teszt értékelési rendszere 13 értékelési kritériumot fogalmaz meg rajzonként, amely tartalmazza a rajzok minősítésének évszázadok alatt kialakult kategóriáit is. Az értékelési kritériumokat a szerző négy csoportba sorolja. Érzéki minőségek közé a vonalminőség (ERVO), forma minőség (ERFO), textúra (ERTE), képi minőség (ERKE) tartozik. A formai jegyek tartalmazzák a ritmust (FORI), egyensúly szempontját (FOEG), az egységességet (FOES), és a kompozíciót (ERKE). Kifejező erő csoportja két értékelési szempontot tartalmaz: hangulat (KIHA), originalitás (KIOR). A technikai jegyek két kategóriája a technikai ismeretek/mesterségbeli tudás (TEIS) és a probléma korrekt megoldása (TERP). Önálló a címadás (CIMA) kategóriája, amely a cím/magyarázó szöveg minőségét mutatja (*Clark,* 1998; *Kárpáti,* 2001; 2005).

---

[1] A tanulmány Pajorné Kugelbauer Ida (2013) *Vizuális nevelés a Waldorf-iskolában*. című Doktori disszertációjának, *A CDT rajzok témaelemzése a címekkel összefüggésben* című fejezetének átdolgozott részlete.

Clark (1998) a teszt hátrányaként említi a gyakorlati alkalmazás során tapasztalt hozzáállásbeli problémát is[2]. A rajzok elkészítésénél kéri, hogy a legjobb tudás szerint rajzoljanak, azonban ez nem mindig következik be. A teszt előnye, hogy könnyű adminisztrálni, és statisztikai elemzésre teremt lehetőséget. *Kárpáti Andrea* (2005) a magyar adaptáció elkészítése során képes javítókulcsot is készített, ami a vizsgálat megbízhatóságát fokozta. A pontértékek kvantitatív elemzésén túl a felvett CDT-rajzok kvalitatív elemzésre is lehetőséget nyújtanak (*Pajorné Kugelbauer*, 2013).

A Gyermekkultúra Konferencia és Kiállításon elhangzott előadásom alapján készült tanulmányomban a CDT negyedik rajzi feladataként készült 344 munkából mutatok be válogatást, melynek segítségével a témaválasztás lehetőségeit elemzem a gyerekek címadásával összefüggésben. A szabadon választott témájú rajzok esetében különösen fontos a címadás mozzanata, mert a rajzok értelmezésében a cím nyújt segítséget. Mivel a kreatív rajzoknak sok esetben a címe is rendkívül ötletes, így a témaválasztás sokféleségét és a címadást együtt tárgyalom.

Iskolatípusoktól függetlenül szerepelnek a mintámban Waldorf-iskolában és a kontrolliskolákban[3] készült gyerekrajzok. Tájékoztatásként a diákon minden rajz mellett szerepel az alkotó iskolája és osztálya.



1. kép: „A jövő nyár” –
Gyakorló Iskola, 7. osztály

[2] Ezt a jelen kutatás során is lehetett tapasztalni. Volt olyan gyerek, aki nem mind a négy rajzot készítette el, és volt, aki az egyiken pálcikaembert rajzolt, míg a másikon korának megfelelő szinten ábrázolt embert, tehát nem minden esetben rajzolt a tudásának megfelelő szinten.

[3] A kontrolliskolák nem járultak hozzá, hogy teljes névvel szerepeljenek.



2. kép: „Boldogság” – B. utcai Általános Iskola, 7. osztály



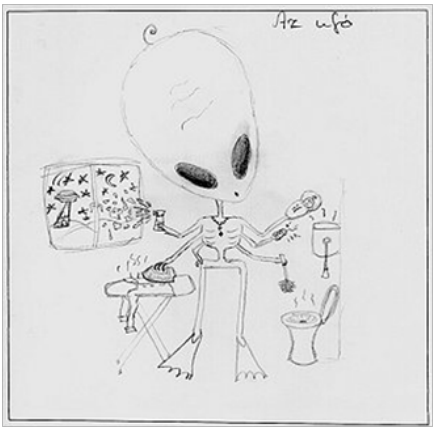
3. kép: „Mmm...” – Gyakorló Iskola, 7. osztály

A különböző személyes közlések között megjelennek a vágyak. „A jövő nyár” egy vízparti nyaralás vízióját mutatja be. A „Boldogság” és „Mmm...” című rajzok az édesség áhításáról tanúskodnak.

A szív a 11-ediken címadás rendkívül ötletes és ikonikus tömörségű. A rajz szeretetkapcsolatot fejezi ki, a ló tekintetével és a közvetlen közelébe húzódó lány és cica alakjával. Érdekessége a rajznak, hogy a ló és cica kifelé néznek, ugyanakkor az alkotót jelképező lány lesüti a szemeit, (nem néz szembe önmagával) befelé fordul, az érzéseire figyel.



4. kép: „♥[11]” – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 8. osztály



5. kép: „Az ufó” – B. utcai Általános Iskola 7. osztály

„Az ufó” alakja érdekes szituációban figyelhető meg, a hatkezű lény öt kezével háztartási munkát végez, ablakot tisztít, vasal, WC-t pucol, pólyás ufót ringat, cumisüveget ráz. A hatodik kezét a csípőjére teszi. Az ufó valószínűleg nőnemű, erre a nyakláncon kívül a női szerephez szorosan tartozó tevékenységek utalnak. A cselekvések mind a hétköznapi élethez kötődnek, és emberi jellegűek. Az ufó világra egyedül az ablakon át látható űrhajónak is értelmezhető forma utal. A rajz témaválasztása a hétköznapi élet kritikájaként is értelmezhető.

A „Világjáró” és a „Pusztában” című képek központi alakjai fiatal lányok. A világjáró utazó alakja egy montázsszerű rajzon látható. A képet különböző épületelemek, házak, tornyok, kupolák, ablakok töltik ki. Az óra motívum utal az idő szerepére, és arra, hogy nem egyszeri utazásról van szó. A „Világjáró” cím is ezt erősíti meg, és kitágítja a kép jelentését az egész világra.

A „Pusztában” című alkotás esetében az épületmotívumok csak messze a háttérben láthatók, és a kép központi alakjaitól teljesen elkülönülnek.



6. kép: „Világjáró” – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 7. osztály



7. kép: „Pusztában” – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 8. osztály

Közeliben látható arcábrázolások a „Miért pont én?” , „Jézus 2” és „Mr. Rettenet professzor” címet viselő rajzokon.

A „Miért pont én?” című munka lányalakja nagyon szomorú, amit a könnycseppek, lesütött szem és lebiggyedő ajkak fejeznek ki. A kompozíció érdekessége, hogy a háttérben, egy tükörben a lány hátának egy részlete is felismerhető.

„Jézus 2” meglepő cím a 4. osztályos tanuló gondolkozását mutatja, akinek a rajzán a „második” Messiás elképzelt portréja látható a cím alapján. A kép alsó sarkában egy szög is utal a Megváltó történetére, ugyanakkor az is elképzelhető, hogy az a szög egy plakát szélét rögzíti, amin látható a portré.

A „Mr. Rettenet professzor” címet viselő alkotás egy olyan vidám fickót ábrázol, akinek az arcára egyáltalán nem jellemző a szimmetria és harmónia, mert minden részlete rettenetesen szabálytalan és furcsa.



8. kép: „Miért pont én?” – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 6. osztály



9. kép: „Jézus 2” – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 4. osztály



10. kép: „Mr. Rettenet professzor” – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 5. osztály

Egy történetnek egy pillanatát fejezik ki a „Nyomozásban” „Egy bogár szemszögéből” és az „End” című alkotások. Közös bennük a lényegre koncentráló képkivágás és kompozíció. A „Nyomozásban” című munkánál a nyomozó arcának csak egy részlete látható, a figyelem középpontjában a szem és az előtte lévő nagyító áll.

Az „Egy bogár szemszögéből” című kép főszereplője az ember lába alatt lévő kis bogár. A léptékválasztás miatt az emberre csak a csizma és a lelógó sál utal. A kompozíció mozgalmasságát az enyhén emelkedő talaj, ferde vonalak, repkedő lepkék és a mozgásban lévő láb adja, mert a csizmának csak az eleje érinti a földet.

A történet végére utaló „End” címhez tartozó rajzon egy fegyver célkeresztjében álló repülőgép bukkan fel, ez a kilövés előtti utolsó pillanat. Az utóbbi két kép egy drámai pillanat előzményének tekinthető, mert a következő pillanatban bekövetkezhet a katasztrófa.



11. kép: „Nyomozásban” – B. utcai Általános Iskola, 7. osztály



12. kép: Egy bogár szemszögéből – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 5. osztály



13. kép: End – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 7. osztály

Talányos a „Van, amikor minden jóra fordul, és van, amikor nem!” című alkotás, mert a viharban hánykolódó hajóhoz egy olyan címet választ, ami a helyzet kétféle kimenetelének lehetőségét is tartalmazza. Tulajdonképpen a szerencse fogalmát írja körül a cím és rajz egysége.

A következő két rajz feladatmegoldása rendkívül komplex, a megértését az alkotó részletes magyarázattal segíti. A karneváli kép címében először a rajzra

vonatkozó leírást olvashatunk: „Egy ló húzta limó, amin egy ember kiönt magából mindenfélét vagy karnevál”



14. kép: „Van, amikor minden jóra fordul, és van, amikor nem!” – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 7. osztály



15. kép: „Egy ló húzta limó amin...” Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 6. osztály

A következő kép (*16. kép*) a „Na vajon mi ez?” címet viseli. A kérdésként megfogalmazott cím után következik a válasz, ami egyben a magyarázat. „Elmondom: ez egy flamingó ollójú, ló tetoválással a hátán lévő rák, aki valakinek az álmában szerepel. Éppen eltévedt és keresi a haza vezető utat. Ha észreveszitek, a nagy firkás háttérben egy arc rajzolódik ki. Ő álmodja ezt a különleges rákot. Nagyon megszereti, és szeretne rajta segíteni.” A cím ebben az esetben már a rajzhoz tartozó történetet meséli el.



16. kép: „Vajon mi ez? Elmondom…” – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 7. osztály

A halál, csontváz és koponya is felfedezhető a témaválasztások között (*17.* és *18. kép*). A „Kellemes meglepetés" című munka morbid humorral ötvözi a témát, és a koponyán lévő masni utal az átkötött ajándékra.

Abszurd helyzetet ábrázol a „Portré a halálról" című alkotás, ahol a halál elképzelt alakját akarja megörökíteni a cilinderes, frakkos fotós. A fényképezőgép állványának gyökerekben végződő lábának ábrázolása jól illeszkedik a misztikus hangulathoz.



17. kép: „Kellemes meglepetés" – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 8. osztály



18. kép: „Portré a halálról" – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 8. osztály

Sejtelmes, baljós atmoszféra tükröződik az „...és eljő a halál!" című munkán (*19. kép*). Az éjszakai sötétben a hold világít, és a temetőben feldereng a kaszás alakja. A kapucniból csak egy sötét folt néz szembe a befogadóval.



19. kép: „...és eljő a halál!" – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 7. osztály

„A fény” című rajz még ennél is drámaiabb helyzetet mutat be. A lány háta mögött megjelenő alakot fénysugarak kötik össze és a kompozíciót egy hűvös érzet lengi körül.

Humorral teli, és rendkívül szellemes „A szerencsejáték öl” cím és a rajz együttese. A szerencsejátékra a dobókockák utalnak. A rajz készítője a játékszenvedély pusztító hatását társítja a halántékot célba vevő gyilkos fegyverhez, amely ölni képes.



20. kép: „A fény” – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 8. osztály



21. kép: „A szerencsejáték öl!” – B. utcai Általános Iskola, 8. osztály



22. kép: „Az ember” – Pesthidegkúti Waldorf Iskola, 7. osztály

Szokatlan és meghökkentő „Az ember” című alkotás, ami álomszerű kép, és az emberi arc mellett szimbólumok sora ismerhető fel. A szimbólumok értelmezéséhez a Jelképtárat használtam.

A madár alakja, a lélek szimbóluma (*Hoppál, Jankovics, Nagy* és *Szemadám*, 1990). A madár alakja körkörös mozgásra utal. Az emberi arc állán jelzésszerűen szakáll vagy szárny látható, pontosan nem dönthető el.

A szárny „az ég és föld között közlekedő földöntúli lényeknek (...) megkülönböztető jelvénye” (*Hoppál, Jankovics, Nagy* és *Szemadám*, 1990. 197. o.). Az emberi arc egy növényi indán „ül”, a növény szárához közvetlenül kapcsolódik. A növény szára a kép aljának közepéről indul, hullámot ír le, és a kép bal felső sarkán felfelé forduló harang formában, virágként fejeződik be.

A virág „a szerelem ősi jelképe, továbbá a világmindenség, illetve a világmindenség eredetének a szimbóluma” (*Hoppál, Jankovics, Nagy* és *Szemadám*, 1990. 235. o.). A szárhoz egy levél mellett még három csigavonal kapcsolódik.

A levél „az életet, évenkénti megújulást” (*Hoppál, Jankovics, Nagy* és *Szemadám*, 1990.142. o.) jelenti, míg a csigavonal az „egyetemes, ősi és elemi mozgásjel. A síkbeli, kétdimenziós spirál eredendően útjelkép ” (*Hoppál, Jankovics, Nagy* és *Szemadám*, 1990. 45. o.).

A harang és az egyik csigavonal közötti részt három egymásban elhelyezkedő, egymástól egyenlő távolságban lévő háromszög tölti ki. A három háromszög a hármasságot hangsúlyozza. „Bármilyen fogalmi hármasság jelölhető vele, legyen az vallásos természetű (Hit, Remény, Szeretet), erkölcsi parancs (jót tenni gondolatban, szóban, cselekedetben), idő (múlt, jelen, jövő), életszakasz (gyermekkor, felnőttkor, öregség).” *(Hoppál, Jankovics, Nagy* és *Szemadám*, 1990. 91. o.).

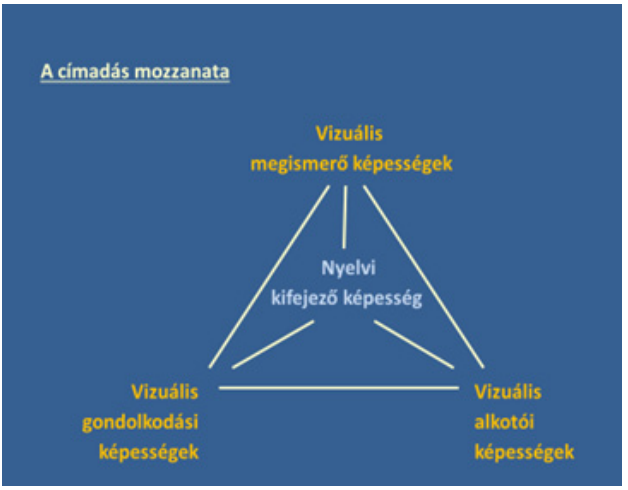
Mindent összevetve az ősi szimbólumokat felsorakoztató alkotás teremtéstörténetként is értelmezhető. A legmeglepőbb azonban az, hogy ezt a rajzot egy 7. osztályos készítette, és nem valószínű, hogy tudatosan alkalmazta az ősi szimbólumokat a jelentésük ismeretében.

Összefoglalva az eddigieket, látható, hogy a figyelemfelkeltő címek között találhatók kérdések, felkiáltások, önreflexiók. A tömör címek mellet előfordulnak hosszú, magyarázatokkal kísért megoldások. Jelen vannak az absztrakt, elvont címek és megmutatkozik a nyelv játékos használata is. A címadás sajátos humort is tartalmazhat, ami a rajzot más dimenzióba emeli. A témaválasztás sokszínűségét mutatja, hogy a bemutatott személyes közléseken túl a kutatás során felvett CDT-rajzok között találhatók tanulmányrajzok és direkt közlések: lakás alaprajz és díszítő motívumok, valamint graffiti feliratok, ábrák is (*Pajorné Kugelbauer*, 2013).

Csoportok	Példák
Kérdés	„Miért pont én?”, „Na vajon mi ez?”
Felkiáltás	„Van, amikor minden jóra fordul, és van, amikor nem!”
Tömör, frappáns címek	„♥[11]”, „Világjáró”, „Pusztában”
Absztrakt, elvont címek	„Boldogság”, „A fény”
Nyelvi játékok, alliterációk	„Mmm...”, „Szelek szárnyán”
Magyarázatok, kommentárok a címben	„Egy ló húzta limó, amin egy ember kiönt magából mindenfélét vagy karnevál”
Önreflexió	„... a nagy firkás háttérben ...”
Humor	„A szerencsejáték öl!”, „Portré a halálról”, „Kellemes meglepetés”

1. táblázat: A figyelemfelkeltő címek csoportosítása

A CDT-rajzokat a címeikkel összefüggésben vizsgálva úgy gondolom, a vizuális nevelés során érdemes lenne a címadás mozzanatára nagyobb hangsúlyt helyezni. *Bálványos* (1997) szerint három csoportba sorolhatók a vizuális kommunikáció során együtt, egy időben működő vizuális képességek, melyek a vizuális megismerési, vizuális gondolkodási- és az alkotás folyamatához kötődően az alkotási (kreatív) képességek (*Bálványos* és *Sánta*, 1997). Véleményem szerint a címadás folyamata során a nyelvi kifejező képességek kölcsönhatásba lépnek a vizuális megismerő, vizuális gondolkodási és alkotó képességekkel, valamint a címek sok esetben elmélyítik, erősítik a rajz kifejező jellegét (*Pajorné Kugelbauer*, 2013).



1. ábra: A címadás mozzanata[4]

A bemutatott rajzok és címek a gyerekek egyéniségéről, kreativitásáról tanúskodnak, illetve arról, hogy a témaválasztás szabadságával élni tudnak, van saját kifejező rajzi „nyelvük", és azt képesek differenciáltan használni. Az adott témán belül az alkotónak van mozgástere, szabadsága, úgy ahogy a zenében az improvizációs gyakorlatok esetében. Vannak, akik felismerik a keretek között lévő lehetőséget, és élni tudnak a szabadsággal is. Ezek a munkák arra is bizonyítékul szolgálnak, hogy előzetes képi szemléltetés, különböző grafikai megoldások bemutatása nélkül (közvetlenül a rajzolás előtt) a gyerekek képesek a belső képzeteiket, emlékképeiket, fantáziájukat felhasználva kreatív kifejező alkotások létrehozására, egyéni kifejező grafikai nyelvet használva. Ugyanakkor kutatási tapasztalatom, hogy a 10–14 éves korosztálynak csak egy része képes a szabadon választható témájú feladat lehetőségeivel élni, és a sablonos megoldásokon túllépni. Jó lenne, ha a tanári fejlesztő munka a többieket is rávezetné a kreatív egyéni megoldások alkalmazásának lehetőségeire (*Pajorné Kugelbauer*, 2013).

Köszönet a Pesthidegkúti Waldorf Iskola és a két kontroll iskola diákjainak és tanárainak, hogy lehetővé tették a kutatást.

[4] Készítette: *Pajorné Kugelbauer Ida*

Felhasznált irodalom

Bálványos Huba és Sánta László (1997): *Vizuális megismerés, vizuális kommunikáció.* Balassi Kiadó, Budapest.

Clark, Gilbert (1989): Screening and Identifying Students Talented in the Visual Arts: Clark's Drawing Abilities Test. *Gifted Child,* Summer, **33.** 3. sz. 98–105. letöltés helye: www.scgifted.org/CDATarticle08.doc letöltés ideje: 2015. augusztus 30.

Hoppál Mihály, Jankovics Marcell, Nagy András és Szemadám György (1990): *Jelképtár.* Helikon Kiadó, Budapest.

Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.

Kárpáti Andrea (2005): *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Pajorné Kugelbauer Ida (2013): *Vizuális nevelés a Waldorf-iskolában*. Doktori disszertáció, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

Kismartony Katalin

Kavicsok közt gyémánt

„Amit az emberek csak fényes kavicsnak vélnek, abban az ékszerész felismeri a gyémántot.”
(Anthony de Mello)

Keressük-e, mi való a kisgyermeknek a zene világában? Hogyan keressük? Először a kavicsok adta szépet jelzem, mert azoknak is megvannak a jó tulajdonságai, majd a maradandó értékek felismerésére (gyémánt) térek rá. Meglepő módon a Vakok Szövetsége által kiadott naptár borítóján találtam a kavicsos képet és azt az idézetet, amely az előadás címet ösztönözte, hasonlatul az értékes zene szívből jövő kutatására, kimunkált továbbadására. Kérdés, nem vagyunk-e néha mi is vakok?

Keressük-e az értékeset, amit gyerekeknek adhatunk vagy megelégszünk a tömeg diktálta, a fogyasztásra serkentő, cégek akarata szerinti énekekkel, mondókákkal? Tudunk-e igazi, csiszolt, míves dalokat kínálni a fogékony csöppségeknek? Tudatában vagyunk-e annak, mennyire alapvetően mély hatást gyakorolunk a gyerekekre énekünkkel, hangszerjátékunkkal? Maradandó hatást, amit semmi más nem tud pótolni. Kodály Zoltán azt vallotta, „a gyerekeket a remekműveken keresztül kell elvezetni a remekművekhez”. Hogyan döntsük el, mi az érték, mi „remekmű”? Tanulmányomban támpontokat igyekszem adni ennek a kérdésnek a megválaszolásához.

Sok kisgyermek órákig el tud játszani egy kavicsos parton, kavicskupacon. Ha valaki vízparton jár, lapos kavicsot keres, hogy jó dobása eredményeként többször pattanjon a víz felszínén. Ilyenkor észrevesszük a fénylő törésvonalakat, a csillanást a napfényben és szeretnénk kincset találni a kavicsok közt keresgélve. Ajándék jellege is lehet akár egyetlen kavicsnak. Nem régen olvastam a *Last train* című (*Arato,* 2013) valóságon alapuló, gyermekeknek írt, holocaust történetet elbeszélő könyvben, hogy a koncentrációs táborban milyen erős hatású volt egy kiválasztott kavics ajándékozása.

A Zeneakadémián zseniális tanárom, *Kistétényi Melinda*, különös dolgokat látott bele néhány kavicsba és filctollal berajzolta, amit ő gondolt, hogy segítsen meglátni másnak is, amit ő belelátott. Kiválasztott néhány embert, akiknek ajándékozott is ilyeneket (például Anya gyermekével,Ráncos öregember).

Semmiképpen nem lebecsülni szeretném a kavicsot, mert ahogyan a fentiekből kitűnik, szeretem. Így vagyunk, így tájékozódunk mindnyájan a minket körülvevő, zeneileg vegyes világban. Szeretünk kikapcsolódni erőlködés nélkül. A ’Kavicsok közt gyémánt’ hasonlat inkább elgondolkodtatni szeretne.

Mi az érték? Mi értékes? Az, ami magáról hirdeti?

Reklámokból idézek mindenki számára ismert szlogeneket: „Valódi érték, alacsony ár!" Igaz ez egy barkácsboltban? Elhisszük, hogy, „Itt vagyok önmagam", amikor háztartási- és illatszerek között sétálunk? Ahogy például a közlekedésben az „Elsőbbség adás" táblát keresni kell tekintetünkkel autóvezetéskor, és nem véletlenül észrevenni ahhoz, hogy tudjuk, melyik pillanatnyilag főút, kinek van elsőbbsége egy kereszteződében. Jobbkéz-szabály van-e, azaz egyenrangú útkereszteződésbe érkeztem vagy haladhatok-e tovább. Ugyanígy kell árgus szemekkel és fülekkel keresgélni, mit adjunk elő a gyerekek előtt, mire érdemes a figyelmüket odafordítani.

Keressük-e felnőttként, mi való a kisgyermeknek? A gyerekeknek való zenei értékek felkutatása ugyanúgy erőfeszítést igénylő dolog, mint az autóvezetésben jelzett kérdés. Tudatos figyelem szükséges, ami a későbbek folyamán megtérül, mert automatizálódhat a zenei értékek megtalálása. Sőt hosszútávon a gyerekek önmaguktól is igényesen választanak zenét, ha a körülöttük élőktől ezt a modellt tapasztalták.

„Vannak a léleknek régiói, amibe csak a zene világít be" *(Kodály,* 1944. 156. o.) Ezt az idézetet például szlogenként használja egy könnyűzenei csatorna. Egyértelműen *Kodály* szándékával ellentétesen a popzenét reklámozva ezzel, szerencsére *Kodály Zoltán* nevének említése nélkül. Nézzük tovább gondolatsorom alapjául szolgáló mondatait: „A zenei közízlés nálunk szomorúan alacsony fokon áll. De nem a népé! Századokon át sok zene hullámzott rajta keresztül. Amit ebből fenntartott: ékes bizonysága finom, válogató ízlésének." (*Kodály,* 1929. 47. o.). Ebből az idézetből világosan megtudhatjuk, hogy az érték egyik fokmérője az idő, a csiszoltság. Ez érvényes a népi gyermekjátékokra, gyermekdalokra és a magyar népdalokra egyaránt! A klasszikus kifejezés is ezt jelenti: márványba vésett, maradandó.

De hogyan ítéljük meg az utóbbi évtizedek, utóbbi évek úgynevezett gyermekdalait, a gyerekeknek szánt zenei anyagok minőségét? Először próbáljuk meghatározni, mit jelent az, hogy értékes. Az interneten keresve általában angol fordítást kínál a kereső-program, értelmezési tartománya többnyire a pénzre irányul. A kétkötetes értelmező szótárban találtam végül meghatározást. Értékes = 1. sokat érő, drága 2. átlagosnál kiválóbb, tartalmas, hasznos (*Magyar Értelmező Kéziszótár,* 2014).

Ne feledjük, a *Kodály* tanítvány *Forrai Katalin*, bölcsődei könyvében konkrétan utal a nem kívánatos dalokra (*Forrai*, 2013. 20. o.), valamint az Ének az óvodában című könyvében (*Forrai*, 1986), a korai életkorban jelentős ízlésformálásra ad példákat a zenehallgatás anyaga című részben.

„Értékes vagy csak divatos" olvashatjuk a címet *Ferge Béla* (2011) könyvének fedőlapján, melynek alcíme is témánkba vág: Kincskeresés a zene világában. A szerző „multimilliomos jazzdobos" szeretett volna lenni, fájó felismerésként élte meg, bármilyen jó és elismert volt a dobolás területén, munkájával nem az értéket, azaz nem az igazságot és szépséget szolgálja. Fogyatékkal élőkkel való foglalkozások során, azok kendőzetlen reakciói ráébresztették a szerzőt az ürességre, amit addig is tapasztalt bevallatlanul dobosként. Felelősségérzete irányította keresésre.

Erőfeszítést, tanulást, előzetes műveltséget, tájékozódást igényel a valódi zenei érték felismerése! Először bátran hagyatkozzunk hiteles tanárainkra és az általuk ajánlott zenékre, valamint jó tankönyvekre és ajánlásaikra. *Ferge Béla* (2011) és saját tapasztalataim alapján mutatok be önnevelésre alkalmas lehetőségeket pontokba rendezve.

Élőzene

Ide tartoznak azok az alkalmak, amikor a jelenben keletkezik a hang és a hangzás, így akár létrehozója a megszülető műnek valaki, akár hallgatója, egyaránt az éppen megszülető alkotásnak részese.

Ilyen alkalmak lehetnek: a *közös éneklés* (család, barátok, kórus, táncház…), az *énekbeszéd* (Alkossunk bátran!), valamint az *élőzenei élmények* (odafigyelő zenehallgatás sok ingyenes koncert[1]).

Minőségi gépzene

A minőségi gépzene hallgatásának fogalma azt jelenti, hogy odafigyelő, aktív hallgatói vagyunk jó minőségű „konzerv-zenének", azaz előre rögzített felvételnek.

Ilyen lehetőségek: *zenehallgatás* (napi 10–15 perc – kezdve a kedvencekkel…), *a zenész bőrében* (képzeletbeli hangszereinken játszva, énekelve és közben mozogva), valamint *a tánc* (különböző népzenékre például magyar, görög, észt, szerb, bolgár, zsidó stb. körtáncok).

Igazodás a természet(es)hez

Fontos megtalálnunk, tudatosan megélnünk a természet adta zenei lehetőségeket. A következőkre gondolok: *szemlélődés és természet hangjai* (nyitottsággal a tájra és a neszekre) és *a csend – kialakítása, megszeretése* (*Ferge,* 2011. 144. o.).

Eligazodás az interneten, eligazodás a médiában

Lezárásképpen a mai, értékes zenei világban való eligazodás még egy nagy nehézségéről szeretnék együttgondolkodni. Az interneten egyaránt van kiváló, magas színvonalú előadás, valamint van vacak, értéktelen. Szépen egymás mellett felkínálva. Amennyiben folyamatosan műveljük magunkat, kulturálódunk, mindig, minden mű esetén megkeressük az eredetit, a forrást, nagyot nem tévedhetünk.

[1] http://www.muzsikalenderium.hu

Negatív példákkal világítok rá, mire gondolok az eredeti, a forrás keresésekor: népzenének gondolta egy Erasmusos hallgató külföldről írt levelében a 'Most múlik pontosan' kezdetű dalt, mert a *Csík zenekarral* a hangzás népzenei volt számára. Keresés után bukkantam rá az eredeti *Quimby* dalra, tudtam, tapasztalataim és tudásom alapján egyértelmű volt, nem lehet népdal.

Ugyanígy pórul jártam, amikor egy másik tanítványom *Schubert* híres Pisztráng ötösét hozta szaxofon együttesre átírva. Nem az, ami! Annyira más a hangzásvilága, így már nem segít megszeretni a romantikus zenét. Jó zenészekre jellemző viszont, hogy stílusosan, fergetegesen játszanak pop zenét is. A Kodály Intézet igazgatója hívta fel a figyelmem a *2 Cellos* játékára. Érdemes rájuk keresni!

Aktív figyelemmel és kereséssel jutunk el tehát a zenében rejlő finomságok megérzéséig, megőrzéséig, felfedezéséig, tovább adásáig. Ha csak pillanatokra is, de a zene mélyére tudunk behatolni, amennyiben mozdulatokat, gesztusokat veszünk észre zenehallgatáskor és énekléskor. A gyermekdalokban és a maradandó, klasszikus komponált zenében egyaránt felfedezhetünk mozdulatszerű dallamokat, dallamrészleteket. Más a dallamrajza egy magabiztos jellegű motívumnak, mint egy félelmet, aggódást jelző dallamnak. Amelyik zenében van árnyalat, feszültség és oldás az nagy valószínűséggel értékes! Ahhoz, hogy a gyerekek számára megtaláljuk, felismerjük az értékes zenei anyagokat, az élethosszig tartó tanulás, a folyamatos tájékozódás mindnyájunknak elengedhetetlen a zene területein is.

Felhasznált irodalom

Arato, Rona (2013): *The last train A Holocaust Story.* Owlkids Books, Toronto.

Ferge Béla (2011): *Értékes, vagy csak divatos? – Kincskeresés a zene világában*. Élj inkább Alapítvány, Veszprém.

Forrai Katalin (2013): *Ének az óvodában.* Zeneműkiadó, Budapest.

Kodály Zoltán (1944/1982): *Mire való a zenei önképzőkör?* In: Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés. I. kötet.* Zeneműkiadó, Budapest.

Pusztai Ferenc (2014, szerk.): *Magyar Értelmező Kéziszótár.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

A zenei világban való útkereséshez támpontokat adó, további tájékozódásra ajánlott irodalmak

Campbell, Patricia Shehan és Scott-Kassner, Carol (1995): *Music in Childhood, From Preschool through the Elementary Grades.* Schirmer Books, NewYork.

Döbrössy János (2011, szerk.): *„Mi ez a gyönyörű?" (Kodály) – Zenehallgatóvá nevelés – Konferenciakötet.* ELTE TÓK Tudományos Bizottsága, Budapest. letölthetés helye: http://old.tok.elte.hu/kutatokozpont/upload/publikacio/Mi_ez_a_gyonyoru_2011.pdf letöltés ideje: 2015. 05. 06.

Forrai Katalin (1986): *Ének a bölcsődében.* Zeneműkiadó, Budapest.

Gyöngy Kinga (2014): *A bölcsődei nevelés előzményei és jelen gyakorlata.* Eötvös kiadó. Budapest.

Harmat László és Tardy József (2013): *A kóruséneklés terápiás hatásairól.* In: Harmat László, Tardy József: *A gyógyító zene*. Új Ember Kiadó, Budapest. 175–182.

Harmat László és Tardy József (2013): *Zene, egészség, spriritualitás*. In: Harmat László és Tardy József: *A gyógyító zene*. Új Ember Kiadó, Budapest. 183–187.

Hegedűsné Tóth Zsuzsanna (2015): *A zenei nevelés hatásai.* In: Gyöngy Kinga (szerk.) *Első lépések a művészetek felé II.* Az ének-zenei nevelés lehetőségei kisgyermekkorban. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 11–40.

Kismartony Katalin (2015): Csak magyar eredetű népdalt énekeljünk a bölcsődében? In: Gyöngy Kinga (szerk.) *Első lépések a művészetek felé II. Az ének-zenei nevelés lehetőségei kisgyermekkorban.* Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 227–244.

Kodály Zoltán (1929/1982): *Székegy magyar népdal. Előszó*. In: Bónis Ferenc (szerk.): *Visszatekintés. I. kötet.* Zeneműkiadó, Budapest.

Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.

K. Udvari Katalin (2002): *„Psalmus Humanus" Hagyomány és megújulás a kodályi zenepedagógiában*. Püski Kiadó, Budapest.

Mendölyné Kiss Cecília (2011): *A hallási figyelemkeltés eszközei általános iskolás korban*. In: Döbrössy János (szerk.): *„Mi ez a gyönyörű" (Kodály) – Zenehallgatóvá nevelés –Konferenciakötet.* ELTE TÓK Tudományos Bizottsága, Budapest. 79-82.

Raffai Jenő (1997): *Megfogantam, tehát vagyok. Párbeszéd az anyaméhben.* Útmutató Kiadó, Budapest.

Sachs, Oliver (2010): *Zenebolondok – mesék a zenéről és az agyról.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Turmezeyné Heller Erika és Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Debrecen Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület és a Faculty of Central European Studies Constantine the Philosopher University, Nyitra.

NÉPHAGYOMÁNY – JÁTÉK

Sándor Ildikó

Hagyományőrzés? Kulturális génbank? A néphagyomány napjaink gyermekkultúrájában

„Nincs még egy olyan kulturális ágazat, amely a gyermekekhez és az ifjúsághoz ilyen hathatósan, ennyire széleskörűen elérne/elérhetne!" (Balogh, 2011. 16. o.)

Milyen szerepük lehet a felnövekvő generációk életében a déd- és ükszülők tudásának, műveltségének a 21. századi Magyarországon? Miért van szükség arra, hogy a hagyománynak ezt a rétegét megismertessük a gyerekekkel? Néhány emberben talán az a kérdés is fölmerül: szükség van egyáltalán erre?

Az alábbiakban áttekintést kívánok nyújtani arról, hogy a mai magyar gyermekkultúrában a néphagyomány mely elemei kapnak jelentős szerepet, melyek területek szorultak háttérbe vagy hiányoznak belőle, valamint arról, hogy milyen keretek között, milyen felfogásban-megközelítésben találkozhatnak a fiatalok a néphagyománnyal. Terjedelmi okokból nincs mód a teljes regiszter bemutatására, csak a főbb tendenciákat vázolom föl, hiszen sok tényezős, rendkívül heterogén jelenségről van szó. Ezeket négy csoportra osztva tárgyalom aszerint, hogy milyen keretek között, milyen közvetítéssel jelenik meg a néphagyomány a gyermekkultúrában: az intézményes oktatás-nevelés, a közművelődés és művészet, a média és a gyermekmozgalmak-civilség rendszerében.

A népművészet és a szélesebb értelemben vett néphagyomány, mint a mai magyar kultúra fontos összetevője – Társadalomtörténeti áttekintés

A néphagyomány, a népi kultúra egykor a paraszti és állattartó, falusi, mezővárosi népesség szájhagyomány útján, a kisebb, lokális közösségekben továbbadott műveltség teljes rendszere volt. Magában foglalta annak tárgyait: munka- és használati eszközök, díszes tárgyak, épületek, valamint szellemi megnyilvánulásait: népköltészet, népzene, szokások, hiedelmek, néptánc, népi játék. Utóbbi felsorolást folklórnak nevezi a néprajztudomány. Hazánkban a népi műveltség

fölfedezése a 19. század első évtizedeiben, a nemzeti öntudat formálódásának idején, azzal szoros összefüggésben indult meg.

A hagyományos paraszti műveltség apáról fiúra való örökítése fokozatosan szűnt meg, párhuzamosan a népi műveltség felfedezésével, majd a 20. század közepére végérvényesen elenyészett. Amikor mai formájában néptánccal, népzenével vagy a néphagyomány más elemeivel találkozunk, azt *folklorizmusnak* nevezzük, mert a jelenség átkerült saját eredeti közegéből a kultúra közvetítésének egy másik szférájába, és adaptálódott a hivatalos magas- és közműveltségbe.

Társadalomtörténeti okok miatt a népművészet és a szélesebb értelemben vett néphagyomány a mai magyar kultúra fontos összetevője. Annak is tudatában kell lennünk, hogy a néphagyomány reformkori fölfedezését a romantika eszmetörténeti áramlata ösztönözte. A 19. századi nemzetépítő törekvések a néphagyományban vélték fölfedezni azokat a megőrzésre méltó régiségeket, amelyek a nemzeti kultúra eredeti jellegzetességeit hordozzák. Ez a folyamat a környező közép- és kelet-európai népek esetében nagyjából ugyanebben az időben, többé-kevésbé azonos módon ment végbe. A néphagyománynak azokat az elemeit, amelyek bekerültek a 19. századi magyar műveltségbe, a nemzeti romantika eszmeiségének jegyében válogatták és interpretálták. Ez erősen esztétizáló volt, a régit azonosította a népivel: a paraszti kultúrából szinte kizárólag a művészeti területeket emelte ki: költészet, zene, tánc, díszítőművészet, s ebben is elsősorban a régies elemekre koncentrált[1], mert ezekben vélte felfedezni a magyar nemzeti jelleg eredeti magvát, a kollektivitás spontán alkotóerejét.

Az archaikumok tehát a nemzeti identitás megteremtésében játszottak kiemelt szerepet. Jellemzően az esztétikailag megragadható jelenségekre szorítkozott: néptánc, népköltészet, népzene, népszokás, díszes népművészeti tárgy[2]. A néphagyomány nemzeti műveltségbe ágyazódásának két domináns időszaka volt hazánkban: a reformkor és az 1970-es években kibontakozó neofolklorizmus mozgalmak[3].

Neofolklorizmus

Az 1970–80-as években új szemlélettel és új módszerekkel közeledtek a néphagyományhoz a Magyarországon szárba szökkenő neofolklorizmus mozgalmak: a népzenét és a néptáncot előtérbe helyező táncház, a kézművesség felé forduló „nomád nemzedék” és a játszóházi mozgalom. A tudomány és a korabeli műve-

[1] Az úgynevezett archaikumokra.

[2] Ezért volt olyan fontos *Bartók Béla* és *Kodály Zoltán* kutatásaiban a népzene legrégebbi rétegének, az úgynevezett régi stílusnak a felkutatása, definiálása, majd beemelése a kórusénekbe, illetve az ének-zenei nevelésbe.

[3] Nem számítva totalitásra törő államrezonok művi néphagyománykultuszát.

lődési szakemberek, valamint a társművészetek segítő, katalizáló figyelme mellett a továbbélő folklór, a néphagyomány a mindennapokba beépülő, gyakorlatilag bárki számára hozzáférhető, aktív, cselekvő részvételt igénylő tevékenységi formává változott. Hazánkban világviszonylatban egyedülálló, példaértékű módszer alakult ki a hagyományos kultúra továbbéltetésére. Ennek elismeréseként az UNESCO 2011-ben a táncházmódszert felvette a nemzetközi terjesztésre javasolt legjobb megőrzési gyakorlatok jegyzékébe[4].

E két folklorizmus-korszak jellemzőit *Voigt Vilmos* (1987) tanulmánya alapján különíthetjük el: Míg a tradicionális folklorizmus a romantikus esztétikához és a politikai emancipáció folyamatához köthető, addig a neofolklorizmus avantgarde, esztétikai jellegű átvétel és adaptáció. A kettő innentől párhuzamosan egymás mellett él, hol az egyik, hol a másik változat kap nagyobb hangsúlyt a folyamatosan változó kulturális folyamatban.

A népi kultúra egyes elemei viszonylag gyorsan megjelentek oktatási rendszerünkben is. *Kiss Áron,* a *budapesti Tanítóképző Intézet* egykori pedagógia tanára, majd igazgatója azért szervezte meg a népi játékok gyűjtését az egész Kárpát-medencében, hogy a leendő tanítók képzésük során[5] ismerjék meg az összegyűjtött anyagot, és a későbbiekben ezt a tudást építsék be a munkájukba. *Klebelsberg Kunó* 1925-ös tantervében a nép és a múlt szeretete, a helyi vonatkozások fontossága ugyancsak kiemelt szerepet kapott. A 20. század első harmadától a népköltési szövegek, elsősorban a mesék és a mondák, emellett a szokásköltészet és a gyermekfolklór, bekerültek az olvasókönyvek példaszövegei közé, s ez a folyamat – változó arányban és elfogadottsággal – nyomon követhető napjainkig is (*Voigt,* 1987).

A nemzetközi hírű *Kodály*-módszer, mint zenei nevelésünk talpköve – a föntebb felsorolt pedagógiai törekvések egyenes folytatásaként – az ének-zenei nevelést, a zenei képességfejlesztést tudatosan válogatott és strukturált népzenei példaanyag segítségével oldotta meg. Az ének tananyag dalai a Kárpát-medence magyar népzenei dialektusterületeit is reprezentálják: az óvodában és az iskola első éveiben a gyermekjátékok dalai dominálnak, de megférnek mellettük a szokásdalok is, majd az évek előrehaladtával a lírai népdalok veszik át ezek helyét (*Géczi-Laskai*, 2013; *Sándor,* 2012a; *Andrásfalvy,* 1977). E kezdeményezés fölbecsülhetetlen hozadéka, hogy a Kodály és tanítványai által válogatott dalrepertoár a nemzeti közműveltség részévé vált illetve válhat újra[6]. A Tavaszi szél, az Érik a szőlő, valamint 1–2 tucat másik népdal kétségkívül kivívta már magának ezt a pozíciót. Közös repertoár birtokában pedig sokkal többet – s gyakrabban – énekelhetnénk együtt.

---

[4] http://www.unesco.hu/kultura/tanchaz-modszer-mint

[5] „A játékoknak s az esetleg velők járó daloknak a magyar nemzeti nevelés szolgálatában kell állaniok, s ezért a játékokban a magyar jelleg megóvandó." (*Kiss*, 2000. 11. o.).

[6] Amennyiben az eredeti koncepciót követik/követnék a pedagógusok.

A pedagógiába a 70-es évek előtt bekerült néphagyomány elemekhez jellemzően a romantikus szemléletmód (régi = népi = nemzeti) kötődik, az újabb elemekhez a táncház-módszer folklorizmus felfogása. Természetesen a kézművesség és a néptánc esetében is találkozhatunk a romantikus szemléletmóddal és viszont.

A folklorizmus új hulláma a gyermekkultúrára is hatott: a felnőttekével egy időben megszületett a gyerektáncház (*Sándor*, 2012a), nem sokkal ezt követően a kézműves játszóház. E két munkaforma elsősorban a közművelődés intézményrendszerében kapott helyet, de módszertana, a néphagyományról alkotott képe, azaz megközelítésmódja, szemléletmódja megjelent az óvodákban és az iskolákban egyaránt. Napjainkban a fesztiválok, nagy kulturális rendezvények már-már kötelező eleme a gyermekeknek szóló néptáncos és kézműves programok sokasága.

A táncház-módszer szemléletével egylényegű foglalkozásokon a közönség aktív, cselekvő módon vesz részt, a szellemi kulturális örökség egyszerre több elemével találkozik: a táncházban a néptánc és az élő hangszeres zene mellett népi játékokkal, népszokásokkal, a népköltészet különböző műfajaival például: mesével, mondókával. A kézműves foglalkozások tematikája a kalendáris ünnepekhez, az aktuális jeles napokhoz igazodik. A foglalkozásvezetés (tanítás) módszertana alapvetően a bemutatás-utánzás együttesére épül, ezt egészítik ki korszerű pedagógiai megoldások, például: a táncnál a mozdulatelemzésen alapuló építkezés, kézművességnél a kooperatív munkaformák alkalmazása.

A folklorizmus intézményes megjelenése a gyermekkultúrában

Folklorizmus az oktatásban és a nevelésben (óvoda, általános iskola, alapfokú művészetoktatás)

Jó néhány magyar óvodát ismerünk, melyek helyi nevelési programja a „hagyományőrzésre" épül. Ezekben az intézményekben a népi kultúra áthatja a nevelés mindennapjait, összekötve a tartalmi célkitűzést a pedagógiai alapelvekkel. A tevékenységek általában a jeles napok és a természeti év rendjét követik. Az egyik legelső ilyen koncepció Gödöllőn született meg[7]. Megalkotói létrehozták a Néphagyományőrző Óvodapedagógusok Egyesületét, amely szakmai rendezvényekkel segíti az óvodapedagógusok munkáját. Ugyanakkor a népi kultúra azokban az óvodákban is kiemelt szerepet kap, amelyek nem a hagyományőrző program alapján működnek, hanem a korábban már említett Kodály-módszer jegyében alakították ki az ének-zenei nevelést (*Forrai*, 1974). Ezen túlmenően a népi mondókák és népmesék nélkül az anyanyelvi-irodalmi nevelés sem képzelhető el. E két utóbbi terület beágyazottsága az 1960-as évekre nyúlik vissza, míg a népi kézművesség a játszóházi mozgalom inspirációjának köszönhetően kapott helyet a vizuális nevelésben. Természetes

[7] http://www.ovodatar.hu/dokumentumok/tudastar/nephagyomanyorzo.pdf

anyagokból (fonal, gyapjú, agyag, csuhé, gyékény, szalma, vessző stb.) archaikus technológiák (például fonás, szövés, nemezelés) alkalmazásával formálják a gyermekek vizuális kultúráját és kézügyességét. Ezzel szinte elválaszthatatlanul egybeforrt a környezet tevékeny megismerését célzó pedagógiai program, amelyben a népi műveltségnek szintén jelentős szerepe van. A kézművesség területén a csepeli ÁMK Óvodájában *Joó Mária* óvónő munkája példaértékű ebből az időszakból.

> „A hagyomány, a népi kultúra letisztult, kikristályosodott alkotásai, színessége, érzelem és képzeletgazdagsága, szinkretikus látásmódja miatt az óvodás gyermek világához igen közel áll, ezért a kultúra átadásának szempontjából alapozó jellegű, az esztétikai nevelés területén integratív szerepet tölt be." (*Tarjánné Takács*, 2006. 9. o.).

Az iskolában, az óvodai tevékenységek folytatásaként, az anyanyelvi nevelésben, különösen az első iskolai években jelentős szerephez jut a népköltészet – ezen belül a népmese, monda, szokásköltészet, találós kérdés, népi közmondás – beépítése az oktatás-nevelés folyamatába. Az iskolában a népzene, elsősorban ennek énekelt, vokális része is megtalálta a maga helyét, terjedőben van a népi kézművesség adaptációja – s új elemként megjelent a néphagyományt elméleti megközelítésben bemutató hon- és népismeret. Gyorsan változó óraszámmal, tantárgyi elnevezéssel szerepel az általános iskolákban a néptánc[8], önálló modulként, a tánc és dráma részeként vagy legújabban a mindennapos testnevelés tantárgyi programjában.

Az 1980–90-es évek kísérleti és reformtantervei között is találunk olyanokat, amelyek a népi kultúrából merítenek (*Trencsényi*, 2006 idézi: *Gécziné Laskai*, 2013). Tananyagválasztásuk, szemléletmódjuk rokon a föntebb ismertetett táncházas modellel, természetesen az iskola világára alkalmazva.

Az óvodák és az iskolák esetében említést kell tennünk arról a széles körben elterjedt jelenségről, hogy az iskolai tanórákon az óvodai nevelési területeke és a többé-kevésbé kötött foglalkozásokon kívül – rejtett tanterv formájában – megjelenik a néphagyomány. Mindenekelőtt a nevelési-oktatási intézmények ünnepeire érdemes gondolnunk. Szinte minden intézményben sort kerítenek a néphagyományhoz kapcsolódó szüreti ünnepek, vagy a Márton[9] és Luca nap felidézésére, a karácsony, a farsang, esetleg a pünkösd népi hagyományainak bemutatására. Az ünnepekkel karöltve – és ezektől szinte elválaszthatatlanul – a szabadidős, tanórán kívüli tevékenységek között is gyakorta találkozunk a néphagyományra támaszkodó tevékenységekkel: táncház, kézműves játszóház. Kínzóan hiányzik

[8] A néptánc az ének tagozatos iskolákban – a már sokszor említett Kodály-módszer keretében – heti 1 alkalommal néptánc órát tartottak.

[9] Az elmúlt 20 évben a köztudatba bekerült Márton napi szokások jelentős része (lámpás készítés, szabadtéri vonulás lámpásokkal, a libás tematika) német eredetű. Közvetítésükben egyaránt szerepet játszottak a hazai Waldorf óvodák és iskolák – ahol a családokkal együtt, meghatározott tartalmakkal és módszertani útmutatás alapján tartják meg Szent Márton ünnepét –, valamint a hazai német nemzetiségi települések.

e terület megfelelő pedagógiai gondozása: a leendő pedagógusok fölkészítése, illetve a már gyakorló szakemberek továbbképzése. Különösen a közvetítendő tartalmak és az alkalmazandó módszerek tekintetében hiányzik az útmutatás[10].

Folklorizmus a közművelődésben és a művészetekben

A közművelődés intézményeinek kiemelt célközönségét képezik a gyermekek. Egy jól működő művelődési házban szükség van az élő hangszeres népzenére, a néptáncra és népi játékokra épülő gyermek táncházra (*Sándor*, 2012a), valamint a kézműves népi játszóházra és a legfiatalabb korosztályt megcélzó baba-mama foglalkozásokra, például az országos hálózattal működő, példaértékű Ringatóra[11] és a vele rokon, hasonló kezdeményezésekre.

Az említett programokon a gyermek tevékenykedtető formában, aktív résztvevőként, közösségi élményt szerezve találkozik a folklór zenei, táncos-mozgásos, népköltési területeivel. A báb- és egyéb gyermekszínházak, a táncszínházak repertoárján magyar népmesék is szerepelnek, külön említendő a vásári bábozás újra éledő hagyománya[12], valamint a szabadtéri rendezvényeken, fesztiválokon megjelenő – technikájában nem föltétlenül a magyar hagyományokból merítő, de tartalmait leginkább arra építő – utcaszínház, vásári komédia.

A múzeumok, tájházak, gyermekbarát, interaktív programjai sorában élen jár a Szentendrei Szabadtéri Múzeum, a Néprajzi Múzeum és a Petőfi Irodalmi Múzeum filiájaként 2012 őszén megnyílt Mesemúzeum.

A Hagyományok Háza alapfeladata a néphagyomány élhető műveltségként való közvetítése a 21. század embere számára. Ebből adódik, hogy a gyermek közönségre az intézmény kiemelt figyelemmel tekint. A legfiatalabb korosztály számára a heti rendszerességgel megtartott Aprók tánca ad lehetőséget a néphagyománnyal való találkozásra. Óvodásoknak és iskolásoknak szóló ismeretterjesztő, művészeti programjaink a Mesterségünk címere…, a Jeles napok, a Találkozás a néphagyománnyal és a Rendhagyó órák sorozat.

---

[10] Ehhez a területhez hiánypótló munka *Lázár Katalinnak* kötetünkben megjelent tanulmánya. (A Szerk.)

[11] *Gróh Ilona* kisgyermekes családok számára megalkotott zenei nevelési programja a kodályi alapelveken nyugszik, a közös élmény, közös játék, mintaadás azok a kulcsfogalmak, amelyekkel a zenés baba-mama foglalkozás lényege megragadható. Az országos hálózatba kapcsolódó helyi műhelyek vezetői képzéseken sajátítják el tudásukat és folyamatos monitoring segíti a módszer, a szakmai tartalmak és színvonal fenntartását. http://www.ringato.hu/

[12] Úttörő szerepet játszott ebben *Pályi János*, aki *Kemény Henriktől* tanulta a mesterség fortélyait és *Vitéz János* tetteivel évekig mulattatta a nagyérdeműt, *Bartha Tóni* az előbbivel rokon bábszínháza, *Gulyás László* „vándormuzsikus" vagy *Zugmann Zoltán* Bábtársulatának óriásbábos előadásai, gólyalábas felvonulásai és a közönséget bevonó erőt, ügyességet, fortélyt próbáló játszóházai.

A néphagyomány különböző elemei, mint ismerethordozó, ismeret- és tudásközvetítő eszközök jelennek meg ezeken a foglalkozásokon: a feldolgozandó témához kapcsolódóan mondókák, népdalok, készítendő kézműves tárgyak, valamint olykor mindezek kiegészítéseként találós kérdések és népmesék. A népi játék, a néptánc, a népzene, a tárgyalkotás – mint esztétikum – szinkretikus, összművészeti jellegének köszönhetően a különböző kommunikációs formák, kifejezésmódok – nyelv, vizualitás, saját készítésű egyszerű tárgyak szokásjátékban való alkalmazása, mozgás és zene - egyidejű jelenlétét feltételezi. Ennek függvényében a gyerekek aktív, cselekvő részvétele az alkotás, az önkifejezés, ezen keresztül pedig a megismerés, megértés lehetőségét teremti meg. A népművészethez kötődő tevékenységek élmény- és érzelemközpontúan, a művészeti nevelés segítségével juttatják el az ismereteket és a tudást a felnövekvő nemzedékeknek (*Kokas*, 1972).

Gyerek- és ifjúsági ismeretterjesztő foglalkozásaink, felnőttképzéseink, valamint az ezekkel szorosan összekapcsolódó továbbképzések, konferenciák egymásra épülő rendszere egyaránt teret ad a népi műveltség továbbadásában az elméleti és a gyakorlati munkának. A módszertani kiadványok megjelentetése az elért eredmények széles körű terjesztését teszi lehetővé (*Sándor,* 2012a; 2012b).

Folklorizmus és gyermekmozgalmak, folklorizmus és civilség

A mai gyermekkultúrát civil kezdeményezéseken keresztül is eléri a néphagyomány. Ennek gyökerei a 2. világháború előtti regös cserkészetre[13] és a szocializmus korszakának úttörő mozgalmára egyaránt visszavezethetőek – ez utóbbiak sokszor személyükben is folytatói voltak a háború előtti gyerekmozgalmaknak. Az úttörőmozgalom kezdettől fogva összekapcsolódott a népi örökség bizonyos fokú integrálásával, ennek köszönhető, hogy az 1976-ban Csillebércen (*Trencsényi*, 2006. 9. o.) megrendezett országos táborának központi témája a néphagyomány volt. A résztvevő 1000 gyermek egész évben – előre megadott szempontok mentén – készült a nyári táborozásra, ahol elmélyülten, komplex módon ismerkedhettek a népművészettel, elsősorban a „nomád nemzedék" fiatal alkotóinak segítségével. Ezt követően kétévente került sor ehhez hasonló táborokra, melyek a pedagógiai alkalmazás igen fontos kísérleti műhelyei voltak, és hatásuk messze túlterjedt a táborbeli foglalkozásokon.

Az 1989-es társadalmi átalakulást követően az úttörőmozgalom erősen visszaszorult, a cserkészet pedig új erőre kapott. A regös cserkészek országos hatókörű bált, népzenei és népköltészeti vetélkedőt, nyári tábort rendeznek évente, A Rege Néptáncegyüttes a regös cserkészet keretein belül jött létre. Kevésbé ismert az

[13] A regöscserkészek népdalt, néptáncot, népi játékokat tanultak foglalkozásaikon, emellett a korabeli falusi életviszonyok föltárását és másokkal való megismertetését egyaránt feladatuknak tekintették. Az érintett korosztály ez idő tájt főként középiskolások és egyetemisták voltak, de ennek hatása az 1989 után újjáéledő cserkészmozgalomban már az általános iskolásokra irányult.

1989-ben alakult Rákóczi Szövetség, melynek a honlap tanúsága szerint[14] majd 200 középiskolában jelen lévő ifjúsági tagozata hon- és népismereti foglalkozások, nyári táborok révén kapcsolódik témánkhoz.

Folklorizmus média

A táncházak elterjedésének hatására a Magyar Televízió Aprók tánca címen készített műsort a gyermekek számára illusztris közreműködőkkel: a *Sebő együttes* muzsikált, *Sebestyén Márta* népdalokat énekelt, *Tímár Sándor* a táncokat tanította. Az 1970-es évek második felétől nem múlt el egy-egy újabb epizód nélkül a szombat délelőtti televíziós matiné. Szintén az új folklorizmus hulláma segítette a Hónapsoroló című kiváló gyermekműsor létrejöttét. Az első időszakban *Andrásfalvy Bertalan* szakértői közreműködésével az esztendő jeles napjait idézte fel a *Cs. Farkas Mihály* rendezte ismeretterjesztő sorozat, majd olyan tájegységeket látogatott meg kamerájával, amelyek népi hagyományai számíthattak a gyerekek érdeklődésére.

A mozgóképen megjelenő népi hagyományelemek közül a legismertebb, minden generáció körében nagy elismertségnek örvendő „Magyar népmesék" sorozat *Jankovics Marcell* és az ötletadó *Mikulás Ferenc*, a Pannónia Filmstúdió vezetőjének nevéhez fűződik. 1977 és 2011 között jelent meg a 100 népmesét feldolgozó animációs mesefolyam. Hatása szinte fölbecsülhetetlen: a példaértékű vizuális adaptáció közismertté tette az elhalványuló mesekincset, miközben mélyreható folklórismereteket terjesztett, s a *Kaláka együttesnek* köszönhetően a műsor zenei kíséretét igényes népzenei alapokra helyezte.

Hosszú évek teltek el úgy, hogy a közszolgálati médiumok nem hogy ezt a színvonalat megközelítő kínálatot nem nyújtották a népi kultúra területén, de szinte teljes egészében mellőzték a témakört. Holott szerepük a szemléletformálásban, az értékközvetítésben megkerülhetetlen lenne. A 2015-re a gyermekversenyzők számára meghirdetett „Fölszállott a páva" televíziós vetélkedővel a hiány színvonalas betöltésére vállalkozik a magyar televízió.

> „Az emberi kultúra mérhetetlen mértékű kincset halmozott fel. Biztosítani kell azt a jogot, hogy ebből az örökségből minden gyermek szuverén módon, valóságos választáshoz hozzásegítve választhasson, ne legyenek kultúránknak előle elzárt, diszkriminált, diszpreferált elemei. Akkor sem, ha pedagógiai, pszichológiai érvek szólnak amellett, hogy az egész életre speciálisan a kultúrához fűződő viszonyra is – kiterjesztő hatása van annak, hogy a kisgyermek, gyermek az anyanyelv szóval fémjelzett kultúrával intenzív módon találkozzék, legyen az szó, zene, mozgás, vizualitás, tárgy, játék."[15]

---

[14] www.rakocziszovetseg.org

[15] A Gyermekérdekek Magyarországi Szakmai Fórumának – az 1990-es évek fontos szakmai civil szervezetének konszenzus mondata a kulturális örökség átadásáról.

Felhasznált irodalom

Andrásfalvy Bertalan (1977): A népművészet helyes szemlélete. In: Zelnik József (szerk.): *Régi és új formák.* Népművelési Intézet, Budapest.

Balogh Balázs (2011): A népművészet ma. In: Diószegi László és Juhász Katalin (szerk.): *Hagyomány – örökség – közkultúra: a magyar népművészet helye és jövője a Kárpát-medencében*. Fok-Ta Bt., Budapest.

Forrai Katalin (2013): *Ének az óvodában*. Editio Musica–Zeneműkiadó, Budapest.

Gécziné Laskai Judit (2013): *Hagyományismereti tankönyvek.* Doktori disszertáció. ELTE-PPK, Budapest.

Kiss Áron (2000): *Magyar gyermekjáték gyűjtemény*. Holnap Kiadó, Budapest.

Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel.* Zeneműkiadó Budapest.

Révész György (2013, szerk.): *A hagyományok szerepe a gyermekszervezetek tevékenységében. Mozgalompedagógiai Füzetek* **6.** Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.

Sándor Ildikó (2012a): Honnan jön és hová tart az aprók tánca? In: Halmos Béla, Halák Emese és Hoppál Mihály (szerk.): *„Meg kell a búzának érni" A magyar táncház mozgalom 40 éve*. Európai Folklór Intézet, Budapest. 110–115.

Sándor Ildikó (2012b): *Élh*ető hagyomány játékkal. Népi játék a Hagyományok Háza felnőttképzésein és gyerekfoglalkozásain. *Agria,* **49.**, 229–236.

Tarjánné Takács Katalin (2006): Művészetekkel nevelés és a népi kultúra és hagyományátadás szerepe az óvodás korú gyermek nevelésében. In: Benedek Krisztina és Sándor Ildikó (szerk.): *Útravaló 1. A néphagyomány közvetítése az óvodában. Hagyományoktatás – Módszertani füzetek*. Hagyományok Háza - Népművészeti műhely, Budapest. 9–11.

Trencsényi László (2006): Néphagyomány oktatás – pedagógia – folklorizmus. In: Benedek Krisztina és Sándor Ildikó (szerk.): *Útravaló 2. A néphagyomány módszereinek közvetítése az iskolában*. Hagyományok Háza – Népművészeti műhely, Budapest, 6–27.

Voigt Vilmos (1987): A neofolklorizmus fogalmának körülhatárolása In: Voigt Vilmos (szerk.): *Modern magyar folklorisztikai tanulmányok*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 187–194.

Bakonyi Anna

A játék az élet sója – A játék hatása a kisgyermek fejlődésére

A játék elkerülhetetlen



Jelenleg, a „modern korban” a kisgyermekek szüleinek egyszerre van könnyebb és nehezebb dolguk, mint a múltbéli szülőknek. Egyfelől, sokkal több információt szerezhetnek a gyermeknevelésről, valamint bőven van válogatási lehetőségük pici gyermekükkel programokra járni. Másfelől azonban, a számtalan kínálat közül nehéz választani, még nehezebb az igazán jót megtalálni, és talán a legnehezebb a szerint keresni, az alapján dönteni, melyik program jó a gyereknek és a szülőnek együtt.

A kínálat egy jelentős része a tudásalapú társadalommal és az élethosszig tartó tanulással reklámozza magát. Nem feltétlenül ezekkel a kifejezésekkel igyekeznek befolyásolni a kisgyermekes szülőket, főként az anyákat, hanem azzal, hogy azért kihagyhatatlanok programjaik, mert a részvétel, a gyermek fejlődését segíti, nélkülük az lassul, a gyermek hátrányba kerül, a kialakult hátrány később az iskolai megfelelést, a teljesítést csökkenti.

Azt, hogy egy-egy program jó-e vagy sem, nem lehet általánosságban megítélni. Nyilvánvalóan léteznek remek, a kötődést segítő, egyes foglalkozásokra kiváló mintát adó, a szülő- és gyerekközösséget erősítő kínálatok, és feltehetően vannak gyengébb programok is. Arról azonban egyre kevesebbet hallunk és olvashatunk, hogy a spontán, ösztönös, a fejlődésben magában „benne lévő” *szabad játéknak* mi a jelentősége, és hogy erre is hagyni kell időt a kisgyermek életében, mind a családi élet, mind a későbbi, intézményes nevelés során.

A Homo Ludens a természet része, játékelméletek

A játék természeti jelenség, a játékból ered szinte minden, ami természeti, ebből következően az is, ami emberi, hisz az ember is a természet része. A játéknak két nagy alkotóeleme van: a véletlenszerű és a szabályszerű. Látszólag ezek ellentmondanak egymásnak, pedig a kettő együtt igaz. A természeti jelenségek véletlenül lettek olyanná, mint amilyenekké lettek. A szél, a vizek – satöbbi – alakították és alakítják ma is a természetet. Ez a véletlenszerű elem. Ám az is nyilvánvaló, hogy minden egyes természeti jelenség szabályszerűen csak arra az egyre jellemző, amit éppen vizsgálunk. Nincs két egyforma hegy, nincs két

egyforma fa, és nincs két egyformán játszó gyermek sem, sőt, nincs egy gyermek sem, aki saját játékát meg tudja ismételni (*Eigen-Winkler*, 1982).

Az állatok is játszanak, és az ő játékukra is ez a két összetevő a jellemző. Minden fajnak megvan a maga fajspecifikus játéka[1]. Az, hogy éppen mikor, miért, mely állattárssal játszik egy állat az véletlen, annál is inkább, mert játékuk ösztönös. Az pedig, hogy a játéka milyen elemeket tartalmaz, fajspecifikus, tehát szabályszerű (*Millar*, 1997). Az állat a játéka során begyakorolja későbbi „feladatait". Úgy tesz, mintha vadászna, mintha repülne. Esetleg utánozza a felnőtt állatokat, vagy a társas igényét elégíti ki. Az etológiából tudjuk, hogy akkor játszik az állat, amikor van rá szabad kapacitása, mert nem éhes, nem szomjas, nem fázik, nem fél. Tehát szabadon cselekszik, és nem lehet pontosan tudni előre, hogyan fog cselekedni. Mindezekből az is következik, hogy az állat játékának – mivel ösztönös, belső igényből fakad, és teljesen egyedi – nincs célja, de mindig van eredménye. Például az, hogy fejlődik általa a többiekkel való kommunikációja, megtanulja azt, amit majd, ha „felnőtt" állat lesz, csinálnia kell, és nem utolsó sorban azt is átéli, hogy játéka örömérzéssel jár. Ezért van az, hogy egyes fajok hosszú percekig kergetőznek, csipegetnek, ugrándoznak, mert az ismétlés öröme újabb és újabb igényt vált ki a további cselekvésre[2], amelytől még jobban fejlődik az egyed, tanul, végül pedig „felnő". Mindezek a gondolatok nem csak az etológiában találhatóak meg, hanem a híres játékelméletekben is.

A játék jelentőségével, természetével, fejlődésre gyakorolt hatásával igen régóta foglalkoztak az egykori filozófusok, gondolkodók, később a fejlődéslélektant kidolgozó szakemberek. Akik a játék ösztön-jellegéből indultak ki (például *Platón*, *Comenius, Fröbel, Lazarus*, *Gross, Lange*, *Schiller*, *Holl*), egységes szemlélettel nézve a következőket fogalmazták meg: Az ösztönelméletek közös jellemzője az, hogy játszani muszáj, belső szükségletből ered a játékigény, amelyet le kell vezetni az egészséges élet fenntartása és fejlődésének biztosítása okán. Ezek az elméletek azonban nem foglalkoznak a személyiség egyediségének, valamint a gyermek környezetének, a fejlődésre és a játékra gyakorolt hatásával sem.

Azok az elméletalkotók, akik már figyelembe veszik a gyermek szocializációs hátterét és egész nevelődési kontextusát (például *Jean Piaget, Henri Wallon, Lev Szemjonovics Vigotszkij, Mérei Ferenc*), továbbviszik a játéknak mint elsődleges tevékenységnek elméletét. A szociálpszichológiai elméletek azt mondják, hogy az egyes ember fejlődése és személyiségvonásainak alakulása szempontjából meghatározó az a körülmény, amelyben a gyermek elkezd játszani. Ezen különbségek befolyásolják későbbi fejlődésmenetét is (*Kovács* és *Bakosi*, 1995).

Az ember mint Homo Ludens, egy sor cselekvésben megőrzi a kisgyermekkori játékhoz való viszonyát. Például a sportjátékokban, a színházi játékokban a játék szó is benne van e cselekvésekben, és egyéb, örömteli élményszerző tevékenységeiben benne vannak a játék nyomai (*Huizinga*, 1990).

---

[1] Például: a szarvasok harci játéka, a majmok kergetőzése, a vízimadarak siklása a vízesésen.

[2] Lásd cirkuláris reakció, valamint a funkcióöröm a kisgyermek gyakorlójátékában.

A kisgyermekkori játékok jellemzői és fejlesztő hatásuk

A kisgyermek játékát követve számtalan játfajtával találkozhatunk (*Kovács* és *Bakosi,* 1995). A játékfajták egymásba fonódnak, ugyanakkor elkülöníthető jellemzőjük, fejlesztő hatásuk van, az egyes típusok többé-kevésbé életkorokhoz, legalábbis fejlettségi szintekhez köthetők.

Az *exploráció* az újszülöttkori játék, amely valójában nem is játék, hiszen az újszülött gyermek valódi játékra még nem képes. Az exploráció során az újszülött „kikérdezi" a világot, mozdulataival és a még nehezen követhető, alig-alig értelmezhető reakcióival máris viszonyul a környezetéhez, ezáltal azonnal megkezdődik a tanulás folyamata.

A *szenzomotoros manipulációra* a mozgás általi megismerés a jellemző. Minél többet mozog a csecsemő, annál több dolgot tud meg a tárgyakról, valamint minél többet tud a tárgyakról, annál intenzívebben fejlődik. A mozgás és manipuláció általi játék eredménye az, hogy a gyerekben kialakulnak a konstanciák. Ez nagyon komoly előrelépés a tanulásban, a tájékozódásban, és mindez spontán folyamatban, a *szabad játék* során alakul.

A *gyakorló játékra* az jellemző, hogy magáért a funkcióért van az egész cselekvés. Ezt hívjuk funkcióörömnek. Jellemző erre a cselekvésre még az ismétlés öröme, amely újabb cselekvési kényszert vált ki, ezt pedig cirkuláris reakciónak nevezzük. Ez a játék annak élvezete, amely során megvalósul már az „én magam csinálom" élménye.

A *konstrukciós* játékra a már felsorolt ismérvek közül leginkább a „valamit utánozni" a jellemző, persze közben működik a fantázia is és ügyesedik a finommotorika. Valamiből valamit alkotni, akár mintakövetés, akár fantázia útján, már komoly szellemi teljesítmény is.

A *szimbolikus játékot* a gyerekek főként még egyedül játsszák. Hasonló a témája, mint a későbbi szerepjátéknak, mert az életből vett élményekről szólnak. De ezek az élmények még csak a saját, közvetlen életükből fakadnak, mint például a fürdetés etetés, sétáltatás.

A *szerepjátékban* már megjelenik a társigény és az együttműködés képessége is. A gyermek soha nem azt játssza le, mint amit megtapasztalt, csak valami hasonlót. A kisgyermek saját személyiségén keresztül szűri át az átélteket, és csak azt és annyit játszik el belőle, ami és amennyi, mint élmény megmarad benne. A szerepjátékban megjelenik a „mintha szituáció", a szimbolizálás. E játékban a gyermek olyan személyek közti viszonyokat él át, amelyeket gyermeki mivoltában még nem élhet át igaziból, ezt hívjuk elővételezésnek, más szóval, anticipálásnak.

A *bábjáték* és a *dramatizálás* lényegében minden olyan ismérvvel rendelkezik, mint a szerepjáték, mert szintén egy szerepbe éli bele magát a gyerek. Azokról a bábjátékokról és dramatizálásról van szó, melyek spontán folyamatok, és nem azokról, amikor előre megtanított mesét, verset, énekes játékot báboznak, vagy adnak elő a gyerekek.

A *szabályjáték* más, mint a többi játékfajta nem véletlenül ez marad meg felnőtt korra is, ha nem is olyan motivációval, mint a kisgyermekkorban, mert ott a játék

menete meghatározott. A szabályjátékot a szabály maga irányítja, természetesen az irányítás folyamatát segítheti egy felnőtt és a gyerekek maguk is. A szabályjáték egy részéhez komoly kultúrtörténeti ismeretek kapcsolhatók, hiszen a népi játékok, körjátékok eredete a néphagyományok, a kultúra átörökítésének egy módja, lehetősége.

Játék, tanulás, fejlődés

Több ízben is felmerült, hogy a játék által a gyermek tanul. Jogosnak tűnik a kérdés: melyik van előbb, a játék vagy a tanulás? Nehéz erre választ adni, nem is nagyon lehet, sőt, nem is nagyon szabad. A kezdeti játékfajták alapozzák meg a megismerés, ezáltal a fejlődés folyamatát, tehát ezek a játékok a tanulási folyamat alapjai. Ugyanakkor a folyamat teljes egészében spontán, nem célorientált, tehát a játék specifikumát hordozza magában. A spontán játék a fejlődés alapja, amely lényegében egy önfejlesztési folyamat, melyet „csak" a személyiség által hordozott képességek és a környezeti hatások befolyásolnak. Mindezen spontán folyamat alapján lesz képes a kisgyermek irányított, egymással kapcsolatban lévő, célképzett, mások által meghatározott cselekvésre, a tanulásra.

A gyermek megismerése a játék által

Ahhoz, hogy az eltérő képességű, tudású és attitűdű gyerekekkel eltérő módon tudjunk bánni, ahhoz a gyermekeket meg kell ismerni. A megismerésnek számtalan módja van, sokféle módszer terjedt el itthon (*Fazekasné Fenyvesi, Józsa, Nagy* és *Vidákovich*, 2014), és nyilván vannak még feltáratlan, ismeretlen megoldások, nem beszélve a számítógépes rögzítésről, amely még csak terjedőben van, noha már nem jelent kifejezetten újdonságot. A *folyamatos megfigyelés,* melynek eredménye a megismerés, képezi a tervezés alapját, amelyből kiindul maga a nevelő-oktató munka (*Bakonyi,* 2007). Megvalósításához sajátos módszertani kultúrára, elméleti ismeretekre, egyben gyakorlati „fogásmódokra" van szükség[3]. Ezekhez aktivitást és kreativitást serkentő lehetőségeket kínálnak a spontán alakuló és a szervezett tevékenységek.

A család megismerése és az együttműködés

A gyerekismereten kívül, a családi háttér ismerete is hozzátartozik ahhoz, hogy a gyerekeket sikeresen nevelhessük, hiszen a gyermeket leginkább a családi háttér befolyásolja, részben az öröklött gének miatt, részben pedig a tudatos és nem tudatos hatásrendszer okán (*Herczog*, 2008).

---

[3] Ilyenek például. a párhuzamos napirendszervezés, melyben a tanulás tartalma tématervek vagy projektek köré épül, valamint ilyen a csoportmunka, a különböző kooperációs technikákkal.

Az együttműködés gyakran együtt jár tanácsadással, beszélgetéssel a gyerekről, valamint a gyermek helyzetének, állapotának megfelelő lépések, tennivalók együttes kidolgozásával. A családközpontú intervenció régi/új szerepköre az óvodapedagógusnak. A megváltozott, modernnek számító életmódban élő, vagy éppenséggel a hagyományokat őrző, sajátos kultúrával rendelkező, netán eltérő fejlődésmenetű gyereket nevelő nagy- vagy kiscsaládok helyzete, gyerekeikhez való viszonyulása más és más.

A családközpontú intervenció nem pusztán egy szakfogalom, nem csak egy elméleti ismeret, vagy egy tudástartalomra vonatkozó kifejezés, hanem a mindennapok során egy olyan élő, cselekvéseket és attitűdöt is tartalmazó módszer, vagy azok rendszere, foglalkozások sorozata, amely a kisgyermekek neveléséhez alapfeltételnek tekinti a gyerekhez tartozó családokhoz való alkalmazkodást, a velük történő partnerszintű együttműködést.

A fogalom elsősorban a gyógypedagógia, ezen belül is leginkább, a korai fejlesztés gyakorlatából ered (*Borbély*, 2012), abból az elvből és tapasztalatból kiindulva, hogy az eltérő fejlődésű kisgyermekekkel történő bánásmód – beleértve a célzott fejlesztést is – akkor hatékony, ha a fejlesztés iránya, módja, mértéke illeszkedik azokhoz a szülőkhöz, akik nevelik a gyermeket.

A fogalmat 2009 óta átvette, használja Az Óvodai nevelés országos alapprogramja is. A szemléleti kiindulást tekintve, egyértelmű, hogy miért: tudjuk, hogy a kora gyermekkori fejlődés hosszú távú „befektetés", célunk esélyt adni arra, hogy minden gyermek „önmaga lehessen", saját képességeinek maximumára juthasson el, ezzel segítve elő a sikeres iskolakezdést, majd pedig a későbbi pályafutást[4]. A bevonás tehát partnerviszonyt jelent, annak aktív és a családhoz igazított megoldásait. Nehéz ezt megvalósítani akkor, amikor a pedagógustól idegen kultúra szerint él a család vagy akkor, ha a szülő hárít. Nem is lehet elvárás az, hogy minden család számára szinte pszichológusként működjön a pedagógus, ez életidegen megközelítés lenne. Napi szinten idő sincs minderre. Ugyanakkor törekvés lehet a számunkra furcsa vagy a nem együttműködő szülők megérintése, bevonása.

Témánk szempontjából kiemelt jelentősége van annak, hogy a családokkal történő együttműködésben, ha kell, arra tanítsuk a szülőket, hogy a gyermekükkel eltöltött idő minősége részben az együttjátszás minőségétől függ. A családi együttesség kiemelt jelentőségű vetülete a közös játék, melynek során megismerik egymást a családtagok, megtanulnak együttműködni, közös célokat kitűzni, nem utolsó sorban erős érzelmi töltés, mély egymásra figyelés alakul ki a tényleges játékidő folyamán.

[4] Ha tudjuk, elfogadjuk – ma már szinte evidenciának tekintjük –, hogy a képességek kibontakoztatásához vezető út a kompetenciák erősítésén, fejlődésén és fejlesztésén keresztül történik, akkor az is evidencia, hogy a kisgyermek kompetenciái mindenekelőtt a családi háttér által befolyásoltak – beleértve az öröklött tényezőket is.

Adaptivitás, reflexivitás

A gyermek, a szülők és a pedagógus kompetenciáinak fejlődése, folyamatos egymáshoz alakulásuk célja a való életben nem több és nem kevesebb annál, mint hogy a belsővé váló tulajdonságok hasznosak legyenek, alkalmazhatók, az önazonosság érzésével segítsék a személyes aktivitást, valamint a részvételt a saját, illetve a környezet életében. Ezt a „fajta" tudást nevezzük adaptívnak. Olyan alkalmazkodás szükségeltetik tehát, amelyben a résztvevő fél figyelembe veszi a teljes pedagógiai környezetet, az egyéni igényeket, ugyanakkor mindezt nem egy elszigetelt térben teszi, hanem a közösség együttes segítségével, annak erejével (*M. Nádasi,* 2001). A pedagógusnak az a feladata, hogy a gyerekek változó, sajátos, rá jellemző aktív tevékenységéhez megtervezze, megteremtse és megszervezze a lehető legoptimálisabb feltételeket a csoportélet keretein belül, sőt azzal együtt.

Az autonóm személyiség tehát előtérbe kerül, de nem elszigetelten és nem csak individuálisan, hanem a „másik", a többiek tükrében, a csoporttal szinkronban. A közösségi nevelés nem kerül háttérbe, hanem az individuális neveléssel egyensúlyban van. Ehhez azonban a pedagógus önreflexiójára van szükség, elemző és az elemzésekből következő változtatási képességre. Mindezeken túl, hatni kell a családok önreflexiós és a gyerekre reflektáló képességeire is.

Nem kisebb a cél, mint az, hogy a gyermek közösségben történő saját, és az együttműködésre irányuló autonómiáját megalapozza az óvoda. Ez pedig elsősorban a *szabad játék folyamatában* valósul meg, legalábbis kisgyermekkorban.

A játék irányítása

Az óvodai játék – a szabályjáték kivételt képezhet – többnyire egyfajta indirekt irányítást követel meg, hiszen a játék menete – mivel személyes, egyedi, fikción alapul, kiszámíthatatlan –, előre nem tervezhető. A gyerekből kiinduló játéknak nincs célja, csak a már sokat említett fejlesztő hatások általi eredményei. Ezért a játékot nem lehet erkölcsileg minősíteni.

A játék elmélyültségét, átélését, mélységét a viselkedési normák nem befolyásolják, tehát kiabálva is lehet elmélyülten játszani, és csendben, szépnek tűnően is lehet felszínesen játszani. Sőt, még a negatív tartalmú játék is lehet „szép", azaz játékpszichológiailag „tökéletes". Más a helyzet az igazán agresszív játékkal. Ott elképzelhető a befolyásolás, akár a leállítás, de jobb az átterelés. Semmiképp sem célravezető a büntetés úgy, hogy a gyermek nem játszhat tovább. Sokszor a gyerekek a játékagressziót el is viselik, csak az igazi rombolás, a valódi bántás a baj számukra. Az is fontos, hogy ne csak a „vétkest" szidjuk, hanem az „áldozatot" is vigasztaljuk, ezzel foglalkozik a resztoratív[5]. helyreállító pedagógia. Jó, ha a nagyobbak a konfliktusok egy részét már megoldják maguk.

---

[5] A témában kiváló olvasmány: Ted Wachtel (1997): *Real justice – Hogyan forradalmasíthatjuk a normasértéshez való viszonyulásunkat?* The Piper's Kiadó, Pipersville, Pennsylvania. (A Szerk.)

Az indirekt irányítás nem jelent passzivitást, hanem azt jelenti, hogy az adott szituációban döntjük el, mennyire és hogyan avatkozunk bele a játékba.

A játék és az inklúzió

A *szabad játék* a gyerek belső motivációja által irányított, tehát azon a módon, mint a tanulás irányítása, nem tervezhető. Mindenki másképp játszik, még akkor is, ha a játéknak vannak életkorspecifikus jellemzői. Másképp játszik egy rajztehetség, másképpen egy „professzor" gyermek, egy autizmussal élő, egy hiperaktív, egy ingerszegény környezetben nevelkedő, és másképp az „átlagos", úgynevezett neurotipikus kisgyermek[6].

Az egyenlő esélyek megteremtése azt jelenti a gyakorlatban, hogy képesek vagyunk különböző feltételeket teremteni. Mindezt a kisgyermeknevelésben elsősorban és mindenekfelett a játék irányításának folyamatában tudja a pedagógus megvalósítani.

A játék során spontán tapasztalják meg a gyerekek egymást, hasonlóságukkal és másságukkal együtt, éppen ezért képesek maguktól vagy kisebb-nagyobb segítséggel felfedezni és megtanulni azt, kivel, hogyan, mely területen, milyen mélységben, milyen önállósági fokon lehet *együttműködni*. Az együttjátszás vezet az adaptálódáshoz mindkét fél részéről. Az érintett gyermekek megtanulják, elfogadják, sőt, egy magasabb szinten kérik, igénylik, hogy bevonják őket a játékba, ahol irányítva vannak a többiek által. A csoporttagok pedig természetesen tudják egy szabad cselekvés során „kezelni" azt, hogy a tevékenységbe be kell „építeni" azt is, hogy másképpen vesz részt abban egy eltérő fejlődésű kisgyermek.

A pedagógus abban segíthet, úgy „illeszthet", hogy megpróbál egyensúlyt teremteni: ne váljék puszta játékszerré a különleges bánásmódot igénylő gyermek, hanem a kölcsönös egymásra hatás érvényesülhessen, hiszen az integráció célja a kölcsönös egymásra hatás. Ezeket a szokásokat elsajátítva, a spontán cselekvésen kívüli helyzetekben, tanulásban, egyéb együttlétben is transzferálják a gyerekek (*Bakonyi,* 2010).

A játék és a kisgyermekkori tanulás

Az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* (ÓNOAP), amikor az óvodai tanulás változatairól ír – például: utánzás, játékba integrált tanulás, szervezett tanulási tevékenység stb. –, igen pontosan veszi figyelembe az utóbbi időkben ismeretes tanuláselméletek mindegyikét. Nem tekinti egyiket sem kizárólagosnak, egyedül

[6] Ennek a sokféleségnek az elfogadása az óvodapedagógus feladata, e nélkül nem tud gyerekeket egymáshoz „illeszteni", sem a tanulásban, de még a szabad játékban sem.

üdvözítő útnak, hanem a tanulási helyzettől, valamint a gyerek személyiségétől teszi függővé, melyik tanuláselméleti út „érvényes" éppen[7].

Ezen tanulási irányok nyomdokain haladva ma a leginkább összetett elméletnek a *konstruktív tanuláselméletet* tekinthetjük, mely szerint a tudásba beletartoznak az előzetes tapasztalatok, a kontextusba helyezés egyedi mivolta is (*Nahalka,* 2002). A konstruktív tanuláselmélet szerint tanulásnak nevezhető a divergens gondolkodáson alapuló, kreatív, esetenként intuitív megközelítés is. Ez az a tanuláselméleti felfogás, vagy inkább megközelítési mód, amely az óvodáskori tanulásra is leginkább vonatkozik, hiszen azt a tényt, hogy kisgyermekkorban a képességfejlesztés a fő cél, nem szabad elfelejtenünk. A konstruktív tanulás elméletének modellje pedig ezzel számol.

Csupán felsorolásszerűen vegyük számba az óvodai tanulás sajátosságait. Az óvodás gyermek tanulására a *cselekvő gondolkodás* – ami a gyakorlatban a gyerek számára szinte játék –, valamint a *szinkretikus gondolkodás* jellemző. Ezek a jellemzők eleve azt sugallják, hogy nem „kötelező" a logikus lépések útján való haladás, az óvodás láthatja az összefüggéseket tagolatlanul, és/vagy nem a dolgok sajátos logikája mentén, hanem saját élményein, képességrepertoárján átszűrve.

Az óvodás gyermek sajátosan tájékozódik a világban, többnyire élményei alapján, amely élmények nem feltétlenül egyeznek a „hivatalos lényeggel". Sőt, érdeklődése érzelmi töltetű, jellemző még az erős affektivitás. Az éncentrikusság is áthatja a kisgyermek gondolkodását. A gondolkodási folyamatban a spontán, a régebbi és az új ismeretek gyakran keverednek, amely létrehozhat egyfajta sajátos, és az egyénre jellemző koherenciát. Az óvodás tanulásban a verbalitás szerepe kisebb, mint a későbbi életkorokban, mert az iskolában létezik olyan tanulási mozzanat is, amikor a folyamat kizárólag a tanári közlésre épül. Ugyanakkor nagyobb, mert szinte minden tanulási cselekvést magyarázat is kísér.

Az óvodai tanulás célja nem csak, és nem elsősorban az információk bővítése, hanem a képességek fejlesztése. Ez viszont egyénre szabottan, differenciáltan, az egyes gyerekekhez igazított módszerekkel, eszközökkel, az egyes gyerekekhez mért tempóban lesz csak hatékony, egyben – nem mellékesen – örömteli.

Az óvodai tanulás lehet egyéni, kiscsoportos, kooperatív. Utóbbi alapozza meg a konnektív tanulási képességek kialakulást is, amely a mai világban szinte„létkérdés". A hálózatos tanulás, az együttműködés igénye és képessége – mint 21. századi jelenség – jó ha nagyon hamar megalapozódik, hamar kialakul. Ugyanakkor a kisgyermekkori tanulásban nem tekinthetjük irányítóelvnek a teljesítmény centrikus hozzáállást, a meritokrácia szabályait, még nem a teljesítmény a lényeg, hanem maga a tanulási folyamat: a tanulás megtanulása. Összegezve; az óvodai tanulást csak a szó tág értelmezésében lehet használni, ezért fogalmaz az ÓNOAP így: *a tevékenységekben megvalósuló tanulás.*

---

[7] A tanulást, ismeretszerzést befolyásoló elméletek közül legfontosabbak az empirizmus, az asszociációs tanulás, a behaviorista szemlélet, illetve a kognitív módon történő ismeretelsajátítás.

A tanulás és az inklúzió

Az óvodai tanulás irányítása, ráépülve a játék során létrejövő szokásokra, segítheti az inklúziós folyamatot. Számos megoldást ismerünk, amelyek a differenciált módszertan sajátosságai.

A kölcsönösség, az egymásra hatás különösen a csoportmunka által tud kiteljesedni, hiszen mindenkinek kialakul a maga szerepe és „haszna" egy-egy megoldandó feladathelyzetben. Valódi egymásra figyelés és együttes munka alakulhat ki, nem egyszerűen csak segítségadás, ami szintén lehet persze egy célkitűzés. Ezt a fajta együttműködést éppen a közös játék előzi meg, az egymásra figyelést az alapozza meg. A pedagógus tanulást segítő és facilitáló szerepe ilyenkor más, mint a hagyományos tanulás irányításában. Ez a szerepkör része a szakmai innováció valódi tartalmának (*Nagy*, 2000).

A játék és a fejlesztő játék összefüggései

A játék és a fejlesztő játék markáns elkülönülése ismert, mégis új helyzetek, feladatok elé állítják a pedagógust. A játék jelentősége, a szabad játék általános, önmagától történő fejlesztőhatása köztudott. A fejlesztő játék célja és mechanizmusa azonban eltér a szabad játék céljától és fejlesztő hatásától. A fejlesztő játék részképességek fejlesztésére irányul, direkten tervezett, tudatosan, tervszerűen irányított tevékenység, szemben a *szabad játék* spontán megvalósulásával, a gyermek élményvilágának kontroll nélküli kiélésével, és ezek átható hatásával.

Fejlesztő játék	Szabad játék
a részfunkciók fejlesztése	önmagáért van, nincs célja, „csak" eredményei – önfejlesztő hatásmechanizmus
a pedagógus motivál	a gyermek önmagát motiválja
eszközei célorientáltak, lehet játékszer is	bármiből bármi lehet, az eszközök szabad felhasználása
idejét a pedagógus szabja meg, időtartama függ a gyerek aktuális állapotától	szimbolizálás az eszközökkel, térrel, idővel, metakommunikációval
cselekvő, aktív	cselekvő, aktív
egyéni vagy kiscsoportos	egyéni vagy kiscsoportos
az eredmények mérése standard	az eredmények nyomon követése

1. táblázat: A játékok típusai

A művészetek mint a játékot kiegészítő cselekvések

A szabad játék és a fejlesztő játék mellett a művészetek aktív beépülése a hétköznapi gyakorlatba segíti a játék és a tanulás átmenetét, az illeszkedést, az inklúziót, a teljes pedagógiai folyamatot. Ennek magyarázatához *Schillert*, a nagy, német költőt érdemes hívni, hiszen ő fogalmazta meg karakterisztikusan, hogy a játék és az esztétikai tevékenység között milyen nagymértékű a hasonlóság: mindkettő alkotó, ihletett, kreatív, egyéni, szabad, nincs tematikához, időhöz és módszerekhez kötve, az önkifejezés és az önfejlesztés eszköze, az érzelmeket felszabadítja, egyben kifejezi, hatása a másik emberre is egyéni (*Bakonyi*, 2011). Számtalan tevékenység van a kisgyermeknevelés folyamatában, amelyek az egyes művészeti ágak elemeit tartalmazzák, és amelyeket a gyermek játéknak él meg. Olyan terápiás eszközök is léteznek, amelyeket művészetterapeuták alkalmaznak funkciófejlesztés és/vagy szocializációs beilleszkedés, egymáshoz alkalmazkodás céljából.

A zene, az irodalom, köztük a mese, az ábrázolás, vagy bármilyen kézművesség, a színház, a mozgás, vagy éppen a tánc nagy hatással lehet az ember önfejlődésére és komoly mértékben kovácsolhat össze közösségeket, vagy mozgathat meg együttes erőket.

A kisgyermeknevelő, az óvodapedagógus nem terapeuta, így nem is várható, hogy terápiás módszereket alkalmazzon, de az azokból leszűrhető, a hétköznapi szinten szervezhető fogalakozások hatásáról nem érdemes lemondani. A művészeti élmények átélése önmagában is boldogít, azok áttételes hatása pedig hosszú távú, nem is biztos, hogy egzakt módon mérhető. Nem is szükséges direktté tenni valamit, ami eleve szubjektív. Az élmények beépülése és a feldolgozás folyamata nem is egységesíthető. Értéke és értelme éppen a szabad áramlásban rejlik, ugyanúgy, mint a játékban.

Az óvodai tevékenységek rendszerébe eleve „be van építve” mindez, részben az átélt élmények szépségének fejlesztő hatása miatt, részben pedig egyes cselekvések – kiemelten a játék – közvetlenebb „hozadéka”, eredményei miatt. Az egyes fejlesztési területek a művészetek eszközrendszerével közvetlenül is fejlődnek, ugyanakkor indirekt módon, közvetett formában éli át a gyermek az egyes helyzeteket. Nem véletlenül utal ennek lehetőségére és jelentőségére az ÓNOAP is[8].

[8] A gyerekek önmaguk által irányítottan is képesek e művészi eszközökkel élni, amelyek az önfejlődés még inkább indirekt változatának tekinthetők, olyannyira, hogy lényegében a spontán játékkal megegyező e cselekvések mechanizmusa és hatásrendszere.

A játék jelentősége a modern világban (is)

Visszautalva a játék szükségszerűségének indoklására: a kisgyermekkor pedagógiáját számtalan irányból, sokféle szempontból megközelítve lehet elemezni. Bárhonnan indulunk is ki, látható, hogy minden esetben a játék, mint főtevékenység a kiindulópont. A kisgyermekkori játék nem átléphető, nem kihagyható, az egészséges fejlődés szempontjából elsődleges gyermeki tevékenység, melynek fejlődésével minden más jelenlévő és későbbi cselekvés összefügg.

Átható, mindennel összefüggő mivolta miatt – a fejlődő, az infokommunikációs technika által változó életmód, szokások és ismeretek ellenére – alapvető pszichológiai és pedagógia ismeretet igényel mindenki számára – pedagógusoktól, segítő szakmában dolgozóktól, szülőktől –, akik kisgyerekekkel foglalkoznak. Az úgynevezett Z-generáció (*Gyarmati,* 2013) gyermekei számára is alapvető a játék, akkor is, ha másképp és más motivációk, újszerű élmények váltják ki azt. A játék témája, tartalma, menete változhat, bizonyára egyre inkább változni is fog. A szülők viszonyulása a hagyományos értelemben vett játéktevékenységhez is alakul, többnyire a játék rovására. A félreértelmezett élethosszig tartó tanulás, tudásalapú társadalom nem azt jelenti, hogy a játék létjogosultsága csökkent, hanem ellenkezőleg: továbbra is megmarad a jelentősége, éppen azért, mert kreatív, jó értelemben vett önérvényesítő, asszertív személyiséget akarunk nevelni. Csak az ilyen ember „életképes" ma már, amely „típust" a játék által alapozhatjuk meg – éppen kisgyermekkorban.

A szakmai ellenőrzés és a játék folyamata

Az Internetről régóta ismerhetjük, és hamarosan a mindennapok szintjén is megtapasztalhatjuk az intézmény-, valamint a pedagógusminősítés elveit és gyakorlatát. A minősítésre fel lehet, és fel is kell készülni. Ugyanakkor a játék spontán jellegéből adódik, hogy nem tervezhető minden mozzanata és sok-sok vetülete. Felkészülhet a pedagógus a tapasztalatszerzésre, a játék körülményeinek feltételeire, a játék és a tanulás, valamint a játék és az inklúziós folyamat szervezésére, hatásmechanizmusainak kiaknázására, de nem készülhet fel a játék folyamatának alakulására.

Elvárásként érdemes tudatosítani egyrészt azt, hogy az ellenőrzés során a játék és annak elsődlegessége ne sikkadjon el, ne vesszen el a többi szakmai tevékenység között, másrészt pedig azt, hogy a játék folyamatának értékelését más aspektusból kell figyelni, mint az egyéb pedagógiai folyamatokét. A játék az élet sója, só nélkül pedig nem lehet, nem is jó élni.

Felhasznált irodalom

Bakonyi Anna (2007): *Az óvodás gyermek fejlődésének nyomon követése. A kompetencia alapú óvodai programcsomag gyermekek megismerésén alapuló mérési és értékelési rendszer.* SuliNova, Budapest.

Bakonyi Anna (2010): *Inklúzió, integráció, differenciálás a kisgyermeknevelés gyakorlatában az Óvodai nevelés országos alapprogramjának módosítása kapcsán.* A kompetenciák fejlődése és fejlesztése sorozat. RAABE Kiadó, Budapest.

Bakonyi Anna (2011): *Művészetek az intervenció szolgálatában. A kompetenciák fejlődése és fejlesztése sorozat.* RAABE Kiadó, Budapest.

Borbély Sjoukje (2012): *A szülők és mi.* Budapesti Korai Fejlesztő Központ, Budapest.

Eigen, Manfred és Winkler, Ruthild (1982): *A játék.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Fazekasné Fenyvesi Margit, Józsa Krisztián, Nagy József és Vidákovich Tibor (2014): *Differenciált Fejlődésvizsgáló Rendszer (DIFER)* 8. kiadás. Mozaik Kiadó, Budapest.

Gyarmathy Éva (2013): *Diszlexia a digitális korban.* Műszaki Kiadó, Budapest.

Herczog Mária (2008): A kora gyermekkori fejlődés elősegítése. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal.* Ecostat, Budapest. 33–53.

Huizinga, Johan (1990): *Homo Ludens.* Universum Kiadó, Szeged.

Kovács György és Bakosi Éva (1995): *Játék az óvodában.* Magánkiadás, Debrecen.

M. Nádasi Mária (2001): *Adaptivitás az oktatásban.* Comenius Kiadó, Budapest.

Millar, Susanna (1997): *Játékpszichológia.* Maecenas Kiadó, Budapest.

Nagy József (2000): *A XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Óvodai nevelés országos alapprogramja (2013): letöltés helye: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200363.KOR letöltés ideje: 2015. március 1.

Lázár Katalin

A népi játék mint a gyermek kultúrájának alapja

A népi játékról sokan azt gondolják, hogy már idejétmúlt, elavult vacak, csak a hazafias lelkesedés és a hagyományőrzés szent kötelessége miatt kell őrizni. Nemcsak a kutató tudja, hogy ez nem így van. Mindenki, aki körülnéz a mai világban, látja, hogy mennyire hiányzik azoknak, akik nem találkoztak vele – de ők nem tudják, hogy mit látnak: a problémát igen, de hogy mi okozza, azt nem.

Nézzük, hogy mire szolgált a játék a hagyományos társadalomban. Először is le kell szögeznünk, hogy nem „gyermekjáték"-ról van szó, hanem játékról, amit a gyerekek és felnőttek egyaránt játszottak, mégpedig aktívan, nemcsak nézték. *Hajdu Gyula* testnevelő tanár, a népi játékok lelkes gyűjtője, oktatója és terjesztője írja például a métajátékról: „Hazánkban e labdajátékok legvirágzóbb kora Mátyás és II. Lajos király uralkodásának idejére esett (1458–1526). A játékot az idegen főurakkal együtt a királyok és főurak is űzték." (*Hajdu,* 1980. 85. o.). Ha királyoknak, főuraknak jó volt a 15–16. században, akkor valószínűleg ma sem szégyellnék a felnőttek, ha ismernék a játékot és módjuk volna játszani! Amúgy a métajáték a baseball néven elterjedt sport alapja, amit viszont szokás szerint néhányan játszanak, vannak, akik a helyszínen, a túlnyomó többség pedig a TV-ben nézi. Annak idején a falvak, falurészek éppúgy versenyeztek métajátékkal, mint ma az országok a futballal, csak azt nem hívták BL[1]-nek, és nem volt hivatalos szervezőbizottsága.

Nincsen 100 éve, hogy a felnőttek is játszottak kiszorítóst, csülközést, vakfazekat, golyózást/gombozást/pénzezést (a három eszközzel lényegében ugyanazokat a játékokat): sajnos ez mára már elmúlt, és így példát sem mutatnak a gyerekeknek, nem viszik magukkal őket, azok nem tanulják meg a játékokat. A készlet meglehetősen unalmas, egyes-egyedül a futball olyan játék, amit apuka is játszik a kisfiával, és szükség esetén változtatnak valamelyest a szabályokon, akárcsak a népi játékokban.

A népi játék tehát valaha a hagyományos társadalom minden tagjának szórakoztatására szolgált. Ami a gyerekeket illeti, az ő esetükben másról is szó volt: a játék volt az ő iskolájuk. Mindent megtanultak a játszás során, amire szükségük volt életükben: azt ugyan nem, hogy hol van és melyik ország fővárosa Kuala Lumpur, de e nélkül a tudás nélkül egész jól megvoltak. Megtanultak viszont olyasmiket, amik nélkül nem tudtak volna meglenni.

---

[1] Utalás a kedvelt Bajnokok Ligája futballmérkőzés-sorozatra.

A kisbabát születésétől fogva körülvette a népi játék: arcát simogatták (*„Ciróka-maróka”*), ujjait morzsolgatták (*„Ez elment vadászni”*), tenyerét cirógatták (*„Kerekecske, dombocska”*), simogatták, csiklandozták egész testét (*„Mászik a bogár”*). Ez nemcsak arra jó, hogy a felnőtt és a kisbaba egyaránt élvezi a birizgálást, hanem arra is, hogy a kicsi megtanulja elkülöníteni saját testét a külvilágtól. Ez első feladata, hiszen nem úgy születik, hogy külön érzékeli saját magát és külön a világot: számára a kettő egységet alkot. Saját maga és a külvilág elkülönítése nemcsak a hagyományos közösségekben volt szükséges tudás: ma is az. Az ezt elősegítő játékoknak a kicsi kezdetben passzív résztvevője volt, de aztán maga is megtanulta őket: először csak nyújtotta a kezét, hogy „elment vadászni”, de aztán már ő is kiszámolta anyja, apja ujjait, csiklandozta a tenyerüket.

Más játékok arra szolgáltak, hogy különböző testrészeit mozgassa, használatukat megtanulja. A *„Szita, szita, sűrű szita”* játék közben a felnőtt két tenyere közé fogta a kicsi arcát, és a fejét jobbra-balra hajtogatta, miközben a szöveget mondta. A *„Lóg a lába, lóga”* játékra akkor került sor, amikor a kisgyerek már ülni tudott: megfogták a két lábát, és felváltva mozgatták őket előre-hátra, miközben a szöveget mondták akár dallammal vagy anélkül.

Számos játékot játszottak a kezükkel, mert azt lehet a legtöbbféleképpen használni. Az ujjasdit (*„Ez elment vadászni”*) és a tenyeresdit (*„Kerekecske, dombocska”*), már említettük, de ezek inkább az érzékelést szolgálják, nem a kéz használatát. A tapsolás azonban már önálló tevékenység, komoly feladat elé állítja a babát: egyik kezével el kell találnia a másikat, két tenyerét összecsapni. Közben különféle szövegeket mondtak, gyakran dallammal dúdolgatták a *„Süti, süti pácsát”*, *„Tapsi, baba, tapsi”* vagy más kezdetű szövegeket, ami az élvezetet csak fokozta, és annak ritmusára tapsoltak. Még komolyabb feladat az öklöcskék összeütögetése: kétszer az egyik ököl van felül, utána kétszer a másik ököl kerül felülre. Az ütögetés a tapsoláshoz hasonlóan ritmikusan, dalocskára történt: *„Töröm, töröm a mákot”*. Első pillantásra biztosan nem tűnik fel, de a gyerekek tapsolás, ökölütögetés közben a házimunkák – például a pogácsakészítés és a máktörés – mozdulatait is gyakorolták: ez ma már fölösleges, a pogácsát többnyire készen vesszük, a mákot pedig nem mozsárban törjük, hanem daráljuk. A kéz mozgatására, sokoldalú használatára azonban még mindig szükség van!

Picinek nem csekélység a *„Csip, csip, csóka”*. A felnőtt talán nem is gondolja, mekkora teljesítmény egy kisbabától, hogy két ujjával össze tudja csípni a felnőtt vagy a nagyobb gyerek kézhátán a bőrt. Miután megtette, érezte, hogy az övét is összecsípik, majd egy másik kézháton a másik kezével is összecsípte a bőrt. Ez azonban nem minden: az összecsípett kezeket föl-alá kellett lengetni úgy, hogy ne essenek szét, s a lengetést segítette a közben énekelt dal, aminek ritmusára lengettek. A végén aztán elengedték, és boldogan hadonásztak, hessegettek a kezükkel. Ezt még a nagyobb, 6–8 éves gyerekek is szívesen játszották: élvezték is, tanultak is vele.

Megint más játékok a kisbaba egész testét „foglalkoztatták”. Fürdetés után tornáztatták őket: megfogták a lábukat, és erre-arra mozgatták őket. Közben mondták:

Szántsunk, (jobbra hajtjuk lábait)
Vessünk, (balra hajtjuk lábait)
Boronáljunk, üsztökéljünk, (többször is vállához, homlokához érintjük lábait
Kivetjük az ekét! (lábait féloldalra dobjuk és elengedjük)

A kicsi élvezte, ugyanakkor a játék megmozgatta ízületeit, nyújtotta izmait. Aztán az apjuk a nyakába ültette egyiket, másikat, és szaladgált velük a lakásban: *„Viszi, viszi, vásárra!”* Később a hátára vette őket, akkor ez járta: *„Sót vegyenek!” „Borsot vegyenek!” „Büdös túrót vegyenek!”* A család többi tagja szaladt, megcsipkedték a kicsit.

Ma is népszerű játék a höcögtető, még kötetecske is megjelent *„Hóc, hóc, katona”*[2] címmel: a kicsit a térdükre ültetik, és sarkukat emelgetve zötyögtetik. Nagyon szeretik, ha változó a ritmus, a sebesség. Lassan kezdődik: *„Így lovagolnak a papok, így lovagolnak a papok”*. Aztán felgyorsul, és nagyobbakat zökkentenek rajtuk: *„Így meg a katonák, így meg a katonák, így meg a katonák!”* Mindezt ma is lehet játszani a gyerekekkel, csöppet sem hazafias lelkesedésből végzett hagyományőrzésként: ők is élvezik, a felnőtt is.

A játékok közben tehát a kicsik megtanulták elkülöníteni magukat a külvilágtól, és testrészeiket, főleg kezüket használni. Ez persze a játékok nélkül is megtörténik, nem tudom, hogy lassabban-e, de hogy kicsinek-nagynak sokkal kevésbé élvezetesen, abban biztos vagyok. Azután következtek más játékok, amikkel bizony fontos dolgokat tanultak.
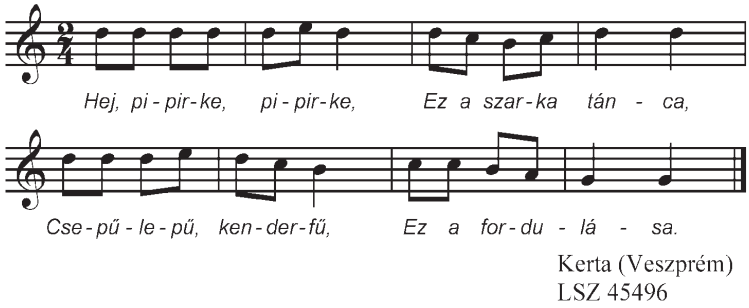
A mozgásos játékok között, amelyeknek lényege valamely mozdulat, mozgásfajta elvégzése, számos olyan van, amit 3–6 évesek játszottak. Ilyen például a guggolós körjáték, amiben az a központi elem, hogy a közben mondott[3] dal – *„Mit játsszunk, lányok”, „Keringő bába”, „Hull a borsó”, „Én kis kertet kerteltem”, „Ég a gyertya, ég”, „Hej, poléna, poléna”* stb. – végén le kell guggolni, és nem szabad elesni. Kicsiknek ez még feladatot jelent, de segít benne a körbe fogódzás: ha mindkét oldalon fogják a kezét, könnyebben megőrzi egyensúlyát. Hasonló a kifordulós körjáték, amelyben a mindennapi testhelyzettől eltérő módon, a kör

[2] Moldoványi Zsuzsa (2014): *Hóc, hóc katona. Bölcsődések verseskönyve*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.

[3] A hagyományos nyelvhasználat szerint a dalokat nem énekelték, hanem mondták: az éneklés a templomi éneklést jelentette. A „mondás” szó használata ma arra is alkalmas, hogy ne az iskolás dal-előadásra gondoljunk, és ne követeljünk játék közben a gyerekektől tiszta intonálást. Azok, akik 3–4 évesen még nem tudnak tisztán intonálni – sok ilyen van, ritka, aki már tud –, egy életre leszokhatnak az éneklésről, ha mindig az orruk alá dörgöljük, hogy „hamis”.
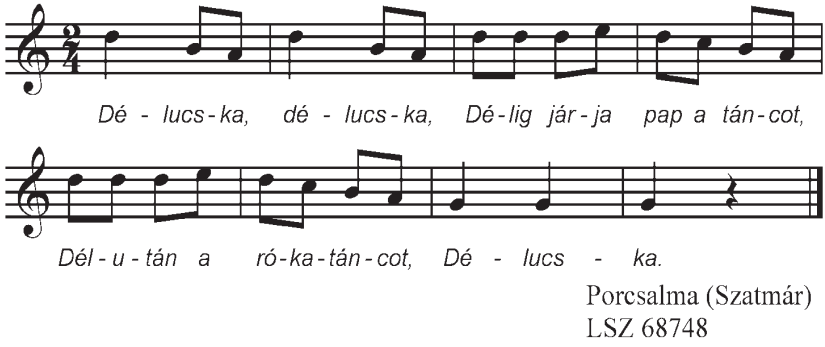
középpontjának háttal kell járni: itt azt a felszólítást foglalja magában a dal – *„Lánc, lánc, eszterlánc”, „Cincom-láncom cérna”, „Ispiláng, ispiláng”, „Hej, gerenda, gerenda”, „Elmentem Bécsbe”, „Kis kacsa fürdik”* stb. –, hogy kinek, mikor kell megfordulni. A sima futásban semmi szabály nem szerepel, csak futnak, ami a kicsik szerint a helyváltoztatás egyetlen ésszerű módja, és közben mondják: „Fussunk, szaladjunk, hadd lobogjon a hajunk!”

Aztán volt egy lábon ugrálás mindenfajta szabály nélkül: versenyeztek, hogy ki tud tovább ugrálni a másik láb letevése nélkül, vagy ki tud így gyorsabban haladni. Páros lábon ugrálás a szarkatánc, amikor ketten szembeálltak egymással, összekapaszkodtak és úgy ugráltak erre-arra.



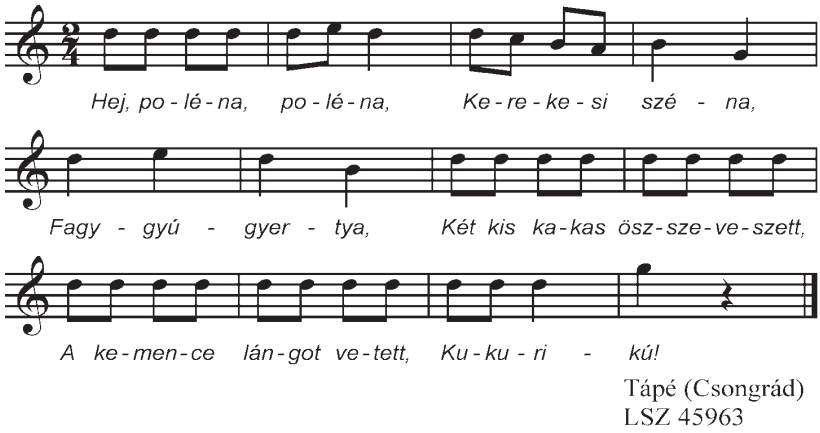
1. ábra: Szarkatánc

Ugyancsak jó játék volt a páros szökdelő, amit párosával játszottak: egymás mellé álltak, úgy kapaszkodtak össze: jobb kézzel a másik gyerek jobbját, ballal a másiknak a balját fogták, és a dal közben erre-arra ugráltak. A végén egy ugrással megfordultak egymás felé, a kézfogást nem engedték el.



2. ábra: Páros szökdelő

A páros forgóhoz a szemben állók keresztkézfogással kapaszkodtak össze: nem tudom, ezt még játsszák-e az óvodában, iskolában, de dal Budapesten már az 1960-as években sem járt hozzá – máshol igen.



3. ábra: Páros forgó

A játékok fontosságát mutatja, hogy némelyik – például a *sótörés* és a *bakugrás* – az iskolai testnevelésórákon is helyet kapott. Ez azt mutatja, hogy a mai iskola is szükségesnek tartja a gerinc rugalmasságának megőrzését vagy az ugrás egy fajtájának elsajátítását, amit később talán egyes sportokban – például a távolugrásban – lehet hasznosítani. A sótörést magam az iskolában tanultam meg, de nem mondtunk hozzá semmit. Testnevelésórán feladat volt a szekrényugrás is, ugyanaz, mint a bakugrás, csak egymás helyett a tornaszekrényt ugrottuk át.

A nagyobbak játékaiban már szabályok is lehettek. Ilyen volt az *ugróiskola* – a számos helyen felrajzolt ábra tanúsága szerint ma is népszerű, de nemcsak egyféle ábrával játszották[4] –, az *Adj, király, katonát*, a *verespecsenye*, a *Hatan vannak a mi ludaink*, és még sok más játék.

Vajon mire volt jó mindez? Ha végiggondoljuk, nemigen van olyan mozgásforma, amit a gyerekek ezekkel a játékokkal ne tanultak volna meg. Az egyensúlyérzék fejlesztése – a néphagyományban *féllábazással*, *ugróiskolával* –, ma is, városban is fontos, csak a testnevelésórákon gerendával történik, ami sokkal ijesztőbb az említett játékoknál, és minden motivációt nélkülöz.

[4] Nemcsak az ábrának, a játéknak is több változata volt: lásd *Lázár* (2002–2008). Erdélyből *Gazda Klára* (1980), *István Lajos* és *Lázár Katalin* gyűjtéseiből az ábrák számos változatát ismerjük: nemcsak téglalapot osztanak különféle mennyiségű kockákra egy vagy két sorban, hanem átlókat is használnak.

Hasonlóképpen fontos az egymáshoz való alkalmazkodás, az együttmozgás képességének kialakítása, ami minden *körjátékban* megjelenik, továbbá hasznos hozzá a *szarkatánc*, a *páros szökdelő*, a *páros forgó*. És nem hanyagolható el az sem, hogy a körjátékban, páros játékokban a gyerekek megfogják egymás kezét: akik nem jártak óvodába, azoknak később az iskolában ez komoly problémát okoz, nem akarják megfogni a másik gyerek kezét. Sok játékban szerepelt a futás, a végére a gyerekek sokkal boldogabbak voltak, mint azok, akiknek ma az iskolát kell körülfutniuk háromszor. A játék motiválta a kisebbeket-nagyobbakat a mozgásra, egyszersmind a szocializáció eszköze is volt: a gyerekek között kialakult a rangsor, amely azonban nem volt állandó, aki az egyik játékban ügyetlen volt és a rangsor végére került, az a másikban az első is lehetett. Ami igen fontos, az az összetartozás tudatának kialakulása: az együtt játszók csapatot alkottak, és összetartoztak, mindig együtt voltak, senki nem érezte magát egyedül és fölöslegesnek, mindent együtt csináltak. Akik együtt játszanak, azok ma is szorosabban kötődnek egymáshoz, mint a többi gyerekhez például az óvodai csoportban vagy az osztályban.

A hagyományos közösségekben a gyerekek nemcsak a mozgást tanulták meg a játékok segítségével, hanem az eszüket is fejlesztették. Számos olyan játékot ismerünk, amelyhez valamely szellemi tevékenység szükséges: ilyenek a *mondogatók*, hosszabb-rövidebb szövegek, amelyeket el kell tudni mondani. Egyesekkel konkrét ismereteket is tanulnak, például a számokat 1-től 10-ig (*„Egy, megérett a meggy”*), vagy a hét napjainak nevét és sorrendjét (*„Hétfőn hetibe”*). Mások „csak” memoriterként szolgáltak, mint az én gyerekkoromban a versek az iskolában, de aztán ez kiment a divatból, hogy ne terheljük szegény gyerekeket. Eredmény: az ifjúság nyelvhasználatának feltűnő szegényedése. Számos olyan esetben is idegen szót használnak, amikor megvan a megfelelő magyar szó (elmegyek shoppingolni), és lassan semmi nem gyönyörű, csodálatos, elragadó, torokszorító, nagyszerű vagy fenséges, még csak nem is szép vagy jó: minden csak „király”, illetve az, ami manapság e helyett éppen divatban van. A szép és helyes kiejtést fejlesztő nyelvtörők is kikoptak a használatból, az artikulálást a gyerekek, fiatalok kétségbeejtően elhanyagolják, viszont egyre többen hadarnak, és a szavakat sem mondják ki rendesen: „valószínűleg” helyett például többnyire „valszeg” hangzik el[5]. Eredmény: az idősebbek alig értik a fiatalokat.

Más szellemi játékokkal a gyerekek egyéb szellemi képességeiket fejlesztették – persze ez csak a „hozadék” volt, nem a cél. Ezek közé tartoztak a *kitalálós játékok*, amelyekben vaktában vagy segítséggel kellett találgatni. Ilyenek voltak a kitalálós körjátékok*: „Hej, koszorú, koszorú”, „Árva Panni húgom”, „Szedem*

[5] Érdemes megjegyezni, hogy ez a jelenség nemcsak a magyar nyelv használatában tapasztalható: az 1990-es évek elején orosz nyelvű társalgásban gyakran hallottam, hogy „jagorju”. Amikor ez elkezdett zavarni, megkérdeztem kint élő kolléganőmet, hogy mit jelent, és felvilágosított, hogy ez a „ja gavarju”, azaz „én [azt] mondom”.

szép rózsáját” stb. A szembekötősdi és a popsira verős játékok is, amelyekben fel kellett ismerni a csapatnak azt a tagját, aki befogta a szememet, aki rám csapott. Igen szellemes volt, és nem csekély kreativitást, valamint komoly és széles körű szövegismeretet követelt, a szöveg kitalálása – valamely közmondásé vagy dalszövegé –, amikor a szavakat szétosztották a játszók között, s a kitalálónak rá kellett jönnie, hogy melyikről van szó. Vagy mindenki egyszerre mondja a szót, amit kapott, vagy a kitaláló mindenkit végigkérdez, s a válaszban mindig benne kell, legyen a kitalálandó szövegnek az a szava, amelyet a játszó kapott. Ez nem csekély feladat a kitalálónak, de a kérdésre válaszoló játszónak sem. A felnőtteket is próbára tenné. A kitalálós játékok közé tartozik az *Amerikából jöttem* játék is, amelyben mozdulatokból kell kitalálni valamely tevékenységet: ma is szívesen játsszák a gyerekek, és az oly népszerűvé vált *Activity* elődjének is tekinthető.

A szellemi játékok közé tartoznak a *rejtő-kereső játékok* is, amelyekben egy játszónak az eldugott tárgyat vagy az elbújt többieket kell megtalálnia. Szellemi feladat ez is, hiszen nem úgy történik, hogy elkezd keresni a játéktér egyik végén, és folyamatosan halad a másik végéig. Mérlegelnie kell, hogy hova dughattak valamit a többiek – például a gyűrűsdiben kinek a tenyerében van a gyűrű –, vagy hova bújhattak el, s ha olyan változatot játszanak, amelyben az elbújtak kiverhetik a hunyót (*„Ipi-apacs”*), akkor még azt is számításba kell vennie, hogy érdemesebb-e a hunyóhelytől messzebb keresnie valakit, vagy csak ott ácsorogni a hunyóhely közelében, hátha feltűnik egy elbújt játszó.

A szellemi játékok közé tartozó tiltó játékok közül néhány gazdag szókincset követel. Ilyen pl. a *Tiltott szavak* játéktípus, amelyben bizonyos szavakat – többnyire a „fekete”, „fehér”, „igen” és „nem” szavakat, de más szó is lehet tilos –, nem szabad kimondani, egy kérdező pedig úgy tesz fel kérdéseket a játszóknak, hogy a válaszban természetszerűleg ezek forduljanak elő. A válaszoló ügyel arra, hogy kikerülje ezeket: „fekete” helyett mondhat „sötét”-et, „igen” helyett lehet „persze”, „nem” helyett „dehogyis”, kinek mekkora a szókincse, ki milyen változatosan tud fogalmazni. A tiltó játékok túlnyomó többsége azonban önfegyelmet követel: nem szabad pislogni, megmozdulni, megszólalni, nevetni. Aki megteszi, ami tilos, az vagy ördög lesz, vagy zálogot ad, vagy egyszerűen csak veszít.

A játékok tehát számos olyan jellemvonás kialakításához adtak motivációt, ami ma is kívánatos. Fejlesztették a gyerekek kézügyességét – számos tárgykészítő játék ma is megjelenik az óvodákban –, mozgáskultúráját, szellemi kultúráját, csapattudatát, önbecsülését és helyes önértékelését, leleményességét, kreativitását, önfegyelmét, képessé tették a szocializálódásra, és még pszichológus sem kellett hozzá. Ez volt kultúrájuk alapja, stabil és biztos alap ahhoz, hogy különféle élethelyzetekben feltalálják magukat, különféle feladatokat jól tudjanak megoldani.

Minderre ma is szükségük van gyerekeknek és a későbbi felnőtteknek egyaránt. Mindez kiegészíthető sok mindennel, amire a mai világban szükség van: olvasással, a magunk és a világ megismerésével (történelem, földrajz, csillagászat stb.), az élővilág és a társadalom ismeretével, de jó, hogyha ezek az ismeretek stabil és biztos alapokon nyugszanak.

Gondoljunk csak a mai városi világnak a gyerekekkel kapcsolatos problémáira. A gyerekek görbék, nem tudják kihúzni magukat, a jó Istennek sem akarnak mozogni, csak a számítógép vagy a tévé előtt ülnek, nincsenek barátaik. Akik olyan játékokat játszanak, amilyeneket az előbb felsoroltam, azok nem fognak ilyen problémákkal küszködni: igen fontos, hogy a játékok közben megszilárdul bennük a mozgás szeretete. Minden gyerek alapvetően szeret mozogni, futkározni, de sokszor mi magunk szoktatjuk le őket róla: nem győzzük fegyelmezni őket, hogy ne ugráljanak, ne szaladgáljanak, inkább csak sétáljanak, illetve üljenek csendben és nézzék a tévét, ne zavarjanak bennünket. Aztán persze ülnek a képernyő előtt, és nem lehet kizavarni őket a játszótérre. Visszacsinálni sokkal nehezebb a dolgot, pláne nem azzal az indoklással, hogy nem egészséges, ha nem mozognak. A gyerekeket nem érdekli az egészségük általában: ha megszokják a foci vagy ugróiskola, fogócska vagy métázás helyett a számítógépen játszást, akkor nem fognak mozogni.

A számítógépen is vannak jó játékok, eszemben sincs azt javasolni, hogy a gyerekek azokkal ne játsszanak: azt viszont a leghatározottabban javaslom, hogy a mozgással, futkározással járó, csapatban játszott játékok *mellett* játsszák őket, és ne helyettük. Persze az egészet feltételes módban kellett volna mondanom: ha a gyerekek ilyeneket játszanának – stb. Sem törekvést, sem lehetőséget nem látok arra, hogy ezeket a játékokat újra elővennék, csak néhány óvónőt sikerült előadásaimmal és könyveimmel (*Lázár*, 2002; 2004; 2006; 2008) megfertőznöm, de annak is nagyon örülök.

Befejezésül leszögezhetem, hogy a gyerekek kultúrája a népi játékok nélkül igencsak megváltozott, és nem biztos, hogy előnyösen, mert számos olyan készség kiveszett belőlük, amelynek ma is tudnák hasznát venni.

Felhasznált irodalom

Gazda Klára (1980): *Gyermekvilág Esztelneken*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.

Hajdu Gyula (1980): Sportszerű népi játékaink. In: Keszler Mária (szerk.): *Magyar népi gyermekjátékok. Ének-zene szakköri füzetek 2*. Tankönyvkiadó, Budapest. 85–90.

Lázár Katalin (2002–2008): *Gyertek, gyertek játszani I–IV*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Lázár Katalin

Miért és hogyan tanítsunk ma játékokat?

Már a kérdés is furcsán hangzik a legtöbbeknek: *játékokat tanítani*? Hiszen a gyerek mást sem csinál, csak játszik, ha szabadjára engedjük, s alig győzzük valami hasznosabbra tanítani, nemhogy még játszani tanítsuk. Aki ezt gondolja, az nem tudja, hogy a gyerek magától nem tud játszani, azt igenis tanulnia kell: ez nyilvánvalóvá válik a játék meghatározásából, amivel számos külföldi és magyar kutató foglalkozott több-kevesebb sikerrel.

Niedermüller Péter (1990) részletesen foglalkozik tanulmányában ezzel a kérdéssel. A játék meghatározásaiban általában szerepel az a tény, hogy a játék minden külső kényszerítő körülményt nélkülöző, szabad cselekvés. A gyermek ugyan nem köteles játszani, „ha azonban nem játszik – ami pszichikailag képtelenség, illetve valamiféle betegség jele –, megfosztja magát a kultúrával való azonosulás egyik eszközétől" (*Niedermüller,* 1990. 538. o.). További megjegyzések után *Niedermüller* munkadefinícióként a következőt fogalmazza meg: „a játék a kultúrával való azonosulásnak, a kulturális adaptációnak, a szocializációnak fizikai és ideológiai objektivációja" (*Niedermüller,* 1990. 539. o.). A meghatározások közül ez a leginkább elfogadható: a játék tehát annak eszköze, hogy a gyerek el tudja sajátítani az őt körülvevő társadalom kultúráját, és be tudjon illeszkedni a társadalomba, kapcsolatokat tudjon kialakítani. Ha ezt vesszük figyelembe, nyilvánvaló, hogy ezt magától nem tudja megtenni, erre igenis meg kell tanítani.

Miért tanítsunk ma népi játékokat?

A népi játék mint a gyermek kultúrájának alapja című tanulmányomban tárgyalom, hogy mi volt a játékok szerepe a gyerekek életében: amíg be nem vezették a kötelező közoktatást, addig a játék volt a gyerekek iskolája, mindent a különféle játékok során tanultak meg, amire életükben szükségük volt. A játékok tanították meg őket arra, hogy megfelelő mozgáskultúrájuk alakuljon ki, erősödjenek, különböző mozdulatfajtákat – például ugrás, futás, együtt mozgás, alkalmazkodás egymáshoz – jól el tudjanak végezni. A csapat győzelme érdekében tudjanak együttműködni, együtt mozogni vagy feladatokat megosztani, gondoljunk csak a futballra, ahhoz hasonló a métajáték, a görcölés, a kiszorítós labdajáték stb.

A játék során tanulták meg a gondolkodás számos fajtáját, megtanulták, hogy hogyan lássák a világot, hogyan válaszoljanak kihívásaira, hogyan oldják meg a rájuk váró feladatokat. Megtanultak leleményesnek, kreatívnak lenni, megtanulták az önfegyelmet. A párválasztó játékok pedig, amiket már nagyobb korban játszottak, megtanították őket arra, hogyan fejezzék ki érzelmeiket, és hogyan fogadják el az irántuk megnyilvánuló érzelmeket.

A szintén a nagyobbak által játszott szabályjátékok arról is meggyőzik a gyerekeket, hogy a szabály nem olyasmi, amit a felnőttek találtak ki, hogy az ő életüket megkeserítsék: a játékszabály nélkül a játék nem működik, ugyanígy az egyéb szabályok nélkül a társadalom sem működik, ezért fontos betartani őket. Mindez ma, a városi kultúrában is fontos, meg kell tanulni őket, s játék közben, élményszerzés útján ez sokkal jobban működik, mint az iskolapadban ülve, verbálisan magolva.

Minden gyereknek meg kellene tanulnia a legalapvetőbb mozgásfajtákon – például futás, ugrás – kívül a csapatjátékokat, szabályjátékokat, ezeken keresztül a társadalomban elvárt, illetve kötelező viselkedésmódokat és tevékenységeket.

Hogyan tanítsunk ma népi játékokat?

A hagyományos közösségekben a gyerekek a játékokat először a nagyszülőktől, esetleg szülőktől, illetve nagyobb gyerekektől tanulták: tudásuk tárházát az ölbeli gyermek játékai alapozták meg. Később azután kimentek az utcára, csatlakoztak a hasonló korú gyerekek csoportjához, és egymástól tanulták a játékokat. A tanulás elsődleges módszere az *utánzás* volt.

Soha egy gyerekcsoport meg nem állt, hogy az újonnan jöttnek megmagyarázzák, mit kell csinálni: a szóbeli magyarázat nem tartozott a hagyományos közösségek oktatási módszerei közé. *Én csinálom, te figyeld, és csináld utánam*: ez volt a fő elv. Így tanultak a gyerekek homokvárat építeni, szőrlabdát készíteni, guggolós körjátékokat játszani, így tanultak dalolni és táncolni, állatokat etetni, kapálni és betlehemezni.

A tanításnak ez a módja napjainkra szinte teljesen eltűnt. A gyerekek már nem egymástól tanulnak játékokat az utcán, hanem az óvodapedagógustól az óvodában, esetleg a tanító nénitől az iskolában. A tanítási módszertan ma a magyarázás, minden verbálisan történik. „Játszani fogtok: álljatok körbe!” A gyerekek izgatottan körbeállnak, valami jót várnak. Ehelyett egy félórás szöveget kapnak, hogy most mit fognak játszani, ez történik, az történik. Mire a végére jutnak, a gyerek el is felejti az elejét, ráadásul szörnyen unja az egészet, és a „játék” előbb-utóbb már nem valami nagyszerű, élvezetes időtöltést jelent, hanem olyasmit, ami unalmas, de sajnos kötelező. Ezen az sem segít, ha a mondott szöveg nem „fogtok”, hanem „fogunk” formában hangzik el, és a játékba az óvónéni is beáll: főleg azért nem, mert amikor szabadidős foglalkozás következik, akkor az óvónéni is pihenni, kávézni akar, nem pedig játszani

a gyerekekkel. A gyerekek következtetése: a játék valami rémes dolog, amit a felnőttek találtak ki nekünk, és ők kimaradnak belőle, mert nekik szabad. Ez is oka annak, hogy mihelyt a gyerekek kikerülnek az óvodáskorból, nem szeretnek játszani olyasmit, amit az óvodában játszottak, azzal az indokkal, hogy ők már nagyok, nem óvodások. Nekik ez már nem való, nekik legföljebb a táblás társasjátékok és főleg a számítógépes játékok valók.

A táblás társasjátékok nagyon élvezetesek lehetnek, számos konkrétummal, amit érdemes megtanulni. Gyerekkoromban kaptam egy olyan játékot, amiből megtanultam a Naprendszer bolygóinak nevét és elhelyezkedését. A *Legyen Ön is milliomos!* játék táblás társasjáték formájában is megjelent, és számos kérdés megjelenik benne, amire játék közben a gyerekek megtanulják a válaszokat, ha még nem tudják. Megtanítják a gyerekeket arra is, hogy örülni kell a nyerésnek, de el kell viselni azt is, hogyha veszítenek, hiszen valakinek veszítenie kell. Az előbbiekben említettük, hogy a gyerekeknek miért érdemes ma is népi játékokat tanulniuk – és persze játszaniuk: minden erényük mellett a táblás társasjátékok ezeket nem tudják nyújtani, a gyerekek nem lesznek erősebbek, mozgékonyabbak, fürgébbek, leleményesebbek.

A számítógépes játékok között is sok hasznos található, annak ellenére, hogy vannak köztük olyanok, amelyek szinte lélekölően unalmasak, és vannak olyanok, amelyek csakis háborúból, lövöldözésből, pusztításból állnak. Ez utóbbiakkal kapcsolatban az az érv, hogy a gyerekek ezeken keresztül legalább kiélik agresszív hajlamaikat, csakhogy ez nem így van. A gyerekben nem meghatározott mennyiségű agresszív hajlam van, amely a játszás során előbb-utóbb elfogy, ellenkezőleg: az agresszív játékok elültetik bennük a meggyőződést, hogy agresszív módon minden megoldható, csak ütni, vágni, gyilkolni kell, és minden rendben lesz. Ezek a játékok nem javasolhatók, vannak viszont stratégiai játékok, amikkel a gyerek sokat tanulhat a játékban szerzett tapasztalatai során: ha csak a hadsereget fejlesztem, éhen halnak városom lakói, ha csak a gabonamennyiség növelésére törekszem, a kultúra hiánya okozhat lázadást stb. Vannak számítógépes játékok, amelyekkel konkrét ügyességet tanulhatnak: ilyen például a *tetris – welltris – polytris* játéksorozat. A tetrisben egy sorba kell rendezni az érkező alakzatokat, lehetőleg hézagok nélkül. A welltrisben ugyanez történik síkban, a polytrisben pedig térben: ez a csúcs, kitűnően fejlesztheti a térlátást. Ezeknek a játékoknak csöppet sem vagyok ellenére, de rájuk is érvényes, amit a táblás társasjátékokkal kapcsolatban írtam: másra alkalmasak, mint a népi játékok, azokat nem helyettesíthetik.

A népi gyermekjátékok felhasználási lehetőségei

Hogyan lehet felhasználni a népi játékokat a mai városi kultúrában? A kisgyerekek még szeretnek futkározni, ugrabugrálni: ne akarjuk erről őket leszoktatni, a játék segítségével azonban határok közé szoríthatjuk őket, hogy elkerüljük a verekedést és a baleseteket. Játék közben legföljebb hasra esik egyik-másik

gyerek, de ez a kicsiknél – főleg füvön – nem jelenthet problémát. Legyen külön ruhájuk ahhoz a programhoz, amikor kimegyünk az udvarra, és az ne legyen baj, ha itt-ott zöld lesz a hasra eséstől.

Játszhatunk velük az udvaron labdajátékokat – például elkapás, cicázás, a falhoz verőnek az a változata, hogy egyéb szabályok nélkül csak falra kell dobni és elkapni a labdát, földre ütögetőst –, kötélhúzást, *„Adj, király, katonát”* játékot, télen építhetünk hóembert, hógolyózhatunk, csúszkálhatunk. Tavasszal hívogathatjuk a napot, ha nem süt (*„Süss fel, nap”*), mondhatunk mondókát az udvaron a gólyának, katicának, békának, cinkének, amit látunk vagy hallunk, de ne a szobában énekeljük ezeket: a mondókáknak tartsuk meg a funkcióját.

Amikor jó idő van, az udvaron játszhatunk ugróiskolát, ha vannak virágok, készíthetünk *virágkoszorú*t, gyermekláncfűből *nyaklánc*ot. A gyermekláncfűvel játszhatunk *„Hány óra van”* játékot: ahány fújásra sikerül a teljes bugát lefújni, annyi óra van. Ezt játszhatják egyszerre is, csak maguknak, vagy versenyszerűen, hogy kinek sikerült kevesebb fújással – ez még a tüdőt is fejleszti. Játszhatunk bújócskát a gyerekekkel, durranthatunk egy levéllel, guríthatunk karikát, és elővehetjük a vonulós játékok – például „*Bújj, bújj, zöld ág*” – olyan változatát, amit a kicsik is el tudnak játszani. Szobában is, a szabadban is játszható guggolós és kifordulós játék, ugrókötelezés, páros szökdelő, páros forgó, féllábazás, szarkatánc. Ugyanígy a kitalálós körjátékok, az *Amerikából jöttünk* és a gyűrűsdi, de még a párválasztó körjátékok is – például *„Fehér liliomszál”, „Kis kacsa fürdik”, „Érik a meggyfa*” és mások. A szobában télen előkerülhet a *verespecsenye*, gombból *drungattyú* készítése (fonalra fűzzük és húzogatjuk), *fésűmuzsika,* de készíthetünk *papiroskígyót, szélforgót* is. Játszhatunk *pörgettyűvel,* vagy átvehetjük egymástól az ujjainkra föltett fonalat. Ilyenkor kerülhetnek elő a különféle mondogatók: *Egy megérett a meggy*; *Hétfőn hetibe;* alliterálók, egy magánhangzóval mondott szövegek (*Öt török, öt görög; Két pék; Ádám bátyám*), a palindromok (amik visszafelé is ugyanazok), és a *Mit visz a kis hajó*.

Mindezt csak ízelítőnek szántam: korántsem írtam össze minden játékot, ami használható az óvodában, viszont fel akartam hívni a figyelmet arra, hogy nemcsak az énekes körjátékok játszhatók az óvodában, iskolában: a népi játék nem kizárólag a zenei nevelés eszközéül használható. Aki még ilyenekre kíváncsi, esetleg nem tudja, hogy melyik említett játékot hogyan kell játszani, több mint 2300 játékot találhat a dialektusok szerint közölt sorozatban[1]. A *Mit visz a kis hajó* még a dyslexia gyanújának ellenőrzésére is alkalmas. Ha egy gyerek m-re azt mondja: korom, j-re: hajó, és ez nem egyszer történik, hanem többször is, akkor érdemes javasolni, hogy vizsgáltassák meg. Ha a dyslexia még az iskoláskor előtt kiderül, kezelhető, és jóval kevesebb problémát fog okozni az iskolában, mint ha ott derül ki.

[1] Lázár Katalin (2002–2008): *Gyertek, gyertek játszani I–IV*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Játékfűzések ünnepi alkalmakra

A játékok tehát – ha megfelelően választjuk ki és megfelelően tanítjuk őket – alkalmasak arra, hogy nem-didaktikusan fejlesszék a gyerekeket, és e fejlesztéshez motivációt biztosítsanak. Van azonban egy konkrét, esetenként igen hasznos felhasználási módjuk, és ez a műsorokban való szereplés, amelyhez játékfűzéseket kell összeállítani, és már meg is van a műsorszám, amit a gyerekek örömmel játszanak, a szülők, pedagógusok pedig örömmel néznek.

A játszó gyereken látszik, hogy fesztelenül, örömmel, valóságosan játszik a műsorban is, vagy az izgalomtól remegve igyekszik teljesíteni mindent, amit az óvónéni előírt. Esetleg nem is igyekszik, az óvónéninek kell a vállán vinni az egészet. Talán nem kell bizonygatnom, hogy az utóbbi kettő nem különösebben kellemes, szereplőnek, nézőnek, sőt az óvónéninek is az első verzió esik a legjobban. Aránylag kevés óvodának van arra pénze, hogy erre a feladatra koreográfust alkalmazzon, de néhány alapelv ismeretében ezt bárki meg tudja csinálni. Nem kell hozzá más, mint sok játékot játszani a gyerekekkel (nem megtanítani őket, hanem játszani velük), az eredeti játékmódon a lehető legkevesebbet változtatni a játékfűzésben, és annak összeállításakor néhány módszert szem előtt tartani.

Fölösleges például népszínműves párbeszédeket alkalmazni, azok csak arra jók, hogy az egészet mesterkéltté tegyék. Ha játék közben valaki elkiáltja magát: „Most már játsszunk Amerikából jöttünk-et!”, akár természetesnek is tűnhet, ha van olyan gyerekünk, aki képes ezt nem elszavalni, hanem elkiáltani. További szöveggel azonban ezt nem érdemes kibővíteni. Külön szeretném hangsúlyozni, hogy nem érdemes egyes játékok szereplőit előre kijelölni. Nagyon kínos látvány, amikor a kiolvasást végző gyerek összevissza mutogat, hogy a vége arra jusson, akinek a következő játék főszereplőjének kell lenni, vagy a fogó számára ki van jelölve, hogy kit kell megfognia, az nekifog lassan futni, hogy őt könnyű legyen elkapni. És persze futás után ne legyen énekes játék, mert a gyerekek lihegnek: legyen fordítva, előbb énekeljenek, aztán futkossanak.

A játékfűzés olyan, mint egy fogalmazás, amiről az én gyerekkoromban még azt tanultuk, hogy három részből áll: bevezetés, tárgyalás és befejezés. A játékfűzés három része: bejövetel, bent lét, kimenetel. Ehhez nem kell színpad függönnyel és függönyhúzogatóval, eljátszható az óvodai szobában, csak helyet kell biztosítani hozzá a csapatnak. A gyerekek az ajtón bejönnek egy játékkal, játszanak néhányat, aztán az ajtón kimennek ismét egy játékkal. Utána persze visszafutnak megköszönni a tapsot és meghajolni.

Fontos szempont, hogy a játékfűzésnek nem kell egy óra hosszat tartania: kicsiktől, de még nagyobbaktól is elég, ha 5–6 játékot eljátszanak egy műsorszámként. Jó, hogyha ezek különböző játékok: nem célszerű a „*Fehér liliomszál”, „Érik a meggyfa”, „Kis kacsa fürdik”* eljátszása egy műsorszámban, egyik elég. Minden játékot játsszunk el többször: ha valami csak egyszer szerepel, nem ér el a nézők tudatáig, viszont ne legyen annyiszor, ami már unalmas: két-három

ismétlés elegendő. Kivétel a kiolvasó: ha egyvalakit kell kiolvasni, akkor az természetesen csak egyszer szerepel. A játékok olyanok legyenek, amelyeket adott nagyságú területen el lehet játszani: ha kicsi a hely, nem célszerű fogócskázni. Sajnos a labdajátékok nem alkalmasak arra, hogy műsorokba tegyük őket, mert a labda okvetlenül elgurul valahova.

Fontos, hogy a haladáshoz (bejövés, kimenés) olyan játékot válasszunk, amiben szerepel a haladás. Bejövés és kimenés is történhet guggolós körjátékkal (láncban jönnek be, és amikor bent vannak, körbe fogódznak; illetve körben indulnak, és szétnyílnak lánccá, úgy mennek ki, a guggolást a megfelelő helyen meg tudják csinálni), páros szökdelővel, *„Bújj, bújj, zöld ág”*-gal. A bejövés és kimenés történhet ugyanazzal a játékkal (mintegy keretbe foglalva a fűzést), vagy két különböző haladós játékkal. A kifordulós körjáték azért nem alkalmas, mert a bejövés és/vagy kimenés közben leguggolni lehet, kifordulni nem. Külön említésre méltó lelemény, amit egyszer láttam egy gyerekcsoporttól: szembekötőst játszottak, közben egyik-másik gyerek kiszaladt, s amikor a bekötött szemű egyedül maradt, lerántotta a kendőt a szeméről, körülnézett, és kifutott a többiek után.

A játékfűzést olyan játékokból érdemes összeállítani, amiket a gyerekek ismernek, s akkor a betanulás „csak” annyiból áll, hogy melyik játék melyik után következik, s mit hányszor kell eljátszani. Ez is komoly feladat a kicsiknek, de nem olyan nehéz, mint ha vadonatúj dolgokat tanulnak kifejezetten műsorszám céljából.

Álljon itt két játékfűzés, amiket föl lehet használni, és fel is lehet újítani őket: ha az *„Ántán titiom”* helyett „*Erre, kakas, erre, tyúk*”, a *„Fehér liliomszál”* helyett *„Hajlik a meggyfa”*, a végén a *„Lipem-lopom”* helyett szembekötős szerepel, az már másik csokor. A továbbiakat mindenki maga is kitalálhatja, csak létező játékokból álljanak. Fontos, hogy ha valamit csinálni akarok, ne kifordítsak valójából egy játékot, hanem keressek olyat, amiben a kívánt mozdulat vagy cselekvés eredendően megvan.

Ántán titiom (páros szökdelő)
Hej, gerenda, gerenda (kifordulós körjáték)
Antanténusz (kiolvasó)
Fehér liliomszál (párválasztó körjáték)
Lipem-lopom (fogócska)

A páros szökdelővel először egy pár jön be, aztán még kettő-három, aztán mindenki. Körbe állnak, elindulnak, dalolják a „*Hej, gerenda, gerenda*” kezdetű dalt, a végén kifordul, akinek a nevét mondták. A következő alkalommal a gyerekek fele, harmadszorra mindenki forduljon ki. Utána egy gyerek kipattan a körből, és kiolvas az „*Antanténusz”*-szal. Akit kiolvasott, bemegy a kör közepére, a többiek dalolják: *„Fehér liliomszál”. „Ugorj a Dunába”:* a középen álló ugrik egyet. *„Támaszd meg oldalad”* a középen álló csípőre teszi a kezét. „*Mosa-*

kodj meg": megsimítja az arcát. „*Fésülködj meg*": megsimítja a haját. „*Törölközz meg*": valakihez odafut, kicsit fölemeli a kötényét (ha van: ha nincs, nem kell semmit csinálni)[2]. Beáll annak a helyére a körbe, akit választott, az pedig a kör közepére megy. Még egyszer végigjátsszák, és amikor harmadszor is elkezdik, valaki közbekiált: „Ebből elég, játsszunk inkább „*Lipem-lopomot"!* „Majd én leszek a csősz!" Középre áll, fejét félrehajtja, a szemét becsukja (a szöveg szerint ő alszik, ennél jobban fölösleges eljátszani, és a legkevésbé sem szabad lefeküdni a földre). A többiek félkörben köré, és elkezdik dalolni: „Lipem-lopom a szőlőt". Közben egymás után kiszaladnak, a dal végére mind elfogynak, a csősz kinyitja a szemét, és utánuk fut.

Bújj, bújj, zöld ág (bújó-vonuló)
Túrót ettem (páros forgó)
Adj, király, katonát (láncszakító)
Babot főztem (páros szökdelő)

A csapat a „*Bújj, bújj, zöld ág"*-nak azzal a változatával jön be, amelyben nincsen levágás. Lehetőleg használjuk azt a változatot, amelynek szövegében a „Nyisd ki rózsám kapudat, Hadd kerüljem váradat, Szita, szita péntek, Szerelem csütörtök, Dob szerda" szerepel a „Rajta, rajta, Leszakadt a pajta, Benn maradt a macska" helyett (ez a régiesebb és ismertebb, a macskás változat csak az Alföldön szórványosan fordul elő). Kétszer mondják el, addigra biztosan beérnek: ha kicsi a hely és már eggyel is beérnek, menjenek egy kört. Ha még túl kicsik és nem tudnak a karok alatt bújni, lehet azt a változatot játszani, amelyben nincs kaputartás, hanem a pár az oszlop két oldalán halad előre, és elöl összefogódznak. Utána a párok szembefordulnak egymással, gyorsan széthúzódnak, és a *„Túrót ettem"*-re forognak párokban, a végén leguggolnak. Háromszor játsszák el, akkor valaki kiáltja: „Játsszunk *Adj, király, katonát*!" Föláll a két sor egymással szemben, úgy igazodjanak, hogy egyforma-formán legyenek mindkettőben. Azt a változatot érdemes játszani, amiben a szakító a lánc kisebbik felét viszi magával, ha sikerül a szakítás. Ezt is három-négyszer eljátsszák, majd valaki a szomszédjával összekapaszkodik, a többiek utánozzák, és páros szökdelőt játszanak, közben mondják: „*Babot főztem*". Egyszer úgy, hogy mindenki bent marad, azután kiszökdel két-három pár, utána még több: ez a rövid dallamváltozat háromszor-négyszer is eljátszható, amíg mindenki kiszivárog. Hasonló játékfűzések korlátlan számban előállíthatók, a gyerekek viszonylag könnyen megtanulják, és tapasztalatból mondhatom, a hatás nem marad el!

[2] Ez az egy játék a magyar néphagyományban, amelynek szövegét jelzésszerűen (nem naturálisan!) megjátsszák: ez a játék rituális háttere miatt jelenhet meg. A többi párválasztó körjátékban a meggyfa hajladozását, a kis kacsa úszkálását vagy mást nem kell eljátszani, az a népi játékoktól idegen, későbbi műbetoldás.

Felhasznált irodalom

Lázár Katalin (2002–2008): *Gyertek, gyertek játszani I–IV*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Niedermüller Péter (1990): A magyar játékkutatás története In: *Magyar Néprajz VI. Népzene, néptánc, népi játék.* letöltés helye: http://mek.niif.hu/02100/02152/html/06/99.html, letöltés ideje: 2012.06.15.





Géczi-Laskai Judit

Népi gyermekjátékok – A gyermeki játék, játékszerek (a jelen és a múlt)

„Sokkal nagyobb szerepet kellene kapnia a gyermekek életében a kreativitást segítő játékoknak, szemben a ma készen vásárolt drága játékokkal." – olvashatjuk egy 1992-es tanulmányban (*Petrás,* 1992). Azt gondolom, hogy ez ma sincs másképp!

Tanulmányomban először maga a néphagyomány-ismeret pedagógiai és a pedagógusképzésben való alkalmazásának – amúgy meglehetősen terjedelmes históriájából – néhány korabeli, ám ma is releváns törekvés gondolatát emelem ki. A vázlatos kitekintésből kiderül, hogy a néprajz- és hagyományismeret megjelenésével párhuzamosan helyenként már a népi gyermekjátékokra vonatkozó (iskolai) ajánlások is érzékeltethetőek.

Ezt követően a gyermekjátékokat néprajzi megközelítésben mutatom be, a tanításban/nevelésben való mai hasznosulásra fókuszálva, előtérbe helyezve vizuális és technikai kompetenciákat igénylő eszközös gyermekjátékokat.

A néphagyomány köznevelésbeli szerepvállalása kezdetben nem tudományos indíttatású volt. A néprajzi ismeret iskolai oktatásának kibontakozása, a tudomány- és oktatástörténeti rendelkezések, tantervi szabályozások alapján egyértelműen megállapítható. A néprajzi ismerettartalmak már a 21. századtól jelen voltak az oktatásban, a néphagyomány tananyagként való megjelenése pedig fokozódó igényként jelentkezett, amely az 1995-ös Nemzeti alaptantervben[1] konkretizálódott. Még a tradicionális paraszti társadalom működése idején (megközelítőleg az 1950-es évek közepéig) megfogalmazódott az a felismerés is, hogy a pedagógusnak hivatásából fakadó kötelessége, hogy ismerje és továbbadja a nép életére és hagyományaira vonatkozó ismereteket[2].

Korán felismerték tehát a néphagyományok nevelésben betöltött jelentőségét, amely a 20. század növekvő társadalmi igényeiben, állami elvárásaiban, a falukutató törekvésben, népfőiskolai képzésben és cserkészmozgalomban, az intézményi

---

[1] A Magyar Köztársaság közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvénye alapdokumentumaként jött létre, bevezetése szakaszosan, 1998. szeptember 1-jén kezdődött el az 1. és a 7. évfolyamokon.

[2] A népi kultúra felfedezésétől a néprajz mint autonóm tantárgy megjelenéséig ívelő komplex historikus, oktatáspolitikai és neveléselméleti folyamat részletes bemutatását lásd *Gécziné Laskai*, 2013.

szerveződésekben és *szakmai fórumokban látszott kiteljesedni, egybehangzóan a népi kultúra megmentése és átörökítése céljával.*

„*A nemzeti, népi kultúra legnagyobb múltú értékeit, a magyarokra jellemző sajátosságokat a néphagyomány őrzi.*"– olvashatjuk a 2014 májusában felsorolt Magyar Értéktár – Kiemelkedő Nemzeti Értékek/Kulturális örökség bevezetőjében[3].

A nép egyik legfontosabb társadalmi rétege a gyermekvilág – fogalmazta meg Ortutay Gyula, aki szerint ez egy olyan alakuló közösségi-társadalmi réteg, amit a játék törvényei irányítanak. A játékban – ahol a gyermek alkotó ereje 6–12 éves kora között a legintenzívebb – a felnőtt életre való készülődés, a testi-szellemi adottságok folytonos gyakorlása zajlik. A népi gyermekjáték jellemzése szerint; a gyermek közösségteremtő (miközben barátkozik, vetélkedik, a közösségi, morális és esztétikai érzéke fejlődik, kezdeményez, állást foglal) naiv kultúrájának tekinthetjük, alakulásában szerepe van a természeti környezetnek és fő forrása az adott felnőtt környezet (szülők, nagyszülők, idősebb testvérek, rokonok). A gyermek ösztönösen választja ki és használja fel képességei (érzékszervek, erő, ügyesség, alkotó hajlamok) fejlesztésére a környezete adottságait (*Ortutay*, 1977). Ortutay definiálása – amely a Magyar Néprajzi Lexikonban jelent meg, az 1970-es években – nem kifejezetten oktatási céllal íródott. Szerinte a gyermekjátékokra az iskolai életnek csak módosító szerepe van.

Az iskolai életben is megjelenő gyermeki játéktevékenység feltárása, a modern pedagógiai gondolkodás történetében elsőként *Kiss Áronnak*[4] tulajdonítható. A gyermekközpontú játék és játszás filozófiája, annak pedagógiai irányultsága igencsak nagy port kavart – írja *Kriston Vízi József*, a megdöbbentő aktualitás Kiss Áron idézett téziseiben ma is felfedezhető (*Kriston Vízi*, 2003); „[...] maholnap kénytelenek leszünk szánakozni a »boldog« gyermekkoron. Az iskolák

[3] A 2014 májusában felsorolt Hungarikumok Kulturális örökségei kategóriájában az alábbi néphagyomány-tartalmú értékeink találhatók meg: a táncház módszer mint a szellemi kulturális örökség átörökítésének magyar modellje; mohácsi busójárás, maszkos télűző szokás modellje; a matyó népművészet – egy hagyományos közösség hímzéskultúrája; Hollókő ófalu és környezete; Hortobágyi Nemzeti Park – a puszta; Fertő / Neusiedlersee kultúrtáj; A Tokaji történelmi borvidék kultúrtája; 31. *Kassai*-féle lovasíjász módszer; halasi csipke; kalocsai népművészet: írás, hímzés, pingálás; 100 Tagú Cigányzenekar – A zenekar világhírű művészi és hagyományörző gyakorlata, letöltés helye: http://www.hungarikum.hu/node/86, letöltés ideje: 2014.09.30.

[4] *Kiss Áron* méltatói egyetértenek, hogy a tanítóság és a neveléstudomány színvonalát szolgálta. Sokrétű tevékenysége egyikeként, 1872-ben németországi tapasztalatai alapján sürgette egy központi pedagógiai könyvtár létesítését, illetve a gazdag hazai taneszköz gyűjtemény ismeretében egy országos pedagógiai könyvtár és tanszermúzeum létesítését, ahol „minden neveléstani műből, tankönyvből és ifjúsági iratból köteles példány küldessék" (*Jáki*, 2008). A Magyar Paedagogiai Társaság egyik alapfeladatának tartotta a hazai pedagógiai irodalom hozzáférhetőségének megteremtését, valamint a külföldi (angol, német, francia) pedagógiai törekvések megismertetését. A Nevelés és oktatástan című könyvében definiálta a nevelés lényegét; „A nevelés jobbat nem tehet, mintha az embert önmaga nevelőjévé képesíti." (*Kiss* és *Öreg*, 1976. 4. o.).

elrabolják szegény apró emberkék vidámságát, zord kezekkel megsemmisítik éltök örömeit s csinálnak a gyermekből ifjút, az ifjúból férfiút. Sietünk élni... A gyermek megszűnt maga játszani, nemcsak csengettyű-szóra játszatják, hanem készen kapja mind, a miből játékközben alkosson valami maradandót, mind mit megkészítsen s újra szétszedhessen. Óratervek szabályozzák az »iskolát«, mert ezzé lett a gyermekkert (értsd: az óvoda!), dacára, hogy tagadják, hogy benne tanítanak... Anélkül, hogy megfigyelték volna, mivel játszik a magyar gyermek, mit dalol, mivel foglalkozik, egyszerre elkezdték kínozni azzal, a mi annak a német gyermeknek (Fröbel útmutatásai alapján), mely a spekulatív hajlamokat magával hozza a világra, jó volt, de a magyar éppen ellenkező vérmérsékéhez éppen nem volna alkalmazható." (*Kiss*, 1874. 320 és 323. o.).

Kiss Áron az 1883-as országos tanítógyűlésen a gyermekjátékok összegyűjtését indítványozta, azzal a meggyőződéssel, hogy a játékoknak és a daloknak a magyar nemzeti nevelés szolgálatába kell állniuk, illetve azokat az ország minden vidékéről össze kell gyűjteni, hogy újratanulhatók és -taníthatók legyenek (*Kriston Vízi,* 2002). 1891-re készült el A magyar gyermekjáték gyűjtemény*,* amely több ezer, a gyermekek életkorának megfelelő játékot foglalt rendszerbe, dallammal és a származási hely megjelölésével, visszajuttatva a hagyományos játékkincset a pedagógus- és gyermektársadalomhoz.

A néprajzi műveltség oktatásának több évszázadra visszanyúló kezdeményezései sokszínű képet mutatnak. *Erdélyi János és Vikár Béla (17. század), Ipolyi Arnold, Csaplár Benedek és Lázár István* (reformkor) pedagógiai tevékenységében kimutatható a népélet iskolában való tudatosítására való törekvés. *Fülep Lajos, Karl János, Bálint Sándor* a néprajzi értékek átadását szorgalmazva, a megmaradása alapját abban látták, hogy az elemi iskolákban az iskolai tudásanyagot a nép hagyományos műveltségével ötvözzék[5].

Barna Jakab tanító és tanítóképző intézeti tanár szerint a gyermeki szervezetet és lelket ismerő nevelő nem idegenkedik attól, hogy apró növendékeivel minél gyakrabban játsszon, mert ezek után felfrissül a test és megtisztul az elme. Ennek pedig csakis az iskolai fegyelem és az oktatás látja hasznát (*Barna* és *Ujhelyi, 1915*). Úgy vélekedett, hogy „ a néprajzilag értékesebb hagyatékot és hagyományt magyar földön, nem a felnőttek, hanem a gyerekek játékaiban kell keresnünk" (*Petrás*, 1992).

Győrffy István szerint „A tanítót arra kell nevelni, hogy a népi hagyományt legalább is annyira becsülje, mint az iskolakönyv-műveltséget. Legyen tisztában azzal, hogy az iskolai nevelés csak időleges, maradandónak csak a hagyományos népi tudást tekinthetjük. Az iskola nyújtotta tudás évek múlva a legjobb esetben is az írni-olvasni tudásra, a négy számtani alapműveletre, s a hit legelemibb ismeretére zsugorodik össze. Minél jobban be tudja kapcsolni az iskolai műveltséget a nép hagyományos műveltségébe, annál maradandóbb lesz az iskolai műveltség a

[5] A jeles személyek életpályájáról bővebben lásd *Gécziné Laskai*, 2013.

nép körében. A néprajzot a tanítóképzőben nemcsak mint külön tantárgyat kívánjuk taníttatni, de az összes tantárgyakban is a népi szemléletnek kell uralkodnia. A helyi hagyomány legyen az az alap, amire az elemi oktatás ráépül." (*Györffy,* 1939. 63. o.).

A *néphagyomány-őrzés mozgalmai* (a felvidéki Sarlós mozgalom, Szegedi Fiatalok Művészeti Kollégiuma, Fiatal Magyarország, Erdélyi Fiatalok) között kiemelkedik a *Jánosi Sándor* által vezetett regöscserkész mozgalom (1940-es évek), amely célul tűzte ki, hogy „A népi kultúra megismertetését, megszerettetését a gyerekekkel; hozzásegítse ahhoz, hogy e kulturális örökségünk beépülhessen az életünkbe"[6].

Az új folklór hulláma, a táncház korszaka (1970-es évek), a hagyományos paraszti szórakozási modellje mellett revival jelenségként megjelent a kézművesség „felfedezése" is (*Héra,* 1999). Nyári táborokban tanulták a fiatalok a régi mesterségeket, amelyek szakmai összefogását a Fiatalok Népművészeti Stúdiója vállalta (*Kósa,* 1987). A csillebérci szaktáborok vezetői *Tímár Sándor, Sebő Ferenc, Vidák István, Landgráf Katlin, Székely Éva és Jánosi Sándor* voltak, akik – az úttörőmozgalomtól függetlenül is – máig élő és követhető modelleket alkottak (*Trencsényi,* 1990).

Az 1970-es, 80-as években a képzőművészetben is jelentkezett az avantgárd és a népművészet sajátos ötvözetére irányuló stílus. Az alkotók[7] munkásságában megfigyelhető a folklór iránti érdeklődés és a népművészet új lehetőségeinek keresése. Az ország különböző pontjain a rendszeres nyári alkotótáborokban, elmélyült munka folyt és népművészeti műhelyek alakultak[8].

Zsolnai József komplex pedagógiaiprogram-koncepciója (NYIK – 1979) és az értékközvetítő iskola modelljének (1981–1996) alapvetése volt, hogy „A népismeret – a benne érintett tudományágak sokasága, a népi műveltség időbeni rétegzettsége, táji-történeti tagoltsága és az ebből következő szereplehetőségek és szokások variabilitása eredményeként – komplexnek minősíthető[9]."

---

[6] Polyákné K. Mária (2013): *A regöscserkészet a cserkészmozgalom tükrében*. letöltés helye: www.freeweb.hu/pedagog001/XVIXVII/3.htm , letöltés ideje: 2014. 09. 30.

[7] *Probstner János*, *Kun Éva* és *Kardos Mária* – keramikusok, *Landgráf Katalin*, *Szittner Andrea* és *Csete Ildikó* – textilművészek. Etyeki Műhely, *Nagy Kristóf* – faragó. *Vidák István* és *Nagy Mari* – kosárfonás, gyékénymunka, nemezművészet.

[8] A kecskeméti „Szórakaténusz"-ban a gyermekjátékok bemutatóhelyét és a népi mesterségek központját alakították ki. Vas megyében, Velemben közösségi műhelyként szolgáló faragóház épült. A Baranya megyei Magyarlukafán egy népi műemlékházban rendezték be a népi hagyományvilág értékeivel kísérletező néprajzi műhelyt (*Tarján*, 1994).

[9] Képességfejlesztő és Értékőrző Kerettanterv az Általános iskolák számára (1–8. évfolyam). *Magyar Közlöny*, **61.** 20. sz. II. kötet, 2006. február, 1607–1608.

1979-ben a Népművelési Intézet a Várban kiállítást rendezett, melynek témája a gyermekjátékok voltak[10]. Ekkor született meg a játszóház, ahol a fiatal népművészek által készített játékok megelevenedtek és nagyszabású közösségi játékokat rekonstruáltak. Ekkor indult el az egész országot behálózó gyermekjáték készítő kézműves mozgalom is. Az iskolákban a természetes anyagokkal kreatív játékokat kezdtek alkotni, amelyekhez a korábbi játékgyűjteményeket[11] is használhatták.

1988-ban alakult *Winkler Márta*[12] Kincskereső Iskolája. „Az iskolai napközi otthonok reformvilágában (a *Kereszty Zsuzsa* nevével összefonódott klubnapköziben) jelent meg s talált otthonra a népi mesterségeket megelevenítő, népszerűvé vált kézműveskedés." (*Trencsényi,* 2010. 8–9. o.).

Az 1980-es évek elhivatott pedagógusai egyre többen keresték az iskola és a néphagyomány kapcsolatait, több oktatási és művelődési intézményben (úttörőházban) vállalkoztak a hagyományőrzésre, a néprajzi, népművészeti tantárgyak, a népi játékok tanítására, a népművészettel foglalkozó kézműves szakkörök és játszóházak szervezésére.

Igaz, az évtized végére visszavett lendületéből a néphagyományőrző értékek mozgalma, de jelentős mértékkel hatott a kézművesség és a néphagyomány megjelenésére a későbbi hivatalos oktatásban.

Élő mai példa erre a *Hagyományok Háza* példája, amely több mint 15 éve küldetésnek tekinti a hagyományos (paraszti, népi) kultúra közvetítését, be- és megmutatását a mindenkori aktuális közkultúra felé. Oktatási-képzési feladatokat lát el a hagyományos, szellemi kulturális örökség területén, hogy a néphagyomány ma is élhető műveltségi tényezőként, érvényes tudásként jelenjen meg és az egyetemes kultúra részeként éljen tovább. Kiállítások, mesterség-bemutatók, konferenciák, játszóházak és tanfolyamok[13] formájában népszerűsítik a magyar néphagyományt[14].

---

[10] „A Magyar Művelődési Intézet jogelődje, a Népművelési Intézet – Vitányi Iván vezetésével – úgy döntött, hogy a Várban nagyszabású kiállítást rendez a gyermekjátékokról. Az ötlet a levegőben volt: múzeum gyerekeknek puszta látnivalók gyűjteményeként nem igazán célszerű, ezért nem lehetne-e a kiállítás tereiben e – főként népművészeti ihletésű – játékokat megeleveníteni, ebben a környezetben nagyszabású közösségi játékokat rekonstruálni? *Hollós Róbertné*, az intézet alapító munkatársa kapta a feladatot. […] S megszületett a játszóház." (*Trencsényi*, 2002, 160. o.).

[11] *Kiss Áron*: A magyar gyermekjáték gyűjtemény (1891), *Kresz Mária*: A magyar népi gyermek játékkutatás (1948); *Bakos József*: A magyar nép játékai (1940), Mátyusföldi gyermekjátékok (1953); *Berecz István* és *Lajos Árpád*: Hogyan gyűjtsük a népi sportjátékokat.(1952).

[12] *Winkler Márta* tanítóképzős szakdolgozatát, A népművészet szerepe a tanulóifjúság erkölcsi, esztétikai és világnézeti nevelésében címmel írta. A dolgozat példánya sem könyvtári állományban, sem a szerző révén már nem érhető utol.

[13] Maga a cikk szerzője is részt vett a Népi játék és kismesterségek oktatója című akkreditált képzésen.

[14] Hagyományok Háza – Népművészeti Módszertani Műhely, letöltés helye: http://www.hagyomanyokhaza.hu/nmm/ letöltés ideje:2014.02.11., illetve többek között *Sándor Ildikó*, *Agócs Gergely*, *Sebő Ferenc*

A Nemzeti alaptantervek (kereszt- és kerettantervek) változó intenzitással, de folyamatosan tartalmaztak néprajzi tartalmakat. Így például az 1995-ös előirányzatban, az iskolai oktatás valamennyi elemét átható és kötelezően megvalósítandó Hon- és népismeretet, az Élő idegen nyelv, Matematika és a Testnevelés tananyag kivételével valamennyi műveltségi terület tartalmazta.

A Művészetek/Tánc és dráma 4. évfolyamos tananyagában jelentős helyet foglaltak el a népi gyermekjátékok, kiolvasók, mondókák és szerepjátszó játékok, a téli és tavaszi ünnepkörök játékai és a lakodalmas játékok. A Művészetek és az Életvitel és gyakorlati ismeretek, Technika és háztartástan tananyaga is tartalmazott néprajzi ismereteket, amely a népi gyermekjátékok, helyi kézműves hagyományt követő játékok, tárgyak, ajándékok készítésére is kiterjedt. A 6. évfolyamban a népművészet hagyományait követő tárgyalakítás és díszítés, a természet (szalma, vessző, nád, gyékény, nád és rafia) anyagaiból, illetve a varrás és hímzés alapjainak elsajátítása volt a cél (*NAT*, 1995. 221. és 239. o.).

A Nemzeti alaptantervek történetében kiemelendő, az a verzió (2000), amely a valamennyi tantárgyban előforduló műveltségi területe (modultárgya) – a hon- és népismeret – tananyagát is meghatározta (*Kerber,* 2000). Előírta, a népünk jellemző kulturális örökségének és a nemzeti értékek ismeretét, a tájékozottság megszerzését a haza és a régió irodalmában, illetve a lakóhely kulturális hagyományaiban. Igényelte a nemzeti identitás és a nemzettudat formálását, a szülőföld (városi és falusi jellegzetességek) hagyományainak feltárását és ápolását. A kerettantervben hon- és népismeretnek két variánsa készült (5. és 6. évfolyam) eltérő tartalommal, önálló cél- és feladatrendszerrel[15]. A NAT műveltségi területeit és tantervi moduljait, és az oktatás-nevelés közös követelményeit szem előtt tartva számos tantervelméleti elgondolás is született a gyakorlati megvalósításról[16].

Az alap- és kerettantervekben több-kevesebb hangsúllyal, de megfogalmazódtak azok a rendelkezések és előírások, amelyek folyamatosan megteremtették a néprajzi ismeretek oktatásának lehetőségét a hazai iskolákban.

---

[15] A két modul eklatáns különbségét a témakörök és tartalmaik mutatják. Az „A" modul átfogóbb képet nyújt a hagyományos paraszti kultúra összességéről, a „B" modul inkább a helyi viszonyok, néprajzi, nyelvjárási tájegységek mélyebb, alaposabb megismertetését nyomatékosítja. Az „A" modulhoz képest a „B" modulban a hagyományok megismertetésére irányuló tevékenységi formái inkább mentálisak.

[16] Ezek *Ágh Zsófia*, *Tarján Gábor*, *Paládi-Kovács Attila* és *Olsvai Imre* nevéhez köthetők. Részletesen kidolgozott integrált tanterv: Kalendárium művészeti tanterv, Kútbanézők komplex tanterv, illetve *Pongraczné Gál Elvira*, A szerves-organikus műveltség elméletének vázlatos elképzelése. Részletesen kidolgozott autonóm tanterv: *Vasvári Zoltán*, *Kraiciné Szokoly Mária*, *Németh Ervin*: az Értékközvetítő és képességfejlesztő iskola-, valamint *Baksa Brigitta* oktatási programja és *Ágh Zsófia* 12 osztályos koncepciója. A hon- és népismeret közvetítésének néhány sajátos hazai példája jelent meg Mezőkövesden, Salgótarjánban, Izsófalván, Tiszakeszin, Esztergomban és Orosházán (*Gécziné Laskai*, 2013).

A 2012-ben hatályba lépett NAT-ban a pedagógiai folyamat egészét átható fejlesztési céljaként szerepel a nemzeti öntudat, hazafias nevelés, első mondata: „A tanulók ismerjék meg nemzeti, népi kultúránk értékeit, hagyományait[17].”

Fontosnak tartom, hogy a ma hatályos 2012-es NAT-ban a közműveltségi tartalmakkal[18] kiegészített műveltségi területek céljai között nagy hangsúly helyeződik a tevékenykedtetésre (cselekvő részvétel, kísérlet, megfigyelés), a szociális kompetenciák sokirányú fejlesztésére, a közösségi élethez, a munka világába való belépéshez szükséges képességek és ismeretek elsajátítására, az egészséges életmód kialakítására, az aktív részvételre, öntevékenységre és a kreativitásra (*Kaposi*, 2013. 9–10.).

A ma érvényes szabályzatban a Vizuális nevelés, illetve az Életvitel és gyakorlat cél- és feladatrendszerében a Tárgy- és környezetkultúra, illetve Tárgyi kultúra, technológiák, termelés közműveltségi tartalmaiban (amelyek leginkább a kézműves technikák, játékeszközök színterei) megjelennek a néphagyomány-ismereti tartalmak is.

Vizuális nevelés Tárgy- és környezetkultúra	**Technika Tárgyi kultúra, technológiák, termelés**
• környezetalakítás • tárgykészítés • építménymakett • a közvetlen környezet terei, épületei, tárgyai; megfigyelés, leírás, elemzés (funkció, anyag, forma) • a környezettudatosság lehetőségei • a múzeumok szerepe (közvetlen tapasztalatok) • a *népi tárgykultúra* és népi építészet legjellemzőbb példái; ismeret, elemzés • nemzeti szimbólumok felismerése	• a munka közbeni célszerű rend, tisztaság, takarékosság • *a tárgyak, anyagok, eszközök, technológiák megfigyelések, tapasztalatok révén megismerhető tulajdonságai* • *a gyerekek által mindennap használt tárgyak rendeltetése, tulajdonságai;* veszélyforrások és baleset megelőzés, segítségnyújtás • *tárgykészítés* és a tárgykészítéshez kapcsolódó mennyiségi fogalmak; a mennyiségek megállapítása becslés, számlálás, mérés, számítás útján

1. táblázat: A Vizuális nevelés és az Életvitel és gyakorlat közös közműveltségi tartalmai

A népi tárgykultúra/tárgykészítés keretein belül a vizuális- és technikai (gyakorlati ismeretek és életvitel) tantárgyak alkalmasak az úgynevezett eszközös (játékszeres) gyermekjátékok elkészítésére.

---

[17] Nemzeti alaptanterv. A Kormány 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról, *Magyar Közlöny*., **66.** 2. sz. 2012. június

[18] A közműveltség a közösség bármely tagja számára elérhető, megőrzött, megosztható és gyarapítható tudáskészlet, amely a közös kultúra-, élet- és viselkedésformák értelmezéséhez, a társas világban való részvételhez hozzáférést, megújulni kész ismereteket és készségeket biztosít, összhangban a közoktatás közszolgálati szerepével.

A néphagyomány játékvilága

A néphagyományban a színes gyermeki játékvilág elsődleges mozgató ereje az volt, hogy a felnőttektől kapott *tárgyi és szellemi javak, azaz az emberi környezet utánzásával*[19] *és a gyermek alkotó hozzájárulásával* készülhetett a felnőtt létre, miközben a természet örök rendjéhez igazodva, a testi-szellemi adottságait folytonosan gyakorolhatta.

A gyermek alkotó ereje az alsó tagozatos korosztálynál a legnagyobb. Fejlődő szervezetük kiválasztja és felhasználja képességeik (érzékszervek, erő, ügyesség, alkotó hajlamok) fejlesztésére a környezet adottságait, ugyanekkor hatalmas ütemben fejlődnek a társas kapcsolatok (barátkozás, vetélkedés, közösségi érzés, a morális és esztétikai érzék).

Egykor a felnőtt környezet kultúrájának vetülete adta a gyermekjátékok zömét, amelyek néprajzi felosztásában a következő típusokban szerepelnek: a felnőttek játékai ölbéli gyerekekkel, a gyűjtögető és vadászgató játékok és a kötött formájú többszemélyes játékok (*Ortutay,* 1997) és a játékszeres játékok.

A játékszeres játékok funkciójuk alapján az alábbi típusokra differenciálhatók: hangadó, guruló, forgó, röptető, ugráltató, utánzó, munkaeszköz, vesszőparipa, fegyver, ház berendezési tárgyai és ékszer, alapanyaguk szerint pedig lehetnek: vessző, gyékény, szalma, bőr, agyag, papír, textil és gyöngy.

„Napjainkban, amikor a falusi vagy városi üzletekben mindenütt ugyanazokat a gyári játékokat lehet kapni, s amikor a babaszobák, villanyvasutak, autók, játékdaruk csaknem minden faluban, városban kaphatók, rengeteg olyan játék van, amely egy-egy nagy gépnek vagy műszernek kicsinyített mása – önkéntelenül is felvetődik a kérdés: mivel játszottak akkor a gyerekek, amikor mindennek még híre-hamva sem volt?" (*Kósa* és *Szemerkényi*, 2006. 142–143. o.). Egykor a gyermek sokkal közelebb éltek az évente megújuló természethez, a család mindennapi teendőihez. A házban játszódott le az Élet (születés, házasság, halál), ott beszélgettek az időjárásról, a napi feladatokról. A falu szórakozási alkalmain is jelen voltak a gyerekek, amit aztán a játékaiban utánoztak. Tehát a játékok nagy része a felnőttek munkáját, szokásait, a hagyományos életmódot és műveltséget mintázta, csak „kicsiben". *Szabó Lőrinc* versrészletéből a gyermek- és a felnőttkori játék emléke idéződik fel.

„Mi volt, Öreg a legjobb? – Játszani.
S aztán? Hagyd a gyerekkort! – Játszani.
Vágyni a nagyvilágba? – Játszani."

[19] A gyermeki utánzás leképezése a gyermekjáték-néprajz kutatásának egyik fő területét jelenti; összehasonlítva a gyermek néprajzát a felnőttekével, letűnt kulturális javakra következtethetünk (*Ortutay*, 1997).

A hagyományos paraszti világban nem kellett külön megtanítani a gyermekeket játszani, a játékeszközöket és a különböző kézműves technikákat bemutatni, hiszen használatukat és elkészítésüket főként utánzással elsajátították a nagyobb testvéreiktől, szüleiktől, nagyszüleiktől, ily módon nevelődtek bele a hagyományokba. A folyamat némiképp eltérő módon ment végbe a különböző vidékeken, falvakban, hiszen eltérőek voltak például a táji, természeti, életmódbeli feltételek is, amelyek keretül szolgálnak az élet egésze számára. A falu társadalmához, annak műveltségéhez mindig és mindenütt a családon keresztül vezetett az út; a gyermek itt ismerte meg az anyanyelvet, a népköltészet rigmusait, a hétköznapok és ünnepek szokásait, a tárgyi kultúrát. Közben észrevétlenül hagyományozódott a gyermekfolklór, szájról-szájra egymásnak adva tanultak egymástól. A játéktevékenység egyrészt önfeledt szórakozás, de az életre való felkészülés módja, művészi hajlamok kibontakoztatója, a társadalomba való beilleszkedés iskolája is volt.

A játékszerek készítése a gyermekek számára a kézműves tevékenységek begyakorlását is jelentette. A lányok inkább a lágyszárú növényekből, rostokból, textilből fontak, bogoztak, alakítottak játékeszközöket: babát, bútorokat, ékszereket, a fiúk inkább a fa megmunkálásával kísérleteztek: állatfigurákat, gazdasági eszközöket faragtak. A makettszerű eszközök pedig az iskolai kézimunka gyakorlataként készültek.

A játék és a munka közti párhuzamosságot a felnőtt is, a gyermek is igényelte, de az eszköz, és a vele való munka csak a fantázia síkján egyezett a felnőttekével. A játékállatok, babák és munkaeszközök a női és férfi szerep begyakorlását szolgálták. A gyermek számára a játék munka, a munka pedig játék volt. A játék tekintélyes része az ösztönös, vagy tudatos utánzásra épült. Azt másolták, amit maguk körül láttak, a felnőttek munkáját. A környezetükben talált fából, nádból, csontból, szőrből maguk készítettek játékot, amely elkészítése akár a játszásnál is nagyobb élményt jelentett, a sikeres munka élményét.

A fiúk az édesapjuk munkaeszközét „kicsiben” mintázták: ostort, szekeret, kukoricacsutka-drótból jármos ökröt. Kedvelték a fegyverféléket is: a parittyát, hajítófát, íjat, puskát, kardot, lándzsát.

A kislányok babát készítettek kukoricacsutkából, rongyból, mákfejből, bölcsőt tökhéjból, ebédet főztek homokból, sárból. A labdát marhaszőrből készítették, de a növények virágát, termését, levelét is játéknak használták (*Kósa* és *Szemerkényi*, 2006).

A játékszerek közt jelentős hányadot foglaltak el a hangszerfélék: kocsánymuzsikák, sípok, trombiták, citerák, valamint a zajkeltő surrogtatók, kereplők és zörgők. A hangszerek varázseszközök is voltak, amelyekkel gyógyítottak vagy a rossz szellemeket riasztották el (például Gólya, gólya, gilice, Mitől véres a lábad?).

Mind a fiúk, mind a lányok szívesen játszottak a forgó-pörgő, repülő, mozgó játékokkal. A mozgás létrehozásán túl a játékok a megfigyelőképességüket, technikai érzéküket is fejlesztették (*Demény, Gazda, Keszeg, Pozsony* és *Tánczos,* 2008)

A természetes hagyományozódás – amelyben szerves egységet alkotott a faluközösség tárgyi és szellemi kultúrája – mára javarészt megszűnt. Ezért mindenkinek, aki az oktatás, nevelés területén a nemzeti műveltség terjesztésében részt vállal, régi/új feladata a néphagyományok – jelen esetben – a tárgyi kultúra, játékszerek elkészítésének továbbadása, éltetése. Hiszem, hogy a néprajz, mint univerzális tudomány, segíti a humán, reál- és készségtantárgyak tanítását, a harmonikus kapcsolat kialakítását a természettel és a társadalommal, valamint, hogy a hagyományismeret a tanulók értelmi, érzelmi, etikai és esztétikai fejlődésében, munkára nevelésében, a felnőtté válásban, elősegítheti az életben való boldogulásukat, a társadalomba való beilleszkedésüket is.

Tanulmányomban arra törekedtem, hogy rámutassak arra, a néphagyományok, népi játékszerek több évszázados valós (paraszti hagyományban) mindig közel álltak a gyerekek életéhez, amelyet az oktatás is fokozatosan felismert. Célom, hogy az olvasónak felhívjam a figyelmét a ma is aktuális, élményszerű játékkészítésre, s ez által a néprajz, mint tudomány megismerésére, annak tudatos továbbadására, hogy ily módon is a hagyomány átélőjévé, részesévé váljon.

Felhasznált irodalom

Barna Jakab és Ujhelyi Sándor (1915): *Játékkönyv*. Singer és Wolfner Kiadása, Budapest.

Benedek Krisztina és Sándor Ildikó (2010, szerk.): *Útravaló – A néphagyomány közvetítésének módszerei az iskolában.* Hagyományok Háza, Budapest.

Demény István, Gazda Klára, Keszeg Vilmos, Pozsony Ferenc és Tánczos Vilmos (2008): *Magyar népi kultúra*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Gécziné Laskai Judit (2013): *Hagyományismereti tankönyvek*. Doktori (PhD) disszertáció, ELTE PPK, Budapest.

Györffy István (1939): *A néphagyomány és a nemzeti művelődés.* Budapest.

Héra Éva (1999): Hagyomány és korszerűség a népi kultúra őrzésében. Savaria: *a Vas Megyei Múzeumok Értesítője,* **22.** 4. sz. 63–66.

Jáki László (2008): Kiss Áron a tankönyvíró. *Könyv és nevelés*, **10.** 2. sz. letöltés helye: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00038/jl_0802.htm letöltés ideje: 2015. november 04.

Képességfejlesztő és Értékőrző Kerettanterv az Általános iskolák számára (1–8. évfolyam). *Magyar Közlöny,* **61.** 20. sz. 2006. február, 1607–1608.

Kerber Zoltán (2000): *A kerettanterv hatása a NAT-ra és a helyi tantervre,* letöltés helye: http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2000-04-np-Kerber-Kerettanterv#top letöltés ideje: 2011. 08. 15.

Kiss Áron (1874): A természetes fejlődés. *Egyházi Szemle*, **4.** 11. sz, 320–323.

Kiss Áron és Öreg János (1876): *Nevelés és oktatástan.* Budapest.

Kósa László és Szemerkényi Ágnes (2006): *Apáról fiúra.* Holnap Kiadó, Budapest.

Kriston Vízi József (2002): *Tudós tanárok – tanár tudósok. Kiss Áron.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest.

Kriston Vízi József (2003): Játékvízió, Körkép egy kötet apropóján. *Iskolakultúra,* **13.** 5. sz. 120–127.

Nemzeti alaptanterv 1995 [Melléklet a 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelethez]. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Korona Kiadó, Budapest.

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*, **66.** 26. sz. 10635–10848.

Ortutay Gyula (1977, szerk.): *Magyar Néprajzi Lexikon I.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Petrás Anna (1992): *Játékiskola.* Budapesti Művelődési Központ, Budapest.

Polyákné K. Mária: A regöscserkészet a cserkészmozgalom tükrében. letöltés helye: http://nik.line.hu/MMbead/15tema/15Tema-Cserkesz.pdf letöltés ideje: 2014. szeptember 30.

Tarján Gábor (1994): A civilizáció nomádjai. *Ökotáj,* 9. letöltés helye: http://epa.oszk.hu/00000/00005/00008/feltam2.html letöltés ideje: 2014. szeptember 30.

Trencsényi László (1990): Páva mókusok között. *Népművelés/Színkép,* **38.** 1–2. sz.

Trencsényi László (2010): Néphagyományoktatás–pedagógia–folklorizmus. In: Benedek Krisztina és Sándor Ildikó (szerk.) *Útravaló 2. A néphagyomány közvetítésének módszerei az iskolában.* Hagyományok Háza, Budapest. 6–27.

Internetes hivatkozás

Hagyományok Háza – Népművészeti Módszertani Műhely, letöltés helye: http://www.hagyomanyokhaza.hu/nmm/ letöltés ideje: 2015. január. 11.

IFJÚSÁGI ÉS GYERMEKIRODALOM

Gombos Péter

Disztópiák diadala – disztópiák viadala

A téma aktualitása

Nem minden történelmi korszaknak van meg a sajátos irodalmi műfaja, s az egyes műfajokhoz sem feltétlenül kapcsolható egy-egy konkrét évszám vagy épp évtized. Vannak persze kivételek, amerikai irodalomtörténészek például jórészt egyetértenek abban, hogy a sci-fi egyik virágkora az 1940-es évekre esett (*Kuczka,* 1985. 34. o.), de említhetnénk az indiánregényt is, amely néhány évtizede még virágkorát élte, ám napjainkra gyakorlatilag teljesen eltűnt az írók és az olvasók „palettájáról" is.

Valójában még túl közel vagyunk hozzá, sőt, benne élünk ez időszakban, mégis megkockáztatjuk, hogy a „disztópiák aranykora" a 2010-es évekre, vagy kicsit tágabban a 21. század elejére tehető. (Ezen állításunkat később adatokkal is alátámasztjuk.)

Ez részben megkönnyíti az elemző dolgát, mert a téma aktualitását, jelentőségét biztosan nem kell magyaráznia. Ugyanakkor nehézségeket is okozhat e tény, több okból is. Egyrészt a műfaj meglehetősen hosszúra nyúlt története bizonyosan hullámvölgyekkel, hullámhegyekkel tarkított. Voltak olyan korszakok, amelyek kifejezetten inspirálóan hatottak ilyen regények születésére, más időszakokból – s lehetnek ezek akár hosszú évtizedek is – nem tudunk jelentős antiutópiát említeni. A 21. század ilyen szempontú „termékenysége" érdekes jelenség. Nehéz lenne ugyanakkor egyfajta „fejlődési ívet" leírni, bemutatni.

Másrészt a jelen egyébként hallatlanul divatos disztópiái – a nyilvánvaló rokonság mellett – nehezen hasonlíthatók a disztópiák klasszikusaihoz, éppen a 21. század elején nem kis „gellert" kapott a műfaj. A következőkben a miért(ek) re is keressük a választ.

A műfaj meghatározása, gyökerei

Szerdahelyi István (2003) és *Kuczka Péter* (1985) értelmezése szerint azok a könyvek tartoznak ide, melyekben az adott korhoz (a szerzőéhez) képest irreálisan rossznak, embertelennek mutatkozó társadalomképet írnak le[1].

[1] *Világirodalmi lexikon*, 16. kötet, 262. o.

D. Szénási Éva – valamelyest leegyszerűsítve a definíciót – „az utópiának saját eszközeivel történő tagadásaként" határozza meg az antiutópiát (*D. Szénási*, 1982).

A fogalom jelölésére használnak még szinonim kifejezéseket ('disztópia', 'kakotópia', 'negatív utópia', 'ellenutópia'), ezek közül az 'ellenutópiá'-nak lehet részben eltérő jelentéstartalma: néha már létező disztópikus írások oppozíciójaként, azzal polemizáló szándékkal írta meg szerzője. Másutt a 'negatív utópiáról' is külön kategóriaként olvashatunk, az alapján téve különbséget, hogy ebből hiányzik az antiutópiákra gyakran jellemző szatirikus hang (lásd *Orwell*[2] vagy *Huxley*[3] regényét).

Maga a 'disztópia' szó az angol *John Stuart Mill* nevéhez köthető, s nem meglepő, hogy a szigetország adta a műfaj legjelesebb alkotóit. *Vízer Balázs* szerint: „Úgy tűnik, ha a brit tárgyiasság és flegmaság találkozik a szigetország harcias szociális érzékenységével, abból egészen sajátos végtermék áll elő." (*Vízer,* 2006).

Arthur Leslie Morton is hasonló következtetésre jut az utópiák kapcsán, bár szerinte a magyarázat inkább az, hogy Anglia és Utópia egyformán két sziget, melyeknek történelme párhuzamos vonásokat mutat (*Morton*, 1974). Az utópiákkal való közeli rokonságot mutatja az a tény is, hogy angol nyelvterületen több szerző is röviden „rémálomba forduló álom"-ként határozza meg a disztópiát (míg az előbbi műfajt 'álom'-ként értelmezik), s ahogy fentebb is említettük, rendre együtt szerepeltetik az utópiával.

Közösek a gyökerek is. *Milton Ehre* szerint, amikor az irodalmi képzelet szakít az utánzással, és inkább megmutatja a valóságot (*Ehre,* 1991), akkor – itt *Harry Levint* idézi – valószínűleg egy vágyakozó vagy épp egy aggódó attitűddel találkozunk. Ez vagy vágyódást, vagy undort mutat a korszak iránt, s ezzel idillt vagy szatírát teremt (*Levin,* 1963, idézi *Ehre,* 1991).

A disztópikus irodalom tehát eredendően majdnem tiszta szatíra volt – ez a sajátossága a mai regényekből általában hiányzik. Fontos ugyanakkor kiemelnünk, hogy az a fajta szatirikus hang, amely mondjuk *Arisztofanész* művében, a Nőuralomban megjelenik, idézi ugyan a műfajt, de mégsem igazi negatív utópia (*Szilágyi*, 1988). Abban ugyanakkor már nem értünk egyet *Szilágyi Ákossal*, hogy a Gulliver utazásai vagy *Huxley* Szép új világa sem tartozik ide. Nemcsak azért, mert *Adorno*, *Forster, Mumford* vagy épp *Wheeler* is e kategóriába sorolja, de szerintünk az az „erkölcsi pokol", amelyet *Szilágyi* hiányol e művekben, igenis megvan itt.

Ha a műfaj gyökereit vagy épp „rokonságát" kutatjuk, természetesen fontos megemlítenünk az utópiát. A műfajt, amely az ember tökéletesedésre való

---

[2] George Orwell (2012): *1984*. Európa Könyvkiadó, Budapest. Eredeti címe: *Nineteen Eighty-Four*. (A Szerk.)

[3] Aldous Huxley (2008): *Szép új világ*. Cartaphilus Kiadó, Budapest. Eredeti címe: *Brave New World*. (A Szerk.)

vágyából következik (*Péteri,* 2002), vagy épp egyfajta mítoszteremtési kényszer motiválta létrejöttét (*Lem,* 1974).

Megint mások csupán „eltévelyedésnek" tartják e műveket, de elemezhetők az egyes ember metafizikai szükségletének kifejeződéseként is. *Emil Cioran* szerint ugyanakkor az igazi utópia megalkotásához „jó adag naivság, már-már együgyűség szükséges, mely, ha túlontúl szembeötlő, kétségbe ejti az olvasót" (*Cioran,* 1991. 859. o.).

Ha összevetésre is vállalkozunk, beláthatjuk, hogy az utópia tagadja, ellenzi a fennálló rendet, ám ugyanez az antiutópiákra hatványozottan igaz (*Poszler*, 1989). Ráadásul utóbbi műfaj alighanem alkalmasabb is az efféle tiltakozásra, figyelmeztetésre. Ezzel kapcsolatban azt az állítást is megkockáztatjuk – s ezzel nem vagyunk egyedül (lásd *Balázs,* 2006) –, hogy irodalmi-esztétikai szempontból nézve a disztópiák sokkal érdekesebbek, fontosabbak.

Az előzmények, hasonló műfajok közül sokat bemutathatnánk, megnevezhetnénk még (a szatírától a hagiográfusok írásain át egészen a sci-fiig), ezúttal egyet emelnénk még ki: a posztapokaliptikus regényt. Két okból is éppen ezt a műfajt tartjuk az egyik legérdekesebbnek a disztópiával való összevetés szempontjából. Egyrészt fontos, alapvető különbség a két regénytípus között, hogy míg az antiutópia egy szilárd, erős társadalmat mutat be (szigorúan értékítélet nélkül jelezzük ezt), addig a posztapokaliptikus művek a kataklizma után helyét kereső, instabil kis közösségekre fókuszálnak (*Nix*, 2013).

A dolog még izgalmasabbá válik, amikor a két műfaj „házasságának" leszünk tanúi. Márpedig a kortárs disztópiák írói (például *S. Collins*[4]*, V. Roth*[5]*, P. Ness*[6]) gyakran szinte egyforma mértékben élnek a disztópia és a posztapokaliptikus sci-fi toposzaival. Az ebből adódó ellentét (lásd: stabil versus instabil közösség) azonban nem feloldhatatlan. Sőt, talán ettől is lesz még izgalmasabb e keresztezett műfaj, hiszen majdnem egyszerre éljük meg a menekülés, kitörés vágyát a túlszabályozott rendszerből, s ugyanakkor az útkeresés, az új társadalom felépülése, felépítése is téma már. Talán nem véletlen, hogy a kortárs aipótuk[7] szinte mindegyike túllép azon, hogy „csupán" bemutasson egy autokratikus berendezkedést, de még azon is, hogy hitet adjon azzal kapcsolatban: a rendszer nem örök. A legtöbb mai disztópiaszerzőt – ellentétben például az 1984 szerzőjével – az is foglalkoztatja, mi jön a diktatúra után, feltétlenül jobb, szebb lesz-e az új világ(rend).

---

[4] Collins, Suzanne (2011): *Az éhezők viadala*. Agave Könyvek, Budapest. Eredeti címe: *The hunger games*. (A Szerk.)

[5] Roth, Veronica (2012): *A beavatott*. Ciceró, Budapest. Eredeti címe: *Divergent*. (A Szerk.)

[6] Ness, Patrick (2010): *Kés a Zajban*. Vivandra Könyvek, Budapest. Eredeti címe: *The Knife of Never Letting Go.* (A Szerk.)

[7] Az aipótuk az utópia visszafelé írva, így disztópiát, azaz negatív utópiát jelent. (A Szerk.)

„Klasszikus” disztópiák

A világirodalom emblematikus, kultikus regényei között bizonyosan akadnak antiutópiák. Nem belemerülve a részletekbe fontos megemlítenünk *Huxley* Szép új világát, *Zamjatyin* Mi[8] című regényét, illetve a két mű összehasonlításáról tanulmányt író (!) *George Orwell* 1984-ét. Természetesen *Bradbury* Fahrenheit 451-e is idekívánkozik, de – felborítva az időrendet – *Swift* Gulliverje is.

Nem ilyen egyszerű a helyzet, ha a magyar irodalomban keresgélünk. Bár *Szerdahelyi István* (2003) és *Kuczka Péter* (1985) az ’utópisztikus irodalom’-ról szólva megjegyzi, hogy a 20. századi magyar utópiák zöme harmad-negyedrangú szerzők tollából származik, s jobbára ifjúsági regények[9], ám alaposabb vizsgálat után – e sorok szerzője disszertációjában minden magyar nyelven írt utópiát és disztópiát igyekezett bemutatni – kiderülhet, hogy ismert és méltatlanul keveset emlegetett remekművek is akadnak irodalomtörténetünkben.

A műfaj magyar aranykora bő fél évszázados időtartamú, s a *Karinthy–Babits–Szathmári–Déry–Karinthy* „névsorral” írható le. (Természetesen a két azonos vezetéknév nem azonos szerzőt jelöl, előbbi Frigyes, utóbbi a fia, Ferenc.)

Karinthy Frigyes két antiutópiával is előrukkolt, az Utazás Faremidóba 1916-ban jelent meg, míg a Capillaria 1921-ben. Különösen az utóbbi méltó a jelenkor figyelmére is. Mindkét regény igazi gulliveriáda, a Capillaria azonban humorával, eredetiségével, konzisztens szemléletével igazi gyöngyszem a Gulliver-történetek között.

Babits Mihály Elza pilótáját (1933)[10] indokolatlanul felejtettük el. Az elsősorban költőként számon tartott szerző e regényével is bizonyította, hogy a nagyprózát sem idegen tőle.

Déry Tibor G. A. úr X-benjét (1964) többen az író legjelentősebb művének tartják, pedig bizonyosan nem a legtöbbet olvasott írása. A szabadság nélküli rend bemutatása egészen másképp sokkolja olvasóját, mint mondjuk az 1984. Ezúttal nincs terror, ám mégis hasonlóan borzasztó hatást kelthet az olvasóban a közönyösség, a változtatás igényének hiánya, az érzelmek hiánya, a „totális dehumanizáció” (*Oltyán*, 2003), mint a lelki terrort ábrázoló antiutópiák.

Az Epepét (1970) olvasva úgy tűnhet – *Karinthy Ferenc* mintha édesapja példáját követte volna –, gulliveriádaszerű történet bontakozik ki előttünk, ahogy a Budai nevű nyelvész bolyongásáról olvashatunk a furcsa (nyelvű) városban. Ám mert a verbális kommunikáció sehogy sem akar működni, így a főhős nem tud megismerkedni igazán Epepével, a lakóival, s gulliveriádából inkább afféle „nem szigetes robinzonáddá” (*Komáromi*, 1999) alakul a regény.

---

[8] Zajmatyin, Jevgenyij (1990): *Mi*. Európa Könyvkiadó, Budapest. Eredeti címe: *Мы*. (A Szerk.)

[9] *Világirodalmi lexikon*, 16. kötet, 262. o.

[10] Babits Mihály (1933): *Elza pilóta vagy a tökéletes társadalom*. Nyugat.

Megemlítünk még két olyan művet (pontosabban egy regényt és egy trilógiát), amelyekről alig esik szó, szinte érthetetlenül csendes fogadtatás és utóélet jellemzi őket. *Dalos György* 1985-je (1982) esetében talán érthető, hogy nem kísérte zajos siker a megjelenését. Egyrészt először külföldön adták ki, másrészt narratíváját tekintve egy igazi klasszikus mű folytatása, harmadrészt a stílusa – nyilván nem véletlenül – jelentősen eltér *Orwell*étől. Talán ettől is lesz igazán sajátos, hogy tudniillik a szerző mer „feleselni" *Orwell*-lel. Az 1985 könnyed, humoros, narrációjában különlegesebb, a lábjegyzetek és a főszöveg fiktív írójának ellentéte egyre nyilvánvalóbbá válik. Igazi kelet-európai remekmű ez, amelynek alkotója egyszerre hajol meg a nagy elől ellőtt, de jelzi azt is, innen nézve egész másnak látszanak, látszottak a diktatúrák[11].

Egész más okból különleges *Mandics György* és *M. Veress Zsuzsanna* Heraklidák-trilógiája. A Vasvilágok (1987)[12], A gubólakók (1989)[13] és A dromosz (1992)[14] nem regények, hanem egy-egy novellafüzér, ám a köteten belül és a könyvek között is van koherencia. A trilógia egyrészt igazi sci-fi hangulatot áraszt, ám a szerkesztés és a gondolatiság miatt a legjelentősebb világirodalmi példákkal (*Isaac Asimov, Frank Herbert, Stanislaw Lem*) is összevethető.

Disztópiák a mai ifjúsági irodalomban

„Felnéztem a falra, ahova mindig feltesszük az éppen legkeresettebb ifjúsági regények címeit, és azt láttam, hogy az első öt vagy hat könyv mind disztópia." Az idézet *Phyllis Simontól*, a legnagyobb észak-amerikai könyvesbolthálózat egyik tulajdonosától származik, 2012-ből (*Simon,* 2012, idézi *Bethune,* 2012).

Ez a közelmúlt (majdnem a jelen), de vajon a semmiből jött-e a műfaj „berobbanása" az ifjúsági irodalomba? A válasz határozottan nem. *Maria Nikolajeva* már 15 évvel ezelőtt leírta, hogy a felnőttirodalomhoz képest ugyan fél évszázados késéssel, de a '90-es évekre a disztópia kiemelt jelentőségűvé vált – elsősorban az angolszász nyelvterület gyermekirodalmában (*Nikolajeva,* 2000). Ráadásul az orosz származású szerző ekkor még csupán Az emlékek őre (1993)[15] vagy *Thormod Haugen* Cry from the Jungle-je (1989)[16] nemzetközi sikere apropóján írt

---

[11] Dalos György (1981): *Ezerkilencszáznyolcvanöt*. Párizsi Magyar Füzetek, Új Géniusz, Budapest. (A Szerk.)

[12] Mandics György és M. Veress Zsuzsanna (1987): *A Vasvilágok*. Kritérion Könyvkiadó, Budapest. (A Szerk.)

[13] Mandics György és M. Veress Zsuzsanna (1989): *A gubólakók*. Kritérion Könyvkiadó, Budapest. (A Szerk.)

[14] Mandics György és M. Veress Zsuzsanna (1992): *A dromosz*. Kritérion Könyvkiadó, Budapest. (A Szerk.)

[15] Lowry, Lois (1993/2001): *Az emlékek őre.* Animus, Budapest Eredeti címe: *The Giver.* (A Szerk.)

[16] Haugen, Thormod (1983): *A Cry from the Jungle*. Gyldendal, Oslo. (A Szerk.)

a regénytípus népszerűségéről, nem nagyon sejthette, hogy *Suzanne Collins* vagy épp *Veronica Roth* trilógiái ismertségben jócskán felülmúlják az elődöket, előzményeket.

Vajon meg kell-e lepődnünk ezen? Tudniillik, hogy egy régóta létező műfaj manapság az ifjúság körében hódít, méghozzá elsöprő erővel. Önmagában az, hogy ilyen komoly, „társadalmi szinten gondolkodó" regények érdekesek, fontosak a kamaszok számára, aligha különös dolog (*Gombos*, 2012). Ha mégis idegenkedne valaki e műfaj és e korosztály egyre szorosabb kapcsolatától, egyszerűen muszáj lesz tudomásul vennie, „az antiutópiák kegyetlenek, humortalanok, remény nélküliek, és hihetetlenül érdekesek a mai tinik számára" (*Reeve*, 2011). Ráadásul olyan sokan felfigyeltek már erre, olyan sokan írtak erről, hogy lassan ott is beszélnek a tendenciáról, ahol éppen csak elindultak hódító útjukra az ifjúsági antiutópiák.

Érdekes, hogy miközben meglehetősen sok erőszakos, brutális elemmel találkozunk, csak ritkán „véresek" a történetek. *Brian Bethune* kérdése például az Az Éhezők Viadalával kapcsolatban – „Hogyan lehet kasszasiker egy történet, amely arról szól, hogy gyerekek legyilkolják egymást a felnőttek szórakoztatására" – valójában könnyen megválaszolható: ahogy *Suzanne Collins* regényénél, úgy a legtöbb hasonlónál sem a brutalitás jelenti a vonzerőt a kamaszok számára (*Bethune*, 2012). Sokkal inkább az, hogy – már-már kötelező sajátosságként – a főszereplők érzelmeit átélhetik az olvasók. *April Spisak* például alapmotívumként fogalmazza meg (három másik elem mellett): a szerzők olyan pontosan, hihetően írják le a helyzetet, hogy bele tudjuk képzelni magunkat a szereplő helyébe (*Spisak,* 2012).

Jennifer Wermes (2011) a Matched[17] (*Ally Condie* regénye) kapcsán is azt emeli ki, hogy az olvasó úgy érzi, Kassziaként, a főszereplő bőrébe bújva gondolkodhat. Nem is lehet úgy olvasni a könyvet, hogy befogadóként ne hozzunk mi is döntést arról, mit tennénk a lány helyében.

Az efféle „érzelmi hitelesség" fontos akkor is, amikor azt vizsgáljuk, hogyan tudnak ilyen széles olvasóközönséget megszólítani a disztópiák szerzői. Hisz fiatalok és idősek egyaránt vannak a rajongók között. A miértre részben választ ad *Wermes:* azért nem csupán ifjak olvashatják e történeteket, mert a pontosan leírt érzések nemcsak a kamaszok érzései lehetnek. Így átélhetők bármilyen korú ember számára (*Wermes,* 2011).

Mindazonáltal persze feltűnőbb az antiutópiák különös népszerűsége a tinik körében. A miértre itt is találunk lehetséges válaszokat. *Laurence Gander* szerint a háttérben „csupán" annyi áll: a serdülőkor éppúgy a változásról szól, ahogy a disztópiák is (*Gander*, 2012). Azt azonban fontos megjegyeznünk, hogy míg a felnőtté válás küszöbén álló fiatal bizonyos szempontból passzív, nem befolyá-

[17] Condie, Ally (2011): *Egymáshoz rendelve*. Ciceró Könyvstúdió, Budapest. Eredeti címe: *Matched*. (A Szerk.)

solhatja a benne, „rajta" lezajló átalakulásokat, addig a diktatúrák ellen lázadók éppen aktivitásukkal idézik elő a változásokat.

Az Éhezők Viadala kapcsán *Ann Duncan* és *Andy Langford* is megjegyzi: a történet a fiataloknak arról a vágyáról is szól, hogy képesek legyenek megváltoztatni a világ(történelem) eseményeinek folyását, irányát (*Duncan* és *Langford,* 2012).

Brian Bethune egész másban látja a felfokozott érdeklődést: „A kamaszoknak van egy sötét oldala, szeretik a melodrámát, a nagy érzelmeket – s mi lenne annál nagyobb dráma, mint hogy a világ pokolra megy, mert a felnőttek elszúrták a dolgokat." Kicsit később ezt egyszerűbben is megfogalmazza: „a felnőttek jelentik a problémát, a kamaszok a megoldást" (*Bethune*, 2012). Ez persze végképp nem újdonság a gyermekirodalomban, hisz a „gyermek-megváltóként" is értelmezhető kis herceg óta számtalan példát láttunk már arra, hogy a még ártatlan, „romlatlan" korúaknak kell rendbe tenni azt, amit a felnőttek már nem tudnak. *Michael Ende* Momója és Barnabása[18] vagy Lowry Jonase[19] egyaránt ilyen hős, ráadásul egyik sem igazi „bajnok-alkat". Inkább csak az eltökéltség, az akarat van meg bennük, az sem mindjárt a történetük elején.

Gander különösen fontosnak tartja a történetek főszereplőinek karakterét. Azt, hogy e hősöknek igazi érzelmeik vannak, döntéseket kell hozniuk arról, hogy álljanak hozzá a felnőttek formálta világhoz. Mindamellett nem elkényeztetettek, képesek cselekedni, dönteni. S így persze könnyen válhatnak idolokká, példaképekké is a kamaszolvasó számára (*Gander,* 2012).

Philip Reeve számára egyértelmű, miért vonzó a műfaj a fiatalok számára: a gyerek- és felnőttkor között „ragadt" kamaszok kifejeznék elégedetlenségüket a szülők és tanárok hatalmával szemben, és le is tudják írni/rajzolni halvány elégedettségüket azzal, ahogy az elképzelt felnőtt társadalomból füstölgő romhalmaz lesz. Nem lehet véletlen, hogy a kortárs ifjúsági antiutópiák hősei a szülőket gyakran rossznak látják, akik kiszolgálják az elnyomókat. De legalábbis tehetetlenek. Az esetleges „forradalmár" apákról-anyákról maximum a történet későbbi pontján derül ki, hogy lázadni mertek. (Lásd: a Matched vagy a Delírium[20].) Ráadásul e korosztály különösen érzékeny a nagy, világméretű igazságtalanságok iránt, amelyekre a disztópiák gyakran rámutatnak (*Bethune*, 2012).

Mi hát e nem is annyira új műfaj napjaink béli elsöprő sikerének titka? Egyrészt az, hogy a 21. század kamaszai más nagyságrendben gondolkodnak, mint 100 vagy több évvel korábban élt elődeik. Őket valóban érdekli a *világ,* az eljövendő társadalom sorsa, hiszik, hogy a jövő „tinis lázadása" nem a családon belüli szerepek miatt zajlik majd. Másrészt szeretnék hinni azt is, hogy az eljö-

---

[18] Ende, Michael (2004): *A Végtelen Történet.* Európa Könyvkiadó, Budapest. Eredeti címe: *Die Unendliche Geshichte*. (A Szerk.)

[19] Utalás a főszereplőre. Lois Lowry (1993/2001): *Az emlékek őre*. Animus, Budapest. Eredeti címe: *The Giver*. (A Szerk.)

[20] Oliver, Lauren (2011): *Delírium*. Ciceró Könyvstúdió, Budapest. Eredeti címe: *Delirium*. (A Szerk.)

vendő harcban nekik is juthat egy hős-szerep. Akkor is, ha alkatuk, múltjuk, személyiségük nem predesztinálná erre őket.

S végül ne feledkezzünk meg arról sem, hogy a disztópiák mostanra „gazdát cseréltek", olvasóik elsősorban lányok lettek. S e „kifehéredés" – amellett, hogy bizonyos új motívumok megjelenésével is járt (lásd: szerelmi háromszög) – bizony megsokszorozta a rajongók számát.

S hogy meddig tart e sikertörténet? Azt sejtjük, amíg a disztópiák szerzői képesek az elmúlt években látottakhoz hasonló megújulásra, addig nem lehet kérdés a műfaj létjogosultsága.

Felhasznált irodalom

Balázs Zoltán (2006): Utópia és disztópia. *Holmi*, **18.** 9. sz. 1165–1167.

Bethune, Brian (2012): The Hunger Games': Your Kids Are Angrier Than You Think. *Maclean's*. **125.** 13/14. sz. letöltés helye: http://www.macleans.ca/culture/movies/dystopia-now/ letöltés ideje: 2015. március 15.

Cioran, Emil (1991): Az utópia mechanizmusa. *Nagyvilág*, **36.** 6. sz. 857–867.

Duncan, Ann és Langford, Andy (2012): Teen hero: Life and death in The Hunger Games. letöltés helye: *The Chrristian Century*. cop. http://www.christiancentury.org/article/2012-03/teen-hero letöltés ideje: 2013. január 1.

Ehre, Milton (1991): Olesha's Zavist': Utopia and Dystopia. *Slavic Review*, **50.** 3. sz. 601–611.

Gander, Laurence (2012): Dystopian novels: Have You Read One Lately? *Library Media Connection*, **31.** 1. sz. 28–29.

Gombos Péter (2012): Kamaszlányok a világ megmentéséért. *Fordulópont*, **14.** 57. sz. 41–54.

Komáromi Gabriella (1999, szerk.): *Gyermekirodalom*. Helikon, Budapest.

Kuczka Péter (1985): Lehetséges és lehetetlen világok – részletek a sci-fi regényéből. IV. Az alapító atyák. *Kincskereső*, **12.** 9. sz. 31–35.

Lem, Stanislav (1974): *Tudományos fantasztikus irodalom és futurológia.* Gondolat, Budapest.

Levin, Harry (1963): *The Gates of Horn: A Study of Five Realisis*. Oxford University Press, New York.

Morton, Arthur L. (1974): *Angol utópia*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Nikolajeva, Maria (2000): *From Mythic to Linear. Time in Children's Literature.* The Children's Literature Assosiation and The Scarecrow Press, Lanham @ London.

Nix, David J. (2013): Dystopian Versus Post-Apocalyptic Literature. letöltés helye: Goodreads honlap http://www.goodreads.com/author_blog_posts/3926848-dystopian-versus-post-apocalyptic-literature letöltés ideje: 2015. március 26.

Oltyán Béla (2003): A zsarnokság „szabadsága”. A G. A. úr X.-ben modellértéke. *Tiszatáj*, **57.** 3. sz. 72.

Péteri Zoltán (2002): Előszó. In: Morus Tamás: *Utópia.* Szent István Társulat, Budapest.

Poszler György (1989): *Eszmék, Eszmények, Nosztalgiák*. Magvető, Budapest.

Reeve, Philip (2011): The Worst Is Yet To Come. *School Library Journal*, **1.** August, 35–36.

Spisak, April (2012): Dystopian Novel? *The Horn Book Magazine*, **5.** May–June, 55–60.

Szerdahelyi István (2003): *Bevezetés az esztétikába.* Zsigmond Károly Főiskola, Budapest.

Szénási Éva, D. (1982): Utópia – ideológia – társadalmi realitás. *Filozófiai Figyelő*, **4.** 1–2. sz. 36–44.

Szilágyi Ákos (1988): *Ezerkilencszáznyolcvannégyen innen és túl.* Magvető, Budapest.

Vízer Balázs (2006): Az ember gyermeke. Kritika. letöltés helye: *mozinet* honlapja letöltés helye: http://www.mozinet.hu/index.nof?o=0&nyelvid=1&k1=1&k2=43&filmid=2481 letöltés ideje: 2007. 07. 16.

Wermes, Jennifer (2011): Matched. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, **54.** April, 542–550.

Petres Csizmadia Gabriella

Tendenciák a kortárs gyermekirodalmi antológiákban[1]

Az utóbbi néhány év leforgása alatt meglepően sok kortárs gyermekirodalmi szövegeket tartalmazó antológia látott napvilágot: *Apám kakasa* (*Lackfi és Vörös,* 2009)*, Aranysityak* (*Lackfi,* 2010)*, Navigátor* (*Lovász,* 2011)*, Friss tinta!* (*Banyó, Csányi, Edinger* és *Kovács,* 2012)*, Érik a nyár* (*Lovász,* 2013)*, Elfelejtett lények boltja* (*Lovász,* 2013)*, Tejbegríz* (*Lovász,* 2013)*, A kalóz nagypapa* (*Győri* és *Kovács,* 2013)*, A titokzatos csizmaevő szörny* (*Halász,* 2014). A felsoroltak közül két antológia, az *Apám kakasa* és a *Navigátor* kortárs, és 20. századi alkotásokból egyaránt válogat. A többi összeállítás sajátossága abban található, hogy nem csupán ízelítőt nyújt a kortárs gyermekirodalom szövegvilágából, hanem annak keresztmetszetét kínálja, mivel rajtuk keresztül átfogó képet nyerünk a mai gyermekvers- és gyermekpróza-irodalom tendenciáiról, műfaji és nyelvi sokszínűségéről.

A kortárs gyermekirodalmi antológiák korpuszait háromféle válogatási elv – téma, népszerűség és műforma – szerint gyűjtik össze. A tematikus elrendezésű összeállítások többnyire az alcímükben is jelzik a válogatás vezérelvét: *Érik a nyár – Mai szerzők nyári antológiája* (nyár témájára felfűzött művek); *Elfelejtett lények boltja – Mai szerzők ünnepi antológiája* (karácsonyi tematikájú gyűjtemény); *Tejbegríz – Finom irodalom gyermekeknek és felnőtteknek* (irodalom és gasztronómia kapcsolatát tematizáló összeállítás); *A kalóz nagypapa* (alcím híján itt a cím ad némi támpontot a kötet témakörére, a család problematikájára). A népszerűségi szempontot követő összeállítások közé olyan művek tartoznak, amelyek – a kortárs szerzők alkotásai mellett – a legismertebb és legnépszerűbb 20. századi gyermekszerzők tollából származnak. Ezt találjuk az *Apám kakasa* és a *Navigátor* című antológiákban, amelyek tágabb időbeli távolságot átölelve tekintik át a kiemelkedő magyar gyermekirodalmi alkotásokat. A műforma alapján elrendezett antológiák három csoportba sorolhatók: gyermekversgyűjtemények *(Apám kakasa, Aranysityak, Friss tinta!),* gyermekpróza-összeállítások *(A titokzatos csizmaevő szörny),* illetve verses és prózai alkotásokat vegyesen kínáló antológiák *(Navigátor, Érik a nyár, Elfelejtett lények boltja, Tejbegríz, A kalóz nagypapa).*

[1] A tanulmány rövidebb formában olvasható az *Irodalmi Szemle* 2015 májusi számában.

A válogatási szempontok különbözőségétől függetlenül tanulmányomban azokra a jelenségekre hívom fel a figyelmet, amelyek tendenciaként jelennek meg a kortárs gyermekirodalmi művekben. A szövegek legalapvetőbb közös jellemzője, hogy nyelvfelfogásukban, a nyelvi és tematikai tabuk feltörésében *(Gombos,* 2007), maszkos megszólaláshoz való vonzódásukban a posztmodern irodalom szövegterében foglalnak helyet. Ez a kijelentés megerősíti azt a feltevést, hogy a gyermekirodalmi szövegek narrato-poétikai sajátosságaikban, felépítésükben nem térnek el a szépirodalom többi területétől, illetve nem választhatóak el a kortárs irodalmi tendenciáktól *(Kiss,* 2008), csupán nyelvezetükben, struktúrájukban, illetve a valóság és fikció egybemosódásában és az eukatasztrófa bekövetkezésében alkalmazkodnak a befogadók életkori sajátosságaihoz. Ez az alkalmazkodás elsősorban szerepjátékként, a maszkos identitás megszólalásaként valósul meg, ami a posztmodern beszédmód egyik legjellemzőbb megnyilvánulása *(Németh,* 2012). A kortárs gyermekirodalmat ugyanakkor olyan műfaji gazdagság jellemzi, amire a szakirodalom nem szentel kellő figyelmet, és nagyrészt csupán a tágnak és üresnek ható gyermekvers és műmese kategórianevek használatával dolgozik. Az említett antológiák nagy szerepet játszhatnak abban, hogy a műfaji árnyalatokra felhívják a figyelmet, hiszen a válogatások egyebek mellett a műfaji sokszínűségre is törekednek.

Tanulmányomban a posztmodern gyermekirodalom jellegzetességeibe kínálok betekintést. Az írás rövidsége miatt nem áll módomban valamennyi szöveggyűjteménnyel behatóan foglalkozni, ezért a Tejbegríz (*Lovász*, 2013) című válogatást kiemelve, annak szövegein keresztül mutatom be a kortárs gyermekirodalmi antológiák tendenciáit. Ez a kötet alkalmasnak bizonyul az átfogó vizsgálatra, mivel a legújabb összeállítások egyike, kizárólag mai szövegeket tartalmaz, gyermekversek és gyermekprózai művek egyaránt szerepelnek benne, illetve konkrét témakör köré gyűjti szövegeit.

Gyermeki nézőpont és maszkos identitás

A kortárs gyermekirodalom korpuszában paradigmaváltásként észlelhető, hogy a szövegek modalitásának egy jelentős részét a gyermeknyelvhasználat és gyermeki perspektíva közvetítése határozza meg[2]. Ez a tendencia egyrészt a nyelvi

[2] vö. Lovász Andrea (2000): Gyermek–irodalom. *Forrás folyóirat*, **32**. 12. sz. 90–102. letöltés helye: http://www.forrasfolyoirat.hu/0012/lovasz.html letöltés ideje: 2015. január 8.

Lovász Andrea (2008): Klasszicizálódó kortársak. Tendenciák a gyermekirodalomban. *Könyv és Nevelés*, **10.** 4. sz. letöltés helye: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00040/la_0804.htm letöltés ideje: 2015. március 10.

Lovász Andrea (2011): Felnőtt gyermekirodalom. *Könyv és Nevelés*, **13.** 2. sz. letöltés helye: http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/felnott_gyerekirodalom letöltés ideje: 2015. június 26.

Gombos Katalin (2007): *A gyermeklíra reneszánsza*. Iskolakultúra, **16.** 5. sz. 42–58.

tabuk szétfeszítését szolgálja, melynek értelmében a gyermeklírát uraló irodalmi nyelvhasználatot és felnőtt perspektívát a gyermek hétköznapi beszédmódjának imitálása és nézőpontjának közvetítése váltja fel, másrészt a maszkos identitásképzés eszköze, ami a felnőtt-gyermek oppozícióját, az alá-fölérendeltségi viszonyokból fakadó elidegenítő hatást kívánja eltüntetni. Ennek értelmében a korábbi „gyermekről gyermeknek" elv dominanciáját a „gyermek beszél gyermeknek" szerephelyzet váltja fel. A gyermeknyelv imitációja a szöveget író felnőtt és a szöveget befogadó gyermek közti távolságot kívánja áthidalni, és a maszkos identitás megszólalását, a gyermeki perspektíva felértékelődését közvetíti.

A gyermeki perspektíva dominanciája, az én-megszólalás preferálása elsősorban a lírai alkotásokat jellemzi: a *Tejbegríz* (*Lovász*, 2013) kötet 21 verséből 13 gyermeki maszk mögül beszélő én-szöveg, vagyis a „gyermek beszél gyermeknek" vershelyzetet teremti meg, ezek közül *Jeney Zoltán Miért szeretek otthon ebédelni*[3] című verse csak címében jelzi a gyermeki maszkot. A többi vers – *Mit eszik a micsoda?*[4]; *Őskori malac*[5]; *Kúnó, a zöld diómanó*[6]; *A főszakács és a kilenc kukta balladája*[6]; *Apuka, a rossz pálinka és vakond úr*[7]; *Gyermekkori disznótoros-sorok*[8] – kettős olvashatóságú beszédmódot (*Gombos,* 2007) hoz létre, vagyis olyan beszédhelyzetet teremt, amely elkerüli a gyermek-felnőtt nézőpontjának megjelenítését. A felsoroltak közül két vers te-formulát, azaz önmegszólító beszédhelyzetet alkalmaz, amely önirónia kölcsönöz a szövegeknek: *Mészöly Ágnes Ballada az egyszerű kis vacsorákhoz (és a főzni alig-kedvelő anyákhoz)*[9] egyes szám első személyben szól önmagához/felnőttekhez, *Varró Dániel Lecsöppenő Kecsöp Benő*jében[10]. pedig a rossz tapasztalatokkal rendelkező én-elbeszélő a ketchupfogyasztás veszélyeire hívja fel az olvasó/jövőbeli önmaga figyelmét.

Az irodalmi mesében már kevésbé domináns a gyermeki maszk felöltése, és arányosan jelennek meg a gyermeki és felnőtt nézőpontú, illetve a kettős

---

[3] Jeney Zoltán (2013): Miért szeretek otthon ebédelni. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 114.

[4] Keresztesi József (2013): Mit eszik a micsoda? In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 41.

5 András Sándor (2013): Őskori malac. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 44.

[6] Havasi Attila (2013): A főszakács és a kilenc kukta balladája.In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 63.

[7] Jász Attila (2013): Apuka, a rossz pálinka és vakond úr. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 88.

[8] Zalán Tibor (2013): Gyermekkori disznótoros-sorok. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 88–89.

[9] Mészöly Ágnes (2013): *Ballada az egyszerű kis vacsorákhoz (és a főzni alig-kedvelő anyákhoz).* In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 79–80.

[10] Varró Dániel (2013): Lecsöppenő Kecsöp Benő. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 107.

olvashatóságú, semleges elbeszélői pozíciót betöltő narratívák. Az elbeszélői pozíció megválasztása összefügg a szöveg műfajával és célcsoportjával. Az én-elbeszélés alkalmazása elsősorban a novella vagy esszé műfajába hajló szövegtípusokban dominál, és a kamasz vagy felnőtt befogadókat célozza meg. A 18 prózai alkotásból 7 sorolható ide: *Vega vagyok*[11], *Mi a túró az a túrós csusza*[12], *Bivalymozarellák a salátaágy fölött*[13], *Luna*[14], *A vaczak szottya – a lecsóról*[15], *Az első szerelmes étel*[16], *A maradék*[17]. A gyermekprózában tehát kevésbé jellemzően jelent gyermeki álarcviselést az én-perspektíva választása, mint a gyermeklírában.

Elsősorban az irodalmi mesékben találkozunk felnőtt elbeszélői pozícióval – úgy tűnik, mintha a mesélés tevékenysége erősebben kötődne a felnőtt perspektívájából történő megszólaláshoz. Ezekben az esetekben többnyire gyermekekről szóló történetet olvashatunk, amely mögül kikacsint a mindentudó elbeszélő, azonban nem teremt alá-fölérendeltségi helyzetet, hanem a gyermekekkel cinkos mesemondó maszkját ölti magára. A mesemondói tradíció közvetlen modalitását, spontán kiszólásait a szövegek nyitó- vagy kezdőformulái őrzik, amelyek egyes szám első személyben, tanúságszövegként indítják vagy zárják a történetszövést. A tanúpozíció jelzését látjuk például a *Málnafolt* című szöveg zárlatában: „Azóta a szája sarka egy csöppet málnás, de hogy mitől, azt ők hárman senkinek sem árulják el, ez az ő közös titkuk. Meg most már a tiétek is! Úgyhogy pszt!" (*Lackfi,* 2013. 14. o.), vagy a *Tortás mese* nyitómondatában: „Anyáknapján történt, amit most elmesélek." (*Zágoni,* 2013, 18. o.) Az ide sorolható szövegeken túl – *A citromtündér*[18]; *Lopotnyik és a nyaminyamm-nyavalya*[19]; *A bonbonkirálykisasszony*[20] – az irodalmi mesék egy másik csoportjában semleges pozíciójú mindentudó elbeszélővel, vagyis a felnőtt vagy gyermeki perspektíva eltüntetésével találkozunk

[11] Szécsi Noémi (2013): Vega vagyok. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 26–27.

[12] Nyulász Péter (2013): Mi a túró az a túrós csusza? In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 82.

[13] Podmaniczky Szilárd (2013): Bivalymozarellák a salátaágy fölött. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 96-97.

[14] Demény Péter (2013): Luna. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 100–101.

[15] Cserna-Szabó András (2013): A vaczak szottya – a lecsóról. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 103–104.

[16] Grecsó Kriztián (2013)*:* In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 111–112.

[17] Turi Tímea (2013): A maradék. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 114.

[18] Finy Petra (2013): A citromtündér. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 47.

[19] Böszörményi Gyula (2013): Lopotnyik és a nyaminyamm-nyavalya. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 52–55.

[20] Scheer Katalin (2013): A bonbonnkirálykisasszony. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 35–39.

– Dínom-dánom partiszerviz[21]; *A kalifa és a tűz*[22]; *Evéke eszik*[23] *Elvont kolbász*[24]; *A nyamm*[25], ami a tündérmesei tradíció legjellemzőbb elbeszéléstechnikáját tükrözi.

A gyermeknyelv-imitáció technikái

Az antológiákat legmarkánsabban átjáró, a posztmodern nyelvhasználat stratégiáit a befogadók életkori sajátosságaival összekapcsoló sajátosságként a humor kiemelt pozíciója figyelhető meg. A kortárs gyermekirodalmi szövegek humor iránti érzékenysége abból az elvárásból fakad, hogy a befogadók a szórakoztató funkció dominanciáját kívánják meg a mai szövegektől. Az antológiákat átjáró humor a következő formákban jelenik meg: nyelvi humor és gyermeki nézőpont működtetése, paródia, pastiche, valamint irónia alkalmazása.

A nyelvi humor elsősorban a gyermeknyelv imitációjában, a roncsolt grammatika és a nyelvrontás technikájának használatában gyökeredzik. A gyermeknyelv alkalmazása nemcsak az én-megszólalások preferálását foglalja magába, hanem a gyermeknyelv-használat imitációjából fakadó humort is, amely az anyanyelvtanulás egyes fázisainak szövegben történő tükrözéséből következik. Ide soroljuk a metatézis (*Neuberger,* 2014) jelenségét, ami egy-egy hang vagy időtartam felcserélését foglalja magába; a renyhe artikulációból fakadó szóhatár-eltolódásokat, az életkori pöszeség sajátosságait, a szórendtévesztésből fakadó félreértéseket, illetve az analóg mintára történő toldalékolás-tévesztéseket. Mivel ezeket a jelenségeket a kortárs gyermekirodalmi alkotások tudatosan integrálják és a jelentésmódosítás játékos eszköztáraként használják, ezt az eljárást a roncsolt grammatika jelenségének nevezzük. Roncsolt grammatikai elemeket – szórendeltolást, toldalékolás tévesztést – találunk például a következő idézetben: „Répát nem eszek, karalábét igen, dinnyét igen, / eper tejszínnelt eszem habbal.” (*Kukorelly,* 2013. 9. o.). Egy másik példa az élőnyelvhasználatot imitáló szóhatár eltolódásra: „Mert rosszat minek igyon a Zember!” (*Jász,* 2013. 88. o.).

Az imitált gyermeknyelv-használat további eszközének a „nyelvrontás” alkalmazását tartjuk, ami szintén az anyanyelv elsajátításának természetes fázisát képezi le, és a népetimológia működési elvét követi. A nyelvrontás lényege,

---

[21] May Szilvia (2013): Dínom-dánom partiszerviz. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 28–32.

[22] Parti Nagy Lajos (2013): A kalifa és a tűz. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 48–49.

[23] Vörös István (2013): Evéke eszik. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 58–59.

[24] Darvasi László (2013): Elvont kolbász. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 67–70.

[25] Lugosi Viktória (2013): A nyamm. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 72–77.

hogy a gyermeknyelven, többnyire egyes szám első személyben megszólaló lírai én a számára ismeretlen jelentésű és hangzású szót lecseréli egy hasonló hangsorból álló, ám számára ismert jelentéssel bíró szóra. Ezek a szócserék többféle módszerrel keletkeznek: az összetett szót elemeire bontva megfosztják eredeti jelentésétől – például „hányt az inger" (*Kiss,* 2013. 23. o.) –, egy értelmes szóból önmagában értelmetlen, de elemeiben értelmes tagszavakra cserélődhetnek – például fűszernövény helyett fülszőrnövény (*Jász,* 2013. 57. o.) –, valamint két értelmes szóból szóösszevonással, szótagátvitellel új szót képezhetnek – például a fűszer és szerda összevonásából születik meg a fűszerda (*Jász,* 2013. 57. o.) kifejezés. A gyermekirodalmi művekben alkalmazott nyelvrontás vagy szótorzítás technikája gyakran metaforikus jelentésképzeteket indít el, így a többsíkú jelentés megformálásának domináns eszközévé válik.

Transztextuális elemek: paródia, pastiche és irónia

Az antológiákban a nyelvi humor mellett a paródia, pastiche és irónia alkalmazása is megfigyelhető. A paródia elsősorban egy-egy műformára vagy műfajra és azok szerkezeti elemeire irányul, amely a megszokott struktúra felsértésével kizökkentő hatást kíván elérni.

A tündérmese funkcióira irányuló paródiajelleg képezi *May Szilvia Dínomdánom partiszerviz* című irodalmi meséjének az alapját, melyben három disznó – felrúgva a mesebeli szerepkörüket – átveszi és alaposan összekeveri a hagyományos mesehősök ételeit. A tündérmesei struktúra parodizálását erősítik a szöveg metafiktív rétegei, melyekben a történet önnön meseiségére reagál, például „Tudni kell, hogy ha egy mesébe kifejezetten nem írta bele az írója, hogy milyen ételek szerepeljenek benne, akkor azt a szereplők választhatták meg, ezért találkozhatsz egyedül ebben a mesében a rebarbara tortával." (*May,* 2013. 30. o.). *Markó Béla Sárkányebéd*[26] című gyermekversében a sárkány szerepkörét parodizálja ki és dehereoizálja, amikor a hétfejű, gonosz ellenfél sztereotípiájából a hét szájon át való étkezés problematikájával küzdő, önmaga csapdájába eső szerencsétlen – és egyáltalán nem félelmetes – figurát fabrikál.

Szintén népmese-paródiával találkozunk *Parti Nagy Lajos A kalifa és a tűz* című aktualizált meséjében, amely egy konkrét népmesét mesél újra mai nyelvre és korra lefordítva. Az átirat megőrzi a népmese szerkezetét, motívumrendszerét; paródiajellege a nyelvi rétegek önkényes keverésében rejlik: a köznyelvi és nyelvjárási elemek mellett olyan nyelvi elemek is beépülnek a szövegbe, amik a kortárs tárgykultúrát, gondolkodásmódot, életritmust, technikát tükrözik. Az archaizálásra rájátszó parodisztikus szöveghatást a különböző nyelvi rétegek kiszámíthatatlan egymás mellé illesztése képezi. Például „Egy téli estén ültek a tévé előtt,

[26] Markó Béla (2013): Sárkányebéd. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 42–43.

akkorjában még a régifajta, faszenes tévé járta, nem a plazma, ültek, fűttőzködtek, mártogatták a nyelvüket a nádrumos teába. Egyszer csak azt mondja a kalifa: idefigyelj, cimborám, kutya hideg van odaki." (*Parti Nagy,* 2013. 48. o.).

A tündérmese műfajának megidézésén túl a választott kötetben a ballada műfaja is előtérbe kerül. *Garaczi László Kúnó, A zöld diómanó* című művében balladaparódiával találkozunk, amely *Arany János V. László*ját (*Arany*, 1997) idézi meg (a király beteges rettegése, a mérgezés motívuma, baljóslatú sejtetések). *Havasi Attila: A főszakács és a kilenc kukta balladája*[27] című műve egy dajkarímfajtából, az ujjkiolvasó műfajából épít balladát, ahol tragikus zárlat helyett a főhős evésbe öli bánatát. *Mészöly Ágnes: Ballada az egyszerű kis vacsorákhoz*[28] című alkotásában a Villon-féle balladaformát idézi meg – a mű érdekessége, hogy felnőtt lírai én ön-ironikus hangon beszél.

Önirónia járja át *Kiss Ottó: A tortagyilkos éjszakája*[29] című alkotását is, melyben a lírai én a habzsolást követő rosszullét szűrőjén keresztül vet számot falánkságával. Az irónia legmarkánsabban azonban azokban a művekben érvényesül, amelyek a felnőttek alakoskodását kívánják leleplezni: az *Apuka, a rossz pálinka és a költészet*[30] című gyermekversben az önzés toposzának kifigurázásával találkozunk, a *Miért szeretek otthon ebédelni*[31] vagy a *János bácsi, a spenót és a költészet*[32] című alkotások pedig a gyermek-felnőtt időnkénti hamis alá-fölérendeltségi viszonyát és az ebből fakadó tudálékosságot leplezik le.

A pastiche-jelleg az irodalmi mesék azon csoportjában figyelhető meg leginkább, amelyek sajátmesékként vagy ellenmeseként eredeti történetet teremtenek, de valamelyik népmesetípus struktúráját képezik le, illetve írják felül. Ezt láthatjuk *A bonbonkirálykisasszony*[33] című ellenmesében, amely a tündérmese tradíciójára épít, azonban a boszorkány és a királylány szerepkörét felsértve a hagyományostól eltérő funkciókkal látja el őket; illetve *A citromtündér*[34] című sajátmesében, amely az eredetmese mintájára alapozza szövegszövését.

---

[27] Havasi Attila (2013): A főszakács és a kilenc kukta balladája. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 63.

[28] Mészöly Ágnes (2013): Ballada az egyszerű kis vacsorákhoz (és a főzni alig-kedvelő anyákhoz). In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella. Budapest. 79–80.

[29] Kiss Ottó (2013): A tortagyilkos éjszakája. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella, Budapest. 23.

[30] Jász Julcsi (2013): Fűszerda. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella, Budapest. 88.

[31] Jeney Zoltán (2013): Miért szeretek otthon ebédelni. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz*. Cerkabella, Budapest. 114.

[32] Jász Attila (2013): János bácsi, a spenót és a költészet. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz*. Cerkabella, Budapest. 87.

[33] Scheer Katalin (2013): A bonbonkirálykisasszony. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz*. Cerkabella, Budapest. 35–39.

[34] Finy Petra (2013): A citromtündér. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz*. Cerkabella, Budapest. 47.

Tendenciák a kortárs gyermekirodalmi antológiákban – Összegzés

Tanulmányomban a kortárs gyermekirodalom narrato-poétikai sajátosságait vizsgáltam. Feltételezésem szerint a mai gyermekirodalmi tendenciákról legátfogóbban a gyermekirodalmi antológiák nyújtanak áttekintést, ezért a dolgozat elején röviden ismertettem a 2009 óta megjelent kortárs magyar gyermekirodalmi válogatásokat. Az antológiák bemutatásakor háromféle antológiatípust különítek el egymástól: tematikus összeállításokat, amelyek egy adott téma köré gyűjtik a szövegeiket; népszerűségi szempontokat követő válogatásokat, melyek a kortárs szövegek mellett közismert 20. századi gyermekirodalmi alkotásokat is tartalmaznak; valamint műforma szerinti csoportosításokat, melyek gyermekverseket vagy gyermekprózát közölnek, illetve mindkét szövegtípust tartalmazzák.

A röviden ismertetett antológiák közül a *Lovász Andrea* szerkesztette *Tejbegríz – Finom irodalom gyerekeknek és felnőtteknek (Lovász,* 2013) című válogatást emelem ki. A választott kötet mintegy keresztmetszete lehet a kortárs gyermekirodalmi tendenciáknak, hiszen nyelvfelfogásában, a nyelvi és tematikai tabuk feltörésében, a maszkos megszólalás iránti vonzódásában leképezi a jelenlegi irodalomtörténeti folyamatokat, s zökkenőmentesen betagozódik a posztmodern szövegtérbe. A kortárs gyermekirodalmi antológiák – szövegszervező eljárásaikból és narrato-poétikai sajátosságaikból kifolyólag – a posztmodern szövegtér szerves részét képezik. A legdominánsabban a gyermeki perspektíva és beszédmód betüremkedését észleljük bennük, melyek a maszkos identitás megképződésének helyéül szolgálnak. A roncsolt grammatika, a nyelvrontás, a nyelvi és tematikai tabuk szétfeszítése, az intertextuális kapcsolatok kialakítása, a paródia, pastiche, irónia alkalmazása a gyermekirodalmi paradigmaváltás eszközeiként értelmezhetők. Nyelvi és narratológiai sajátosságaikból fakadóan a kortárs gyermekirodalmi szövegek – főként a gyermeklíra egyes alkotásai – jócskán eltávolodnak a pedagógiai diskurzus elvárásaitól, vagyis nem céljuk a különböző erkölcsi tanulságok közvetítése, ami a posztmodern tilalomelvető tendenciáira vezethető vissza. A pedagógiai diskurzusból történő kilépés azonban csak akkor lehet sikeres, ha a szövegek „magas esztétikai mércével mérhető kontextusban nyilvánulnak meg – sajátos, hogy ezt a gyakorlatban legtöbbször a szerző személye garantálja." (*Gombos,* 2007. 44. o.).

Felhasznált irodalom

Arany János (1997): V. László. In: *Arany János balladái*. Kairosz, Budapest. 97–101.

Banyó Péter, Csányi Dóra, Edinger Katalin és Kovács Eszter (2012, szerk.): *Friss tinta!* Pozsonyi Pagony–Csimota, Budapest.

Gombos Katalin (2007): A gyermeklíra reneszánsza. *Iskolakultúra*, **17.** 5. sz. 42–58.

Győri Hanna és Kovács Eszter (2013, szerk.): *A kalóz nagypapa*. Pozsonyi Pagony, Budapest.

Halász Csilla (2014, szerk.): *A titokzatos csizmaevő szörny*. Látóhatár, Budapest.

Jász Attila (2013): *János bácsi, a spenót és a költészet.* In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz*. Cerkabella, Budapest. 87.

Jász Julcsi (2013): Fűszerda. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz.* Cerkabella, Budapest. 88.

Kiss Ottó (2013): A tortagyilkos éjszakája. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz*. Cerkabella, Budapest. 23.

Kiss Judit (2008): *Bevezetés a gyermekirodalomba*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.

Kukorelly Endre (2013): Répátne. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz*. Cerkabella, Budapest. 9.

Lackfi János (2013): Málnafolt. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz*. Cerkabella, Budapest. 14.

Lackfi János és Vörös István (2009, szerk.): *Apám kakasa*. Noran, Budapest.

Lackfi János (2010, szerk.): *Aranysityak*. Csodaceruza, Budapest.

Lovász Andrea (2011, szerk.): *Navigátor.* Cerkabella, Budapest.

Lovász Andrea (2013, szerk.): *Érik a nyár.* Cerkabella, Budapest.

Lovász Andrea (2013, szerk.): *Elfelejtett lények boltja*. Cerkabella, Budapest.

Lovász Andrea (2013, szerk.): *Tejbegríz – Finom irodalom gyerekeknek és felnőtteknek*. Cerkabella, Budapest.

May Szilvia (2013): Dínom-dánom partiszerviz. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz*. Cerkabella, Budapest. 29–32.

Németh Zoltán (2012): *A posztmodern magyar irodalom hármas stratégiája*. Kalligram Kiadó, Pozsony.

Neuberger Tilda (2014): *A spontán beszéd sajátosságai gyermekkorban*. Eötvös Kiadó, Budapest.

Parti Nagy Lajos (2014): A kalifa és a tűz. In: (uő.): *Pecsenyehattyú és más mesék*. Digitális Irodalmi Akadémia, Petőfi Irodalmi Múzeum, Budapest. 48–49. letöltés helye: http://dia.jadox.pim.hu/jetspeed/displayXhtml?offset=1&origOffset=-1&docId=15205&secId=1122845&qdcId=3&libraryId=-1&filter=Parti+Nagy+Lajos&limit=1000&pageSet=1 letöltés ideje: 2014. május 28.

Zágoni Balázs (2013): Tortás mese. In: Lovász Andrea (szerk.): *Tejbegríz*. Cerkabella, Budapest. 18.

Márkus Éva

A német nemzetiségi gyermekirodalom gyöngyszemei

Az előadásból készült tanulmány a magyarországi németek gyermekirodalmát mutatta be dióhéjban, a teljesség igénye nélkül, konkrét példákon keresztül.

A magyarországi németek

A magyarországi németek az ország második legnagyobb nemzetisége. Becslések alapján számuk megközelítőleg 200 000–220 000 főre tehető, ami az ország összlakosságának 2,5%-a. Elterjedt rájuk a „sváb" megnevezés, bár származásuk szerint bajorok, frankok, alemannok stb., a német nyelvterület déli és középső területeiről vándoroltak Magyarországra, nagyrészt a 18. században. Úgynevezett keverék nyelvjárásokat beszélnek, melyeket a Magyarországon kialakult formájukban Németország egyetlen településén sem beszélnek. Az ország különböző területein élnek, például Buda környékén, a Bakonyban, Tolna, Baranya megyében, a nyugati határszélen. A széttagolt telepítési területeknek is köszönhetően nem alakult ki egységes nyelvjárásuk, a különböző vidékeken egészen eltérő nyelvi variánsokat beszélnek. Az 1946 és 1948 között tartó kitelepítés/kiűzetés borzalmas törést jelentett a nemzetiség történetében. A németek felét elűzték, a zárt, falusi közösségek felbomlottak, meg volt tiltva a német nyelv használata, minek következtében a nyelvjárási anyanyelv átörökítése jelentősen visszaesett. A szülők már nem tanították meg gyermeküknek, így ők magyar nyelven szocializálódtak, és természetszerűleg ők sem tudták már a nyelvjárást saját gyermekeik felé közvetíteni. Ennek következtében állt elő a mai tragikus helyzet, a nyelvvesztés állapota. Már csak a legidősebb, 70, 80 év fölötti generáció beszéli anyanyelveként a német nyelvjárást.

A *Német nemzetiségi gyermekirodalom* című kurzushoz készült oktatási segédanyag

Márkus Éva Ene bene Tintenfass, geh' zur Schul' und lerne was! címen szerkesztett az ELTE TÓK nemzetiségi szakirányos hallgatói számára a *Német nemzetiségi gyermekirodalom* című kurzushoz oktatási segédanyagot, mely az OKM támogatásával készült el, és 2007-ben jelent meg a Trezor Kiadó gondozásában (*Márkus*, 2007). A jegyzet válogat a fontosabb gyermekirodalmi kötetek, úgy mint *Wild, Katharina – Metzler Regine*: Hoppe hoppe Reiter;

Horak, Grete és Karl: Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen; *Josef Michaelis*: Zauberhut; a Teufelsgipfel című népmesei kötet; a Der schlaue Bergmannsknappe (baranyai bányászmesék) című mesegyűjtemény és *Koch Valéria* gyermeklírájának anyagából.



1. kép: A Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen című kötet címlapja



2. kép: A Teufelsgipfel című kötet címlapja



3. kép: Az Ene bene Tintenfass, geh' zur Schul' und lerne was! című kötet címlapja

Vadalma, vadalma, magva de keserű! A magyarországi németek népköltése

Magyar nyelven a népköltészeti alkotásokat a Vadalma, vadalma, magva de keserű! A magyarországi németek népköltése című kötetből ismerhetjük meg, *Manherz Károly* válogatásában, *Kalász Márton* fordításában. Gyermekirodalmi szempontból a Kiolvasók, gyermekmondókák című alfejezet az érdekes. A kötet utószavában *Manherz Károly* tollából olvashatunk többek között a népköltészeti alkotások eredetéről és a fontosabb gyűjtésekről. *Schwarz Frigyes* A soproni német gyermekdal (1913) című dolgozatában a szövegeket tartalmuk és céljuk alapján csoportosította: 1. Altatódalok, 2. Dajkarímek, 3. Fegyelmező rímek, 4. Gúnydalok, 5. Különféle dalok, 6. Érintkezés a természettel, 7. Hangutánzás, 8. Kis történetek, 9. Láncrímek, 10. Különböző alkalmakkor énekelt dalok, rímek, 11. Gyermekimádságok, 12. Beszéd- és nyelvtréfák, 13. Iskolásrímek, 14. Kiszámolóversek, 15. Játékok alkalmával énekelt dalok (*Manherz*, 1995. 242. o.). Igen sok népdal, mondóka, versike ausztriai közvetítéssel került ide, az Ausztriában katonáskodó fiatalemberek, a városokban szolgáló leányok gyakran tekinthetők közvetítőnek. Jellegét e népköltésnek a 18. század vége, 19. század eleje határozza meg. A népdalokra hatott a monarchia, a röplapok népdalkincse. Tehát igen sok az újabb keletű népköltészeti alkotás. A nyelvjárásban énekelt, mondott szövegek igen sokszor a helyi közösség alkotásai, nem vezethetők vissza sem ausztriai, sem németországi hatásokra. Ilyenek a gyermekmondókák, kiszámolók is (*Manherz*, 1995. 252. o.).

A következőkben néhány kiolvasót, gyermekmondókát idézünk a kötetből – először a nyelvjárási eredeti szöveget, mellette, illetve utána pedig a magyar fordítást:

Mäusche, Mäusche, Maus,
wu ist die Maus?
Im Halderhaus.
Wu is es Halderhaus?
Abgebrennt.
Wu is es Feier?
Im Wasser.
Wu is es Wasser?
De Bicka hat's gesoff.
Wu is de Bicka?
Im Wald.
Wu is de Wald?
‚s Beilche hat ne abgehackt.
Mäusche, Mäusche, Maus.
(*Manherz,* 1995. 18–19. o.)

Egér, egér, rágja,
Hun a farkincája?
Pásztor házába.
Hun a pásztor háza?
Leégett.
Hun a tűz?
Vízbe.
Hun a víz?
Bika megitta.
Hun a bika?
Erdőbe.
Hun az erdő?
Kisfejsze levágta.
Egér, egér *rágta.*
(Fordította *Kalász Márton*)

Ringe, Ringe Rose,
Zucker in die Dose.
Schmalz in de Kaschte,
iwemorje fashte,
iwermorje Lämmche schlachte,
Lämmche holt de Bär,
unser Kreis ist leer.
(*Manherz,* 1995. 20–21. o.)

Kör, kör *rózsája,*
cukor a tálba,
zsír a véndőbe,
semmi a bendőbe,
levágjuk a báránykát,
elviszi a medve,
állj ki a körből te.
(Fordította *Kalász Márton*)

Ens, zwaa, drei,
hicke, hacke, hei,
hicke, hacke Hawerstroh,
unser Miller ist jetzt froh.
Weil er hat sei Weib verlor,
gischter Nacht ist es verfror.
Gretche, wann'r dich so gsit,
Fangt'r dich und du muscht mit!
(*Manherz,* 1995. 22–23. o.)

Egy, kettő, három,
innen héthatáron,
héthatáron árpaszalma,
a molnárnak jó a dolga.
Nincsen felesége,
megfagyott éjfélre.
Meglát téged, Margitka,
zsákban visz a malomba.
(Fordította *Kalász Márton*)

Storker, Storker, langer Baam,
traa mich uf deim Rucke haam,
kannscht mich net vertrage,
kaaf mr doch e Wage,
nor aus Silver und ganz klaan,
un e guldnes Kettel dran.
(*Manherz,* 1995. 24–25. o.)

Gólya, gólya, hosszifa,
a hátadon vigy haza,
ha nem bírsz el engemet,
veszek kicsi szekeret,
ezüst rúdja, saráglya,
hátul aranyláncocska.
(Fordította *Kalász Márton*)

Ans, zwa, drei, vier, finf, sechs, sieweni,
ochti, nein,
zehni, elfi, zwelfi, dreizehn.
In den dreizehn ist ein Garten,
in dem Garten ist ein Baum,
auf dem Baum ist ein Nest,
in dem Nest ist ein Ei,
in dem Ei ist ein Dotter,
in dem Dotter ist ein kleines, junges
Vögelein.
Madl hol Wein,
Knecht schenk ein,
Herr sauf alles raus,
Gick, Gackl du bist raus.
(*Manherz,* 1995. 26–27. o.)

Egy, kettő, három, négy, öt, hat, hét,
nyolc, kilenc,
tíz, tizenegy, tizenkettő, tizenhárom.
Tizenhárom egy kert,
kertben magas fa,
magas *fán fészek,*
fészekben tojás,
tojásban *sárgája,*
sárgájában fióka madárka.

Leány, költs,
szolga, tölts,
úrnak kicsi ez a pint,
anci, ganci, te vagy kint.
(Fordította *Kalász Márton*)

Eni, deni Rätsl,
wer backt Bräzl,
wer backt Kuche,
der muss suche.
Ich owr du,
'n Müller sei rindsrote Kuh,
das bist du.
(*Manherz,* 1995. 28–29. o.)

Éni, déni rejtek
sütjük perecnek,
sütjük lepénynek,
te majd keresd meg.
Én vagy te,
molnár piros tehene,
ez vagy te.
(Fordította *Kalász Márton*)

Hita Schimmüi, hota Praun,
moaring foamma Hoowa paun.
Hoowa paua käimma näid,
wäüi ta Schimmü zaad mä näid.
(*Manherz,* 1995. 30–31. o.)

Tüled pejkó, hozzád deres!
Veti zabot a szekeres.
Nem vet zabot a szekeres,
nem *ád* érte pénzt a veres.
(Fordította *Kalász Márton*)

Suna, Suna-Schain,
faara mar iwar tar Rain,
Faara mar iwars Klokahaus,
Schaua trai Popa raus,
Oini schpint Saida,
oini schpint Waida,
oini schpint a roodar Rokh,
far ta lüvi Härkot.
(*Manherz,* 1995. 32–33. o.)

Süss ki, nap,
lovacska, trapp-trapp-trapp.
Vágtatunk a tornyon át,
látunk három szép bubát
egyik fon selymet,
másik fon selypet,
harmadik piros rokolyát,
abba járatja Istenfiát.
(Fordította *Kalász Márton*)



4. kép: A Vadalma, vadalma, magva de keserű! című kötet címlapja

Hoppe hoppe Reiter

A Hoppe hoppe Reiter című kötetben rímeket, dalokat, gyermekjátékokat találunk. Népköltészeti alkotásként évszázadok tapasztalati kincsét rejtik magukban. A szóbeliség jellemző rájuk, szájról-szájra terjedtek, a lejegyzésük nem egyszerű feladat, ugyanis a nyelvjárásnak nincsen általánosan elfogadott írott formája. A nyelvtanulásban, a környező világ (célnyelvi) megismerésében is jól használhatók a kötetben szereplő alkotások. Nyelvi szempontból három csoportra oszthatók a szövegek: 1. Nyelvjárási szövegek (az óhazából hozták magukkal vagy itt keletkeztek), 2. Köznyelvi szövegek (a 20. század első felében terjedtek el a tankönyvek, kalendáriumok közvetítésével), 3. Kevert nyelvi szövegek (nyelvjárás és köznyelv is előfordul bennük). Tartalom szerint találunk a kötetben bölcsődalokat, hintáztatókat, lovagoltatókat, nevelő célzatú mondókákat, mondókákat a természetről, csúfolódókat, nyelvtörőket, kiszámolókat, körjátékokat és egyéb játékokat.



5. kép: A Hoppe hoppe Reiter című kötet címlapja

Josef Michaelis

Josef Michaelis a legnépszerűbb magyarországi német gyermekirodalmi szerző. A villányi tanár verseket és meséket is ír. Köteteit gyermekrajzok illusztrálják. A kortárs szerző gyermekversei közül is élvezhetnek az érdeklődők néhányat a Zauberhut/Varázscilinder című kötetből, magyar fordításban.

A következőkben *Josef Michaelis* néhány versét közöljük magyar fordításban:

Rímfaragás[1]

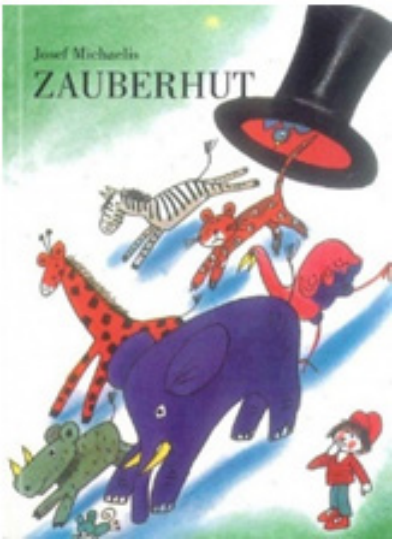
Az esztergályos esztergál,
a földműves meg kaszál,
a kertész kertet öntöz,
a vadász vadat üldöz.
Orvosban a megmentő,
lakatosnál reszelő,
a festő képet pingál,
a molnár lisztet szitál.
A tanár lurkókat tanít,
a juhász birkát kopaszít,
a suszter lyukat foltoz,
a kötő fonalat oldoz.
A kőfaragó követ farag,
a kőműves falat rak,
a költő ír és versel,
a csikós ménest terel.
Az énekes csak énekel –
Felzúg most a harang,
felfigyel rá mind,
hazafelé indulnak,
otthon esznek, isznak
s kipihenik magukat.

Szerelmi történet[2]

Volt egy tű s egy luftballon,
szerelmük nem unalom.
Házasságra léptek volna,
s készültek már a templomba.
Vőlegény lett tű úrfiból,
menyasszony meg a lufiból.
Egybeillő társak voltak,
bár néhányan csodálkoztak.
Sok barát jött a lagziba,
Cérna úr és Gyűszűné is,
vígasság volt éjfélig,
jó hangulat egész végig.
Majd elköszönt az ifjú pár,
kéz a kézben indult már.
Szerelmes csók, átöltözés,
ágyba bújás – az idő kevés.
Ügyefogyott a vőlegény,
karcolást ejt a nején.
„Vigyázz! Jaj! Hisz nagy a tét!"
De Tűné pukkant s itt a vég.

[1] Fordította: Weisz Endre, Belvárosi Iskola, Pécs; http://nemzetisegek.hu/repertorium/2003/01/bar16.pdf

[2] Fordította: Kincses Petra, Villány; http://nemzetisegek.hu/repertorium/2003/01/bar16.pdf



6. kép: A Zauberhut című kötet címlapja

Reigöd vum Weidepam

Angela Korb nyelvjárási mesegyűjteményében a Baranya megyei Kán községből származó, majd Hetvehelyre költöző nagymamája, *Mathilde Geiszkopf* meséit (főképpen Grimm-mesék, egy Andersen-mese) rögzítette hangszalagra és rendezte kötetbe. A könyvhöz DVD-melléklet is tartozik, ezen hallhatjuk az eredeti hangfelvételeket. Kán község az 1970-es években elnéptelenedett. A mesékből kiderül, hogy a ‚nép' nem egyszerűen átveszi és továbbadja a mesét, hanem formálja is azt, példa erre a Trabant gépkocsival menekülő mesehős. A kötet előszavában *Erb Mária* sürgeti, hogy ezek a mesék váljanak az iskolai oktatás részévé, fontos, hogy a nyelvjárás megjelenjen a nemzetiségi nevelésben-oktatásban.

Érdekes a nyelvjárási szöveg egybevetése az eredeti meseváltozattal. Különös eltéréseket fedezhetünk fel, például hogy Piroska az eredeti Grimm-mesében bort és kalácsot visz a nagymamának, a nyelvjárási változatban kenyeret és tejet. Megfigyelhető emellett a nyelvjárási szöveg leegyszerűsödése, lerövidülése, például a nyelvjárási változatban egyszerű kijelentő mondatból tudjuk meg Piroska nevét, az eredeti Grimm-mesében viszont magyarázatot is kapunk a névadásra.

A 'Piroschka' című nyelvjárási mese és a Pirosbúbocska című eredeti Grimm-változat kezdő sorainak összehasonlítása:

Piroschka

’S war emal ’n Jägr un’ sai Frau, ti hun e Kind k’hat, e Mädele. Piroschka hat se k’haße. Ti is ihre Kroßmottr kange Esse pringe, wel ihre Kroßmottr had im Wald k’wohnd. Wie se kange is, had ihre Mottr in ihre Kerbje sche frisch Prod naigeton, un’ re e Klas voll zu tringe, Milich, nacht hat sö se k’schickt.
(*Korb,* 2011. 12. o.)

Pirosbúbocska

Volt egyszer egy édes kis vászoncseléd, mindenki megszerette, aki csak reá tekintett, legjobban pedig a nagyanyja szerette; az alig is tudta, mit ajándékozzon a gyermeknek. Egyszer adott neki egy sapkát piros bársonyból, és mert olyan szépen állt a feje búbján, és egyebet sem akart hordani, mindenki csak Pirosbúbocskának nevezte. Egy nap így szólt hozzá édesanyja: „Nesze, Pirosbúbocska, itt egy darab kalács és egy üveg bor, vidd el a nagyanyádnak; beteg és gyönge szegényke, hátha jobban lesz tőle.
(Fordította *Márton László*)



7. kép: A Reigöd vum Weidepam című kötet címlapja

Összegzés

A német nemzetiség a magyar nemzet része, törvényben rögzített joga német anyanyelvének és kultúrájának ápolása, joguk van az anyanyelvi óvodai, iskolai oktatáshoz, neveléshez. A tanulmány röviden bemutatja a magyarországi német gyermekirodalom fontosabb gyűjteményes köteteit és szerzőit, ahol léteznek magyar fordítások, ott példákat is hoz a művekből. Az alkotások német nyelven íródtak, mégis – kisebbségi irodalom lévén – több szállal kötődnek a magyar kultúrához, a magyar valósághoz is, hiszen a németek több száz éve élnek hazánkban, együtt a magyarsággal és a többi nemzetiséggel; jelentős tudósok, írók, költők, művészek, építészek kerültek ki soraikból, tevékenyen részt vesznek a nemzet építésében, értékei gyarapításában.

Felhasznált irodalom

Herger Ede (1984, szerk.): *Der Teufelsgipfel. Ungarndeutsche Volksmärchen für Kinder. Gesammelt in Palkonya/Palkan Komitat Baranya/Branau*. Budapest.

Horak, Grete és Horak, Karl (1988): *Kinderlieder, Reime und Spiele der Ungarndeutschen*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Koch, Valéria (1980, szerk.): *Igele-Bigele*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Korb, Angela (2011, szerk.): *Reigöd vum Weidepam*. Neue Zeitung Stiftung, Budapest.

Manherz Károly (1995): *Vadalma, vadalma, magva de keserű! A magyarországi németek népköltése*. ELTE Germanisztikai Intézet, Budapest.

Márkus Éva (2007): Ene bene Tintenfass, geh' zur Schul' und lerne was! Trezor Kiadó, Budapest. http://mek.oszk.hu/08800/08816/08816.pdf

Michaelis, Josef (1994): *Zauberhut*. Verband der Ungarndeutschen, Budapest.

Vargha, Karl és Rónai, Béla (1973): *Der schlaue Bergmannsknappe. Märchen der Bergleute aus dem Komitat Baranya (Südungarn)*. Demokratischer Verband der Deutschen in Ungarn, Budapest.

Wild, Katharina és Metzler, Regine (1982): *Hoppe hoppe Reiter (Reime, Lieder und Spiele aus der Baranya)*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Belovári Anita

A fekete kutya szimbolikája a Harry Potter-regénysorozatban

J. K. Rowling regénysorozata az 1990-es évek végétől jelent meg és túlzás nélkül állítható, hogy korszakalkotó jelentőséggel bír. A könyv hihetetlen sikere utat tört a „young adult fantasy" műfaj máig tartó páratlan felfutásának. A kifejezés mindkét részéről tanulmányokat, könyveket írtak már; ha röviden akarnánk meghatározni: a „young adult literature" nagyon szikáran fordítva ifjúsági irodalmat jelent. A *Rowling*-féle ifjúsági irodalom azonban nem titkoltan minden korosztályhoz próbál szólni. A „fiatal felnőtteknek" szóló regények pontos behatárolása amúgy is számos problémát vet fel, már rögtön azzal a kérdéssel kezdve, hogy korosztályilag hol kezdődik, és hol végződik a fiatal felnőtt. A *Harry Potter* esetében tovább bonyolítja a kérdést, hogy a szerző bevallottan mindig ahhoz a korcsoporthoz próbál szólni, ahány éves a főhős, így az első kötetek még bátran a gyermekirodalomhoz sorolhatók – adott esetben már óvodások számára is élményt nyújtva – míg az utolsó kötetek már kétségkívül közelebb állnak a felnőttek számára írott művekhez, úgy összetettségüket, mint hangulatvilágukat tekintve.

Témánk szempontjából talán még fontosabb, hogy a mű a fantasy alkotásokhoz sorolható. Ez az irodalmi műfaj a 19–20. század fordulóján indult útjára, jelentős hangsúlyokat a század közepén kapott, nem utolsósorban *John Ronald Reuel Tolkien* működésének köszönhetően, igazi virágkora azonban a 20. század utolsó évtizedeiben köszöntött be és máig nagyon népszerű. A fantasy a sci-fi mellett a fantasztikus irodalom egyik stílusirányzata, de „míg a sci-fi a racionalizmus, a technológia, a tudományok fejlődésének, az ember tudomány általi – nem feltétlenül pozitív jelentésű – mindenhatóvá válásának kérdéseivel foglalkozik hangsúlyozottan modern világokban játszódó történeteiben, addig a fantasyra pontosan a modernség és a technikai civilizáció elutasítása a jellemző, valamint az irracionalizmus, a transzcendentális elemek és a misztikum iránti vonzalom." (*Varjú*, 1991).

Azaz, míg a sci-fi határozottan a racionalizmus talaján áll, addig a fantasy azt éppen elutasítja, a racionális szabályok felrúgásával alkot új világokat. Nem fogadja el a realizmust, visszanyúlik a felvilágosodás előtti időkhöz, amikor az emberi mentalitás alapvetése volt a tudományosan megmagyarázhatatlan, transzcendens valóságba vetett hit. Feltételezi egy realitáson túlmutató világ létezését, amely azonban adott esetben organikusan kapcsolódik mindennapjainkhoz, befolyásolja, nem ritkán szabályozza azt. Mint ilyen, szabadon táplálkozik a mitologikus elemekből, a közös ókori és középkori kultúrkincsből. A középkori ember

civilizációját „megkülönböztette a miénktől az a meglátás, hogy a túlélés gyakorlatán túl az élet értelme egy másik, különálló valóságban rejtezik – a szellemek, lények és magasabb erők Másvilágában. A mindennapi élet gyakorlati dolgait legjobban a józan ész és a logika segítségével lehetett megoldani. Azonban a válasz azokra a mélyebb kérdésekre, hogy miről is szól az élet, nem a racionális gondolkodásban, hanem a képzelet birodalmában rejlett." (*Bates*, 2005. 81. o.).

Sokan sokféleképp próbálták magyarázni a *Harry Potter* páratlan sikerének titkát. A különféle tudományok képviselői gyakran villantják fel saját területük paradigmáit a titok megfejtéséhez. Könnyen belátható tehát, hogy az alábbi cikknek sem a terjedelme sem a tematikája nem teszi lehetővé, hogy erre a kérdésre mindenre kiterjedő választ adjon. Azonban – és talán megbocsátható, hogy jómagam is a saját tudományterületemen belül keresem a megoldást – megpróbálhatom érinteni a siker egy aprócska szegmensét, egy bizonyos szöveg-értelmezésen keresztül. Mivel a jó szöveg arról ismerszik fel, hogy számtalan különböző értelmezése lehetséges, álljon itt egy bizonyos próbálkozás, amelynek fő célja a gondolatébresztés, a biztatás a továbbgondolkodásra.

Gondolatmenetem alapjául a fentebb már említett közös kultúrkincs szolgált. A sorozat elkötelezett olvasójaként és művelődéstörténészként nem tudtam nem észrevenni a műveltségelemek elképesztő gazdagságát, amellyel *Rowling* műveit árnyalja. Az (olykor sajátos értelmezésű) történelmi tények, mítoszok, középkori hiedelmek és babonák kimeríthetetlen tárházából merítkezik, azokat hihetetlen ötletességgel és széles spektrumban tálalja.

Márpedig a kultúra és annak „kincsei", azon kívül, hogy az érdeklődő és nyitott olvasó számára állandó intellektuális izgalmat és élvezetet jelentenek, sokkal mélyebb jelentőséggel bírnak. *Carl Gustav Jung* szerint közös kulturális emlékeinket születésünk óta magunkkal hordozzuk, más értelmezések a neveltetésben, szocializációban látják az elsajátítás gyökerét (*Jung*, 2000). Akárhogy is a kultúra közösséget teremt, az együvé tartozást jelenti, identitásképző funkciója van. Felismerjük egymást közös kulturális emlékeinkről, hagyományaink felidézése az ismerősség érzetét kelti, esetünkben újabb élménnyel gazdagítva a könyv olvasásának amúgy is élvezetes folyamatát.

A példa, amellyel erre a sajátos írói eszközre rá szeretnék mutatni, a fekete kutya motívuma, amely egyike a legalaposabban és legötletesebben kidolgozott szimbólumrendszereknek a műben.

Vizsgálódásunk középpontjában természetesen *Sirius Black* áll, *Harry Potter* titokzatos keresztapja, aki alakváltóként nagytestű, fekete kutyává képes változni. A (fekete) kutya szimbolikája azonban sokkal több mindenről is szól ebben a regényben, mint az ő személyéről. Számos kutya szerepel a műben (*Bolyhoska*, a háromfejű őrkutya, az alvilág őrzőjének, *Kerberosznak* egyértelmű megidézése, *Tapmancs* természetesen, *Sirius Black* megtestesülése és a hűség példájaként *Agyar, Hagrid* kutyája és *Ron* patrónus alakja, a terrier), és mindegyik megjelenési forma egy-egy értelmezését villantja fel a kutya szimbolikájának.

A kutya mint szimbólum

A kutya a középkor szimbolikus gondolkodásában és az abból fakadó néphagyományokban kettős – egymásnak látszólag ellentmondó – formában is megjelenik. Egyaránt roppant erős hiedelem köti őt a halálhoz és a hűséghez. Számos ókori mitológiában is megjelenik, mint a túlvilág, a halál attribútuma. Ebben a szerepben tűnik fel például az egyiptomi vallásban, mint *Anubisz* alvilági isten kísérője; egyes feltételezések szerint a kutya maga *Anubisz*, amennyiben sakálként és kutyaként is ábrázolták. Korai egyiptomi vallási képzetek egyesek szerint *Anubiszt* a *Sirius* csillagképpel is összekötötték. A kutya hasonlóképpen jelenik meg az antikvitásban is, mint *Hádész*, az alvilág urának házőrzője, *Kerberosz* (lásd fent) készségesen beengedett mindenkit az alvilágba, de a bejáratnál még elszántabban őrizte a kijáratot, így a kifelé vezető út már erősen kétségessé vált (*Zamorovsky*, 2001). Az őrködés és az éber szigorúság, valamint a föld és az alvilág hatalmának, a halál kérlelhetetlenségének megtestesítője (*Pál* és *Újvári*, 2001). Ismeretes még *Hekaté* holdistennőnek, a sötétség, éjszakai látomások, szörnyek és a varázslás istennőjének kísérőjeként. *Hekaté* a kísértetek úrnője is, éjszakánként kutyáival kíséri a szellemeket. A középkori hagyományban a boszorkányokkal kötötték össze alakját, így a kutya, mint a boszorkányok társa is megjelent. „Boszorka-had áldoz a sápadt *Hekatének*." (*Shakespeare*, 1981. 37. o.) – idézi rémálmát *Macbeth*. Mint arra később még kitérek, a skandináv mitológiában is kutya őrzi az alvilágot és kíséri a túlvilági erőket.

Mindezen negatív, hátborzongató képzetekkel szemben ott van a hűség, mint a kutya legfontosabb tulajdonsága. Persze a fenti példák is összefüggésbe hozhatók a hűséggel, mégsem keltenek kimondottan kellemes érzést az emberben. A hűség, mint pozitív tulajdonság, majdhogynem az előzőek ellentéteként jelenik meg. Számos gyönyörű példa áll rendelkezésünkre az irodalomból, álljon itt egy szép részlet, amelyben a kutya a hűség jelképe maga:

„Argosz, az eb, hát tetvekkel tele nyúlt el a földön.
S most, meglátva, hogy ott van a közelében Odüsszeusz,
Farkcsóválva tekintett rá s a fülét lekonyítva;
arra azonban, hogy közelebb csúszhasson urához,
nem volt benne erő."
(*Homérosz*, 1986. 283. o.)

A fekete kutya a néphagyományban

Sirius Black alakváltó. Animágus, ahogy a regényben nevezik, annak a tudásnak a birtokosa, ami lehetővé teszi, hogy felvegye egy állat alakját. Nagyon röviden utalnék itt arra, hogy a képesség megszerzésének vizsgálata egy újabb irányba vihetné el elmélkedésinket (amely gondolatfutam végigvezetésére itt természetesen nincs idő és alkalom), nevezetesen a veleszületett és a tanulható mágia kérdéséhez.

A középkori hagyomány mindkettőt ismerte, a *Harry Potterben* pedig bájosan ötvöződik a modern, racionalista felfogással: a mágikus képesség itt veleszületett, azonban továbbfejlesztéséhez természetesen tanulásra van szükség, amelyről a jól szervezett mágikus közoktatás gondoskodik. Az animágia képessége a regényben tanulható, míg a hozzá hasonlatos metamorfmágia (a külső megváltoztatásának képessége) veleszületett tulajdonság. Esetünkben *Sirius Black* hosszú éveket áldozott rá, hogy elsajátítsa az animágia tudományát.

Az alakváltozás széles körben ismert néprajzi hagyomány. A magyar néprajz főképpen mitológiai mesemotívumként tartja számon, számos formája ismert. Lehetséges például valamiféle segítőtárgy igénybevételével (madártoll, szőrszál stb.) Szintén gyakori eset, amikor a hős halála után vált alakot és hallá, aranyalmafává stb. változik. Számunkra a harmadik típus a fontos, nevezetesen: a varázslók és boszorkányok külső segítség igénybevétele nélkül is képesek állattá alakulni. Az „állattá való átváltozás és az ilyen alakban való utazás, küzdelem arra vall, hogy a küzdő felek felsőbbrendű lények" (*Ortutay*, 1977. 59.o.). Ez pedig két nagyon fontos dologra mutat rá: az egyik, hogy a boszorkányok és a hétköznapi emberek közötti különbség egyik eleme éppen az alakváltásra való képesség, a másik pedig maga az alakváltás motivációja: olyan tudás/tulajdonság megszerzése, amely a hétköznapi ember képességei fölé emeli az alanyt.

Ez a nagyon erős hagyomány megjelenik a kelta-angolszász mitológiában is: „Az igazi Középföldén az a hiedelem járta, hogy egyes emberek alakjukat és szellemüket emberiből állativá tudják változtatni. Küllemük, hangjuk és viselkedésük olyanná vált, mint az állatoké. Némelyikük varázsló volt és boszorkány, aki azért változtatta az alakját, hogy megszerezze az állatok tudatát, bölcsességét és furfangosságát. A nagy harcosok pedig azért vették föl tekintélyes állatok alakját, hogy a csatában hasznosíthassák harci erejüket." (*Bates*, 2005. 150. o.). Esetünkben *Sirius* azért tanulta ki az animágiát, hogy barátján segítsen, azért választotta a nagytestű kutya alakját, mert az alkalmas volt arra, hogy adott esetben egy vérfarkast is megzabolázzon. Ez a tudása pedig később is igen praktikus eszköz számára, hiszen például ez teszi lehetővé számára, hogy véghezvigye a lehetetlent, megszökjön az Azkabanból.

A fentiekben rámutattam a kutya szimbolikus jelentésére. Még ennél is fontosabb azonban témánk szempontjából a „fekete kutya" a Brit szigeteken mélyen beágyazódott és ma is élő hiedelme. A folkloristák által begyűjtött megfigyelések nagy része származik a 20. századból, némelyik közülük egészen friss (*Trubshaw*, 1996a) sőt, ma is témát jelentenek ezek az észlelések, akár a napi sajtóban is[1] (*Wright*, 2014).

[1] A cikk végén felhívás olvasható az észlelések bejelentésére: Have you seen a black dog? Mark Norman is collecting stories of sightings, and you can reach him at M.Norman@exeter.ac.uk. Kapcsolódó oldalak: http://www.indigogroup.co.uk/edge/bdemails.htm, http://www.academia.edu/11463789/Black_Dog_Folklore (A Szerk.)

A fekete kutya hiedelem számos néven ismeretes a Brit szigeteken, számunkra főleg az a néhány tanulságos, amely egyértelműen alátámasztja – ha kétségeink lennének, ami nehezen hihető –, hogy *Rowling Sirius Black* figuráját erre a népi babonára építette rá. A számos – régiónként eltérést mutató - névváltozat[2] közül tehát a *Grim* (*Rowling* ezt az elnevezést használja az angol eredetiben, magyarul ez jelenik meg az elmés Zordó fordításban), illetve a *Padfoot* (magyarul *Tapmancs*, *Sirius Black* egyik ál/bece/neve). Akármelyik néven hívjuk azonban, a „jelenés" jól körülírható jellemzőkkel rendelkezik, amelyek – kisebb változatokkal – jelentős azonosságokat mutatnak szerte a Szigeteken.

A hiedelem elterjedtségét és ismertségét mutatja, hogy az angol irodalomban is gyakran feltűnik. A legismertebb feldolgozás ezek közül – méltán, hiszen az egész mű erre épül – *Arthur Conan Doyle* A sátán kutyája című regénye. Megjelenik az állat például *Charlotte Brontë* Jane Eyre című művében, mint a férfi főszereplő igen hatásos felvezetése. A kontinensen sem volt ismeretlen a jelenés, jelzi, hogy *Goethe* Faustjában a Sátán első alkalommal fekete kutya képében jelenik meg. Gyakran emlegetett példák még: *Bram Stoker* Drakulája, illetve *Robert Louis Stevenson* Kincses sziget című regénye, ez utóbbiban egy személy megnevezésében (és sorsában) köszön vissza a baljós fekete állat. És most már természetesen *Rowling* Harry Pottere is feliratkozott erre az illusztris listára.

A fekete kutya tehát egy népi hiedelem, egy képzeletbeli lény, amelynek legfontosabb jellemzői a *Harry Potterből* is kiolvashatóak. Egy nagy testű, fekete kutyáról van szó, szőre gubancos, szeme hatalmas, tüzesen szikrázik vagy vörös, esetleg zöld fényben játszik. Egyes beszámolók ettől eltérhetnek, esetleg véres a szőre, Yorkshire-ben pedig a források környékén kísértő Guytrash lába úszóhártyás és járása közben csobbanó hangot hallat (*Trubshaw*, 1996a). A kutya általában éjszaka jelenik, források, kapuk, keresztutak, elhagyatott ösvények őrzőjeként. A szellemállat egy bizonyos típusa gyakori a templomok és főleg temetők körül. Ennek a típusnak feladata a megszentelt hely őrzése. Összefüggésbe hozzák régi hiedelemmel, amely szerint a temetőben elsőként eltemetett lélek, mint a hely védelmezője, szellemjárásra kényszerül. Ezért egy régi szokás szerint, gyakran áldoztak kutyát a temetők felszentelésekor, így megvédve az embereket a kellemetlen feladattól. Ez az eljárás rímel egy skandináv módszerrel, amely esetében a létrejött teremtményt Kirkogrimnek hívták (*Trubshaw*, 1996b).

A leírások meglehetősen egyöntetűen megegyeznek abban, hogy a kutya rendkívül félelmetes, kísérteties, vérfagyasztó. Funkcióját tekintve egyébiránt nem mindig rosszindulatú, néhanapján védelmezőül szolgál a magányos éjszakai utazónak, akit hazakísér, majd eltűnik; ugyanakkor nem ez a domináns tulajdon-

[2] Black Shuck, The Gurt Dog, Padfoot, Barguest, Hairy Hound, Yeth Hound, Grim, Moddey Dhoo, Cù Sìth, Devil's Dandy Dog (Dando), Whist Hound, Barguest, Black Shag, Padfoot, Hooter, Guytrash, Trash, Skriker, Mauthe Doog, Pooka stb.

sága. Az összegyűjtött észlelések nagy többsége szerint a fekete kutya megjelenése a halál előjele. Azaz baljós ómen. A halál elérheti azt, aki látta, annak egyik rokonát, esetleg, akit megérint. Sőt egyes esetekben a halott szelleme a fekete kutyában él tovább, különösen, ha az illető gyilkosság áldozata lett. Ahogy *Rowling* megjeleníti:

> – A Zordót, gyermekem, a Zordót! – kiáltotta Trelawney.
> – A temetőkben kísértő óriási szellemkutyát! Ez egy ómen, gyermekem, a legrosszabb ómen – *a halál előjele*!"
>
> (*Quaile*, 2013)

Ahogy a fentiekben kitértem rá, a halál és a kutya összekapcsolása nagyon régi motívum ez európai hiedelemvilágban. Különösen szép példája fejlődött ki azonban a germán-skandináv mitológiában, és ennek igen erőteljes hatására a Brit szigeteken is, ahol ezeket a hatásokat a kelta hagyomány is felerősíti. Ahogy maga *Rowling* vall a jelenségről: „Anglia fantasztikus folklórtradícióval bír, mivel minket annyian megszálltak." (*Kende*, 2001. 20. o.). Itt nyilvánvalóan nem modernkori eseményekre utal, hiszen az utolsó sikeres idegen megszállási kísérlet Angliában 1066-ban a normann invázió volt. Ha kifordítjuk az állítást: azóta az angol folklórt nem érte domináns behatás, talán ennek is köszönhető, hogy e korai hagyományok ilyen tisztán megmaradtak.

A Kirkogrim párhuzamra fentebb már utaltam, azonban jó okkal feltételezhető, hogy a fekete kutya hagyománya szélesebb összefüggésben is a skandináv mitológiából ered. Ezekben az északi mondákban jelenik meg a *Rowling* (és az angol hiedelmek) Grimjének feltételezhető őse: a Garm. A Garm maga volt a pokol kutyája, elsőrendű és átvitt értelemben egyaránt. A Garm ugyanis, hasonlóképp egyiptomi és görög rokonaihoz, az alvilág bejáratát őrizte. *Hel* kutyája volt ő, az alvilág úrnőjéé, a rosszindulatú *Loki* isten leányáé. A *Hel* azonban nem csak az úrnő, hanem maga a hely elnevezése is: „A közönséges halandók a Helbe jutnak haláluk után, e név az angol hell, német Hölle szóban pokol jelentésben maradt fenn." (*Bodrogi és mtsai*, 1985. 212. o.). A bejáratnál, a Gnipahellir barlangnál van kikötve a pokolkutya, amikor elhagyja ezt a helyet, az az Istenek Végzetének egyik jele: „Ezenközben elszabadul a Garm kutya is, amely a Gnipahellirnél volt kikötve, pedig ő a legrettenetesebb teremtmény." (*Bernáth*, 2005. 113. o.). A hatalmas kutyának véres volt a szügye, ami, ha a görög mitológia Kerberoszát párhuzamnak tekinthetjük, azoknak a halottaknak a vére, akik megkísérelték a Helből, az Alsó Világ legmélyebb szintjéből való szökést." (*Bates*, 2005. 163. o.).

Nem elválasztható a fekete kutya/pokolkutya egy másik – szerte Nyugat-Európában ismert – középkori hiedelemtől: a vad/ádáz vadászattól. Legismertebb elnevezései: ófranciában: Mesnie Hellequin (Hellequin házanépe). Német nyelvterületen: wütende Heer (dühödt sereg), vagy wilde jagd (vad/ádáz vadászat).

Angolul: Wild Hunt stb. A sereg rémisztő kísértetekből állt. „A rémisztő kép arra szolgált, hogy figyelmeztesse az embereket, csak bűneik leküzdésével kerülhetik el a pokol kínjait." (*Le Goff*, 2012. 196. o.). Bár ennek alapján kimondottan keresztény hiedelemnek tűnik, valójában már a kelta hagyományban is szerepel, eredete Gwyn ap Nuddhoz, a vad vadászhoz vezethető vissza, „aki démonlovon lovagol, és éjszakánként elhagyatott helyeken vadászik egy falkányi fehér testű és vörös fülű pokol kutyája kíséretében." (*Bates*, 2005, 159. o.).

Az 1127-es Angolszász Krónika már árnyalatnyival másképpen fogalmaz: „A vadászok feketék voltak, nagyok és szörnyűek, fekete lovakon és fekete kecskebakokon ültek, kopóik pedig éjfeketék voltak, csészealjnyi kimeredt szemekkel és szörnyűségesen." (*Bates*, 2005. 159. o.). Ezek a lovasok élő lelkekre vadásztak, azaz szintén a halált szolgálták.

Egy gyerekkönyvhöz képest már sokat beszéltünk a halálról – bár soha ne feledjük, ez valójában „ifjúsági regény", bizonyos elemeinek feltárása inkább a kamasz korosztály számára hasznos és érdekes. Persze kérdéses, hogy a mű maga igazolja e a fentiekben kifejtett erős halálközpontúságot. A hűség és a halál fekete kutyához kötődő szimbolikájának kettőssége több szinten is megjelenik a regényben. Részben természetesen a már említett módon: a sötét, halálhoz kötődő kutyaábrázolás példája *Sirius Black* maga. *Black* emberi formájában is visszatükrözi szoros kapcsolatát a halállal:

> „Az alak olyan volt, mint egy két lábon járó holttest. Derékig érő csimbókos haja félig eltakarta halálfejszerű, vigyorgó arcát. Állkapcsára és pofacsontjára mintha rászáradt volna a viaszsárga bőr; csak a sötét szemüregek mélyén megcsillanó fény jelezte, hogy él. Sirius Black állt előttük."
> (*Rowling*, 2002. 310–311. o.)

És nem csak a külseje árulkodott belső tragédiájáról. *Sirius Black* majdnem egy teljes köteten keresztül kimondottan negatív figuraként sejlik fel, ámbár fizikai valójában alig-alig jelenik meg. „Ő a megtestesült, megrögzött, fondorlatos és félelmetes, gonosz, becstelen és gyilkos ellenség. Ezt az írónő egyértelműen vezeti fel, semmihez kétség sem férhet."(*Kende*, 2001. 125. o.). Maga a halálos fenyegetés, amely mindenki szerint *Harry*re nézve a legveszélyesebb. Feltételezett indoka a gyilkolásra azonban ekkor is a hűség lett volna. A hűség *Voldemorthoz*. S mindezt természetesen felerősíti a tény, hogy *Sirius Black* – nem meghazudtolva nevét – fekete, fekete kutya. Márpedig a fekete szín szimbólumként csak tovább hangsúlyozza a halál közelségét: „Az ősi sötétség, a káosz, az éjszaka, a feneketlen, titokzatos mélység, a világűr jelképe. A színekben kifejeződő élet ellentéte, a halál szimbóluma. A szégyen, a bánat, a lemondás színe, a gyász kifejezője; számos hagyományban a gonosz erőkhöz kötődik." (*Pál* és *Újvári*, 2011. 114. o.).

Aztán minden gyökeresen megváltozik. *Sirius Blackről* kiderül, hogy épp az ellenkezője igaz rá, mint amit vélelmeztek róla. A tökéletes fordulat egy-egy

szereplő megítélésében, mint írói eszköz, többször is előfordul a sorozatban. A három leghangsúlyosabb példa: *Sirius Black*, *Alastor Mordon* (valójában *Barty Kupor*, az ifjabb) és *Perselus Piton*. *Rowling* láthatólag előszeretettel fordul ehhez a módszerhez. Bizonyítja, hogy semmit sem szabad elhinnünk, ami látszólag egyértelmű, bármi megtörténhet és annak az ellenkezője is. Remek módja a feszültség, a bizonytalanság fenntartásának.

Sirius Black szerepe tehát átértékelődik. Ami marad: a hűség. A hűség, amely ebből az új szemszögből immár végletesen pozitív tulajdonság. *Sirius Black* a *James Potterhez* fűződő végtelen hűségének és elkötelezettségének köszönhetően lett a halál „jegyese". A *Potter* családért bosszút állt, így került az Azkabanba, a börtönbe, ahonnan ember nem került ki élve. 12 évig tengődött élőhalottként és ebből az állapotból csak az tudta kimozdítani, hogy rádöbbent: *Harry Pottert* veszély fenyegeti. Ekkor, kihasználva alakváltó képességét, vállalva a halálos kockázatot, megszökik és innentől kezdve élete egyetlen célja, hogy megvédje *Harryt* és egyúttal beteljesítse a megkezdett bosszút. Mindezen motiváció pedig szinte törvényszerűen vezet végül valóban bekövetkező korai haláláig. *Sirius Blacket* végig körüllengi az elmúlás közelsége. Valójában ennek köszönheti a halálát. Mindezzel ugyanis ő is tisztában van, ha úgy tetszik minden mindegy neki, így végzetes, dacos vakmerősége automatikusan vezet a végkifejletig. A halál, amelyet szimbolikusan magában hordoz, elkerülhetetlen.

A fentiekből kitűnik, hogy a halál-hűség kettős szimbóluma ott rejtőzik egyetlen szereplő személyiségében. Ugyanakkor egyértelműen megjelenik szélesebb értelmezésben is, amelyről a későbbiekben szólok részletesebben.

Ha ez idáig arról szóltam, hogy milyen érdekességekkel lehetne megszólítani az érettebb gyermek/kamasz korosztályt, akkor következzen most néhány olyan játékos formája a szimbólum kibontásának, amelyre akár kisebb gyermekek figyelmét is sikeresen fel lehetne hívni:

Szimbolikus névadás

J. K. Rowling hallatlanul változatos és szórakoztató módszereket alkalmaz hőseinek elnevezéséhez. Már önmagában ez a kérdés is megérne egy részletesebb kifejtést, de most nézzük csak ezek közül az egyik legszebb példát: *Sirius Black* névadását.

Sirius nem csak kutyaként, de nevében is fekete, amennyiben a Black családnévvel rendelkezik. A „fekete" valóban meghatározza a család mentalitását: fekete mágusok ők – ha a kor legnagyobb (fehér) mágusa nevében viseli e jellemzőjét (Albus=fehér), akkor indokolt, hogy az ellenérdekelt fél esetében is ez történhessen, *Voldemort* hívei, *Mardekár* kirekesztő eszméinek követői, amelyet pregnánsan bizonyít, hogy minden *Black* családtag a *Mardekár*-ház tagjaként koptatta a Roxfort padjait. Mindenki, kivéve természetesen magát *Siriust*, aki elutasítja felmenői nézeteit. Ha tréfásan próbálnánk fogalmazni,

akkor azt mondhatnánk: *Sirius* kiragyog a családjából. A *Black* család ugyanis csillagokról nevezi el gyermekeit: a *Sirius* pedig égboltunk legfényesebb csillaga. És ami még fontosabb a kerek szimbólumépítéshez: a Canis maioris = *Nagy kutya (!)* csillagkép legfényesebb csillaga, amelyet talán nem mellesleg az ókori egyiptomiak *Anubiszhoz* kötöttek. A görög mitológiából származik az elnevezése. Két variáció is ismeretes az eredetét tekintve: az egyik „szerint Ikariosz Maira nevű kutyája, más verziók szerint Órión, a vadász ebe változott csillaggá." (*Zamorovskÿ*, 2001. 382. o.).

Természetesen – a már említettek szerint – *Sirius* viselte a *Zordó/Grim* és a *Tapmancs/Padfoot* elnevezéseket, amelyek a fekete kutya hiedelmekkel kötik össze.

Szimbolikus tér

A néprajz szerint a hiedelemlények igen meghatározó jellemzője a tér és idő, amelyben legvalószínűbb a megjelenésük. A fekete kutya megjelenése a hiedelmek szerint mindig éjszaka történik, helyét tekintve fentebb már említett módon gyakoriak az utak, kereszteződések, források, templomok, temetők. Ami *Sirius Blacket* illeti, bár jellemzően alkonyatkor/éjszaka – először egy augusztusi estén látja *Harry*, később is éjszaka kóborol *Hermione* macskájával, amikor ismét megpillantja, de a Szellemszálláson történő végkifejlet az azkabani fogolyban szintén éjszakára esik - tűnik fel, érzésem szerint a hozzá köthető jellegzetes helyek szempontjából nem ez a meghatározó. Sokkal hangsúlyosabb, hogy a fekete kutya esetében szellemlénnyel van dolgunk, olyasvalakivel, aki átmeneti lény reális világunk és a hiedelemlények által lakott transzcendens világ között. A néprajz számos a szellemekhez köthető, átmeneti helyet tud felsorolni: például árkok, gödrök, hidak, egyes vízfolyások partjai, barlangok, emelkedések stb. Ezek a felszíni formák különlegességük miatt kötődnek a hiedelmekhez, a transzcendens világ kapui.

Sirius olykor – talán véletlenül, talán az írónő által szándékosan – valóban ehhez hasonló helyeken bukkan fel. A Harry Potter és a Tűz Serlege című részben például egy Roxmorthoz közeli hegyen tanyázik, *Garmhoz* hasonlatosan egy barlangban.

Mégis ezt a két világ közötti átmeneti jelleget sokkal jobban példázza három *Siriushoz* kötődő emblematikus helyszín. Az első a Szellemszállás, ez a kétarcú hely, amely úgy a fiatal *Remus Lupin,* mint a mostani *Sirius Black* számára igazi menedékhely, ugyanakkor már a nevéből is kitűnik, hogy kísértetekhez kötik, maguk a környék lakói sem tudják hányadán állnak vele. Ugyanakkor ez nem igazi átjáró, csupán nevével – melyet azért kapott, hogy elijessze a kíváncsiskodókat – szimbolizálja azt.

Sokkal közelebb áll egy valódi átjáróhoz a Grimmauld tér 12., *Sirius* gyermekkorának helyszíne, a *Blackek* ősi háza. Elnevezése szintén árulkodó, több-

féleképpen is magyarázható: Grim (sötét, nyomasztó) + old (öreg) Hely, vagy – ami az e tanulmányban álltakhoz közelebb áll: Grim (a fekete kutya, vagy sötét, vad, nyomasztó) + maul (összever, szétmarcangol) Tér. Természetesen itt is jogunkban áll megválasztani, melyik szójátékot fogadjuk el. Ez már igazi átjáró: a muglik és a varázsvilág között. A muglik nem is látják, noha teljesen hétköznapi környezetben, egy átlagos londoni utcában áll. Amikor azonban belépünk, igazi titokzatos mágikus környezet vár ránk.

A tökéletes átjáró pedig valós világunk és a transzcendens között a Boltív a Mágiaügyi Minisztériumban, ahol *Sirius* a halálát leli. Valójában egy kapu, átjáró élet és halál között, túloldaláról a holtak hívogatnak. A többihez képest azonban van egy nagy hátránya: a túloldalról nincs visszatérés.

A szimbólum szerkezet építő szerepben: a (fekete) kutya a történet struktúrájában

A hűség és a vele szorosan összefüggő barátság kiemelt fontosságú értékek a regénysorozatban. A hűség a barátokhoz, az elvekhez, önmagunkhoz. A hűséget több szinten is a kutya szimbólum jeleníti meg, ahogy arra fentebb már utaltam.

A *Harry Potter* valójában két történetet jelenít meg. Két generáció egymással párhuzamosan futó történetét. A megoldás annál is bravúrosabb, mivel *Harry* szüleinek és barátaiknak szerepét nem egy kronologikusan elmesélt elbeszélésből ismerjük meg, hanem a sorozatban szétszórtan adagolt információk segítségével. Ezek szerint pedig a két nemzedék rendkívül hasonló utat járt be, az események mintegy ismételték önmagukat, más végkifejlettel természetesen. A párhuzam nem kap olyan erőteljes hangsúlyt, hogy túlságosan szembetűnő legyen, mégis vannak írói eszközök, amelyek egyértelműsítik. Ilyen például a főszereplő baráti csoportok közötti hasonlóság. A múltban: *James Potter – Remus Lupin – Sirius Black –* (*Peter Pettigrew).* A jelenben: Harry *Potter – Hermione Granger – Ron Weasley –* (*Neville Longbottom*). *Pettigrew* és *Neville* szerepe a párhuzamban talán nem egyértelmű, de indokolható. Ők ketten két népszerűtlen, nem kimondottan ügyességükről és elismertségükről ismert fiúk. Mindkettejük számára sorsdöntő a kapcsolat ezekkel a domináns baráti csoportokkal. Számukra az önmeghatározás fontos kérdése, hogy tudnak e kapcsolódni egy népszerű kortárs csoporthoz. Látszólag *Peter Pettigrew*-nak ez jobban sikerül, mégis *Neville Longbottom* az, aki jellemfejlődés szempontjából a maga javára tudja fordítani ezt a kötődést. *Pettigrew* valójában elbukik – ezen megközelítésből is. Az ő történetük ugyanakkor szintén egyfajta parabola a hűségről. Az önfeláldozó elkötelezettség az, ami *Neville*-t önmaga meghaladására késztette, a többiekkel egyenrangúvá tette (ennek szép megfogalmazása *Neville* kiállása a *Voldemort* elleni utolsó csatában), és ezen a területen vallott teljes kudarcot *Peter Pettigrew*, ami végül szánni való végzetre determinálta.

Remus és *Hermione* a megfontoltság, az intelligencia letéteményesei a csoportokban. *Sirius* és *Ron* az önfeláldozó, a legjobb barátot maga elé helyező hűség

megtestesítői. *Sirius* – efelől nem hagy kétséget, az életét is odaadta volna *James*-ért, olyannyira elköteleződött barátja felé, hogy fenntartás nélkül átviszi ezt az érzést annak fiára is, és végül beteljesedik a sorsa, *Harry*ért áldozza életét. *Ron* természetszerűleg fogadja el *Harry* vezető szerepét. Bár önmaga „alárendelt" helyzetével néha elégedetlen, ami változatos „lázadásokban" nyilvánul meg, de még ezek a kilengések sem gyengítik elkötelezett odaadását, sőt furcsamód, az ahogy ezek után fenntartás nélkül visszaáll barátja mögé, még inkább erőteljesebbé teszi az általa megszemélyesített lojalitást. Mindkét jó barát esetében megjelenik a kutya, mint jelkép. *Sirius* kutyává képes változni, *Ron*nak pedig kutya a patrónusa, ami – ahogy az a regényből kiderül – minden esetben visszatükrözi birtokosának valamilyen fontos tulajdonságát, és ily módon a remek írói eszköz jellemábrázolásra.

Összegzés

Akkor mi is az az apró szegmens, amelyről a tanulmány elején szóltam, amely érzetem szerint hozzájárult a *Harry Potter* sorozat sikeréhez?

Először is: az a nagyon találó felismerés, hogy korunk embere visszavágyik egy olyan világba, amelyben nem csupán a tudományos magyarázat, a kizárólagos racionalizáció közege. „talán most jött el az az idő, amikor leginkább rá kell ébrednünk, hogy racionális, tudományos, megszerkesztett társadalmunk jótéteményien túl a fantázia, intuíció és a képzelet erői olyan mélyebb perspektívát nyújthatnak, amelyek segítségünkre lehetnek abban, hogy jobban megértsük helyünket a világban." (*Bates*, 2005. 237. o.).

Igen ám, de a felvilágosodás ezeket a képzeteket a gyermekmesék világába sorolja. Meglepő-e, hogy a gyermek/ifjúsági irodalom felől jelentkeznek ismét a domináns kultúrában?[3] *Rowling* egy olyan műfajt választott és az olvasók olyan korosztályát, amely széles potenciális olvasókör kialakulását tette lehetővé.

A gyerekek számára igényes irodalom, amely lehetővé teszi a történet átélésének teljes élvezetét, az izgalmas átlényegülés lehetőségét egy varázslatosan izgalmas világban. A felnőtteknek? A felnőttek számára esély a visszatérésre a gondtalan gyermekkorba, ugyanakkor – ha megfelelő szemlélettel olvassuk –, a kalandozásra közös kulturális emlékezetünk kiapadhatatlan kincsesbányájában, ami ismerős és emiatt biztonságos, de játékosan izgalmas és vérpezsdítő is. A két korosztály megoszthatja az élményeket. Mert „létezhet-e vajon olyan boldog gyerek, aki nem szorul rá arra, hogy magának ábrándvilágot teremtsen?" És a mágikus mentalitásukat vesztett felnőttek? „… ezeknél a csodavilág-tagadóknál

[3] Megemlítendő, hogy gyakori felfogás szerint a fantasy önmagában is gyerekeknek szóló irodalom. Ez nyilvánvaló tévedés. Ha valaki ezt nem vette észre már a Gyűrűk Ura olvasása közben, talán ráébred, amikor kézbe veszi a Tűz és Jég dala sorozatot *George R. R. Martin* tollából.

nem egyszerűen arról van-e szó, hogy ha volt is ábrándvilláguk, az egyszerűen nyomtalanul eltűnt vagy elfelejtették? Ahogy ezt egy fiatal édesanya megfogalmazta: gyerekeink még benne élnek, mi már nem emlékszünk rá." (*Kende*, 2001. 12–13.o.). Ez a könyv pompás módja annak, hogy visszaidézzük.

És persze, ahogy már többször említettem: a közös kultúrkincs közösséget teremt, a cinkosság ismerős érzését. „Ezek a felhasznált elemek persze messze meghaladják a (gyerek)olvasó ismeretanyagát. Egy átlagos gyerek számára alig néhány dolog ismerős, mondjuk a seprűn lovagló boszorkány, a sárkányok, a kísértetek, a vámpírok. Mégis, ezek az ősrégi hiedelmek nagyon mélyen fekvő húrt érintenek meg bennünk. Nem véletlenül alakultak ki a világ minden táján hasonló elképzelések. Azt a mágikus világot, melyben a történet játszódik, mindannyian ismerjük, kétharom éves korunkban számunkra is ilyen volt a világ, és a tudattalanunkban alighanem ilyen is marad." (*Fischer*, 2000).

Amennyiben ez a tanulmány más eredményt nem ér el, mint hogy néhány olvasónak felkelti az érdeklődését, esetleg néhány pedagógus/szülő ötletet kap, hogyan szélesíthesse a gyermekek látószögét, műveltségét egy remek ifjúsági regény segítségével: már elértem a célom.

Felhasznált irodalom

Assmann, Jan (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz, Budapest.

Bates, Brian (2005): *Az igazi Középfölde – mágia és misztérium a sötét középkorban*. Gold Book Kiadó, Debrecen.

Bernáth István (2005): *Skandináv mitológia*. Corvina, Budapest.

Bodrogi Tibor, Dobossy László és Dömötör Tekla (1985): *Mitológiai ábécé*. Gondolat, Budapest.

Fischer Eszter (2000): Néhány gondolat a Harry Potterről. *Fordulópont,* **3.** 9. sz. 77–86. letöltés helye: http://www.fischereszter.hu/irasok/potter.pdf letöltés ideje: 2015. március 25.

Ginzburg, Carlo (2003): Éjszakai történet. Európa, Budapest.

Homérosz (1986): *Odüsszeia*. Szépirodalmi Könyvkiadó. Budapest.

Jung, Carl Gustav (2000): *Az ember és szimbólumai*. Göncöl Kiadó, Budapest.

Kende B. Hanna (2001): *Harry Potter titka – A gyermek csodavilága*. Osiris Kiadó, Budapest. letöltés helye: http://mek.oszk.hu/03400/03485/03485.pdf letöltés ideje: 2015. március 22.

Komáromi Gabriella (2000): A bölcsek köve és a titkok kamrája, avagy a Harry Potter jelenség. *Elektronikus könyv és nevelés*, **2.** 2. sz. letöltés helye: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00006/cikk17.html letöltés ideje: 2015. március 22.

Le Goff, Jaques (2012): *Középkori hősök és csodák*. Európa, Budapest.

Liszka József (2007): *Bevezetés a néprajzba*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.

Mészáros György (2007): Harry Potter pedagógiai szemmel. *Mester és Tanítvány*, **3.** 13. sz. 74–85.

Ortutay Gyula (1977, szerk.): *Magyar néprajzi lexikon I. kötet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Pál József és Újvári Edit (2001): *Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából.* Balassi, Budapest.

Quaile, Sheilagh (2013): "*The black dog that worries you at home": The Black Dog Motif in Modern English Folklore and Literary Culture*. The Great Lakes Journal of Undergraduate History, **1.** 1. sz. 37–61. letöltés helye: http://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=gljuh letöltés ideje: 2015. március 25.

Shakespeare, William (1981): *Macbeth*. Európa Kiadó, Budapest.

Trubshaw, Bob (1996a): *Black dogs in folklore*. At the Edge website. letöltés helye: www.indigorgroup.co.uk/edge/bdogfl.htm letöltés ideje: 2015. március 25.

Trubshaw, Bob (1996): *Black Dogs – Guardians of the corpse ways*. At the Edge website. letöltés ideje: www.indigorgroup.co.uk/edge/bdogs.htm letöltés ideje: 2015. március 25.

Vajda Zsuzsanna (2003): Egy ifjúsági regénysorozat különleges sikere. A Harry Potter könyvekről. *Iskolakultúra,* Szemle, **13.** 11. sz. 94–107.

Varjú Zsuzsanna (1991): *A fantasy Magyarországon*. *Könyv és nevelés*. **1.** 1. sz. letöltés helye: http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=44 letöltés ideje: 2015. március 23.

Wright, Andy (2015): *The Mysterious Black Dogs of England*. letöltés helye: http://modernfarmer.com/2014/06/black-shuck/ letöltés ideje: 2015. március 27.

Zamorovský, Vojtěch (2001): *Istenek és hősök a görög-római mondavilágban*. Magyar Könyvklub, Budapest.

Rowling, J. K. (2002): *Harry Potter és a bölcsek köve.* Animus Kiadó, Budapest.

Rowling, J. K. (2002): *Harry Potter és a Titkok Kamrája.* Animus Kiadó, Budapest.

Rowling, J. K. (2002): *Harry Potter és az azkabani fogoly.* Animus Kiadó, Budapest.

Rowling, J. K. (2002): *Harry Potter és a Tűz Serlege*. Animus Kiadó, Budapest.

Rowling, J. K. (2003): *Harry Potter és a Főnix Rendje.* Animus Kiadó, Budapest.

Rowling, J. K. (2006): *Harry Potter és a Félvér Herceg.* Animus Kiadó, Budapest.

Rowling, J. K. (2008): *Harry Potter és a Halál ereklyéi.* Animus Kiadó, Budapest.

MESE – KINCS

Bajzáth Mária

Népmesekincstár mesepedagógia – Mesék és művészetek a pedagógiában

Icinke-picinke, szubjektív mesepedagógia-történet

Az alábbiakban terjedelmi korlátok miatt hézagosan ismertetett pedagógiai irányzatok, együtt hatottak a *Népmesekincstár mesepedagógia módszerre*. A módszer népköltészeti alkotások, különböző művészeti tevékenységek, a történetmesélés és a cselekvés egységes egésszé kapcsolásával biztosítja azt a nevelési és oktatási lehetőséget, melyet az emberiség évezredek óta használ a test-, a lélek és az értelem fejlesztésére.

A gyerekeket a virágzó ókori kultúrákban művészetek és a történetek segítségével tanították, hogy kialakuljon belső egyensúlyuk és összhangba tudjanak kerülni a világegyetem harmóniájával. A sumeroknál, az athéni iskolákban, Kínában, az értelmi, érzelmi és erkölcsi nevelés egységét valósították meg a történetmesélés, a mítoszok, mondák, eposzok, hősi énekek, legendák meghallgatásával, átélésével, de fontos szerepet kapott az iskoláikban a mozgás, a zene, és az alkotás is (*Vekerdy*, 2006).

Az antikvitás emberét pezsgő élni akarás és teljességre törekvés jellemezte, testét- lelkét-értelmét ennek szellemében fejlesztette. A 19–20. századra mindez már távoli múlttá vált, az embereszmény szinte teljesen más lett, mint az ókorban. A korai kereszténység embere a földöntúli életre fókuszált, a testet, a földi tudást nem sokra becsülte, a lélek tisztasága volt a cél. Iskoláinak felépítését is ehhez igazította, a tanulócsoportok tervszerűen foglalkoztak a pontosan meghatározott tananyaggal. Kialakultak a tantárgyak, ezekhez tudatosan kialakított módszereket kapcsoltak. Klerikus tananyagot tartalmazó tankönyvek jelentek meg, a művészetek csak az egyházi zene, vagy az egyházi képzőművészet keretei között kaptak teret, a testedzés, a mozgás jelentősége minimálisra csökkent.

A kora középkorra kialakult az iskolai oktatás maihoz hasonló rendje; a tudomány, a művészetek és a mozgás komplex egysége eltűnt az iskolákból, s csak villanásnyira tért vissza a reneszánsz főúri nevelés egyes elemeiben, *Comenius* vagy *Rousseau* munkáiban. Majd ezer évet kellett várni *Jean Paul Friedrich Richter: Levana vagy neveléstan* című könyvére, amelyben a szerző a színeket, az illatokat, a hangokat, az ízeket, a tapintást, a játékot, a táncot, a zenét, a mozgást, a vidámságot tekinti a nevelés alapjának. *Jean Paul* különleges pedagógiája és az ókori iskolák jelentős hatással voltak a német reformpedagógia gyermek és nevelésfelfogására, a művészetpedagógiai törekvésekre és *Rudolf Steiner* pedagógiai koncepciójára (*Mészáros, Németh és Pukánszky*, 2005).

Szabadi Ilona és Bakonyiné Vince Ágnes 1971-ben írták meg, nemzetközileg is elismert munkájukat: *Az óvodai nevelés programját*. Ez a hungarikumnak számító program, egyes elemeiben máig releváns. A gyermek személyiségének kiemelt tisztelete, a játékban és mesében rejlő lehetőségek: önkifejezés, indirekt tanulás, a tanulási folyamat motiváltságon és folyamatos tapasztalatszerzésen, valamint állandó cselekvésen alapuló hangsúlyozása, a program érvényes és megőrzendő hagyatékai (*Bakonyiné és Szabadi*, 1971).

Népmesék az intézményes nevelésben – Nincs mese, csak mesélni kell!

Petrolay Margit, Könyv a meséről (1978) című munkájában a mese „csodájaként" értelmezi annak múltat és jelent összekapcsoló közvetítő szerepét, érzelmek átélésére biztató tartalmait, valamint azt a hatását, amely elsősorban - az anyanyelv segítségével – nemzethez és közösséghez való tartozásunk alapját jelenti. Különleges kapcsolatként minősíti a befogadó (mesehallgató) és a közvetítő (mesélő) viszonyának kialakulását és szerepét a meseértés folyamatában; a mese és a mesélés időt és távolságot áthidaló, „utaztató" jelentőségére is felhívja a figyelmet.

Az óvodában még minden nap mesélnek az óvónők – napközben, különböző foglalkozások alkalmával, elalváskor. „Az óvodai meseanyag aránytalanságokat mutat. A helytelen választás miatt gyakran kerülnek a meseanyagba átírt, megcsonkított, deformált, illetőleg magyar nyelvre helytelenül átültetett meseszövegek. Az igényes válogatáshoz és a közvetítéshez a felsőoktatás kevés segítséget nyújt. A népmese ritkán és minimális időkeretben jelenik meg a főiskolai képzésben, és csak elvétve vagy egyáltalán nem tartozik az egyetemi irodalmi képzés témakörei közé" (*Tancz,* 2009).

Az iskolában a gyerekek már csak az olvasókönyv egy-egy meséje kapcsán találkoznak újra a mesével. Ez azonban többnyire már nem mesemondást és mesehallgatást jelent, hanem olvasástechnikai gyakorlatokat, szövegfeldolgozást, szövegértést, a mesével kapcsolatos kérdések megválaszolását, és gyakran rettenetesen unalmas és monoton feladatok megoldását a munkafüzetben. A „Hallgasd meg a mesét!", „Olvasd el a mesét!", „Gyakorold a mese olvasását!", „Mondd el a mese tartalmát!", „Játsszátok el a történetet!", „Rajzold le!", „Állapítsd meg az események sorrendjét!", „Sorold fel a szereplők tulajdonságait!" típusú olvasókönyvi utasítások (*Ligeti*, 2001), falat húznak a mese és gyerek közé, azt a belső munkát szakítják félbe, amely a gyerekben mesehallgatás közben elkezdődött.

Amikor mesehallgatás után, kérdéseket teszünk fel a mesével kapcsolatban, vagy „feldolgozzuk" a mesét, többnyire a bal agyfélteke tevékenységére építünk, hisz beszélni kell, figyelni az események sorrendjére, a helyszínekre, gondolkodni, verbalizálni az érzéseket. Pedig a mese segítségével a gyerek képzelete elindul, belső képeket alkot, ezáltal involválódik a történetbe, annak cselekvő részesévé válik. A jó mese nem von le tanulságot, nem tudatosítja az értéket, amire szocializált, hanem az érzelmi struktúrák mélyebb rétegeiben hagy nyomot (*Vekerdy,* 2006).

„Meséről szóló könyv helyett, egyszerűen csak mesék minél gazdagabb gyűjteményét kellene az olvasó kezébe adni, és hagyni, hogy maguk a szövegek mondjanak el mindent." (*Honti,* 1962. 45. o.) Magyarázni nem kell, olvasni nem elég. Mesélni kell, „nincs mese", a mese olvasásától pedagógusként el kellene jutnunk a mesemondásig.

Miért nincs jelen eredeti funkciójában a népmese, ez az univerzális eszköz a pedagógiában, miért nincs méltó helyén az intézményes nevelésben? Miért nincs jelen kellő súllyal a pedagógusképzésben? Hogyan lehet a hiányt pótolni? Hogyan jutunk el az olvasott mesétől az élőszavas mesemondásig? Mi ébreszti fel a pedagógus mesélő kedvét? Ezekre és hasonló a kérdésekre keresi a választ országszerte sok-sok szakmai műhely és a pedagógusképző felsőoktatási intézmények sora.

A tanulmány terjedelmi korlátai nem teszik lehetővé, hogy minden mesével foglalkozó intézményt, műhelyt felsoroljak, de felteszi a fenti kérdéseket, és próbálja pótolni a hiányt. A Hagyományok Háza pedagógusok és közművelődési szakemberek számára szervez mesemondó képzést. A hagyományos mesemondás gyakorlatát tanítják kiváló folkloristák: *Dr. Raffai Judit* és *Dr. Agócs Gergely*.

Óvodapedagógus hallgatók módszertani képzésére dolgozta ki a Mesebolt projektet Bujdosóné *Dr. Papp Andrea* vezetésével, a Debreceni Egyetem Gyermek és Felnőttképzési Kara. *Dr. Nyitrai Ágnes*, a Kaposvári Egyetemen szívügyének tekinti a népmese, mesemondás ügyének népszerűsítését, s támogat minden új, értékes törekvést. Az ELTE TÓK Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékén *Dr. Merényi Hajnalka*, *Bereczkiné dr. Záluszki Anna* minden évben Nemzetközi Egyetemi Mesemondó versenyt szerveznek. A Benedek Elek Pedagógiai Kar Sopronban, szakvizsgát adó, két éves mesepedagógia képzést akkreditáltatott. A Mesét Másként Módszer műhelyeiben a drámapedagógia és a mese különleges ötvözésével dolgozik *Kerekes Valéria*. A hagyomány és popkultúra kapcsolatát kutatja disszertációjában *Zalka Csenge*[1].

Népmesekincstár mesepedagógia módszer – Nyitva van az aranykapu!

Különböző módszereket mesével ötvöző (dráma-mese, báb-mese, film-mese, színjátszás-mese) szakmai műhelyek, teltházas felsőoktatási kurzusok, népszerű tanfolyamok sora jelzi a hiányt, az igényt és a nyitottságot a pedagógusok részéről a megújulásra. A *Népmesekincstár mesepedagógia* a sokféle közelítésből, egy lehetséges, ám nem egyedül üdvözítőnek tekintett módszer. Alapját a mesehallgató gyerekek életkori sajátosságai, az őket foglalkoztató kérdések, és a mesék összekapcsolása képezi. Ezt egészítik ki a mondókák, népi játékok, népdalok, találós kérdések, azokkal az intelligenciaterületekkel összekötve,

[1] Bowling Green State University

amelyek fejleszthetők egy-egy komplex mesefoglalkozással, amelyek időtartama 25–180 perc. A népköltészeti alkotások segítenek abban, hogy a gyerekek a környezetüket, a testüket, az érzelmeiket tudatosítsák, értelmezzék, és megértsék. Felölelik és leírják az élet minden mozzanatát, didaktikus magyarázat nélkül, a jobb agyfélteke tevékenységére alapozva.

A naponta ismétlődő mesélés-mesemondás, mondókázás, a pedagógus közös játéka, tánca, éneklése a gyerekekkel minden résztvevő számára örömforrást jelent. Ez a gyermeki tanulás alapvető feltétele (*Hüther*, 2009; *Kolosai,* 2013). Fontos szerepet kap még a mozgás, a kézművesség, az alkotás, a párbeszéd minden formája, az érzékszervek-érzékelés fejlesztése. Kapcsolatkeresés a minket körülölelő világgal, a földdel, a vízzel, a tűzzel, és a levegővel. Ezek a tevékenységek a gyerekeket a mesék kapujához vezetik, amelyen belépve mindenki megtalálhatja a mese – számára érvényes – neki szóló üzenetét. A tevékenységek célja az is, hogy segítségükkel felfedezzék az összefüggéseket a világban, képesek legyenek ebben a rendszerben önmagukat elhelyezni, kapcsolódni másokhoz és megtalálják saját helyüket (*Bajzáth,* 2011).



1. ábra: A Népmesekincstár módszer elemei

Miért fontos, hogy a népköltészeti alkotásokat használjuk kulcsként? A mondókák, dalok és a mesélést követő játékok ugyanazon a szimbolikus, képi nyelven beszélnek, ahogyan a népmese. Kinyitják a „meselátó szemeket és mesehalló füleket", mozgásba lendítik, vagy abban tartják a jobb agyféltekét, közelebb viszik a gyereket a meséhez és önmagához. „A gyermekkornak két tündérvilága van: a cselekvés síkján a játék, szellemi síkon a mese." (*Hermann*, 1979. 276. o.).

Az archaikus népek meséit összegyűjtő munkák, olykor az elbeszélés körülményeit is lejegyzik. Leírják a táncokat, dalokat, ceremóniákat, amelyek az elbeszélést körülveszik (*Propp*, 2005). A hagyományos kultúra komplex egységélményt közvetített a növekvő gyermeknek, és ezért alkalmas a népmese és a népköltészeti alkotások komplex egysége arra, hogy ezt a fajta egységben gondolkozó, életet támogató, élmény és örömközpontú pedagógiát segítse. A fenti gondolat értelmezéséhez segít *Jean Piaget* (1978) elmélete, mely szerint „a játékban és a mesében egyaránt az asszimiláció dominál, mindkettő az én pszichés szükségleteinek kielégítése a valóság transzformálása által: azaz mind a játék, mind a mesehallgatás során a gyermek annyit és úgy épít be személyiségébe a világból, amennyire és ahogy a lelki harmónia megteremtéséhez szüksége van" (*Piaget*, 1978, idézi *Nyitrai,* 2010. 50. o.).

A Népmesekincstár mesepedagógia eszközei – Kincsek a kincstárban

Mesék

Mesehallgatás közben egy olyan világba érkezünk, ahol nem létezik lehetetlen. „A mesében az ember önmagának és önmaga végtelen lehetőségeinek állít szobrot." (*Nagy*, 1974. 18. o.). Mesét hallgatva, a mesehős útját járva, a gyerek tanul: új problémamegoldási módokat, új viselkedésmintát sajátít el. A mesepedagógiában a népmese által nyújtott komplex kapcsolódási modell a mérce, amely a mindig bennünk lévő legjobb jóhoz igyekszik vezetni, ahhoz a mindannyiunkban élő hőshöz, aki „Az ember legszebb teremtménye, mert a félelem-feloldó, iszonyt legyőző, emberi bátorság, a diadalmas élni akarás szülötte." (*Nagy*, 1974. 1. o.). *Bálint Alice* és kortársai már az 1930-as években meggyőző szakcikkekben fejtik ki, hogy a mese közöl először realitást a gyerekkel, hogy a világban van rossz, de legyőzhető. A mese ebben az értelemben teljes világképet ad – a kisgyerek számára egyedül felfogható, képi, szimbolikus nyelven (*Vajda*, 1996).

Népdalok

Kodály Zoltán szerint „az emberi hang, mindenkinek hozzáférhető, ingyenes és mégis a legszebb hangszer". Az éneklés testtanulási gyakorlat, feltétele minden későbbi, differenciált gondolkodásmódnak. Ezen kívül a gyerek valami csodálatos dolgot is megtapasztal: azt ugyanis, hogy nem tudunk félni, ha énekelünk (*Hüther*, 2009). Az éneklés tehát összetett, kreatív teljesítmény, és nemcsak a zenei intelligencia szempontjából. Ha másokkal együtt történik, a szociális kompetenciákat, a személyes és személyközi intelligenciát is kiválóan alapozza, hisz alkalmazkodni kell a többiekhez, felvenni a ritmust, és a szó legszorosabb értelmében megtalálni a közös, tiszta hangot. Az óvodai zenei nevelés *Kodály Zoltán* koncepcióján és *Forrai Katalin* módszertani útmutatásán alapszik, amely a népi kultúra értékeit alkalmazza a gyerekek zenei készségeinek és képességeinek alapozásra és fejlesztésére.

Népi játékok

A kiegyensúlyozott személyiség formálódásához elengedhetetlen szükséglet a kisgyermekkortól kezdve rendszeresen gyakorolt ritmikus, énekes, táncos játék, tehát a szervezett mozgás. Az emberi agy rendszere aszimmetrikus. A dallamnélküli mondókák, ritmus, mozgáselemek elsajátítása egyetlen központ a bal agyfélteke fokozottabb fejlettségét kívánja. Ezért könnyebb a kisgyermek számára a mondókás, ritmikus mozgás. Az énekes-mozgásos játék már feltételezi a jobb agyfélteke megfelelő fejlettségét (*Falvay*, 1990).

A játék az egyik legfontosabb örömforrás a kisgyerek számára, ezt semmilyen nevelési feladat, vagy fejlesztési cél nem írhatja felül. A hagyományban, a gyermeket a *népi játék* is segítette, hogy megismerje a saját testét, a többieket, a külvilágot, az emberi kapcsolatokat, a közösségbe való illeszkedés szabályait. Játék közben tanulnak meg a gyerekek együttműködni egymással, egymásra figyelni, türelmesen várni, tanulnak nyerni és veszíteni, versenyezni és versengeni. Ez a fajta játék fejleszti az intra- és interperszonális, az érzelmi, a logikai, a téri, a testi, a nyelvi intelligenciát, és ha énekszó vagy ritmusos szöveg is kíséri, akkor fejleszti a zenei intelligenciát is. A mozgás közben szerzett, dallal, ritmussal kísért információk, mélyen bevéső dnek az emlékezetbe, a perceptuális ingerek együttesen érik a gyerekeket, látják a formát és hallják annak megnevezését (*Tamásiné*, 2010).

A *Tekeredik a kígyó* kezdetű népi játékban, láncsorban állunk, és az alábbi sorokat énekeljük:

Tekeredik a kígyó, rétes akar lenni,
Tekeredik a rétes, kígyó akar lenni.

Éneklés közben az első vezetésével csiga formájúra befelé tekeredik a sor, majd kifelé tekeredve, kígyóvá alakul.

Intelligenciaterületek	Tevékenység
zenei	éneklés
téri	sor- és csigavonal-alakítás
testi-kinesztéziás	mozgás
interperszonális, érzelmi	sor- és formatartás mozgás közben
anyanyelvi	dalszövegen keresztül

1. táblázat: Intelligenciaterületek és tevékenységek kapcsolata a Tekeredik a kígyó kezdetű népi játékban

Mondókák

A mondókák témaköre kiterjed a gyermekélet szinte minden mozzanatára; szerepük a gyermekek társas érintkezésében igen nagy. Két fő csoportjuk különböztethető meg: a természeti környezettel összefüggő mondókák, a társas érintkezés mondókái. Jellegzetessége az alkalomhoz, szándékhoz kötődés mindig funkciójuk van, természetmagyarázás, közösségi kapcsolatok (*Forrai,* 1971; *Borsai,* 1980). Miközben a gyerek *mondókát* hallgat és mond, képzelete szárnyal, már vetíti is a belső képet a mondóka és a saját ritmusában. A ritmusban, rímben, érintésben, mozgásban megőrzött tudáshoz a gyermek visszanyúlhat akkor is, amikor az információ már csak jelek (betűk vagy számok) formájában jelenik meg az iskolában.

Hüvelykujjam almafa,
Mutatóujjam megrázta,
Középső ujjam felszedte,
Gyűrűsujjam mind megette.
Ennek az icike-picikének
nem maradt semmi se.

Találós kérdések

Amikor valaki megfejt egy *találós kérdést*, gyors perspektíva és agyfélteke váltásra kényszerül, szüksége van a bal agyféltekében tárolt tárgyi tudásra és a képi gondolkodásra *egyaránt*.

Van egy fa,
annak van négy ága,
minden ágán három fióka. Mi az?

Ha egy hároméves kisgyerektől várjuk a fenti kérdés megfejtését, bizony eltelik néhány év mire választ kapunk. Általában csak azt a feladványt tudjuk megoldani, amellyel kapcsolatban adatok és képek egyaránt rendelkezésünkre állnak. Így egy három éves számára az évvel, az évszakokkal, a hónapokkal kapcsolatos talány akkor sem megoldható, ha minden megjelenített képet el tud képzelni. A találós kérdéseket is az adott korosztály életkori sajátosságainak, gondolkodási képességeinek, és érdeklődésének figyelembevételével érdemes használni. A gondosan kiválasztott talányok segítségével, kiválóan fejleszthető mindkét agyfélteke.

Intelligenciaterületek és Népmesekincstár foglalkozások kapcsolata

Aranyhajszál

A magyarországi intézményes nevelés keretei között, gyakori az „aki nem lép egyszerre, nem kap rétest estére" elv, vagyis kevésbé elismertek azok a teljesítményformák, amelyek nem a preferált intelligenciákat (matematikai-, logikai-, anyanyelvi) tükrözik. Nagyon fontos lenne pedig, hogy az összes intelligencia területet felismerjük és fejlesszük, hisz mindegyik hasznos és szükséges volna az életben való eligazodáshoz. *Howard Gardner* a Harvard Egyetem pszichológia professzora többszörös intelligenciaelmélete egyszerre támaszkodik az agykutatás által feltárt biológiai-, és a különböző kultúrák tanulmányozásából származó antropológiai bizonyítékokra. Tízféle – egymástól független – intelligenciát különböztet meg: nyelvi, logikai-matematikai, téri, zenei, testi-kinesztéziás, kétféle személyes (inter- és intraperszonális), naturalista, spirituális és egzisztenciális intelligenciát (*Gardner*, 1999; 2006).

Minden intelligenciaterülethez számtalan népmese és népköltészeti alkotás kapcsolható, minden mesehős másban jeleskedik, minden népi játék vagy mondóka más területet fejleszt. *A világjáró királyfi* téri intelligenciája páratlan, a *Csodafurulyát* fújó hős a zenei intelligencia területén kiemelkedő. Egy-egy mese hőse, megmutathatja egy intelligenciaterület fontosságát, egy megfelelően megtervezett mesefoglalkozás pedig fejlesztheti is az egyes területeket. Ez olyan módszertani sokszínűségre ad lehetőséget, amely lehetővé teszi az egyéniségre hangolódást és a sokoldalú fejlesztést egyaránt. A foglakozások során megtalálhatjuk a gyerekek „aranyhajszálait", a felismert talentumokkal és a mozgósított belső erősforrásaikkal hozzásegíthetjük őket, hogy kibontakoztassák tehetségüket, megértsék a világ dolgait, értelmet adjanak a saját életüknek, és teljesebbé tegyék azt.

Népmesekincstár mesepedagógia foglalkozás tervezése

Egy előre, két kettőre

A Népmesekincstár mesepedagógia módszer, a mesegyűjtemények és a foglalkozásvázlatok összeállításánál az alábbi szempontokat veszi figyelembe: életkor, életkori sajátosságok, gyerekeket foglalkoztató kérdések, mesetípusok, mesék témája, mesék hossza, szereplők és helyszínek száma, melyik intelligenciaterület fejlesztése a cél, a foglalkozás elemei illeszkedjenek a korosztály intézményes nevelésének követelményrendszeréhez, tantervéhez.

A Népmesekincstár mesepedagógia módszertana, mese és vázlatgyűjteményei alapján bárki elindulhat a gondjaidra bízott gyerekekkel azon a régi-új úton, amely a népmesék, népköltészeti alkotások kincstárának a mélyebb megismeréséhez vezet. Régi az út, mert minden eleme évszázadok óta kíséri a gyerekeket, és új, mert legújabb kori tudományos és elméleti kutatások, valamint az elmúlt évtizedek gyakorlati tapasztalatai képezik az alapját (*Bajzáth,* 2014).

Felhasznált irodalom

Bajzáth Mária (2011): Mesepedagógiai foglakozások – Mesebeli beszélgető kör. In: *Tanórán kívüli foglakozások – Forgatókönyvek, játékötletek, módszerleírások, dokumentumminták.* RAABE Kiadó, Budapest.

Bajzáth Mária (2013): *A mondókák, találós kérdések, népi játékok, népmesék komplex egysége a mesepedagógiában.* Óvodai Vezetési és Nevelési Módszertani Tanácsadó. Manager Praxis Kiadó, Budapest.

Bajzáth Mária (2014): *Itt vagyok, ragyogok.* Kolibri Kiadó, Budapest.

Bajzáth Mária (2014): *Járom az új váramat*. Kolibri Kiadó, Budapest.

Bajzáth Mária (2014): Minden gyerek mesehős. *Fordulópont,* **16.** 1. sz. 33–39.

Bakonyi Pálné és Szabadi Ilona (1971): *Az óvodai nevelés programja*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Borsai Ilona (1980): *Magyar népi gyermekjátékok*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Falvay Károly (1990): *Ritmikus mozgás – énekes játék.* Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Forrai Katalin (1974): *Ének az óvodában.* Zeneműkiadó, Budapest.

Gardner, Howard (1999): *Intelligence Reframed, Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books, New York.

Gardner, Howard (2006): *Multiple Intelligences – New Horizonts.* Basic Books, New York. 3–24.

Hermann Aliz (1979): *A gyermekben érlelődik a jövő.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

Honti János (1962): *A mese világa*. Magvető Kiadó, Budapest.

Kolosai Nedda (2013): Művészettudomány. *Gyermeknevelés*, **1.** 2. sz. 57–72.

Ligeti Csákné (2001): Miért más? Első osztályos olvasókönyvek összehasonlítása. *Új pedagógiai szemle,* **51**. 1. sz. 89–99.

Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2005): *Neveléstörténet.* Osiris Kiadó KFT, Budapest.

Mózes István Miklós (2005): *1200 találós kérdés a magyar folklór világából*. Regun Press Kiadó KFT, Budapest.

Nagy Olga (1974): *Hősök, csalókák ördögök*. Kriterion Kiadó, Bukarest.

Nyitrai Ágnes (2010): *Az összefüggés-kezelés fejlődésének kritériumorientált segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében.* PhD-értekezés. SZTE Neveléstudományi Iskola, Szeged.

Hüther, Gerald (2009): Digitális média és gyermeki agy – Virtuális világok bűvöletében. *Élet és tudomány,* **63.** 13. sz. 405–408.

Petrolay Margit (1996): *Könyv a meséről. Az emberiség emlékezete.* Trezor Kiadó, Budapest.

Propp, Vlagyimir Jakovlevics (2005): *A varázsmese történeti gyökerei*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.

Tamásné Dzsupin Borbála (2010): *Népi játékok és a mozgás relációja és funkciója a 3–7 éves gyermekek személyiségfejlődésében.* letöltés helye: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25454/9789513939885.pdf?sequence=1 letöltés ideje: 2015. március. 30.

Tancz Tünde (2009): Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben. *Anyanyelv-pedagógia,* **1.** 2. sz. letöltés helye: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161 letöltés ideje: 2015. március. 30.

Vajda Zsuzsanna (1996): A budapesti pszichoanalitikusok rendhagyó nézetei a gyermeki természetről és a nevelésről. *Magyar Pedagógia*, **96**. 4. sz. 329–339.

Vekerdy Tamás (2006): *Felnőttek és gyerekek*. Saxum Kiadó, Budapest.

Kopházi-Molnár Erzsébet

Olvassunk mesét… de melyiket? avagy rövid barangolás a modern meseátiratok útvesztőjében

Írás, meseírás, meseátirat



Ha az írás történetét végignézzük, akkor ennek kialakulását már a történelem előtti korban is nyomon követhetjük, hisz – ahogy azt *Jack Goody* és *Ian Watt* (1998) írja – „[az ember] barlangrajzai, sziklába és fába vésett rajzolatai morfológiai szempontból és talán sorozatszerűségüket tekintve is az írás előfutárainak tekinthetők." (*Goody* és *Watt*, 1998. 120. o.). Ezek egyszerűsítésével olyan piktogrammokat kapunk, mint amilyenek az egyszerű társadalmakban használatosak. Van azonban hátrányuk is, hisz nagyon sokra van szükség belőlük, ha mindent meg akarunk jeleníteni velük. Ráadásul egy egyszerű mondat megalkotásához is bonyolult sorozatot kell összekapcsolnunk.

Jack Goody és *Ian Watt* fentebb idézett tanulmánya áttekinti az írások különböző fajtáit és azok társadalmi hatását. A teljesen fonémaalapú írásrendszer az i.e. 1500–1000 közötti időszakban fejlődött ki a közel-keleti szótagírásokban, majd az első teljes ábécé bevezetésére Görögországban került sor. A szótagírás nem volt egyszerű, ráadásul bonyolultabbá tette a helyzetet az is, hogy logogrammokkal és piktogrammokkal kombinálva használták őket (*Goody* és *Watt,* 1998). Szinte biztos, hogy az ábécé a kultúra terjedésének legjobb példája, „szinte minden létező vagy feljegyzett ábécé az i.e. második évezredben kialakult sémi szótagírásból származik" (*Goody* és *Watt,* 1998. 125. o.). „Az írásbeliség kialakulása lehetővé tette az ismeretek egyre bővülő körének megörökítését, s ez megkönnyítette a tudás, a kultúra áthagyományozását. Az írás terjedése fontos szerepet játszott az államgépezet működésében is. Az írástudó hivatalnok, az írnok társadalmi elismertsége az ókori keleti kultúrákban rendkívül magas volt. A templomokban és az állami élet hierarchikus rendjében egyaránt vezető szerepre tehetett szert az, aki írni és olvasni tudott." (*Németh* és *Pukánszky,* 2004. 401. o.). Gondoljunk csak az egyiptomi írnokokra, akik az adminisztrálás feladatait látták el, s így az olvasás-írás művészetét birtokolták. Ezeket a készségeket a fiatalok (főként a fiúgyermekek) írni-ovasni tudó szüleiktől tanulták az utánzás módszerével. Kína, Hellász vagy Róma ókorban működő iskoláinak közös célja volt, hogy az egyén a társadalom művelt, képzett, értékes polgárává váljon. Kezdetben azonban az írást az emlékezés szolgálatába állították és nem kommunikációs eszközként használták, s az írott könyvnek sem gyakorlati haszna volt, hanem isteni eszköznek tekintették.

Jan Assmann A kulturális emlékezet című művében (1999) is foglalkozik az írás kialakulásával az írásos kultúra és annak kultúrára gyakorolt hatásának nézőpontjából. Ő is érinti a kulturális emlékezet problémáját, mely szerinte nem biológiailag öröklődik, így a kulturális mnemotechnika tiszte a folytonosság és az önazonosság biztosítása. *Assmann* megfogalmazza, hogy a kultúra nem más, mint egy olyan identitásbiztosító tudáskomplexum, amely szimbolikus formákban tárgyiasul. A kulturális emlékek az emlékezés olyan formáiban keringenek, amelyek eredetileg ünnepek megüléséhez és rítusok megtartásához kötődtek. Egy rítus értelme is feledésbe merülhet. Ilyenkor új értelem lép a helyébe. A szöveg mégis kockázatosabb formája az értelemörökítésnek (*Assmann,* 1999).

Az írás kialakulása kétségkívül óriási mérföldkő a kommunikáció történetében, mely elsődlegesen a mindennapi és nem a ceremoniális kommunikáció összefüggésében fejlődött ki. A kulturális emlékezet funkcionális hatáskörébe csak később került át. A mindennapi kommunikáció közkeletű szövegei mellett lassan kifejlődött egy olyan szövegkészlet, amely az írás szelleméből fakadóan normatív és formatív igényeket támasztott. Egyes szövegek feledésbe merültek, mások hozzákapcsolódtak, kibővültek, megrövidültek, esetleg átírták vagy összegyűjtötték őket. Bizonyos szövegek központi rangra emelkedtek, a többinél gyakrabban másolták és idézték őket, míg végül klasszikussá váltak. Ebben a folyamatban az írnokok központi szerepet kaptak. Így jött létre a kánon. A kánoni szövegek módosíthatatlanok, szentek és sérthetetlenek, s megkövetelik a szó szerinti hagyományozást (*Goody* és *Watt,* 1998; *Assmann,* 1999; *Németh* és *Pukánszky,* 2004).

Szent szövegek azonban a kanonizált hagyományon kívül is léteznek s ezek is megkövetelhetik a szó szerinti hagyományozást (például *Védák*). A szent szöveg nem értelmezést kíván, hanem rituális védelemben részesített recitálást. Ezzel szemben a kanonikus szöveg egy közösség normatív és formatív értékeit testesíti meg. Ezek a szövegek megszívlelendők, követendők. Ezért van szükség interpretátorra, aki felszínre hozza a szöveg mélyére zárt normatív és formatív impulzusokat. Ezzel alakul meg az új értelmiségi elit új osztálya (például szófér, rabbi, sejk). A kanonizáció ezért egyszersmind a társadalmi differenciálódás folyamata is (*Assmann,* 1999; *Németh* és *Pukánszky,* 2004).

Kézenfekvő tehát, hogy a társadalom konnektív szerkezetének történetében az írás feltalálása jelenti a legmélyebb fordulatot. Az írás két szakaszra bontja ezt a történetet: a rítusokkal megtámogatott repetíció és a textuálisan alátámasztott interpretáció szakaszára. Azt hihetnénk, hogy az írásban rögzített szöveg kizárja a variációt, míg a szóbeli hagyományozás során a megfogalmazás nincs rögzítve, így minden egyes előadás a maga módján aktualizálja a szöveget. Ám ennek pont a fordítottja igaz. A szóbeli hagyományozás során csekély a szövegek megújulási képessége. Itt a szöveg csak akkor tapad meg a kulturális emlékezetben, ha valami javarészt ismerőset szólaltat meg. Az írásos hagyományozás világában

fordított a helyzet. Amikor a tudás megőrzése eloldódik a dalnok személyétől, akkor már az írásbeliség jelenik meg és elkezdődik az ismétlések időszaka. Míg a bárdtól a szokottat, az írótól a szokatlant várja el a közönség. Ezt a problémát már Egyiptomban és Görögországban is feljegyezték az írásos irodalmi kultúra legelején (*Goody* és *Watt,* 1998).

A fent elmondottakból két fontos momentumot kell kiemelnünk. Az egyik az, hogy az írás használatával vált gyakorivá a szövegek különböző változatainak létrehozása, a másik pedig az, hogy maga az írás tudása hatalmat jelentett. Ezt *Goody* és *Watt* a következőképpen fogalmazta meg: „tudós és közember között jelentős maradt a szakadék" (*Goody* és *Watt,* 1998. 127. o.). A tudás birtokában lévő, tapasztalattal rendelkező vezetőkből fejlődtek az ókor *paidagogoszai*[1]. Céljuk a nevelés, melynek során a tanítványaikat a valódi megismeréshez, az igazsághoz kell eljuttatniuk. A római nevelőtől annyiban vártak el többet, hogy műveltségének megfelelő erkölcsös jellemmel is párosulnia kellett. A középkor pedagógusai nevelési céljaik elérése érdekében ahhoz tartották magukat, hogy a pedagógus „bűnös elnézés nélkül éljen a büntetéssel, a gyermek megjavítására adatott hatalmával, mert ettől függ a rábízott lelkek üdvössége, melyekért Isten előtt neki kell felelnie." (*Németh* és *Pukánszky*, 2004. 463. o.).

Jean-Jacques Rousseau volt az első, aki az ideális nevelőt olyan személynek írta le, aki a gyermek felett láthatatlan korlátlan uralmat gyakorol. „A törekvés feltűnő hasonlóságot mutat *Kierkegaard*[2] által később […] megfogalmazott, a manipuláció természetrajzára vonatkozó zseniális leírásával, illetve *Orwell* 1984 című munkájának gondolatmenetével, jóllehet ez a tendencia *Rousseau* művének témája folytán jóval kifinomultabb és rejtettebb formában jelentkezik. Ez a lehetőség nem csupán a nevelő növendékével szembeni felelősségére hívja fel a figyelmet, hanem egyben felveti azt a napjainkban különösen aktuális kérdést is, hogy miközben *Rousseau* növendékét a társadalom szabad, öntudatos, autonóm tagjává szeretné nevelni, valóban a szabadságra neveli-e őt?" (*Németh* és *Pukánszky,* 2004. 464–465. o.).

Dominic Strinati (2000) egy egész könyvet szentel a populáris kultúra elméleteinek, melynek alapján elmondhatjuk, a helyzet a mai napig nem változott. Az írást (pontosabban az írott szövegeket) mindig is manipulatív eszközként használták és használják ma is, s ez különösen igaz az úgynevezett tömegkultúra megjelenésének

---

[1] Görög eredetű szó, jelentése: gyermekvezető. Az Iliászban a paidagógosz – például Phoinix – oktató és nevelő. A klasszikus kori Athénben az a rabszolga, aki a gyermeket az iskolába vitte, figyelemmel kísérte az oktatását, majd hazavezette a gyermeket, és felügyelte annak otthoni tanulását. A hellenizmus idején a paidagógosz feladatköre bővült: a rábízott fiúnak erkölcsi nevelőjévé is vált. A szót ezzel a jelentéssel vették át a rómaiak (latin paedagogus), s így került át a modern nyelvekbe. Bővebben: http://www.kislexikon.hu/paidagogosz.html#ixzz3oAQDNfpW (A Szerk.)

[2] *Søren Aabye Kierkegaard* (1813–1855)

időszakára. A populáris kultúra kialakulásának áttekintése során *Strinati* több elméletet is számba vesz, melyek néhány alapvető dologban egyetértenek. Az iparosodás és a városiasodás következtében egy olyan társadalom jött létre, mely társadalmilag és morálisan is atomizált, s mely így ki van téve a tömegpropaganda befolyásának. Az uralkodó társadalmi réteg irányítja a hatalom intézményeit, melyeket úgy fejlesztettek ki a tömeg szükségleteinek megfelelően, hogy azokon keresztül kontrollálni tudják azt. A tömegkultúra előtti időszakban, melyben a közösség szerves egészet alkotott, az emberek számára közösen kialakított értékrend működött, mely segítette integrálódásukat a közösségbe. Volt helye a művészeteknek, az elit kultúrának, a népművészeteknek. Az iparosodás és a városiasodás azonban megváltoztatta ezt a helyzetet. Kialakult egy olyan kultúra, melyet ipari technológiával tömegméretekben gyártanak, s amelyet a profit reményében bocsátanak ki a fogyasztói piacra. Ettől kezdve nincs különbség a materiális és a kulturális termékek között. A tömegkultúra ismétlő és felszínes kultúrát produkál, mely triviális, szentimentális és semmitmondó azonnali örömforrást kínál. Olyan kultúra, mely nem követeli meg az intellektuális kihívást az olvasók részéről (*Strinati*, 2000).

Strinati (2000) idézi 1957-ből *MacDonald* állítását, aki már akkor felhívta a figyelmet arra, hogy a tömegkultúra veszélyt jelent, mert képes lealacsonyítani minden kultúrát vagy újrateremteni azt saját képére formálva. A tömegkultúra Amerikából indult el, s Nagy-Britanniában már a 19. században megfigyelhető volt egyfajta intellektuális aggódás az amerikai befolyás miatt. Ez a vita az 1970-es, 80-as évekig tartott. *Strinati* (2000) szerint manapság egyre jobban terjed az a nézet, hogy teljességgel lehetséges a populáris vagy a tömegkultúra néhány formájának elfogadása anélkül, hogy az egésszel ezt tennénk.

Napjaink sokféle értéket elismerő kultúrája azonban mintha még inkább felerősítené a felszínességet, s inkább a képek dominálnak, nem a narratívák. *Strinati* ezt úgy fogalmazza meg, hogy „saját magukért fogyasztjuk egyre inkább a képeket és a jeleket, nem pedig »hasznosságuk miatt« vagy azok miatt a mélyebb értékek miatt, melyeket szimbolizálnak. Pontosan azért fogyasztjuk a képeket és jeleket, mert képek és jelek, s nem veszünk tudomást hasznukról és értékükről.[3]" (*Strinati*, 2000. 225. o.).

A művészet egyre inkább a gazdaságba integrálódik, mert arra biztatja az embereket, hogy fogyasszanak, és mert maga is áruvá válik.

Mesék, meseátiratok klasszikus vizsgálata

A kultúra fogyasztói piacának egyik legnagyobb területe a könyvkiadás, s ezen belül pedig a gyerekkönyvek szinte végeláthatatlan sora. Különösen a rendszerváltást követően szaporodtak el hazánkban az áruvá degradált művek, pontosan

[3] A Szerző – Ko*pházi-Molnár Erzsébet* – fordítása.

akkor, amikor a fent emlegetett társadalmi változások nálunk is elkezdték éreztetni hatásukat. Több éve figyelem és gyűjtöm a klasszikus mesék és történetek modern átiratait, s próbálok valamiféle rendet felfedezni közöttük. Ennek elméleti módszertani alapja *Vlagyimir Jakovlevics Propp* orosz mesekutató 1928-ban megjelent műve A mese morfológiája[4], s ezek alapján vizsgálom formájukat, szerkezetüket és cselekményüket. *Propp* a mesék történeti kutatásával nem foglalkozott, csupán a leírásukra tett kísérletet. A meséket úgynevezett morfológiai bontásnak vetette alá. A modern meseátiratok vizsgálatánál is pont erre a kiindulópontra van szükség, mivel ezeket osztályozni szeretném, felépítésüket vizsgálva. *Propp* különböző funkciókat állapított meg művében, melyekből azt a következtetést szűrte le, hogy a funkciók sorrendje mindig azonos, illetve nem szerepel minden funkció minden mesében. A funkciók alkothatnak párokat vagy csoportokat és vannak egyedülálló funkciók is. Vizsgálta a funkciók megoszlását a szereplők között is, mivel a funkciók bizonyos köröket képeznek, melyek mindegyike megfelel egy-egy szereplőnek, s ezek a szereplők szerepkörei, melyek szintén korlátozott számúak. *Propp* végkövetkeztetésében eljut oda, hogy leír egy olyan archetípust, melyből szerinte minden orosz tündérmese levezethető (*Propp*, 2005).

Propp módszerét és az ebből származó következtetést többen is kritikai észrevételekkel illették. *Claude Lévi-Strauss* (2001) legfőbb érdeme, hogy túljut *Propp* pusztán formalista megközelítésén és a történeti módszert alkalmazva azt állítja, hogy a meséket és a mítoszokat nem kellene szétválasztanunk, mivel vannak olyan társadalmak, ahol az egyes elbeszélések mesejellegűek, míg egy másikban mítoszok. Ennek ellenére majdnem minden társadalom két különálló műfajként kezeli őket, melynek megvannak az okai. Egyrészt a mesék gyengébb oppozíciókra építkeznek, melyek főleg helyi, társadalmi vagy morális ellentétek, míg a mítoszok inkább kozmológiai, metafizikai jellegűek vagy természethűek. Másrészt a témák felerősítve, a mesékben pedig legyengítve szerepelnek, arról nem is beszélve, hogy a mesékben több lehetőség adódik a játékra. Talán ez a momentum is közrejátszik abban, hogy a meséket szinte állandó adaptációnak vetik alá, melyek során újabb és újabb variációk születnek (*Lévi-Strauss,* 2001).

Propp elgondolását és módszerét *Arthur Asa Berger* (1992) talán a fentiek miatt is alapvető fontosságúnak tartja a populáris kultúra műfajainak vizsgálatakor s írásában a tündérmeséket és a modern meséket veti össze. Ez utóbbiakat úgy definiálja, mint kortárs kémtörténeteket, tudományos fantasztikus történeteket, szappanoperákat, western történeteket és hasonlóakat. Ez valószínűleg azért lehetséges, mert *Propp* felfedezte, hogy az alapfunkciók (bár csak a meséket vizsgálta) megtalálhatók mindenféle narratívában. *Berger* szerint (1992) nem szabad feltételeznünk, hogy a funkciók mindig egy megadott sorrendben követik egymást, ahogy azt *Propp* állította, azonban írásából megtanulhatjuk,

[4] Vlagyimir Jakovlevics Propp (2005): *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó, Budapest. (A Szerk.)

hogy a narratív struktúrákban van egy logika, s ezek a struktúrák bizonyos szabályok szerint épülnek fel, melyek az évszázadok során nem sokat változtak. Mindig vannak hősök és hősnők, lázadó férfiak és nők, van konfliktus, vannak varázslatos tárgyak és segítők. A hősök kedves dolgot hajtanak végre, s teszik ezeket azóta, hogy történeteket kezdtünk mesélni. A történeteket a konfliktus teszi izgalmassá. Különböző konfliktusokra különböző cselekedetek lehetségesek, s a hős és a lázadó küzdelme csak a narratív jéghegy csúcsát jelképezi (*Berger*, 1992).

Magyarországon *Honti János* már az 1962-ben megjelent könyvében is próbálkozott a mesék rendszerezésével – legalábbis elméleti szinten. Könyvének egyik fejezetcíme a „Mesemorfológia és mesetipológia" elnevezést kapta, amely már önmagában is a két fogalom közötti összefüggést sugallja. Számára a mesetípus meghatározása az elsőrendű feladat, melyhez a morfológiát kell(ene) segítségül hívnunk. A típus fogalma számára egy formális egységet kifejező morfológiai fogalom, viszont ingadozik a mesék típusának és változatainak megkülönböztetésében. A változat a mese megjelenési formája, mely egyedi – legyen akár írott, akár élőszóval elbeszélt. Számuk korlátlan, hisz mindenki annyiszor mondhatja el (vagy írhatja újra manapság!), ahányszor csak akarja. Ezeket a változatokat azután morfológiai elemzés alá lehet vetni (*Honti,* 1962).

A mesetípus meghatározása már nehezebb. *Honti* úgy véli, hogy a mese egy olyan fogalmi, időfeletti egység, mely összetett és egyáltalán nem merev. Ezért a mesetípust magát, mint morfológiai egységet tekinti olyan alapformának, melyet kisebb egységekre lehet széttagolni. *Honti* tehát a morfológiai megközelítést arra használta, hogy az egyes mesetípusokat rendszerezze. Tette ezt a különböző alkotó motívumokat elkülönítve, azok különbözőségét véve alapul ahhoz, hogy meglétük, illetve hiányuk megállapításával megkülönböztessen egy-egy mesetípust. Ugyanakkor saját rendszerével szemben is merültek fel kétségei, mégpedig pont az osztályozás alapelvével kapcsolatban. Ha a különböző mesetípusok mellérendeltek, felvetődik a kérdés, egyáltalán rendszerezhetők-e (*Honti,* 1962). *Honti János* (1962) tehát a morfológiai elemzést a mesetipológiára alkalmazta, az egyes mesék transzformációit nem tudta e módszer segítségével levezetni.

Honti azzal a kérdéssel is foglalkozott, miért maradnak fenn a mesék, illetve ha fennmaradnak, milyen formában élnek tovább. Szerinte a hagyomány nemcsak élteti, hanem formázza is a mesét. Erre a megállapításra ő a múlt század első felében jutott, amikor még a mesék modern átiratai nem lepték el a könyvesboltok polcait, és nem készültek belőlük rajzfilm verziók sem. Szerinte akkor él tovább egy mese, ha az érték a továbbadó és az átvevő számára is. Az értékmérő pedig egyszerűen az, hogy a mese tetszik vagy nem, vagy ahogy ő fogalmaz: „az átvenni akarás vagy nem-akarás" (*Honti*, 1962. 65. o.). Érdekes módon ő is rátapint az írásos forma lényegére, mely azt sugallja, hogy az írásban rögzített mese a mesélőtől függetlenül is fennmarad, még akkor is, ha senki nem olvassa. És ez a megállapítás mindmáig igaz, különösen akkor, ha végignézünk a könyvesboltok polcain.

Az 1974-ben megjelent A magyar népköltészet című egyetemi jegyzet (*Dömötör*, *Katona*, *Ortutay* és *Voigt*, 1974) a mesék szerkezetét műfajonként tekinti át. Megkülönböztetik a szerzők az úgynevezett primitív népek meséit, melyek szerintük egyszerű szerkezettel építkeznek, példát azonban erre nem hoznak. A tündérmese és a novellamese viszont bonyolultabb, bár alapvetően mindegyik két pillérre épül. Mivel ezeket epizódokkal lehet variálni, a mesék szerkezetét szinte végtelen hosszú képletekkel lehet felírni, melyben kétségkívül *Propp* ötlete köszön vissza, bár a szerzők erre nem utalnak. Helyenként olyan közhelyszerű megállapításokat találunk, mint: „Más mesei műfajok szerkezete ennél egyszerűbb, kevesebb motívum, epizód beépítését teszi lehetővé. Leginkább az állatmesék, legendamesék és tréfás mesék esetében figyelhetjük meg a halmozódás, továbbszerkesztés egy másik formáját, az egyszerű szituációismétlést." (*Dömötör*, *Katona, Ortutay* és *Voigt,* 1974. 147. o.). A tréfás mesék, viccek, anekdoták és tréfák két szerkesztési elven működnek: vagy fokozás, vagy kiegyenlítés történik bennük, melyeket szintén képletekkel lehet érzékeltetni.

Nagy Olga 1978-ban megjelent munkája rendkívül alapos mű. A táltos törvénye című könyvében egy egész fejezetet szentel a mesék strukturális és kompozíciós törvényszerűségeinek. Ő a bonyolult képletek helyett sokkal egyszerűbben közelít a mesék struktúráltságához. „A mindig hármas tagoltság sajátos szerkezeti felépítettségben fejeződik ki: a mese elemi struktúrákból, a motívumokból építkezik. Ezek alkotják a bonyolultabb és összetettebb nagyobb struktúrát, az epizódot. Végül pedig az epizódok alkotják a típust. A mese(típus) így a struktúrák struktúrája, melyben az egyes struktúrák között bonyolult függőségi viszonyok és mozgásrendszerek érvényesülnek." (*Nagy,* 1978. 135. o.). Elemi kompozíciós törvényszerűségnek tekinti a mesében a párhuzamosságokat, melyek lehetnek azonosságon vagy kontraszton alapulók. *Nagy Olga* is eljut bonyolultabb táblázatok felvázolásáig, melyek a különböző elemek, epizódok és típusok variálódásának szabályszerűségeit segítenek feltárni, nagy érdeme azonban, hogy viszonylag egyszerű elemek (az általa meghatározott három alapelem) segítségével teszi ezt.

Boldizsár Ildikó az 1997-ben megjelent Varázslás és fogyókúra című munkájában már továbblép. Könyvének hetedik része a mesei stílussal és szerkezettel foglalkozik, mely érinti a meseátdolgozások, deformált mesék, helyettesített és inverz tündérmesék asszimilált és specializált tündérmesék témaköreit. A mese szerkezetét illetően arra a kérdésre keresi a választ, amelyre már *Honti* is próbált választ adni, nevezetesen: „mi az az »állandó elem«, amit a variabilitás, a variálódás és a variálás ellenére minden mesélő változatlanul ad tovább, s mi az, ami minden egyes alkotói aktusban újonnan születik meg" (*Boldizsár*, 1997. 183. o.).

Abból az alapigazságból indul ki, hogy egyrészt a meséket kulturális örökségként kapja a mesélő, másrészt ezek a mesék „nyitott művek", tehát végtelen számú újrafelhasználásuk lehetséges. *Boldizsár* a mesék átdolgozása szempontjából a szájhagyományozódó tündérmesét alapformának tekinti. Ezen azt érti,

hogy „a mesélő szabadon válogathat egy meghatározott motívumkészletből, a sajátos mesei építőkövek rendszeréből, és azt saját alkotói módszere szerint használhatja, attól függően, hogy reprodukáló vagy alkotó típusú mesemondó-e" (*Boldizsár*, 1997. 190. o.). Az alapforma változatai szerinte lehetnek átdolgozott tündérmesék, deformált tündérmesék, helyettesített és inverz tündérmesék, illetve asszimilált és specializált tündérmesék. Az átdolgozott mesék a mesegyűjtés első szakaszában – a 19. század közepén – bukkannak fel először. Az átdolgozások eredményeképpen létrejöttek eszményien stilizált, illetve már „túlstilizált" mesék is, melyek már nem igazán hasonlítottak a népi szövegekre. *Boldizsár Ildikó* a fenti megállapítását arra alapozza, hogy a Magyar Népköltési Gyűjtemény áttekintése után azt tapasztalta, hogy a benne található mesék egymáshoz nyelvileg nagyon hasonlóak, s így bennük az egyes mesemondók elbeszélői egyénisége már elsikkad ebben az egységesített – sokszor tömörített – nyelvi közegben. Ebben a korban a nyelvi átdolgozások valószínűleg a nemzeti nyelv koncepciójának való megfelelés miatt történtek. Ugyanígy átdolgozott mesének tekinthetők *Benedek Elek* meséi is, aki megpróbálta a meséket egyéni stílusban újrateremteni. A Magyar mese- és mondavilág[5] című kötetben a 140 tündérmese megtartja ugyan a klasszikus szerkezetet, de a mitikus elemek helyett reális elemeket találunk. Ez is egyfajta „modernizálása" a mesének, hisz „számára a mese legelőször is paraszti elemekkel átszőtt, polgáriasított gyerekmese, a gyerekeknek készült, az iskolai oktatásban is felhasználható, a „székely becsület" és a református egyház tételeit figyelembe vevő erkölcsi útmutatás, valamint érzelmek és érzelgősségek kifogyhatatlan arzenálja és didaktikus intelmek tárháza" (*Boldizsár,* 1997. 192. o.).

Illyés Gyula[6] átdolgozási módszere hasonló, azzal a különbséggel, hogy ő mindent megmagyaráz, nem hagy semmit kimondhatatlanul, s ezért megfosztja a tündérmesét a titoktól. A *Grimm testvérek* meséi szintén átiratok[7], melyek egy adott koncepció mentén gyerekeknek készültek. *Boldizsár* a harmadik csoportba az úgynevezett deformált tündérmeséket sorolja, melyek nem átdolgozások, hanem „átigazítások" egy átlagolvasó feltételezett elvárásainak megfelelően. Ma szép számban találunk belőlük a könyvesboltok polcain, s éppen ezért kell ezzel a jelenséggel is számolnunk. Egy jó mesemondó pont azokat a hibákat nem követheti el, melyeket ezek elkövetnek. A jelentéktelennek tűnő betoldások vagy elvonások a mese egész jelentését megváltoztathatják. A meséktől idegen továbbá mindenfajta didaktikus magyarázat, tudatosítás vagy racionalizálás, hisz velük pont az a varázs tűnik el, mely a mese lényegét adná (*Boldizsár,* 1997).

---

[5] Benedek Elek (1894/1896): *Magyar mese- és mondavilág*. Ezer év meseköltése Szécshy Gyula szövegrajzaival. 1–5. kötet. Athenaeum, Budapest. (A Szerk.)

[6] Illyés Gyula (2015): *Hetvenhét magyar népmese*. Móra Könyvkiadó, Budapest. (A Szerk.)

[7] Benedek Elek (magyarba átültette) (é.n.): *Grimm testvérek válogatott meséi*. Lampel Könyvkadó, Budapest. (A Szerk.)

A helyettesített és inverz tündérmesék *Boldizsár Ildikó* szerint azok, melyek vagy meghatározott elemek zárt rendszeréből épülnek fel, vagy a zárt rendszer tetszőlegesen használt elemeiből jönnek létre. A zárt rendszer megbontása létrehozta egyrészt a „műmesét", amely specializálta a mese jelentését (például az *Andersen* mesék sorolhatók ide), másrészt létrejöttek olyan mesék, melyek a szerkezetet nem transzformáló, a motívumokat nem összefűző történeteket eredményeztek (ide sorolhatók *Alan Alexander Milne* vagy *Pamela Lyndon Travers*[8] művei). Ezek az úgynevezett hétköznapi eseménnyé szelídített történetek, melyben a mesehős ritkán kerül veszélybe, az események többnyire mindennaposak, nem kell küzdeni, nincs se jutalom, se büntetés, és így természetesen az életproblémákon sem kell gondolkodni. A gyerekek olyan ösztönzést kapnak tőlük, mely arra készteti őket, hogy úgy nézzék a világot, ahogy azt a gyerekek látják.

Az asszimilált és specializált tündérmesék új rendszereket teremtenek a régi absztrakt elemek felhasználásával. Itt nem a hagyományos formák transzformációját figyelhetjük meg, hanem egy új struktúra kialakulását. *Boldizsár Ildikó* így foglalja össze ezek lényegét: „Azok a mesék, amelyek nem alapvető életkori sajátosságokra játsszák ki a történetet, nem sémákban, hanem »életproblémákban« gondolnak, a tündérmesékhez képest kevesebb mesei formulát használnak, vagyis nem sztereotipizálják a mű minden vonatkozását, inkább csak annak részleteit. Ehelyett eredeti egészre törekednek, új rendezőelveket alkotnak, melyek azután újszerű szövegekben is jelennek meg a hagyományként élő jelek váratlan kapcsolataiként. A műmesék írói kizárják a hagyományos kombinációkat, vagyis ha követik is ezeket, akkor is sajátos módon, nem pedig feltétlenül és válogatás nélkül." (*Boldizsár*, 1997. 198. o.).

Boldizsár egy későbbi írásában (2005) még tovább viszi a fenti gondolatmenetet, melyben az inverz és az asszimilált műmeséket hasonlítja a tündérmesékhez és arra a megállapításra jut, hogy „Az inverz és asszimilált műmesék a tündérmesékhez képest kevesebb mesei formulát használnak, vagyis nem sztereotipizálják a mű minden vonatkozását, inkább csak annak részleteit. Ehelyett eredeti egészre törekednek, új rendezőelveket alkotnak, melyek azután újszerű szövegekben is jelennek meg a hagyományként élő jelek váratlan kapcsolataiként. A műmesék írói kizárják a hagyományként adódó kombinációkat, vagy ha követik is ezeket, akkor is sajátos módon, nem pedig feltétlenül és válogatás nélkül. De a hagyományos népmesei szerkezet megbontása vagy transzformációja még nem akadálya annak, hogy egy műmesét mesének vagy módosult mesei formának tekintsünk." (*Boldizsár*, 2005. 357. o.).

[8] A Mary Poppins-sorozat szerzőnője. (A Szerk.)

Meseátiratok csoportosítása

Ha ezeket a módosulásokat, szerkezeti megbontásokat, transzformációkat megvizsgáljuk a különböző meseátirat-típusokon belül, akkor azt tapasztaljuk, hogy a morfológiai elemekre bontott és párba rendezett történetek többféle módon estek áldozatul az átírásnak. Az általam vizsgált modern meseátiratokat saját meglátásaim, tapasztalataim szerint csoportosítom, s igyekszem rávilágítani bizonyos típusokra, melyeket egy-egy mese morfológiai bontásának vizsgálatával szeretnék elérni. Ennek megfelelően az átiratok lehetnek tökéletesen fedő átiratok, klasszikus történetek mesévé transzformált átiratai, lehetnek rövidítettek vagy bővítettek (redundáns átiratok), születhetnek az eredetiből úgynevezett hiperkorrekciós átiratok, de túlmodernizált verziók is.

A tökéletesen fedő meseátirat esetén a szerkezeti bontást követően, ha egymás mellé rendezzük a két történetet azt látjuk, hogy egy olyan verzióval van dolgunk, ahol nemcsak a szerkezet, hanem a cselekmény szintjén is nagyon nagy arányú egyezést találunk. Ez egyben azt is jelenti, hogy az eredeti mesében felvetett probléma ugyanaz marad, csak új köntösbe bújik. A modern változat címe általában meghökkentő, modern világunk kellékeit látjuk benne viszont ezzel is utalva arra, hogy a történetet mai világunkba helyezve látjuk viszont. Erre példa lehet *Gianni Rodari* (1981) Hófehérke modern változata mely az Igazgató és könyvelő avagy az autó, a hegedű és a versenyvillamos[9] címet viseli. A felnövekedés során ödipális nehézségekbe ütköző gyermek küzdelmét láthatjuk, mely kulcsfontosságú a személyiségfejlődés és a későbbi emberi kapcsolatok szempontjából is. *Bruno Bettelheim* (2000) műve A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek, sokat segít abban, hogy ennél (és a többi) átiratnál is feltérképezzük a mesék legfőbb csomópontjait és a megoldásra vagy inkább feloldásra váró problémákat. Míg az eredeti történetben egy narcisztikus anya és a lánya küzd egymással, addig az átirat ugyanezen problémát egy narcisztikus apa és a fia közötti kapcsolaton keresztül világítja meg.

Az átiratok (általam csoportokba sorolt) második fajtája az, amikor egy klaszszikus történet kerül új formába és hozzáigazodik a mesével szemben támasztott követelményeknek. A probléma felvetése megmarad, a történet rövidebb, koncentráltabb formában ugyan, de ugyanazt az élethelyzetet ábrázolja, melyet az eredeti is. Jelen esetben erre példa *Shakespeare* Hamletje, mely transzformációk során végül az Oroszlánkirály meséjét eredményezte. Köztes megoldásként a *Lamb* testvérek készítettek ugyan átiratokat Shakespeare mesék címmel a 19. században[10], s ezekről azt állították, hogy mesék, de igazából csak a drámák prózai változatai voltak, s a könnyebb olvashatóság céljából készültek. Az Orosz-

[9] Gianni Rodari (1981): Igazgató és könyvelő avagy az autó, a hegedű és a versenyvillamos. In: (uő.): *Zongora Bill és a madárijesztők*. Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.

[10] Mary és Charles Lamb (2007): *Shakespeare mesék*. Arión Kiadó, Budapest.

lánkirályban (1994) maga az alapszituáció, mely a történet kiindulópontja, változatlan marad, az embertípusok állatszereplőkké változnak, a vége a „boldog vég" (a happy ending) és a pozitív kicsengés hozzáadásával mesévé transzformálja a történetet.

A harmadik csoportba olyan mesék tartoznak, melyek jelentősen megrövidülnek az átírás során, s amelyek a könyvesboltokban található modern meseverziók (sajnos) nagyon nagy részét adják. Ennek a típusnak nagyon sok olyan változata kapható, mely négy képben és megközelítőleg. nyolc mondatban igyekszik lebilincselni a gyerekek figyelmét. A morfológiai bontás során láthatjuk azokat a „lyukakat", melyek az új történet írásakor keletkeztek jelentősen megrövidítve így az eredeti történet szerkezetét és tartalmát. Már *Bettelheim* (2000) is megfogalmazta, hogy a leegyszerűsített és nyíltan kimondott erkölcsi tanulság a tündérmesét tanmesévé degradálja, melyben a szerző nem sejtet semmit, hanem kimond mindent. Azok a mesék, melyek túlságosan nyilvánvalóak, sokat veszítenek a varázsukból, mivel az olvasó képzeletére nem túl sokat bíznak.

Az előbbi történetek ellentétét azok a mesék adják, melyek hozzáadnak olyan jeleneteket vagy akár egészen önálló történeteket (fejezeteket) az eredetihez, melyek a meséket túlburjánzó (redundáns) történetekké duzzasztják. Ezekben az önálló történetekben igazából konfliktus sincs, mely a megoldás felé továbblendítené a történeteket, így az ilyen típusú (mesének igazából nem is nevezhető) történetek a narráció követelményeinek sem felelnek meg igazán. Ezeknek – a pusztán kereskedelmi célokat szolgáló meséknek – példája lehet egy Hamupipőke-verzió, mely az eredetivel összevetve csak a helyzet leírásában mutat némi hasonlóságot. Az alapkonfliktusról nem tudunk meg semmit, hisz itt a testvérféltékenység gyötrelmei szóba sem kerülnek.

A következő csoportba sorolhatók az úgynevezett hiperkorrekciós mesék. Ezek jellemzőit a Békakirályfi (2009) történetén keresztül tudjuk megvilágítani. A morfológiai bontás és annak vizsgálata során láthatjuk, hogy a történet a szerkezet szintjén majdnem teljes egyezést mutat, a cselekmény (s így egyben a problémafelvetés és problémamegoldás) szintjén viszont nagyon is különbözik. Már a könyv borítóján is megtaláljuk, mit kell gondolnunk erről a meséről, hisz itt azt olvashatjuk, hogy ez a mese a barátságról szól. Ez a mese természetesen nem erre példa. Az úgynevezett „állatvőlegény" ciklusú mesékhez sorolják, épp úgy, mint például a Szépség és a Szörnyeteget, melyek azt mondják el, hogy küzd az érettségért a történet hőse. Ez a mese nem a barátságról szól, hanem arról, hogy milyen érési és fejlődési folyamaton kell végigmennie egy gyereknek ahhoz, hogy kapcsolatteremtési készségeit olyan szintre fejlessze, hogy boldog és kiegyensúlyozott életet tudjon élni jövendőbeli partnerével, akihez nem barátság, hanem érzelmi és szexuális kapcsolat fűzi. Az átirat jó példa arra, hogy a mai gyerekeknek készen akarunk adni mindent, mintha tudatosan el akarnánk venni tőlük még a gondolkodás tanulásának készségét is. Olyan történeteket eredményeznek ezek az átiratok, melyekben a felnőttek a gyerekek helyett akarnak megérteni valamit, illetve irányítani akarják, mi alatt mit kell érteni.

S végül, de nem utolsósorban számba kell vennünk az úgynevezett „túlmodernizált" meséket, melyek az átírás során sok változást „szenvedtek el". Ennek példája A Szélkötő Kalamona (2000) meséje és annak modern párja, mely *Kamarás Istvántól* (2004) származik, címe Kalamona kalamajka. A modern környezetben modern szereplőkkel játszódó történet inkább hasonlít egy krimihez, mint egy meséhez. Mai világunk problémáival és tárgyaival találkozhatunk ezekben a cselekmény szintjén leegyszerűsített és teljes mértékben a varázslattól megfosztott művekben, melyek csak a cselekmény néhány pontján mutatnak egyezést az eredeti történettel. Felszínes szórakoztató irodalom lesz az eredmény, mely az eredeti mű mondanivalójából szinte semmit nem tud megőrizni. Ez a morfológiai bontás után már a szerkezet szintjén is nyomon követhető.

S hogy mire jók ezek a mesék? Erre a kérdésre egy nagyobb volumenű befogadás-vizsgálat fog csak választ adni. *Bruno Bettelheim* A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek című művében megfogalmazza, hogy „A gyermek figyelmét az olyan történet köti le legjobban, amelyik szórakoztatja és felkelti kíváncsiságát. De életét csak akkor gazdagítja, ha mozgásba hozza képzeletét, ha fejleszti intellektusát, ha eligazítja érzelmeiben, ha megbékíti félelmeivel és vágyaival, ha elismeri nehézségeit, és ugyanakkor megoldásokat is javasol kínzó problémáira." (*Bettelheim,* 2000. 10. o.). A kérdés már csak az, képesek-e a modern meseátiratok erre. Vagy csak pusztán árucikkek, melyeket a gyerekeknek kell fogyasztaniuk? Még tovább folytatva a gondolatmenetet, a legfontosabb kérdés, mely egyelőre válaszra vár a következő: Milyen felnőttek válnak belőlük, ha nem kapják meg a modern meseátiratokból az életben való eligazodáshoz szükséges tudást?

Felhasznált irodalom

Assmann, Jan (1999): *A kulturális emlékezet*. Atlantisz Könyvkiadó. Budapest.

Balázs, Gabriella (2004): *Játék és fejlesztés a művészetek eszközeivel.* Ovizuál Kreatív Műhely, Budapest.

Bábosik István (2005): Kutatóvá fejlesztés a neveléstudományi doktori képzésben. In: Széchy Éva (szerk.): *Új felismerések és kihívások az ember formálásáról*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Beke László (2010): *Művészet, pszichiátria, terápia, pszichológia: Előzmények és program.*In: Faludy Judit és Perenyei Monika (szerk.) Különvélemény. Fekete Sas Kiadó, Magyar Tudományos Akadémia Művészettörténeti Kutatóműhely, Budapest. 9–12.

Berger, Arthur Asa (1992): *Popular Culture Genres,* Sage Publications, London. 13–24.

Bettelheim, Bruno (2000): *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*. Corvina, Budapest.

Boldizsár Ildikó (1997): *Varázslás és fogyókúra – Mesék, mesemondók, motívumok.* József Attila Kör, Kijárat Kiadó, Budapest.

Boldizsár Ildikó (2005): Mese-e a műmese? In: Szemerkényi Ágnes (szerk.): *Folklór és irodalom.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Dömötör Tekla, Katona, Imre, Ortutay, Gyula és Voigt Vilmos (1974, szerk.): *A magyar népköltészet.* Tankönyvkiadó, Budapest.

Goody, Jack. és Watt, Ian (1998): Az írásbeliség következményei. In: Nyíri Kristóf és Szécsi Gábor (szerk.): *Szóbeliség és írásbeliség.* Áron Kiadó, Budapest.

Gyöngy Kinga (2015, szerk.): *Első lépések a művészetek felé.* Dialóg Campus. Budapest–Pécs.

Honti János (1940): A népmese háttere. *Etnographia-Népélet*, **32.** 3. sz. különnyomat.

Honti János (1962): *Válogatott tanulmányok.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Illyés Gyula (2000): A szélkötő Kalamona. In: (uő.): *Hetvenhét magyar népmese.* Móra Ferenc Könyvkiadó, Budapest, 532–549.

Kamarás István (2004): Kalamona Kalamajka. In: (uő.): *Kalamona kalamajka*. Móra Könyvkiadó, Budapest. 77–119.

Kelemen Judit (2009): A művészeti nevelés jelen(tőség)e. *Sárospataki pedagógiai füzetek*, 26. sz. 51–55.

Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészetekkel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra,* **20.** 10. sz. 18–31.

Lévi-Strauss, Claude (2001): *Strukturális antropológia II.,* Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy Anna (2013): Művészetelmélet és művészetpedagógia. *BÁR*, **18.** 4. sz. 139–146.

Nagy Olga (1978): *A táltos törvénye,* Kriterion Könyvkiadó, Budapest.

Németh Anadrás és Pukánszky Béla (2004): *A pedagógia problématörténete*. Gondolat. Budapest.

Propp, Vlagyimir Jakovlevics (1999): *A mese morfológiája*, Osiris Kiadó, Budapest.

Rodari, Gianni (1981): Igazgató és könyvelő avagy az autó, a hegedű és a versenyvillamos. In: (uő.): *Zongora Bill és a madárijesztők*, Móra Könyvkiadó, Budapest, 5–12.

Strinati, Dominic (2000): *An Introduction to Theories of Popular Culture*, Routledge, London.

Szilvássy Orsolya (1999): A művészetpedagógia filozófiája. *Iskolakultúra*, **9.** 11. sz. 99–102.

Tóthpál József (2012): A művészetpedagógia, a pedagógusok felelőssége művészeti hagyományaink megőrzése és a művészetoktatás terén. *Parlando: zenepedagógia folyóirat*, **54**. 3. sz. letöltés helye: http://www.parlando.hu/2012/2012-3/Tothpal.htm letöltés ideje: 2016.04.04.

Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia: elmélet, tanterv, módszer.* Okker Kiadó, Budapest.

Trencsényi László (2001): A művészetpedagógia néhány elméleti alapkérdése – történeti tükörben. *Kútbanézők*, **16.** 6–7. sz. 7–17.

Trencsényi László (2003): Posztmodern kihívások és művészetpedagógia. *Kútbanézők,* **18.** 9. sz. 29–33.

Trencsényi, László (2004): Művészetpedagógia – az emberi teljességért! *Kútbanézők,* **19.** 10. sz. 140-144.

Trencsényi László (2010): Újabb beszélgetések a művészetpedagógiáról. *SZÍN*, **15.** 1. sz. 125–126.

Trencsényi László (2013): *Művészeti neveléstől a gyermekkultúráig: tanulmányok, módszertani írások, reflexiók*. 1965–2013. PTE IGYK Gyermekkultúra Kutatócsoport. Új Helikon, Budapest.

Vajda Zsuzsanna (2014): *A gyermek pszichológiai fejlődése.* Saxum Kiadó, Budapest.

Szerző nélkül (1994): Az Oroszlánkirály. In: *Klasszikus Walt Disney mesék.* Egmont Kiadó, Budapest.

Szerző nélkül (2009): *Barbie – A Békakirályfi.* Egmont Kiadó, Budapest.

Szerző nélkül (2011): Hamupipőke Az egerek lakomája. In: *Disney 24 mese téli estékre.* Egmont Kiadó, Budapest. 18–22.

Juhász László és Siklós Anita

Intézményesített meseterápia – Egy új óvodai egészségfejlesztő mesealapú játékprogram hatásvizsgálata

Bevezetés

Tanulmányunk egy új óvodai egészségfejlesztő meseterápiás és mesealapú játékprogram középső- és nagycsoportos óvodás gyermekekre gyakorolt kedvező hatásait mutatja be hangulat, viselkedés és egészségi mutatókra influenzás/meghűléses időszakban.

Az előkutatás a fejlesztendő program hatékonyságával kapcsolatos első eredményeket szolgáltatja. Célja a mesepszichológiai kutatások által feltárt, meseterápiás hatásokra épülő olyan több hatású egészségfejlesztő mesealapú játékprogram kialakítása, amely az óvodai intézményrendszerben csoportosan használható, és amely az óvodás korú gyermekek két alapvető szükségletére, a mesére és a játékra épül. Ezek segítségével kívánja elérni a gyermekek hangulatjavítását, az immunrendszerük facilitálását, testi-lelki egészségi állapotuk fejlesztését, az egészségügyi hiányzások számának csökkentését és a proszociális viselkedésformáik gyakoriságának növekedését. Többféle hipotézist vizsgáltunk, amelyek közül csak néhánynak az eredményét közöljük a tanulmányban. A program modulrendszerű, egy egynapos és egy háromnapos mese- és játékprogramot tartalmaz. A foglalkozások a tervezett hatás elérése érdekében megadott, ellenőrzött időegységenként követték egymást, amelyekből egyet-egyet röviden ismertetünk. A vizsgálat során három, óvodásokból álló csoportot vizsgáltunk, ezek közül két csoport vett részt a programban, a harmadik beavatkozás-mentes volt. Az egyik csoport (N=19) a teljes programban, a másik csoport (N=18) a program egynapos moduljában részesült, egy csoport (N=23) pedig nem vett részt a programban, ők alkották a kontroll csoportot.

Elméleti háttér

Az influenza és az influenzaszerű, de nem influenzavírusok által okozott akut és egyéb légúti fertőzések általában „aerogén”, azaz légúti jellegűek (*Ádány*, 2006). Legtöbbször cseppfertőzéssel, vagy közvetlen kontaktussal, szennyezett eszközökkel

stb. terjednek. A nem influenzavírusok általi (például csecsemőknél, kisgyermekeknél RS-vírusok, parainfluenzavírusok, rhino-, korona-, adenovírusok) fertőzések prevenciója bármely módszerrel alacsony hatékonyságú (*Ádány*, 2006). Gyermekkorban évente három-négy, felnőttkorban pedig évente egy-két alkalommal okozhatnak orvosi kezelést, orvosi ellátást eredményező egészségügyi panaszokat. A megfázással együtt a munkahelyi és iskolai hiányzások és az orvosi ellátás leggyakoribb okai (*Gwalteni*, 1990, idézi *Lázár* 2003). A kórokozók által okozott légúti (felső vagy alsó), cardiovasculáris, valamint idegrendszeri szövődményekért az influenzavírusok által okozott megbetegedésekhez kapcsolódó társfertőzések felelősek. Megelőzésük egyik eszköze a megfelelő higiénia, a fertőző források kiiktatása, elkülönítése (*Ádány*, 2006).

A megbetegedések rizikófaktorai közé tartozik az intézményi ellátásban részesülő gyermekek magas létszáma, életkorból adódóan feltételezhető alacsony szintű immunrendszeri védekezőképesség és a társadalmi, gazdasági elvárások miatti szülői viselkedés. Ez utóbbin azt az elterjedt gyakorlatot értjük, hogy a szülők sok esetben munkahelymegtartás miatt gyermekük betegségét eltitkolják az ellátó intézmény dolgozói előtt, gyermekeiket ebben a korai, lappangási időszakban, fertőzőképes állapotban beviszik a bölcsődékbe, óvodákba.

E két leggyakoribb megbetegedés és szülői magatartás miatt gondoltuk azt, hogy építve a nemzetközi pszichoneuroimmunológiai és saját mesepszichológiai kutatásainkra, egy lehetséges csoportos prevenciós módszert dolgozunk és próbálunk ki. Fontos szempontunk volt e módszerek életkor-specifikus kialakítása és olyan technikák, eljárások kísérleti kidolgozásának, alkalmazásának előkészítése, amelyek pszichés, pszichoneuroimmunológiai és egyéb hatásai ismertek, gyógyszer mentesek és amelyeknek alacsony a pszichés és egészségügyi kockázata. További három szempont, hogy alacsony költségigényűek, jól beilleszthetők legyenek a gyermekek, óvodai intézmények mindennapi tevékenységébe és az alkalmazottak (óvodapedagógusok) gyorsan, könnyen elsajátíthassák.

A kutatás bemutatása

A kutatás mintája, időpontja

Siklós Anita 2011 október közepétől november végéig *Juhász Lászlóval*, a program kidolgozójával közösen végzett kutatási és terápiás gyakorlatot, amelynek helyszíne a budapesti Ezüstfenyő művészeti óvoda volt. Az intézményvezető, *Balogh Lászlóné* és a gyermekek, valamint szüleik nagy lelkesedéssel vettek részt a kísérletben. A résztvevők száma összesen 136 fő (68 fő óvodás gyermek és 68 szülő), a végleges minta 60 gyermek és 60 szülő adatát tartalmazza. A 3 éves gyermekeket kizártuk a vizsgálati mintából. A gyerekek átlagos életkora 5 és fél év volt (min.: 4 év, max.: 6 év, szórás: 0,82).

A módszerek

A módszer a meséken és a mese alapú játékokon alapszik, amely megfelel a vizsgált populáció életkori sajátosságainak, mindennapi tevékenységének. Az „Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról" című, 137/1996. (VIII. 28.) számú kormányrendelet szól a mesékkel való foglalkozásokról, az egészséges életmód kialakításáról.

A kormányrendeletet figyelmesen elolvasva, elemezve kitűnik, hogy a helyenként részletesebben is bemutatandó módszerünk három alapgondolata – a segítés/társas támogatás, a nevetés és a pozitív szuggesztiók – hiányzik a rendeletből. Pszichoneuroimmunológiai hatásmechanizmusaik gyógyító hatással lehetnek a személy fizikai és mentális állapotára.

Segítés és társas támogatás (Segíts program)

A segítés, a társas támogatás szakmai, irodalmi háttere bőséges. Elképzelésünk a társas támogatás egészségvédő, pszicho-immunológiai és irodalmi hátteréről három elméletre épült.

1928-tól egy másik tudományág felől vezetett az út a modern pszichológiai kutatási eredmények felé. *Vlagyimir Jakovlevics Propp* ekkor jelentette meg *A mese morfológiája* című kötetét, melyben az orosz varázsmesék szerkezetének vizsgálatával kétféle módon tárta fel a társas kapcsolatok archetipikus, irodalmi, néplélektani hátterét, megjelenési formáit, tartalmát. Mesefogalmában a társas kapcsolatot a közép- és kelet-európai keresztény vallásnak és a meséknek megfelelően határozza meg: „Morfológiailag mesének tekinthető minden olyan fejlemény, amely a károkozástól (A) vagy hiánytól (a) különféle közbeeső funkciókon keresztül házassághoz (C*) vagy más megoldásértékű funkcióhoz vezet." (*Propp*, 2005 53. o.). A házasság kiterjesztett értelmezésünkben megfelel a társas, mély, intim kapcsolatnak. Ezekben a mesékben a segítő viselkedés, a társas támogatás és nyújtója szereplőként megszemélyesítődik. A mesehősnek mindig van segítője, aki/ami megjelenhet konkrét személyként, vagy élőlényként. A segítő funkcionálisan háromféle lehet: egyfunkciós, azaz specifikus segítő; részleges segítő, aki több mindenhez ért; az univerzális segítő pedig mindenben tud segíteni (*Propp*, 2005).

A pszichológiában a segítésnek, a társas támogatásnak többféle formáját különböztetik meg: például emocionális, instrumentális, értékelő és információs támogatás (*Thoits*, 1995, *House,* 1981, *House,* 1981).

Ma a legelfogadottabb *Berkmann* modellje (2000). Átfogó jelleggel mutatja be a társas kapcsolatok és az egészség kapcsolatát. A társas befolyásolás összekapcsolódik az egészséggel kapcsolatos viselkedésre gyakorolt korlátozó és engedélyező hatásaival, a kapcsolatban megnyilvánuló tényezőkkel azok útjain keresztül (például a megküzdési stratégiák hatékonysága vagy a fiziológiai

utak között a HPA tengely, immunrendszer funkcionálás, fertőző betegségei). A legmodernebb elméletek közül az egészséglélektan is kutatja, alkalmazza a társas támogatásnak az egészségre gyakorolt szerepét: a társas, társadalmi egészség összetevőjeként határozza meg a tartalmas emberi kapcsolatokat a barátokkal és a családdal, az intimitás képességét (*Kopp-Berghammer*, 2009).

A kérdés az, hogy mindezeknek mi köze van az általunk vizsgált kisgyermekek pszicho-neuroimmunrendszeri életkori sajátosságaihoz? A gondolat előkészítéséhez bemutatunk olyan kutatásokat, amelyek a társas támogatás és az immunrendszer kapcsolatát vizsgálták. A társas támogatás közvetlen és közvetett pozitív hatást gyakorol az egészségi állapotra (*Pikó*, 2002). Direkt hatás: a társas integráció segíti az egészséget támogató magatartásformák felvételét, tanulását (fizikai aktivitás, helyes táplálkozás). Pufferhatás: a nagyobb mértékű társas támogatás a katekolaminok és a kortizol alacsonyabb szintjével, a vegetatív rendszer szabályozásával, az endorfinok magasabb szintjével és az immunrendszerre gyakorolt jótékony hatásokkal jár együtt (*Seeman és mtsai*, 1994; *Pikó*, 2002). A társas támogatás és immunrendszeri kapcsolatát *McClelland és Kirshnit* (1988) is feltárta, melyben Teréz Anyáról, a segítőről és tetteiről szóló film hatására a hallgatók sIgA szintje egyértelműen növekedett. A segítőknél a pszichés jóllét jeleként az NK (természetes ölősejtek) és a T-Helper sejtek száma nő (*Siegel*, 1993).

A nevetés (Nevess program)

Kisgyermekkorban a gyermekek egy nap több százszor is nevetnek, ez felnőtt korban lecsökken napi tizenötre (*Bagdy* és *Pap*, 2011). A nevetés csökkenti a stresszt, a kortizol szintet és stimulálja az immunrendszert (*Morreal*, 1991). *Berk és mtsai* (2001) és *Bennett és mtsai* (2003) bizonyították kis létszámú férfi és női mintán azt, hogy a nevetés – nem a mosoly (!) – stimulálja az immunrendszert, növeli az NK sejtaktivitást.

Elképzelésünk kialakításához még egy japán professzor, *Kazuo Murakami* professor és munkatársai által (2007) időskorúakkal végzett kísérletének eredményét használtuk fel, aki az általa vizsgált 41 000 gén között, mintegy mellékesen feltárt a nevetéshez kapcsolódó tizennégy gént, amelyek az NK-sejtes aktivitást növelték.

Következtetésünk: egyes mesetípusok morfológiájukba is beépülve pszichés, fiziológiás hatásként a stresszt csökkentik, az immunrendszer működését optimalizálják, aktivitását növelik. Ilyen mesék a koragyermekkorban nagyon kedvelt varázsmesék és a segítő szereplő(k). Más mesetípusok (például hazugság-, csali-, tréfás mesék) a kiváltott nevetéssel immunrendszert stimuláló hatásúak.

Pozitív szuggesztiók (Kívánj program)

Ébrenlétben és alvási állapotban rengeteg környezeti hatás ér minket, amelyeket tudatosan, vagy utóbbi esetben öntudatlanul is érzékelünk, feldolgozunk és hatnak

ránk. A szuggesztiók „mások magatartásának, tevékenységének befolyásolására szolgáló eljárások” **(***Balogh*, 1997. 320. o.). „A szuggesztió lényege abban áll, hogy saját tudatalattinkban vagy egy másik személy tudatalattijában valamilyen módon létrehozunk egy elképzelést. Ezáltal hatást gyakorolunk az illető érzelmeire, ítéleteire és elhatározásaira.” (*Tepperwein*, 1994. 33. o.). Ez utóbbi meghatározást ki kell egészítenünk cselekedetekkel, tettekkel, amelyek időbeni lefolyásuk szerint lehetnek azonnali, vagy késleltetett jellegűek (lásd poszthipnotikus szuggesztiók). Módjuktól, tartalmuktól függően a szuggesztiók felhasználhatóak például gyógyításra is (*Gruzelier*, 1999). A pozitív szuggesztiók beépülnek mindennapos cselekedeteinkbe, írott és íratlan erkölcsi szabályainkba, viselkedésünkbe. Ezek látszólag csekély hatásúak, közéjük tartoznak az éber állapotban, az éber szuggesztiós eljáráshoz tartozó köszöntések, áldások: jó estét!, álmodj szépeket! stb. Esti mesékbe is beépíthetők, mert az alvás egyes szakaszaiban módosult tudatállapot is létrejön, amelyben a személyt a szuggesztiókra való fokozott fogékonyság jellemzi (*Varga*, 2011). Az alvás egyik szakasza a könnyű alvás. Ennek EEG-s vizsgálatai igazolták, hogy az alvó személy módosult, szuggesztióra fokozottan érzékeny állapotban van, amely állapota megegyezik a hipnotizált személyekével (*Juhász*, 2014). A gyermekek óvodai ebéd utáni altatás alatti meséléskor, az otthoni esti mesékbe az ébredés utáni hatású, pozitív tartalmú, kedély, hangulati állapotot befolyásoló poszthipnotikus szuggesztiók beépíthetők, alkalmazhatók.

A kényelmi szempontú kiválasztáson alapuló kutatást megelőzően felmértük a szülők és a gyerekek egészségügyi előéletét, aktuális állapotát. A többféle szempontú kérdések feldolgozása során sem a szülők, sem a gyermekek vizsgált egészségügyi és egyéb változói között nem találtunk szignifikáns különbséget. Vizsgáltuk többek között a szülők életkorát, iskolai végzettségét, dohányzásukat, megbetegedéseiket, a gyermekek pszichés és fizikai betegségeinek előfordulását, az orvos látogatásokat, kórházi kezeléseket.

A felhasznált tematikus játékok és mesék bemutatása

Tanulmányunk elején ígéretet tettünk arra, hogy a program egyes elemeihez tartozó játékokat, meséket, eszközöket – nem teljes körűen - bemutatjuk.

A „Segíts” programhoz használjuk a Halász játékot. Szabályok: létszámtól függő, zárt terület (óvodásoknál 6x6 métert használtunk). Kijelölünk egy halászt, mindenki más halacska. Kergetni egymást, egymás testi épségére vigyázva bármely irányba lehet. Akit a halász megérint, az önmaga is halásszá, a háló tagjává válik. Cél mindenki elfogása, az nyer, akire a legvégén kerül sor. A játék fejleszti a szociális készségeket, a rezílienciát, a kooperációs és az irányító képességeket. A mesék közül *Jacob* és *Wilhelm Grimm* testvérek gyűjtése alapján *Gisela Fischer* (2005) által átdolgozott, A csillagtallérok című mesét használjuk, amely mesehősének altruista cselekedetei – függetlenül a meseváltozat jutalmazó záró funkciójától – feltételezésünk és az előzőekben ismertetettek szerint immunfacilitálók, fejlesztik a rezílienciát és a szociabilitást.

A „Nevess” programhoz a felkért Piros Orr Bohócdoktorok Alapítvány által delegált művészek 30 perces interaktív, nevettető előadásán kívül felhasználjuk a Soknevű királyfi című népmesét (*Benedek*, 1994). Utóbbi hátránya, hogy meghallgatása után az ebéd utáni csendes pihenőben, altatáskor a gyermekek nehezen alszanak el. A már közöltek szerint a nevetés immunfacilitáló, a társas kapcsolatokat, az egyén jólléti kifejezésével a kommunikációt, az érzelmi intelligencia egyes összetevőit és a szociabilitást is fejleszti.

A „Kívánj” programhoz egy általunk kidolgozott foglalkozás részletét mutatjuk be. Kívánj jót egész napra! A foglalkozás csoportos jellegű, időtartama maximum 10–15 perc. A gyermekeket csoportosan leültetjük és megbeszéljük velük a jókívánságokra alkalmas valós és mesei helyzeteket és példákkal gyakoroljuk. Ezután az a feladat, hogy a csoport tagjai zárt területen belül (legfeljebb 5x5 méter) véletlenszerűen találkozzanak egymással, jókívánságokkal köszönjenek, illetve a köszöntést verbális és nonverbális eszközökkel „pozitívan” viszonozzák. Egy személlyel csak egyszer találkozhatnak! Feltételezésünk és a szakirodalmak által megerősített, hogy ebben a játékban, éber állapotban történő, nagy számú, rövid időtartamú, pozitív szuggesztiók fejlesztik az erkölcsöt, a szociabilitást és immunfacilitáló hatásúak.

A kutatásban felhasznált mérőeszközök, eljárások

A vizsgálat során az SDQ-t: Strength and Difficulty Questionnaire, azaz Gyermek Képességek és Nehézségek Kérdőívet, a CARIFS-t: Canadian Acute Respiratory Infection and Flu Scale, azaz Akut légúti megbetegedések és influenza tünetlista, egy képes Likert-skálát, egy általunk összeállított, a szülők és gyermekek egészségi állapot feltáró kérdéssort és a gyermekek egészségügyi és hiányzási statisztikáit használtuk fel.

Hipotézisek

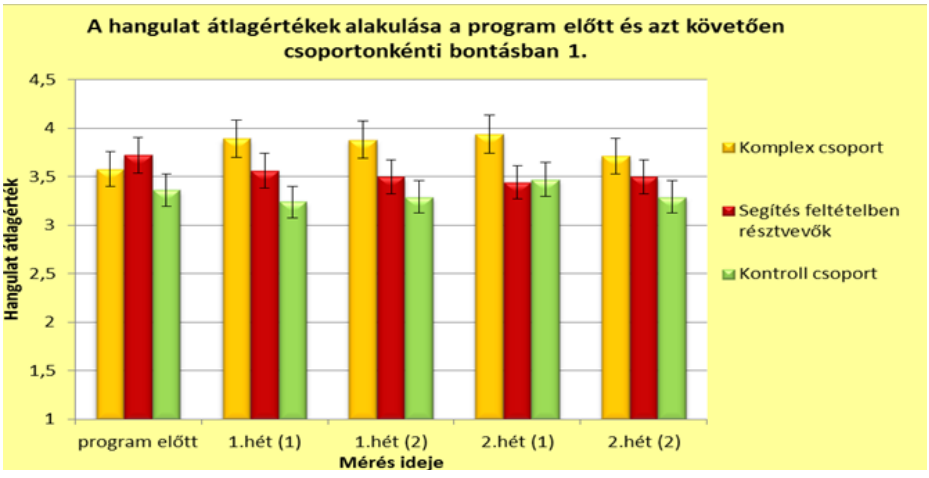
1. A komplex (háromnapos modulban) és a segítő feltételű egynapos modulban résztvevő gyermekek hangulata rövid- és hosszú távon is javul a program hatására, valamint az öthetes utánkövetés alatt a kontroll csoporthoz képest.
2.
    a. A komplex csoportban résztvevő gyermekek egészségügyi hiányzásainak száma alacsonyabb a program és az utánkövetés időszakában mint a kontroll csoportban.
    b. Mindkét beavatkozott csoport egészségügyi hiányzásainak száma alacsonyabb a program elvégzése és az utánkövetés időszakában mint a kontroll csoportban.

3.
   a. A komplex csoportban résztvevő gyermekek akut felső légúti megbetegedéseinek (például köhögés tünet) és influenzás megbetegedéseinek előfordulási aránya alacsonyabb a program elvégzése és az utánkövetés időszakában mint a kontroll csoportban.
   b. Mindkét beavatkozott csoport akut felső légúti megbetegedéseinek (például köhögés tünet) és influenza tüneteinek aránya alacsonyabb a program elvégzése és az utánkövetés időszakában, mint a kontroll csoportban.
4. A program végére a proszociális viselkedésformák mindkét intervenciós csoportban megváltoznak a program előtt mért értékekhez képest.

Az ellenhipotéziseket helyhiány miatt nem ismertetjük, az eredmények egy részét közöljük.

Eredmények

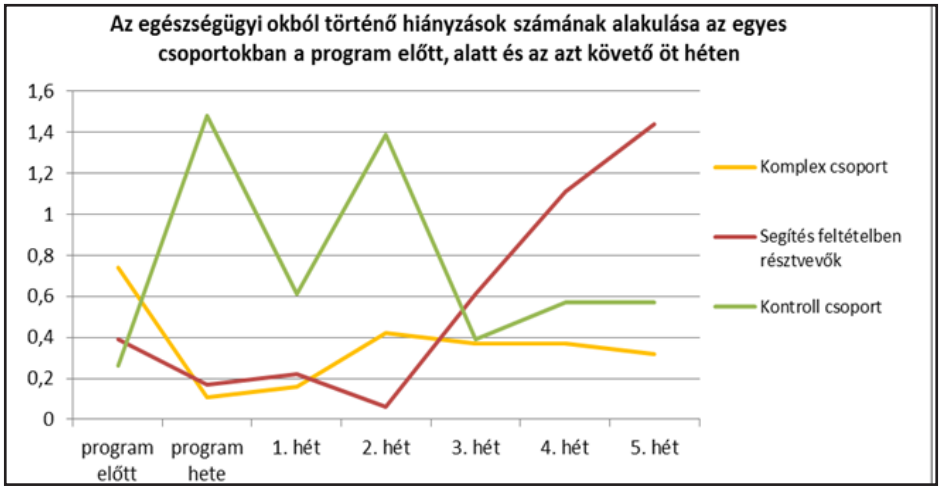
Az 1. hipotézis beigazolódott (*1. ábra*). A komplex csoport hangulata a program első és második napjának elején mért értékek alapján szignifikáns javulást mutattak (például. Z=-2,83, p<0,005, átlagérték 3,58-ról 4-re növekedett. Második nap Z=-2, p<0,005, átlagérték 3,68-ról 3.89-re növekedett.). Ugyanebben a változóban a program előtt nem volt különbség a csoportok között, ez megváltozott a program alatt és után.



1. ábra: A csoportok hangulatérték változása a program előtt, alatt és utáni héten

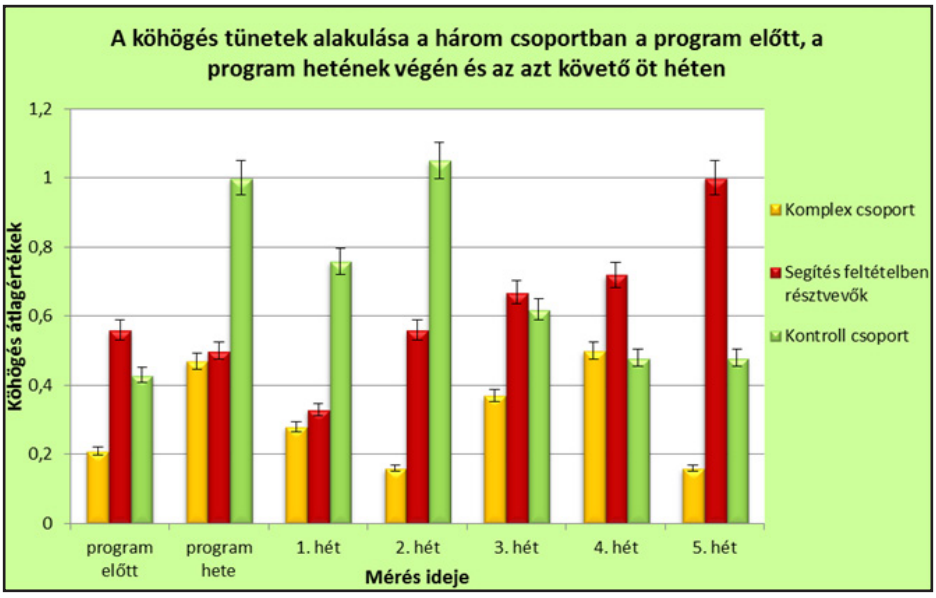
Mindkét héten a komplex csoport eredményei szignifikáns különbséget mutattak a kontroll csoporthoz képest. A segítő feltételtől már nem tért el ilyen mértékben. Az eredmények az utánkövetési időszakban is hasonlóak voltak.

A 2.a és 2.b hipotézis eredményei megerősítést nyertek (*2. ábra*). A csoportok hiányzásaiban a program előtt nem volt eltérés. A program hetében már külön jelöltük és rögzítettük az egészségügyi hiányzásokat. A program hetében a Khi-próba szignifikáns különbséget mutatott (χ^2=12,42; p<0,01). A komplex csoport hiányzott a legkevesebbet, a segítő tagjai többet, mint a komplex, de kevesebbet, mint a kontroll csoport tagjai. A következő héten a tendencia megmaradt. A programot követő második héten a segítő csoport tagjai hiányoztak a legkevesebbet, a kontroll csoportba tartozók a legtöbbet. Ezen a héten is szignifikáns különbség jellemezte a csoportok hiányzásait (χ^2=8,05; p<0,05). A harmadik követési héttől nem volt eltérés a három csoport hiányzásaiban. Az eredményeket – tájékoztató jelleggel (a feltételek sérülése miatt) – megerősítik az egyszempontos variancianalízis vizsgálati eredményei, amelyekben a csoportokat páronként hasonlítottuk össze.



2. ábra: Egészségügyi okból való hiányzás a program előtt, alatt és utáni 5 hétben

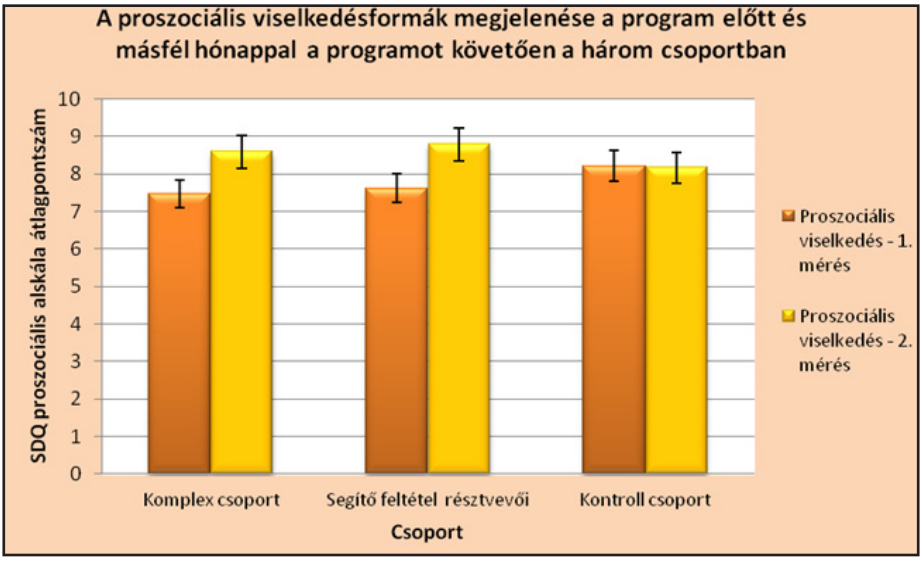
A 3.a és 3.b hipotézisek megerősítést nyertek (*3. ábra*). A köhögés tünetek megfeleltek az előző eredményeknek. A program előtt a csoportokban nem volt eltérés. A program hetének a végére ez a tendencia megváltozott. A komplex csoportban volt a legkevesebb, a kontroll csoportban a legtöbb, kettő között helyezkedett el a segítő csoport tüneteinek a száma. A második héten sem változott a helyzet, azonban a komplex csoport tagjainak eredményei szignifikánsan eltértek a kontroll csoporttól (T=8,09, p<0,01), a harmadik hétre a tendencia megszűnik.



3. ábra: Köhögés tünetek átlagértékei a 3 csoportban, program előtt, a program hetének végén és utáni 5 hétben

Az eredmények, tendenciák hasonlók voltak torokfájás, orrdugulás és orrfolyás esetén is. A késleltetett hatásra az a feltételezésünk, hogy a gyermeki immunrendszernek a beavatkozást követően 3–5 napra van szüksége a változáshoz, fejlődéshez. Ezt immunológiai vizsgálatokkal is szeretnénk ellenőrizni. Sajnos erre a jelenlegi anyagi erőforrásaink és önkéntes helyszínek hiányában nem volt módunk, bár a vizsgálat óta eltelt évek alatt többször terveztük. Munkánk 2016. évi folytatásához minden segítséget, támogatást várunk és elfogadunk.

A 4. hipotézis megerősítést nyert (*4. ábra*). A proszociális viselkedésformák szülők által megítélten szignifikánsan kedvezően megváltoztak a program végére. A beavatkozott csoportok esetén a program előtt és végén mért eredmények szignifikáns eltérést, javulást mutattak ($Z=-1,89$, $p\leq0,05$; $Z=-2,35$, $p\leq0,005$). A komplex csoport átlagértékei 7,47-ről 8,42-re növekedtek. A kontroll csoportnál mérhető eltérést nem tapasztaltunk. Mindkét beavatkozott csoportban otthoni együttműködést segítő feladatokat is kaptak a szülők.



4. ábra: A proszociális viselkedésformák pontszámainak változása a program előtt és után

A program előnyei, hátrányai

A kutatás szolgáltatja az első empirikus adatokat egy új komplex egészségfejlesztő program hatékonyságáról. Olyan elővizsgálatot végeztünk el, amellyel kizárható, hogy az eredmények a csoportok között fennálló kezdeti különbségekből adódnak. A kutatás rövid- és hosszú távú hatásokat egyaránt vizsgál (több mint egy hónapos utánkövetés), valamint csoporton belüli és csoportok közötti összehasonlítást is tartalmaz. A kutatás az óvodás gyerekeken túl bevonja az óvónőket és a szülőket is, kommunikációjuk minőségét, tartalmát fejleszti, gyakoriságát növeli. A mérőeszközök egy része megfelel a legszigorúbb szakmai szabályoknak (például SDQ). A program feltételezésünk és az eddigi eredmények alapján alkalmas lehet mind hazai, megfelelő interkulturális kiegészítésekkel és adaptációkkal a világ bármely részén való alkalmazásra.

Munkánk rávilágít a program „gyenge pontjaira", fejlesztési lehetőségeket kínálva. A kutatásban nem valószínűségi mintavételt, hanem kényelmi és szakértői mintavételt alkalmaztunk. Egyetlen óvodát vizsgálatunk, ebből adódhatnak az óvodai „vegyes" csoportokban megjelenő életkori heterogenitásból eredő módszertani és mérési hibák. A vizsgálati személyek egy része lemorzsolódott, megjelent a motiválás problémája. A mérőeszközök szakmai, módszertani problémái közé sorolható, hogy a hangulatot mérő Likert-skálánál plafon hatás jelentkezett. A nátha és influenza tünetek mérésére nem található érvényes és megbízható magyar nyelvű mérőeszköz. A kutatás közvetett bizonyítékokkal dolgozik az immunstátusz felmérése során.

Következtetések

Az általunk vizsgált mesealapú játékprogram módszer megfelel az intervencióban részesülő személyek korcsoportjának, életkori, gondolkodási, viselkedési és egyéb jellemzőinek. Az óvodai tevékenységbe jól beilleszthető, alkalmazható. Tartalma az óvodapedagógusok által könnyen, hamar elsajátítható. használatának szakmai-tárgyi feltételei egy átlagos óvodában azonnal biztosíthatóak.

A program prevencióra kifejezetten jól alkalmazható évszakváltozáskor, illetve egyes, a leggyakoribb és visszatérő pandémiák esetén. Ilyenkor arra kell ügyelni, hogy a késleltetett hatás bekövetkezéséig 3–5 nap telik el, a „védelem" időtartama egy, maximum két hét lehet. A program elvégzése közben derült fény arra, hogy a szülőket meg kell tanítani a gyermekükkel közös otthoni tevékenységekre.

Az eredmények azt mutatják, hogy a két programban résztvevő gyermekek hangulata, egészségi mutatói például meghűlés, influenzás vagy influenzaszerű tünetek, a felső légúti panaszok, köhögés stb. és a proszociális viselkedések megjelenése több esetben szignifikánsan kedvezőbbnek bizonyult a programot követően a kontroll csoport adataival összehasonlítva. A program nem várt további pozitívuma, hogy erősítette a szülők és az intézmény közötti, valamint a családon belüli együttműködést. Az eredmények a kutatás folytatására ösztönöznek, hiszen a program hatásai jelentős mértékűek, várhatóan generációs hatásúak, amelyek kihatnak az egyénekre, a családokra, a társadalomra és a nemzetgazdaságra. A megbetegedésekkel együtt járó stressz csökkenésével, az egészségügyi kiadások csökkentésével, távlatilag testileg-lelkileg egészségesebb nemzedékek nevelésével. A program feltételezésünk és az eddigi eredmények alapján alkalmas lehet mind hazai, megfelelő interkulturális kiegészítésekkel és adaptációkkal a világ bármely részén való alkalmazásra.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton köszönjük a kísérlet elvégzéséhez nyújtott önzetlen segítséget az Ezüstfenyő Óvoda vezetőjének, *Balogh Lászlónénak* és munkatársainak, a színházi előadásért a Piros Orr Bohócdoktorok Alapítványnak, *Dr. Smohai Máténak* a statisztikai vizsgálatok ellenőrzéséért és tanácsadásáért, valamint minden gyermeknek és szüleiknek, akik lelkesedése és türelme nélkül ez a sokat ígérő előkutatás nem valósulhatott volna meg.

Felhasznált irodalom

Ádány Róza (2006): *Megelőző orvostan és népegészségtan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

Bagdy Emőke és Pap József (2011): *Ma még nem nevettem*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

Balogh Éva (1997): *Pszichológiai kislexikon*. Tóth Könyvkereskedés és Kiadó kft., Debrecen.

Bennet, M., Zeller, J. Rosenberg, L. és McCann J. (2003): The effect of mirthful laughter on stress and natural killer cell aktivity. *Alternative Therapies in Health and Medicine,* **9.** 3. sz. 38–45.

Benedek Elek (1994): *Nagy mesekönyv 1*. Esély Kiadó és Kereskedelmi Kft., Budapest.

Berkman L. F. és Glass T. (2000): *Social integration, social networks, social support, and health*. Chapter 7 in: Berkman L. F., Kawachi I (eds.) Social epidemiology. New York, Oxford.

Fischer Gizella (2005): *A Grimm testvérek legszebb meséi*. Egmont-Hungary Kft., Budapest.

Gruzelier, J. (1999): *Hypnosis from a neurobiological perspective. A rewiew of evidence and applications to improve immune funktions.* Anales de psícología. **15**. 1. sz. 1754–1758.

House, J. S. (1981): *Work, stress and social support*. Reading, MA: Addison Wesley.

Juhász László (2014): Mesepszichológiától a meseterápiáig. A mese hídszerepe. *Fordulópont,* **16**. 63. sz. 89–101.

Kopp Mária és Berghammer Rita (2009): *Orvosi pszichológia*. Medicina Könyvkiadó ZRt., Budapest.

Lázár István (2003): Szociál-pszichoimmunológia. Egy hídtudomány pillérei. In: Urbán Róbert (szerk.): *A magatartás, a lelki élet és az immunrendszer kölcsönhatásai.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

McClelland, D. C. és Kirshnit, C. (1988): The effect of motivotional arousal trought films on salivary immunoglobulin A. *Psychology & Health*, **2.** 1. sz. 31–52.

Morreal, J. (1991): Humor and work. *Humor: International Journal of Humor Research*, **4.** 3–4. sz. 359–373.

Pikó Bettina (2002): *Egészségszociológia*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.

Propp V. J. (2005): *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó, Budapest.

Seeman, T. E., Berkman, L. F., Blazer, D. és Rowe, J. W. (1994): Social ties and support and neuroendocrine function: The mac Arthur Studies of succesful Aging. *Annals of Behavioral Medicine,* **16.** 4. sz. 95–106.

Siegel, S. B. (1993): *Szeretet, gyógyítás, csodák*. Édesvíz Kiadó, Budapest.

Thoits, A. P. (1995): Stress, coping and social support processes: where are we? What next? *Journal of Health and Social behavior*, **36.** extra issue, 53–79.

Takashi, H., Satoru, T., Tadao I., Tamiko, T., Keiko, Y., Rieko, I., Miyo, H., Shigeko, S., Hitoshi, I. és Kazuo, M. (2007): *Laughter up-regulates the genes related to NK cell activity in diabetes.* Biomedical research (Tokyo, Japan) **7**. 28 sz. 281–285.

Tepperwein, K. (1994): *A hipnózis magasiskolája*. Magyar Könyvklub, Budapest.

Varga Katalin (2011): *A szavakon túl. Kommunikáció és szuggesztió az orvosi gyakorlatban*. Medicina Könyvkiadó ZRt., Budapest.

N. Tóth Anikó

Színpadra álmodott mesék – Gimesi Dóra színházi meseadaptációi

A gyermekkultúra egyik fontos tere, intézménye a színház. A gyermekközönségnek szánt színházi előadások többsége meseadaptáció. Tanulmányom az egyik legfoglalkoztatottabb bábszínházi dramaturg, *Gimesi Dóra* szövegkönyvei közül a Tündérszép Ilona és Árgyélus királyfi, a Hamupipőke, valamint a Csomótündér átdolgozását teszi meg tárgyává. Azt vizsgálja, hogyan változik a mesei narratíva drámai szöveggé, hogyan módosulnak a szerepek, milyen módon alakul át a figurák viszonyrendszere. Rámutat a hagyományos mesei elemek sajátos változataira, illetve a forgatókönyvek nyelvi invenciózusságára.

A színházi nevelés ideális esetben már óvodáskorban kezdődik, leginkább bábszínházi előadások révén, majd az általános iskolai tanulmányok során folytatódik akár a család, akár az oktatási intézmények szervezésében. A báb-, gyermek- és ifjúsági színházak éppen emiatt különböző korosztályoknak szánt előadásokat tartanak párhuzamosan a repertoárjukon. Előfordul, hogy a „felnőtt" színházak is vállalkoznak egy-egy gyermek- vagy ifjúsági darab bemutatására – főképp a vidéki színházak, hiszen így nemcsak a specifikus generációs igényeket elégítik ki, hanem a nézővé nevelést, a színháznézővé válást is előmozdítják.

Magyarországon az utóbbi időben virágzik a bábszínházi kultúra olyan társulatoknak köszönhetően, mint a Budapest Bábszínház, a pécsi Bóbita Bábszínház, a debreceni Vojtina Bábszínház, a győri Vaskakas Bábszínház, a kecskeméti Ciróka Bábszínház vagy a szombathelyi Mesebolt Bábszínház (a lista természetesen nem teljes). Ezek az alkotói műhelyek közismert és közkedvelt tradicionális meseátdolgozásokat és irodalmi mesék dramatizált változatait állítják színpadra. Az előadások szövegkönyvei általában belső használatra készülnek, de a világhálónak köszönhetően egyre több válik hozzáférhetővé szerzői-dramaturgi honlapok, blogok keretében. Így találtam rá *Gimesi Dóra* forgatókönyveire[1], melyek jelentős része meseadaptáció.

Gimesi Dóra ma az egyik legfoglalkoztatottabb bábdramaturg. 2008-ban végzett a Színház- és Filmművészeti Egyetem színháztudományi szakán. Számos gyermekszínházi társulattal dolgozik. 2012 óta a Budapest Bábszínház dramaturgja, ahol olyan nagy sikerű előadások fűződnek a nevéhez, mint a Rózsa és Ibolya, A hétfejű tündér vagy a Hajnali csillag peremén. Sokoldalúságát bizonyítja

[1] például: http://www.gyerekszinhaz.hu/index.php?option=com_content&id=2955:gimesi-dora

a *Janne Teller* ifjúsági regényéből készült *Semmi*[2] vagy a felnőtteknek szóló Iglic című *Caryl Churchill*-regény színpadi adaptációja[3]. Munkásságát szakmai díjak értékelik magasra, hogy csak az egyik legfontosabbat emeljem ki (mivel egyéni díj): 2012-ben a Gyermekszínházak Biennáléján megkapta a legjobb írói, dramaturgiai munkáért járó Békés Pál-díjat A hétfejű tündér és a Hamupipőke izgalmas adaptációjáért és a Szemenszedett mese szellemes szövegű, önálló darabjáért.

Az adaptáció szótári jelentése: átalakít, ádolgoz, alkalmassá tesz. Az adaptáció tehát egy már meglévő műnek (szövegnek) az ismétlése, mégpedig variált ismétlése, melynek célja a gondolatok aktualizálása vagy konkretizálása. *Linda Hutcheon* az adaptáció kettős természetére hívja fel a figyelmet: produktumként és folyamatként írja le a fogalmat (*Hutcheon,* 2014. 101. o.). A formai entitásként vagy termékként elgondolt adaptáció egy bizonyos mű vagy művek bejelentett transzpozíciója, amely érintheti a médiumot (esetünkben az irodalmi szöveg alapja lesz a látványelemekkel, akusztikai hatásokkal megalkotott színházi előadásnak), illetve a műfajt (itt az elbeszélő, epikus mese narratívája drámai dialógusokban bontakozik ki). Az adaptáció mint alkotási folyamat *Hutcheon* (2014) szerint voltaképpen újraértelmezés, melynek célja lehet a kisajátítás vagy a megőrzés is. A befogadók az adaptációkat palimpszesztusként élik meg más művek emlékein keresztül. *Gérard Genette* másodfokú szövegnek, hypertextusnak nevezi a transztextualitás e változatát (*Genette*, 1996. 88. o.), melynek megalkotása és befogadása egy elsődleges szöveghez (hypotextus) kötődik. Sokan másodlagosnak, származtatottnak, kulturálisan alsóbbrendűnek tartják az adaptációt. Van olyan befogadói elvárás is, amely számon kéri az eredeti műhöz való hűséget. Ezzel szemben *Linda Hutcheon* szerint az adaptáció önálló mű. Vonzóvá teszi a variált ismétlésből fakadó élvezet, ahogy a rítus kényelme vegyül a meglepetés pikantériájával (*Hutcheon*, 2014. 99. o.).

Gimesi Dóra egy interjúban arról beszélt, hogy a bábszínházi alkotófolyamatban a dramaturgnak kezdettől fogva együtt kell gondolkodnia a rendezővel és a tervezővel, hiszen a vizuális koncepció és a báb technikája az előadás legmeghatározóbb eleme, ezek döntik el, mit és mennyit beszéljen az adott figura. A szöveg voltaképpen ebben a műfajban harmadlagos. Korábban éppen ezért kevéssé törődtek a dialógusokkal, csupán az utóbbi években vált fontossá, hogy minőségi szöveg hangozzék el bábszínpadon is (*Papp*, 2011). Hasonló véleményen van a drámaíró *Tasnádi István*[4] a gyermekközönségnek szánt darabokról: olyan referenciákat kell használni, amiket megértenek, de ez nem „lefelé" fogalmazást jelent, nem bugyuta szövegeket kell írni, hanem a gyermekek világához kell igazítani a történetet, kifejezetten figyelve az érzelmek megnyílvánítására (*Sz. Deme*, 2010).

---

[2] Janne Teller (2014): *Semmi.* Scolar, Budapest.

[3] például: http://www.budapest-babszinhaz.hu/repertoar/az-iglic

[4] http://fidelio.hu/bobita/interju/tasnadi_istvan_jeli_viktoria_interju

A bábszínházak általában meseadaptációkat tűznek műsorra, nagyrészt „klaszszikus" meséket a magyar népmesekincsből, illetve a *Grimm-fivérek* mesegyűjteményéből. Ennek oka részben a gazdasági megfontolás: az egyelőre nagyobb számú konzervatív gondolkodású szülő vagy pedagógus ugyanis szívesebben vált jegyet, bérletet a bevált, jól ismert történetekre. Ugyanakkor megfigyelhető az a tendencia, hogy irodalmi meséket, kortárs műveket is rendszeresen színpadra állít szinte minden társulat (*Lázár Ervin*, *Zalán Tibor*, *Varró Dániel*, *Boldizsár Ildikó* meséi egyre nagyobb teret hódítanak).

Ez a kettősség jellemző *Gimesi Dóra* forgatókönyveire is, ami nyilván a megrendelő színházi intézmény igényeit tükrözi. A fiatal dramaturg készített magyarnépmese-átdolgozásokat (például A mindentlátó királylány, Rózsa és Ibolya, Tündérszép Ilona és Árgyélus királyfi), a Grimm-gyűjteményből örökzöldeket (Hamupipőke, A brémai muzsikusok) és kevésbé ismertet (például Szemenszedett mese az Egyszemke, Kétszemke, Háromszemke című mese alapján), valamint irodalmimese-adaptációt (*Lázár Ervin, Boldizsár Ildikó* tollából, sőt saját meséből is). A hypotextus gyakran nem is egyetlen szöveg, hiszen egyrészt a népmesék eleve különböző változatokban és átdolgozásokban ismertek. Ezt a Rózsa és Ibolya esetében *Gimesi* fel is tünteti: forrásai különböző népmeseváltozatok, valamint *Arany János, Arany László* és *Lakatos Menyhért* irodalmi feldolgozásai. Másrészt az idegen nyelvű mesék különböző műfordításokban lelhetők fel[5] . Harmadrészt – szerzői mesék esetében – akár több történetből szerkeszti meg az előadás forgatókönyvét, például A hétfejű tündér *Lázár Ervin*, Nagyapa és a csillagok, Rácegresi és Pácegresi, Virágszemű, illetve A hétfejű tündér című meséjét fogja össze, vagy az Amália *Boldizsár Ildikó*, Boszorkányos mesék című kötetéből válogat.

Ha az adaptációra úgy tekintünk, mint az ismétlés művészetére, amit a variáció tesz izgalmassá, akkor a vizsgált tárgy szempontjából az ismétlés általában az alaptörténetre vonatkozik, melynek sémája szinte minden mesében hasonló: egy pozitív tulajdonságokkal felruházott hős akadályokba ütközik, de legyőzi ezeket, s elnyeri méltó jutalmát, a boldogságot. A variáció vonatkozhat az idő és tér módosulására, például *Gimesi Dóra* a Grimm-fivérek Hamupipőkéjét a mesei időtlenségből egy konkrétabb történelmi-társadalmi, sőt földrajzi környezetbe helyezi: Hamupipőke biciklin közlekedik, a Kincses szigetet olvassa, apja az ausztrál gyarmatokra megy kiküldetésbe, a mostoha a Towerbe akarja záratni a törvényszegőket. Fordított helyzet áll elő akkor, amikor saját meséjének, a Csomótündérnek kortárs problémáját helyezi mesei időtlenségbe, például a házassági válságot, a válást, az elvált szülők gyerekének kiszolgáltatottságát. Variatív technikát leggyakrabban a szereplők megválasztása jelent: az eredeti

[5] A Grimm-mesék például *Rónay György,* illetve a legutóbbi impozáns gyűjteményben *Adamik Lajos* és *Márton László* jóvoltából olvashatók magyarul.

mese figuráit bővítheti (például az Árgyélus-történetbe beilleszti a Favágó, a Mókus, a Sötétség királya szereplőt), szűkítheti (például Árgyélusnak nincsenek fivérei), szerepeit összevonhatja (ugyanott a Tündéranya átváltozóképessége folytán többféle alakot ölt), a névtelen hősöknek nevet adhat (Hamupipőke mostohatestvéreinek névadása a hasonlóságra és felcserélhetőségre vonatkoztatható szójátékon alapul: Amália, Emília), beszéltetésükkel plasztikussabbá teheti a figurák jellemét.

A mese narratíváját a dramatizált szövegkönyvben a dráma kizárólagos nyelvi formációi, a Név és a Dialógus, valamint a szerzői instrukció váltja fel (*Bécsy*, 2002. 207. o.). Maga a történet az alakok közötti interperszonális viszonyokban létező történet (*Bécsy,* 1996. 25. o.), a dráma állandója pedig a jelen időben változó viszonyok – állapítja meg *Bécsy Tamás* (*Bécsy*, 2002. 10. o.). Ezeknek a kérdéseknek eredünk nyomába a továbbiakban. *Gimesi Dóra* három bábszínházi szövegkönyvét vizsgáljuk nyelvi műként, vagyis a *Linda Hutcheon*-i értelemben produktumként (miközben persze tudatában vagyunk annak, hogy paradox dolog leválasztani a szöveget a színházi előadásról, mely a maga komplexitásában teljes, vagyis nem függetleníthető látvány- és akusztikai elemeitől, azaz a bábtechnikától, a rendező koncepciójától, a színészek játékától, a kellékektől). Az adaptációt, mint aktualizálási folyamatot elemezve kitérünk a történetek újraírását motiváló értelmezésre. Az adaptációkat *Hutcheon* (2014) ajánlata alapján önálló műnek tekintjük, miközben olykor kikacsintunk az adaptált szövegre is. A következőkben *Gimesi Dóra* szövegkönyvei közül a Tündérszép Ilona és Árgyélus királyfi, a Hamupipőke, valamint a Csomótündér átdolgozását vizsgálom. Bemutatom, hogyan változik a mesei narratíva drámai szöveggé, hogyan módosulnak a szerepek, milyen módon alakul át a figurák viszonyrendszere. Szándékaim szerint rámutatok a hagyományos mesei elemek sajátos változataira, illetve a forgatókönyvek nyelvi invenciózusságára.

Tündérszép Ilona és Árgyélus királyfi[6]

A nemzetközileg elterjedt Árgirus mesetípus a magyar népmesekincsbe is beilleszkedett, s nemcsak több változatban él, hanem különböző műfaji átiratokban született újjá. Hogy csak a legismertebbeket említsük: ilyen *Gergei Albert* 17. századi széphistóriája[7], valamint *Vörösmarty Mihály* 1831-ben kiadott *Csongor és Tünde* című színjátéka[8] , mely egyben a magyar mesejáték modellje is. Ennek a varázsmesének alaptörténetében különböző világszférák tárulnak fel, a realitás

[6] Rendező: *Kovács Géza*, (2010), tervező: *Boráros Szilárd*, bemutató: Mesebolt Bábszínház, Szombathely.

[7] *História egy Árgirus nevű királyfiról és egy tündér szűzleányról.*

[8] Amit hol regés színműnek, hol filozófiai költeménynek, hol lírai drámának neveznek.

és a fantasztikum keveredik. A téma – a boldogságkeresés – minden változatban azonos. A képzelt tündérvilág szépséges lányalakja és a földi királyfi egymásba szeret, de ellentétes világrendjük megakadályozza, hogy egymáséi lehessenek. A fiú a lány keresésére indul, akadályokat győz le (külső ellenfeleket és olykor belső démonokat), majd magával viszi Ilonát földi birodalmába.

Gimesi Dóra adaptációja követi a történet szerkezetét, bizonyos mesei motívumokat beépít (például aranyalmafa, három ördög a bűvös tárgyakkal, Ilona haja, Árgyélus aluszékonysága), de áthelyezi a hangsúlyokat. A felütésben azonnal megmutatja a két világszférát, tehát befogadóját nem fokozatosan vonja be a földi kertből a mesei térbe: Ilona egy felhőn lógatja a lábát unalmában, és nyíltan beszél arról, hogy sokkal izgalmasabbnak találja az embereket, köztük Árgyélust, mint tündérpajtásait. Árgyélus viszont fordítva gondolkodik: az eget kémleli, jól ismeri a csillagképeket, és szívesebben lenne csillagász, mint uralkodó. Mindketten elvágynak tehát abból a térből, világrendből, amelybe születtek. Ilona a kezdeményező; Tündéranyja tiltása ellenére kapcsolatot teremt a halandó fiúval: könnye hullócsillagként Árgyélus kertjébe pottyan, ebből születik az aranyalmafa (tehát a fa eredetét is magyarázza, ezzel gazdagítja, poétikussá teszi a történetet). A fa itt is a szerelmi találkozás (sőt egyesülés) helyszíne. Árgyélusnak azonban nem az éjről éjre eltűnő almát kell őriznie, hiszen a csodafának még a létezése is kétségbevonódik (lebegtetve van, hogy csak ő látja-e vagy király apja és a szereplői kört bővítő Favágó is), hanem az eget és a földet összekötő fát (vagyis az álmait, illetve magát Ilonát) kell megvédenie apja pusztító szándékától. A király elmarasztalja álmodozó fiát, holdkórosnak tartja (vagyis uralkodásra alkalmatlannak). A kezdőkép egyik fontos felismerése a felnőtté válás problémája tehát, amit egyfelől a szülőknek való megfelelés kényszere (a szülői hivatás – tündérség, illetve uralkodás) folytatása, másfelől az ellenszegülés igénye (szabályok felrúgása) befolyásol. A gyerekek önmegvalósításra törekednek, ami feszültséget okoz: a szülők ugyanis félnek attól, hogy utódaik önállósulnak, vagyis elszakadnak tőlük (ennek következtében magukra maradnak), ráadásul csalódnak gyermekükben, hiszen nem az általuk elképzelt úton járnak. Ezek a problémák a gyermek befogadókban rezonálhatnak, akár van előzetes tudásuk a mese tartalmáról, akár első alkalommal szembesülnek vele.

Gimesi Dóra adaptációjának egyik legösszetettebb figurája Tündéranya, aki új szereplő az előzményszövegekhez képest. Ilona számára példaadó személy, aki folyton ismételteti a tündérélet és -morál szabályait. Ilona ugyanolyan unott engedelmességgel mondja fel a leckét, mint ahogyan a szigorú nevelődés alatt álló kamaszok szajkózzák szüleik intelmeit, hogy aztán – titokban vagy nyíltan – rendre ellenálljanak. A gyermekét féltő, gondoskodó anya nem akarja, hogy lánya feladja tündérségét (vagyis halhatatlanságát), ezért akadályozza földi érzelmei megszületését. A lány azonban csak látszólag fogad szót, hiszen az érzelmeket nem lehet parancsokkal regulázni. Tündéranya alakváltásra is képes: Árgyélusék kertjébe vénséges vajákos asszonyként érkezik, a királyt (vagyis szülőtársát) győzögeti arról, hogy a csodafa a fia és birodalma vesztét okozza.

A király vén rongynak, varangynak, banyának, szipirtyónak szólítja; ezek a kifejezések az ártó, rontó boszorkány toposzához tapadnak, s bár felvilágosult uralkodónak mutatja magát, aki nem hisz a boszorkányságban, mégis szöget üt a fejébe a vartyogás. Az apa és a fiú csatájából Árgyélus kerül ki győztesen, amikor megakadályozza a fa kivágását, majd felvállalva szerelmét útra kel a lányért. Az apa még nem tudatosítja, hogy fia felnőtté vált, önállóan dönt saját sorsa felől; ennek bizonyítéka, amikor a nagy kalandra induló fiú után szól, hogy vacsorára otthon legyen.

A felnőtt lét egyik állomása az ördögök varázstárgyainak megszerzése, melyhez Árgyélus elsősorban az eszét használja. Ebben *Gimesi* adaptációja követi a hagyományokat. A bocskor, ostor, köpönyeg varázserejét azonban Tündéranya megtöri: nem engedi, hogy Árgyélus megérkezzen a vágyott Tündérországba. A fiú álomba, vagyis tetszhalott állapotba zuhan, ezért Ilona a felébresztéséért könyörög. Anyja azonban ravasz cselt eszel ki: Árgyélus állhatatlanságának, hűtlenségének bizonyításával próbálja lányát kiábrándítani, amikor fiatal lány alakjában igyekszik elcsábítani – riválisként! – sőt Ilona szeme előtt a kedvesét (vagyis egy másik nőtípust, a végzet asszonyát testesíti meg; ebben az alakváltozatban a Csongor és Tünde Ledér nevű figurájának emléke sejlik fel). Női praktikái azonban nem válnak be, Árgyélus kitart szerelme mellett, megindító szerelmi vallomása meggyőzi az anyát összetartozásuk megrendíthetetlenségéről. Tündéranya női viselkedésmintákat is kínál Ilonának: leginkább az anya-szerep bontakozik ki; az is látszik azonban, hogy a túlzottan féltő gondoskodás, a veszélyek elhárítása, az ellentmondást nem tűrő tekintély érvényesítése nem válik minden esetben a lány javára, sőt komoly akadályokat jelent neki érzelmei megélésében, vállalásában (érdemes belegondolni az előadást befogadó gyermek, illetve a gyermekét színházba kísérő anya reakcióiba!). Az anya-szerep mellett megemlíthetjük a különböző praktikákat bevető női magatartásokat (a csábító nő, illetve a vajákos boszorkány figuráját). Alakváltásai arra is alkalmasak, hogy rajtuk keresztül Tündéranya előrevetíthesse (akár elrettentő példaként) lánya számára a halandóság stációit: sugárzó szépségű gondtalan fiatalság, felelősségteljes és gondterhes anyaság, az időskorhoz kapcsolódó testi romlás várja Ilonát, ha Árgyélust választja. Végül az is példaértékű, ahogyan elfogadja lánya döntését.

Árgyélus ugyan szavakkal kifejezte érzelmei szilárdságát, ám tettekkel újabb bizonyítékokat kell gyűjtenie: tovább kell vándorolnia. Álmai birodalmába azonban a Sötétség királyának országán át juthat el (ez a figura *Vörösmarty* Éjkirálynőjét asszociálja!). Árgyélus ebben a tartományban úgy érzi, egy helyben topog, nem halad előre (ebben az emberi szándékok, tettek hiábavalóságának érzékeltetésével szembesülünk). Az átkelés halandó számára lehetetlen feladat, hiszen ez a pusztulás, a semmi területe. Árgyélus vándorútja éppen emiatt nem csupán egy kaland, hanem szimbolikus életút is: a gyermekkor idilli, biztonságos kertjéből a férfikor (égi-földi vagy szellemi-érzelmi és testi) megpróbáltatásain át az elmúlás szakadéka felé tart. Vagyis az apafigurák (hiszen szellemi értelemben a Sötétség királya is apafigura) feltárják előtte a lét törvényszerűségeit. A pusztulástól Ilona

menti meg azzal, hogy tündérlétének (vagyis a halhatatlanságnak) feladásával kiváltja – még ha ideiglenesen is – Árgyélust a sötétség fogságából, s követi párját a földi birodalmába.

Érdemes kiemelni a forgatókönyvben a haj motívumát. A forrásszövegekben Ilona hajtincsének levágása okozza a bonyodalmat, a szerelmesek elválását. *Gimesi Dóra* adaptációjában inkább összekötő szerepe van: Ilona holdsugarat fon aranyhajába, s ez a díszítőelem hívja fel az eget vizsgáló Árgyélus figyelmét, így álmai lányalakja valóra válik, voltaképpen ennek köszönhető az egymásra találás. A tündérhaj varázseszköz is, nem csak esztétikai szerepe van; ahogy Tündéranya fogalmaz: befonja a végtelent, hatalmas és határtalan erővel tölti fel a tündéreket. A haj továbbá a menekülés eszköze: a sötétség szakadékából Ilona hajlétráján másznak fel a szerelmesek. Ez azonban áldozattal jár: Ilona kénytelen megválni legfőbb díszétől. Árgyélus viszont biztosítja, hogy maradéktalanul elfogadja megváltozott külsejét, vagyis rövid hajjal is tetszik neki.

Gimesi poétikus dalbetétekben gazdag, pátosztól teljes egészében mentes szövegkönyve abban erősíti meg a befogadókat, hogy fontosak az álmok, vágyak, hinni kell a megvalósíthatóságukban, nem szabad megtorpanni az akadályok előtt, a boldogság valójában nem egy készen kapott állapot, hanem áldozatvállalás, lemondás, küzdelem, vagyis tettek árán érhető el. Az egyik legfontosabb cselekedet pedig az érzelmek megélése, felvállalása.

Hamupipőke[9]

A Hamupipőke története *Gimesi Dóra* újraírásában leginkább abban tér el a Grimm-mesétől, hogy sokkal konkrétabb időben és térben, egy reális, hétköznapi világban zajlanak az eseményei (ahogy ezt fentebb már jeleztem), valamint elmarad belőle a transzcendens elem: az anya nem küld elárvult lányának közvetlen segítséget a túlvilágról a sírjára ültetett mogyoróbokor segítségével. *Gimesi* Hamupipőkéje apjáért rajongó szertelen kamasz, aki csupa fiús tulajdonsággal rendelkezik, például matróz szeretne lenni, hogy körbeutazhassa a világot. A kezdőképben biciklizni tanul és kalózosat játszik az apjával. Az önfeledt idill azonban megszakad, mert az apa bejelenti, hogy kiküldetésbe megy, ahová lányát nem viheti magával. Búcsúzóul egy cipőt ajándékoz Hamupipőkének, amelyet anyja viselt, amikor megismerkedett az apjával. A cipő tehát egyrészt emléktárgy, mely egy szerelmi kapcsolat eredetére utal, az apa ajándékaként pedig az apa-lány kapcsolat megerősítésének biztosítéka. Másrészt az anyát megtestesítő ruhadarab: Hamupipőke rögtön felpróbálja (ahogy a lánygyermekek szívesen lépnek anyjuk cipőjébe mintegy azonosulva a felnőttel), bár

[9] Rendező: *Kuthy Ágnes* (2011), tervező: *Mátravölgyi Ákos*, bemutató: Vojtina Bábszínház, Debrecen.

nem tud járni a magas sarkú cipőben – vagyis nincs még felkészülve a felnőtt nő szerepére. A cipő a mese fontos kelléke, hiszen később a lány felismerését, azonosítását szolgálja, viselése pedig a nővé válás folyamatára utal.

A történetbe szinte berobban a tekintélyt parancsoló Mostoha, aki arra vállalkozik, hogy szigorú erkölcsi normák szerint megnevelje szabados mostohalányát. A konfliktus oka látszólag az, hogy Hamupipőke kamaszosan lázad a számára rendkívül kényelmetlen, személyiségét korlátozó szabályok ellen, melyek olyan eszményi hölggyé akarják formálni, aki ragaszkodik az udvari etiketthez, csinosan öltözik, jól táncol. A vadóc Hamupipőke olvasmányélményeiben keresne menedéket (Kincses sziget!), ám ebben is akadályozzák, hiszen a könyv a mostohák hamis látszatokra építő világában arra jó csupán, hogy fejre helyezve a helyes testtartást gyakorolják vele. Ellenkezése és ügyetlensége előbb verbális agressziót vált ki a Mostohából és mostohanővéreiből, majd – a forrásszövegből jól ismert módon – száműzik az őt megillető társadalmi osztályból: szolgává fokozzák le. Vagyis a Mostoha a lányai riválisát lehetetleníti el. Az apa halálhíre csak fokozza a gátlástalanságot a megalázási technikákban. A négy szereplő dialógusai szellemes szójátékokra épülnek, a mostohák egyre ellenszenvesebbé válnak, Hamupipőke öntudatossága, dacos magatartása pedig nem szánalmat, hanem elismerést és szurkoló együttérzést vált ki a befogadóban. A lányról ugyan korábban megtudjuk, hogy tiltakozik a konvenciók szabályozta lányszerep ellen, utálja az etikettet és a lányos dolgokat (szép ruhák, tánc, bájolgás), mégis felismeri, hogy a bál fordulópontot jelenthet reménytelennek mutatkozó sorsában. Ráadásul ez is alkalom a mostohával való szembeszegülésre; ezúttal felülkerekedik (immár felnőtt gondolkodásra valló) érvelésével, hiszen alattvalói kötelességeire hivatkozva készül a bálba.

A színpadi meseadaptációk lehetőséget adnak összetett jellemformálásra. Ez történik a királyfi esetében, akiről az eredeti mesében szinte semmi nem derül ki. *Gimesi* figurája ezenfelül merőben eltér a mesék általában kifejezetten férfias (fizikailag erős, bátor, vállalkozó szellemű, határozott) királyfiaitól: kissé félénk, szinte feminin lelkületű fiatalembernek látszik, aki éppen most tért vissza külföldi egyetemi tanulmányait befejezve szülőföldjére, hogy apja méltó utódjává, országának felkészült uralkodójává váljon. Ehhez a szerephez hozzátartozik a házasodás kényszere. Ez a királyfi azonban fél a női nemtől, tapasztalatlan, nem érti a lányok vihogását, óvakodik a szeszélyeiktől, s tart attól is, hogy rosszul dönt a feleség kiválasztásában. Szorongásait komornyikjával osztja meg, aki új szereplő. A dramaturg az eredeti történetet ráadásul vígjátéki helyzettel, szerepcserével toldja meg: a mostohák a komornyikot nézik királyfinak, szinte üldözik a társaságukkal, miközben az álruhás Hamupipőke és a komornyikruhában és -szerepben feloldódó királyfi egymásra talál. Találkozásuk fizikai és szellemi ütközés: Hamupipőke biciklijével elgázolja az eléje toppanó királyfit, emiatt válogatott gorombaságokat vágnak egymás fejéhez. Vagyis évődnek, ahogy a tizenéves kamaszok húzzák egymást, amivel voltaképpen rokonszenvüket palástolják, később pedig majd átadják magukat fellángoló érzelmeiknek. Az álruha

lehetőséget ad arra, hogy feltételek nélkül vállalják önmagukat, és kiderüljenek közös pontjaik, érdeklődési területeik, például a távoli tájak vonzása, az utazás vágya, a kalandszomj.

Kapcsolatuk legalizálására szolgál a topánka-jelenet. A komornyiknak segítő szerepe van, hiszen gyámoltalan gazdájának ő hívja fel a figyelmét arra, hogyan találhatja meg szerelmesét. A lányos házhoz a fiatalemberek már társadalmi szerepüknek megfelelő öltözékben érkeznek. A királyfi a cipőpróba előtt felismeri a rongyos, szutykos Hamupipőkét. A lányt viszont megtéveszti a látszat, ezért ismét érdekei ellen vét (vagyis folyamatosan lázad), amikor általános megdöbbenésre kijelenti, hogy nem lesz a királyfi felesége, mert mást szeret. A királyfi felfedi kilétét, minden jóra fordul, még a halottnak hitt apa is hazatér, s nászútra az immár felnőtt, érett fiatalok a vágyott Pápua Új-Guineába utaznak az apa háromárbocos hajóján.

Hamupipőke története nemcsak a nevelődés, felnőtté fejlődés, hanem az egyéniséggé válás folyamatát példázza: a főhősök nem fogadják el sztereotip szerepeiket, küzdenek az önmegvalósításért, túl tudnak lépni a társadalmi akadályokon is. Tanulságos a fiatal kora ellenére egyenes, szilárd jellemű Hamupipőke és a csupán látszatokra adó, mindig érdekből cselekvő, változékony viselkedésű Mostoha összehasonlítása: követendő vagy bizonyos értelemben elvetendő például szolgálhatnak a befogadók számára, illetve felismertetnek jellegzetes magatartástípusokat, melyekkel közvetlen környezetükben nap mint nap találkozhatnak.

Csomótündér[10]

A Csomótündér története *Gimesi Dóra* saját meséje[11]. A tündérmese modern változata is a párválasztást teszi meg tárgyává, mint a Tündérszép Ilona és Árgyélus királyfi vagy a Hamupipőke, de kétségbe vonja a ´boldogan éltek, míg meg nem haltak´ záróformula érvényességét. Ezzel a napjainkban oly gyakori jelenségnek, a házasságok válságának és a családok felbomlásának ered a nyomába. A gyermek befogadót segíti a problémával való szembesülésben és (lehetőség szerint traumamentes) feldolgozásában. A (báb)színházi adaptációban a címszereplő alakja módosul: az eredeti mesében a Csomótündér vénséges, Apollónia nevű anyó, a színpadi változatban (a ruházat leírásából sejthetően) névtelenül maradó (szerepkörével azonosított) férfi. A Csomótündér a mesebeli országban fontos társadalmi szerepet tölt be: ő a felelős az egymásnak teremtett párok összekötéséért. A házasságkötés rítusának profán helyettesítése, a cipőfűzők összecsomózása remek és szellemes ötlet (a cipőfűzők kibogozha-

[10] Rendező: *Kuthy Ágnes* tervező: *Mátravölgyi Ákos*, bemutató: Ciróka Bábszínház, Kecskemét 2013.

[11] A Pozsonyi Pagony gondozásában 2013-ban megjelent mesekönyvének címadó szövege.

tatlansága ismerős a gyermek befogadó számára, hiszen hétköznapjait gyakorta megkeseríti a fűzőkkel való bíbelődés). A mese narratív szerkezete a forgatókönyvben átalakul. Kerete a Csomótündér által tartott egyetemi előadás, melynek demonstrációs elemeivé válnak az eredeti történet eseményei. A történet íve ezáltal folyton megtörik, a töréspontok funkciójuk szerint lassítják a probléma kibontását, lehetőséget adva a kritikus helyzetek, konfliktusforrások kifejtésére, pontosítására. Az emlékezés szertelensége következtében az időrend linearitása felborul, jelen események keverednek múltbeli történésmozzanatokkal, ez azonban nem nehezíti a befogadást. A Csomótündér a történet bizonyos pontjain narrátorként, máshol rezonőrként szerepel. Miközben ismerteti a csomótündér feladatait, olykor összekacsint a felnőtt befogadóval: például utal a más kultúrákban azonos funkciót betöltő Ámor-párhuzamra, illetve ironizál a házasságok monotonitásán (a mesei záróformula ígéretével szemben dögunalom várja a párokat), vagy éppen (a rabság/szabadság kérdésének felvetésével) elbizonytalanítja az örökcsomó funkcióját.

A házassági válságot a gyermek a szülők gyakori (titkolt vagy kevéssé leplezett) veszekedésén keresztül tapasztalja meg, és számtalanszor – félreértve a felnőttek viselkedését – magát okolja értük. Az eredeti mese narratívájában nincs szóváltás, a színpadi változatba viszont *Gimesi* a műfaji lehetőségeket kiaknázva beilleszt olyan hétköznapi, banális okokból kipattanó vitákat, melyek ismerősek lehetnek a gyermek befogadónak, és megerősíthetik őt abban, hogy nem miatta kerülnek konfliktusba a szülők. A Csomótündér tovább oldja az esetleges lelkifurdalást azzal, hogy beismeri: a mesebeli pár konkrét esetében őt terheli a tévedés felelőssége.

A Gimesi-mese (mind a prózai, mind a dramatikus változat) kiváló alkalmat teremt arra, hogy bemutassa a felnőttek esendőségét, gyenge oldalait. Ilyen a Csomótündér tévedhetetlenségének megkérdőjelezése (a tévedhetetlenség hangsúlyozottan felnőtt attribútum, amit igen könnyű leleplezni, ezt a gesztust ezúttal éppen a gyermek hajtja végre), valamint ilyenek a szülők mindennapi gyarlóságai és apróbb-nagyobb mulasztásai, főképp az alkalmazkodásképtelenség, az empátia és tolerancia hiánya, a makacsság és önzés – mindezek gyakran válnak a kapcsolatok megromlásának okaivá. A párkapcsolat kiüresedését a színpadi változatba illesztett Csend dala érzékelteti; a szülőpár és a kisfiú duettje egyszerre megindító és vicces. A válás szituációja éppen a probléma pontosítása, a folyamatos reflexió és a humor jóvoltából válik érthetővé, elfogadhatóvá valamennyi szereplő számára, így elkerülhetővé tehető a tartósabb érzelmi válság.

Az eredeti meséhez képest új elem, hogy a Csomótündér a tévedés beismerése után nemcsak lemond funkciójáról (nyugdíjba vonul), hanem keresi az alkalmas embert, akire átruházhatja a feladatot. Méltó utódját éppen a szülei válásától csalódott, önmaga identitásában elbizonytalanodó és jövőjét illetően meglehetősen szkeptikus Kismenyusban találja meg. A záróképben már ő áll a katedrán, és éppen azt magyarázza, hogy a válás nemcsak veszteségként értelmezhető, hiszen az új kapcsolatokból kialakuló mozaikcsaládokban számos előnyhöz

juthatnak a gyerekek. A történet végződhetne persze azzal is, hogy a Csomótündér (varázsképességét bevetve) újra összehozza az egymástól elhidegült szülőket, azt példázva, hogy rendbe lehet hozni a megromlott viszonyt. Gimesi záróforduIatot illető döntése viszont éppen azt a gondolatot indíthatja útjára a befogadóban, hogy el lehet fogadni a kapcsolatok felbomlását, valamint fontosabb az őszinteségre és a kölcsönös megértésre építő harmónia egy új viszonyrendszerben, mint a kölcsönös bosszantásra és bántásra alapozó látszat-idillhez való ragaszkodás egy működésképtelen kapcsolatban.

Gimesi Dóra újragondolt színpadi meséi barátságos világokat tárnak fel, melyekben biztonságosan közlekedhetnek a gyermek befogadók, s önmagukkal találkozhatnak (szembesülhetnek) a gyermeküket színházba kísérő szülők. Történetei rendkívül tanulságosak, miközben rendre elkerülik a didaktikussá válás buktatóit. A forgatókönyvek erénye a feszes szerkesztés, a szójátékok invenciózussága, a különböző nyelvi rétegekből merítő beszédmód, a feszültségeket kiválóan oldó humor. Az ismerős történetek a variatív ismétlődés során számos meglepetést tartogatva egyidejűleg gondolkodtatnak, gyönyörködtetnek és szórakoztatnak. Érdemes megismerkedni velük akár olvasás, akár színpadi előadás közben!

Felhasznált irodalom

Bécsy Tamás (1996): *Kalandok a drámával*. *Magyar drámák 1945–1989*. Balassi Kiadó, Budapest.

Bécsy Tamás (2002): *Mi a dráma?* Béda Books Kiadó, Budapest.

Genette, Gérard (1996): Transztextualitás. *Helikon*, **68.** 1–2. sz. 82–90.

Hutcheon Linda (2014): Elmélkedés az adaptációról. Mit? Ki? Miért? Hogyan? Hol? Mikor? (fordította Kuklis Katalin) *Kalligram*, **13.** 12. sz. 98–102.

Papp Tímea (2011): *Gimesi Dóra és a szakma csodái.* letöltés helye: http://fidelio.hu/bobita/interju/gimesi_dora_es_a_szakma_csodai letöltés ideje: 2014. november 14.

Sz. Deme László (2010): *Eltalálni a megcélzott korosztályt. Interjú Jeli Viktóriával és Tasnádi Istvánnal.* letöltés helye:http://fidelio.hu/bobita/interju/tasnadi_istvan_jeli_viktoria_interju letöltés ideje: 2014. november 14.

ÚJMÉDIA ÉS GYERMEKKULTÚRA

Kárpáti Andrea

Kamaszok digitális kreativitása és a vizuális nevelés: kihívás és lehetőség

Géppel segített képalkotás: a 21. század domináns művészeti technikája

A géppel segített képalkotás a 19. század második felétől van jelen a művészetben. Először a hagyományos képalkotás segítője volt: tájképfestők rögzítették kamerájukkal a hegyvonulatokat vagy egy-egy napszakban a jellegzetes fényviszonyokat, vagy történelmi képek alkotói örökítettek meg egy beállított, jelmezes csoportképet, hogy később, a műteremben, a fotókat mintául véve, hiteles történelmi környezetet idéző, romantikus kompozíciójuk vászonra kerülhessen. A fényképezés technikai eszközből önálló művészeti ággá a 20. század elején vált, amikor egyszerre kerültek a múzeumok falaira a kortárs történelmet író dokumentumfelvételek és a fényérzékeny lemezekre helyezett tárgy-együttesek lenyomatai, a szolarizációs grafikák.

A fényképezési technika hamarosan egyszerűbbé, olcsóbbá vált, és „a 20. század népművészete" a század hetvenes éveiben világszerte megjelent a vizuális nevelés tanterveiben. Mintegy száz év kellett hozzá, hogy a géppel készített kép technikai újításból mindennapi kommunikációs formává váljon. A digitális képalkotás világméretű elterjedéséhez éppen feleannyi idő is elég volt. A számítógépes grafika mint művészeti ág 1970 körül jelent meg. Napjainkban, a 21. század második évtizedében már világszerte amatőrök milliói töltik fel naponta multimédia alkotásaikat a közösségi oldalakra (*Beardon* és *Malmborg*, 2002; *Corby*, 2006). A digitális kreativitásnak saját folyóirata van[1], a virtuális képeket kiállítótermekben mutatják be és egyre szélesedő műgyűjtői kör őrzi egy-egy példányukat, nem törődve az egyszeriség és másolhatatlanság évezredekig művészi alapértéknek tartott tételével (*Edwards*, 2008). Immár a negyedik nemzedék nő fel a testre szabható tartalomszolgáltatást és folyamatos interakciót biztosító képernyők előtt (*Dyson*, 1998; *Tapscott*, 2009). A kamaszok számára a számítógép éppolyan természetes kifejező eszköz, mint a ceruza (*Palfrey* és *Gasser*, 2008). Ideje lenne, hogy ez a kreatív médium jelentősebb szerepet kapjon az iskolák rajztanterveiben és számítástechnika/informatika tanterveiben egyaránt.

[1] Digital Creativity Journal, http://www.tandf.co.uk/journals/NDCR

A tanulmány első részében áttekintjük, milyen kifejezési módok és műfajok alkotják a digitális kreativitás eszköztárát, a második részben bemutatunk egy kutatást, amely ezek spontán megjelenéseit kutatja ifjúsági szubkulturális csoportokban, végül ajánlásokat fogalmazunk meg a géppel segített képalkotás iskolai oktatásával kapcsolatban.

„Azért dolgozom informatikai eszközökkel, mert korunkban egy művésznek mást tenni nem lehet. Az informatika a globalizáció nélkülözhetetlen nyelve. Nyelvnek nevezem, mert van két olyan tulajdonsága, ami ezt indokolja. Az Információs és Kommunikációs Technológiák (IKT) elválaszthatatlanok a ma emberének identitásától – nem tudjuk úgy meghatározni magunkat, hogy ennek ne lenne része az IKT használata is. Másrészt, az informatikai kultúra nem egyszerűen felfedezésekből, mérnöki munkából áll, hanem egy természetes fejlődési folyamat, amelyet társadalmi, gazdasági, fizikai és politikai erők befolyásolnak. Szerintem a művészek azért használnak informatikai eszközöket, hogy megértsék, s egyben bírálják is kultúránk paradoxonjait" – fogalmaz *Rafael Lozano-Hemmer* médiaművész (*Lozano-Hemmer,* 2000 idézi *Wands*, 2006. 204. o.).

A digitális képi kifejezés legnépszerűbb műfajai egyrészt a hagyományos technikájú elől tartalmi és formai jellegzetességeire épülnek, másrészt egészen új művészi formákat jelentenek.

1. Hagyományos műfajok digitális újraértelmezései:
    - *Digitális grafika:* számítógépes eszközökkel létrehozott, hagyományos módon (papírra nyomtatva) is megjelenő kép;
    - *Digitális animáció és videó*: a kézzel rajzolt képkockákból álló rajzfilmhez és celluloidra rögzített filmhez képest a digitális műfaj nemcsak technikájában, de a kreatív lehetőségekben megvalósíthatóságában is hatalmasat változott;
    - *Mail Art*: az elektronikus levél, mint műalkotás: a boríték, bélyeg és a levélpapír művészi megformálása helyett a digitális szöveg feldolgozása, illusztrálása;
    - *Digitális szobrászat:* a 3D-nyomtató segítségével térbeli alakot öltött, számítógépen tervezett szobor.
2. Új digitális műfajok:
    - *A programkód mint múzsa:* statikus és mozgó digitális grafikák, melyek alapja egy programkód;
    - *Demoscene:* innovatív számítógépes alkalmazások, melyeknek egy része művészi igényű;
    - *Internetes művészet:* online létrehozott vagy tovább alakított, csoportok együttműködésével készült kép;
    - *Virtuális valóság:* műalkotássá formált kollektív, társadalmi internetes tér;
    - *„Mély játék":* a számítógépes játékok új esztétikuma, amely a narratívában, a karakterek megformálásában és a hátterekben ölt testet;

- *Mesterséges élet:* ember által teremtett, csak virtuálisan létező organizmusok, melyeknek megjelenése és alakulása egyaránt esztétikai hatást kelt és művészi üzenetet hordoz;
- *Weboldalak* mint műalkotások;
- *Digitális installáció:* valós térben, valódi (mű)tárgyakat (képeket, szobrokat, iparművészeti alkotásokat vagy éppen köznapi használati cikkeket) és képernyőkön megjelenített, virtuális álló vagy mozgóképeket tartalmazó mű-együttes;
- *Interaktív installáció:* média mű, amelynek nézője lehetőséget kap arra, hogy maga is formálja a látványt: módosítsa a színeket, új képelemeket hozzon létre, satöbbi.;
- *„Autobotográfia"*: olyan performansz (a színház és a képzőművészet eszközeivel egyaránt élő előadás), amely web kamera segítségével jut el nézőihez;
- *Online művész-közösség alkotása*: egy új kollaboratív technika, amely az internetnek köszönheti a létét: több ember, egy időben, egy média-művön dolgozik (*Blais és Ippolito*, 2006).

A művészet fejlődése és a gyermekrajz-kutatások egyaránt azt bizonyítják tehát, hogy a hagyományos és digitális képalkotás mint képi kifejezés egyenrangú, bár más értékek mentén, más formákban szerveződnek útjaik.

	Hagyományos képalkotás	**Digitális képalkotás**
Technikai színvonal	A technikai színvonalra hatnak: pszichomotoros képességek, tanulás média.	A technikai színvonalra főként az eszköz és nem a képességek hatnak.
Motívumok	A motívumok körének a megvalósíthatóság szab határt.	A motívumok idézhetők, adaptálhatók, megszerkeszthetők.
Egyediség	Az alkotás egyedi.	Az alkotás sokszorosítható.
Alkotó folyamat	Az alkotó folyamat egyéni.	Gyakoriak a kollektív alkotások.
Kreativitás	A kreativitás jelentősége megkérdőjelezhetetlen.	A kreativitás jelentősége vitatott.

1. táblázat: Hagyományos és digitális képalkotás: mit nyerhetünk, mit veszthetünk?

A művészetpedagógia számára alapvető fontosságú, hogy ezek a műfajok nagyrészt az egyszerű számítógép-használó számára is elérhető technikákat

alkalmaznak. Aki képeket csatol egy levélhez, máris segítségül hívja a vizuális közlést, mivel csak szavakkal nem tudja átadni, amit szeretne. Ha a kép kifejező és esztétikus, akkor a digitális kreativitás példáját látjuk. A fiatalok saját, nyilvánossá tett weboldalai és Facebook oldalai meggyőzhetik a pedagógust arról, hogy a multimédia eszköztára immár széles körben hozzáférhető. Egy technikai újítás megjelenésével az első kérdés mindig ez: kinek, minek a helyére lép, mit szorít ki vagy tesz reménytelenül ódivatúvá? Bizonyosra vehető, hogy még ebben az évtizedben megjelennek a kézzel sosem író, viszont naponta filmező iskolások. Leendő szüleik már most sem ismerik a tévéműsorokat, velük egykorú videó bloggerek internetes műsorait nézik. A német rajztanításban a hetvenes években jelent meg a Vizuális kommunikáció, a rajztanítás képi köznyelvet felhasználó, társadalmi problémákra reflektáló irányzata.

A hetvenes évekből, pontosan 1974-ből származik az erfurti Neveléstörténeti Képarchívumban őrzött, ma már neveléstörténeti jelentőségű képkollekció is, amellyel egy, a digitális kultúra gyermekrajz fejlődésre gyakorolt hatását vizsgáló kutatássorozat első lépéseként, kortárs, azaz 2008-ban készült rajzokat hasonlítottak össze (*Wiegelmann-Bals*, 2009). A két minta mintegy 50–50 fő, 12–13 éves, körülbelül fele részben fiú és lány tanuló rajzait valamint festményeit tartalmazta. Az összehasonlítás minden szempontból a régebbi rajzok javára dőlt el. Differenciáltabb formák, kifejezőbb, összetettebb kompozíciók, magasabb színvonalú térábrázolás, kifejezőbb színek jellemzik a hetvenes évek rajzait. A szakértők úgy vélik, elmélyültebb, kitartóbb alkotó munka eredményei.

Hasonló vizsgálatokról nem találtunk adatot a szakirodalomban. Ha az ELTE TTK-n őrzött Vizuális Nevelési Gyűjtemény több száz, hetvenes évekbeli, az általános és középiskola tantervei szerint készült kamasz munkát összevetjük a mai alkotásokkal, egészen mások az első benyomások. A vizuális kommunikációt és a környezetkultúrát tantervbe emelő, modernizáló törekvéseknek hála, annyit alaposabb értékelés nélkül is elmondhatunk, hogy a művek érdekesebbek, változatosabbak, és technikai színvonaluk sem rosszabb, mint harminc évvel ezelőtt. A tudományos és kereskedelmi vizualizációkkal, én-kifejező szimbólumokkal naponta órákig szembesülő nemzedék kiválóan alkalmazza a sokatmondó képet saját alkotásaiban is (*Kárpáti* és *Simon*, 2014).

Vajon ártott-e a digitális képek áradata a gyermekrajznak? Olyan kérdés ez, melyet sokféle módon kell vizsgálnunk, nem pusztán színes ceruzarajzok és tempera festmények összehasonlításával. Olyan médiumokhoz kell fordulnunk minden korszakban, amelyhez a vizuális nyelvet használó fiatalok fordulnak, s ez immár egy évtizede a digitális képalkotás.

Császár Lilla folyamatban lévő kutatásában 119 férfi és 171 nő kérdőíves megkérdezésével, 199 személyes „Facebook képtár" elemzésével, 72 férfi és 127 nő profiloldalán található profilképek, borítóképek, idővonalon megjelenő feltöltött és megosztott képek, valamint egyéb fényképalbumok képi tartalmait elemzi. Az összesen 5622 itemből álló képanyag alapján úgy véli, vizuális eszközökkel, esztétikai megfontolások alapján, tudatos identitás-konstruálás

zajlik ebben a közösségi térben. A kamaszok és fiatal felnőttek, férfiak és nők képválasztása és kép-átalakítása sajátos, szubkulturális mintázatokat követ, tehát a képi kommunikáció egyik (a fiatalok körében talán legfontosabb) terepe. A bemutatott Facebook-önarcképek többsége idilli és problémátlan, a szabadidő gyors, változatos egyben érdekességre törekvő megjelenítése (*Császár*, 2015). Ez a képi nyelvhasználatra oly alkalmas, önmagában motiváló terep pedagógiává fordítható, jól használható multikulturális virtuális oktatási tér (például *Kárpáti*, *Szálas* és *Kuttner*, 2012).

2014/2015-ben 12 magyar óvodában (327 fő, 3–6 éves vegyes életkorú csoportok) vizsgáltuk a vizuális ábrázolás, a „gyermekrajz" kezdeteit. A rajzvizsgálatokkal párhuzamosan *Pataky Gabriella* plasztikai képességek fejlődését értékeli, azonos gyermekcsoportokban. Mindkét kutatás az Európai Vizuális Képességrendszer kialakítását célzó nemzetközi projekt része[2]. Négy képalkotó (kétdimenziós) és négy plasztikai (háromdimenziós) feladatot kaptak a gyerekek, amelyeket az ábrázoló foglalkozások idején, önkéntes részvétellel oldottak meg. Egy, a digitális és hagyományos képalkotást feltáró, a fentiekhez kapcsolódó, pilot vizsgálatban két budapesti óvoda növendékei (összesen 43 fő) hagyományos eszközökkel (zsírkréta, ceruza, filctoll) és digitálisan (rajz interaktív táblán és tableten) is elvégezték ugyanazokat a képalkotó feladatokat. Ez a feltáró munka egy longitudinális kutatás első szakasza, amely a digitális képi nyelv használatának a vizuális képességekre gyakorolt hatását fogja vizsgálni 3–14 éves korig. Az alkotások témái: térkép egy nyáron látott vagy elképzelt helyről, ahová szívesen elmennék (újra); kedvenc mesehős lakása; vidám és szomorú, egész alakos portré önmagamról; félbehagyott tájkép: belső, illetve külső teret sugalló, két vonalrajz kiegészítése.

A digitális alkotásokat készítő csoportban egyet sem találtunk, amelyben szignifikáns eltérés lett volna a tanulók ábrázolásainak színvonalában a feladat megértése, a firkák mellett fejlettebb alakzatok, formák ábrázolása, a jelek, szimbólumok alkalmazása, a színek kifejező használata szempontjából. Amiben a gyerekek lényegesen jobbak hagyományos eszközökkel: a komponálás, a képelemek értelmes, kifejező összerendezése. Ehhez gyakorlottabb egér-használat, illetve az érintőképernyő kezelésében szerzett nagyobb gyakorlat szükséges. A vizsgált csoport kicsi, de az első eredmények jelzik, hogy érdemes folytatnunk a vizsgálódást az „új gyermekrajz" fejlődési korszakainak meghatározása területén, hiszen a hagyományos és digitális képi nyelvhasználat nemcsak egyenértékű, de már a 3–6 éveseknél is egyformán kedvelt, jól alkalmazott közlő nyelvnek számít.

[2] A kutatás honlapja: www.envil.eu

Vizuális tanulóközösségek: kamaszok digitális kreativitása

A 2–14 évesek vizuális nyelven szóló közlései, a „gyermekrajzok" az informatikai megoldások elterjedésével, a 20. század nyolcvanas éveitől, többet változtak, mint a korábbi évszázadban, mióta számon tartjuk őket. A 19. és 20. század fordulóján a művészettörténeti, majd a pszichológiai, végül a pedagógiai kutatás saját vizsgálati apparátusával leírta, majd korstílusokhoz, fejlődési korszakokhoz, illetve oktató módszerekhez kapcsolta őket, s a 20. század elején kialakult „rajzkorszakok" az elmúlt száz év alatt igen keveset változtak. A gyermekek rajzai, szobrai, tárgyai mellett megjelent és mára dominánssá vált a fotó és a digitális grafika.

Egyre fiatalabbak az amatőr filmkészítők, akik képsoraikhoz kisiskolásoknak szóló szerkesztő programokkal illesztenek zörejeket és zenét. Egyre több álló és mozgóképet látnak a gyerekek, egyre fiatalabb kortól. A média „sötét oldala" mellett ott van a világos oldal, a fejlődési lehetőségek terepe is: a média-nyelvet nézőként elsajátítva tanulják, mit hogyan „szokás", és még hogyan „lehet" ábrázolni. A filmekből narratív eseménysorok, a fotókból, rajzokból a kompozíciós szerkezetek sokaságát sajátítják el. Rajzi kliséket is, de lényegesen kevesebbet, mint korábban vártuk. A kortárs kommunikáció kép-áradata hatására gazdagodik, bővül, s nem veszít értékéből a gyermekek vizuális nyelve.

A képességkutatásoknak tehát nemcsak az új fejlődési sajátosságok feltárása a célja, hanem az is, hogy hidat építsenek a gyermekkultúra és a rajzpedagógia között, hatékonyabbá, relevánsabbá téve a képességfejlesztést. Elérkezett az idő, hogy megvizsgáljuk: milyen hatással van a gépekkel segített képalkotás a kifejezőkészség fejlődésére? Sorvasztja, vagy gazdagítja a képalkotó repertoárt, gyengíti vagy javítja a képi elemek variálását, kombinálását és a komponálás képességelemeit?

2009-ben nemzetközi kutatócsoport alakult, amelynek tagjai Chicago városából, az amerikai Észak-Illinois-i Egyetemről, Hollandiából az Amszterdami Egyetemről, Helsinkiből a finn Alto Egyetemről és Magyarországról az Eötvös Loránd Tudomány Egyetemről olyan kutatók, akik a négy nagyváros olyan ifjúsági közösségeit vizsgálják, amelyek digitális alkotások létrehozására szerveződtek. Minden városban két, jellegzetes szubkulturális csoportot választottak ki elemzésre, amelyek a következő digitális alkotó tevékenységek egyikét végzik önként, amatőr módon – a területen szerzett szakképesítés és munkájukért kapott pénzbeli ellenszolgáltatás nélkül, rendszeresen:

- *manga* (hagyományos japán képregény rajzolás);
- „*cosplay*": virtuális és valós találkozásokon alapuló, közösségi játék, amelyben egy képregény figuráit keltik életre;
- dokumentum-, portré- és művészi videofilmek készítése saját és közösségi problémákról;
- „*demoscene*" (művészi igényű innovatív számítógépes alkalmazások);
- számítógépes játékok tervezése;

- digitális grafika és „*fanart*”: egy filmszínész, média személyiség vagy más híres ember jellegzetes képmásait (fotóit, környezetének ábrázolásait) felhasználó grafika
- kollaboratív, multimediális művek készítése.

Amint látható, ezek a tevékenységek szorosan kapcsolódnak a kortárs médiaművészeti praxishoz. Hogy a „nagyművészetnek” mennyire van szerepe egy-egy közösség létrejöttében és működésében, az változó a vizsgált csoportokban. Ami közös, hogy a fiatalok, akárcsak napjaink számos képzőművésze, úgy vélik, digitális eszközökkel tudják legjobban kifejezni magukat.

A kutatás kvalitatív módszereket, a kulturális antropológia és a művészetszociológia eszköztárát alkalmazza. A közösség valamennyi tagját bevonó fókuszcsoportos interjúkkal, kérdőívekkel, a közösségi alkotások elemzésével és a csoport-működés résztvevő megfigyelőként való elemzésével a követező kérdésekre keresnek választ:

1. Miért alakulnak ezek az egymást tanító, közösen alkotó ifjúsági csoportok?
2. Hogyan működnek, milyen alkotási, tanítási és tanulási gyakorlatot követnek?
3. Mit tanulnak, milyen képességekben fejlődnek a résztvevők a közösségekben?
4. Hogyan építhető be ez a tudás a vizuális nevelés és az informatikaoktatás iskolai gyakorlatába?

Itt, terjedelmi okokból, a kutatás néhány, a vizuális és informatikai kultúra iskolai oktatása szempontjából lényeges eredményét foglalom össze, a nemzetközi kutatásról más közleményeink tudósítanak (*Freedman* és *mtsai*, 2013; *Kárpáti* és *Papp*, 2013; *Kárpáti* és *mtsai*, megjelenés alatt).

Miért alakulnak ezek az egymást tanító, közösen alkotó csoportok?

A vizsgált közösségek tagjainak életkora 4–22 év, egy-egy csoport létszáma 5–25 fő között ingadozik, de van olyan csoport is, amelynek több mint 50 állandó tagja van. A legtöbb közösség azért alakul, mert a tagok szívesen foglalkoznak egy alkotó technikával, amire sem az iskolában, sem más közösségekben nem kapnak lehetőséget. A csoportok alapja egy baráti kör vagy iskolai szakkör, klub, amelynek tagjai kötetlenebb módon, felnőtt irányítás nélkül szeretnének alkotni. Vannak olyan közösségek is, amelyek a „felnőtt világ” számára elfogadhatatlan alkotásokat, például graffitiket vagy az „utcaművészet” (*street art*) más formáit művelik, itt szóba sem jön, hogy oktatási intézményben alakuljon meg a közösség.

A legtöbb, fent felsorolt műfajhoz fejlett eszközök kellenek, melyeket egy csoport könnyebben előteremt, mint egy magányos alkotó. Igen fontos, talán a leglényegesebb motiváció a tanulás vágya: a fiatalok szeretnének fejlődni egy képi kifejezési formában, és találkoznak olyan kortársaikkal, akik szívesen megosztják a tudásukat.

Fontos szempont még a megmutatkozási vágy: aki alkot, szinte mindig azért teszi, hogy mások megismerjék a művet és reagáljanak rá. A közösség tehát egyszerre nyújt tanulási és önkifejezési lehetőséget tagjai számára. Védett hely, ahol barátok mondanak véleményt, s aki rosszabbul teljesít, nem szégyenül meg, nem kerül hátrányba, hiszen a rossz minősítésnek nincs következménye, mint az iskolában.

Hogyan működnek, milyen alkotási, tanítási és tanulási gyakorlatot követnek ezek a közösségek?

A közösségek önkéntes társulások, amelyeknek azonban közösen kialakított, részletes szabályrendszerük van. A tagok rendszeresen, általában hetente többször találkoznak. A szabad alkotást technikai gyakorlatok, közös tervezés és vita előzi meg. Szinte mindegyik művet több fiatal, közösen készít el. Vannak közösségek, ahol stabil alkotói társulások működnek, de gyakoribb, hogy egy-egy feladatra szerveződik egy páros vagy egy kisebb, 3–4 fős csapat.

Az eszközök, anyagok beszerzése, gondozása szintén közös feladat, amelyet tervszerűen, gondosan hajtanak végre. Érdekes ellentét figyelhető meg a munkák gyakran kihívó, polgárpukkasztó vizuális nyelve, erősen társadalomkritikus mondanivalója, és a higgadt precizitással megszervezett alkotóműhely légköre között. A témák egyéni ízlést követnek, de jól érzékelhető az egyes közösségeket foglalkoztató témakörök állandó jelenléte. Például a japán kultúrának, a képregény rajzok keletkezése szempontjából fontos kultúrtörténeti korszakának megismerése, egy számítógépes programnyelv kreatív lehetőségeinek kiaknázása, egy fővárosi kerület mindennapi életének művészi igényű vagy hírjellegű dokumentálása.

A technikák, alkotó módszerek elsajátítását a megjelenítendő téma határozza meg. A fiatalok éppen azt és annyit tanulnak csak, amennyi szükséges a tervezett mű megvalósításához – de azt alaposan és időt, energiát nem kímélve. Ha például egy videofilmhez digitális animációra van szükség, a csoport nekifog a megfelelő számítógépes program elsajátításának, és egy, a programban jártas, esetleg külső személy vezetésével addig gyakorol, míg a filmhez nélkülözhetetlen animált képsort a csoporttagok számára kielégítő módon el nem tudják készíteni.

A művek elkészítését azonnal követi a bemutató és a kritika. Számos csoportban ennek is megvan a maga „rituális” formája, például a *manga* készítők minden hónap utolsó hétvégéjén összegyűlnek, és az új képregények szerzői egymás után vetítik le alkotásaikat. Először a teljes műveket láthatjuk, majd a csoport tagjainak kritikái nyomán újra előkerül egy-egy képkocka. Technikai és esztétikai javaslatok hangzanak el, amelyekre az alkotó azonnal válaszol. Ha a csoportnak tetszik a mű, lelkes taps előzi meg a kritikát – ami azonban ebben az esetben sem marad el. A kortársaktól való tanulás nagy előnye, hogy senki sem érzi kioktatva magát. Akit ma bírálnak, holnap maga is kritikus lesz, a vizuális tanuló közösségekben egyenlők párbeszéde zajlik. A megfigyelt közösségek tagjai éppen ezt a védett tanulási környezetet tartják a csoportban való munka legfontosabb nyereségének.

Mit tanulnak, milyen képességekben fejlődnek a résztvevők a közösségekben?

Az IKT-ismeretek egyértelműen gyarapodnak. Minden csoporttag beszámol olyan informatikai eszközökről és alkotó módszerekről, amelyeket a csoportban ismert meg vagy itt sajátított el tökéletesen. A digitális rajzolás, az ábrák animálása, a filmezés, a hang- és képvágás, a virtuális környezetek (játékok és online létező közösségek, „világok") szereplőinek és a környezet tervezhető, alakítható elemeinek elkészítését (tehát *a számítógéppel segített filmkészítés, tervezés és ábrázolásnak* a munka világában alkalmazható módjait) szintén itt ismerhetik meg a fiatalok.

Fontos eredmény, hogy a csoportok tagjainak mérhetően fejlődnek a *kollaboratív képességei.* Az újonnan érkezőknek meg kell tanulniuk együtt tervezni, szervezni és kivitelezni egy-egy művet olyan kortársakkal, akikkel korábban nem volt semmiféle kapcsolatuk. Később azt is megtanulják, hogyan lehetnek hasznára a közösségnek saját speciális tudásukkal, képességeikkel, s mit várhatnak a többiektől. Az önismeret és a szervezési, vezetési ismeretek köre egyaránt gazdagodik, miközben megszületik egy közösségi alkotás.

A „*digitális kreativitás*": a gép nyújtotta lehetőségek egyéni és rugalmas használata talán a legfontosabb képességterület, amiben a vizuális tanuló közösségek tagjai fejlődnek. Olyan tevékenységrendszer ez, amelyre a magánéletben és a munka világában jóformán naponta szükségük lehet, hiszen az igényes *vizualizáció* a kifejezés, tervezés, szervezés, munkavégzés és értékelés műveleteit egyaránt támogatja.

Hogyan építhető be a vizuális tanulóközösségek gyakorlata a rajztanítás és az informatikaoktatás iskolai gyakorlatába?

A négy országban, jelentősen eltérő kultúrkörökben vizsgált vizuális tanuló közösségek tagjai egyetértenek abban, hogy nem akarnak „intézményesülni". Ha kötelező lenne a részvétel, ha felnőttek irányítanák a csoportot, nem jönnének többé. A csoportokat tehát nem szabad és nem is érdemes intézménybe integrálni, a módszer azonban, ahogyan dolgoznak, helyet találhat az iskolában. *Interdiszciplináris projekt* lehetne a csoportos alkotói praxis összefoglaló neve. Több tantárgy anyagát – elsősorban az *informatika* (az USA-ban: Információs technológiák, Hollandiában és Finnországban: az egyes tantárgyak anyagába beépített IKT-ismeretek) és a *rajz* (Magyarországon és az USA-ban: Vizuális kultúra, Hollandiában: Esztétikai nevelés, Finnországban: Képzőművészet és design) tantárgyainak ismeretanyaga hasznosul ezekben.

Ahol a tanterv lehetőséget ad az interdiszciplináris munkára (projekt hetek, terepgyakorlat keretében például), ott hasznosítható az a sajátos munkamódszer, amely egyöntetűen jellemzi vizsgált csoportjainkat. Ennek részei: a közösen kiválasztott, az alkotókat mélyen érintő téma, ehhez „hozzátanult" technika, kollaboratív tervezés és alkotás, közös bírálat.

Digitális és hagyományos alkotó módszerek szinergiája az oktatásban

A vizuális nevelésben ritkák a nagyszabású reformok. A módszerek és magyarázataik: a pedagógiai köntösben megjelenő esztétikai eszmefuttatások a "kiváló, jó, és még megfelelő" alkotások tulajdonságairól, az új alap- és kerettanterv variációkban évtizedenként változnak ugyan, ám az oktatás módszerein jóval kevésbé hagy nyomot az idő. A rajzolás klasszikus technikáinak fontosságáról azok a pedagógusok is meg vannak győződve, akik alkotói életművükben soha nem alkalmaznák a realista megjelenítés módszereit. A 19. század derekán kialakult akadémikus képzési formák, ezért minden bizonnyal velünk lesznek ebben az évezredben is. A számítógéppel segített tanítás és tanulás világméretű elterjedése azonban a rajztanításban is korábban elképzelhetetlennek tartott tartalmi és módszertani gazdagodáshoz vezetett. Egy-két évtizeddel ezelőtt még ritkaságszámba ment a rajzolni nem tudó építész és szobrász, a modellje testére tűzött anyagokból ollóval ruhakölteményeket formáló divattervező. Az akadémiák szűrőjén nem juthatott át az, aki nem bírta mesterfokon a szakma egyezményes nyelvét: a perspektivikus ábrázolást. Manapság viszont változóban vannak a mesterség alapszabályai: a legtöbb tervező természetesnek tartja, hogy vázlataiból számítógéppel segített tervezési programok révén lesz érzékletes és a megrendelő számára is érthető, gyorsan, könnyen módosítható terv.

A *multimédia,* azaz a számítógépes programban integrált és feldolgozott álló és mozgókép, ábra és szöveg, zene, beszéd és más hanghatás, a hagyományos alkotómódszerekkel egyenrangú kifejezőeszközként szerepel a művészeti egyetemek képzési programjában. A Magyar Képzőművészeti Egyetemen *Peternák Miklós* vezetésével *Intermédia Tanszék* működik, a Moholy Nagy László Művészeti Egyetem képzésében szintén szerepel a Média művészet, Tanárképző Tanszéke pedig 1993-ban az országban elsőként indított középiskolai rajztanárképzést Vizuális kommunikáció szakirányban. Azóta már szinte minden tanárképző intézményben lehetőség van a magyar Nemzeti Alaptanterv „Vizuális kultúra" műveltségterületében önálló témakörként szereplő *vizuális kommunikáció* technikáinak és esztétikai elveinek elsajátítására. Országszerte továbbképzéseken pedagógusok ezrei sajátítják el a *számítógépes grafika* alapjait a honlap tervezéstől az elektronikus kiadványok szerkesztésig. Úgy tűnik, az IKT-eszközökkel olyan „varázsceruza" került a kezünkbe, amellyel az is szívesen „rajzol", aki tízéves kora óta önként sohasem foglalkozott ilyesmivel. Mégis, az iskolai gyakorlatban nehezen nyer teret az új kifejezőeszköz - a rajztanár ott sem használja, ahol a számítógépekhez, némi harc és belső szervezés árán, hozzáférhetne. Az ellenszenv oka talán a hagyományos médiumban megszokott értékek elvesztésétől való félelemben keresendő.

A rajzolás mesterségét ügyességgel párosuló szorgalommal, hosszú idő alatt, nehéz gyakorlatokkal lehet elsajátítani. Ehhez viszonyítva a géppel segített képalkotás gyors, eredménye látványos, ezért úgy tűnik, nem igényel különösebb szakértelmet, „bárki megcsinálhatja". Aki dolgozott már képalkotó programmal, természetesen tudja, hogy ez nem így van. Az viszont tagadhatatlan,

hogy *az alkotás a virtuális térben elveszti* évezredek óta nagy becsben tartott manualitását, sajátos *kézművesértékét*. A képzőművészet anyagai önmagukban is szépek: illatuk, színük, felületük tapintása maga is esztétikai élményt okoz. A rajztanárok nem szívesen mondanának le erről. (A grafikus szoftverek fejlesztői nemcsak a különféle eszközök nyomát, de hangjukat is igyekeznek utánozni. Miközben végighúzzuk az elektronikus ceruzát a műanyag rajzoló táblán, a gép finom, surrogó hangot ad – mintha ceruzával szántanánk a papírt!)

A számítógép olyan eszköz, amely *„bekódolva" rejt egy sajátos, digitális képi kultúrát*. A „szoftveresztétika": a harsány színek, nyugtalan ritmusú kompozíció, egymás hatását kioltó kiemelések: a populáris média motívumvilága sok rajztanárban ellenszenvet ébreszt. Kezdetben olcsó, gépies, ismétlődő megoldások voltak, ma már testre szabható, igényes grafikus felületeken alakítható, változatos képek. Az angolszász művészetpedagógia már évtizedek óta integrálta a számítógép asztali és mozgatható változatait: egyszerűen besorolta a hagyományos eszközök közé, mint egy új, izgalmas médiumot. Az informatikával gazdagított vizuális nevelés (például az amerikai „Vizuális kultúra" tantárgyának részeként oktatott, angol nevén a *„cyber art education*", értelmes magyarításban: digitális rajzpedagógia) lehetőség arra, hogy a vizuális nyelv használatára bírjuk a rajzolástól-festéstől idegenkedőket. Az Amerikai Rajzpedagógus Szövetségének gondozásában jelent meg nemrég egy tanulmánykötet, amelyben a szerzők a számítógépes játékoktól a szimulációs, építő-fejlesztő programokig és virtuális életterekig mindenütt megtalálták a vizuális nyelv fejlesztésére alkalmas lehetőségeket (*Stokrocki,* 2014).

A multimédia iskolai megjelenésekor azonnal felmerült a probléma: mit kezdjünk a gépekkel könnyen létrehozható giccsel, a szórakoztató, súlytalan információval? *György Péter* Iskola a határon címmel írta meg a ma is aktuális választ:

> „Ha a 19. század reprezentációs elveinek és gyakorlatának a *világkiállítás* az egyik legkomplexebb metaforája, akkor a huszadiké tagadhatatlanul a Disney-parkok rendszere. S nekünk azzal kell számolnunk, hogy az új nemzedék számára a „magyar történelem" és a „Disney" épp olyan Web site: *magyar.edu versus Disney.com*. avagy: irodalom.edu versus showbiz.com; a kérdés pusztán csak az, hogy melyik lesz a vonzóbb. S ezzel megérkeztünk a téma gyakorlati oldalához. A kérdés mindössze annyi, hogy az .edu oldalán milyen szervezettséggel, koncepcióval, mélységében végiggondolt összefüggéseiben, milyen versenyképes tudást kínálunk fel. A helyzet nem különösképpen bonyolult: amilyen lesz a magyar tartalomipar, olyan lesz az iskolai oktatás jövője. A lényeg már megtörtént: *az iskola védett korszakának vége*. Az iskola a határon áll, .edu és .com határán. Rajtunk is áll, hogy mi lesz belőle." (*György*, 1997. 627. o.).

Az idézet az olvasóban képek sorát hívja elő: klasszikus műveket, amint amerikai és japán rajzfilmekkel mérkőznek a gyerekek figyelméért és szeretetéért. Az oktatási szoftverek első generációja a 20. század kilencvenes éveiben minél jobban hasonlítani akart a számítógépes játékokra. Az újabb programok viszont már saját képi világ kialakítására törekszenek. Grafikus megoldásaik legtöbbje immár a könyv tipográfia eszköztárából való, kiegészítve a mozgókép

és az oldalak közötti sokrétű kapcsolatok képi lehetőségeivel. A rajztanárnak hasonlóképpen kell eljárnia: a multimédiát, mint egyenrangú eszközt felhasználó rajztanításnak meg kell küzdenie a médium iránti előítéletekkel. Előnyt kell kovácsolnia abból, ami első pillanatban visszatetszőnek tűnik.

Vegyük sorra a fentebb felsorolt, ellenérzést kiváltó sajátosságokat és lássuk, milyen pedagógiai és művészi lehetőségek rejlenek bennük. A számítógéppel segített rajzolás és tervezés alapjainak tanításánál nagy előny, hogy *a média a fiatalok körében ismert és vonzó*. Az egyszerűbb képalakító technikák gyorsasága a 45 perces rajzórákon nagy előny: többet lehet kísérletezni, variálni, kombinálni – azaz tervezni és komponálni, mielőtt kialakul a végleges mű. A rajzolás, színezés, elrendezés és tervezés műveletei *visszafordíthatóak*, tehát a hibák korrigálhatók, az újabb ötletek könnyűszerrel megvalósíthatók. (A digitális ábrázolási technika elsajátítása természetesen csak a legegyszerűbb feladatoknál és alapszinten könnyű – az igényesebb grafikus és képfeldolgozó szoftverek használata éppolyan nagy szakértelmet kívánó feladat, mint a rézmetszés vagy a perspektivikus rajzolás).

Az új médium nem nyújt olyan illat- és tapintási élményt, mint a régiek, viszont korábban elképzelhetetlen gazdagságban kínál *látás-élményeket*. Bármelyik motívum egy mozdulattal kicsinyíthető és nagyítható, elforgatható, színe még a legegyszerűbb gépeken is több száz árnyalatra változtatható, formája torzítható vagy szépíthető. A tervező programok némelyikének vannak oktatási változatai, amelyek nem mérnök hallgatóknak, hanem a tervezés iránt érdeklődő általános- és középiskolásoknak szólnak. Ezek is tartalmazzák már a háromdimenziós animációt: a lerajzolt tárgy térben megjeleníthető, forgatható, belső tere is megnézhető. Kiváló, a térszemléletet fejlesztő alkalmazás a *Geogebra* szoftver (*Babály, Budai* és *Kárpáti*, 2013).

Újra kell gondolnunk az *egyediség* követelményét, amely évezredek óta alapvető értékmérője egy műalkotásnak. Mozgóképeket, fotókat integrálhatunk az állóképbe, illetve ezekből a „talált művekből" készíthetünk saját alkotást. Minden, amit megjelenítettek, anyaga lehet egy újabb műnek. Olyan előny ez, amellyel persze vissza is lehet élni - egyszerre áldás és veszély. A kép, mint alkotójának tulajdona, mint sérthetetlen és megismételhetetlen mű veszélybe került. Másrészt, a képmás újabb alkotások ihletője, újabb művészi gondolatok elindítója, számos más alkotás „nyersanyaga" lehet (*Kárpáti*, 2013a).

A *gépi-képi kultúra*, amelynek művészi szintű megfelelője a digitális vagy multimediális művészet, sajátos, de semmiképpen sem egységes vagy statikus stílus, hiszen jelentős mértékben függ a technikai fejlődéstől, ezért stílusirányzatai gyorsan alakulnak, az egész képi kultúra igen sokrétű. A mediális alkotásokon nyomon követhető a „*Net Nemzedék*" ízlése és értékrendje – ennek megismerésére vizsgáljuk a vizuális kultúrát önként, társaiktól tanuló közösségeket. A kamaszoktól nem várhatunk édes, idilli gyermekrajzokat, igényes média műveket viszont igen. A fiatalok géppel készült képei és tervei, honlapjai és névjegyei, iskolaújságai és szórólapjai éppolyan spontán, változatos és kifejező alkotások, mint a kisebbek festményei és gyurma figurái (*Gaul, Havasi* és *Orosz*, 2015).

A digitális alkotási lehetőségek megjelenésével a „rajzolási" kedv a kamaszkorban is olyan intenzív, mint a kisiskolásoknál. Nincs „rajzi törés", csak nyelvváltás van: az új médiumban tovább él a vizuális alkotás szándéka és képessége (*Kárpáti*, 2005; *Kárpáti*, *Freedman, Heijnen*, *Kallio-Tavin* és *Castro*, megjelenés alatt). Akárcsak a fényképezés elterjedésekor, most is új népművészeti ágak születtek: a készítőjének én-képét tükröző honlap és Facebook oldal, a saját készítésű film- és képgyűjtemény a YouTube és a Flickr felületén (*Kárpáti*, 2013b).

A látás nyelvének szabályaira természetesen éppolyan nagy szükség van, mint valaha. A rajzpedagógiai irányzatok között jelen van a posztmodern törekvés, mely újrateremti a hagyományos vizuális alkotás kultuszát is, a neofolklorizmus tárgyalkotó világától a street-artig és más közösségi művészeti műfajokig (*Diamond* és *Mullen*, 1999, *Stuhr* és *Efland*, 1999). A rajztanár és az informatika tanár összehangolt munkája egyre fontosabbá válik, hiszen a vizuális kifejezés az internet kultúra nemzetközi világában a legközérthetőbb, legtöbbet használt nyelv. A pedagógia feladata: a vizuális kultúra klasszikus értékeit beépíteni az új, digitális ifjúsági médiumokba.

Felhasznált irodalom

Babály Berndett, Budai László és Kárpáti Andrea (2013): A térszemlélet fejlődésének vizsgálata statikus és mozgó ábrás tesztekkel. *Iskolakultúra*, **13**. 11. sz. 6–19.

Beardon, Colin és Malmborg, Lone (2002): *Digital creativity: a reader*. Taylor & Francis, London.

Blais, Joline és Ippolito, Jon (2006): *At the edge of art*. Thames & Hudson, London.

Corby, Tom (2006): *Network art: practices and positions*. Taylor & Francis, London.

Császár Lilla (2015): *Énképezés, képmásolás – vizuális kommunikáció és énmegjelenítés a Facebook közösségi hálózaton*. PhD-értekezés. Pécsi Tudo-mányegyetem, Pécs.

Diamond, Patrick és Mullen, Carol (1999, szerk.): *The Postmodern Educator. Arts-based Inquiries and Teacher Development*. Peter Lang, New York.

Dyson, Esther (1998): *Életünk a digitális korban 2.0 verzió.* HVG Kiadó, Budapest.

Edwards, David (2008): *Art Science – Creativity in the Post-Google Generation*. Harvard University Press, Boston.

Gaul Emil, Havasi Tamás és Orosz Csaba (2015): *Fiatalok digitális képi világa*. Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza.

György Péter (1997): Iskola a határon. *Educatio,* **7.** 4. sz. 620–627.

Friedman, Kerry, Heijnen, Emiel, Kallio-Tavin, Mira, Kárpáti, Andrea és Papp, László (2013): Visual Culture Networks for Learning: What and How Students Learn in Informal Visual Culture Groups. *Studies in Art Education,* **54**. 2. sz. 103–115.

Kárpáti Andrea (2005): A *kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kárpáti Andrea (2013a): A vizuális megismerés. In: Bubik Veronika (szerk.): *Vizualizáció a tudománykommunikációban.* 2. fejezet. ELTE. e-könyv, Budapest.

Kárpáti Andrea (2013b): „Gyermekrajz" a 21. században: egy új fejlődéselmélet felé. In: Molnár Gyöngyvér és Korom Erzsébet (szerk.): *Az iskolai sikerességet befolyásoló kognitív és affektív tényezők értékelése.* Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó Zrt., Budapest. 105–122.

Kárpáti Andrea, Szálas Tímea és Kuttner Ádám (2012): Közösségi média az oktatásban – Facebook esettanulmányok. *Iskolakultúra*, **22.** 10. sz. 11–43.

Kárpáti Andrea és Papp László (2013): Vizuális tanuló közösségek. In: Benedek András és Tóth Péter (szerk.)*: Új kutatások a neveléstudományokban 2012. A munka és a nevelés világa a tudományban*. Eötvös Kiadó, Budapest. 61–78.

Kárpáti Anadrea és Simon Tünde (2014): Symbolisation in child art – creation and interpretation of visual metaphors. In: Benedek András és Nyíri K. (szerk.) *The Power of the Image. Emotion, Expression, Explanation*. Peter Lang Verlag, Frankfurt. 143–160.

Kárpáti, Andrea, Freedman, Kerry, Heijnen, Emiel, Kallio-Tavin, Mira, Castro és Juan Carlos (megjelenés alatt): Collaboration in Visual Culture Learning Communities: Towards a Synergy of Individual and Collective Creative Practice. *International Journal of Art & Design Education*, tervezett megjelenés: 2015/4.

Palfrey, John és Gasser, Urs (2008): *Born Digital – Understanding Digital Natives*. Basic Books, New York.

Stokrocki, Mary (2014): *Explorations in Virtual Worlds: New Digital Multi-Literacy Investigations for Art Education*. National Art Education Association (NAEA), Reston, VA.

Stuhr, Patricia és Efland, Arthur (1999): *Postmodern Art Education: an Approach to the Curriculum*. National Art Education Association (NAEA), Reston, VA.

Tapscott, Don (2009): *Grown up digital. How the Net generation is changing the world*. McGraw Hill, New York.

Thomas, Michael (2011, szerk.): *Deconstructing Digital Natives*. Routledge, New York.

Wands, Bruce (2006): Art of the Digital Age. Thames and Hudson, London.

Wiegelmann-Bals, Angela (2009): *Die Kinderzeichnung im Kontext der neuen Medien*. Athena Verlag, Oberhausen.

Lehmann Miklós

Gyermeki kultúra és internet

Ma már nem csupán a legfejlettebb országokra jellemző, hogy a háztartások jelentős részében megtalálható az internet. Akárcsak néhány évtizeddel korábban a televízió elterjedése idején, a gyermekek számára most is azonnal természetessé vált, hogy a környezetükben található médiumok szerepet kapnak mindennapi tevékenységeik során, a játékban éppúgy, mint a tanulásban. Számukra az internet érdekes, változatos és élvezetes ingerforrásnak bizonyul – a felnőttek azonban látják azokat a veszélyeket is, amelyeket az online világ rejt, és amelyeknek a gyermekek még nem is lehetnek tudatában. Ugyancsak határozottan látják e veszélyeket a pedagógusok és a szakemberek, így az utóbbi években a problémához kapcsolódóan igen sok tanulmány született. Gyakori azonban, hogy a tanulmányok a veszélyek okán negatív színben tüntetik fel az internetet vagy általánosságban a számítógépet, arra a következtetésre jutva, hogy leghasznosabb lenne azt a gyermekektől kellő távolságban tartani. A negatív értékelés éppúgy indokolható, mint a veszélyek hangsúlyozása: a pozitív jelenségekkel nincs különösebb probléma, nehézséget a károsak jelentenek, így azokkal kell behatóbban foglalkozni. Nem meglepő tehát, hogy az internet és a gyermekek viszonyát tárgyalva uralkodóvá vált a kritikus hangvétel.

Félő azonban, hogy a negatív értékelés részben az ismeretek hiányáról tanúskodik. A felnőttek, akiknek felügyelnie kellene a gyermekek internethasználatát, gyakran maguk sem ismerik azt eléggé, és a médiából tájékozódva egy valamelyest eltorzult kép alapján ítélik meg a veszélyeket. Hasonlóan kevesen rendelkeznek megfelelő ismeretekkel a megelőzés és a védekezés különböző lehetséges módjait illetően, s ugyancsak kevesen veszik a fáradságot, hogy utánanézzenek a gyermekeknek szóló webhelyek, oldalak és tartalmak körének. Az internethasználat felnőtt általi felügyelete éppannyira lényeges kérdés kell, legyen a szülők és nevelők számára, ahogy az fontos volt – és fontos ma is – a televízió használat tekintetében.

Még kevésbé tudatosul a veszélyeknek az a része, amelyet az internet folyamatos, akár csupán háttérben való jelenléte alapoz meg a gyermekek mindennapjaiban. Az a védett környezet, amelyet az óvoda és az iskola jelentett a gyermekek számára, eltűnőben van. Az oktatási-nevelési intézmények környezetét kifejezetten a gyermekek szükségleteinek, fejlődéslélektani sajátosságainak megfelelően alakították ki, ám az internet megszünteti a védettséget azáltal, hogy a felnőttek világát beengedi a gyermekek környezetébe (természetesen ez a folyamat szintén már korábban, a televízió megjelenésével vette kezdetét). A gyermek, aki fellép az internetre, elméletileg ugyanazokhoz a tartalmakhoz

jut hozzá, mint egy felnőtt. Ideális esetben az őt érdeklő és neki szánt oldalakat nézegeti, ám – főként a megfelelő tartalomszűrés hiányában – bármikor eljuthat felnőtt oldalakra is, a közösségi oldalakon pedig a hiányos szülői védelem kiteszi ismeretlenek, vagy néhány esetben saját társai támadásainak. De éppen elég problémát okozhat már az is, ha a gyermek nem képes feldolgozni azokat az ingereket és információkat, amelyeket a nem neki szánt oldalakon talál: ezek önmagukban ugyan nem feltétlenül jelentenek veszélyt, de a kellő érettség elérése előtt könnyen félreértelmezhetőek. Tény tehát, hogy ez a környezet valós veszélyeket rejt számára, a védelmet pedig a szakembereknek kell megtalálniuk.

A jelenségek egyszerű negatív értékelése ugyanakkor elfedheti az internet valós vonásainak egy részét. Tekintetbe kell ugyanis venni, hogy a társas tevékenységek és a kommunikáció – vagy általánosságban a szocializáció – egy része áthelyeződött a digitális környezetbe. A több felhasználós online játékok már évek óta jelentik a hagyományos, közösségben játszható játékok alternatíváját. A hálózathoz kapcsolódó számítógépeken a gyerekek helytől függetlenül, személyes együttlét nélkül képesek a közös játékra, így számukra a fizikai tér (hely) relativizálódása, amely az internet és a mobiltelefon korának egyik lényegi jellemzője, természetesnek tűnik. A társas viselkedés több jellemzője ezáltal nem a személyes, hanem a mediatizált, az online jelenlét során, a közös játék virtuális közegében formálódik. A közösségi oldalak csak még jobban felerősítik ezt a hatást azzal, hogy a kommunikáció egyszerű, vonzó és élvezetes módját biztosítják a gyermekek számára[1].

A közösségi tér eltolódásának megértéséhez érdemes tekintetbe venni, miért is használják előszeretettel a gyermekek az online alkalmazásokat; melyek azok az oldalak, amelyeket leginkább látogatnak, és milyen tevékenységeket végeznek jelentősebb mértékben a digitális környezetben. A London School of Economics and Political Science kutatói által 2011-ben elvégzett széleskörű kutatás alkalmával 25 európai országban vizsgálták a 9–16 éves iskolás korosztály körében (*Livingstone, Haddon, Görzig* és *Ólafsson,* 2011). Az életkori intervallum kijelölésében szerepe volt annak, hogy tapasztalatok szerint ez a korcsoport már igen aktív a közösségi oldalakon. Az eredmények szerint a leggyakrabban használt területek a gyakoriság alapján két fő részre oszthatók: a gyermekek 75–85 százaléka tanulásra, játékra és videoklipek nézegetésére használja az internetet, 62–64 százalékuk pedig a közösségi oldalak látogatására, üzenetek és emailek küldésére és fogadására alkalmazza leggyakrabban. A középmezőnybe (40–45 százalék) a hírek, a közösségi játékok, valamint a képek, videók és zenék megosztása került;

[1] Annak ellenére, hogy a közösségi oldalak részlegesen el vannak zárva a gyermekek elől (a Facebook például elvileg 13 éves kor alatt nem engedi meg a használatot), az akadályokat megkerülve mégis sok gyermek regisztrál azokon már 8–10 éves kor között.

legritkábban pedig blogok írásával és olvasásával foglalkoznak, ezt csupán a gyermekek 12 százaléka végzi rendszeresen (*Livingstone* és *mtsai,* 2011).

Figyelemre méltó, hogy az európai országokban a jelzett korosztály 56 százaléka rendelkezik felhasználói profillal valamelyik közösségi oldalon, jellemzően a Facebookon. Ehhez egy sajnálatos magyar vonatkozású adat is köthető: a 25 ország közül nálunk vannak legnagyobb arányban azok, akik nyilvános, bárki által megtekinthető profillal rendelkeznek (55 százalék). Ez az adat két jelenségre is utalhat. Egyrészt, a gyermekek nincsenek tisztában a közösségi oldalak potenciális veszélyeivel, jelen esetben azzal, milyen következményekkel járhat, ha az ott megjelenített adataikhoz, a feltöltött tartalmakhoz bárki szabadon hozzáférhet. Másrészt a szülők sem fordítanak kellő figyelmet arra, hogy megfelelően kontrollálják gyermekeik tevékenységét a közösségi oldalakon. Mindkét jelenség összefüggésbe hozható az intézményes oktatás és nevelés hiányosságaival is, a problémákat megelőző felvilágosítás gyengeségével.

Ha kifejezetten a veszélyekre fókuszálva kívánjuk a gyermekek internethasználatát vizsgálni, jó támpontot nyújthatnak a vírusvédelemmel és a számítógépes támadások elleni védekezéssel foglalkozó cégek statisztikái. A *Kaspersky Lab* 2013-as kutatása szerint (*Ignatiev,* 2013) a gyermekek által leggyakrabban látogatott veszélyes oldalak: a közösségi oldalak (31 százalék), az erotikus tartalmú oldalak (17 százalék), valamint a webáruházak (17 százalék). Itt nyilvánvalóan nem közvetlenül a gyermekek személye elleni támadások számítanak veszélynek, hanem a számítógép ellen, és az azon tárolt információ megszerzésérére irányuló támadások. A cég azokat az eseteket követte, amikor a vírusvédelemmel együtt beállított szülői felügyeleti eszköz megakadályozta, hogy gyermekek tiltott oldalakra jussanak. Szomorú, hogy statisztikájukban 1–2 százalékos aránnyal még olyan oldalak is szerepelnek, amelyeken drogokhoz vagy fegyverekhez lehet jutni.

A közösségi oldalak vezető szerepét erősíti meg saját, ugyancsak 2013-ban lefolytatott egyetemi kutatásunk is, amelyben a hallgatókat arra kértük, kísérjék figyelemmel 13 év alatti ismerőseik tevékenységeit ezeken az oldalakon. A felmérésben résztvevő minden hallgató átlagosan hét olyan gyermeket talált szűkebb ismeretségi körében, aki az akadályoztatott regisztráció ellenére rendelkezik profillal a Facebookon. Adatlapjaik többnyire részletesen ki vannak töltve (a vizsgált 124 profilnak mindössze 9 százaléka rendelkezett hiányos adatlappal), melyek nagyrészt külső szemlélő számára is hozzáférhetőek. Az adatlapok túlnyomó többsége (69 százalék) valós, személyes fényképet is tartalmazott a profil tulajdonosáról, 13 százalékuk csoportképet, 16 százalékuk pedig fiktív képet (például rajzfilmfigurát) töltött fel profiljába. Tekintettel arra, hogy rokonságon vagy közelebbi ismeretségen belüli gyermekekről volt szó, a kutatásban résztvevő hallgatókat arra is megkértük, derítsék ki, felügyelik-e a szülők a profilokat és a Facebooktevékenységet. Az eredmény más kutatásokhoz hasonlóan kiábrándító: csupán a szülők 40 százaléka ellenőrzi rendszeresen gyermekeik oldalát és tevékenységét, 24 százalékuk alkalomszerűen, 36 százalékuk pedig egyáltalán nem.

A veszélyek tehát valósak, amiből könnyen lehet azt a következtetést levonni, hogy a megoldás a gyermekek internetfogyasztásának korlátozását, esetleg tiltását jelentené. Ez a következtetés azonban egy hibás előfeltevésből indul ki, a számítógépet pusztán eszköznek és az internetet egy újabb, a televízióhoz hasonló médiumnak tekintve, holott az internet lényegesen több mint csupán személyközi vagy tömegkommunikációs célokat szolgáló médium. Az eszközök az ember képességeinek kiterjesztését szolgáló technikai alkotások, a médium pedig a kommunikációs képesség kiterjesztését szolgáló eszköz. Ezzel szemben a számítógép és az internet a képességek helyett a teljes emberi létezést terjeszti ki, felhasználóitól aktivitást, folyamatos jelenlétet vár el. Ezért alkalmasabbnak látszik digitális eszközök vagy médium helyett digitális környezetről beszélni[2]. Ebben a környezetben a felhasználó éppúgy komplex viselkedési mintázatokat mutat, mint más, természetes vagy mesterséges környezetben – nem pedig egyszerű, jól behatárolható cselekedeteket hajt végre. A gyermekek számára a digitális környezet éppen *mint* környezet válik kitüntetetté, mivel mindennapos, megszokott tevékenységeik egyre jelentősebb részben ebben a közegben zajlanak.

A közösségi oldalak szembetűnő módon példázzák ezt a változást. A társas tevékenységek (kezdve a beszélgetésektől a szórakozáson, játékon át a közös tanulásig) a szemtől-szembeni formák helyett a digitális környezetben, online kapcsolatokon keresztül zajló mediatizált módon történnek. A közösségi oldalak olyan terepet biztosítanak a gyermekek számára, ahol társas szükségleteik egy részére megoldást találnak. A kortárs csoport elfogadása és figyelme, a társak véleménye gyorsan és hatékonyan jelenik meg ezeken az oldalakon, a folyamatos jelenlét szinte elvárássá lesz. A profil az önmegjelenítés eszköze, amely egyben a közösséghez tartozás feltétele is (ez pedig komoly hajtóerő a profil kialakítására, vö. *Hum* és *mtsai*, 2011; *Clerkin* és *mtsai*, 2013). Azaz, a profil valójában egy személyes csomópont a digitális környezetben, amely köré a társas interakciók széles skálája szerveződhet – ezért tehát a gyermekek életében éppúgy fontos szerepet játszik, mint a felnőttekében.

A gyermeki kultúra szempontjából különösen fontos tudatában lenni azoknak a változásoknak, amelyek a játék és az ismeretszerzés digitális átalakulását követték. Bizonyos szempontból az online, digitális környezet nagyban hasonlít az offline, valós fizikai környezethez: komplex, multimodális percepciót tesz lehetővé, amely ingergazdagságával leköti a gyermek figyelmét, teljes részvé-

[2] *Charlie Gere* (2008) szerint a számítógépek nyomán egy teljesen új digitális kultúra állt elő. Nézőpontom szerint ez a kultúra nem előzmények nélküli, és nem önálló; inkább arról van szó, hogy a digitális környezet átalakította a kultúra számos elemét és jelenségét, a kultúra azonban továbbra is a gyermeki környezet része, nem önálló entitás.

telt, jelenlétet kívánva meg tőle[3]. Azok a generációk, amelyeknek tagjai belenőnek a digitális környezetbe, percepciós képességeikben jelentős adaptációt is tükröznek. A digitális környezet nyilvánvalóan a fizikai környezet sajátosságait követi, vizuális megjelenése ezért általánosságban hasonlít is ahhoz. Ám azok a tulajdonságok, amelyek a hálózatos struktúrából fakadnak, eltérnek a korábbi környezeti jellemzőktől. Előtérbe kerül az asszociatív kapcsolati felépítés, amely meghatározza a digitális környezetben való tájékozódást, erőteljesen befolyásolva az ismeretszerzés lehetséges módozatait.

Mindez nem hagyja érintetlenül azt sem, ahogy a gyermek felfedezi világát. A gyermek aktív felfedező: vizsgálja környezete lehetőségeit, kipróbálja működését és viselkedését, mozgásával új információforrások után kutat. A digitális környezet annyiban eltér a valós, fizikai környezettől, hogy lényegesen nagyobb számban tartalmaz szimbolikus elemeket (ezért is áll közelebb egy kulturális közeghez, mint a természetihez). Ezek a szimbolikus elemek azonban nem a kultúra más tereihez hasonló rendben következnek, hanem a háló struktúrájának megfelelően; azaz, folyamatosan váltakozik a reprezentáció és a szimuláció, amely kihasználja a gyermek érzékszervi nyitottságát és felfedezőkészségét. Ugyancsak ezért lényeges az interaktivitás, amivel itt találkozhat. Aktívan mozoghat, próbálkozhat környezetében, megfigyelve annak sajátosságait, és kivonva belőle a releváns információt.

A játék és a játékos ismeretszerzés struktúrája a digitális környezetben eltér a korábbiaktól. Az online játékokban a társak virtuálisan vannak jelen, ám ez nem azt jelenti, hogy a játék kevésbé intenzív társas tevékenység lenne. Tekintettel arra, hogy a játékok narratív kötődése gyengébb (azaz, a narratíva laza, képlékeny, nem egyértelműen rögzített, inkább interaktív módon alakítható), az individuális szabadság megnő, az egyén erőteljesebben vesz részt a játék menetének alakításában; továbbra is igaz azonban, hogy a társak mint a játék más-más ágensei egymással kölcsönhatásban, gazdag interakciók révén formálják a játék menetét. A narratívák fellazulása viszont könnyen járhat azzal a negatív hatással, hogy a kulturális átadás egyik, éppen a gyermekek számára lényeges formája nem rendelkezik megfelelő hatással, így az információ struktúrája fiatalabb életkorban nem illeszkedik megfelelően a kognitív képességek fejlődéséhez.

Ebből a szempontból az interaktív gyermekkönyvek előnyei és hátrányai megegyeznek a digitális környezetével. Az interaktivitás többnyire azt jelenti, hogy a gyermek részt kell vegyen a narratíva megalkotásában, vagy általánosabban,

---

[3] *Ropolyi László* Az internet természete című könyvében (*Ropolyi,* 2006) a digitális környezetet az emberi létezés egy új szférájának tekinti, amely nyomán a korábbi biológiai és társadalmi lét mellett – de egyben azokat integrálva – megjelenik a hálólét, a digitális hálózatba illeszkedő ember. Míg a felnőttek létük kiterjesztéseként élik meg az új környezet feltűnését, addig a gyermekek számára a hálólét már természetes, a mindennapi környezet általános tulajdonságaként jelenik meg.

a kulturális termékek létrehozásában. Az elvárt aktivitás pozitívum, a gyermek figyelmét bevonja és leköti a tevékenység. Megfigyelhető, hogy számos gyermek éppen azért tartja unalmasnak a klasszikus, papír alapú könyveket (sőt, néha még az animációs filmeket is), mert azokból hiányzik az interaktivitás, így az egyszerű, passzívan megélt befogadás miatt figyelme gyorsan csökken (*Hourcade* és *mtsai*, 2003; *Bus* és *mtsai*, 2015).

Hiba lenne azonban úgy gondolni a digitális környezet kulturális elemeire, mintha azok ne lennének kapcsolatban az offline kultúrával. Számos ponton a kettő átjárható, az online kultúra inkább a korábbi kulturális környezet kiterjesztéseként értelmezhető. A virtualitás folyamatosan keveredik a kultúra „klaszszikus" elemeivel, ahogy ez az interaktív könyveken vagy játékokon is lemérhető (jó példa erre a Lego játék virtuális kiterjesztése, az online játszható, különböző korosztályokra szabott alkalmazások, melyek közt a stratégiai játék éppúgy megtalálható, ahogy a modern kommunikációs eszközökön végezhető egyszerű kifestő is). A digitális környezet ezen elemei kifejezetten ösztönzik a gyermekeket az offline játékok használatára is.

Az offline környezet ma nem képes a lehetőségek olyan széles skáláját biztosítani, mint az online. Az interneten a gyermekek pillanatnyi érdeklődésüknek megfelelően tudnak válogatni és váltani a különböző játékok vagy más kulturális elemek között. Ennek a veszélyei jól ismertek: nincs késleltetés, a várt öröm vagy izgalom azonnal megjelenik, de az érdeklődés is azonnal eltűnik, ha az adott játék nem váltja be a reményeket. Ezzel együtt a figyelem mélysége is csökken, egy-egy játékban a gyermekek kevésbé merülnek el, sőt, sokuk számára éppen maga a váltakozás lesz az, ami a digitális világot érdekessé teszi. Valós veszély tehát a felületesség, amire kulturális környezetük ösztönzi őket, ám a hiba nem magában az online világban, mint inkább annak módjában van, ahogyan a gyermekeknek szóló tartalmak ott megjelennek. A jól strukturált digitális környezet képes azokat a – gyermekekre nézve fejlesztő – vonásokat felmutatni, amelyek az offline világban természetes módon megtalálhatók.

Az internetes kultúra bírálata, negatív jelenségeinek pesszimista leírása helyett tehát célravezető lenne a realitások elfogadása, a kultúra digitális átalakulásának elemzése és sajátosságainak kiaknázása. A digitális környezet ma a gyermekek mindennapos tapasztalati mezőjét képezi. Nem egy olyan környezetről van szó, amelytől óvni kellene a gyermekeket, hanem amelyre felkészíteni kell őket. A környezet minden esetben rejt veszélyeket: a valós, fizikai környezet éppúgy, mint a társas vagy a digitális környezet. A felkészítés értelmét az adja, hogy a gyermekeket nem fogják váratlanul érni azok a helyzetek, amelyek környezetükben adódhatnak. Ugyanezt lehet elmondani a digitális környezet kulturális oldaláról. Ahogyan itt találkoznak a kultúra egyes elemeivel, az merőben más, mint az offline világban. Amennyiben e hatások felkészülten érik őket – azaz, egyaránt felkészítették őket a digitális eszközök tudatos használatára és a környezet megfelelő kezelésére, az abban való tájékozódásra –, akkor a negatív hatások is csökkenthetők, a pozitívak pedig kiaknázhatók (*Rainie* és *Wellmann,* 2012; *Rheingold,* 2012).

Ebben az esetben az interaktivitás a kultúra új és jelentős sajátossága lehet. A folyamatos visszacsatolással és tevékenységgel a gyermek aktív részesévé válik kulturális környezetének, tapasztalatai elmélyülnek és rögzülnek. Nyilvánvalóan tudatos tervezésre van ehhez szükség, hiszen az interaktivitást irányítani és a gyermek fejlődés-lélektani sajátosságához igazítani szükséges.

Hasonló a helyzet a digitális környezet társas jellemzőivel is. A közösségi használat támogatásával, irányításával és folyamatos kontrolljával lehet elősegíteni a szociális magatartás fejlődését, a koordináció és a kooperáció kibontakozását. E tekintetben kiemelkedően fontos, hogy az offline és online világ, a valós (fizikai) és a virtuális (digitális) környezet a gyermek számára ne szakadjon el egymástól, a kapcsolódási pontok konstans és biztonságot nyújtó mezőt képezzenek.

Tartalmi struktúrájában, a kulturális információ szerveződésében tekintettel kell lenni a gyermekek intuitív megismerési képességeire, fejlődés-lélektani szükségleteire. A narratíva fellazulása nem feltétlenül jelent problémát, ám egyértelműen szükség van feszes narratívákra is, melyeket a mesék és történetek adaptációi jelentenek. Annak ellenére, hogy feszültség érzékelhető a hálózatos struktúra és a lineáris történetvezetés között, az interaktív könyvek között található jó példák azt bizonyítják, hogy nem ellentétről, inkább a figyelem eltérő irányításáról van szó. Az információ átgondolt strukturálásával ez a probléma megoldható.

A digitális környezet tehát nem „ellensége" a gyermek kibontakozó képességeinek, hanem megfelelő szervezéssel és a médiafogyasztás kontrolljával annak katalizátora és ösztönzője is lehet. A pedagógusok, a szülők és a kulturális elemek, termékek előállítóinak egyaránt felelőssége, hogy ezt szem előtt tartva a gyermek kulturális környezetét az interneten is megfelelően strukturálja, fogyasztását felelősségteljesen alakítsa, az abban való tájékozódást a gyermekek számára megkönnyítse. Valójában ez a kihívás sem új: a kulturális környezet változása folyamatosan ugyanezt az elvárást támasztja a kultúra meghatározó szereplőivel, közreműködőivel és közvetítőivel szemben.

Összefoglalás

Az internet térhódítása a felnőttek világától elkülönített, védett gyermeki környezet jelentős visszaszorulását eredményezte, és erőteljes hatást gyakorolt mind a gyermeki kultúra, mind a szocializáció, mind pedig a játék és tanulás elsődleges területeire. E folyamat értékelése a szakirodalomban – természetes módon – többnyire negatív jelzőket kap. Számos kutató foglalkozik az internet jelentette veszélyekkel, a védelem és védekezés lehetőségeivel; ugyanakkor kevesebb alkalommal vizsgálják az internetben rejlő lehetőségeket a gyermekkultúra közvetítésében, és bár vannak kezdeményezések (például a gyermekeknek szóló internet kiépítése vagy a tartalom alakítása a gyermekek fejlődési igényei szerint), az internet még mindig inkább „ellenségként", mintsem használható eszközként jelenik meg. A tanulmányban megkísérltem felvázolni egy realista internetképet, valamint követhető irányokat felvetni a hálózati gyermekkultúra alakításához.

Felhasznált irodalom

Bus, Adriana G., Takawcs, Zsofia K. és Kegel, Cornelia A. T. (2015): Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental Review*, **35**. 79–97. letöltés helye: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0273229714000501 letöltés ideje: 2015. szeptember 15.

Clerkin, Elise M., Smith, April R. és Hames, Jennifer L. (2013): The interpersonal effects of Facebook reassurance seeking. *Journal of Affective Disorders,* **151.** 525–530.

Gere, Charlie (2008): *Digital Culture*. Reaktion Books, London.

Hourcade, J. P., Bederson, B. B., Druin, A., Rose, A., Farber, A. és Takayama, Y. (2003): The International Children's Digital Library: viewing digital books online. *Interacting with Computers,* **15.** 151–167.

Hum, N. J., Chamberlin, P. E., Hambright, B. L., Portwood, A. C., Schat, A. C. és Bevan, J. L. (2011): A picture is worth a thousand words: A content analysis of Facebook profile photographs. *Computers in Human Behavior,* **27.** 1828–1833.

Ignatiev, Konstantin (2013): What are children doing online? letöltés helye: http://securelist.com/blog/research/35928/what-are-children-doing-online/ letöltés ideje: 2014. november 10.

Lee, Chei Sian és Ma, Long (2012): News sharing in social media: The effect of gratifications and prior experience. *Computers in Human Behavior,* **28.** 331–339.

Livingstone, S., Haddon, L., Görzig, A. és Ólafsson, K. (2011): Risks and safety on the internet: The perspective of European children. *Full Findings.* LSE, London, EU Kids Online. letöltés helye: http://eprints.lse.ac.uk/33731/ letöltés ideje: 2014. november 16.

Rainie, Lee és Wellman, Barry (2012): *Networked. The New Social Operating System*. MA, MIT Press, Cambridge.

Rheingold, Howard (2012): *Net Smart. How to Thrive Online*. MA, MIT Press, Cambridge.

Ropolyi László (2006): *Az internet természete*. Typotex, Budapest.

Tímár Borbála

Médiapedagógia, médiaélmény – tudatosság a média használatában

A média mint a gyermekkultúra része

Az információs és kommunikációs társadalomban felnövő gyerekek élményvilágának fontos része a média. Folyamatosan találkoznak médiaüzenetekkel, saját szabadidős tevékenységük jelentős részét teszi ki a médiafogyasztás, médiahasználat.

A médiapedagógia ebből a felismerésből indul ki: a mai gyerekeket nem érthetjük meg médiakörnyezetük, innen származó élményeik, tapasztalataik ismerete nélkül. A médianevelés – ahogy a nevelés minden ága – folyamatos párbeszéd a gyermekkel a világ, ezen belül a média által közvetített világ, befogadása, átélése, értelmezése érdekében. Érdemes tehát kíváncsisággal, érdeklődéssel közelíteni a gyermek médiaélményeihez, hogy segítséget nyújthassunk nekik az élményfeldolgozásban, illetve a kritikus, tudatos médiahasználat kialakításában.

A gyerekek médiaélményeinek vizsgálata pedig alapvető kérdéseket vet fel: hogyan működnek a gyerekek ebben az újfajta médiakörnyezetben? Hogyan viszonyuljon a felnőtt társadalom ehhez a kérdéshez? Hogyan érhető el az aktív, kritikus médiahasználat, a médiaműveltség - mint nélkülözhetetlen kulcsképesség (*EP,* 2008) az információs és kommunikációs társadalomban? Mennyiben alakul mindez önállóan? Mennyiben szükséges hozzá a felnőtt társadalom segítsége?

A különféle médiumok gyerekekre gyakorolt hatása a 80-as évektől, a médiakörnyezet változásától igen népszerű téma a szakirodalomban. A témával kapcsolatos elméletek nagyjából két táborra oszthatók. Az egyik oldal a posztmodern pedagógiai gondolkodáshoz kapcsolódva a gyermekkor eltűnését, halálát prognosztizálja, részben az elbizonytalanodó felnőtt társadalom, a családi értékrend elbizonytalanodása (*Winn,* 1990), részben a média hatása miatt, amely egyrészt sietteti a gyermek felnőtté válását, másrészt hozzáférhetővé teszi számukra az eddig csak felnőttek számára, illetve felnőttek közvetítésével elérhető tartalmakat és tevékenységeket (*Buckingham,* 2005). Az információhoz való hozzáférést nem kell többé tanulni (*Postman*, 1983, idézi *Buckingham* 2002. 11. o.), ugyanakkor a médiafogyasztás gátol a további tevékenységekben. A másik oldal bizonyos szempontból ennek a gondolatnak a tükörképét mutatja: *Marc Prensky* (2001) digitális bennszülött – elmélete, valamint *Don Tapscott* (2001) véleménye szerint az internet-generáció nem passzív, hanem aktív médiahasználó. Ösztö-

nösen értik és ismerik az új technológiát, éppen ezért veszélyei, káros hatásai sem fenyegetik, hiszen biztos eszközhasználatuk kritikai tudatossággal ötvöződik (*Prensky,* 2001; *Tapscott,* 2001).

A két szélsőséges álláspont egyike sem írja le azonban pontosan azokat a folyamatokat, amelyek napjainkban is zajlanak; mindenesetre nyilvánvalóvá vált, hogy a fiatal médiahasználók alapos, de rendszerezetlen tudással rendelkeznek, így az őket körülvevő felnőttek (a család és az iskola) szerepe, felelőssége egyaránt nagy; szerepet kell vállalniuk a médianevelésben, a tudatos, kritikus médiahasználat kialakításában. Az *Európai Parlament* idézett, 2008-as állásfoglalása szerint a médianevelés döntő szerepet játszik a médiaműveltség kialakításában, az információhoz való hozzáférés, az információ rendszerezésének és megítélésének képessége alapvetően fontos az aktív állampolgárrá válásban.

A család és az iskola szerepe a médiatudatosság kialakításában

David Buckingham (2002) rámutat arra, hogy a gyerekek és a média viszonyát a gyerekek változó társadalmi-kulturális helyzetének kontextusában kell vizsgálni. A hagyományos családszerkezet felbomlása, a kortársak befolyásának erősödése, a kötelező iskoláztatás idejének kitolódása, ugyanakkor az iskola, mint ismeretszerző forrás szerepének marginalizálódása mellett a gyerekek – éppen a média hatására – aktívabb, önállóbb társadalmi csoporttá, célcsoporttá, fogyasztóvá váltak. A gyermekek és szüleik válnak az új technológiák egyik legfontosabb fogyasztójává, számos médiatartalom (tematikus gyerekcsatornák, számítógépes játékok, popzene) kifejezetten nekik készül (*Buckingham,* 2002).

Anita Werner ugyanezen logika mentén (egy korábbi, a televízió által dominált médiavilágban) a változó társadalmi helyzet, a világban elbizonytalanodó, stabil fogódzók nélküli gyerekek megközelítéséhez ajánlja az iskola számára a televízióról, mint ismert és kedvelt biztos pontról való beszélgetést, és ezen keresztül a gyermek otthoni hátterének, élményvilágának megismerését; illetve sok más szempont mellett emiatt ajánlja a médiaismeret iskolai bevezetését, illetve a saját élmények feldolgozásán alapuló médiaoktatást (*Werner*, 1998.).

A média a gyerekek szocializációjának egyik legfontosabb terepévé vált; a könnyebb hozzáférés és a kifejezetten nekik szánt tartalmak miatt pedig a szülőnek egyre kisebb a befolyása (*Jakab,* 2011). Úgy tűnik, a szülők nagy része nem tudja követni a gyerekek eszközhasználati készségeit, az új online terek működését, nem érti a tevékenységet, amivel gyermeke idejének legnagyobb részét tölti, és ez frusztrációt okoz. A gyerekek és felnőttek közti digitális szakadék mélyül – ez azonban csökkenhet, ha az internetes generáció szülővé válik, de a mai szülők jelentős része is játszott/játszik számítógépes játékokkal és használ közösségi oldalakat. Mindenesetre önmagában az, hogy a gyerek eszközhasználati rutinjai jobbak, még nem jelenti a szülő kiszorulását a gyerekek

digitális tevékenységéből. A szülők gyermekeik segítségére lehetnek az információ megtalálásában, értékelésében, hitelességének vizsgálatában, valamint az információ feldolgozása tekintetében.

Amennyiben a médiahasználatot a szocializációs folyamat részének tekintjük, működhet két irányban, lehet kölcsönös a tanulás: amelyben a szülő a gyermektől, kamasztól az online működés és az eszközhasználat rutinját sajátítja el, a szülő pedig orientációs pontokat nyújt a gyermek ismeretszerzéséhez, segíti az információ megfelelő feldolgozását, elhelyezését a gyermek tapasztalati hálójában. A kétirányú szocializáció működéséhez azonban az kell, hogy a szülő és a gyermek között megfelelő bizalom, biztos érzelmi kapcsolat legyen. Így tehát újra eljutottunk a médianevelési kérdések kapcsán a kiindulópontunkhoz a gyermek-szülő viszonyhoz, annak változásához illetve az ezt befolyásoló tágabb szociális és gazdasági környezet hatásához.

Az igazán hatékony fejlesztés azonban a szülő és az iskola közös munkája. A digitális társadalomban felnövő gyerekek számára a média az információszerzés, tanulás terepévé is vált. Az információs társadalom „fékezhetetlen és öngerjesztő tudásgyarapításra késztet" (*Jakab,* 2011. 8. o.), és az ilyen módon megszerezhető, önálló tanuláson alapuló, transzdiszciplináris, multimédiás és gyakorlatias tudás szétfeszíti a hagyományos iskolai keretet, amelyben a többlettudással rendelkező tanár adja át az információt és határozza meg az elsajátítandó ismereteket.

A médiapedagógiának az iskolában is helye van: megjelenhet tanórán, sőt iskolán kívüli keretben is, civil vagy szakmai szervezetek által szervezett programokon, ezek azonban legtöbbször csupán egy vagy néhány alkalmat jelentenek, és nem helyettesíthetik a rendszeres, iskolai oktatást, az egyéb tantárgyakhoz való kapcsolódást. Az ilyen programok legjobban akkor működnek, ha szorosan kapcsolódnak az iskolai (NAT) követelményekhez.

Az iskolának továbbra is jelentős szerepet kell vállalnia a médianevelésben a kritikai szemlélet és a kommunikáció fejlesztésében.

Magyarországon a médiaoktatás jelentős hagyományokkal rendelkezik; már 1962-ben megjelent egy média-témájú érettségi tétel (A film, a rádió és a televízió szerepe a művészi élmény felkeltésében, az irodalmi alkotások népszerűsítésében), 1965-től jelent meg a filmesztétika, mint tantárgy, 1980-tól fakultációként volt választható. A médiapedagógia kétféle módon, integráltan vagy önálló tantárgyként épülhet be a közoktatásba. Magyarországon 1995-ben került be a Mozgóképkultúra és médiaismeret önálló tantárgyként a Nemzeti Alaptantervbe, 7–8., illetve 11–12. évfolyamosok számára. 2000-ben indult az első egyetemi szintű médiatanár képzés, amelyet több másik is követett. Megjelentek Mozgóképkultúra és médiaismeret tankönyvek is. Mindez néhány elhivatott szakember, elsősorban *Hartai László* munkájának köszönhető.

A 2013-ban megjelent új Nemzeti alaptantervben már valamennyi korosztály számára (alsó és felső tagozat, gimnázium) megjelenik a médiaismeret, médiaműveltség, de elveszítette korábbi, önálló tárgy jellegét és bár külön nevesítve, de más tantárgyakba (vizuális kultúra, magyar, történelem, informatika) épül be.

Így a médiaoktatás szélesebb korosztály számára elérhető, azonban a problémák is előtérbe kerültek: kevés a képzett médiatanár, a tanító- illetve tanárképzésben ez a terület nem kap megfelelő helyet, illetve hogy a korábbi programok és a tanárképzés is a nagyobb, elsősorban a gimnazista korosztály oktatására készített fel; a kicsik számára kevés a használható tananyag is.

Ezért lehetséges az, hogy a médiapedagógia területén az oktatási rendszeren kívülről érkező (civil) szervezetek (mint a Televele Egyesület) is működnek; ez fakad a terület viszonylagos újdonságából, és interdiszciplinaritásából, valamint a gyakorlathoz, a médiához való szoros kapcsolódásából.

Médiapedagógia, médiaműveltség



A *médiapedagógia* a médiáról való tanítást és tanulást jelenti, amelynek elsődleges célja a médiaműveltség, médiajártasság (*media literacy*) kialakítása, fejlesztése. Noha viszonylag új területről van szó, mégis a hatvanas-hetvenes évek, a médiapedagógia első nagy korszaka óta, a média technológiai fejlődésével, az új médiumok megjelenésével párhuzamosan maga is sokat változott. Az esztétikai jellegű megközelítésről illetve az audiovizuális nyelv megismeréséről folyamatosan tevődött át a hangsúly az információhoz való hozzáféréshez, az értelmezéshez, elhelyezéshez, és átalakításhoz kapcsolódó készségek fejlesztésére. A médiaértésre napjainkban úgy tekinthetünk, mint a társadalomban való elhelyezkedés, működés egyik nagyon fontos készségére, az aktív állampolgárrá válás egyik eszközére.

A *médiaműveltség* olyan készségek és ismeretek összességét jelenti, amely a tudatos, kritikai szemlélettel rendelkező, aktív médiabefogadást, és médiahasználatot biztosítja. Ahogy a literacy (írástudás) az írás-olvasás készségét, a media literacy (média-írástudás) a médiához való hozzáférés, elemzés, értékelés és saját médiaszövegek alkotását jelenti. Már *Len Masterman*, aki az 1980-as években elsőként foglalkozott médiával, megfogalmazza, hogy a médiaoktatás kritikai gondolkodásra nevel (*Masterman,* 1985). *Sonia Livingstone* neves brit kutató szerint a médiaműveltség leírható úgy, mint „a médiaüzenetekhez való hozzáférés, megértésük, értékelésük, módosításuk, és új üzenet létrehozásának képessége" (*Livingstone*, 2004. 4. o.). *Livingstone* szerint ez a négy elem alkotja a médiapedagógia kompetencia-alapú megközelítését, melyek egymással összefüggve egy dinamikus, nem-lineáris tanulási folyamattá állnak össze.

A médiapedagógia nem csupán a veszélyek elkerülését tanítja, hanem az aktív médiahasználatban, a tudatos, de egyben élvezetekkel teli befogadásban és alkotásban nyújt kutatásokon alapuló pedagógiai segítséget.

A médiapedagógia módszerei

A *médianevelés* célja a médiaműveltség, médiajártasság fejlesztése, tehát elsősorban nem tényeket, ismereteket kíván átadni, fő célja a készségfejlesztés. Módszertanának alapja az élmény- és cselekvésközpontúság; az élménypedagógia, a személyközpontú pedagógia és a kooperatív tanulás elemeit használja.

Az élménypedagógia a cselekvésközpontú pedagógia egyik típusa; *David Kolb* megfogalmazásában „A tanulás az a folyamat, melynek során a tudás a tapasztalat átformálásával jön létre." (*Kolb*, 1973, 38. o.). *Kolb* szerint a tanulás nem elszigetelt, molekuláris történés, hanem folyamat, amelyet az egyén saját élményei, tapasztalatai befolyásolnak. A német és az angolszász szakirodalomban egyaránt ez a médiapedagógia egyik kiindulópontja, legfontosabb alaptézise; a médiapedagógia a gyerekek saját médiaélményeire épül (*Neuß, Pohl* és *Zipf*, 2003; *Prensky,* 2011). A „tananyag" nem előre meghatározott, kanonikus művek elemzésére, és nem ismeretek átadására, hanem ezen élmények feldolgozására, rendszerezésére, elmélyítésére szolgál; a saját élmények feldolgozása vezet a tudatos, kritikus, reflexív médiahasználat kialakulásához.

„A médiaélmények befogadása és feldolgozása egy alkotófolyamat, amely magában foglalja a fantáziát, a létkérdéseket és mindennapi témákat. Ehhez lehetőséget kell biztosítani a reflexióra, ami azt jelenti, hogy a tömegmédia világában zajló élet válik reflektálttá és jobban érthetővé." (*Bachmair,* 1984, idézi *Neuss,* 2003).

Ezen túlmenően a személyiség alakulásában sem elhanyagolható az élményfeldolgozás szerepe: ugyanazt a környezeti hatást, minden ember másként éli meg és egyedi tapasztalattá alakítja. Az élményfeldolgozás lehetővé teszi a reflexiót, fejleszti az önreflexió, az önismeret készségét is. A médiaélmények feldolgozásának központi szerepe mellett a médiapedagógia a tanulási folyamatban is az élmény-, illetve tapasztalatközpontúságra törekszik, ezek a foglalkozások tevékenység-központúak, játékra és gondolkodásra invitálnak, ideális esetben pedig nem csak a gyerekek, hanem a pedagógusok számára is élményt jelentenek.

A tevékenység-központúság azt jelenti, hogy a média-foglalkozásokon a legtöbb tevékenység csoportmunkában zajlik, a gyerekek saját tevékenységein és a másokkal való együttműködés során, élményszerűen szerzik meg az új készségeket, tudatosítják az újismereteket. Ezek egyaránt szolgálják a személyiség fejlődését, a társakkal való együttműködést, társas kompetenciák fejlődését, valamint erősítik a gyerekek autonómiáját, akik komplex ismereteket szereznek a világról, önmagukról és másokról.

A médiapedagógiai élményfeldolgozás lehetőségei

A Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesület Magyarországon elsőként kezdett foglalkozni a kisgyermekkori – óvodás- és kisiskoláskori – médianevelés lehetőségeivel, széleskörű elterjesztésével.

E célból gyermekfoglalkozásokat tart és foglalkozáscsomagokat, tananyagokat, online játékokat készít és publikál; tanárképzéseket, szülői tájékoztató foglalkozásokat tart; honlapján szakmai és a szélesebb közönségnek szóló tartalmak egyaránt találhatóak. A médiapedagógia gyakorlati megvalósításának bemutatásához az Egyesület projektjeiből válogattam példákat, ezek a feladatok mind a honlapunkról ingyenesen letölthető foglalkozáscsomagokból származnak.

A Moped program 2012-ben készült, a médiaértés fejlesztését támogató foglalkozáscsomag, amely erősen épít a demokratikus értékekre nevelés és a médiaértés-fejlesztés összekapcsolásának a német médiapedagógiai gondolkodásban elért eredményeire. A program három korcsoport - nagycsoportos óvodások, 3–4. osztályosok, 5–6. osztályosok – és szüleik számára kínál egyenként 6+2 foglalkozásból álló programcsomagot. Ezek spirálisan egymásra épülnek, de az egyes korosztályoknak szóló egységek önállóan is megvalósíthatóak. A program célja, hogy lehetőséget biztosítson elsősorban osztályfőnök felsős tanárok, tanítók és óvodapedagógusok számára a média – televízió, internet, közösségi oldalak, a hír, a reklám – életünkben játszott szerepével való foglalkozásra.

A Médiapedagógiai prevenciós program 2014 végére készült el, két, egyenként 2+1 gyerek- és szülőfoglalkozást tartalmazó tananyagcsomagból áll a *médiaerőszak* és az *internetbiztonság* témakörében, 5–6. osztályos diákok és szüleik számára. A Mopedhez hasonlóan ennél a programnál is lehetőség van arra, hogy érdeklődő pedagógusok önállóan is megvalósítsák saját csoportjukban.

A média-élményfeldolgozás kulcsszavai tehát a párbeszéd, az alkotás, a tudatosítás, az önkifejezés és a játék. Nézzük meg ezeket a gyakorlatban.

Rajzolás

A médiaélmény-feldolgozás mindig a gyermekek érzelmi és kognitív szintjének megfelelően zajlik. Az óvodásoknál a rajzolás az egyik legfontosabb eszköz a média-élményfeldolgozás során. Az óvodások feladatai között szerepel jó és rossz médiaélmények lerajzolása, bemutatása, illetve saját médiatartalom létrehozása: újság készítése kollázs technikával, képek kivágásával és felragasztásával, rajzolással. A feladatokat követő megbeszélés során a gyerekek megoszthatják élményeiket és megtapasztalhatják az odafigyelést; az újság készítése során megértik a tartalom, a válogatás szerepét, a célcsoport és az üzenet fogalmát. A közös papír vagy a közös rajzeszközök használatával kooperációs készségük is fejlődik. A kollázs készítése a nagyoknál is szerepet kap: a médiaerőszak-téma feldolgozásának alapja a megadott képekből csoportosan készített kollázs, amelyet a csoportok bemutatnak egymásnak.



1. kép: Óvodások közös lapra rajzolnak

Mozgás

Szintén elsősorban az óvodás korosztálynál kap jelentős szerepet a média-élményfeldolgozás folyamatában. Mozgásos fantáziautazással dolgozzák fel a törpe és óriás mesehősökkel kapcsolatos élményeiket, ezt követi a rajzolás és a rajzok megbeszélése. A nagyobbaknál a mozgásnak a foglalkozások dinamikájában jut nagy szerep, lazító mozgásos szabályjátékok bármely foglalkozásba beilleszthetőek.

A Moped internetről szóló alsós foglalkozásában két olyan játék is található, amely mozgásos formában segít megtapasztalni a háló működését; a „kigubancolós" játék egyik változata, amelyben közösen kell feloldaniuk a csoport tagjaiból álló „csomót", a másik feladatban pedig egy gombolyag segítségével egymás közötti kapcsolatokat építenek fel, így modellezve a hálózat felépítését.

Játék

A játéknak valamennyi korosztály foglalkozásaiban nagy szerep jut, természetesen az életkoruknak megfelelő módon, ezért számos módon megjelenhet Az óvodásoknál például a már említett *mozgásos fantáziajáték* formájában.

Dramatikus játék

A drámapedagógia módszertanának egyes elemei (*szabályjátékok*, *szerepjáték*) is megjelennek a foglalkozásokban, illetve a legtöbb alkalommal sor kerül egy nagyobb „produkció" előadására. Ezzel a módszerrel nem a kognitív, értelmi tevékenységek kapnak hangsúlyt, hanem az élmények, emóciók. A megértés a játék során válik belsővé. Ezek a foglalkozások a drámát, mint pedagógiai segédeszközt csoportos játéktevékenységnek tekintik, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. A fiktív világon belül médiaélményeikkel kapcsolatos – tehát valós – témákat dolgoznak fel, ezekből pedig valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert. A szerepjátékos feladatoknak látszólag az „előadás" bemutatása a célja, valójában a létrehozás folyamata, melynek során az élmények más módon is megélhetővé válnak, fejlődik az önbizalom és az önkifejezés képessége. Ezen a módon mutatják be a Moped program foglalkozásain például a televíziós műfajokat. A dramatikus játék elemei azonban csak hosszabb foglalkozássorozatba illeszthetők be, illetve olyan csoportnál alkalmazhatók, amelynek van drámajátékos tapasztalata.

Szimulációs játékok

„A szimulációs játékok egy rendszernek vagy szervezetnek egy másik rendszerre vagy szervezetre való leképezését foglalják magukban úgy, hogy az eredeti rendszerhez lényegében hasonló viselkedési elemeket tartalmaznak." (*Mihályi,* 2004). Médiapedagógiai programjainkban több szimulációs játékot is fejlesztettünk, elsősorban a felső tagozatosok számára, hiszen ezek összetett, bonyolult feladatok. A Moped hírről szóló foglalkozásában a hírgyártás folyamatát ismerik meg a gyerekek egy szimulációs játék segítségével; egy fiktív helyzet, egy olajszállító hajó elsüllyedése kapcsán a csoport tagjai különböző szerepkártyákat kapnak a hajó kapitányától és a minisztertől egészen az olaj áldozatává váló sirályokig, más csoporttagok pedig újságírók lesznek, akik mini interjút készítenek néhány szereplővel, ebből próbálják összerakni az eseményeket. A feladat a hírgyártás folyamatát szimulálja; a gyerekek megtapasztalhatják, megérthetik a részinformációk, a pontatlanság, a sietség szerepét és hatásait illetve azt, hogy a médiából származó hírek megbízhatóságát, hitelességét fontos megvizsgálni.

A reklámról szóló foglalkozásban „reklámvásárt" tartanak, amely a médiapiac működését szimulálja, a gyerekek reklámfelületet adnak/vesznek különböző médiumokban, a végén egy összesítő táblázat segítségével az is kiderül, mekkora közönséget ért el a reklám, mennyire volt hatékony. A médiaipar működésének megértése nagyon fontos a kritikai médiatudatosság, a médiaüzenetek megértése szempontjából egyaránt.



2. kép: Reklámvásár – játék

Társasjáték

A játékosításnak a médiapedagógiában is fontos szerep juthat. Az internetbiztonságról szóló prevenciós foglalkozásban próbáltuk ki először ezt a módszert; az internetes bántalmazás, a cyberbullying témakörét egy kártyajátékon keresztül mutatjuk be. Ez alkalmas a személyes élmények fölidézésére, a különböző szerepek megélésére, és cyberbullying működésének megértésére is. Ebben az értelemben szimulációs játékként is működik. A játékot részletes, alapos megbeszélés követi.



3. kép: A cyberbullying-kártyajáték lapjai

Online játékok

A médiapedagógiai prevenciós program keretében online, internetbiztonsággal és médiaerőszakkal foglalkozó játékok is készültek, elsősorban azzal a céllal, hogy ezek a témák ne csak iskolai körülmények között, hanem otthon is feldolgozhatóak legyenek. A játékokban a szülőnek is szerep jut.

Reflexiók, tudatosítás, tapasztalat

Az élményfeldolgozás második szintje a meglévő ismeretek strukturálása, kiegészítése, tágabb kontextusban való elhelyezése; az élményekből levonható ismeretek, tapasztalatok rendezése, tudatosítása. A médiapedagógia tanulási modellje konstruktivista: a tudás konstrukció, mindenki számára egyedi, nem független a korábbi ismeretektől, személyiségtől, és minden tanuló esetében egyéni (*Nahalka,* 1997; 2006). A tanár ebben a helyzetben segítő, facilitátor, aki támogatja ezt a tanulási folyamatot. A médiaélmények feldolgozásához, tapasztalattá és tudássá alakításához számtalan módszer áll rendelkezésére.

Az elsődleges a *beszélgetés*. A tanárnak, szülőnek sokat kell kérdeznie, valódi kíváncsisággal fordulni a gyerek felé. Ez az első lépés a tudatosítás útján, a felnőtt kérdései a gyereknek is megmutatják, hogyan tegyenek föl jó kérdéseket, induljanak el a kritikai gondolkodás felé. Beszélgetés indítja az élmények felidézését, és a tevékenységeket is követi valamiféle bemutató, megbeszélés, értékelés, visszajelzés.



4. kép: Beszélgetőkör

A *meglévő ismeretek felidézését, rendszerezését* számos tevékenység támogatja, ilyen például a már említett kollázsos feladat, vagy az (újra)mesélés, amikor egy storyboard elemeit kell megfelelő sorrendbe helyezni, majd a történet végét kitalálni. Általános iskolás kortól tudatosan, de már az óvodásoknál is megjelenik a tevékenységek kapcsán a *filmnyelv alapjainak, a média kulcsfogalmainak bemutatása*; megismert fogalmakat felismerik, és megfelelő helyzetben használni is tudják.



5. kép: Kollázs készítése a médiaerőszak-foglalkozáson

Az ilyen típusú foglalkozásokon nincsen a szó hagyományos értelmében vett számonkérésről; az átadott tudás nem is „ellenőrizhető" a hagyományos logikában. Ugyanakkor nagyon fontos, hogy a visszajelzés folyamatos legyen, ne sikkadjon el, és a tanár odafigyeljen a gyerekek gondolataira, jelezze, hogy érdekesnek és fontosnak találja őket, és azonnal reagáljon.

Ennek kapcsán érdemes megemlíteni a tanár helyzetét, szerepét is ezeken a foglalkozásokon; hiszen ő sem a hagyományos „mindentudó" ismeretátadó szerepében jelenik meg, hiszen a gyerekek bizonyos témákban akár többlettudással is rendelkezhetnek – például a rajzfilmhősök vagy a valóságshow szereplőinek életrajzával, történeteivel vagy a közösségi oldalak egyes funkcióival kapcsolatban –, másrészt az ő élményeik, érdeklődési körük nagy szerepet játszik a foglalkozás menetében. A médiával foglalkozó tanár esetében különösen fontos, hogy alkalmazkodjon a digitális társadalommal radikálisan megváltozó, újfajta ismeretszerzési módokhoz. Mivel az információ korlátlanul hozzáférhető, a tanárnak nem az információ átadásában, hanem megítélésben, rendszerezésében, felhasználásában kell segítséget nyújtania. A változó tanárszerep a pedagógus habitusában, diákokhoz való viszonyában is megjelenik: elfogadó, bátorító. A médiaórákon szükséges egy a hagyományosnál közvetlenebb, elfogadóbb, barátságosabb hangulat kialakítása, olyan környezeté, ahol a félénkebb gyerekek is megnyilatkoznak, akár személyesebb témákkal kapcsolatban is.



6. kép: Átbújás az alagúton Élményországba

A tanár tehát a személyközpontú pedagógiából ismert facilitátor, aki megteremti a tanulás feltételeit, környezetét, és indirekt módon irányítja az órán zajló eseményeket, hiszen a legtöbb feladat a kooperatív csoportokban zajlik, kevés a frontális munka.

Összegzés

A médiapedagógia tehát abból a felismerésből indul ki, hogy a gyerekek megértése médiakörnyezetük ismerete és megértése nélkül ma már nem lehetséges. A média a gyermekkultúra része, a gyermekek élményvilágának jelentős szereplője. A médiakörnyezet befolyása azonban függ a médiaműveltségtől. Az igényes, tudatos, kritikai médiahasználat kialakítása már óvodáskorban elkezdődhet – a szülőknek és a pedagógusoknak egyformán jelentős szerep jut ebben a folyamatban.

A médiaélmény-feldolgozás során az élmény tapasztalattá, tudássá alakul, e folyamat kulcsszavai a párbeszéd, az élményfeldolgozás és az alkotás, amelynek a tananyag elemei, a tanulási folyamat szervezése, és a tanár attitűdje egyaránt meghatározója.

Felhasznált irodalom

Az Európai Parlament 2008. december 16-i állásfoglalása a médiaműveltségről a digitális világban. letöltés helye: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.douri=OJ:C:2010:045E:0009:0014:HU:PDF letöltés ideje: 2015. március 22.

Bachmair, Ben (1984): *Symbolische Verarbeitung von Fernseherlebnissen in assoziativen Freiräumen*, Forschungsbericht, Kassel.

Buckingham, David (2002): *A gyermekkor halála után. Felnőni az elektronikus médiavilágban.* Helikon Kiadó, Budapest.

Buckingham, David (2005): *Médiaoktatás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 28–30.

Jakab György (2011): Szocializáció és média – A diákok és az internet. *Új Pedagógiai Szemle,* **61.** 8–9. sz. 121–143.

Kolb, D. A. (1973): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall. letöltés helye: http://academic.regis.edu/ed205/kolb.pdf letöltés ideje: 2015. március 15.

Livingstone, Sonia (2004): *Media literacy and the challenge of new information and communication technologies*.LSE Research Online London. letöltés helye: http://eprints.lse.ac.uk/1017 letöltés ideje: 2015. január 16.

Mihály Ildikó (2004): „...Játszani is engedd! …" – Játékok az iskolai tananyagban, *Új Pedagógiai Szemle*, **54.** 8–9. sz.. 186–191. letöltés helye: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00083/2004-07-Vt-Mihaly-Jatszani.html letöltés ideje: 2015. február 22.

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – Egy új paradigna a láthatáron. *Iskolakultúra,* **6.** 2. sz. 21–34.

Nahalka István (2006): Tanulási tevékenységtípusok. In: (uő. szerk.) *Hatékony tanulás – A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése 3. kötet.* sorozatszerkesztő: M. Nádasi Mária, ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 93–106.

Neuß, Norbert, Pohl, Mirko és Zipf, Jürgen (2003): *Erlebnisland Fernsehen – Medienerlebnisse im Kindergarten aufgreifen, gestalten, reflektieren Hg. von der Freiwilligen Selbstkontrolle Fernsehen (FSF)*, Berlin, 2. unv. Auflage, München. (magyar fordítás: Nagy Krisztina, kézirat)

Prensky, Marc (2001): Digital Natives, Digital Immigrants – A New Way to Look at Ourselves and Our Kids. *On the Horizon,* NCB University Press, **9.** 5. sz. magyarul: Digitális bennszülöttek és digitális bevándorlók. letöltés helye: http://goliat.eik.bme.hu/~emese/gtk-mo/didaktika/digital_kids.pdf letöltés ideje: 2015. január 19.

Postman, Neil (1983): *The Disapparence of Childhood.* W. H. Allen, London.

Tapscott, Don (2001): *Digitális gyermekkor – Az internetgeneráció felemelkedése*. Kossuth Kiadó, Budapest.

Werner, Anita (1998): *A tévé-kor gyermekei*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Winn, Marie (1990): *Gyermekek gyermekkor nélkül*. Gondolat, Budapest.

Orczán Zsolt

Videokonferencia-rendszer és a gyermekkultúra

Hogyan lehet videokonferencia rendszert, az országhatárokon átívelve a gyermekkultúra fejlesztés és terjesztés szolgálatába állítani



Már egész korai gyermekkorban az elektronikai eszköz erősen motiválja a gyermeket a készülék kézbevételére, megismerésére, használatára, kezelésére. Gyermekeink szívesen, akár órákat is képesek elbíbelődni a számítógéppel, mobiltelefonnal. Ugyanakkor tanulmányokkal is igazolt, hogy a gyermekeknél a számítógép, a mobiltelefon és az elektronikus „kütyük" túlzott használata hátártányos a gyermek személyiség fejlődésére, egészségére egyaránt. Azonban keveset beszélünk arról, hogy egy okos telefon milyen jól használható például nyelvtanuláshoz, verstanuláshoz.

Egy helyesen megválasztott mobil alkalmazás, azaz applikáció a gyermek személyiségének fejlesztésére a kultúra hatékony terjesztésére egyaránt jól használható. A lehetőségek széles választéka közül például, a mobiltelefon segítségével taníthatjuk a fotó és filmkészítés technikai és művészi alapjait, gyermekeinket bevezethetjük a fotóművészetet-, filmművészetet értők és művelők táborába.

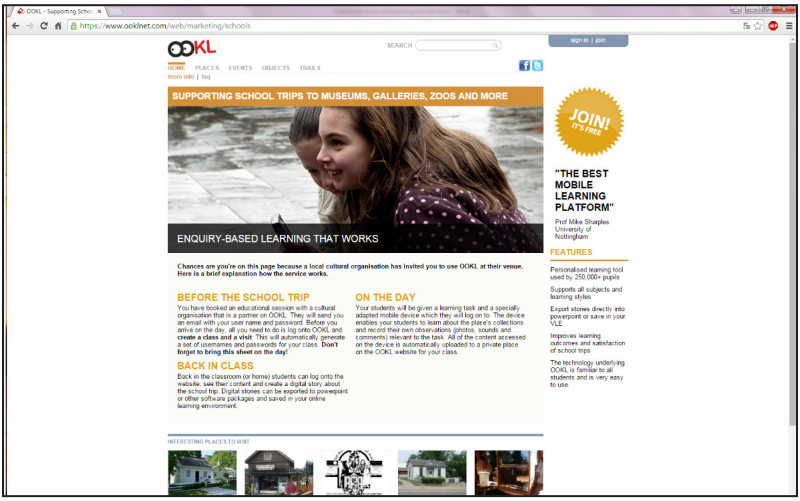
A hasznos szoftverek, jó gyakorlatok, programok közül egy érdekeset szeretnék kiemelni, mert talán ebben jelenik meg a legösszetettebben az IKT kulturált alkalmazásának hasznossága.

Az „OOKL love culture[1]" alkalmazás

Angliában, évek óta működik egy gyermekkultúrát támogató IKT alkalmazás, az „OOKL love culture" elnevezésű projekt, ami egy saját mobiltelefon applikációra és az OOKL web szolgáltatásra épül. A rendszerbe regisztrálni kell. Bejelentkezés után a diákcsoport kiválaszt, egy érdekes helyszínt, amit szeretnének együtt megtekinteni. Ez lehet egy képtár, múzeum, állatkert, kiállítás, vagy rendezvény. A látogatás kezdetén, a gyermekek a mobiltelefonon applikáció segítségével információkat találnak a helyszínről majd a mobiltelefon segítségével egyéni és/vagy kiscsoportos feladatok megoldása következik. Ezek a feladványok, kérdésekre adandó válaszok és érdekességek, bizonyítékok, gyűjtéséből állnak.

[1] Az OOKL az angol LOOK anagrammája.

A mobiltelefon segítségével fotót kell készíteni, videó vagy hang interjút kell rögzíteni, észrevételt, megjegyzést írni. A gyűjtött anyagok önműködően feltöltődnek az OOKL weben lévő egyedi, zárt oldalra. Hazatérve a pedagógus segítségével feldolgozzák a látottakat, és megbeszélik az élményeiket. Az OOKL honlapján[2] tanulmányokkal bizonyítják, hogy a kultúra terjesztése mennyivel hatékonyabb, ha a hagyományos módszereket ötvözzük a gyermekek számár kedvelt mobiltelefon használatával.



1. kép: Az OOKL honlapja

Röviden a videotelefonról, videokonferenciáról

A továbbiakban – kiemelve a digitalizálódó világ eszköz arzenáljából – bemutatom, hogyan lehet és érdemes a videokonferencia rendszert a gyermekkultúra szolgálatába állítani, valamint azt, milyen technikai és infrastruktúra feltételek szükségesek a hatékony alkalmazáshoz.

A videokonferencia rendszert alapvetően tárgyalások, több résztvevős konferenciák, tanácskozások szervezésének megkönnyítésére, tárgyalások felgyorsítására, kiváltására hozták létre. Egy videokonferencia idő és pénz takarékos, gyorsan szervezhető és hatékonyan lebonyolítható.

Az eszköz és szoftvergyártók a videotelefon és a videokonferencia legfontosabb előnyeként azt emelik ki, hogy olyan kommunikációs közeg, amely a személyes találkozás után a kommunikáció legmagasabb fokát kínálja, hiszen, ha közvetve is, de létrejöhet „face to face" interakció, akár szemkontaktus kapcsolat is.

[2] https://www.ooklnet.com/web/

Videotelefon

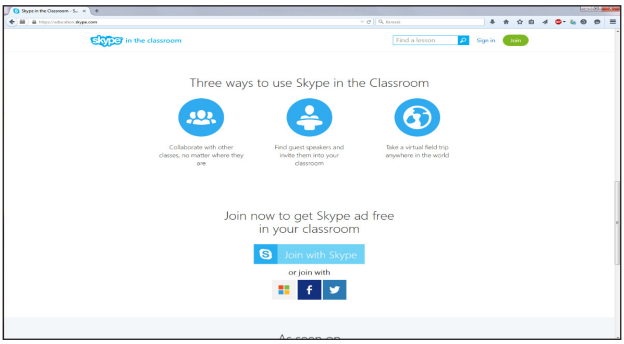
A videotelefon alapvetően, a nevéből fakadóan is telefonálásra használható, ahol a résztvevők látják egymást, vagy a partnernek megmutatható a telefon környezete, egy tárgy vagy dokumentum.

A videotelefon rendszerek közül csak a szoftveres rendszerek jöhetnek számításba, mert csak ezekhez tudunk nagyméretű monitort, jobb minőségű kamerát, mikrofont csatlakoztatni. A peer-to-peer (P2P) technológiából fakadóan a kép és hang minősége szerényebb, mint a videokonferencia rendszereké, továbbá helyszínenként csak egy video képet tud továbbítani és csak néhány helyszínnel lehet felépíteni konferencia kapcsolatot. Az éppen beszélő, előadó mellé nem tudunk külön képben tevékenységet, bemutatót, prezentációt csatolni.

Az internetről ingyenes és fizetős videotelefon alkalmazások egyaránt letölthetők, melyek a telepítés után internet kapcsolattal rendelkező számítógépen, okostelefonon futnak. A legismertebbek ezek közül a Skype, a Hangouts és a Viber.

A Skype működteti a „Skype in the classroom”[3] azaz, a Skype az osztályteremben programot, melyet most röviden bemutatok. A regisztráció után az adtbázisból kollaboratív programot, partnert, leckét, kulturális programot egyaránt kereshetünk, valamint mi magunk is készíthetünk, leckét, hirdethetünk programot.

A „Skype az osztályteremben” egy online ingyenes globális közösség, amely segíti a tanárokat, diákokat és a kultúrák egymásra találását. Előnye, hogy a Skype közismert, ingyenes, nem igényel drága eszközöket és tetszés szerinti helyszínen használható.



2. kép: Skype az osztályteremben – Videokonferencia

Legfőbb jellemzője, hogy akár 50 helyszínt összekapcsolva jó minőségben, egyidejűleg tud a résztvevőknek élőképet és prezentációt továbbítani. Képernyő helyett projektor, óriáskivető is használható és további kamerák kapcsolhatók a rendszerbe.

[3] https://education.skype.com

Videokonferencia

A legtöbb forgalmazó kínál *hardveres* és *szoftveres* terméket egyaránt. A hardveres videokonferencia eszköz egy célhardverből, két nagyméretű képernyőből (televízió), felettük egy távirányítóval és másik helyszínről is irányítható kamerából, valamint a résztvevők elé helyezett ki- és bekapcsolható mikrofonokból áll. Két típusa ismert a tárgyalótermi és az előadótermi eszköz.

A szoftveres megoldáshoz web kamerával rendelkező számítógép, notebook, tablet, okos telefon valamelyike szükséges. A szoftveres rendszer egy kamera képét tudja közvetíteni, és egy esetleg két képernyőn, monitoron vagy kivetítőn, jelennek meg a résztvevők. A szoftveres megoldással természetesen szerényebb szolgáltatás nyújtható, de azért ez is tud HD minőségű videót és prezentációt továbbítani. Ma már egyre gyakoribb, hogy tudományos tanácskozásokon előszeretettel használják. Egy távoli földrészen élő előadó nem utazik el a tudományos rendezvény vagy konferencia helyszínére, hanem előadását videokonferencia segítségével tartja meg. Esetleg más résztvevők sincsenek a helyszínen, ők is távolról követik a rendezvényt. Természetesen minden helyszíni és online résztvevő be tud kapcsolódni a rendezvénybe, kérdéssel és hozzászólással egyaránt.

Egyetemeken, múzeumokban, képtárakban, könyvtárakban, kutatóintézetben, közoktatási intézményekben előadótermi videokonferencia rendszert is használnak, ahol a „kis" képernyők helyett projektort, óriás kivetítőt telepítenek, esetenként több mikrofont, - akár vezeték nélkülit - használnak.

Hazánkban a Nemzeti Információs Infrastruktúra Fejlesztési Intézet (NIIF) biztosít – térítésmentesen internethálózatokra épülő, hatékony kommunikációra, kooperációra alkalmas infrastruktúrát. A programban hazai kutatóintézetek, közgyűjtemények, felsőoktatási intézmények és az „NIIF Sulinet" program keretei között a közoktatási intézmények díjmentesen tudják használni a szolgáltatásokat.

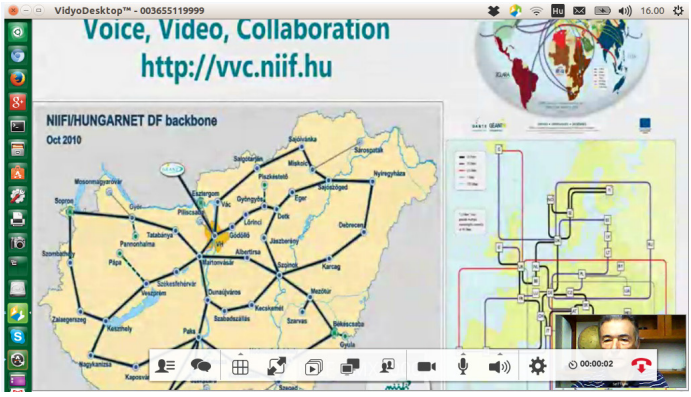


3. kép: Az ELTE TÓK videokonferencia-rendszere

Az ország egész területéről közel 200 tárgyaló vagy előadótermi eszköz kapcsolódik a jelenlegi rendszerhez, valamint rendelkezésre áll számítógéppel, tablettel, okostelfonnal használható „desktop” videokonferencia rendszer is. A rendszer a „vidyo” szoftvert használja.

A rendszer főbb jellemzőinek felsorolása: IP alapú és H.323 kompatibilis video- és hangkonferencia, telefonszám jellegű hívás (GDS azaz Global Dialing Scheme) az országos gatekeeper hálózaton, nemzetközi kapcsolódás külföldi videokonferencia hálózatokhoz, hang behívási lehetőség mobil vagy vezetékes telefonnal, videokonferencia élő közvetítés (streaming) és felvétel, előadótermi, tárgyalótermi eszköz, és desktop videokonferencia, Többpontos, akár 50 résztvevős konferencia (MCU).

Az MCU (Multipoint Control Unit) központi egység biztosítja a háromnál több résztvevő kapcsolatát. Ilyenkor minden résztvevő közvetlenül az MCU-t hívja, és ide kapcsolódik. Ez a központi szerver biztosítja az esemény élőközvetítését (streaming) és a rögzítést is. A kiválasztott helyszín előtérbe helyezését, kiemelését és az eltérő konferencia rendszereket és klienseket (notebook, tablet, okostelefon stb.) használó résztvevők összekapcsolását egyetlen kiemelt és osztott képfolyamba. HD-minőségben is használható felhasználói támogatás[4].



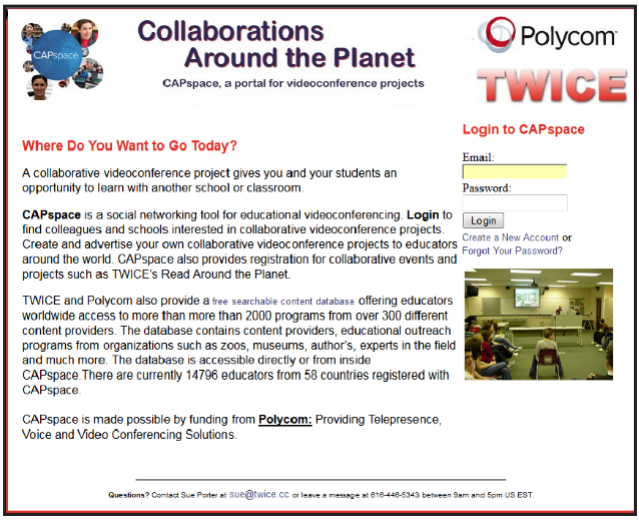
4. kép: Az 'NIIF vidyo desktop' rendszer teszthívás-képe

[4] További információ az NIIF Intézet a www.niif.hu, a http:// sulinet.niif.hu és a http://vvc.niif.hu.oldalon érhető el. A megadott internet elérhetőségek, honlapok 2015.03.01 állapotot tükröznek.

Hogyan állíthatjuk a gyermekkultúra szolgálatába a videokonferencia-rendszert

Az egyik videokonferencia gyártó cég létrehozott egy programot a „Polycom Collaborations Around the Planet" (CAP) néven[5]. Ez a program egy globális adatbázis, tanulmányi és kulturális hálózat. Múzeumok, képtárak, kulturális és tudományos műhelyek, intézmények, iskolák és a pedagógusok videokonferencia projekteket hirdethetnek. Az adatbázisba (regisztráció után) a bejelentkező partnereket kereshet és hirdethet programot.

A több ezer program között van fizetős és ingyenes program egyaránt. A program angol nyelvű. Nincs akadálya, annak, hogy magyar nyelvű programot hirdessünk meg.



5. kép: Collaborations Around the Planet (CAP)

A „CAP" a „Skype in the education" és az „OOKL" nemzetközi programok adják az alapot, hogy videokonferencia rendszert érdemes hazai körülményekre átgondolva a gyermekkultúra szolgálatába állítanunk.

A kulturális értékek megismerésében, közvetítésben, cseréjében olyankor érdemes videokonferencia rendszerben gondolkozni, amikor a személyes részvétel nehézkes vagy megoldhatatlan.

Ilyen esetekben rajzolódik ki a videokonferencia hasznossága, hiszen akár heti rendszerességgel utazás nélkül, távoli kulturális műhelyek, képtárak, múzeumok világát tudjuk segítségével a gyermekekhez közelebb hozni. „Majdnem" személyesen találkozhatnak művészekkel, tudósokkal, híres emberekkel. A gyermekeket

[5] https://projects.twice.cc/.

a színfalak mögé tudjuk elvinni, egyedi és olyan különleges zárt természetvédelmi-, régészeti területre kalauzolhatjuk el őket, „ahol csak a madár járhat". Egy videokonferencia olvasói klub szervezésével talán segíthetünk a hanyatló olvasási szokás megállításában az olvasás népszerűsítésében. Belátható hogy a „blended learning" elemeinek felhasználásával a videokonferencia rendszer alkalmas a hagyományos kultúra értékeink digitális támogatására és kiterjesztésére.

Videokonferencia szervezésére a gyermekkultúra kontextusában

Az alábbiakban szeretném bemutatni azokat a lehetőségeket, amikor érdemes és lehetséges videokonferenciában gondolkodni:

- Hirdetett program, amit egy képtár, múzeum, színház, kutatóintézet, kultúrház, állatkert, természetvédelmi terület hirdet és szervez meg.
- Más kultúrák megismerése, „cseréje".
- Közös ünneplés a világban élő más gyermekcsoporttal.
- Az olvasás népszerűsítése olvasói klubbal.
- Országhatáron átívelő mese-, versmondó, zenei vagy énekverseny, illetve bármilyen vetélkedő szervezése.
- Mi leszek, ha nagy leszek – szakmák, művészetek, foglakozások, hivatások bemutatkozása.
- Közös projekt szervezése, amely egy világméretű eseményhez köthető (Föld napja, Víz napja stb.).
- Testvérosztályi kapcsolatépítés magyar és/vagy idegen nyelven.

Hogyan kezdjünk tervezni, majd megvalósítani egy videokonferenciát

Amire szükségünk van:

- Tárgyalótermi, vagy desktop videokonferencia-eszközre vagy Skype-ra.
- Vezetékes vagy Wifi, esetleg mobilinternet hálózatra.
- Megfelelő fényviszonyokra, azaz helyes megvilágításra és jó akusztikára.
- Minimális technikai feltétel még a webkamerás hangfalas PC, okostelefon, Tablet, Notebook eszközök közül valamelyik.

Jól érzékelhető, hogy a legkisebb technikai feltétel szinte bárhol biztosítható. Technikai okokra hivatkozva kevés a kibúvási lehetőség, igaz ugyan, hogy a biztos eszközhasználat elengedhetetlen feltétel, amit készség szinten el kell sajátítani. Természetesen azért a szerény technikával nem várható el a tökéletes minőség[6]. Amint biztosítottak a technikai feltételek nekikezdhetünk a szervezésnek.

[6] Egy író-olvasó találkozó esetében a gyermekek termében célszerű tárgyalótermi berendezést használni, de a meghívott írónál elegendő, ha van egy okostelefon internetkapcsolattal.

A videokonferencia szervezési formái

A videokonferencia rendszer szervezési formái közül hármat tekintünk át.

A) Egy adott intézmény, szervezet esetleg személy 20-30 perces élő személyes hangulatú video beszélgetést, bemutatót hirdet

Az érdeklődő gyermekcsoportok jelentkezhetnek, majd a szervezővel megbeszélik a részleteket. A gyermekek a videokonferencia során a program vezetőjével együtt tevékenykedhetnek, kérdéseket tehetnek fel.

- Távoli népcsoportok táncát autentikus személytől tanulhatják meg.
- Az ország legismertebb szavalóitól, versmondóitól sajátíthatják el a szép magyar beszédet.
- Kedvenc kortárs íróval, költővel ismerkedhetnek meg.
- Képzőművésznél műterem látogatást tehetnek.
- „Ellátogathatnak" egy múzeumba, képtárba, kutatóintézetbe, természetvédelmi területre, állatkorházba, állatkertbe. Szakember (előadó, tanár, tanító, oktató, művész, színész), vezetésével élő képpel, hanggal ismerkedhetnek meg a gyermekek egy olyan tartalommal, helyszínnel, ahová a távolság miatt időben és térben nem juthatnának el.
- A helyszíneken lehet előadótermi, tárgyalótermi vagy akár szoftveres videokonferencia rendszer is. Természetesen a kiemelt helyszínen, mely a rendezvény központja és ahonnan program vezérlése történik, a legjobb minőségű eszközt szükséges biztosítani.

B) Gyermek csoportok egymás közötti kapcsolatára épülő videokonferencia

Ez a tevékenység két hasonló érdeklődésű csoport közötti kollaboratív együttműködésre épül.

- *Olvasói klub* esetében egy megbeszélt napon és időben 20–30 perces időtartamra a csoportok összekapcsolják a videokonferencia rendszerüket. Az előző alkalommal kiválasztott olvasmányt a megbeszélt időre elolvassák. A nyílt video beszélgetésen a csoportok közösen megbeszélik, elmondják olvasási élményeiket, vagy találkozhatnak a mű írójával, műelemzővel. Majd, ha mindent megvitattak a következő alkalomra újabb művet választanak.
- *Közös ünneplés vagy kulturális program* Maguk a gyerekek készülnek fel egy kulturális programmal, amit kölcsönösen bemutatnak egymásnak. Szervezhetünk anyák napi rendezvényt, de érdekes lehet húsvéti szokások kölcsönös bemutatása is ahol egy vagy több helyszín összekapcsolásával egymástól akár földrészeket átívelve ismerhetnek meg kultúrákat.

- *Művészek,* népművészek*, szakértők meghívása.* A felkérés történhet ismertség alapján, de a már említett adatbázisban is kereshetünk a témához értő „vendéget”.

C) Verseny, vetélkedő szervezése és bonyolítása

Ennek szervezése több különböző forgatókönyv szerint lehetséges. Egy helyről hangzanak el a feladatok majd a különböző helyszínen megoldják a feladatot és a leggyorsabbak adhatják meg a helyes választ; vagy egy rendező elv szerint helyszínenként egymásnak adják a feladatokat, de egy versmondó, mesemondó versenyre a jelentkezők válogatása a videokonferencia rendszerrel is történhet.

Messze nem teljes, inkább csak kedvcsináló a fent leírt lehetőségek tára, hiszen ennél jóval több lehetőségünk van arra, hogy létrehoznunk egy videokonferencia rendszert. Érdemes kipróbálnunk!

Melléklet

A videokonferencia szervezés lépései

Első lépés a videokonferencia program meghatározása, egy vázlat, szinopszis készítése.

- Partner/ek keresése – lehet személyes ismeretség alapján vagy egy adatbázisból.
- Kapcsolatfelvétel történhet személyesen, telefonon, e-mailben, Skype-on, GDS, vagy IP-cím alapján.
- A videokonferencia technológiájának egyeztetése a partnerrel vagy partnerekkel.

Második lépésként megvizsgáljuk, milyen rendszerek állnak rendelkezésre (NIIF által biztosított végponton tárgyalótermi, vagy desktop rendszer esetleg Skype, vagy Hangouts). Amennyiben az egyik partner rendelkezik az NIIF által biztosított tárgyalótermi, vagy desktop rendszerrel érdemes az NIIF által biztosított HD minőséget választani. Ez a technológia biztosítja, hogy egy e-mailben elküldött webcímre bejelentkezve a partnerünk letöltheti a gépére a vidyo szoftvert és megfelelő sávszélesség esetén kiváló kép- és hangminőséggel és helyszínenként két képpel tudunk kommunikálni.

A szervezés következő, egyben végső lépése két ellenőrző lista készítése, egyet a tervezés segítésére, egyet, amit a program kezdése előtt 10 perccel érdemes „csekkelni”.

A tervezési szakasz ellenőrző lista legfontosabb elemei a következők:

- Partner/ek elérhetőségének ellenőrzése.
- Próba kapcsolat létrehozása a konferencia tervezésének fázisában.
- Program vázlata, esetenként forgatókönyv, készítése és egyeztetése.
- Pontos dátum, időpont egyeztetése[7].

10 perccel a program kezdése előtt alábbi csekklista végrehajtását javasolom. Amennyiben több résztvevős programot szervezünk, az oszlopokat bővíteni szükséges.

[7] Nemzetközi konferencia estén oda kell figyelni az időeltolódásra, az időzónákra ilyenkor célszerű UTC-ben is megadni a kezdési és zárási időpontot.

Ellenőrzőlista – Checklist

Ellenőrzőlista 10 perccel a program kezdete előtt (kitöltés után helyszínenként ellenőrizendő és pipával jelölendő)		✓
Partner név:	Partner név:	
Telefonszám:	Telefonszám:	
e-mail cím:	e-mail cím:	
IP-cím/GDS:	IP-cím/GDS:	
Program elnevezése:		
Program vázlat /forgatókönyv rendelkezésre áll		
A hívandó helyszín vagy MCU (ami GDS- vagy IP-cím lehet):		
A program kezdeti időpontja helyidőben és UTC időben:		
A programhoz szükséges anyagok, eszközök előkészítése megtörtént		
Hívás felépítése majd tesztelése megtörtént		
Világítás, kamerák, mikrofonok, hangszórók és a hangerő beállításának ellenőrzése		
A VK-berendezések készenléti állapotba helyezve, mikrofonok kikapcsolva		
A program megkezdése előtt a résztvevők figyelmeztetése megtörtént: „Mindig csak az éppen megszólaló helyszín kapcsolja be a mikrofonját, mert a hangrendszer összegerjedhet!”		

Pataky Gabriella

Fotópályázat gyerekeknek – Kiállítás, vagy kihívás az alsófokú pedagógusképző hallgatóinak? Értékelés, zsűrizés a vizuális nevelésben

A Gyermekkultúra Konferencia és Kiállítás rendezvény fotópályázatának gondozása nem csak a szervezőknek, hanem a vizuális nevelés iránt fogékony hallgatóiknak is rengeteg tanulsággal szolgált.

A *Természet gyerekszemmel* című kiállítás ötlete *Darvay Sarolta*, az ELTE TÓK Természettudományi Tanszék vezetőjének és *Kolosai Nedda* pszichológusnak, az ELTE TÓK Neveléstudományi Tanszék oktatójának fejéből pattant ki. Az, hogy ez az egyszerű cím mennyire megmozgatta a gyerekek fantáziáját a fotóikat beküldő gyerekek nagy számából is sejthető. A pályázat kiírását, lebonyolítását, az ezzel járó szervezést *Pataky Gabriella* (a cikk szerzője), a Vizuális Nevelési Tanszék oktatója vállalta.



1. kép: A pályázat plakátja a felhívással, Pataky Gabriella

Bár a pályázati kiírásban csak az első harminc helyezett képének kiállítását vállaltuk, a beérkező gyerekmunkák olyan gazdagságot mutattak, amely új döntéshez vezetett. A vártnál sokkal több gyerek jelentkezett – szám szerint 65 ifjú érdeklődő –, úgyhogy a fantasztikus fotókat látva úgy döntöttünk, mindenkitől kiállítunk egy-egy képet. Sokan írtak is a fotók keletkezéséről és érdekes kép alakult ki a kis fogalmazványokat olvasva arról, mi mindenre jó egy ilyen lehetőség: volt, aki régóta szívesen szemlélődik a természetben és még jobban elmélyült, volt, aki a pályázat miatt nézett komolyabban körül, volt, aki a városi környezetben találta meg a természet szépségét – sokan korukat meghazudtolóan kritikus szemmel. Úgy tűnik, hogy ezek a fényképezések sok családot megmozgattak, kifejezetten apás műfajnak mutatkozva. A szövegek majd' mindegyike úgy kezdődött, hogy „a családdal elindultunk", „apukámmal fényképezőgépet ragadtunk". A gyerekek fotóit kísérő szövegeket Pataky Gabriella dolgozta fel. Az elemzés folyamatban van.

Igyekeztünk kiaknázni a pályázat által kínált lehetőségeket az oktató munkában is, és a pedagógiai vonatkozások, a vizuális nevelés módszertanába illeszthető didaktikai kérdéseket a pályázat példáján szemléltettük. Az ELTE TÓK Vizuális Nevelési Tanszékén nem vizuális szakembereket képzünk. Célunk az, hogy a leendő óvodapedagógusok a 3–7., a tanítók a 6–12. éves korosztályt minél körültekintőbben legyenek képesek nevelni, személyiségüket formálni.

A korszerű vizuális nevelés az alsófokú pedagógusképzésben komplex, nem működik elszigetelten, fejleszti a hallgatók személyiségét, miközben a kisgyermekek körében is érvényes modelleket kínál. A képzési feltételek változásai azonban nem mindig szolgáltatnak ideális körülményeket céljaink megvalósításához, így örömmel aknázzuk ki az olyan, adódó lehetőségeket, amikor a tanórai helyzetekre való felkészülésen túl váratlan vagy szokatlan események eredeti kezelésébe is bevonjuk hallgatóinkat. A mindennapok körülményeinek állandó változására a probléma centrikus, komplex vizuális feladatok megoldásával fejlesztjük diákjaink képességeit, de ehhez jó, ha modellezett esetek helyett valós helyzetekben boldogulhatunk. A pályázat életszerű, valódi gyakorlóterepnek bizonyult a vizuális nevelés módszertan ritkán modellezhető területeibe nyújtva bepillantást. Gyakorlati feladatok, szervezési dilemmák, fizikai akadályok, kurátori döntéshelyzetek és a vizuális nevelés speciális értékelési kultúrája, a zsűrizés kulisszatitkai, mind-mind alkalmat adtak a tanulásra.

A pályázat kiállításának megnyitójára minden gyereknek meghívót postáztunk, illetve készítettünk egy emlékplakettet. Ezek az egyedi, körbe komponált domborművek, kiégetett madaras agyagkorongok a hozzánk járó leendő óvópedagógusok keze munkáját dicsérik. A feladat a Vizuális nevelés módszertana kurzuson jelentett életszerű kihívást, számos kompetenciát, vizuális képességet fejlesztve.

Egy pályázat gondozása körültekintő szervezést igényel. Diákjaink *A természet gyermekszemmel* fotópályázathoz kapcsolódóan, pedagógiai projektszerűen

az értékelés speciális területeibe, elsősorban a zsűrizésbe, mint különleges kihívásokat jelentő értékelési formába nyerhettek mélyebb betekintést a gyakorlatban. Ez azért is kulcsfontosságú, mert ha hangsúlyt szeretnénk fektetni a vizuális kultúra/nevelés tantárgy presztízsének emelkedésére, mindenekelőtt az értékelés tudatosságának, pontosságának kell nagyobb figyelmet szentelnünk. A következőkben a téma iránt érdeklődők számára lehet érdekes kiragadni és értelmezni néhány karakteres, a vizuális nevelés módszertanába illeszthető mozzanatot. A válogatás (a zsűrizendő munkák különféle nézőpontok, értékelési szempontok szerinti halmazokba rendezése) kiváló gyakorlatot jelentett a vizuális nevelésben alkalmazott értékelés szubjektivitását hangsúlyozó sztereotípiák feltárására, melyek hátterében az alábbi neveléstörténeti tanulságok állnak (*Pataky*, 2009).

A művészeti-esztétikai nevelés, beleértve a hagyományos rajztanítást is sokáig a „szépre neveléssel", ízlésneveléssel azonosították. Mértékadó alkotásokban vélték megtalálni az esztétikai normákat, amelyekhez igazodni illett. A művészeti nevelés célja ezek minél jobb utánzása, reprodukálása vagy interpretálása volt. A múlt század fordulóján az egymást rövid időn belül követő-váltó izmusok azonban olyan rövid időre villantak csak fel, ami már nem volt elegendő ahhoz, hogy a következő megjelenése előtt bekerülhessenek az oktatásba. A művészeti nevelés lemaradt ebben a versenyfutásban. A posztmodern szellemében számos egymás mellett ható irányzat jelent meg, ami végképp lehetetlenné tette a művészetoktatás korábbi gyakorlatát. Idáig a manuális készségeknek, a megfigyelésnek, ma, a „képek korában" az eredetiségnek, a gyors alkalmazkodásnak jut nagyobb szerep. Megjelentek azok a pedagógiai törekvések, melyek igyekeztek a művészeti nevelést kivonni az állandó változás és a szélsőséges individualizmus bűvköréből. *Bak Imre* és *Lantos Ferenc* érdeme egy, a vizuális nyelv elemeit alkalmazó, korszerűbb rajztanítás elterjesztése[1]. Kísérletük a mechanikusan utánzók hatására az „akadémizmussá válás" csapdájába került (*Bodóczky*, 2000).

A vizuális nyelv, a vizuális kommunikáció, a tárgy- és környezetkultúra tantervi megfogalmazása azonban mérföldkő volt a tantárgy értékelési kultúrájának kialakulásában is. Egyértelműen körülhatárolható fejlesztési célok jelentek meg végre, melyek alapot adnak az objektív értékeléshez.

Ha a pedagógiai értékelésre vonatkozó rendkívüli gazdag szakirodalom definícióinak esszenciáját akarnánk meghatározni, akkor azt mondhatnánk, hogy az értékelés, módszereiben változatosan szervezett érték megállapítás, a visszacsatolás igényével. *Scriven* 1967-ben három markánsan elkülönülő alapvető értékelési funkciót határozott meg. Ez a modell hazánkban *Báthory Zoltán* közvetítésével vált ismertté a 70-es évek végén.

---

[1] Itt a mai iskolákban is gyakran felbukkanó feladattípusra utalva, csak a vizuális nyelvet érintő vonulatot említem. *Csőregh Éva* (1991) pontosan dokumentálta a hazai rajztanítás mozgalmait, teljes neveléstörténeti keresztmetszetet nyújtva a vizuális nevelés oldaláról.

A végállapot minősítésére szolgáló *szummatív értékelés* sokáig egyedüliként tartotta magát a pedagógiai palettán. Ennek fő oka az iskolákban szinte egyeduralkodó frontális osztálymunka, mely a „különböző tanulók hasonlóságának illúziójára épít" (*Nádasi*, 2001; *Lénárd* és *Rapos*, 2009) a felmérő, vagy a kritériumra irányuló értékelés, mint például az érettségi vizsga, vagy a normára irányuló értékelésen alapuló versenyek, pályázatok, felvételik a vizuális nevelésben is előfordulnak. Míg az érettséginél a vizsgázó produkcióját a követelményekből kirajzolódó ideálhoz mérik, vagyis a hasonlóságokra figyelnek, addig a felvételizők esetében összehasonlítva őket, a különbözőségekre koncentrálnak (*Bodóczky*, 2003).

A pedagógiai folyamatok eredményességét segítő *diagnosztikus értékelés* jelentőségére Magyarországon a 80-as évektől *Nagy József* és *Vidákovich Tibor* (például *Nagy*, 2004) hívta fel a figyelmet. A vizuális nevelésben mozgósított képességek fejlesztéséhez diagnosztikus mérésekre vállalkozhatunk, a célkorosztályban elérhető minimális és optimális fejlődési szintek meghatározásához (*Pataky*, 2012).

Az alsó tagozatosok mindennapi vizuális nevelését optimális esetben formatív *értékelési* formák kísérik. Az alkotó munka közben a pedagógus folyamatosan segíti a gyerekeket. Javaslatokat tesz, ötleteket ad és bátorít, bíztat. Ez az ugyan mindig személyre szóló, de a többiek előtt elhangzó értékelés az önértékelés, az önismeret kialakulását is segíti. Korrektúra néven került be a rajztanári szakzsargonba. *Bodóczky István* (2000) hívja fel a figyelmet a kifejezés eredetére, ami szerencsére már nem tudatosul a használóiban. A korrektúra eredetileg a mintalapok másolásánál becsúszó hibák tudatosítását, korrigálását jelentette. A vizuális nevelés gyakorlatában ez a fajta értékelés tűnik legkevésbé problematikusnak, de tudatosságát erősíteni feltétlenül szükséges volna. Gyakran hangzanak el ugyanis olyan tagmondatok, melyek a tanár személyes prekoncepcióit, preferenciáit tükrözik és nem az „ahány alkotó, annyi jó megoldás" elvre rímelnek. ("Úgy kérem, hogy...", vagy „Akkor jó, ha...", „Jó megoldásnak számít az, ha...", „Ötöst az kap, aki...") Az lenne jó, ha a megoldások egyfelől egy tudatos, a gyerekek által is ismert kritériumrendszer alapján bontakoznának ki, de egyben az adott alkotó személyiségét is tükröznék.

Az egyre szűkösebb időkeret egyik áldozata az óra végi közös értékelés. Ilyenkor az összes munkát egymás mellett megnézheti, méltathatja, megvitathatja az egész osztály. A beszélgetésben dicséretek formájában a fejlesztési céljainkra utalunk, a gyerekek számára is közérthetően megfogalmazva azokat. Az oktatás céljainak tudatosításán, a visszacsatoláson túl ez a kommunikációs készségek, a vitakultúra fejlesztését is szolgálja.

A formatív értékelés a korszerű pedagógiai struktúrákban fejlesztő értékeléssé alakult. „A fejlesztő értékelés a tanulók fejlődésének és tudásának gyakori, interaktív módon történő értékelését jelenti, célja a tanulási célok meghatározása és a tanítás azokhoz igazítása." (*OECD*, *CERI,* 2005).

A vizuális nevelésben a hagyományos osztályzatokkal történő értékelésen kívül a közoktatásban csak elvétve találkozunk más értékelési formákkal. Vizuális nevelés profilú művészeti iskolák értékelési módszerei között azért megtalálhatjuk a zsűrizést, mint speciális értékelési rendszert, mely a pedagógiai értékelés egyik normatorientált változata (*Golnhofer*, 2003), valamint a projektrendszerű vizsgát és a portfolió módszerű értékelést is (*Kárpáti, Zempléni, Verhelst, Velduijzen* és *Schönau*, 1997). Ezek mindegyikében irányadók a következők: közösen összeállított szempontsor mentén a tanulók bevonásával történjék, a pedagógus részletes értékelése mellett a tanulói önreflexiót segítő önértékelés és a társak visszajelzései is kapjanak helyet. Azokban a középiskolákban, ahol vizuális nevelésből is lehet érettségizni 2005 óta az alábbi szempontok mentén történik a portfoliók értékelése, mely a középszintű vizsgán az alkotói kompetenciák mérését szolgálja: 1. problémamegoldó képesség, 2. kommunikációs képesség, 3. kreativitás, tartalmi komplexitás, 4. közlés, kifejezés, alkotás technikája, 5. összkép.Az értékelés sarokpontjai közül az első négy az alkotó folyamat egyes részeinek elemzésére, az ötödik pedig az eredmény megítélését célozza (*Bodóczky*, 1999).

A természet gyermekszemmel című fotópályázaton a zsűri elsősorban a gyermeki látásmódot, az eredeti szemléletet és nem a technikai felszereltséget, vagy fotós tudást értékelte és nem kerültek hátrányba azok sem, akik nem tudták fotópapírra nyomtatni a képüket.

Köszönjük az ELTE TÓK vezetőinek a támogatást, mellyel lehetővé vált, hogy életkorok szerinti kategóriánként három-három gyereket rajzeszközökkel is jutalmazhassunk. Mindemellett még egy közönségdíjat is átadtunk – a szavazatok számlálása a megnyitó alatt zajlott. Ehhez a konferencia résztvevők a regisztrációnál kapott szavazócédulákon a megnyitóig adhatták le szavazataikat a kiállítás megtekintése után.

Az ELTE TÓK tanszékeinek együttműködésében közös terveink között a kiállítás új rendezésben jelenhet meg, számos szaktárgyi, vagy tantárgyakon átívelő szempont szerint képezheti alapját módszertani óráknak, csoportos, vagy egyéni projektfeladatoknak.

Felhasznált irodalom

Bak Imre (1977): *Vizuális alkotás és alakítás*. NPI, Budapest.

Bodóczky István (1999): *Comparing the Aspects of Assesment of Portfolios*. In: Liisa Piironen (szerk.): Portfolio assesment in secondary art education and final examination. UIAH Helsinki.

Bodóczky István (2000): Az értékelés problémái a vizuális nevelésben. *Iskolakultúra,* **9.** 6–7. sz. 15–26. letöltés helye: http://epa.niif.hu/00000/00011/00039/pdf/iskolakultura_EPA00011_2000_06_07_015-025.pdf letöltés ideje: 2015. november 21.

Bodóczky István (2003): *Vizuális nevelés*. Magyar Iparművészeti Egyetem, Budapest.

Csőregh Éva (1991): *Rajzoktatásunk története*. Eidos füzetek 5. MORE, Budapest.

Falus Iván (2003): Az oktatás stratégiái és módszerei. In: uő. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Golnhofer Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Kárpáti Andrea, Zempléni András, Normann D. Verhelst, Niels H. Velduijzen és Diederik W. Schönau (1997): A zsűrizés mint értékelési módszer a vizuális nevelésben. *Magyar Pedagógia,* **97.** 3–4. sz. 203–234. letöltés helye: www.magyarpedagogia.hu/document/Karpati_MP9734.pdf letöltés ideje: 2015. november 21.

Kárpáti Andrea (2003): Mérni a mérhetetlent: teljesítményértékelés a vizuális nevelésben. *Iskolakultúra,* **12.** 8. sz. 95–106. letöltés helye: www.epa.oszk.hu/00000/00011/00073/pdf/tan2003-8.pdf letöltés ideje: 2015. november 21.

Kárpáti Andrea (2007): *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Lantos Ferenc (1994): *Képekben a világ*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest.

Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2009): *A fejlesztő értékelés*. Gondolat, Budapest.

M. Nádasi Mária (2007): *Adaptivitás az oktatásban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Nagy József (2004): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltérképezése. *Magyar Pedagógia*, **112.** 3. sz. 123–142.

Pataky Gabriella (2009): A portfólió a vizuális nevelésben. Értékelési alternatíva az alsófokú oktatási-nevelési intézmények pedagógusainak képzésében. *Új Pedagógiai Szemle,* **59.** 5–6. sz. 226–232.

Pataky Gabriella (2012): *Vizuális képességek fejlődése 6–12 éves korban, a tárgykultúra tanításának területén*. ELTE TÓK, Budapest.

MÚZEUMPEDAGÓGIA ÉS GYERMEKKULTÚRA

Takács Anett és Csimáné Pozsegovics Beáta

Marc Chagall világa Egy kiállítás múzeumpedagógiai lehetőségei, avagy művészettel nevelés múzeumi környezetben

"A művészet nem cél, hanem eszköz, hogy az ember kibontsa, megismerje, építse magát és a környezetét, világát."[1]

Művészet és pedagógia

Napjainkban a nevelési célok között nagyon fontos a kreativitásra nevelés és ezzel összefüggésben a feladatmegoldó képesség, a tanulási képesség fejlesztése. A jelenkor globalizáció által formált helyzeteiben, fokozott szükség van az alkotó intelligenciára, az új válaszokra és az újszerű megoldásokra (*Bodócky, 2009*).

A művészet, egy-egy műalkotás hidat képez térben és időben, nemzetek, kultúrák, egyének, közösségek, illetve évtizedek, évszázadok, évezredek között (*Tolsztoj*, 2010). Képes összekapcsolni a múltat a jelennel, hidat képez a művészek és a közönség, kortársak, különböző generációk között (például gyerek-felnőtt közösségek, családi kapcsolatok), összekapcsol akár különböző tudományterületeket, összeköt intézményeket (például a múzeumokat iskolákkal).

A művészet hatásainak pedagógiai alapja az a felismerés, hogy minden alkotás, amit az ember létrehoz, valami „bennünk lévő" kifejeződése. Az esztétikai értéket hordozó mű egyrészt hírt ad belső világukról, másrészt én-erősítő, önbizalom növelő hatású. Mivel esztétikai minőség, kollektív értéke is van.

A művészetek megismerésével a gyerekek nyitottabbá válnak annak befogadására és kreatív megélésére is. Megtanulhatnak egy mindent átfogó gondolkodásmódot, mely szabad átjárást kínál a tudományok között. A közvetlen, élményszerű ismeretszerzés, a komplex érzéki tapasztalás, valamint az anyagok alakítása, „átlelkesítése" révén történő kifejezés, a „kéz intelligenciájának"

[1] „*A művészet nem cél, hanem eszköz, hogy az ember kibontsa, megismerje, építse magát és a környezetét, világát. Mindegy, hogy orvos lesz, festő, bolti eladó vagy miniszter. A lényeg az emberműv.*" forrás: Embert nevelünk, művészeti nevelés óvodás korban. http://zsebibabafuzet.hu/2013/11/20/embert-nevelunk-muveszeti-neveles-ovodas-korban-2/ (A Szerk.)

működtetése, vagy a konstruálás révén történő környezetalakítás nagymértékben hozzásegíthet ahhoz, hogy harmonikus kapcsolatot alakíthassunk ki önmagunkkal és környezetünkkel. A művészeti tevékenység egyik legnagyobb hatása, hogy fejleszti a személyiséget, egyéb, nem művészi képességeinket. A művészetekkel való foglalkozás erősíti identitástudatunkat, segíti megtalálni egyéni hangunkat. Új utakat nyit, személyiségünk határait szélesíti, képessé tesz arra, hogy új módon lássuk a világot, megadja annak lehetőségét, hogy meghatározzuk, hol a helyünk (*Ember,* 2004).

A művészetek, műalkotások megismerése, alkotása fejleszti a gondolkodást, a koncentrációt, a kooperációs készséget, a kockázatvállalást, a nyitottságot, az intuíciót, a spontaneitást, a bizalmat és önbizalmat. Erősítik a képességet és szándékot arra, hogy az értékes dolgokat észrevegyük, kutassunk a felszín alatt. Az érzelmek kifejezésére a mai világ nem sok gondot fordít. Pedig életünk nagyon fontos része, hogy kifejezzük érzelmeinket, megértessük a minket körülvevő emberekkel érzéseinket, és megértsük mások érzéseit is (*Kolosai*, 2013). A játék és a művészet párosítása kiváló lehetőséget nyújt arra, hogy ne csak tisztába legyünk érzéseinkkel, hanem ki is tudjuk fejezni azokat.

A tanulmány célja

„A modern múzeumok a látogatót fókuszba helyezve, a tudomány, a technika, a történelem és a művészetek komplex interpretálására törekszenek. Tradicionális feladataik mellett egyre hangsúlyosabb szerepet kap az oktató-nevelő funkció, mely egyúttal feltételezi az iskolák és múzeumok közötti együttműködés szorosabbá válását. A pedagógusok számára kiváló eszköz az élményközpontú pedagógia alkalmazása a múzeumokban. A pedagógus hallgatók számára e színes eszköztár ismerete, alkalmazásának elsajátítása későbbi munkájukban »hatékony fegyverré« válhat." (*Takács*, 2013. 1. o.).

A tanulmány célja, hogy bemutassa – egy konkrét foglalkozáson keresztül –, hogyan állítható a múzeumpedagógia eszköztára a tanulás, nevelés, különös tekintettel a művészeti nevelés szolgálatába és néhány gyakorlati példán keresztül érzékelteti a múzeumban alkalmazott pedagógiai módszerek sokszínűségét. A tanulmány két részre tagolódik: az első részben a múzeumpedagógia elméleti megközelítésben olvasható, melyek a következők (asszociációk a múzeum szóra): múzeum – múzeumpedagógia – múzeumi tanulás, pedagógiai módszerek a múzeumban, művészettel nevelés. A második részben: bemutatunk egy komplex, kreatív szemléletű foglalkozást/műhelymunkát, amely vizuális tevékenységi formákon keresztül érezteti meg az alkotó motivációit úgy, hogy egész életre szóló élményt nyújtson.

A *Marc Chagall* művészetén alapuló módszercsokor célja a pedagógusok inspirálása, ösztönzése arra, hogy – minden tantárgy kapcsán – bátran nyissanak a múzeumi környezet felé. A foglalkozás időtartama 1,5–2 óra, tervezett célcso-

portja 3–4. osztályos gyermekek, akik már biztosan tudnak írni, olvasni (de a feladatok más korosztályokra is adaptálhatók). A foglalkozás megtartását 4–5 fős csoportbontásban ajánljuk, minden csoport külön asztalhoz ül és különböző módszerek és technikák segítségével dolgoz fel egy-egy *Chagall*-festményt.

Művészettel nevelés = a nevelés művészete

A művészettel nevelés, művészet által nevelés fogalma *Herbert Read*től (*Education through art,* 1943) ered. Ma olyan művészeti nevelést értünk alatta, melynek célja a tanuló személyiségének formálása, gazdagítása a művészet eszközeivel. Kiválóan hasznosítható segítő jellegű nevelő tevékenységben is (problémás, hátrányos helyzetű gyerekekkel való nevelőmunkában, szociális intézményekben), s a reformpedagógiai iskolákban is lényeges módszertani eszköz. Módszereiben a projektmunkát, a kooperatív módszereket és az önkifejezés megtapasztalt, személyes formáit helyezi előtérbe (*Kiss,* 2010).

A 2007-es Nemzeti alaptanterv szerint a művészetekkel nevelés hozzájárul a szellemi, lelki tulajdonságok gyarapításához, az esztétikai fogékonysághoz, a fantázia, a kreativitás fejlesztéséhez. „A művészeti tárgyak mindegyike a teljes emberré válást (azaz az értelmi és érzelmi nevelés közötti összhangot), a közösségformálást, a szocio-kulturális hátrányok leküzdését, a kulcskompetenciák fejlesztését, a világ komplex befogadását, az önkifejezést és örömet jelentő alkotás lehetőségét próbálja a maga eszközével segíteni.” (*Bodóczky,* 2010. 111. o.)[2].

Tanulás múzeumi környezetben

Ma a művészetekkel való ismerkedésnek számos apropója, színtere van. Kiváló terepe a múzeum. A múzeumok speciális atmoszférája, a szórakozva tanítás/tanulás elvére épülő színes múzeumpedagógiai módszertan nagyszerűen alkalmazható különféle tanulási, nevelési célokra, beleértve és kihangsúlyozva a művészeti nevelést (*Takács,* 2013).

A múzeum interaktív környezetben, élményközpontú módszerekkel, támogathatja, hatékonyabbá, sikeresebbé teheti az iskolai tanulást. Kiállításai sajátos alkalmakat nyújtanak a formális, nem-formális és informális tanulásra egyaránt, egyszerre van bennük jelen az affektivitás, az empirizmus, a kísérletezés.

A múzeum speciális közege megkönnyíti a komplex látásmód kialakítását, fejlesztését; összefüggésekre mutat rá; elmélyíti, kiegészíti, gyakoroltatja az iskolában a tanórán szerzett tudást; megmagyarázza az ismereteket; szemléltet; felkelti

[2] Eredeti forrás: *NAT*, idézi *Bodóczky*, 2010. http://mkne.hu/NKNS_uj/Muveszetek.pdf letöltés ideje: 2015.04.03.

az érdeklődést adott témával kapcsolatban; továbbgondolkodásra ösztönöz; segíti a kooperációt; fejleszti a különböző képességeket, készségeket (*Vásárhelyi és Sinkó,* 2004).

A múzeumi tanulás az iskolai tanulási helyzetekkel ellentétben többnyire alkalomszerű, egyszerre több tantárgy bevonására ad lehetőséget, több érzékszerv bevonásával hat a szereplőkre, előtérbe helyezi a kooperatív módszerek alkalmazását, mellőzi az iskolai értékelési formákat. Az iskolai tanulási helyzetekkel szemben legfőbb előnye a „különleges környezet", a gyakorlati tapasztalatszerzésen alapuló élményközpontú ismeretszerzés, a nevelés minél több területének bevonása – testi, értelmi, érzelmi, erkölcsi, esztétikai, művészeti, egészség-, környezeti, állampolgári, multikulturális nevelés – a tanulási folyamatba (*Vásárhelyi és Kárpáti,* 2009).

Múzeumpedagógia

A múzeumpedagógia fogalmának meghatározása a kialakult gazdag terminológia miatt nehéz feladat. A megnevezések között megtalálható például a múzeumi kreatív foglalkozás, múzeumi közművelődés, múzeumi népművelés, múzeumi mediáció, múzeumi közönségkapcsolatok, múzeumandragógia, felnőtt múzeumpedagógia, múzeumi gerontagógia (*Koltai,* 2011). Nyugat-Európa múzeumaiban a gyerekek oktatása, felnőttek oktatása, oktatási programok családoknak kifejezésekkel találkozunk (*Cseri*, 2009), jellemző továbbá a *tanulás* kifejezés használata is.[3]

Az egyik közismert definíció: „az iskolán kívüli ismeretszerzés, ismeretközvetítés sajátos, múzeumban megvalósuló formájával foglalkozó pedagógiai elmélet és gyakorlat a múzeum gyűjteményi anyaga, kiállításai, az ott folyó kutatómunka és a múzeum látogatói közötti közvetítőtevékenység azon területe, amely a gyermek- és ifjúsági korosztállyal foglalkozik." (*Palotainé,* 2003. 11. o.).

A csoportosításokban és az ismertetett meghatározásban is megfigyelhető az életkor szerinti csoportosítás. Míg a múzeumandragógia a felnőtteket, a múzeumgerontagógia az időseket állítja középpontba, a múzeumpedagógia célcsoportjai elsősorban az óvodás és iskolás korosztály. Legfontosabb feladata: az óvodán és az iskolán kívüli oktató-nevelő munka megvalósítása, koordinálása, dokumentálása; a különböző célcsoportokhoz igazodó differenciált didaktikai módszerek kidolgozása; az új és régi látogatók figyelmének felkeltése, és aktív résztvevővé nevelése; az életkori sajátosságokat figyelembe vevő programok szervezése; kiadványok szerkesztése (*Kócziánné,* 2002). Legfontosabb célja a tárgyi és személyi tartalmak élményszerű megismertetése és a múzeumlátogatóvá nevelés.

[3] Lásd például a British Museum honlapján: iskola, tanárok, család, felnőtt felbontásban. www.britishmuseum.org/learning.aspx

A „szórakozva tanulás” (*edutainment*) elvén alapuló múzeumpedagógiai módszertan, az egyes célcsoportok életkori sajátosságait figyelembe véve, a tapasztalati tanulást, a komplexitás elveit előtérbe helyezve interpretálja a múzeumi tartalmakat. A múzeumpedagógia segítségével a gyermekek játék közben formálják esztétikai, tárgyi, viselkedési kultúrájukat, identitásukat. Játék közben sajátítják el, például a helyes múzeumi viselkedési normákat, ismerik meg különböző korok művészetét, épületeit, tárgyi világát (*Hajnal,* é.n.).

A múzeumpedagógia módszerei: a tárlatvezetés; feladatlap, foglalkoztató füzet; manuális tevékenység, tárgykészítés; drámapedagógiai módszerek; vetélkedő, társasjáték; vita; projekt-módszer; történetmesélés (*Koltai,* 2011). E módszertanra építve a hazai múzeumokban jellemző programok: a tematikus interaktív foglalkozások (jelmezes történelmi játékok, történeti játszóház); tematikus komplex foglalkozások; tematikus múzeumi órák; kreatív, kézműves foglalkozások; múzeumi szakkörök, táborok; tematikus hetek; szabadegyetemek; előadások.

E programok célközönsége elsősorban az óvodás, általános iskolás és középiskolás korosztály. Családok, kisebb csoportok önállóan is feldolgozhatják a kiállításokat, ugyanakkor elterjedtebbek az iskolai csoportok számára kidolgozott múzeumi programok.

Módszervariációk Chagallra – egy kiállítás múzeumpedagógiai lehetőségei

„A festészetet választottam: [...] az volt számomra az ablak, amelyen keresztül bármikor kirepülhettem, át, egy másik világba.” (Chagall)

A 20. század egyik kiemelkedő, sokoldalú, méltán híres képzőművésze *Marc Chagall* (1887–1985). Gyermekkori, fiatalkori emlékképeiből egy sajátos, meseszerű fantáziavilágot teremtett. Műveinek szereplői – emberek, állatok, tárgyak – különleges szimbolikus értelemmel bírnak, álomszerűek, s egyúttal álmodozásra inspirálnak. Művészete nem köthető egyetlen stílusirányzathoz sem, festményei az avantgárdhoz közeliek, de egyszerre sok minden hatott rá, miközben végig megőrizte függetlenségét (*Nagy Mézes,* 2010).

Chagall álom- és fantáziavilága minden korosztály számára fogyaszthatóvá tehető, így művészete, egy-egy festménye kiváló alapul szolgál(hat), különböző múzeumpedagógiai módszerek bemutatására, illusztrálására. A fentebb részletezett múzeumpedagógiai módszerek két csoportra oszthatók. Az első csoportot képezik a verbális kommunikációra épülő állandóan jelenlevő módszerek, mint szemléltetés, magyarázat, megbeszélés; és vannak úgynevezett kapcsolható módszerek, mint a szintén szóbeli kommunikáción alapuló, játékossággal, felfedezéssel egybekötött interaktív tárlatvezetés, a

drámapedagógia-szerepjáték, a feladatlap, illetve a kézműves tevékenység. A múzeumok általában a frontális és az egyéni munkán alapuló tevékenységeket részesítik előnyben, de találkozhatunk csoportmunkára – ritkábban páros munkára – épített múzeumpedagógiai foglalkozásokkal is.

A játék, az embernek az a képessége, hogy tükrözze a valóságot és át is alakítsa azt. Általa a gyerek tanulja az őt körülvevő világot, rendszerezi tudását, megtapasztalja azt, hogy saját maga hogy tud hatni környezetére. Ha a játékkal együtt megismeri a gyerek a művészeteket, ha a képzőművészet adja az alapot a játékos feldolgozásra, a gyerekek megtapasztalják, hogyan lehet körüljárni egy-egy témát, földolgozni, továbbgondolni, szétszedni és összerakni gondolatokat, érzéseket, és megfogható tárgyakat, alkotásokat. Az ilyen játék hozzájárul belső világuk megismeréséhez, képi kifejezésmódjuk, kifejezőkészségük és gondolkodásuk fejlesztéséhez. A játék révén több irányban tapogatózva találnak saját stílusukra, önkifejezésük legjobb formájára (*Józanné,* 2013).

A foglalkozás során fontos az asszociációk segítése, melyek előhívják belőlünk a különböző érzéseket, hangulatokat, érzelmeket. A közös munka együttes feldolgozást jelent, az asszociációk összevetését, továbbgondolását, az együttes gondolkodás élményét. Olyan kreatív energia szabadul fel ilyenkor, amely élmény minden résztvevőnek. A feldolgozáshoz a művészet eszközeit, technikáit hívjuk segítségül. A játékosság arra ösztönöz, hogy többféle lehetőséget (technikát) próbáljanak ki a gyerekek, többféle megoldási módot (megvalósítást) hozzanak létre.

Az alkotás folyamata nem csak játék, de nagyfokú koncentráció is, mégsem feladatként éli meg a gyermek, hisz büntetlenül próbálhat ki közben százféle variációt, anyagba foglalt gondolatot. Ez hozza a sikerélményt. A feladat megoldását a játék segíti (könnyíti) ám ez mégsem azt jelenti, hogy „félvállról" vehető. A játék olyan „munka", mely a tapasztalást segíti, a lelki folyamatokat indukálja, a kifejezőkészséget segíti, így összességében a személyiségfejlesztés alapjává válik (*Józanné,* 2013). „Ha valaki a képzőművészeten keresztül játékos formában éli meg a „gondolatok erejét", az ösztönösen megoldási módokat keres, rácsodálkozik előző korok megoldásaira. Az az ember nem megijed a maga és a világ megismerésétől, hanem a játékon keresztül kibontakoztatja személyiségét, felszabadítja kreativitását, megismeri önmagát. Fejlett fantázia, kombinációs készség és kifinomult érzelmi gondolkodás jellemzi." (*Józanné,* 2013. o.n.). A tevékenység tartalmát a művészeti alkotómunka, illetve az ehhez szükséges képességfejlesztés adja.

A következő *Chagall* művészetén alapuló módszercsokor célja a pedagógusok inspirálása arra, hogy minden tantárgy kapcsán bátran nyissanak a múzeumi környezet felé.

A foglalkozások

A foglalkozás célcsoportját olyan 3–4. osztályos gyermekek alkotják, akik már biztosan tudnak írni, olvasni. Egy-egy foglalkozás időtartama 1,5–2 óra.

A feladatmegoldások 4–5 fős csoportokban történnek, a csoportok kialakítása névjegykártyák (más-más *Chagall*-festménnyel) segítségével történik. Minden csoport külön asztalhoz ül és különböző módszerek és technikák segítségével feldolgoz egy-egy *Chagall*-festményt.

A komplex, kreatív szemléletű műhelymunka a vizuális tevékenységi formákon keresztül érezteti meg az alkotó motivációit úgy, hogy egész életre szóló élményt nyújtson. „A művészet nem csodálnivaló, megközelíthetetlen valami, hanem saját problémáinkra választ adó nyelv, ha élünk az eszközeivel." (*Pócsik,* 2010. 12. o.).

A foglalkozás során a különböző munkaformák alkalmazásával fejlesztendő kompetenciák:

- Környezetpedagógia – a tér megszervezése, alakítása, használata mint pedagógiai tényező.
- Megfigyelés, elemzés, önelemzés, beszélgetés, véleménycsere, vita csoportban, párban, tanár-diák közt, helyzetelemzés, folyamatértékelés.
- Tervezés, bemutatás, dokumentálás, csoportos tématervezés.
- Kreatív feladatok, játék, alkotás – kommunikáció, asszociáció, kooperációt igénylő feladatok, makettezés, dramatizálás, konkrét manuális tevékenységek.
- A tanári magyarázat, előadás, az egyértelmű üzenetátadás gyakorlása.
- Projektjellegű feladatkiadás és megoldás.
- Portfólió bemutatása: a tervezés alkotófolyamatának rögzítése és szóbeli elemzése.

A foglalkozás során alkalmazott általános pedagógiai elvek:

- A gyermekek igényeinek beépítése a foglalkozásba.
- A foglalkozások ésszerű kereteinek, rendjének megtartása. Rítusok kialakítása.
- Minden esetben szükséges a határok pontos kijelölése, és azok betartása.
- Megfelelő tág teret kell biztosítani az alkotó munkához.
- A csoportfoglalkozáson belül az egyéni fejlesztés lehetőségének megteremtése.

Az elhagyott bőrönd titka – mesélő tárgyak

A ráhangolódás a foglalkozásra Az elhagyott bőrönd titka – mesélő tárgyak elnevezésű feladattal kezdődik, melyben tárgyak segítségével kell információkat gyűjteni, arról milyen volt *Marc Chagall*? A feladathoz kapcsolódó tantárgyak lehetnek a kultúrtörténet, magyar nyelv és irodalom, művelődés- és kultúrtörténet, művészettörténet, rajz és vizuális kultúra, történelem.

A résztvevők a talált tárgyak osztályáról előkerült bőrönd segítségével ismerkednek a festővel. Egy régi utazóbőröndbe a következő tárgyak pakolhatók például: ecset és paletta; térkép Oroszországról, bejelölve rajta Vityebszk; egy

menóra vagy egy kipa; egy Eiffeltorony-szuvenír; egy családi fotó (rajta: a festő, első felesége *Bella* és lányuk *Ida*), egy képvers *Apollinaire*-től; egy *La Fontaine* meséit tartalmazó kötet *Chagall* illusztrációival; egy Biblia; egy festmény vagy fotó második feleségéről *Valentina (Vava) Brodszkijról*; New York-i szabadságszobor-szuvenír; egy álomfogó. Kerülhet bele továbbá egy rejtélyes üzenet a múltból (a táska egy titkos rekeszében eldugva).

A feladat a csomag kipakolásával, a tárgyak vizsgálatával rekonstruálni a tulajdonos életét. Miben lehetünk biztosak és mit feltételezhetünk?

Ezt követően a csoportbontásnak megfelelően az első csapat „Meseklub"-ba megy, azaz *Chagall* és a mesék, *Chagall* és *La Fontaine* kapcsolatát vizsgálja, mely kapcsán felidézhetők az egyes mesetípusok, tisztázhatók a tanító mese jellemzői, a helyzetrajz, a szereplők párbeszéde, a párbeszéd erkölcsi tartalmát szemléltető cselekmény, az erkölcsi vagy gyakorlati tanulság. Sorra kerülhet a feladatban a reprodukciókon fellelhető állatok és azok tulajdonságainak összegyűjtése. A feladatelemekhez kapcsolódó tantárgyak: magyar nyelv és irodalom, környezetismeret, művelődés- és kultúrtörténet, művészettörténet, rajz és vizuális kultúra.

Chagall illusztrációkat készített *La Fontaine* állatmeséihez, de egész művészetét jellemezhetjük úgy, hogy az az ő saját mesevilága. A feladat ismertetése során megbeszéljük a gyerekekkel, hogy melyik kép, melyik meséhez készült. További feladat a képeken szereplő állatok tulajdonságainak összegyűjtése, az állatok megjelenése a képeken, különbözőségük a valóságtól.

A csoport résztvevői egy választott *Chagall*-festményhez kitalálnak egy mesét, bábokat készítenek hozzá hurkapálca, filcek, fehér lap, színes lapok, ragasztó és ceruza segítségével és a közös megbeszélés során eljátsszák a történetet. A bábjátéknál mozgás és szó egybekapcsolásából alakul ki a játék, s ez a két tevékenység fejlesztő hatással van a gyermek szem-kéz mozgásának összerendezésére és a beszédkészség fejlesztésére egyaránt. Önállóságot kíván a gyermektől, ez önbizalmat ad, képszerű, megfelel a gyermek vizuális beállítottságának. A bábjáték dramatikus, jelképes, az érzelmek kivetítését biztosítja, segítségével elfojtott vágyakat, indulatokat, érzelmeket lehet megélni, félelmeket feloldani (például az 1. kép és A cirkuszi show című vers).



1. kép: Chagall – Cirkuszi ló

A cirkuszi show
Attrakció, attrakció ez itt a ló!
Szmergyi a szutykos paci,
ki nem az igazi.
Különleges látnivaló ez a ló,
története nem elhanyagolható.
Tenyészvásáron lett véve,
pedig neki kék a vére.
Folyton jár a szája,
nem olyan, mint a fajtája.
Az ő szíve dobban,
ha a hátára Irina huppan.
És ott a bohóc,
aki szerint Szmergyi egy kolonc.
Szerelmes ő Irinába,
ki őt le se hányja.
Pedig bírná, ha ő lenne a párja
csak várja, csak várja...
míg meg nem hágja.
De ott van Olga,
ki a szaltókat tolja,
és várja, hogy Szmergyi hanyatt dobja.
Ez a valódi attrakció,
ahol minden csak látszat, mint a ló.
Mert Smergyi egy elátkozott herceg,
ki imádnivaló,
Irina által így este imádniva-ló.
Ők régen szerelmesek vala,
míg nem jött a banya.
Aki valójában nem is egy mama,
hanem Szmergyibe szerelmes nyanya.
Látta, hogy a mezőn henyélnek
így Szmergyit átváltoztatta mérgében.
De így sem maradt nyugta,
mert Szmergyi Irinát mégis meghúzta.
Hiába mentek a cirkuszba,
Olga akkor is ott volt a nyomukba.
Mivel jó volt az alakja
Légtornász lett a genya.
Hiába volt remek a teste,
a lengőtarpézt benézte a szeme,
s a mélybe zuhanva ez lett a veszte.
Szmergyi így visszaváltozott,
s most már Irinán lovagolt.

VÉGE

Szerzők: Horváth Katalin, Nyárondi Flóra, Rajnai Zsuzsanna és Sárosi Szilvia a Kaposvári Egyetem Pedagógai Kar tanító szakos hallgatói

Verseljünk Apollinaire nyomán!

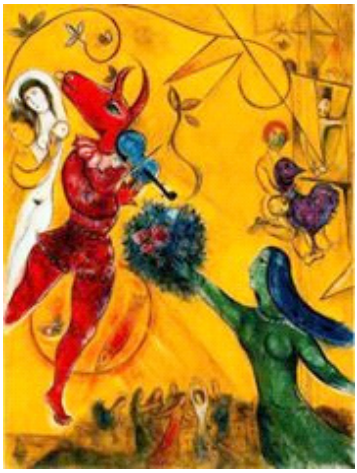
A második csapat *Apollinaire nyomában* járva verselni fog. Feladatuk célja *Apollinaire* és *Chagall* kapcsolatának rögzítése, a képvers műfajának megismerése. Bevonható tantárgyak lehetnek a magyar nyelv és irodalom, művelődés- és kultúrtörténet, művészettörténet, rajz és vizuális kultúra.

A költészet (a szó művészete) és a képzőművészet egymástól független, de mindenkor egymásra tekintő története során bőven születtek olyan művek, amelyek felhasználták a másik művészet adottságait és lehetőségeit. *Apollinaire* élesen sarkos versei, melyek gyakran kalligrafikus tipográfiai rajzok alakját öltötték, a 20. századi gondolkodás merész logikáját képviselték a festő szemében. (Ezt a véleményét kívánta kifejezésre juttatni híres képe az Hommage à Apollinaire (1911–1912), amelyen a férfi és nőalak úgy alkot egy egészet, hogy ami egyesíti, az egyben elválasztja őket. Ez az *idő* amit egy lassan forgó kör testesít meg, egyszerre emlékeztetve egy óriási óralapra és a 20. századi asztrológus riadt tekintete előtt föltáruló égboltra (*Nagy Mézes,* 2010).

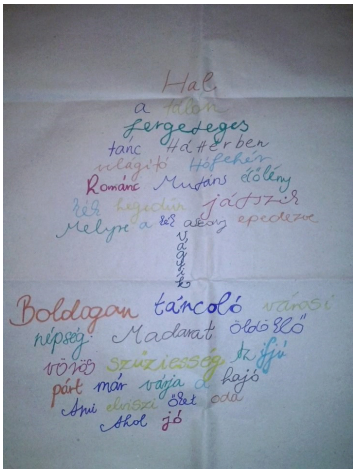
A feladat ismertetése során tisztázni kell a képvers műfaját. A csoport résztvevői egy választott *Chagall*-kép alapján képverset készítenek.



2. kép: Chagall – Hommage à Apollinaire (1911–1912)



3. kép: Chagall A tánc (1950–52)



4. kép: Képvers (Szerzők: Bodó Veronika, Héjjas Orsolya, Koch Mónika, Varga Luca Kató, a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar óvodapedagógia szakos hallgatói)

„Újraértelmezés” – Festményből mozaik

A következő csoport újraértelmezi *Chagall* egyik festményét. A feladat célja a mozaik technikájának gyakorlati elsajátítása, geometriai formák ismeretének elmélyítése. Bevonható tantárgyak a matematika, művészettörténet, rajz és vizuális kultúra.

Chagall egy választott képének mozaikos formában történő megalkotása. A geometriai alakzatokhoz kapcsolódó képek, képrészletek megtekintése, készítése. Geometriai alakzatok rajzolása, nyírása. A vizuális nyelv alapvető eszközeinek

(pont, vonal, forma) használata és megkülönböztetése. Kompozíció alkotása geometriai alakzatokból. A csoport tagjai egy kiválasztott *Chagall*-képet értelmeznek újra mozaiktechnikával, majd címet adnak neki.

Fontos a megfigyelések megfogalmazása az alakzatok formájára vonatkozóan. Alakzatok összehasonlítása, annak eldöntése, hogy a létrehozott alakzat milyen tulajdonsággal rendelkezik. További feladatként lehet adni a formák halmazba rendezését, számszerűsítését, az egyes alakzatok számának szorzattá alakítását.

Szükséges eszközök: *Chagall*-festmények, csomagolópapír, színes lapok, ragasztó, olló.

Utazás fantáziavilágba

A negyedik csapat fantáziavilágba „látogat”. Feladatuk célja az önismeret, együttműködés, konfliktuskezelés, stresszoldás. Bevonható tantárgyak: ének-zene, művészettörténet, rajz és vizuális kultúra.

Több zenei részlet meghallgatása során a gyerekek választanak egy zenét, melyet hallgatva *Chagall* nyomán elkészítik saját fantáziafestményüket zenére. *Chagall* kedvenc zenéi voltak: *Schubert* A halál és a leányka dalciklusa, *Vivaldi* A négy évszak, *Mozart* Varázsfuvolája, *Sztravinszkij* Tűzmadár című balettjének zenéje, valamint *Maurice Ravel Daphnis és Chloé*-szvitje (*Nérai,* 1972). A festő életében gyerekkorától kezdve jelentős szerepe volt a zenének és a táncnak. Festményein többször megjelenik a hegedű és a tánc. A balett megjelenése a képein nem véletlen, hiszen jelmezeket és díszleteket tervezett az orosz balett számára.

Variáció: „Fesd meg az álmaid!”

A feladat megbeszélése során fontos kitérni arra, hogy mi alapján választottak zenét, milyen együttműködési formát választottak az alkotás során, ki mennyire tudta érvényesíteni az akaratát, voltak-e konfliktusok, volt-e irányító személy, mennyire figyeltek egymásra.

Szükséges eszközök: csomagolópapír, akrilfesték vagy tempera, ecsetek, dunsztos üveg.

Életút egy képben

Az összefoglalás, a foglalkozás zárása Chagall egyik festménye segítségével (La Vie) történhet. Kapcsolódó tantárgyak a magyar nyelv és irodalom, művelődés- és kultúrtörténet, művészetek, művészettörténet, rajz és vizuális kultúra, történelem.

Akár a múzeumpedagógiai foglalkozás lezárásaként is alkalmazható feladat a La Vie (Élet) című képének elemzése, mely nem csak általában a létezésre, hanem konkrétan *Chagall* életére is vonatkozik. Általa összefoglalható *Chagall* világa (életútja, szimbólumai stb.), akár a szürrealizmus lényege. A festő képein

nem távolodik el a valóságtól, de kilép a valóságot alkotó törvényszerűségekből, újraértelmezi azt és egy olyan valóságot tár elénk, amelynek alapja a saját környezete, a tradíciók, a közösség, a kultúra, az otthon.

A gyakorlat során a csoport *Chagall* életrajza segítségével összegzi a festő életének állomásait, szimbólumait, és ezek megjelenését a képen. Ennek hatására otthoni feladat lehet saját életút kép készítése, mely elgondolkodtatja a gyermeket a saját fontos környezeti elemein, a számára fontos tárgyakon, szimbólumokon.

Összegzés

A múzeumok sajátos környezete, a szórakozva tanítás/tanulás elvére épülő, az egyes célcsoportok életkori sajátosságait figyelembe vevő, a tapasztalati tanulást és gyakran a komplexitás elveit előtérbe helyező, színes múzeumpedagógiai módszertan kiválóan alkalmazható változatos tanulási, nevelési célokra (beleértve és kihangsúlyozva a művészeti nevelést), segítségével a gyermekek játék közben formálják esztétikai, tárgyi, viselkedési kultúrájukat, identitásukat.

A játék az embernek az a képessége, hogy tükrözze a valóságot és át is alakítsa azt. A gyerek tanulja az őt körülvevő világot, rendszerezi tudását, megtapasztalja azt, hogy saját maga, hogy tud hatni környezetére. Ha a képzőművészet adja az alapot az egyes témák játékos feldolgozására, a játékkal együtt megismeri a gyerek a művészeteket. A gyerekek megtapasztalják, hogyan lehet körüljárni egy-egy témát, földolgozni, továbbgondolni, szétszedni és összerakni gondolatokat, érzéseket, és megfogható tárgyakat, alkotásokat és az egyes tantárgyak nem különállóan, hanem egymáshoz szorosan kapcsolódva jelennek meg.

Chagall álom- és fantáziavilága minden korosztály számára fogyaszthatóvá tehető, így művészete, egy-egy festménye kiváló alapul szolgál: különböző múzeumpedagógiai módszerek bemutatására. A fentiekben bemutatott, *Chagall* művészetén alapuló módszercsokor célja a pedagógusok inspirálása, arra hogy – minden tantárgy kapcsán – bátran nyissanak a múzeumi környezet felé.

Felhasznált irodalom

Bodóczky István (2009): *A rajz a vizuális kultúra helyzete és fejlesztési feladatai.* http://www.ofi.hu/tudastar/tantargyak-helyzete/rajz-vizualis-kultura

Bodóczky István (2010): Művészetek. In: Vásárhelyi Judit (szerk.) *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia*. Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, Budapest. 111–117. letöltés helye: http://mkne.hu/NKNS_uj/layout/NKNS_layout.pdf letöltés ideje: 2015. április 3.

Cseri Miklós (2009): Az ismeretátadás, a múzeumpedagógia helye és szerepe a magyar múzeumokban. In: Bereczky Ibolya és Sághi Ilona (szerk.): *Szórakoztatva*

tanulni, tanulva szórakozni! Projektmódszer a múzeumpedagógiában. Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Képzési Központ, Szentendre. 4–6.

Ember Csaba (2004): A művészeti nevelés lehetőségei – fontossága. *Metronóm* 3-4. letöltés helye: http://www.mzmsz.hu/index.php?option=com_content&view=article&id=403:ember-csaba-a-mveszeti-neveles-szerepe-fontossaga-az-mzmsz-lehetsegei&catid=22:metronom-2004-3-4&Itemid=23 letöltés ideje: 2013. május 31.

Hajnal M. Hajnalka (é.n.): *Múzeumpedagógia az óvodában*. http://jovoiskolaja.hu/oviparade/pedagogia/ 2013. május 31.

Józanné Leskó Gabriella (2013): *Játék és művészet kapcsolata a művészetterápiás foglalkozáson*. letöltés helye: http://szinessarkany.hu/jatek_es_muveszet.html letöltés ideje: 2015. április 3.

Kiss Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. *Iskolakultúra* **10**. sz. 18–31. letöltés helye: http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2010/2010-10_szeparatum.pdf letöltés ideje: 2014. június 15.

Kolosai Nedda (2013): Művészettudomány. *Gyermeknevelés*, **1.** 2. sz. 52–72. letöltés helye: http://gyermekneveles.tok.elte.hu/2_szam/Kolosai_Nedda.pdf letöltés ideje: 2015. május 15.

Kócziánné Dr. Szentpéteri Erzsébet (2002): Múzeumok, közművelődés és múzeumpedagógia, In: Kovács Judit (szerk.): *Múzeumok a „köz művelődéséért”*. Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi Egyesület, Budapest. 15–16.

Koltai Zsuzsa (2011): *A múzeumi kultúraközvetítés változó világa. A múzeumi kultúraközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Nagy Mézes Rita (2010, szerk.): *Chagall.* Világhíres festők sorozat 22. Kossuth Kiadó, Budapest.

Nérai Katalin (1972): Chagall Budapesten. *Beszélő,* **3**. 3. sz. letöltés helye: http://beszelo.c3.hu/cikkek/chagall-budapesten letöltés idej: 2015. május 31.

Palotainé Simon Ilona (2003): A múzeumpedagógia elméleti alapjai. In: Foghtűy Krisztina és Szepesházyné Kurimay Ágnes (szerk.): *Múzeumpedagógiai tanulmányok I.* ELTE PPK Oktatásmódszertani Központ, Budapest. 11–18.

Takács Anett (2013): A művészeti nevelés jó gyakorlatai hazai múzeumokban – múzeumpedagógia a pedagógusok nélkülözhetetlen eszköztára. *Gyermeknevelés* **1.** 2. sz. 48–56. letöltés helye: http://gyermekneveles.tok.elte.hu/2_szam/Takacs_Anett.pdf letöltés ideje: 2014. augusztus 4.

Tolsztoj, Lev (2010): *Mi a művészet?* Európa Könyvkiadó, Budapest.

Vásárhelyi Tamás (2009): Múzeum és tanulás – egész életen át. In: Vásárhelyi Tamás és Kárpáti Andrea (szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve*. Magyar Természettudományi Múzeum – ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, Budapest. 81–82.

Vásárhelyi Tamás és Kárpáti Andrea (2009, szerk.): *A múzeumi tanulás kézikönyve.*

Magyar Természettudományi Múzeum – ELTE TTK Multimédiapedagógiai és Információtechnológiai Központ, Budapest.

Vásárhelyi Tamás és Sinkó István (2004): *Múzeum az iskolatáskában.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Internetes hivatkozások

British Museum honlapja www.britishmuseum.org/learning.aspx letöltés ideje: 2013. április 8.

Nienhaus Rózsa

Míves Tojás Gyűjtemény lehetőségei a gyermekkultúra formálásához

A gyermekkultúra formálásában részt venni szép, felemelő feladat. A „nemes“ anyagról, a csiszolandó „gyémántról“ adnak szemléletes leírást az alábbi gondolatok, melyek mély felelősséget indukálnak. Mint *Koch Sándor* professor emeritus virológus mondta: minden emberi lény határtalan lehetőségekkel születik[1]. E határtalan lehetőségeket *Weöres Sándor* Őstudásnak nevezi:„Az emberalkatban rejlő őstudás lényegileg mindenkiben azonos, érvénye teljes.” „Aki a lényében rejlő őstudást önmaga számára meghódította, mindent elért, ami emberileg elérhető; az élet és halál csak felületesen sebezheti, lényegében sérthetetlen és teljes.” „Az egyetlen igazi tanulás: a lényünkben szunnyadó tudásnak tevékennyé ébresztése.” (*Weöres*, 1995).

Az idősebb generáció felelőssége felhalmozott tudásának segítségével a fiatal csemetét úgy nyesegetni, hogy a lényében szunnyadó tudásból minél több váljék tudatossá, tevékennyé, valamint a nem véletlenül született emberben az ő egyedi, megismételhetetlen feladatának felismertetése, egyben felvállaltatása. „Nincsenek véletlenek, az ember nem véletlenül születik, s minden ember éppen ezért egy külön világ, külön mindenség, pótolhatatlan, megismételhetetlen, mert valami tervben feladata van.” – mondotta *Andrásfalvy Bertalan* professor emeritus 2000. 04. 16-án, a Múzeum megnyitóján elhangzott beszédében.



1. kép: Míves Tojás Múzeum – látkép

[1] *Koch Sándor* (1925–2009) virológus professzor, az MTA doktora, a gyermekbénulás elleni Salk-vakcina, majd a Sabin-csepp magyarországi előállítója. (A Szerk.).

A díszített tojás megjelenése / jelenléte a gyermek életében

A tojásdíszítés ősidők óta ismert tevékenység, ősi eredetével, történetével, jelentőségével jelen tanulmányban érintőlegesen foglalkozunk. Fogadjuk el, hogy a tojásdíszítés a népművészet sajátos szelete – egyes tájegységekben azonos mintázatokat használnak a népviseleti ruházati kellékeken és a díszített tojásokon is – a húsvét ünnepéhez való kötődése miatt máig élő, társadalmilag ismert népszokás (*Nienhaus*, é.n.).

Emlékezem gyermekkorom fővárosi húsvétjaira, amikor is minden családnál szokás volt az ünnepi készülődés részeként tojást festeni. Ezek az egyszínű festőlébe mártott, néha foltosra sikerült, piros, kék, sárga és pasztell színű főtt tojások díszítették az ünnepi asztalt, s a többi között ez is volt a jutalma a locsoló fiúknak.

Szerettük a húsvétot, talán kicsit jobban mint a karácsonyt. A karácsony a csendes bensőséges nyugalom, az ajándékvárás, ajándékadás ideje volt. Húsvétkor a téli zártságból szabadulva, a nehéz téli ruháktól mentes könnyedséggel élveztük a tavaszt, a megújuló természet szépségeit. Részesei voltunk az ünnepi készülődéseknek, részt vettünk az ajándékok készítésében is. Vidéki rokonoknál járva élményeim tovább gazdagodtak, mert ott a szomszédság, komaság révén nagyobb csoportokban folyt az ünnepi készülődés és a gyermekek játéka.

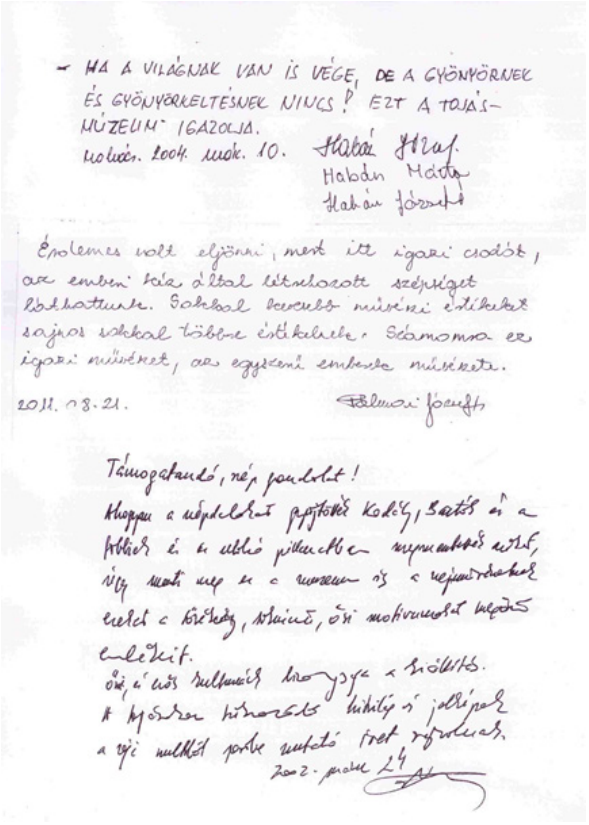
Volt még valami különbség a városi és falusi Húsvét között, valami újdonság, ami gyermekként is feltűnt, de ami csak évekkel későbbi vidéki gyűjtő útjaimon tudatosult bennem. A húsvéti tojás volt más. Sokkal szebb volt, mint az egyszínűre festett tojások. Minden darabja többféle színben pompázott és különféle minták, ábrák is voltak rajta. A hímes tojásokkal lehetett játszani – ismert például a ticselés, a tojásgurítás, és lehetett azokat csereberélni is (*Ortutay*, 1982. 307–308. o.).

A Míves Tojás Gyűjtemény, mint Muzeális Intézmény küldetése

A Míves Tojás Gyűjtemény (köznyelvi használatban: Míves Tojás Múzeum) arra vállalkozott, hogy a népművészetek gazdag tárházából egy sajátos terület, a tojáshímzés, tojásdíszítés hagyományait gyűjtse, dolgozza fel, országonként, tájegységenként, díszítő módszerenként rendezetten mutassa be a nagyközönségnek. Otthont adva a tojásdíszítők munkáinak, elősegítse ismertségük növelését, szakmai továbbképzésüket, a kezdők, fiatalok (utánpótlás) szárnypróbálgatásait. A múzeum elsődlegesen a díszített tojások szépségének és harmóniájának közvetítője, a látvány múzeuma. Vendégkönyvi bejegyzések sokasága bizonyítja a látvány okozta meglepetés, a rácsodálkozás örömét.



2. kép: Míves Tojás Múzeum – kiállítási részlet


– HA A VILÁGNAK VAN IS VÉGE, DE A GYÖNYÖRNEK ÉS GYÖNYÖRKELTÉSNEK NINCS! EZT A TOJÁS-MÚZEUM IGAZOLJA.
Holdas. 2004. máj. 10.

Élmény volt eljönni, mert itt igazi csodát, az emberi kéz által létrehozott szépséget láthattunk. Sokkal bővebb művészi értékekkel sajnos sokkal többre értékelnék. Számomra ez igazi művészet, az egyszerű emberek művészete.

2011. 08. 21.

Támogatandó, még pontosabb!
Hiányzik a népdalokat gyűjtők kedvéért, Bartók és a többiek és a többi pillanatban nyugalmas erőt, így most még az a nyugalom és a nyugtalanság érzelt a körkörös, állandó, örök motívumokat képes emlékezik.
Öröm, hogy ilyen találkozás hozzájárulhat a kiállítás.
A gyűjtőkön kívülállók kitartó és jóleső a nyíri mellett pedig nagyon tiszta érzelmek.
2002. június 24

3. kép: Míves Tojás Múzeum – vendégkönyvi bejegyzések

A Múzeum különleges figyelmet fordít a gyermekekkel való kapcsolatára. A népszokás okán – mint említettük – a hímes tojás, a tojásfestés nem ismeretlen a gyermekek számára sem. A Míves Tojás Múzeum erre építi készség és képesség fejlesztő tevékenységét.

A tárgyiasult művészetek teremtő alapja többnyire a mesterségbeli tudás, a vele járó tanulással és gyakorlással. Természetesen vannak kivételek, ösztönösen alkotó őstehetségek. Hiszen az Őstudás (mint a bevezetőben említettük) mindannyiunkban benne rejtőzik. A kérdés csak az, hogy milyen mértékben „hódítottuk meg" és milyen teljesítményre tesz képessé bennünket. Az, hogy a bennünk rejlő Őstudásból mennyit tudunk hasznosítani, láthatóvá tenni, csak akkor derül ki, ha különböző tevékenységi próbákat teszünk. A különféle vetélkedőkön, sport és kulturális versenyeken is részt kell venni ahhoz, hogy megtudjuk hol a helyünk a mezőnyben, elsők lettünk-e vagy éppen utolsók. Van azonban ennél sokkal fontosabb szempont is. A versenyek résztvevői tudják, hogy közülük csak egy végez az élen, mégis ott vannak, mert örömet okoz számukra a részvétel, az erőpróba és már tudják, hogy a néha fárasztó napi gyakorlás testi és lelki épülésüket szolgálja.

A tojásdíszítést is felfoghatjuk egy önmagunkkal folytatott sajátos vetélkedőnek, melynek során szinte észrevétlenül, életkortól függetlenül számos olyan ismeret és készség birtokába jutunk, amelyek jól hasznosulhatnak a mindennapjaink során.

A művészeti nevelés az embert minőségileg változtathatja meg. A megállapítás feltételes módja indokolt, hiszen a nevelés eredménye befogadás függő. Ezért hangsúlyozzuk a művészet figyelem felkeltő szerepét: A látvány – a szépség élmény megélése – az út a közlés, a művészetek nyújtotta ismeretek befogadásához. Más megfogalmazásban: a művészet lényege a figyelemfelhívás, láttatás, közlés.

A Múzeum vonzó környezetben, tágas füves kert mélyén piros cseréptetős, fehérre meszelt paraszthá̧z, bejárata színes muskátlikkal és violákkal díszítve. Az árnyékot adó öreg diófa alatt asztalok, padok, lehet megpihenni, kávézni, a hazaiból uzsonnázni – és a kertben játszani.



4. kép: Míves Tojás Múzeum – vonzó környezete



5. kép: Játék a Múzeum kertjében

A kellemes környezetből betérve a múzeumba, az élénk színek, a sokszor megmagyarázhatatlan formájú mintázatok megragadják és megindítják a gyermekek fantáziáját.



6. kép: Míves Tojás Múzeum – óvodások a múzeumban



7. kép: Míves Tojás Múzeum – kisiskolások a múzeumban



8. kép: Míves Tojás Múzeum – gimnazista gyerekek a múzeumban

A múzeum által szervezett foglalkozásokon a gyermekeknek (és felnőtteknek is) lehetőségük nyílik képesség próbára. Foglalkozásaink elemei a gyermeki kor haladtával didaktikusan egymásra építhetők, de egymástól függetlenül, különböző sorrendben is gyakorolhatók. A résztvevők többnyire maguk választják, hogy mivel töltik a gyakorlásra szánt igen különböző tartamú idejüket.

A díszített tojásokat gondosabban szemügyre véve, feltűnik, hogy azokon sok egyszerűen rajzolható mintázat is található.

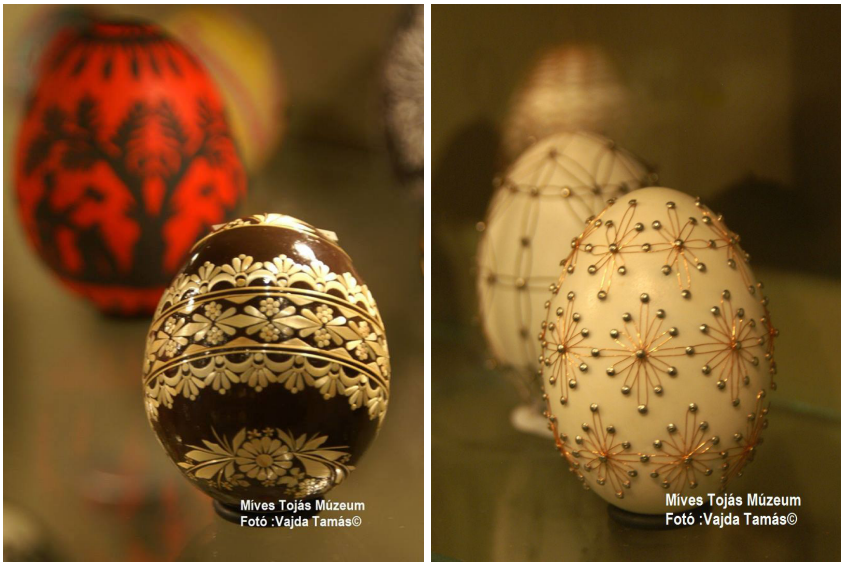
A legkisebbek előnyomtatott minták színezésével kezdhetik, majd lehet azokat szabadon rajzolgatni, ezzel fejlődik *rajzkészségük* – és ha nemcsak másolnak, hanem a megismert minta elemekből saját változatokat állítanak elő, fejlődik *fantáziájuk, kompozíciós képességük*.



9. kép: Míves Tojás Múzeum – nagy öröm a mintalap színezése, a saját, színes minta rajzolása

A munka során felfedezhető, hogy a papírra rajzolt, úgynevezett síkba kiterített mintáknak más a látványa, mintha azt ráfektetjük, vagy rárajzoljuk a tojás felületére – mely egy végtelen, de mégis véges nagyságú felület – s esetleg nem fér rá mindaz, amit a papírra rajzoltunk. Megtapasztalhatjuk, hogy a síkban és a térben való rajzolás két különböző mesterség. Tanulható, gyakorolható *a térben látás művészete*. A díszített tojások színösszeállításának megfigyelése, majd saját tojásfestés alkalmas a *színharmónia iránti érzék fejlesztésére***.**

A tojásdíszítő munkája során számos anyaggal kerül kapcsolatba (tojás, díszítő eszközök, viasz, festékek, a tojás készre munkálásának eszközei). Különösen az úgynevezett rátétes díszítéseknél, amikor a mintákat különböző anyagoknak a tojás felületén való rögzítésével (például ragasztás) alakítják ki. A rátétek lehetnek terménymagok, virágszirmok, levelek, szalma, lószőr, textildarab és egyebek. A fémből készült minták felvitelét nevezzük tojáspatkolásnak. A tojás méretéből következően a díszítő eszközök, az egyes mintaelemek igen kisméretűek lehetnek. Az anyagokkal való kapcsolat során fontos szerep jut az érintéses érzékelésnek, mint a művészi munka egyik fontos feltételének. Gyakorlással elérhető az *érzékelés szenzibilitásának fejlesztése* is.



10. kép: Míves Tojás Múzeum – rátétes technikával díszített tojások

A Míves Tojás Gyűjtemény mint Muzeális Intézmény részvétele a kulturális kínálatban – Munka lehetőségek érdeklődő egyetemistáknak rendezvényeinken

Minden lelkes fiatal önkéntes részvételét, segítségét szívesen vesszük rendezvényeinken. Három olyan fontos rendezvényünket mutatjuk most be, melyeken a fentiekben bemutatott készség és képesség fejlesztő programjaink látogathatók. Az ott gyakorolható munkaelemek általában azonosak, az elérhető eredmény a hely és a ráfordított idő függvényében különböző.

Múzeumok Majálisa, Budapest: Feladatunk, ezen a rendezvényen az érdeklődés felkeltése a múzeum iránt, a tojásdíszítés ismertetése, bemutatása, lehetőség rövidebb tartamú családi programokra .



11. kép: Míves Tojás Múzeum – megjelenése a múzeumok majálisán

Országos Ifjúsági Tojásfestőverseny, Virágvasárnap: A már némi gyakorlattal rendelkező fiatalok előzetesen beküldött mintadarabjaik zsűrizése után ülhetnek a verseny asztalhoz. Egy kötelező minta utáni és egy szabadon választott díszítésű alkotásaik kerülnek értékelésre. A verseny a fiatalok számára jó lehetőség a megmérettetésre.



12. kép: Míves Tojás Múzeum – Országos Ifjúsági Tojásfestőverseny, Virágvasárnap



13. kép: Míves Tojás Múzeum – értékelésre váró alkotások

A múzeum székhelyén, a Húsvét előtti Nagyhéten „Hímestojás Szeretteinknek” címmel ajándékkészítő program keretében szakmai irányítással egy-egy hímes tojás elkészítésére adunk lehetőséget.



14. kép: Míves Tojás Múzeum – „Hímestojás Szeretteinknek” program résztvevői

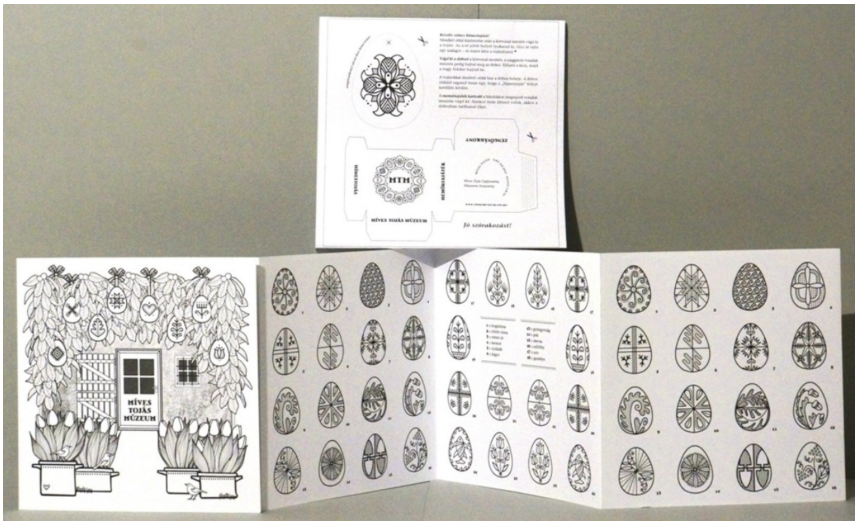


15. kép: Míves Tojás Múzeum – gyermekek által festett szép hímes tojások

A gyermeki érdeklődés felkeltésére múzeumpedagógiailag is értékelhető játékos módszereket is alkalmazunk. A népi hagyományokat követő, autentikus, művészi tojásminták megismerését elősegítendő a múzeum különböző játékokat alkotott. Ezek a tojásmintákkal játszható logikai játékok a következők: *a Dominó*, *Memóriajáték* és a *Hímestojás-négyzet*.



16. kép: Míves Tojás Múzeum – Hímes tojás mintás dominó játék



17. kép: Míves Tojás Múzeum – Memória játék hímes tojás mintákkal



18. kép: Míves Tojás Múzeum – Hímestojás-négyzet

A múzeum társadalmi kapcsolatai széleskörűek. Valamennyi iskolatípusból fogad látogatókat és résztvevőket foglalkozásain. A helyi óvoda, általános iskola gyermekei a rendezvényeken a kulturális műsor szereplői is.



19. kép: Míves Tojás Múzeum – gyermekek gyönyörű várkonyi népviseletben saját műsorukat adják elő

A múzeum sokféleképpen reklámozza, ajánlja lehetőségeit, rendezvényeit, időszakos kiállításait, nyitott minden céljait szolgáló kezdeményezésre. A múzeum elkülönített anyagából befogadó kulturális intézményekkel közösen rendezett eddig több mint 90 időszakos kiállítás is lehetőséget adott gyermekfoglalkozásokra hímes tojások környezetében.



20. kép: Míves Tojás Múzeum –
„A díszített tojás mint jelkép” időszakos kiállítás meghívója

Múzeumpedagógiai tapasztalataink összegzése

A Míves Tojás Múzeumnak a gyermekkultúra formálásához való hozzájárulása fentiekben bemutatott lehetőségek megismertetésével kétséget kizáróan széleskörű. Foglalkozásaink népszerűek, játékaink kedveltek.

Az elmondottak hatására a gyermekek számára könnyebbé válik a vizuálisan oktatott ismeretek elsajátítása, erősödik a tárgyiasult művészetek iránti érdeklődésük (mindez hatással van az őket kísérő felnőttekre is). Végül: a népművészet, a népi hagyományok iránti érdeklődés felkeltése hozzájárul az identitástudatuk fejlődéséhez.

A foglalkozásainkon elsajátított ismeretek otthon is hasznosíthatók. A munka támogatására a múzeum úgynevezett „egységcsomagot” állított össze, amely tartalmazza a tojásíráshoz szükséges eszközöket, mintalapot, és a munkafolyamat leírását.

A tanulmányban bemutatott kulturális tevékenységeink mind empirikus tapasztalatokon alapulnak. Megfigyeléseink sporadikusak, megállapításaink egy része elvi következtetés. Nincs lehetőségünk az egyes gyermek fejlődésének hosszabb távú, esetleg több éves megfigyelésére sem.

Bízunk abban, hogy a múzeumpedagógia lehetőségeinek bővülésével egyre több szakdolgozati kutatás, doktori disszertáció születik a témában. A Míves Tojás Múzeumban pedagógus hallgatóknak lehetőségük adódik a gyermeki ismeretszerzés és tudásbővítés speciális múzeumi módszereinek és eszközeinek a megismerésére, annak alkalmazására és elsajátítására[2].

A gyermeki érdeklődés felkeltése, az alkotás örömébe belefeledkező fiatalok látványa bíztatást ad számunkra, hogy törekvéseink iránya helyes, munkánkkal részesei vagyunk a gyermekkultúra formálásának.



21. kép: Míves Tojás Múzeum – alkotás közben

A tojásdíszítésnek a fentiekben bemutatott készség- és képesség fejlesztő szerepén túl más kulturális hatására is érdemes figyelmet fordítani. A díszített tojásoknak nemcsak a szépsége, nemcsak a látványa értékes. Bár manapság az alkotói törekvések szinte csak ezt szolgálják. Az ősi eredetű tojásdíszítés olyan népi ihletésű tevékenység, amelyhez számos hagyomány kötődik. Különféle vallási, társadalmi, ezen belül falu közösségi funkciója volt, melyek részben még ma is élnek. Ezek a funkciók a tojásra felvitt színek, díszítmények, mint jelképek jelentéstartalmán keresztül érvényesültek. A népi hagyomány szerint a tojás

[2] Múzeumpedagógiai képzés a felsőoktatásban ELTE PPK. letöltés helye: http://www.hermuz.hu/muzeumandragogia/adatok/publikaciok/konferenciak/muzandr_20090511/cikk_muzeumpedagogia_vegleges.pdf letöltés ideje: 2015. november 21.

díszítője a jelképek útján üzen annak, akinek a tojást szánja, információt közöl az értő szemlélővel (*Nienhaus*, é.n.).

A jelkép használat szintén egy ősi és egyszerűségénél, közérthetőségénél fogva ma is élő természetes igény – gondoljunk csak az információ közlés során használatos piktogramokra. (*Nienhaus*, é.n.). A díszített tojás révén tehát sok érdekes kultúrtörténeti ismerethez, saját kulturális örökségünk jobb megértéséhez juthatunk közelebb.



22. kép: Míves Tojás Múzeum – a Nagypénteken szokásban volt tojásírás egyik legszebb, mélyértelmű mintázata az utaveszett-ördögtérgye ornamentika

Felhasznált irodalom

Ortutay Gyula (1982, főszerk.) *Magyar néprajzi lexikon, 5*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nienhaus Rózsa (é.n.): *Míves Tojás Múzeum.* Zengővárkony.

Weöres Sándor (1995): *A teljesség felé.* Tericum Kiadó Bt, Budapest.

Internetes hivatkozások

Múzeumpedagógiai képzés a felsőoktatásban ELTE PPK.
letöltés helye: http://www.hermuz.hu/muzeumandragogia/adatok/publikaciok/konferenciak/muzandr_20090511/cikk_muzeumpedagogia_vegleges.pdf letöltés ideje: 2015. november 21.

Tóth Anna

Mesél a festmény, múzeumpedagógia az óvodában

A *Mesél a festmény* című könyvsorozathoz kapcsolódó segédanyag egy új, pedagógiai módszertani kiadvány, mely a Móra Kiadó gondozásában jelent meg. Alapvető célunk, hogy a pedagógusok kézbe kapjanak egy olyan módszertani segédeszközt, aminek segítségével a múzeumpedagógia módszerei, eszközei az óvodai nevelés részévé válhatnak, valamint kiegészíthetik az általános iskola alsó tagozatának oktatását. Elsőként *Sylvie Dannaud* és *Gertrude Dordor* A négy évszak című, gyermekeknek szóló könyvéhez készült el két különböző, ingyen letölthető segédanyag. A foglalkozások tervei önállóan is megállják helyüket, vagy kapcsolhatók más módszerekhez. A projektalapú nevelés részévé is válhatnak, és színesebbé tehetik az élménypedagógia elemeit is. A segédanyag letöltésével az intézmények egy olyan programcsomagot kapnak, amelyet minden évben többször is felhasználhatnak, beépíthetik a helyi pedagógiai programjukba, nevelési, fejlesztési terveikbe.

Sokszor hallani azt, hogy milyen nehéz a múzeumpedagógiai foglalkozásokra eljutni az óvodás csoportokkal. Legtöbbször az utazás a probléma, vagy az anyagiakkal van gond. Vidéki óvodák esetében ez a kérdés még nehezebb. Ezen a helyzeten kívántam változtatni a *Mesél a festmény* című segédanyag kidolgozásakor.

Célkitűzések *a* Mesél a festmény című segédanyag kidolgozásához

Alapvető célom az volt, hogy a pedagógusok meglássák azt, hogy a múzeumi foglalkozásokon olyan komplex ismeretátadás és készségfejlesztés folyik, aminek köszönhetően a múzeumpedagógia könnyen kapcsolható az óvodai nevelés bármely részéhez. Bár eredeti műalkotások nélkül a múzeumpedagógia nem az igazi, mégis fontos, hogy a művészeti és esztétikai nevelés már az óvodában elkezdődjön. Minden bizonnyal azok a pedagógusok, akik az óvodában is tartanának múzeumpedagógiai foglalkozásokat, szívesebben vinnék el csoportjukat múzeumba vagy galériákba, amennyiben az lehetséges.

A segédanyag metodikája a foglalkozások felépítésében, az irányított beszélgetések és a tevékenységek tervezésében, illetve megvalósításában kíván segítséget nyújtani. A vázlat sok ismert módszertani elemet tartalmaz, de közülük talán több is új megvilágításba kerül. A segédanyag letöltése után a pedagógus eldöntheti, hogy hány alkalommal kívánja használni az anyagot, kiválasztja a neki tetsző részeket, amelyeket szabadon kombinálhat egymással vagy más, már bevált módszerekkel.

A Mesél a festmény című könyvsorozat

Sylvie Dannaud és *Gertrude Dordor* Mesél a festmény című könyvsorozata a következő részekből áll: Négy évszak, Állatok tárlata, Gyermekjátékok, Zene és tánc. A sorozat minden tagja négy festményt mutat be. A képek egy-egy szereplője részben valóságos, részben kitalált történetek elmesélésével segít a festményeket alaposan megfigyelni. Az érintett helyekről, korszakokról és a festőkről további információk is kiderülnek. Minden fejezet egy-egy Törd a fejed! című résszel zárul: ezek a rövid feladatok a képek megfigyelését segítik elő képrészletekkel, érdekes kérdésekkel. A megoldásokat a képek hordozzák, de fejjel lefelé írva a könyvben is megtalálhatóak.

A Négy évszak című könyv négy fejezetében egy 16. századi falikárpit (Nemzeti Múzeum, Párizs), egy miniatúra (Berry herceg hóráskönyve, március és április, 1413-1414 k. Condé Múzeum, Chantility), id. *Pieter Brueghel* Vadászok a hóban című festménye (1565, Szépművészeti Múzeum, Bécs), és *Francisco de Goya* Az aratás (1786, Prado, Madrid) című képe szerepel. A szüret, a téli vadászat, a szántás és az aratás témái jelenítik meg a négy évszakot.

A segédanyag metodikája

Fontosnak tartottam, hogy a segédanyag összeállítása közben gyakorló pedagógusokkal is beszéljek, és próbafoglalkozásokat tartsunk. Ezért az anyag kidolgozása három fázisból állt. A Gyermeksziget Montessori Óvoda Mosolygó Tagóvoda két munkatársa *Molnár Ildikó* óvópedagógus és *Véghné Törő Aliz* fejlesztőpedagógus átnézték a segédanyag első verzióját, és hasznos tanácsokkal láttak el. Ekkor kerültem kapcsolatba *Villányi Györgyné* főiskolai docenssel is, aki szintén többször átnézte a vázlatokat. Ezek a beszélgetések sok meghatározó résszel színesítették az anyagot. Így készült el a második verzió.

Majd két óvodában is megnézhettünk egy-egy próbafoglalkozást. Az Akadémiai Óvodában (1022 Budapest, Barsi u. 3.) *Pávliczné Lőrincz Andrea* óvodapedagógus próbálta ki az anyagot. Az óbudai Szín – Kör - Játék Óvodában (1032 Budapest, Törzs u. 2.) *Angyalfiné Varga Julianna* óvodapedagógus tartott egy próbafoglalkozást. Az óvodavezetőkkel, *Hajnal Hajnalkával, Kiss Anitával* és az óvónőkkel együtt átbeszéltük a tapasztalatokat. Végül *Villányi Györgyné* szakmailag lektorálta az anyagot.

A Négy évszak című könyv tavaszi és téli fejezeteihez készült el egy-egy segédanyag. A könyv megvásárlása után a www.mora.hu pedagógusfül részén mindenki megtalálhatja az anyagot. A regisztráció után a pedagógus letöltheti a Jelmagyarázatot, a Foglalkozások vázlatát, a Kép- és Hanganyagokat és egy kérdőívet a visszajelzéshez. A vázlat megtekintése után a pedagógus eldönti, hogy mely foglalkozásrészeket használja. A letölthető képeket és játékokat a csoportlétszám szerint érdemes kinyomtatni és laminálni. Így az intézmények valóban újra és újra felhasználhatják a segédanyagot.

A metodika a következő elemekből épül fel: irányított beszélgetés, felolvasás A négy évszak című könyvből, képmegfigyelés, számolás, játékok, mozgásos feladatok, alkotás, kiállítás az óvodában. Amennyiben megoldható, érdemes projektorral kivetíteni a képeket. Valójában az egész foglalkozás egy játékokkal kiegészített irányított beszélgetés, aminek a vázát a segédanyagban szereplő kérdések, feladatok és játékok adják meg. Mégis a különböző segédeszközöknek köszönhetően a legtöbb tevékenységet a pármunka és a közös megbeszélés jellemzi, de kiscsoportos párhuzamos tevékenységek is kialakíthatóak. Mivel a segédanyag vázlatát a pedagógus saját elképzelése szerint variálhatja, az anyagot egy többrészes foglalkozássorozat felépítésének is tekinthetjük. Igény szerint egy teljes projekthét vázát is adhatja egy-egy segédanyag.[1]

A vázlat hat oszlopból áll. Az első két oszlop a foglalkozássorozat számozását, a tevékenységtípus elnevezését és egy hozzá tartozó szimbólumot tartalmaz. A harmadik oszlopban olyan kérdések és feladatok szerepelnek, amelyek segítenek megszervezni az adott tevékenységeket. Ezeket egészítik ki a negyedik oszlopban található javaslatok, segítő kérdések és lehetséges válaszok. Az ötödik oszlop kiemeli az adott részhez szükséges segédeszközöket. Az utolsó oszlop üres, ide a pedagógusok saját jegyzeteiket, tapasztalataikat írhatják fel.

A *felolvasás A négy évszak* című könyv megadott oldalszámai és bekezdései alapján történik, de a foglalkozás vezetője el is mesélheti ezeket a rövid történeteket. A könyv elbeszéléseiben bizonyára sok új szó szerepel, így bővülhet a gyerekek szókincse. Valamint a szövegek és a képek összekapcsolásán alapuló kérdések fejlesztik a szövegértési készséget. A műalkotások megfigyelése sok lehetőséget nyújt a számolás gyakorlásához is. Megszámolhatják például a képen szereplő embereket, állatokat, épületeket stb.

A játékok többsége az érzékszervek bevonásán és a szabad asszociáción alapszik. A kirakós játékok mellett szerepelnek olyan játékok, amikor például a színárnyalatokat kell sorrendbe tenni. Mindezek megtalálhatóak a letölthető Képanyago*k* között. A csoportlétszámnak megfelelő mennyiségben érdemes ezeket kinyomtatni, laminálni és kivágni. A tapintáson alapuló asszociációs játékok lényege az, hogy a gyerekeknek tarisznyákba rejtett anyagokat, tárgyakat kell felismerni és a képekhez kötni. *Angyalfiné Varga Julianna* tanácsolta azt,

[1] A segédanyag meghatározó része a figyelemfejlesztés a vizuális és az auditív figyelem területein egyaránt. A játékok célja a percepció és a keresztcsatornák működtetésének fejlesztése, a vizuális érzékelés és észlelés, az auditív és taktilis észlelés területein. A foglalkozásokon fontos szerepet tölt be a térészlelés, a téri és síkbeli tájékozódás, illetve az időérzékelés is. A csoport életkori sajátosságainak megfelelően megjelenik a nagymozgás és a finommozgás fejlesztése. A foglalkozásokhoz olyan mondókák is kapcsolódhatnak, amelyek javítják a ritmusérzéket és egyben artikulációs gyakorlatokat is jelentenek. A segédanyag alapvető célja a gondolkodás, a csoportosítás, az osztályozás, a rendszerezés, az aritmetikai gondolkodás, az emlékezet, és a kommunikációs készségek fejlesztése.

hogy kisebb gyerekek esetében a zsákokban lévő tárgyakat vagy anyagokat először meg is lehet mutatni a csoportnak, majd ha becsukják a szemüket, a pedagógus elrejti azokat. Ugyanilyen izgalmas lehet zsákokba rejlő illatokat szagolni vagy csukott szemmel ételeket kóstolgatni. A látáson, tapintáson, szagláson és ízlelésen túl a hallás sem maradhat el. A feladatok lényege az, hogy a hanganyagban szereplő effekteket (pl. kutyaugatás, madárcsicsergés, hó ropogás stb.) kell a képekhez kötni. Az asszociációs játékok esetében fontos, hogy a gyerekek ne kiabálják be azonnal a válaszokat. Csak így lehet izgalmas mindenki számára. A titoktartás külön jelentőséget ad ezeknek a játékoknak. Mindezek ismerősek lehetnek a pedagógusoknak, és nem véletlen, hogy a múzeumpedagógia eszköztárának is a részét képezik.

A mozgásos feladatok közbeiktatása a csoport igénye szerint jóval több is lehet, mint ahányszor ez előkerül a segédanyagban. A pedagógus szabadon kiegészítheti a foglalkozásokat egy-egy mondókával vagy mozgásos játékkal.

Az alkotás meghatározó része a múzeumpedagógiai foglalkozásoknak. Fontos, hogy a foglalkozások résztvevői a gyakorlatban is kipróbálhassák a látottakat, vagy szabadon engedhessék a fantáziájukat, és alkossanak. A segédanyagban csak néhány javaslat szerepel, hiszen ebben a kérdésben bizonyára sok ötlete van a gyakorló pedagógusoknak. Végül kiemelt szerepet kell, hogy kapjon egy közös kiállítás, amikor a gyerekek megnézhetik egymás rajzait, és megmutathatják saját alkotásaikat a szülőknek. Véleményem szerint így válhat kerek egésszé a múzeumpedagógia az óvodában.

A további visszajelzések gyűjtése fontos a segédanyag folytatása szempontjából. Ezért a letölthető anyag részét képezi egy kérdőív is.[2]

A következő fejezetekben röviden bemutatom, hogy milyen kérdések és játékok merülnek fel a segédanyagokban. Azonban ismét felhívom a figyelmet arra, hogy az itt bemutatott lehetőségeket a pedagógusok annyi részre bontják, amennyit csoportjuknak megfelelőnek találnak, valamint saját módszereikkel is összekapcsolhatják azokat.

---

[2] A kérdőívben a rákérdezünk a következőkre: Milyen korú gyerekekkel próbálta ki a segédanyagot a pedagógus; beilleszthető-e intézményük Helyi Pedagógiai Programjába; a vázlat felépítését egyértelműnek és könnyen használhatónak találta-e; mennyi időt töltött a felkészüléssel; a foglalkozások vázlatában szereplő kérdések és feladatok, tevékenységek, segédeszközök egyértelműek voltak-e; hány részre bontotta a Segédanyagot; milyen hosszú volt egy-egy foglalkozás; az életkori sajátosságokat tekintve a könyv és az anyag megfelelt-e csoportjának; mely elemek voltak sikeresek; mely részeken változtatna; milyen további tapasztalatai voltak.

A tavaszhoz kapcsolódó segédanyag

Berry herceg hóráskönyvének márciusi és áprilisi miniatúrái (1413-1414) az aratást és Berry herceg menyegzőjét ábrázolják zöldellő rétek és szántóföldek mögött a háttérben egy-egy kastéllyal. A herceg és a hercegnő nem fehér ruhában, hanem levendulakék esküvői ruhában jelenik meg. A kék égen egy szárnyas sárkány is látható, aki nem más mint Melusine tündér elvarázsolt alakja. A könyv természetesen a tündér legendáját is elmeséli. Ebből a néhány mondatból is azonnal sejthető, hogy a képek megfelelnek az óvodás korosztálynak.

A foglalkozás kezdődhet egy kirakós játékkal, de a figyelemfelkeltés érdekében téli és tavaszi hangeffekteket is elindíthat a pedagógus. A kezdő kérdés lehet az, hogy melyik hang illik a kivetített képhez. Egy rövid bevezető beszélgetés következhet arról, hogy vajon egy fotót vagy egy festményt láthatunk-e a képen, illetve arról, hogy hol találkozhatunk festményekkel, ki milyen múzeumban járt már valaha. A márciusi és április képek összehasonlításával sorrendbe lehet tenni a tavaszi hónapokat és a hozzájuk kapcsolódó földműves munkákat. Előkerülhet egy-egy ismert mondóka vagy mozgásos játék a magok elültetéséhez és a növények gondozásához kapcsolódóan. Majd a gyerekek megszámolhatják, hogy hány ember látható az aratás képén. Felmerülhet a kérdés, hogy a festmény szereplői vajon gazdag vagy szegény emberek. Ehhez kapcsolódóan finom bársonyokat és durva zsákvásznakat adhat körbe a pedagógus, vagy elrejtheti azokat kosarakban, zsákokban. A gyerekek eldönthetik, hogy a képen látható szegény emberek vajon milyen anyagból készült ruhákban járhatnak. Egy-egy színt kiemelve egy keresgélős játék is indítható (pl. Mi piros a képen? Vagy mi kék?). Tájékozódási játékokat is játszhatnak párosával úgy, hogy egy-egy társasjátékbábut vagy gombot helyeznek a laminált képekre. A pedagógus pedig újabb és újabb instrukciókat ad, hogy merre haladjanak a bábukkal. Az áprilisi képhez kapcsolódó történetek felolvasása után beazonosíthatják a szereplőket. Megszámolhatják a férfi és női alakokat. A levendulakék ruhákhoz kapcsolódóan a gyerekek megismerkedhetnek a levendula virággal, az illatával és a felhasználásával. Ez után egy illatfelismerő játékot is játszhatnak úgy, hogy több illat közül kell kiválasztani a levenduláét. A kép szereplői különböző turbánszerű fejfedőket viselnek. A pedagógus vihet a csoportnak különféle kalapokat, sapkákat, turbánnak feltekerhető anyagokat. Ezek közül is válogathatnak, hogy melyik hasonlít a képen láthatóakra, és be is öltözhetnek a gyerekek. Majd meghallgathatják Melusine tündér történetét, megkereshetik a tornyok felett szálló szárnyas sárkányt, és közben megszámolhatják a kastélyok tornyait. Hangokat is köthetnek a képekhez, megnézhetik, hogy melyik képhez kapcsolhatók a hanganyag effektjei (pl. kutyaugatás, madárszárny suhogása, ökrök hangja, csónak hangja a vízen). Utánozhatják az állatok hangját és mozgását, így mozoghatnak egy kicsit. Hullahopp karikákkal olyan játék is játszható, hogy a gyerekeknek hirtelen be kell szaladni a házba.

Minden foglalkozáshoz érdemes egy kis alkotást is kötni. A hanganyagok között szerepel egy hosszabb tavaszi madárcsicsergést idéző rész. A gyerekek becsukhatják a szemüket, és maguk elé képzelhetnek egy szép tavaszi emléket, amit szívesen lerajzolnának. Ez azonban csak egy ötlet a sok közül, ami felmerülhet. Végül a csoporttal együtt egy kis kiállítást is rendezhetnek lehetőleg az óvoda folyosóján azért, hogy a gyerekek a szülőknek is megmutathassák alkotásaikat, és elmesélhessék az új élményeket.

A télhez kapcsolódó segédanyag

Id. Pieter Brueghel Vadászok a hóban című festményén a vadászok éppen visszaérnek kutyáikkal a faluba. A háttérben óriási hegyek láthatóak, lent a völgyben a megfagyott tavon sokan korcsolyáznak, a gyerekek különféle játékokat játszanak a jégen. A kép jobb oldalán egy befagyott vízimalom is látható.

A segédanyag egyik kezdő játéka itt is egy puzzle, amit párosával kirakhatnak a gyerekek, vagy párhuzamos tevékenységek esetén önállóan is kirakhatják. Közben a pedagógus lejátszhatja az egyik effektet, ami téli hideg érzetet kelt csilingelő szán hangokkal egybekötve. Vajon illik ez a hang a képhez? Így a pedagógus könnyen a képre irányíthatja a figyelmet. A gyerekek apró részleteket keresgélhetnek a festményen. A képen szereplő egyik varjú madártávlatból meséli el, hogy mi mindent láthatunk. Azonnal adódik a lehetőség, hogy a gyerekek megszámolják a varjakat. Majd négyféle madárhang (feketerigó, varjú, kakukk, tyúk) közül kiválaszthatják, hogy melyik a varjak károgása. Ezután utánozhatják is a varjakat és a tyúkokat. Megmutathatják a kezükkel, hogyan csipegetnek a madarak. Majd megkereshetik a képen a vadászokat, megszámolhatják a kutyákat. A színkártyák segítségével sorrendbe tehetik a kutyák bundájának árnyalatait a legvilágosabbtól a legsötétebbig. Amennyiben az intézményben vannak nagyítók, azokkal is keresgélhetnek a képen. Ha nincsenek nagyítók a letölthető képrészletek segítségével is megkereshetnek egyes apró részeket. Kitérhetnek arra is, hogy rá szabad-e menni egy befagyott tóra, és miért nem. Ezt a kérdést meg lehet közelíteni onnan is, hogy a víz mikor fagy meg, és mikor forr. Fontos, hogy a gyerekek saját életükből hozzanak példákat, tapasztalatokat. A pedagógus kosarakba, zsákokba helyezhet különböző tapintható tárgyakat, amelyek a képen szerepelnek (kesztyű, sapka, kötél stb. és egy-két kakukktojás). Ugyanezt kipróbálhatják különféle anyagokkal is (fa, kő, papír, selyem, bőr, fém stb.) További felolvasással a figyelmet a befagyott malomra is lehet irányítani. Előtérbe kerülhetnek a malomtípusok, valamit az is, hogy mit őrölnek a malmokban, mire használják a gabonát. Ezzel egy mozgásos játékot is be lehet vezetni, hiszen gyakorolhatják a malomkörzést. Közben utánozhatják a szél változó erejének suhogását, ami az artikulációs készségeket is fejleszti. További hallás utáni asszociációs játékok is szerepelnek a hanganyagban. A gyerekek eldönthetik, hogy melyik hang illik a képhez: egy téli vihar, hó ropogás,

egy strand kavalkádja, korcsolyázás vagy épp tavaszi madárcsicsergés. Ugyanez a kérdés felmerülhet különböző téli és tavaszi illatokkal is, melyik illik a képhez: a narancs, a fenyő vagy többféle virág illata?

Fontos, hogy ezekhez a foglalkozásokhoz is kapcsolódjon egy kis alkotás. A gyerekek sötét színű papírra fehér ceruzákkal lerajzolhatják, hogy ők mit szeretnek télen csinálni. Vagy a pedagógus elindíthatja a hanganyag hosszú madárcsicsergős tavaszi részét. A gyerekek becsukják a szemüket, és elképzelik, hogy milyen lenne, ha tavaszt varázsolnánk a képen látható völgyben. Fontos, hogy foglalkozássorozat végén rendezzenek kiállítást az óvoda folyosóján.

A próbafoglalkozások két helyszínén (Akadémia Óvoda és Szín - Kör - Játék Óvoda) az óvónők a téli részhez kapcsolódó segédanyagot próbálták ki. Két teljes mértékig különböző foglalkozást láthattunk, de mind a kettő rendkívül tanulságos volt, és jól sikerült. *Angyalfiné Varga Julianna* vegyes csoportjában párhuzamos tevékenységeket vezetett be. Például az egyik asztalnál különböző illatokkal foglalkoztak a gyerekek, a másik asztalnál egy puzzle-t rakhattak ki. Jó volt látni, hogy amikor Julianna az illatokkal foglalkozó gyerekek asztalától átült egy másik csoporthoz, az egyik kislány önállóan elmagyarázta az újonnan érkezőknek mindazt, amit az óvónő elmondott nekik. Majd a pedagógus köré gyülekező gyerekek közösen megnézték a könyvet és a festményt.

Lőrincz Andrea ezzel szemben egy frontális jellegű foglalkozást tartott nagycsoportos gyerekeknek oly módon, hogy projektorral kivetítette az érintett festményt. A megadott kérdések alapján egy irányított beszélgetést láthattunk, amit a segédanyagban szereplő játékok tettek érdekessé. Már eleve nagy izgalmat keltett a projektorral kivetített óriási kép. Nagy sikere volt a puzzle mellett a hanganyagokon alapuló asszociációs játékoknak, illetve a korcsolyázás utánzásán alapuló mozgásos feladatoknak.

Mind a két helyszínen az óvónők a segédanyagot érhetőnek és könnyen használhatónak találták. Véleményük szerint a könyv és a segédanyag megfelelt az életkori sajátosságoknak. Úgy láttuk, hogy a gyerekek is élvezték a foglalkozásokat.

A Gyermekkultúra Konferencián tartott műhelyfoglalkozáson (2014. 11. 20. 17.00 óra) a résztvevők egy rövidebb bevezető után önállóan átnézték a segédanyagot és a Négy évszak című könyvet. Kézbe vették úgy, mint azok a pedagógusok, akik csoportjuknak tartanának egy foglalkozássorozatot, majd feltehették kérdéseiket. Közösen átbeszéltük azokat a részeket, amelyek felkeltették az érdeklődésüket, és azokat, amelyekkel kapcsolatban bizonytalanok voltak. Összességében véve jól érthetőnek bizonyult a segédanyag. Mindenki egyetértett abban, hogy szükség van hasonló jellegű kezdeményezésekre.

Összegzés

Sorolhatnám, hogy a *Mesél a festmény* című segédanyag hányféle óvodai fejlesztési területet érint. Azok a pedagógusok, akik letöltik az anyagot, azonnal láthatják, hogy a különböző múzeumpedagógiai módszereket könnyen össze tudják kapcsolni saját módszereikkel. A segédanyag vázlatát szabadon használhatják több alkalommal vagy egy projekthét részeként.

A múzeumpedagógiai foglalkozásokra érkező pedagógusok gyakran szokták említeni, hogy sok ihletet merítettek a program során, és örömmel látják, hogy hasonló módszereket ők is alkalmazhatnak az óvodában. Ezek a visszajelzések is mind megerősítik, hogy szükség van az itt bemutatott segédanyaghoz hasonló kezdeményezésekre.

ÉRTÉKTEREMTÉS A GYERMEKKULTÚRA ÚJ TERÜLETEIN

Darvay Sarolta

A kulturált, egészséges életmódra nevelés körülményeinek megteremtése a bölcsődében

A bölcsőde a családban nevelkedő 3 éven aluli gyermekek napközbeni ellátását személyes gondoskodás keretén belül biztosító gyermekjóléti alapellátó intézmény. Célja és feladata a családi nevelést segítve, napközbeni ellátás keretében a gyermekek fizikai és érzelmi biztonságának és jólétének megteremtésével, feltétel nélküli szeretettel és elfogadással, a gyermekek nemzetiségi-etnikai hovatartozásának tiszteletben tartásával, identitásuk erősítésével, kompetenciájuk figyelembe vételével, tapasztalatszerzési lehetőségek biztosításával, pozitív viselkedési minták nyújtásával elősegíteni harmonikus fejlődésüket (*Balogh, Barbainé, Kovácsné, Nyitrai, Rózsa, Tolnayné* és *Vokony*, 2012).

A bölcsődében érvényesülő alapelv szerint a nevelés, gondozás elválaszthatatlan egységet alkot. A gondozás minden helyzetében nevelés is folyik. A nevelés helyzetei, lehetőségei azonban nem korlátozódnak kizárólag a gondozási helyzetekre. A csecsemő- és gyermeknevelés, gondozás egységességét figyelembe véve, a gondozás, gondoskodás feladata az alapvető szükségletek kielégítése, mely meghatározza a gyermek közérzetét, önmagához, az őt gondozó személyhez és másokhoz, a környező világhoz fűződő kapcsolatát. A kisgyermeknevelés feladata a kialakult szükségletek megismertetése, felhasználása és ez által fokozatosan új szükségletek kialakítása. Ennek a folyamatnak csak egy mozzanata a gondoskodás.

A bölcsődében történő nevelés, gondoskodás tiszteletben tartja a családi nevelés elsődlegességét, a családi nevelés értékeit, hagyományait, szokásait, törekedve a hiányosságok kompenzálására, korrigálására. Az egyéni szükségletek és egyéni fejlettségi szintek figyelembevételével, a helyes és egységes technika alkalmazásával biztosított a gyermekek ellátása (*Lajtai*, 2011).

A bölcsődei szeretetteljes légkör segíti a gyermekek szociális érzékenységének fejlődését, én tudatának alakulását, teret engedve énérvényesítő törekvéseiknek.

A csecsemőkorú gyermek legfőbb érzelmi szükségletei a biztonság, a szeretetteljes odafordulás, az igényekre reagáló válaszkész magatartás, az önállóság és aktivitás iránti igény. Ezen igények kielégítettsége esetén a gyermek képes biztonságos kötődést kialakítani az őt gondozó felnőttekkel, és ez megalapozza későbbi személyiségfejlődését. Az egy-két éves korú gyermekek számára a biztonság élményének megteremtése, a választás és az önálló döntés lehetőségének biztosítása egyaránt a kisgyermeknevelő feladata (*F. Lassú*, 2012). Az alábbi összefoglaló

1. áblázat érzékelteti, hogy a nevelés, gondozás-gondoskodás egységes egészet alkot. A tanulmány célja ebben az összefüggésben a testi jóllét témakörének áttekintése.

Testi jóllét fiziológiai, biológiai szükségletek kielégítése	**Az egészséges szokásrendszer kialakítása, egészségnevelés, egészségvédelem (a nevelő által elérendő célok valamint a nevelő konkrét feladatai a nevelésben)**	
táplálkozás	mennyiségileg elegendő és minőségileg helyes összetételű táplálék biztosítása: megfelelő kalória-, ásványi anyag- és vitaminbevitel, bölcsődében négy étkezés biztosítása	etetés, önálló étkezésre nevelés
komfortszükségletek, személyi higiéné	tisztálkodás, testápolás, mosdatás, fürdetés, fogápolás, fésülködés	kultúrhigiénés szokások kialakítása, szobatisztává válás
	ürítés	pelenkázás, szobatisztaságra nevelés
	időjárás viszontagságai elleni védekezés	öltöztetés, önálló öltözködésre nevelés
pihenés, alvás	a nyugodt pihenés, alvás feltételeinek biztosítása	egyéni igények, szükségletek figyelembevétele
szabad levegőn tartózkodás	játék a szabadban, szabadban altatás	szabad játék és mozgás feltételeinek biztosítása
általános aktivitás	a mindennapi testmozgás biztosítása	a szükséges tér, eszközök biztosítása
primer prevenció	gyermekfogászati prevenció, vitamin és ásványi anyag, profilaxis, sószoba	jó szájhigiéné kialakítása a korai évektől, fogápolás, fluorbevitel légzőrendszeri betegségek megelőzése,
testi fejlettség nyomon követése	bölcsődei felvételkor a gyermek fejlettségének meghatározása, 1 éves korig havonta, 1–3 éves korban negyedévente, 3 év felett félévente	testi fejlődés vizsgálata: növekedés, gyarapodás (testtömeg, testhossz), csontrendszer fejlődése, fogazat, mozgásrendszer fejlődése, értelmi fejlődés, érdeklődés és figyelem-fejlődés, játéktevékenység fejlődése, beszédfejlődés, érzelmi és szociális fejlődés, személyes kapcsolat, alkalmazkodás, önállóság, gyermekek kapcsolata egymáshoz

beteg gyermek a bölcsődében	gyógyszeradás, elsősegélynyújtás	bölcsődei gyógyszerkészlet, kisgyermeknevelők oktatása
fertőző betegségek kialakulásának terjedésének megelőzése, megállítása	gyakori, rendszeres szellőztetés, saját jellel ellátott tisztálkodási eszközök biztosítása, rendszeres napi, heti, havi takarítások a bölcsőde tisztaságának érdekében, a bölcsőde helyiségeinek és eszközeinek fertőtlenítése, festés, szennyes ruha kezelése, mosása, HACCP üzemeltetése	
járványügyi előírások betartása	életkorhoz kötött kötelező védőoltások dokumentálása az egészségügyi törzslapon, fertőző betegség vagy annak gyanúja esetén a bölcsődeorvos intézkedése, a járványügyi intézkedések betartatása, szűrővizsgálat pl. tetvesség	
bölcsődei dolgozók egészségvédelemmel kapcsolatos szabályainak betartása	a kötelezően előírt vizsgálatok betartása	
egészséges, biztonságos környezet megteremtése, balesetveszély elhárítása	a gyermekfelszerelések ellenőrzése, a játékok épsége, a homokozó tisztántartása, cseréje, a mászóka, a pancsoló, a vízpermetező karbantartása, a gyermekbútorok épsége, biztonsága, a szekrények, zárak, elkerített szobasarkok biztonsága	

1. táblázat: A kisgyermeknevelő nevelési, gondozási feladatai a gyermek egészségének, testi jóllétének biztosítása érdekében

Az egészséges szokásrendszer kialakításának gyakorlata a bölcsődében

Az egészséges személyiség kialakulása alapfeltétele a társadalomba való beilleszkedésnek és az egészség megtartásának. Az egészségnevelési tevékenység kiszélesedésével nem csak a kisgyermeknevelő lehetőségei és feladatai, de felelőssége is megnövekedett. A bölcsőde és a gyermek, család kapcsolatának elmélyítésében nagy szükség van arra, hogy a kisgyermeknevelő jól képzett legyen,

rendelkezzék empátiával, megfelelő pszichológiai, fejlődés-lélektani, nevelési, társadalomtudományi ismeretekkel. A kisgyermeknevelők magasabb képesítés megszerzésével nagyobb erkölcsi és anyagi megbecsülést érdemelnek.

Napjainkban sok a krízishelyzetbe került család, fel kell tárniuk a segítségnyújtás módjait és lehetőségeit. Nagyobb gondot kell fordítani a családi életre nevelésre, hiszen minden családnak a gyermek a legérzékenyebb, legsérülékenyebb tagja. Eredményt elérni csak a helyes szemlélet kialakításával lehet. A kisgyermek fejlődését személyi és tárgyi feltételek rendszere és kölcsönhatása határozza meg. Viszonylag kisebb környezeti hatások is befolyásolhatják testi és értelmi fejlődését.

A személyes környezet képviselője a kisgyermeknevelő, aki a kisgyermek számára a mintát, a modellt adja. A kisgyermeknevelőnek fontos feladata a legoptimálisabb feltételek biztosítása. Egészségnevelés terén el kell érni, hogy a gyermekeknél kialakuljanak a helyes időrendi szokások, majd ezek a szokások a gyermekben igénnyé rögzülve az önállósodás előrehaladtával saját tudatos cselekvésükké váljanak. A kisgyermek gondozása testi szükségleteinek kielégítése, biztonságának, kiegyensúlyozott érzelmi állapotának megteremtése egészséges fejlődését szolgálja. A meghatározott napirend, az egészséges kulturált étkezés, a gondozásba épített nevelés, a higiénés szabályok elsajátíttatása a gyermek önállósodási törekvéseit támogató gondozónői magatartás, olyan szokások kialakítását teszi lehetővé a gyermeknél, melyek egészségének megőrzését szolgálják.

Az egészséges életmódhoz tartozó alapvető szükségletek, a táplálkozás, mozgás, szabad levegőn tartózkodás, személyi higiéné kielégítése a bölcsődében alapvetően a jól kialakított napirend keretei szerint működnek.

Az étkezés időpontjai, a gondozási műveletek, mindennap közel azonos időpontban kerülnek sorra az egyes gyermekeknél. Az egészséges életmódot a szülők és a kisgyermeknevelők útmutatásával, a szabályok belsővé válásával tanulja meg a kisgyermek. A higiénés műveletek elsajátításában nagy szerepe van az utánzásnak, a felnőtt példamutatásának. Az életkornak megfelelő helyes életritmus, a jó napirend kialakítása, az egészséges testi és szellemi fejlődés alapfeltétele. A táplálkozás, a testápolás, az öltözködés, a mozgás, a levegőzés, a pihenés és az alvás megszervezésével, az ezekhez kapcsolódó tevékenységekkel és az ezeken alapuló szokások kialakításával biztosítjuk a kisgyermekek számára a megfelelő életritmus kialakítását. Az egészségvédelmi követelmények betartását a bölcsőde vezetője és orvosa rendszeresen ellenőrzi (*Bimbóné*, 2004).

A bölcsődei nevelés-gondozás három fő feladata a bölcsődei gondozás-nevelés szakmai szabályai (*Balogh* és *mtsai,* 2012) szerint:

1. Az érzelmi fejlődés és a szocializáció segítése.
2. A megismerési folyamatok fejlődésének segítése.
3. Egészségvédelem, az egészséges életmód megalapozása.

A komplex fejlődés segítése tehát a személyes, a szociális és a kognitív kompetenciák életkornak megfelelő segítését jelenti. Vizsgáljuk meg részletesebben, mit tehetünk az egészség védelme érdekében, az egészséges életmód megalapozásáért.

Egészségvédelem, az egészséges életmód megalapozása

Ahogyan minden gyermeknek más a természete, értelmi és érzelmi működése, úgy más az egészségi állapota, edzettsége, teherbíró képessége is. Ehhez igazodva a kisgyermeknevelő egészségvédő, egészségfejlesztő munkájának minden gyermekre nézve egyénre szabottnak kell lennie. Általánosan mégis összefoglalhatóak a legfontosabb szabályok.

A kisgyermeknevelőnek a rábízott gyermekek harmonikus testi és lelki fejlődésének biztosításához szükséges feladata az egészséges és biztonságos környezet megteremtése, a fejlődés támogatása. Fontos feladat az egészségvédelem, az egészségnevelés, a környezethez való alkalmazkodás és az alapvető kultúrhigiénés szokások kialakulásának szakértő segítése[1], a primer szükségletek egyéni igények szerinti kielégítése, valamint szükség esetén speciális szakember bevonásával prevenciós és korrekciós feladatok ellátása.

Testi jóllét fiziológiai, biológiai szükségletek kielégítése

Táplálkozás

A bölcsőde az első intézmény a gyermekek és a családok életében, mely az egészségnevelést a mindennapi nevelő-gondozó munka során valósítja meg. Egészséges testi fejlődésük alapvető feltétele az élettani szükségleteiket minden tekintetben kielégítő táplálék biztosítása. Élelmezésük során a korszerű csecsemő és kisgyermek táplálkozási irányelveket kell figyelembe venni, miszerint a táplálék mennyiségileg elegendő és minőségileg helyes összetételű, biztonságos, a higiénés követelményeknek megfelelő, korszerű konyhatechnikai eljárásokkal elkészített és élvezhető legyen.

Törvény[2] írja elő a gyermek életkorának és élettani szükségletének megfelelő minőségű és tápértékű, az egészséges táplálkozás követelményeinek megfelelő étkezést.

A 2011. augusztus 1-jén az Országos Tisztifőorvosi Hivatal által kiadott „A rendszeres étkezést biztosító szervezett élelmezési ellátásra vonatkozó táplálkozás egészségügyi ajánlás közétkeztetők számára” című kiadványa tartalmazza azokat a korosztályra vonatkozó mennyiségi és minőségi követelményeket, melyeket a bölcsődei élelmezéssel foglalkozó szakembereknek – bölcsődevezető, élelmezésvezető, bölcsőde orvosa – az étrend tervezésekor figyelembe kell venni. Az előírás szerint a bölcsődei étkezésnek a napi energia és tápanyagszükséglet 75%-át kell biztosítania (*Henter, Mramurácz* és *Szabó,* 2012).

---

[1] A testi-lelki harmónia kialakulását és megőrzését segítő napirend – ezen belül: étkezés, mosakodás, öltözködés, alvás, szobatisztaságra nevelés, pihenés, levegőzés, játék, mozgás.

[2] Az 1997. évi CLIV. Törvény, valamint a 11/1994. évi (VI.8.) MKM.

A legújabb, legkorszerűbb irányelveket, a bölcsődei étkezés esetén a naponta, 1 főre biztosítandó élelmiszereket, ételcsoportokat rendelet[3] határozza meg. Az étrendnek változatosnak, idényszerűnek, ízében színében összehangoltnak, az önálló étkezésre nevelés szempontjából is megfelelőnek kell lennie. A bölcsődei és otthoni étkezés összehangolása fontos szempont, ebben segítséget nyújthat a szülők által jól látható helyen kifüggesztett étlap, melynek ismeretében teljessé válhat a gyermekek napi energia és tápanyag bevitele, másrészt segíthet a szülőknek az otthoni egészségesebb étrend összeállításában.

A legkorszerűbb konyhai berendezések, például a kombinált sütő-párolló berendezés lehetővé teszi, hogy minimális zsiradék hozzáadásával, a nyersanyagok kíméletes hőkezelésével készüljenek az ételek, így megőrzik a zöldségek természetes ízét, állagát, a nyersanyagok tápanyag és vitamin tartalmának károsítása nélkül. A HACCP-rendszer[4] bevezetése és üzemeltetése óta javult a konyhák eszköz-, berendezés- és gépi felszereltsége, műszaki állapota.



1. kép: A bölcsőde korszerű konyhája

A korszerű élelmezési szempontok alkalmazása, a kulturált étkeztetés körülményeinek megteremtése, az egyéni szükséglet és önállósodási törekvések figyelembe vétele biztosítja az étkezés örömét, a jó étvágyat, a helyes étkezési szokások kialakulását. A táplálkozással kapcsolatban azonban nem csak a megfelelő táplá-

[3] 37/2014. (IV. 30.) EMMI rendelet

[4] A HACCP betűszó: Hazard Analizis Critical Controll Point – (Veszélyelemzés és Kritikus Ellenőrző Pontok) egy élelmezés minőségbiztonsági rendszer. Az élelmiszerek biztonságának érdekében a veszélyek keletkezésével, megelőzésével és kiküszöbölésével foglalkozik, mindig egyedileg megvizsgálva a terméket, a technológiát és a feldolgozás körülményeit.

lékot kell biztosítanunk, hanem meg is kell tanítanunk a kisgyermeknek az önálló étkezést, illetve ennek szabályait. A csecsemő- és kisgyermekkorban kialakult és mintaként rögzült táplálkozási szokásoknak egész életre szóló, ízlésformáló szerepük van, ezeken a szokásokon a későbbiek folyamán nehéz változtatni.



2. kép Az étkezés öröme, a jó étvágy, az önállósodási törekvések figyelembe vétele

Az önálló étkezésre nevelés legfontosabb területei a kellemes, nyugodt légkör kialakítása, a különböző ízű új ételek fokozatos bevezetése, megszerettetése. A csecsemők rágásra nevelése nagyobb odafigyelést igényel. Figyelembe véve a gyermek korát és fejlettségét, a rágásra nevelés időigényes, türelmet igényel a nevelőtől. Az odafigyelés, a félrenyelés megelőzése miatt fontos feladata az anyának, nevelőnek egyaránt. Az étkezés alatt a nevelő aktív jelenléte, beszélgetés kezdeményezése, ösztönzése is része a szociális kompetenciák fejlesztésének. Az ösztönzés és a dicséret a jó közérzet és az önértékelés szempontjából egyaránt fontos.

Az önálló étkezéshez használt eszközök alkalmazása, pohár és kanálhasználat, szalvétahasználat, illetve az adott kultúra helyes étkezési szokásainak megtanítása is ebben a korosztályban történik. Az étkezéshez kapcsolódó kultúrhigiénés szokások kialakítása, evés közben a helyes testtartás, az étel megbecsülése mind-mind a nevelési feladatok közé tartoznak. A nevelő feladata a kulturált étkezés feltételeinek és szabályrendszerének kialakítása, a kulturált táplálkozási szokások tudatosítása a gyermekekben.

Komfort szükséglete, személyi higiéné

A környezeti és személyi higiéné kialakítása hosszú folyamat. A kisgyermekkorban rögződött szabályok készséggé, szokássá válnak, s még felnőtt korban is alapját képezik az egészségkultúrának.

A bölcsődei napirend az étkezések köré szerveződik, így lehetőség nyílik a különböző helyzetek (mosdóhasználat, öltözés, szabad játék) többszöri ismétlődésére, a folyamatos tanulásra, gyakorlásra. Nagyon fontos a nevelő személyes példamutatása, mintája, és a folyamatos szemkontaktus.

A műveletek gyakoroltatásával egészséges szokásrendszer kialakítására neveljük a gyermekeket. A bölcsődei egészségnevelés egyik alapfeladata, hogy a gyermek fokozatos próbálkozásainak támogatásával a bölcsődéskor végére kialakulhasson az önállóság igénye a személyi higiénére, az ápoltságra és a szükségleteik kielégítésére.

Az öltözködés műveletét is meg kell kedveltetni, hogy a gyermek számára kellemes élménnyé váljon. Először csak figyelemmel kísérnek egy-egy mozdulatot, melyet mindig magyarázattal, érintéssel kapcsolnak össze. Így a kisgyermek minden mozdulatnál látja, érzi és hallhatja is mely ruhadarab, mely testrészére kerül, és milyen módon. Később képességeihez mérten már egy-egy mozdulattal a gyermek is bekapcsolódik az öltözésbe, és ahogy halad előre a tanulásban úgy cserélődnek fel a szerepek.

Az egészséges szokásrendszer kialakításának folyamatában a különböző helyzetek, tevékenységek fejlesztően hatnak a gyermekre. Az öltözés folyamatos figyelmet és együttműködést igényelő cselekvéssor. A testápolás, öltözködés, személyi higiéné gyakorlására mindig elegendő időt biztosít a kisgyermeknevelő. Magyaráz, ösztönöz, segít annak érdekében, hogy minden gyermek a saját idegrendszeri érettségének megfelelő tempóban haladhasson az önállóság területén.

Öltöztetés közben gyarapodik ismeretköre, segít a testkép kialakulásában, mozdulatok elsajátításában, szem-kéz koordinációban, markolásban, húzó-toló mozdulatokban, egyensúly megtartásában, két kéz használatában. Az öltözködés mozdulatait gyakorolja babán is játék közben.

A mosdó használata közben kettős kéz használata, hideg-meleg érzékelése, megfelelő odafigyelés valamint a szem-kéz koordináció fejlődése történik meg. A tükör előtti fésülködéssel alakul testsémájuk és fontos az esztétikai érzék fejlesztésében. A felnőtt felelőssége a tejfogak tisztítása, ápolása. Ahogy az első tejfog megjelenik, el lehet kezdeni a tisztítást. Amikor már a gyermek tud öblíteni (2–3 éves), akkor borsónyi mennyiségű fogkrémet (6 éves korig) lehet használni. 3–6 éves kor között már a gyermek egyedül is megmoshatja a fogát, de segítségre van szüksége.



3. kép: Önállósodás a mosdó használatában

Pihenés, alvás

A bölcsődei napirend kialakításánál figyelembe kell venni a kisgyermek ébrenlét-alvás periodicitásának ütemét, életkori sajátosságait és az egyéni különbségeket. A szükséges alvásidő a kor előrehaladtával csökken. Féléves korra 16–18 óra, 1 éves korra 12–14 óra az átlagos alvással töltött idő. Az első életév végére kialakul egy általános alvásritmus: a rövid délelőtti és hosszabb délutáni, valamint optimális esetben a szinte alig megszakított éjszakai alvás. Az életkor előrehaladtával a délelőtti alvás elmarad.



4. kép: A nyugodt alvás feltételeinek megteremtése biztosíthatja az elegendő pihenést és alvást.

Az a gyermek, aki eleget alszik, nyugodt, kiegyensúlyozott, fejlődése harmonikus. A napirend megfelelő alakításával biztosíthatjuk az egyénre szabott alvásidőt. Az ébrenlét ideje alatt biztosítani kell a mozgás lehetőségét a szobában és a szabad levegőn egyaránt. Lehetőség szerint az alvás is a szabad levegőn történjen.

A nevelő feladata a nyugodt alvás feltételeinek megteremtése: csend, megfelelő hőmérséklet, friss levegő, saját ágy, nyugodt hangulat biztosítása, valamint az egyéni szokások – például egy szeretett tárgy – figyelembe vétele. Az alvási szokások kialakítása biztonságot nyújt a gyermek számára. A rendszeresség segíti a tájékozódást az időben. A mai rohanó világban nem minden kisgyermeknek adatik meg a napközbeni nyugalom lehetősége.

Szabad levegőn tartózkodás

A szabad levegőn történő mozgás, aktivitás erőteljesen befolyásolja a kisgyermek testi fejlődését, idegrendszerének érését, ez pedig stimulálja a különböző pszichoszomatikus funkciók érését, gyarapodását. A szabadban változó, sokrétű ingerek keltik fel és tartják ébren a gyermek érdeklődését a külvilág iránt, tágítják látókörét, ismeretkörét.

A kisgyermeknevelőnek a napirend helyes megszervezésével lehetőséget kell nyújtania arra, hogy a gyermekek minél több időt tölthessenek a szabad levegőn az évszaktól és az időjárástól függően.

Nyáron az étkezések, gondozási műveletek és az alvásidő kivételével egész nap a szabadban játszhatnak a gyermekek. A kánikulában ügyelni kell a gyerekek igényeire. Megfelelő árnyékolással és bőséges folyadékpótlással tehetjük kellemessé a kint tartózkodásukat.

Tavasszal és ősszel is, ha az időjárás engedi, délelőtt 1–2 órát és délután, uzsonna után is kint játszhatnak az udvaron. Télen, legalább egy órát minden nap kint játszhatnak a gyerekek 10 és 11 óra között. Kizáró tényezők a -5 ºC alatti hőmérséklet, erős, viharos szél, jeges, síkos udvar, eső, ónos eső.

A szabad levegőn tartózkodásra lehetőség nyílik a levegőn való altatással, illetve a játszókertben történő szabad játék-, illetve mozgáslehetőség biztosításával. A kint altatás révén adott a mély légzés, a tüdő jó átszellőzése, a mély alvás, a jó pihenés. A kint altatáshoz szülői beleegyezés szükséges.



5. kép: A szabad levegőn tartózkodás minden évszakban fontos

A szabadban való tartózkodásnak lényeges alapfeltétele az optimális tárgyi környezet megteremtése. Csecsemőknek a biztonságot jelentő ráccsal ellátott járóka, tipegőknek a tudatosan kialakított kert terepviszonyai, felnőtt felügyelete mellett, jó alkalmat nyújtanak a mozgásügyességük csiszolására. A kétévesek számára a biztonságos játszóudvar – természetes szerpentinutakkal, mozgásfejlesztő játékokkal, beépített fejlesztő játékokkal, pancsolóval[5], állítható meleg vízzel és homokozóval – ideális környezet a mozgásfejlődéshez. Az elemi tapasztalatok gyűjtését, a világ értékszervekkel történő megismerését, a rácsodálkozás örömét a mozgásos – érzékszervi cselekvéses akciók során szerzik meg a gyermekek. A szabadban megélt tapasztalatok minősége és mennyisége más élmény, mint a csoportszobában adódó lehetőségek.

[5] Betonba beépített, enyhe lejtésű átfolyó rendszerű zuhanyzóból jön a víz.



6. kép: Fontosak a szabadban megélt nagymozgásos tapasztalatok

Bölcsődében a levegőztetés időtartama egybeesik az „ölelkezési idővel”, amikor mindkét kisgyermeknevelő a csoporttal van, ezért lehetőség van a saját gondozónőrendszer alkalmazására. Ez a rendszer a személyi állandóság elvén alapul a csoportban. A csoport gyermekeinek egy része, 5–6 gyerek tartozik egy kisgyermeknevelőhöz. A nevelés, gondozás mellett ő kíséri figyelemmel a gyermek fejlődését, vezeti a csoportnaplót, a gyermekek törzslapját és a feljegyzéseket. A gyermeket saját kisgyermeknevelője szoktatja be a bölcsődébe. A bölcsődébe járás egész időtartama alatt ő a nevelője. Ebben a rendszerben több figyelem jut minden gyermekre. Számon lehet tartani a gyermek egyéni igényeit, szokásait, problémáit. Elsősorban a „saját” nevelője segíti át őket a bölcsődei élet során adódó nehézségeken. Az „ölelkezési időben” a „saját” gyermekeivel próbál még szeretetteljesebb, bensőségesebb, meghittebb kapcsolatot kialakítani, az érzelmi biztonság megteremtése érdekében. Ha a gyermekek igénylik, bekapcsolódik a játéktevékenységükbe, de a gyermekek számára sokszor elég csak a megnyugtató jelenléte.

Mindennapi testmozgás

A harmonikus személyiségfejlődéshez elengedhetetlenül fontos az egészséges mozgásfejlődés. A személyiségfejlődés komplexitását mutatja, hogy a mozgás nagymértékben összefügg a hallással, beszédfejlődéssel, látással, megismerő tevékenységekkel, kommunikációval és a szocializációval, melyek egymással kölcsönhatásban állnak.

A bölcsődéskor az örökmozgó életmód időszaka egy gyermek életében. Számára a mozgás belső igény. A kisgyermeknevelők feladata elsősorban a lehetőség megteremtése a mozgásra, a gyermek aktivitásának támogatása, szükség esetén bátorítása.

A kisgyermekkor szükségleteihez és a gyermek egyéni igényeihez, adottságaihoz igazodó mozgáslehetőségeket kell biztosítani a bölcsődében. A megfelelő tárgyi feltételek mellett elengedhetetlen a hatékony módszerek alkalmazása a mozgásos játékok keretei között.

Az önállósági törekvések támogatása során a gondozási műveletekben való aktív részvétel a praktikus mozgások gyakorlására, finomítására is lehetőséget biztosít.

Mozgásfejlesztés lehetőségei a bölcsődében

- *1 éves kor*: hintáztatás (például pokróc, terápiás gurulás), reflexgátló testhelyzetekben való átmozgatás (henger, gurulózsámoly). Hossztengelykörüli forgatás a talajon, gondozás közbeni átfordítások, ruhanélküli rúgkapálás. Kendőben, lepedőben, karban való hintáztatás. Felfújható hengeren hintáztatás. Végezhetők támaszgyakorlatok terápiás labdán, ülőegyensúly (tölcsér, billenő lap, terápiás labda) alsóvégtag-támaszhelyzetek, egyensúlyi reakciók instabil alátámasztási felületen. Nem túl puha talaj a kúszás-mászás kialakulása idején, játék biztosítása, aminek elérése motiváló. Ölbeli játékok, höcögtetők.
- *1–2 éves kor*: mászás különféle terepeken, átmászás, lemászás, padon mászás, egyensúlyfejlesztés álló helyzetben (rugós deszka), kapaszkodás, járás, lépegetés álló helyzetben kapaszkodva, állás, felállás,
- *2–4 éves kor*: járás különféle terepeken (emelkedő, tornapad), bordásfalra mászás, ugrás helyben, távolugrások (*Gyírkis,* 2002).

Mindezek az eszközök elősegítik a mozgásfejlődést csecsemő és kisgyermekkorban, segítenek beindítani más mozgásokat is és a beszédfejlődésre jótékony hatással vannak.

A járás elsajátítása után megfelelő mozgásteret, mozgásszabadságot és környezetet kell biztosítani számukra (lejtő, emelkedő, lépcső, billenő deszka).



7. kép: Mozgásfejlesztő eszközök

Egészségmegőrzés

A bölcsődei primer prevenció alapfeladata a vitamin- és ásványianyag-profilaxis, valamint a gyermekfogászati prevenció.

A tejfogak szerkezete más – zománcrétege jóval vékonyabb, kevesebb ásványi anyagot tartalmaz, mint a maradó fogaké –, ezért a fogszuvasodás különösen veszélyezteti azokat. A tejfogak fontos szerepet játszanak a maradandó fogak megfelelő sorban és térközökkel történő pozícionálásában is, ennek következtében helyes ápolásuk és megóvásuk a természetes kihullásig alapvető jelentőségű. A megfelelő fogápolási gyakorlat kialakítása a korai életkorban megalapozza az egészséges maradó fogak kifejlődését. A helyes szájhigiéné mellett az étkezés is kulcsszerepet játszik a fogak egészségének megőrzésében (*Péter*, 2012).

A csecsemő szoptatása azért is fontos, mert a szopásnál kifejtett izommunka elősegíti a rágóizmok és az állcsontok megfelelő fejlődését. A rágóizomzat erősítése már kisgyermekkorban is lényeges. A rostdús, jó rágást kívánó ételek hozzájárulnak a rágóizomzat fejlődéséhez, a fogak megfelelő kialakulásához, a fogak épségben való megtartásához, s ezzel együtt a fogszuvasodás megelőzéséhez. A kisgyermekkori cariesnek[6] gyakorlatilag csak egyetlen terápiája van, a prevenció.

Az egészséges táplálkozás fogászati jelentősége már régóta ismert. A kisgyermekkortól kialakított helyes, kiegyensúlyozott táplálkozás elengedhetetlen az egészséges fogazat kialakulásához és fenntartásához. A táplálkozási tényezők kétféleképpen hatnak a fogakra, egyrészt a fogak áttörése előtt, másrészt az áttört fogat érő helyi hatások révén. A legfrissebb kutatások szerint a lokális hatásoknak van nagyobb szerepe, a táplálék fizikai konzisztenciája, kémiai összetétele és ezek lebomlási termékei útján. E szempontból a szénhidrátok szerepe, mennyisége, konzisztenciája és a szénhidrátfogyasztás gyakorisága által meghatározó (*Barta*, 2012).

A fogazat egészséges fejlődése szempontjából fontosak a fehérjék, a vitaminok és az ásványi sók. Emellett lényeges a táplálék konzisztenciája, melynek olyannak kell lennie, hogy rágásra késztessen. A táplálkozáson belül a már áttört fogakra káros hatással vannak a fogszuvasodás keletkezésében döntő szerepet játszó, lepedékképző szénhidrátok.

A legkárosabb hatásúak a főétkezések között gyakran fogyasztott édességek. Ezeket a száj baktériumai savakká bontják, melyek a fogzománcot csaknem folyamatosan támadva korai fogszuvasodáshoz vezetnek.

A tejfogak romlása, szuvasodása elsősorban nagy fájdalmat okoz a gyermeknek, és számtalan megbetegedés forrása is lehet. Ennek megelőzésében nagyon fontos a korszerű, helyesen kialakított étrend, a cukorfogyasztás csökkentése, a rágásra nevelés, az édes italok helyett a víz adása és a szájhigiénére

[6] fogszuvasodás (A Szerk.)

való nevelés. Az ételek pépesítése a tejfogak megjelenésének függvényében 1 éves kor körül fokozatosan abbahagyható. Az étrendet úgy állítsuk össze, hogy az tartalmazza a szervezet számára szükséges összes biológiailag értékes tápanyagot (beleértve a vitaminokat, ásványi sókat), figyelembe véve a gyermek életkorát.

A megfelelő szájhigiéné jelentősen hozzájárul a fogszuvasodás, az ínygyulladás, illetve a fogágybetegség megelőzéséhez. Ennek érdekében e betegség létrejöttében döntő szerepet játszó lepedéket (plakkot) a fogakról el kell távolítani. A szájhigiénére való nevelés elsősorban a szülő feladata, és a bölcsődei fogápolási gyakorlatokkal kell kiegészíteni. A szülők gyakran úgy vélik, hogy csupán a fogváltás után megjelenő maradandó fogazat védelmét kell biztosítani. A rendszeres száj és fogápolásra való igényt, a fogmosás technikai kivitelezését már bölcsődés korban el kell kezdeni (*Péter,* 2012).

A szokáskialakítás céljából a bölcsődei gyermekcsoportokban 2 éves korban kell elkezdeni a szájöblítés bevezetését, ennek folytatásaként néhány hónapos gyakorlás után a fogkrém nélküli, majd az óvodába történő átmenet idején a borsónyi fluoridos gyermekfogkrémmel végzett fogmosást. Hároméves kortól kezdve lehetőleg félévenként kerüljön sor a gyermek fogorvosi ellenőrzésére.

Az állandó viselkedési mintaként szolgáló szülők, kisgyermeknevelők kulcsfontosságú szerepet játszanak a napi rutin kialakításában és a szájhigiéné fontosságának megértetésében (*Pintér*, 2012).



8. kép: A sószoba használata a primer prevenció része

A primer prevenció része a sószoba használata. A sószoba minden gyermek számára heti két alkalommal, késő ősztől kora tavaszig tartó időszakban a légúti betegségek megelőzésére, az immunrendszer megerősítésére szolgál. A sószobában énekes-mondókás játékok, beszélgetések, légző játékok zajlanak az

intenzívebb ki- és belégzés, a tüdő vitálkapacitásának jobb kihasználtsága érdekében. A sószoba ideális hőmérséklete 18 ºC. A sószoba használata a bölcsődei napirend része.

A sóoldat párolgása következtében a levegőben lévő ionok töltése megváltozik, több lesz a negatív ion. A negatív ionizációnak és a magas párakoncentrációban oldott sókristályoknak köszönhetően erősödik a légzőszervek csillószőrös hengerhámjának aktivitása, ezáltal fokozódik az öntisztulás, aminek következtében enyhülhetnek, illetve megszűnhetnek a gyulladásos folyamatok. Jótékonyan hat az asztma, hörghurut, légcsőhurut, arc- és homloküreg-gyulladás, krupp, nátha, illetve a pollenek okozta allergiára.

A bölcsődeorvos feladatai

A bölcsődeorvos által vezetett nyilvántartások, az általa kezelt dokumentumok a következők: bölcsődei gyermek-egészségügyi törzslap, melyet a gyermek 1 éves koráig havonta, később negyedévente vezet, az óvodai jelentés a 6 év alatti gyermekről, a heti étrend összeállításában való együttműködés az illetékes szakemberekkel, és általában az élelmezés ellenőrzése mind szakszerűség, mind higiéné szempontjából.

A bölcsődeorvos által ellátandó feladatok közé a következők tartoznak még a bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai alapján (*Balogh* és *mtsai,* 2012):a gyermek bölcsődébe történő beszoktatása után felvételi státusz végzése, belgyógyászati vizsgálat, fejlettség megállapítása, táplálásra vonatkozó kérdések megbeszélése, esetleges gyógyszerek megbeszélése a gondozónőkkel és a szülőkkel. A gyermek fejlettségének meghatározása; testi fejlődés vizsgálata (=a gyermek növekedésének, gyarapodásának meghatározása), a csontrendszer fejlődésének nyomon követése, a fogazat épségének rendszeres ellenőrzése. Fontos feladat a mozgásrendszer fejlődésének, az értelmi fejlődésnek, ezen belül az érdeklődés és figyelem fejlődésének ellenőrzése, a játéktevékenység fejlődésének és a beszédfejlődés megfelelő ütemének vizsgálata. Alapvetően fontos – a gondozókkal együttműködve – a gyermek érzelmi és szociális fejlődésének, azaz személyes kapcsolatainak, alkalmazkodásának, önállóságának, szociális kapcsolatainak figyelmes követése. Ahogy arról már volt szó a státuszvizsgálat gyakorisága a felvételt követően 1 éves korig havonta, 1–3 éves korban negyedévente, 3 év felett félévente történik.

A bölcsőde orvosa által a gyermekeknél tapasztalt leggyakrabban előforduló eltérések – *Dr. Száray Eszter* bölcsődeorvos szóbeli közlése alapján – a következők: hallásproblémák (nem beszél vagy nem tisztán beszél a gyermek), szemészeti problémák (például kancsalság), bőrelváltozások (ekcéma, café au lait foltok), fogelváltozások, sérvek (köldök- és lágyéksérv), nemi szervek elváltozásai (leányok: synechia vulvae, a kisajkak összetapadása, fiúk: phimosis, ingázó herék), szívzörejek, nem fertőző eredetű hasmenések, orthopédiai eltérések, koordinációs eltérések és beilleszkedési zavarok.

Az étkeztetés területén a bölcsődeorvos által ellátandó feladatok közé a következők tartoznak a bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai alapján (*Balogh és mtsai*, 2012): a dietetikus által összeállított heti étrend áttekintése, speciális diétát igénylő gyermek étrendjének átbeszélése, az 1 év alatti csecsemő étkezésének külön összeállítása.

A bölcsődeorvos feladata a házi patika összeállítása: láz- és gyulladáscsökkentők, allergia elleni szerek, sérülések ellátásához szükséges fertőtlenítőszerek, állandó gyógyszert szedő gyermekek gyógyszerei, a közösség védelme érdekében a kötelező védőoltások folyamatos nyomon követése, a prevenció ellenőrzése. Feladatai közé tartozik még a bölcsődei dolgozók továbbképzése, járványügyi teendők ellátása, valamint szülői értekezleten ismeretterjesztő előadások tartása.

Beteg gyermek a bölcsődében

A bölcsődében egészséges gyermekek nevelése, gondozása a feladat. A kisgyermeknevelőknek azonban olyan egészségügyi ismeretekkel kell rendelkezniük, melyeket munkájuk során, saját kompetenciakörükben tudnak hasznosítani. Jelentkezhetnek olyan tünetek, melyek betegség kezdetét jelezhetik. Az egészségügyi szakismerettel rendelkező kisgyermeknevelő, aki időben észleli egy betegség tüneteit, segítheti a gyógyulást, illetve a szövődmények kialakulásának a megelőzését. Munkája során tehát fontos szerepe van a betegség tüneteinek felismerésében. Esetenként alapápolási feladatokat is végezhetnek a bölcsődében, ezért kellő ismeretekkel kell rendelkezniük a megbetegedett kisgyermekek szükségleteinek kielégítésében. Az ápolási, gyermekgyógyászati és szakápolási ismeretek gyakorlatias megközelítése praktikus tudást nyújt a munkához, amit azonban soha nem szabad elfelejteni, hogy a megbetegedett gyermek több figyelmet, gondoskodást, türelmet és szeretetet igényel a gondozójától.

A bölcsődei gondozás-nevelés szakmai szabályai alapján (*Balogh* és *mtsai,* 2012) lázas, hurutos, antibiotikummal kezelt, beteg gyermek nem jöhet bölcsődébe. Egyes nem fertőző (allergia, anyagcsere-betegségek, vese-húgyúti betegségek, epilepszia stb.) betegségben szenvedő gyermeknek, ha szükséges, a háziorvosa által előírt gyógyszerét beadhatják a bölcsődében. Sürgős esetben csak láz- és fájdalomcsillapítót kap a gyermek. A szülőknek írásban (az üzenő füzetben) kell nyilatkozniuk a gyógyszerszedéssel kapcsolatos valamennyi kérdésben (milyen gyógyszert kaphat a gyermek, milyen gyógyszerre érzékeny stb.). A nevelőnek ugyancsak írásban kell jeleznie azt, hogy milyen gyógyszert kapott a gyermek.

Minden bölcsődében kell lennie mentődoboznak. Az elsősegélydoboz felszerelése előírás szerinti. A férőhelyszámnak megfelelő szabvány mentődobozt – MSZ 13 553 – hozzáférhető helyen kell tárolni. Minden esetben a bölcsődeorvos állítja össze a bölcsőde gyógyszerkészletét.

Fontos, hogy a kisgyermeknevelők rendelkezzenek az alapvető elsősegélynyújtási ismeretekkel, hiszen a gyermekközösségek, a gyermekintézmények mindig kiemelkedő jelentőségűek a balesetek előfordulásának szempontjából. A kisgyermekek alapvető érdeklődéssel, kíváncsisággal, megismerő szándékkal viszonyulnak az őket körülvevő környezet iránt, életkori sajátosságukból adódóan gyakran kerülhetnek balesetveszélyes helyzetekbe. Nem rendelkeznek a veszélyhelyzetek felismeréséhez, elhárításához szükséges tapasztalatokkal, ami visszatartaná őket a testi épségüket, esetleg életüket veszélyeztető helyzetektől. Éppen ezért a gyermek környezetében lévő felnőttek – szülők, gondozók, óvónők stb. – felelőssége, hogy megtanítsák őket a veszélyek reális értékelésére, a balesetveszélyes szituációk elkerülésére, megóvják őket a sérülésektől, vagy megfelelő ellátásban tudják részesíteni őket baleset elszenvedésekor (*Sinka* és *Szálteleki*, 2012).

A testi növekedés, fejlődés nyomon követése a bölcsődében

A csecsemők és gyermekek testi fejlődésének, növekedésének helyes megítéléséhez a gyermek rendszeres mérése mellett olyan normákra, referencia adatokra van szükség, amelyek a teljes hasonlókorú népesség méreteit reprezentálják. A gyermek vizsgálatakor, a mért adatokat e normákkal, referenciaadatokkal összevetve lehet mérlegelni, hogy milyen mértékben felel meg fejlettsége életkorának, illetve számokban kifejezve mennyire tér el az átlagostól (*Darvay*, 2011).

A növekedést, fejlődést és annak ütemét számos tényező befolyásolja, ezért célszerű mindig az adott népesség gyermekeire vonatkozó adatokat figyelembe venni. Hazánkban az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat eredményeiből készült referenciaértékek használatosak a 0–3 éves gyermekek testi fejlődésének megítélésében (*Darvay* és *mtsai.*, 1997; *Joubert* és *mtsai*, 2006). A mért gyermek testfejlettségének értékelésekor nem szabad megfeledkezni arról, hogy a referenciaértékek kiszámításához a vizsgált mintából csak olyan gyermekek adatai kerültek, akik az úgynevezett „normális” testtömeggel születtek (2500–4500 g között) és nem szenvedtek súlyos, vagy hosszantartó megbetegedésben. Így a kis súllyal és a nagy súllyal születettek értékelésénél, különösen az első életévekben, ezt is figyelembe kell venni.

A vizsgálati eredményekre vonatkozó táblázatok a legfontosabb statisztikai paramétereket tartalmazzák életkoronként, valamint a vizsgált gyermekek számát (N), a vizsgált méret átlagát, a szórást (SD), valamint a percentilis értékeket (3, 10, 25, 50, 75, 90, 97). A testméretekre vonatkozó táblázatok születéstől 3 éves korig, testtömeg, testhosszúság, fejkerület, mellkas kerület referencia-percentiliseit mindkét nemre vonatkoztatva az 1. számú melléklet tartalmazza.

A hazai bölcsődei szakmai protokoll előírása szerint a kisgyermeknevelő által vezetett dokumentáció része a bölcsődei gyermek-egészségügyi törzslap a fejlődési lappal együtt (fiúk: C 3341-46/b, c r. sz., lányok: C 3341-45/b, c r. sz. 1993, 1996). Egy éves kor alatt havonta, 1–3 évig negyedévente kerül kitöltésre.

Hogyan értelmezzük a növekedési referenciaértékek és percentilis görbék egymáshoz viszonyított helyzetét? A percentilis görbék koordinátáinak metszéspontjait időről-időre összekötve a gyermek testi fejlődéséről, növekedéséről, gyarapodásáról kapunk képet, az alábbiak szerint:

- A 10-es és 25-ös, illetve a 75-ös és 90-es percentilisek közötti zónába eső értékek az életkornak megfelelnek.
- A 25-ös és 75-ös percentilis közötti sávba eső érték a gyermek életkorának jól megfelel.
- A vizsgálati értékeknek megfelelő koordináták metszéspontja a 3-as és 10-es percentilis között alacsonyabb, a 3-as percentilis alatt jelentősen alacsonyabb életkornak és nemnek megfelelő testhosszúságra (testmagasságra) testtömegre stb. utal.
- A 90-es és 97-es percentilis között nagyobb, a 97-es percentilis fölött pedig jelentősen nagyobb a gyermek az életkorának és nemének megfelelő értékekhez képest.

A kisgyermeknevelő egészségfejlesztő munkája

A nevelési folyamat egyik fontos tényezője a családi környezet. A család a leghatékonyabb élmények forrása, azok ösztönzője és irányítója. A családi tényezők ismeretének hiányában a bölcsődei egészségnevelési tevékenység nem lehet teljes és eredményes. A gyermek személyiségének alakulása a családi környezetből indul el, megerősödik a bölcsődei hatások alatt és továbbfejlődik az óvodai és iskolai évek alatt.

A kisgyermeknevelő egészségfejlesztési lehetőségei nem korlátozódnak a gyermekek egészséges szokásrendszerének kialakítására, hanem fontos feladatuk a szülők egészségfejlesztése. A bölcsőde „az intézményes nevelés a családi nevelés kiegészítője" elvét vallja. A szülőkkel való kapcsolat, az életkori sajátosságokból adódóan is, hangsúlyosabb.

A partneri viszony egymás kompetenciáinak ismeretét jelenti. „A szülői kompetencia erősítése, megtartása minden család segítésében fontos, hiszen annak bárminemű sérülése a gyermekről való gondoskodás csökkent színvonalát eredményezheti. A szülői kompetencia erősítése nem azonos a szülők felvilágosításával, továbbképzésével, a szülőknek címzett tanácsadással, annál sokkal komplexebb és sokkal differenciáltabb, családra szabottabb tevékenység" (*Szombathelyiné Nyitrai, Bakonyi* és *Kovácsné,* 2008. 30. o.).

A bölcsődei nevelés, gondozás a családi neveléssel együtt, azt kiegészítve szolgálja a gyermek fejlődését. A folyamatos és kölcsönös tájékoztatás a gyermek fejlődéséről – ez alapvető fontosságú a személyre szóló bölcsődei nevelés-gondozás kialakításában és a családokat is segíti a gyermek nevelésében. A korrekt partneri együttműködés feltétele az őszinteség, a hitelesség, a személyes hangvételű, etikai szempontból megfelelő, az érintettek személyi jogait tiszteletben tartó, tapintatos kommunikáció.

A szülők egészségfejlesztésének lehetőségei

A bölcsődei ellátásba kerülés első lépései a szülőkkel történő első beszélgetés, a „bölcsődei kóstolgató", a bölcsődei felvétel. Ezt követi az első szülői értekezlet, ahol a bölcsőde vezetője, pszichológusa, valamint a kisgyermeknevelők vesznek részt. A vezetőnő megismerteti a szülőket a saját gondozónő rendszer előnyeivel, fontosságával. Ismerteti a beszoktatás lehetőségeit, a szülők kötelességét, a bölcsőde elvárásait. Ekkor kezdődhet el egy olyan kapcsolat a szülő és a kisgyermeknevelő között, ami a későbbi együttműködés alapja lehet. Ennek elmélyítését szolgálja a beszoktatás előtti családlátogatás.

E találkozás során a szülő is lehetőséget kap arra, hogy megismerje a bölcsődében folyó nevelési, gondozási munkát. A szülőkkel folytatott beszélgetés során részletesen feltárhatók a gyermekkel, családdal történt események. A várandósság, a szülés, a gyermek fogadásának körülményei, a fejlődés fontosabb eseményei, a gondozási, nevelési feltételek és a szülők elképzelései, elvárásai a bölcsődével szemben. A kisgyermeknevelő megismeri a gyermeket, napirendjét, szokásait, az anya nevelési módszereit, szükség esetén tanácsot ad a családban alkalmazott napirend és nevelési módszerek változtatására. A bölcsőde elveit képviselve segíti a gyermek bölcsődébe való beilleszkedését. Az otthoni és a bölcsődei napirend közelítésével segíti a beilleszkedést. A családlátogatáson szerzett adatok és tapasztalatok alapján megteremti és előkészíti a gyermek bölcsődei beilleszkedésének feltételeit. Felkészíti a szülőket az adaptációs nehézségekre, a változásokra, amelyek a gyermek bölcsődébe kerülésével várhatók. Felhívja a szülő figyelmét a bölcsődei élet legfontosabb, a családi élettől eltérő vonatkozásaira. Egészségnevelési feladatok megvalósítása is történik a családlátogatások során. A legnagyobb tapintattal kell rámutatni a már meglévő rossz szokásokra, javaslatot téve azok változtatásának módjára, természetesen figyelembe véve a családok életkörülményeit, lehetőségeit.

Az anyával (szülővel) történő fokozatos beszoktatás a gyermek bölcsődei adaptációjának megkönnyítését, és a család-bölcsőde hatékonyabb együttműködését egyaránt szolgálja. A gyermek beszoktatása a bölcsődébe akkor lehet eredményes, ha szoros az együttműködés a gondozónő és a szülők között. Az anyás beszoktatás önkéntes részvétel a szülő részéről. Az anyás beszoktatás alkalmával a szülő képet kap a csoport és a bölcsőde életéről. Lehetőség nyílik a közvetlen beszélgetésre, ezáltal a gyermek reakciójának jobb megértésére. Az együttlét alatt a szülő és a kisgyermeknevelő kölcsönösen megismeri és egyezteti egymás tapasztalatait, nevelési elképzeléseit. Előnye, hogy a szülő nem érzi magát kizárva a gyermeke új életéből, a gondozónő munkáját látva és tapasztalva, bizalommal fordul nehézségeivel és gondjaival később is a kisgyermeknevelő felé.

A beszoktatás ideje alatt kialakult jó kapcsolat során a szülőknek igényévé válik, a kisgyermeknevelőnek pedig kötelessége, hogy tájékoztassa a szülőt gyermeke bölcsődei napjáról. A gyermek érkezése, távozása alkalmával, egyéni beszélgetések során van lehetőség arra, hogy a gyermek fejlődésével, szokása-

ival, társaihoz való viszonyával kapcsolatban a szülő tájékozódhasson, tapasztalatot cserélhessen. A reggeli bevétel során kapott hasznos információk sokszor segítenek megérteni a gyermek reakcióit. A délutáni tájékoztatások nagyon fontosak a szülők számára, így a szülők nagyobb betekintést nyernek gyermekük egész napi életébe.

A bölcsőde és a család kapcsolatának elősegítését szolgálja az intézmény nyitottsága. A szülő bármikor személyesen meggyőződhet arról, hogy hogyan érzi magát gyermeke a közösségben, mennyire önálló, így tapasztalatokat gyűjthet a gyermek otthoni neveléséhez.

Az év(ek) folyamán zajló csoportos szülői értekezletek, szülőcsoportos beszélgetések célja a gyermekekkel kapcsolatos tapasztalatok kicserélése. Ez egy olyan tematikus csoport, amelyet a kisgyermeknevelők vezetnek, témáját a csoport összetétele és a felvetődő aktuális problémák határozzák meg. Gyakori témák a félelem, harag, agresszió, beszoktatás, óvodába kerülés, játék, étkezési, alvási szokások stb. A beszélgetést a kisgyermeknevelő vezeti optimálisan olyan légkört teremtve, amelyben a szülő egyenrangú félként, őszintén véleményt nyilváníthat.

A szülőcsoport szerepe a primer prevencióban:

- A szülők értékes információt kapnak a gyermekükről, egymásról, önmagukról. Jobban megismerik gyermeküket, az életkori sajátosságokat, a fejlődés jellemzőit, ezáltal könnyebb elfogadniuk a szokatlan viselkedést is.
- Szembesülhetnek saját nevelési elveikkel, szokásaikkal. Visszajelzéseket, megerősítést kapnak egymástól, a kisgyermeknevelőtől.
- Rádöbbennek, hogy problémájukkal nincsenek egyedül, mások is megélnek hasonló, vagy még nehezebb helyzeteket.
- Segítséget kérhetnek és kaphatnak.
- Egy probléma megoldására alternatívákat keresnek, a szülő mérlegelhet, dönthet, hogy melyik szimpatikus számára.
- Tartalmasabb, őszintébb, együttműködő kapcsolat jöhet létre a szülő és a nevelők között, ha a szülő önbizalma, önelfogadása növekszik, megerősödik szülői szerepében. Gyermekével szemben tud elfogadó, támogató lenni, képes lesz megérteni a gyermek nehézségeit, érzelmeit, ami kapcsolatuk harmonikusabbá válását, s a gyermek kedvezőbb fejlődését eredményezheti.

Az átadóban elhelyezett faliújságon aktuálisan megszerkesztett anyagokból tájékozódhat a szülő, például szakirodalom-ajánlás, szaklapismertetés, szűrővizsgálatok kiírása.

Az egészséghét, egészségnapok, ételkóstolók, nyílt napok programja jó lehetőséget kínál az egészségnevelés alapelveinek megismertetésére, a bölcsődébe járó gyermekek szüleinek, és a játszócsoportba bekapcsolódó szülők körében is. A GYED-en, GYES-en lévő szülő számára is nyitott a bölcsőde. Lehetőség van arra, hogy tanácsot kapjon problémáira, betekintést nyerjen a bölcsőde munká-

jába és tapasztalatot szerezzen saját gyermeke nevelésére vonatkozóan. Részese lehet az egészség megőrzését szolgáló előadásoknak, főzési tanácsadásoknak.

A szülői érdekképviselet megválasztása és működése hatékony egészségnevelési fórumot jelent. Célja a családi és bölcsődei nevelés összhangjának megteremtése, közös felelősségvállalás a gyermekek érdekében. Ez is lehetőséget ad a szülők szemléletének formálására, nevelési elveink ismertetésére, egyeztetésére.

A hatékony és eredményes egészségnevelő munkához elengedhetetlen a kisgyermeknevelők önképzése. A bölcsőde minden dolgozója tudatában kell, legyen annak, minden magatartási, viselkedési jellemzője példaként hat a gyermekekre, jelentősen befolyásolja meggyőződésükben, mintakövetésükben. A higiénés tennivalók elvégzése, az egészségi normák megtartása, mindig mintaként áll a gyermekek előtt. A bölcsőde nevelési-gondozási tevékenységének jellegéből adódóan, természetes módon kerül kapcsolatba a családokkal, így igen széles körben képes hatékony egészségnevelési tevékenységet kifejteni.

Felhasznált irodalom

Balogh Lászlóné, Barbainé Bérci Klára, Kovácsné Bárány Ildikó, Nyitrai Ágnes, Rózsa Judit, Tolnayné Falusi Mária és Vokony Éva (2012): *A bölcsődei nevelés-gondozás szakmai szabályai. Módszertani levél.* Nemzeti Rehabilitációs és Szociális Hivatal, Budapest. 5-58.

Barta Adrienn (2012): A prevenció szerepe a gyermekfogászatban. *Gyermekgyógyászati Továbbképző Szemle,* **17.** 5. sz. 208–209. letöltés helye: www.otszonline.hu/download.php?id=12101, letöltés ideje: 2015. november 4.

Bimbóné Mészáros Jutka (2004): Nevelési program a bölcsődében. *Napvirág. Kisgyermeket nevelők Észak-magyarországi regionális kiadványa*, 20. kötet. BölCSIBE Alapítvány, Eger. 4–17.

Darvay Sarolta, Ágfalvi Rózsa és Joubert Kálmán (1997): *Módszertani összeállítás a 0–10 éves korú gyermekek növekedésének és fejlődésének vizsgálatához (A „Terhesek és csecsemők egészségügyi és demográfiai vizsgálata." c. kutatási program országos referenciaértékei alapján).* 52. számú Módszertani levél. Országos Csecsemő- és Gyermekegészségügyi Intézet, Budapest.

Darvay Sarolta (2011): A testi fejlődés nyomon követése. In: Darvay Sarolta (szerk.) *Az egészséges csecsemő és kisgyermek fejlődése és gondozása.* Líceum Kiadó, Eger.

F. Lassú Zsuzsa (2012): *A gyermek fejlődését befolyásoló kapcsolatok. Válogatott tanulmányok a fejlődés és nevelés területéről*. Habilitációs tanulmánykötet.

Gyírkis Ágnes (2002, szerk.): *Korai fejlesztés bölcsődében. Módszertani levél*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest.

Henter Izabella, Mramurácz Éva és Szabó Zsuzsanna (2012): Táplálkozástani és

élelmezéstani ismeretek. In: Darvay Sarolta (szerk.) *Az egészséges csecsemő és kisgyermek fejlődése és gondozása.* Líceum Kiadó, Eger.

Joubert Kálmán, Darvay Sarolta, Gyenis Gyula, Éltető Ödön, Mag Kornélia, Martin van't Hof és Ágfalvi Rózsa (2006): *Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat eredményei születéstől 18 éves korig I*. KSH Népességtudományi Kutató Intézet Kutatási jelentései, 83. kötet. KSH Népességtudományi Kutató Intézet, Budapest.

Lajtai Zsoltné Kollár Mónika (2011): A csecsemő- és kisgyermek nevelése-gondozása In: Darvay Sarolta (szerk.) *Az egészséges csecsemő- és kisgyermek fejlődése és gondozása*, Líceum Kiadó, Eger.

Péter Anita (2012): Egészségfejlesztés a bölcsődében. In: Darvay Sarolta (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkori egészségfejlesztés témaköréből*. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest. 23–53.

Pintér Sándor (2006): Preventív gyermekgyógyászat. In: Maródi László (szerk.) *Gyermekgyógyászat.* Medicina Könyvkiadó, Budapest. 31–37.

Sinka Bettina és Szálteleki Józsefné (2012): *Egészségügyi ismeretek*. Líceum Kiadó, Eger.

Szombathelyiné Nyitrai Ágnes, Bakonyi Anna és Kovácsné Bárány Ildikó (2008): *Bölcsőde-óvoda közös intézményként történő működtetése.* letöltés helye: ncsszi.hu/download.php?file_id=258 letöltés ideje: 2015. november 4.

37/2014. (IV. 30.) EMMI rendelet a közétkeztetésre vonatkozó táplálkozás-egészségügyi előírások, a rendszeres étkezést biztosító szervezett élelmezési ellátásra vonatkozó táplálkozás egészségügyi ajánlás közétkeztetők számára letöltés helye: http://www.hbcs.hu/uploads/jogszabaly/1978/fajlok/37_2014_EMMI_rendelet_20150101_20151031.pdf letöltés ideje: 2015. április 2.

1. melléklet
Növekedési referenciaértékek 0–3 éves korban

1. táblázat: A testtömeg referenciaátlagai és -percentilisei születéstől 3 éves korig (fiúk)

Életkor	Esetszám (N)	Átlag $\bar{x}$ (kg)	Szórás s (SD)	Percentilisek (kg)						
				3	10	25	50	75	90	97
Születéskor	2 990	3,31	0,42	2,52	2,73	3,00	3,30	3,60	3,88	4,17
1 hónap	2 949	4,09	0,49	3,24	3,52	3,82	4,15	4,50	4,80	5,12
2 hónap	2 939	5,05	0,57	4,00	4,31	4,67	5,01	5,42	5,75	6,12
3 hónap	2 929	5,92	0,64	4,70	5,07	5,51	5,90	6,32	6,70	7,14
4 hónap	2 898	6,67	0,71	5,35	5,75	6,20	6,65	7,10	7,50	8,03
5 hónap	2 874	7,30	0,76	5,90	6,32	6,78	7,30	7,78	8,26	8,80
6 hónap	2 842	7,84	0,82	6,35	6,79	7,25	7,81	8,34	8,83	9,40
8 hónap	2 815	8,64	0,92	7,02	7,50	8,00	8,60	9,25	9,81	10,45
10 hónap	2 793	9,35	0,99	7,55	8,10	8,69	9,31	10,01	10,60	11,31
12 hónap	2 810	10,01	1,07	8,07	8,69	9,29	9,95	10,70	11,32	12,10
15 hónap	2 625	10,73	1,15	8,65	9,39	10,00	10,69	11,50	12,20	13,00
18 hónap	2 600	11,41	1,24	9,23	10,00	10,65	11,36	12,25	13,00	13,85
21 hónap	2 546	12,04	1,33	9,72	10,55	11,25	11,98	12,93	13,76	14,67
2 év	2 590	12,66	1,43	10,19	10,99	11,78	12,55	13,58	14,45	15,49
3 év	2 353	14,82	1,84	11,93	12,70	13,60	14,70	15,95	17,02	18,61

Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat referenciaadatai alapján.

© *Joubert K., Darvay S., Ágfalvi R.*

2. táblázat: A testtömeg referenciaátlagai és -percentilisei születéstől 3 éves korig (leányok)

Életkor	*Esetszám (N)*	*Átlag $\bar{x}$ (kg)*	*Szórás (SD)*	*Percentilisek (kg)*						
				3	*10*	*25*	*50*	*75*	*90*	*97*
Születés-kor	2 703	3,20	0,39	2,49	2,70	2,90	3,15	3,40	3,60	3,9
1 hónap	2 662	3,89	0,44	3,12	3,40	3,65	3,95	4,22	4,50	4,82
2 hónap	2 654	4,72	0,49	3,80	4,10	4,40	4,73	5,05	5,37	5,70
3 hónap	2 622	5,49	0,58	4,47	4,80	5,10	5,48	5,86	6,25	6,63
4 hónap	2 604	6,18	0,64	5,06	5,40	5,74	6,15	6,60	7,01	7,46
5 hónap	2 579	6,77	0,70	5,55	5,93	6,30	6,75	7,23	7,70	8,19
6 hónap	2 546	7,29	0,76	5,99	6,37	6,75	7,23	7,75	8,25	8,80
8 hónap	2 522	8,06	0,84	6,62	7,05	7,46	8,00	8,60	9,20	9,80
10 hónap	2 483	8,76	0,92	7,10	7,61	8,10	8,70	9,36	10,00	10,63
12 hónap	2 496	9,42	1,01	7,60	8,16	8,70	9,30	10,01	10,77	11,44
15 hónap	2 326	10,15	1,10	8,25	8,85	9,45	10,12	10,86	11,60	12,40
18 hónap	2 293	10,85	1,21	8,85	9,50	10,10	10,80	11,60	12,42	13,28
21 hónap	2 262	11,49	1,31	9,35	10,10	10,70	11,46	12,29	13,20	14,17
2 év	2 307	12,15	1,41	9,82	10,56	11,25	12,04	13,00	13,95	15,00
3 év	2 094	14,37	1,84	11,35	12,30	13,16	14,10	15,32	16,68	18,00

Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedésvizsgálat referencia-adatai alapján.

© *Joubert K., Darvay S., Ágfalvi R.*

3. táblázat: A testhosszúság referenciaátlagai és – percentilisei születéstől 3 éves korig (fiúk)

Életkor	*Esetszám (N)*	*Átlag $\bar{x}$ (cm)*	*Szórás (SD)*	*Percentilisek (cm)*						
				3	*10*	*25*	*50*	*75*	*90*	*97*
Születéskor	2 984	50,82	2,18	47,00	48,20	49,51	50,72	52,14	53,65	55,09
1 hónap	2 949	54,08	2,22	50,02	51,24	52,68	54,10	55,55	57,03	58,55
2 hónap	2 938	57,44	2,34	53,08	54,45	56,00	57,60	59,05	60,40	62,02
3 hónap	2 927	60,74	2,42	56,03	57,60	59,10	60,85	62,40	63,80	65,17
4 hónap	2 895	63,55	2,49	58,62	60,35	62,00	63,70	65,30	66,62	68,20
5 hónap	2 869	66,06	2,55	61,00	62,80	64,51	66,10	67,75	69,11	70,72
6 hónap	2 838	68,19	2,55	63,00	64,80	66,38	68,00	69,70	71,10	72,70
8 hónap	2 809	71,02	2,63	66,10	68,00	69,50	71,10	72,85	74,40	76,20
10 hónap	2 789	73,63	2,68	68,58	70,56	72,04	73,81	75,60	77,20	79,15
12 hónap	2 807	76,28	2,76	71,09	72,99	74,56	76,40	78,12	79,79	81,80
15 hónap	2 622	79,52	2,98	74,07	76,01	77,74	79,57	81,51	83,19	85,20
18 hónap	2 597	82,44	3,19	76,60	78,60	80,65	82,60	84,55	86,45	88,45
21 hónap	2 543	85,21	3,44	78,88	81,08	83,28	85,36	87,38	89,50	91,60
2 év	2 585	87,98	3,60	81,09	83,35	85,68	87,90	90,00	92,17	94,45
3 év	2 351	96,39	4,06	89,02	91,31	93,83	96,36	99,01	101,5	104,15

Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat referenciaadatai alapján.

© *Joubert K., Darvay S., Ágfalvi R.*

4. táblázat: A testhosszúság referenciaátlagai és -percentilisei születéstől 3 éves korig (leányok)

Életkor	Esetszám (N)	Átlag $\bar{x}$ (cm)	Szórás (SD)	Percentilisek (cm)						
				3	10	25	50	75	90	97
Születéskor	2 701	50,15	2,07	46,60	47,61	48,82	50,04	51,48	52,85	54,20
1 hónap	2 662	53,30	2,06	49,45	50,70	52,03	53,22	54,59	56,06	57,45
2 hónap	2 653	56,42	2,15	52,35	53,77	55,05	56,45	57,80	59,20	60,60
3 hónap	2 622	59,48	2,25	55,25	56,68	58,07	59,30	60,80	62,20	63,70
4 hónap	2 603	62,15	2,28	58,00	59,45	60,72	62,10	63,60	65,00	66,50
5 hónap	2 577	64,52	2,35	60,24	61,67	63,06	64,56	66,00	67,45	69,00
6 hónap	2 543	66,60	2,45	62,05	63,60	64,90	66,48	67,96	69,39	71,00
8 hónap	2 519	69,42	2,50	65,00	66,60	68,05	69,70	71,15	72,55	74,30
10 hónap	2 480	72,03	2,59	67,25	68,92	70,56	72,22	73,81	75,42	77,20
12 hónap	2 495	74,76	2,68	69,58	71,35	72,90	74,80	76,53	78,30	80,16
15 hónap	2 325	78,09	2,96	72,52	74,38	76,09	78,07	80,04	81,85	83,88
18 hónap	2 294	81,15	3,18	75,14	77,16	79,12	81,20	83,13	85,12	87,12
21 hónap	2 263	84,02	3,37	77,65	79,85	82,00	84,08	86,10	88,10	90,20
2 év	2 304	86,88	3,54	80,03	82,31	84,55	86,50	88,80	91,00	93,12
3 év	2 094	95,56	4,08	87,80	90,32	93,05	95,53	98,18	100,75	103,05

Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat referenciaadatai alapján.

© *Joubert K., Darvay S., Ágfalvi R.*

5. táblázat: A fejkerület referenciaátlagai és -percentilisei születéstől 3 éves korig (fiúk)

Életkor	*Esetszám (N)*	*Átlag $\bar{x}$ (cm)*	*Szórás (SD)*	*Percentilisek (cm)*						
				3	*10*	*25*	*50*	*75*	*90*	*97*
Születéskor	2 986	33,94	1,37	31,10	32,08	33,06	34,02	35,00	35,69	36,54
1 hónap	2 948	36,12	1,38	33,30	34,24	35,12	36,09	37,05	37,90	38,70
2 hónap	2 938	37,99	1,37	35,14	36,11	37,06	38,00	38,90	39,60	40,33
3 hónap	2 928	39,52	1,34	36,85	37,82	38,76	39,55	40,42	41,07	41,89
4 hónap	2 897	40,76	1,34	38,15	39,14	40,03	40,86	41,69	42,38	43,12
5 hónap	2 871	41,86	1,35	39,29	40,26	41,09	41,98	42,80	43,51	44,25
6 hónap	2 840	42,76	1,35	40,15	41,10	41,96	42,84	43,65	44,41	45,18
8 hónap	2 813	43,93	1,42	41,35	42,29	43,16	44,10	44,95	45,73	46,53
10 hónap	2 789	44,93	1,39	42,35	43,26	44,14	45,05	45,95	46,70	47,60
12 hónap	2 800	45,84	1,38	43,17	44,08	44,95	45,84	46,71	47,53	48,40
15 hónap	2 612	46,67	1,41	44,03	44,92	45,77	46,60	47,56	48,40	49,26
18 hónap	2 584	47,33	1,42	44,80	45,66	46,50	47,35	48,23	49,11	50,04
21 hónap	2 529	47,89	1,44	45,42	46,26	47,10	47,93	48,87	49,76	50,58
2 év	2 578	48,41	1,44	45,92	46,70	47,53	48,37	49,28	50,12	50,95
3 év	2 345	49,42	1,37	46,97	47,71	48,53	49,47	50,28	51,07	51,94

Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat referenciaadatai alapján.
© *Joubert K., Darvay S., Ágfalvi R.*

6. táblázat: A fejkerület referenciaátlagai és -percentilisei születéstől 3 éves korig (leányok)

Életkor	Esetszám (N)	Átlag $\bar{x}$ (cm)	Szórás (SD)	Percentilisek (cm)						
				3	10	25	50	75	90	97
Születéskor	2 696	33,43	1,29	31,01	31,81	32,58	33,50	34,24	35,04	35,90
1 hónap	2 663	35,40	1,31	33,00	33,78	34,54	35,51	36,22	37,04	37,95
2 hónap	2 654	37,12	1,27	34,55	35,52	36,28	37,07	37,95	38,70	39,48
3 hónap	2 622	38,54	1,27	36,04	37,00	37,80	38,56	39,38	40,05	40,95
4 hónap	2 605	39,72	1,27	37,25	38,15	39,02	39,76	40,54	41,23	42,05
5 hónap	2 579	40,76	1,28	38,36	39,21	40,05	40,81	41,57	42,25	43,10
6 hónap	2 546	41,67	1,30	39,18	40,00	40,85	41,61	42,42	43,20	44,00
8 hónap	2 522	42,81	1,34	40,32	41,15	42,04	42,85	43,69	44,54	45,34
10 hónap	2 483	43,80	1,35	41,28	42,15	43,03	43,85	44,65	45,53	46,35
12 hónap	2 493	44,71	1,34	42,12	43,02	43,82	44,64	45,50	46,31	47,23
15 hónap	2 316	45,53	1,35	43,05	43,90	44,69	45,53	46,38	47,21	48,15
18 hónap	2 284	46,18	1,38	43,66	44,55	45,35	46,15	47,05	47,97	48,96
21 hónap	2 254	46,74	1,36	44,23	45,05	45,92	46,77	47,63	48,55	49,52
2 év	2 302	47,29	1,38	44,73	45,57	46,39	47,23	48,09	49,04	49,93
3 év	2 090	48,33	1,29	45,97	46,70	47,52	48,28	49,12	50,00	50,81

Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat referenciaadatai alapján.

© *Joubert K., Darvay S., Ágfalvi R.*

7. táblázat: A mellkaskerület referenciaátlagai és –percentilisei születéstől 3 éves korig (fiúk)

Életkor	Esetszám (N)	Átlag $\bar{x}$ (cm)	Szórás (SD)	Percentilisek (cm)						
				3	10	25	50	75	90	97
Születéskor	2 982	32,14	1,74	29,01	30,01	31,01	32,09	33,25	34,31	35,54
1 hónap	2 949	34,95	1,84	31,52	32,55	33,75	35,02	36,12	37,22	38,31
2 hónap	2 939	37,40	1,93	33,77	35,02	36,09	37,43	38,70	39,96	41,03
3 hónap	2 927	39,35	1,94	35,61	37,01	38,06	39,51	40,56	41,77	43,03
4 hónap	2 895	40,83	1,98	37,05	38,36	39,58	40,97	42,06	43,22	44,55
5 hónap	2 873	42,07	2,03	38,30	39,57	40,80	42,06	43,40	44,57	46,02
6 hónap	2 841	43,14	2,05	39,36	40,56	41,80	43,06	44,47	45,70	47,08
8 hónap	2 812	44,53	2,18	40,76	42,02	43,14	44,51	45,97	47,28	48,82
10 hónap	2 790	45,81	2,17	42,02	43,18	44,38	45,78	47,15	48,62	50,10
12 hónap	2 804	46,94	2,17	43,10	44,24	45,40	46,82	48,18	49,80	51,19
15 hónap	2 612	47,99	2,15	44,29	45,38	46,50	47,95	49,35	51,01	52,28
18 hónap	2 583	48,86	2,19	45,14	46,20	47,35	48,78	50,26	52,00	53,30
21 hónap	2 528	49,67	2,27	45,92	47,00	48,15	49,54	51,10	52,78	54,13
2 év	2 569	50,50	2,33	46,42	47,59	48,80	50,17	51,78	53,50	54,91
3 év	2 346	51,90	2,55	47,90	49,02	50,28	51,76	53,26	55,16	56,95

Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat referenciaadatai alapján.
© *Joubert K., Darvay S., Ágfalvi R.*

8. táblázat: A mellkaskerület referencia-átlagai és -percentilisei születéstől 3 éves korig (leányok)

Életkor	Esetszám (N)	Átlag $\bar{x}$ (cm)	Szórás (SD)	Percentilisek (cm)						
				3	10	25	50	75	90	97
Születéskor	2 694	31,88	1,65	28,90	29,81	30,71	31,90	33,03	34,04	35,18
1 hónap	2 662	34,46	1,70	31,35	32,34	33,26	34,38	35,55	36,73	38,00
2 hónap	2 653	36,66	1,73	33,45	34,47	35,52	36,59	37,85	39,02	40,09
3 hónap	2 620	38,43	1,79	35,08	36,11	37,25	38,47	39,62	40,74	41,96
4 hónap	2 604	39,85	1,86	36,40	37,50	38,71	39,95	41,05	42,21	43,40
5 hónap	2 577	41,08	1,91	37,58	38,70	39,95	41,10	42,29	43,53	44,70
6 hónap	2 544	42,16	1,95	38,48	39,65	40,88	42,08	43,35	44,55	45,80
8 hónap	2 519	43,48	2,01	39,83	41,04	42,32	43,56	44,91	46,04	47,37
10 hónap	2 481	44,73	2,03	41,05	42,29	43,57	44,75	46,08	47,27	48,67
12 hónap	2 490	45,82	2,04	42,09	43,27	44,48	45,75	47,04	48,35	49,80
15 hónap	2 316	46,83	2,07	43,16	44,32	45,55	46,82	48,12	49,54	51,06
18 hónap	2 283	47,69	2,11	44,06	45,12	46,36	47,65	49,08	50,55	52,08
21 hónap	2 250	48,48	2,23	44,84	45,92	47,10	48,45	49,88	51,53	53,06
2 év	2 292	49,34	2,30	45,32	46,53	47,74	49,09	50,60	52,25	53,88
3 év	2 085	50,77	2,49	46,69	48,00	49,12	50,56	52,22	54,02	56,02

Az Országos Longitudinális Gyermeknövekedés-vizsgálat referenciaadatai alapján.

© *Joubert K., Darvay S., Ágfalvi R.*

Rácz Katalin

Az Alapozó Terápia hatásvizsgálata iskolaéretlenség jeleit mutató óvodás gyermekek körében

Bevezetés

A jelen gyermekkultúrájának meghatározó eleme, hogy milyen szerepe, helye van a mozgásnak gyerekeink életében. Az óvodáskorú gyermekek mozgásfejlődésének nyomon követése napjaink kiemelt feladatának tekinthető, hiszen idegrendszeri érettségükről kapunk információt általa. Mozgásuk fejlesztésével, az iskolai előrehaladáshoz és a kiegyensúlyozott óvodáskorhoz szükséges elemi alapkészségek megalapozását érhetjük el, ezért a vesztibuláris ingerlés fontosságára, az óvodáskorban kiváltható primitív reflexek előfordulásának mértékére, valamint a lateralitás kérdésére fontos empirikus kutatással felhívni a figyelmet.

Az elmúlt évtizedek neveléstudományi kutatásainak és pedagógiai gyakorlatának egyik sokat vitatott témája az iskolába lépő gyermekek képességeinek és készségeinek eltérő fejlettségi szintje (*Józsa*, 2004; *Józsa* és *Fazekasné,* 2006, *Nagy*, 2008; 2012). A tanköteles népesség 12–16%-a nem képes megfelelni az iskolarendszer elvárásainak, és közülük külön figyelmet érdemelnek azok a gyermekek (a tanköteles népesség minimum 2–3 %-a), akiknél a kognitív képességek eltérő működése speciális tanulási zavarhoz vezethet (*Gereben,* 2006; *Mesterházi,* 2006; *Mohai,* 2009, 2013; *Zsoldos,* 2009; *Zsoldos* és *Kiss*, 2004). Az intézményváltás időszakának az egyik fő problématerülete azonban az egységes diagnosztikai rendszer és eljárási protokoll, illetve a diagnózisokhoz illesztett konzisztens terápiás eljárások elérhetőségének nehézsége vagy hiánya, az iskolaérettségi vizsgálatok fejlesztésdiagnosztikai szemléletének kellő hangsúlyú érvényesítése (*Berényi, Berkovics* és *Erőss,* 2005; *Berényi* és *Katona*, 2013; *Csapó,* 2008; *Csépe*, 2008; *Kereki,* 2013; *Kertesi,* 2008; *Nagy,* 2008; *Szvatkó*, 2006; *Zsoldos,* 2009). *Nagy József* munkatársaival ezzel a – hiányt pótló – szándékkal dolgozta ki a "Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára" (továbbiakban: DIFER) eljárást. A kora gyermekkori fejlődésmenet minősítése azonban a mozgásfejlődés ellenőrzése nélkül teljes mértékben nem valósulhat meg (*Berk*, 2003. idézik *Cools* és *mtsai*., 2009. 154. o.).

Magyarországon a mozgásvizsgálat egyelőre a diagnosztikai repertoár kiegészítő része. Számtalan jó felmérő módszer vált ismertté, de az igazán eredményes egységes eljárást még nem sikerült kötelezően bevezetni (*Bernolák* és *Mlinkó*, 2006; *Cools és mtsai.,* 2009; *Connor-Kuntz* és *Dummer*, 1996; *Getchell,*

McMenamin és *Whitall,* 2005; *Király* és *Szakály*, 2011; *Lakatos*, 1999, 2005; *Marton-Dévényi* és *mtsai.* 1999, *Marton-Dévényi*, 2002; *Nagyné,* 1997a, 1997b; *Némethné,* 2002, 2006; *Porkolábné,* 2004; *Zsoldos* és *Sarkady*, 2001).

A kutatás tárgya

Kutatásunk *Marton-Dévényi Éva* és munkatársai által kidolgozott idegrendszer fejlesztő mozgásterápia, az Alapozó Terápia (továbbiakban röviden: AT, *Marton-Dévényi* és *mtsai*, 1999; *Marton-Dévényi*, 2002) óvodás korú gyermekek tanuláshoz szükséges elemi alapkészségeire gyakorolt hatására irányul, melynek adott szempontok szerinti ellenőrzésére a DIFER-programcsomag tesztrendszerét használtuk fel (*Nagy* és *mtsai*., 2004). Kutatásunk tárgya – ezen kívül – azoknak az AT mozgásvizsgálata által minősített mozgásformáknak a feltárása, amelyek előre jelezhetik a iskolai évek alatt megjelenő esetleges tanulási nehézségeket. A jelen munkában az AT hatásának, illetve részleges hatásának új szempontú vizsgálata valósul meg, mert az eddigi kutatásokban (*Barthel* és mtsai.; 2009, *Keresztesi*, 2004; *Marton-Dévényi, Jordanidisz* és *Horváth,* 2007; *Oroszné,* 2010) nem elemezték a mozgásterápia befolyását a DIFER által mért elemi alapkészségekre.

A kutatás céljai

A kutatás fő céljának tekintem a szükséges terápiás mozgásfejlesztés jelentőségének megerősítését az óvodai nevelésben. Ennek a célnak az eléréséhez a következő részcélokat fogalmaztam meg:

- Célom rávilágítani azokra a mozgásterületekre, amelyek elmaradása kapcsolatot mutat az DIFER által mért elemi alapkészségekkel, jelezhetik az idegrendszer nem megfelelő érettségét iskolába lépés előtt, és fejlesztésük fokozott figyelmet igényel a sikeres iskolakezdés érdekében.
- Célom megvizsgálni az AT közvetett hatását iskolaéretlenség jeleit mutató, terápiával fejlesztett óvodás gyermekek DIFER által mért tanuláshoz szükséges elemi alapkészségeire. Így szeretném igazolni a mozgásfejlesztés pozitív hatását az iskolai felkészülésben.

Hipotézisek

1. Feltételezem, hogy az AT keretében felmért mozgásos területek közül több is kritikus faktorként jelzi az iskolaéretlenséget.
2. Feltételezem, hogy az iskolaéretlenség jeleit mutató gyermekek idegrendszeri éretlenségét mutatja kialakulatlan lateralitásuk, valamint a primitív reflexeik fennmaradása, melyek befolyásolják a mozgás- és az elemi alapkészségeik fejlődését.

3. Feltételezem, hogy az AT közvetett hatása tetten érhető a DIFER által mért elemi alapkészségek kedvező változásában a terápiában részesült iskolaéretlenség jeleit mutató óvodásoknál.

Mintavétel és módszer

Vizsgálatunkban 105 fő, 5 év 7 hónap átlagéletkorú óvodás gyermek vett részt a 2005/2006, 2006/2007, a 2007/2008, a 2008/2009-es és a 2009/2010-es nevelési év során. A gyermekek öt évfolyam különböző óvodai csoportjából kiválogatott óvodások voltak.

Valamennyi gyermeknél DIFER-tesztekkel értékeltük az elemi alapkészségeket, mozgásukat pedig az AT-mozgásvizsgálatával.

A Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlődési rendszer 4–8 évesek számára című módszer bemutatása

A tanulás, illetve a személyiségfejlődés szempontjából alapvető jelentőségű készségek felmérését a DIFER-teszttel végeztük el. A DIFER-teszt vizsgálati területei: *Szocialitás, Írásmozgás-koordináció, Tapasztalatiösszefüggés-kezelés*, *Beszédhanghallás, Tapasztalati következtetés*, *Relációszókincs*, *Elemi számolási készség*. A DIFER-teszteket az óvoda fejlesztő pedagógusa végezte el minden nevelési év tavaszán. A teszt a hét elemi alapkészséget pontszámokkal értékeli, melyeket százalékpontban is kifejeznek. A százalékpont megmutatja, hogy az adott készségek elsajátításában a gyermek hol tart. A fejlődési modell előkészítő, kezdő, haladó, befejező és optimális szintet tartalmaz. Az elemi alapkészségek fejlettségét egyetlen értékben, a DIFER-indexben is megadja, ami a készségek egyik legfontosabb és legátfogóbb mutatója.

Az Alapozó Terápia mozgásvizsgálatának bemutatása

Fejlesztő módszerünknek, az Alapozó Terápiának kiinduló részét képezte a mozgásvizsgáló teszt, mely azokat a mozgásformákat minősíti, amelyek az idegrendszer érettségét jelezhetik. A mozgásfejlődés és mozgáskoordináció szempontjából kiemelt jelentőségűek: *Korai helyzetváltoztató mozgások/elemi mozgások, helyváltoztató ciklikus-aszimmetrikus mozgások, keresztező mozgások, egyensúly vizsgálatok – statikus egyensúly felmérése az Alapozó Terápia felmérő feladataival, rugalmasság, finommotorika*, *térbeli mozgások*. Az egyensúlyozó képesség alaposabb vizsgálatára kiegészítő feladatokat alkalmaztunk, melyet az Alapozó Terápia mozgásfelmérése nem tartalmazott:

1. Dinamikus egyensúlyfeladatokat
2. *az Oseretzky-teszt részfeladataival* végzett statikus*egyensúly-vizsgálatot*

Az Alapozó Terápia kiindulási mozgásvizsgálatához társult a *Testséma* és a *Lateralitás* vizsgálata is.

A mozgásvizsgálat során valamennyi területet több feladattal térképeztük fel. A különböző mozgásformákat meghatározott kritériumok alapján, egy értékelő lapon, 5-ös skálán minősítettem, a pontértékek összeadódtak, melyből százalékos értékeket számoltam.

Ez alól kivételt képezett a *lateralitás a testséma és a térbeli tájékozódás* minősítése. A mozgásterületek eredményének átlagából motoros indexet kaptam.

Az Alapozó Terápia bemutatása

Az Alapozó Terápia egy komplex, mozgásfejlesztésen alapuló, mozgásos-érzékszervi típusú idegrendszer-fejlesztő mozgásterápia. Elősegíti a gyermek idegrendszeri érési folyamatait, alapvetően 5–15 éves gyermekeknél alkalmazható. Legfőbb célja a mozgáskoordináció fejlesztése, mely a motorikumon keresztül szenzoros inger-válasz sorozatok tömegét, idegélettani, idegszövettani helyreállítást indít el a szinapszisok bejáratása értelmében.

A kutatás bemutatása

A 105 főből kiválogattunk az elemi alapkészség-rendszer szerint az *iskolaéretlenség jeleit mutató 51 fő óvodást*, akiknél a DIFER-index értéke 65% alatt volt (*Józsa és Fazekasné*, 2006). A gyermekek kiválasztásánál figyelembe vettük az óvodapedagógusok és a fejlesztő pedagógus által jelzett panaszokat is, melyeket a felmérésünk megerősített.

- Vizsgálatunkban 54 fő óvodás az elemi alapkészségek alapján átlagos fejlődésűnek tekinthető. DIFER-indexük 65%pont fölött volt. Adataikat a mintakiválasztásnál használtuk fel, valamint lényeges háttér információkként szolgáltak számunkra. Eredményeiket első és harmadik hipotézisem vizsgálatánál kontrollként alkalmaztam.

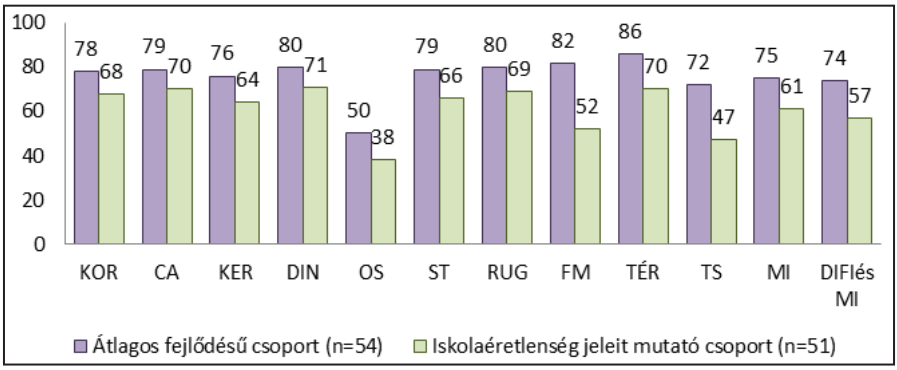
Az iskolaéretlenség jeleit mutató gyermekeket további két csoportba osztottuk: *fejlesztett és fejlesztésre javasolt csoportba* annak függvényében, hogy a szülők vállalták-e az 1 évig tartó együttműködést.

- A *fejlesztett csoportot* (N=27) egy nevelési éven át Alapozó Terápiával segítettük, mely hetente 3 délután 90 percet vett igénybe. Náluk a közel egy éves terápia végén újból felvettük a DIFER-teszteket és a mozgásvizsgálatot.
- A *fejlesztésre javasolt csoportunknál* (N=24), a fő összehasonlítási szempontokat nézve és az AT közvetett hatását tekintve, elegendőnek tartottuk a DIFER-tesztekkel végzett utóvizsgálatot. Eredményeik második hipotézisünk vizsgálatánál kontrollként szolgálnak.

Eredmények

Kutatási célomnak megfelelően, eredményeim rávilágítanak arra, hogy az óvodai évek alatt, de különösen iskolába lépés előtt a gyermekek mozgása egészében ad információt idegrendszerük érettségéről. Eredményeim alapján a két fő mintánk eltérő ütemű mozgásfejlődést mutat; az *iskolaéretlenség jeleit mutató csoport* valamennyi vizsgált mozgásterületen szignifikánsan gyengébben teljesített az átlagos fejlődésű csoportnál.

Az eredmények alapján kutatásunkban az iskolaéretlenséget a keresztező mozgások, az aszimmetrikus mozgások, valamint az egyensúlyozó rendszer érettsége jelzi kritikus faktorként (*1. diagram*). A korrelációs vizsgálat alapján elmondható, hogy az iskolaéretlenség jeleit mutató csoport nagymotoros koordinációjának közvetett hatása szociális kompetenciájukban és írásmozgás-koordinációjukban mutatkozik meg. Első hipotéziseünket elfogadjuk.



1. diagram: Az átlagos fejlődésű csoport és az iskolaéretlenség jeleit mutató csoport első mozgásvizsgálatának eredményei[1]

Az eredmények alapján elmondható, hogy az iskolaéretlenség jeleit mutató csoport lateralitása kevésbé kialakult – bár ez statisztikailag nem alátámasztott –, mint az átlagos fejlődésű csoportnál. Mindez az iskolaéretlenség jeleit mutató gyermekeknél több mozgásfeladat kivitelezésére és elemi alapkészség teljesítésére hatott jelentős mértékben (dinamikus egyensúly, Oseretzky-féle egyensúly, finommotorika, valamint szocialitás, elemi számolás és beszédhanghallás), szemben az átlagos fejlődésű csoporttal (Oseretzky-féle egyensúly és statikus egyensúly). A lateralitás befolyása a még keresztezett vagy kialakulatlan formá-

[1] A rövidítések értelmezése: KOR/Korai mozgások, CA/Ciklikus-aszimmetrikus mozgások, KER/Keresztező mozgások, DIN/Dinamikus egyensúly, OS/Osteretzky egyensúly, ST/Statikus egyensúly, RUG/Rugalmasság, FM/Finommotorika, TÉR/Térbeli mozgások, TS/Testséma, MI/Mozgásindex, DIFIés MI/Difer index és mozgásindex átlaga

jában jelentősebb. Ahogy biztosabbá válik a gyermek oldaldominanciája, úgy csökken annak hatása a mozgások automatizálódásában és az elemi alapkészségek alakulásában.

Az iskolaéretlenség jeleit mutató csoport idegrendszeri éretlenségét jelzi az a tény is, hogy valamennyi vizsgált reflexmozgás nagyobb arányban és erősebben van jelen, szignifikáns mértékben pedig a tónusos labirintus reflex kiválthatósága mutat különbséget az átlagos fejlődésű csoporthoz képest (*1. táblázat*).

Az eredményekkel sikerült bizonyítani azt a feltételezést is, hogy ahol a mozgás és az elemi alapkészségek felmérésének eredménye átlagosan 65%-nál alacsonyabb, ott a fennmaradó reflexmozgások több terület fejlődésére is hatással vannak. Ebben az értelemben különös figyelmet kell fordítani a ciklikus- aszimmetrikus mozgásokra, valamint az egyensúlyozó képesség dinamikus és statikus fajtájára. A primitív reflexek iskolai készségekre gyakorolt közvetett hatását is sikerült igazolnunk, hiszen a DIFER -vizsgálat területei is szignifikánsan gyengébbek abban az esetben, ha a gyermekeknél még kiválthatóak a reflexek, közülük is figyelmet érdemel a szocialitás, írásmozgás-koordináció, tapasztalati összefüggés és a relációszókincs. Második hipotézisünket elfogadjuk.

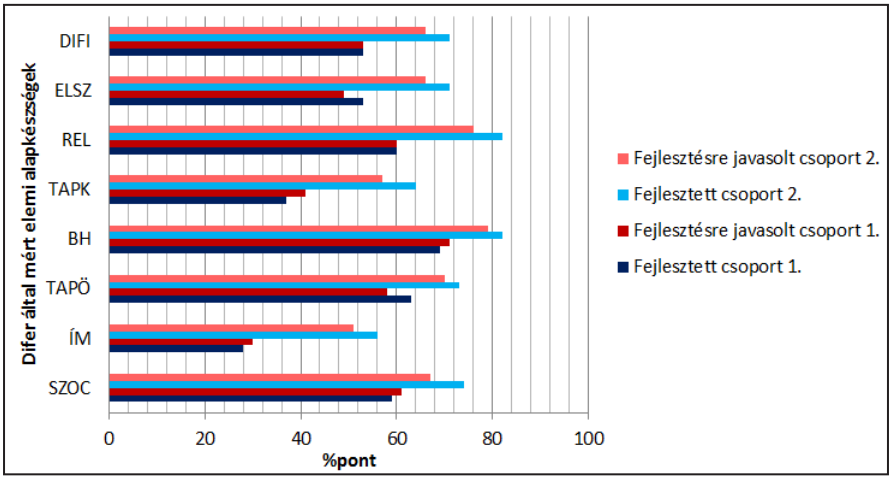
	Szimmetrikus tónusos nyaki reflex*		Pearson Chi-Square	p	Fisher's Exact Test
	előfordul	kevésbé fordul elő			
Átlagos fejlődésű csoport (n=54)	20	34	4,991(b)	,025	,032
Iskolaéretlenség jeleit mutató csoport (n=51)	30	21			
Összesen	50	55			
	Aszimmetrikus tónusos nyaki reflex				
Átlagos fejlődésű csoport (n=54)	18	36	1,525(b)	,217	,236
Iskolaéretlenség jeleit mutató csoport (n=51)	23	28			
Összesen	41	64			
	Tónusos labirintus reflex*				
Átlagos fejlődésű csoport (n=54)	21	33	8,114(b)	,004	,006
Iskolaéretlenség jeleit mutató csoport (n=51)	34	17			
Összesen	55	50			

1. táblázat: A vizsgált csecsemőkori reflexek előfordulása az átlagos fejlődésű, valamint az iskolaéretlenség jeleit mutató csoportnál

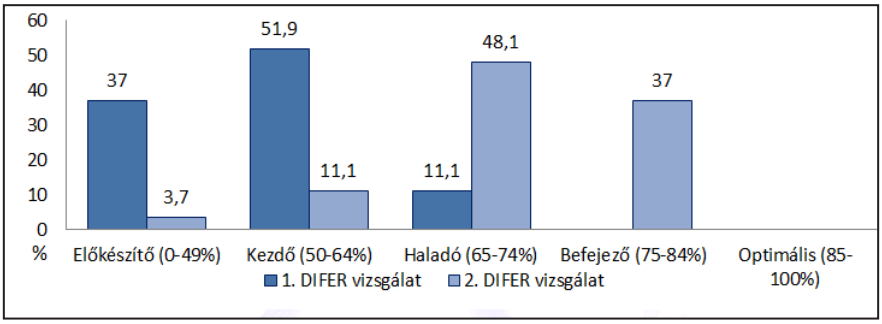
Kutatásunk fő céljának tekintettük az AT közvetett hatásvizsgálatát az iskolai felkészülésre. Célunk eléréséhez a fejlesztett és a fejlesztésre javasolt csoport eredményeit elemeztük, és hasonlítottuk össze részletesen. A két minta teljesítményét összevetve elmondható, hogy ugyan mindkét csoport szignifikáns mértékű fejlődést mutatott a kontroll vizsgálatkor, a fejlesztett csoport 1. és 2. vizsgálata közötti pozitív irányú változása azonban megelőzi a fejlesztésre javasolt csoportét (*2. diagram*). A gyermekek mozgásának architektúrája a terápiás hatásnak köszönhetően sokkal egységesebbé vált, aminek közvetett hatása az írásmozgás-koordinációban és a beszédhanghallásnál nyújtott teljesítményükben is tükröződik.

A mozgásterápia fejlődésre gyakorolt hatásának bizonyítéka az is, hogy a fejlettségi szintek a terápiában részesült óvodásoknál jeleznek nagyobb változást. Náluk a kontrollvizsgálatkor 4 készség 1 egységnyi fejlettségi szintet *(szocialitás, írásmozgás koordináció, tapasztalati következtetés, elemi számolási készség),* 3 készség pedig 2 fejlettségi szintet ugrott, melyek közül hármat *(tapasztalati* összefüggés*, beszédhanghallás, relációszókincs)* befejező szinten birtokoltak. A fejlesztésre javasolt csoportnál ezzel szemben stagnálást is mutat a vizsgálat a tapasztalati összefüggésnél és a beszédhanghallás készségnél, valamint egyik készséget sem birtokolják befejező szinten a gyerekek.

A fejlesztett csoportról az iskolaérettség megbízható kifejezője tükrében elmondható az is, hogy a készségek kisebb, de nem szignifikáns mértékű változása a készségek begyakorlottságának összesített mutatójában, a DIFER-indexben tükröződve szignifikáns mértékű fejlődéshez vezetett (*3. diagram*). A terápiás csoport nagyobb mértékű fejlődést mutatott a fejlesztésre javasolt csoporthoz képes, statisztikailag azonban a változás nem szignifikáns mértékű. Harmadik feltételezésünket az adott körülmények között, a kutatásunk mintáján nem tudtuk alátámasztani.



2. diagram: A fejlesztett csoport (N=27) és a fejlesztésre javasolt csoport (N=24) első és második DIFER vizsgálatának eredményei



3. diagram: A fejlesztett csoport DIFER-index eredményének szignifikáns mértékű változása ($p<0,05$)

Összefoglalás

A kutatásban bizonyítást nyert, hogy az eltérő ütemű mozgásfejlődés a tanuláshoz szükséges elemi alapkészségek érésére negatív hatással van.

Eredményeink tükrében elmondható, hogy az óvodás korú gyermekek mozgásfejlettségének, mozgáskoordinációjának részletes értékelése esszenciális a hatásos terápiák kiválasztása és az iskolakezdésre történő felzárkóztatás érdekében. Az Alapozó Terápia mozgásvizsgáló eljárása alkalmas ennek az igénynek a kielégítésére. A mozgásterületek és az elemi alapkészségek közötti együtt járások a két fejlettséget vizsgáló módszerek sikeres finomhangolását bizonyítják, így a DIFER-programcsomag fizikai fejlettséget vizsgáló eljárással történő kibővítését is eredményezheti.

Óvatosan megfogalmazhatjuk azt is, hogy az Alapozó Terápia humánspecifikus, elemi mozgásmintákra épülő rendszere a problémamentes óvoda-iskola átmenetet segítő fejlesztő eljárása lehet. Felmerül azonban a módszer – a terápia koncepciójának megtartásával, az óvodások populációjának szükségleteit figyelembe vevő – színesítésének javaslata, például kiegészítő motiváló, játékos gyakorlatsorral, sokmozgásos testnevelési játékkal. A terápiás munka sikerességét tovább növelné az óvodás korú gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodó, jól bevált, korszerű, kreatív pedagógiai módszerek minél gyakoribb alkalmazása. A szervezési feladatok, a foglalkoztatási formák, a differenciálás, a fokozatosság valamint a játékosság elvére épülő módszertani fogások ügyes megválasztásával a gyermekek érdeklődése tovább tartható fenn, amivel terápiás céljainkat biztosabb úton érhetjük el.

A jövő óvodapedagógusainak kulcsszerepe van az időben (5–6 éves korban) történő szűrésben és a preventív-korrektív szemléletű alapozó mozgásfejlesztés alkalmazásában. A sikeres iskolai élet megkezdéséhez szükséges fejlettségi szint eléréséhez a mindenkire vonatkozó, minél korábbi intézményes nevelésen túl

egy egységes mozgásvizsgálat és az ahhoz tartozó terápiás eljárás kötelező bevezetését kutatásunk is indokolja. A hiányt pótló diagnosztikai rendszer és eljárási protokoll, a diagnózisokhoz illesztett konzisztens terápiás, illetve fejlesztő eljárások és a kontrollvizsgálatok kidolgozása a sikeres előrehaladás érdekében vizsgálati eredményeink alapján is megalapozottnak tekinthető.

Kiemelt célunknak tekintjük az AT hatásának és a tanuláshoz szükséges elemi alapkészségek fejlődésének és együtt járásának követéses vizsgálatát.

Ajánlások és megfontolások a gyakorlati pedagógia számára

A kutatás rámutatott arra, hogy fontos és szükséges: országos szinten, az óvodáskorú gyermekek számára egy egységes mozgásfejlettséget vizsgáló eljárás kidolgozása; szükség esetén a korosztály sajátosságaihoz igazodó egységes mozgásfejlesztő eljárás kidolgozása és bevezetése, annak tárgyi és személyi feltételeinek biztosítása; a mozgásfejlettséget vizsgáló- és fejlesztő eljárás elsajátítása az óvodapedagógus képzés részeként, esetlegesen akkreditált továbbképzés keretein belül; a mindennapos testnevelés pszichomotoros képességekre gyakorolt pozitív hatásainak kiaknázása; a DIFER-tesztrendszer elterjedésének megerősítése, a két fő módszer alkalmazásának figyelemmel kísérése; az óvodáskorú gyermekek mozgáskultúrájának megalapozása, mozgásos aktivitásának, mozgásrepertoárjának növelése.

Felhasznált irodalom

Barthel Betty, Bognár Alíz, Rácz Katali és Fodorné Földi Rita (2009): Alapozó Terápia kontra értelmi akadályozottság. *Gyógypedagógiai Szemle*, **37.** 1. sz. 26–32.

Berényi Eszter, Berkovits Balázs és Erőss Gábor (2005): Iskolaválasztás az óvodában: a korai szelekció gyakorlata. *Educatio,* **14.** 4. sz. 805–824. letöltés helye: http://epa.oszk.hu/01500/01551/00034/pdf/407.pdf letöltés ideje: 2015. szeptember 22.

Bernolák Béláné és Mlinkó Renáta (2006): Mozgás. Erősségek – nehézségek, zavarok feltárása és a fejlesztés. In: Zsoldos Márta (szerk.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás – Kézikönyv a nevelési tanácsadókban, szakértői és rehabilitációs bizottságban végzett komplex vizsgálathoz.* Oktatási Minisztérium és a Fogyatékos Gyermekek, Tanulók Felzárkóztatásáért Országos Közalapítvány támogatásával, Budapest. 49–81.

Connor-Kuntz, F. J. és Dummer, G. M. (1996): Teaching across the curriculum: Language physical education for preschool children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, **13**. 3. sz. 302–315.

Cools, W., Martelaer, K., Samaey, C. és Andries, C. (2009): Movement skill assessment of typically developing preschool children: A review of seven movement skill assessment tools. *Journal of Sports Science and Medicine*, **18.** 2. sz. 154–168.

Csapó Benő (2008): A magyar iskolarendszer adaptációs problémái: a tudás minősége. In: Fazekas Károly (szerk.): *Közoktatás, iskolai tudás és munkapiaci siker.* MTA Közgazdaságtudományi intézet, Budapest. 113–131.

Csépe Valéria (2008): A közoktatás megújítása – A különleges oktatást, nevelést és rehabilitációs célú fejlesztést igénylő (SNI) gyermekek ellátásának gyakorlata és a szükséges teendők. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal, Ecostat, Budapest. 139–167.

Gereben Ferencné (2006)*:* A tanulási sikertelenség problémája – Gyógypedagógiai pszichológiai megközelítés. In: Zsoldos Márta (szerk.) *Gyógypedagógiai diagnosztika és tanácsadás. Kézikönyv a nevelési tanácsadókban, szakértői és rehabilitációs vizsgálatokban végzett komplex vizsgálatokhoz.* Oktatási Minisztérium, Budapest. 33–48.

Getchell, N.; McMenamin, S. és Whitall, J. (2005): Dual motor task coordinationin children with and without learning disabilitis. *Adapted Physical activity Quarterly,* **22**. 1. sz. 21–38.

Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006). A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél I. rész. *Gyógypedagógiai Szemle*, **34**. 2. sz. 133–141.

Józsa Krisztián (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. *Iskolakultúra*, **14.** 11. sz. 3–16.

Kereki Judit (2013): A koragyermekkori intervenciós rendszer működésének legfontosabb problématerületei és fejlesztési lehetőségei. *Gyógypedagógiai Szemle*, **61**. 1. sz. 23–38.

Keresztesi Katalin (2004): Mozgásterápia pszichiátriai betegek és diszlexiás tanulók részére. *Magyar Sporttudományi Szemle,* **4.** 1. sz. 1–24.

Király Tibor és Szakály Zsolt (2011): *Mozgásfejlődés és a motorikus képességek fejlesztése gyermekkorban*. Dialóg Campus, Pécs.

Lakatos Katalin (1999): Az iskolaéretlenség korai felismerése. *Fejlesztő Pedagógia*, **9**. 4–5. sz. 3–25.

Lakatos Katalin (2005): *A mozgásérettség vizsgálatának jelentősége a tanulási zavarok megelőzésében*. Doktori értekezés, Semmelweis Egyetem, Budapest.

Marton-Dévényi Éva, Szerdahelyi Márton, Tóth Gábor és Keresztesi Katalin (1999): *Alapozó Terápia. Fejlesztő Pedagógia*, különszám, 80–107.

Marton-Dévényi Éva (2002): Az alapozó terápia elmélete és gyakorlata, In: M. Tamás Márta (szerk.): *Fejlesztő pedagógia,* ELTE-Eötvös Kiadó, Budapest.

Marton-Dévényi Éva, Jordanidisz Ágnes és Horváth Ilona (2007): *Gondolatok a diszlexia végső okairól. Az Alapoz*ó T*erápia hatása. Esettanulmányok*. Alapozó Terápia Alapítvány, Budapest.

Mesterházi Zsuzsa (2006): A (gyógy)pedagógiai diagnosztikai munkát segítő alapfogalmak. In: Zsoldos Márta (szerk.): *Gyógypedagógiai diagnosztika és tanácsadás, Kézikönyv a nevelési tanácsadókban, szakértői és rehabilitációs vizsgálatokban végzett komplex vizsgálatokhoz.* Oktatási Minisztérium, Budapest. 22–32.

Mohai Katalin (2009): A diagnosztika szerepe a sikeres fejlesztésben, *Gyógypedagógiai Szemle*, **37**. 5. sz. 331-343.

Mohai Katalin (2013): *Szempontok az olvasási zavarok azonosításához és differenciáldiagnosztikájához*. Doktori (Phd) disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiai Doktori Iskola Kognitív Fejlődés Program, Budapest.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 éves*ek számára. Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (2008): A közoktatás megújítása – Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal, Budapest. 53–71.

Nagy József (2012): Oktatási rendszerünk jövője – Sorsdöntő fejlesztési szükségletek és lehetőségek, *Iskolakultúra,* **22.** 3. sz. 25–42.

Nagyné Kovács Ildikó (1997a): Ecce Homo. *Fejlesztő* P*edagógia,* **27.** 4–5. sz. 15–24.

Nagyné Kovács Ildikó (1997b). *Mozgásfejlő*d*és kisgyermekkorban*. MTE jegyzet, Exorg, Budapest.

Némethné Tóth Orsolya (2002): Tanulási képességek összehasonlító vizsgálata óvodás- és kisiskoláskorú gyermekeknél az iskolaérettség függvényében. *Kalokagathia,* **40.** 1–2. sz. 145–150.

Némethné Tóth Orsolya (2006): Comparative examination of study aptitude of kindergarten children as a function of school maturity. *Practice and Theory in Systems of Education,* **1**. 2. sz. 73–82.

Oroszné Kosik Gabriella (2010): Mozgásterápia, mint kiegészítő terápia a beszédfejlesztés terén. *Gyógypedagógiai szemle*, **38**. 3. sz. 237–243.

Porkolábné Balogh Katalin (2004): A tanulási képességet meghatározó pszichikus funkciók feltárására és fejlesztésére irányuló kísérletek. In: Porkolábné Balogh Katalin, Balázsné Szűcs Judit, Szaitzné Gregorits Anna (szerk.) *Komplex prevenciós óvodai program – Kudarc nélkül az iskolában.* Trefort, Budapest. 23–40.

Szvatkó Anna (2006): Határeseti övezethez tartozó intelligenciával rendelkező gyermekek komplex vizsgálatának szükségessége az iskolaérettségi vizsgálat részeként, In: Zsoldos Márta (szerk.): *(Gyógy)pedagógiai diagnosztika és tanácsadás – Kézikönyv a nevelési tanácsadókban, szakértői és rehabilitációs*

bizottságban végzett komplex vizsgálathoz. Oktatási Minisztérium, Budapest. 190–199.

Zsoldos Márta (2009): A kognitív képességfejlesztés korspecifikus sajátosságai aneurogén tanulási zavar terápiájában. In: Marton Katalin (szerk.): *Neurokognitív fejlődési zavarok vizsgálata és terápiája: példák a bizonyítékon alapuló gyakorlatra.* ELTE Eötvös Kiadó és ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 123–150.

Zsoldos Márta és Kiss Ádám (2004): A képességrendszer változásai fejlesztésben részesülő 5-7 éves gyermekeknél. In: Lányiné Engelmayer Ágnes (szerk.): *Képességzavarok diagnosztikája és terápiája a gyógypedagógiai pszichológiában*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 77–95.

Zsoldos Márta és Sarkady Kamilla (2001): *Szűrőeljárás óvodáskorban a (specifikus) tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára: MSSST – Meeting Street School Screening Test.* ELTE BGGYFK Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet, Budapest.

Gyöngy Kinga

Az Első lépések a művészetek felé program „tízparancsolata”

2010 februárjában felkérést kaptam a Magyarországszerte újonnan induló csecsemő- és kisgyermeknevelő BA-szakok Országos Programfejlesztő Bizottságától, hogy többedmagammal tananyagot készítsek az egyetemi szintű képzés művészeti neveléssel foglalkozó kurzusai számára. Ötéves munkánk eredményeként három kötetben jelent meg az empirikus alapokon nyugvó, komplex művészeti nevelési program:

Gyöngy Kinga (2014): *A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. (háttértanulmányok)

Gyöngy Kinga (2015, szerk.): *Első lépések a művészetek felé I. A vizuális nevelés és az anyanyelvi-irodalmi nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*. Dialóg Campus, Budapest – Pécs.

Gyöngy Kinga (2015, szerk.): *Első lépések a művészetek felé II. Az ének-zenei nevelés lehetőségei kisgyermekkorban*. Dialóg Campus, Budapest – Pécs.

A háttértanulmányok kötetét a *Gyermekkultúra Konferencia és Kiállítás* keretében mutatta be *Nyitrai Ágnes* 2014. november 21-én. Háromnegyed év elteltével került sor a módszertani kötetek bemutatására – szerzőtársak jelenlétében, 2015. június 22-én a *Gyengéd átmenetek* konferencián, ugyancsak az ELTE Tanító- és Óvóképző Karán.

A könyvbemutató meghatározó élmény volt számomra. Szerzőtársak, lektorok, érdeklődők jelenlétében beszélgettem *Kádár Annamáriával* a könyv születéséről. Beszélgetőtársam egyik kérdése az volt, hogyan fogalmaznám meg a művészeti nevelési programunk tízparancsolatát – innen e tanulmány címe. A könyvbemutató után keresett meg *Kolosai Nedda*, e kötet szerkesztője, hogy foglaljam össze írásban szemléletemet a kisgyermekkori művészeti nevelésről – erre teszek most kísérletet.

1. Pozitív élmény

Alapvető kiindulási pontunkká vált, hogy a művészetek felé vezető úton a gyermekek számára csak pozitív élményeket szeretnénk biztosítani. A bölcsődetörténeti előzmények ismeretében vált egyértelművé, hogy a három éven aluli gyermekek esetében a kényszerektől mentes, önkéntes részvétel lehetőségét kell biztosítanunk. A gyermek dönthet arról, bekapcsolódik-e a tevékenységbe, illetve mikor szeretne kiszállni belőle. A művészeti nevelési mozzanatok pozitivitását az is biztosítja, hogy ítélettől és összehasonlítástól mentesek.

Célunk az élményszerzés, az önkifejezés támogatása. Pozitív visszajelzésnek tekinthetjük, ha a gyermekek a művészeti tevékenységek során játszani, improvizálni kezdenek, például a hengerrel való festés közben kisautóhoz hasonlóan berregnek vagy dallamtöredékeket szőnek játékukba – akár megváltoztatott szöveggel.

A különböző művészeti ágak a gyermekeket különböző módon juttatják pozitív tapasztalatokhoz. A vizuális alkotó játékok esetében lehetőséget nyújtunk a gyermekeknek az anyagok megtapasztalásra, a „meg tudom csinálni"-élmény átélésére. A könyvhöz kötött irodalmi nevelés helyzeteiben meghitt, ölbéli vagy könyv köré kucorgós helyzetekben elmélyülésre, katarzis átélésére vagy egyszerűen a kíváncsiság kielégítésére, beszélgetésre nyílik lehetősége a gyermekeknek. A versmondás, mondókázás helyzetei a dalolással rokon helyzetek abból a szempontból, hogy szórakoztatnak, érintéssel párosulnak, ritmusuk van, az érzelmekre hatnak. Az ének és a zenehallgatás hangulatot teremt, gazdagítja a játékot. A művészeti nevelés oly sokszínű, hogy minden gyermeknél megtalálhatjuk, mi az, ami számára pozitív élményt jelent benne.

2. Pozitív hatás

A három éven aluli gyermekek esetében teljesítménykényszertől mentesen folyhat a művészeti nevelés. Nem célunk a tanítás, de a gyermekek utánzási vágya miatt azt fogjuk tapasztalni, ha a művészeti csírák a mindennapjaink szövedékébe ágyazódnak, a gyermekek több területen fejlődnek általa.

Általános tapasztalat, hogy az erőltetett fejlesztés csökkenti az élményszerűséget, ezért nem a fejlesztés céljával cselekszünk, hanem azért, hogy a gyermeket a kultúránkba bevezessük és megmutassuk neki az önkifejezés sokféle útját. Ha a gyermek pozitív élményt él át a tevékenységben, önmagát fejlesztővé válik azáltal, hogy a művészeti tartalom motivációs bázisán készségeket gyakorol.

3. Értékes művészeti anyag

A művészeti anyag megválasztásakor éppoly fontos szempont, hogy a gyermeknek tetsszen, mint hogy értékes legyen. Mit értünk azon, hogy értékes? Ízlésformáló. Időállóan szép. Letisztult. Az életkornak megfelelő és a művészeti élménnyel kapcsolatos lélektani folyamatokat tiszteletben tartó.

Az első kihívást az értékes művészeti anyaggal kapcsolatosan a kiválasztás jelenti. A kisgyermeknevelőnek legyen kellő repertoárja a művészileg értékes dalokból, mondókákból, versekből, a képeskönyvek értékét tartalmi és vizuális szempontból egyaránt képes legyen megállapítani, és a gyermekek kezébe adott alkotó eszközöket jól válassza meg, azaz legyenek elég jó minőségűek a siker biztosításához.

A második kihívás abban áll, hogy az értékes művészeti anyag közvetítése felkészültséget igényel. Művészeti készségekre lesz szüksége annak a kisgyermeknevelőnek, aki ezt komolyan veszi. A muzikalitás területén elvárható, hogy legyen ritmusérzéke, tudjon tisztán énekelni, kottát olvasni, hangszeren játszani. Beszéde legyen tiszta. Emlékezzen a mondókák, versek, dalok szövegére és élményt adóan tudja őket közvetíteni. Az interaktív képeskönyv-nézegetéshez szükséges, hogy a képekről tudjon a kisgyermekkel beszélgetni és jól is tudjon felolvasni. A vizuális nevelés terén elvárható, hogy képes legyen a környezet esztétikus és az alkotást segítő kialakítására és az érzelmek szabad áramlásának utat engedő alkotói légkör megteremtésére.

4. A hiteles közvetítés

A hiteles közvetítés alapja az, hogy a felnőtt is élvezi a tevékenységet, örömét leli benne. Ha a felnőttnek is tetszik egy tevékenység, akkor gyakrabban fogja azt kezdeményezni. A nap során bármikor felcsendülő szép énekhang, a kisgyermeknevelő dalos jelenléte a gyermek számára minta, bizonyítéka annak, hogy a zene a mindennapok részét képezheti. Azaz a felnőtt öröméhez és felszabadultságához szükséges egy fajta professzionalizmus a művészi készség terén, melyet a képzésnek kell megadnia, illetve tökéletesítenie. A felnőtt játékos, aggódásmentes jelenlétét a kellő átgondoltság és az összehangolt csapatmunka is segíti – kifejezetten a maszatolással, rendetlenséggel járó alkotások esetében, mint amilyen a festés, plasztikázás, tépés, ragasztás.

5. Életkorilag adekvát

A gyermekek érdeklődését olyan tevékenységek fogják elnyerni, melyek érdeklik őket, és amelyekben sikeresnek élhetik meg magukat. Éppen ezért a három évnél fiatalabb gyermekek esetében kiemelt fontosságú az a kérdés, hogy az adott gyermek fejlettségéhez illő-e a művészeti anyag.

A módszertani kötetek összterjedelme ezer oldal felett van (1078 oldal). – Hogy tudtatok ennyit írni erről a témáról?! – vetették fel többen is meglepődve. A terjedelmet magyarázza az is, hogy az *Első lépések a művészetek* felé fejlődéslélektani megközelítésű, azaz részletesen kitér arra, hogy milyen készségek szükségesek a művészeti tevékenységekben való részvételhez, illetve hogyan fejlődnek a kisgyermekek művészeti készségei: például énekhangjuk, mesehallgatási érdeklődésük, kézügyességük stb. Segíteni akartuk a kisgyermeknevelőket a zenei anyag megválasztásában, hogy tudják, melyik dal számít egyszerűbbnek, azaz melyiket tudja sikerélménnyel elsajátítani egy kisgyermek is. Elemezni tudják a zenei anyagot, tudjanak különbséget tenni a különböző műfajok közt. Ismerjék az irodalmi alkotások jellemzőit és korosztályhoz való illeszkedésüket.

A vizuális tevékenységek összeállításakor célunk volt, hogy a nevelők komplexitásuk szerint elemezni tudják a kézműves tevékenységeket, lássák át, melyik életkornak valók. Ismerjék a gyermekek szem-kéz koordinációjának fejlettségét, hogy ez alapján tudják a bölcsődés gyermek kézműves tevékenységeit tervezni, tudják, milyen eszközöket érdemes a gyermekek kezébe adniuk, milyen technikákkal próbálkozhatnak biztonsággal. Ne frusztrálják feleslegesen a gyermekeket egy számukra elérhetetlen szint bemutatásával, hiszen ez végeredményben a felnőtt és a gyermek kudarcához vezethet.

6. Nyílt végű tevékenység

A kisgyermekkori művészeti nevelés célja a megtapasztaltatás, az élményben való megmerítkezés támogatása. Az úton levés, ismerkedés a saját képességekkel, anyagokkal, a világ dolgaival. Az önkifejezés fontosabb a végeredménynél. A kezdő lökést a felnőtt adja meg, majd a gyermek érdeklődése határozza meg a folytatást. Mindezek miatt rugalmas tervezésre van szükség. Vannak olyan tevékenységek, melyekhez elő kell készülni, de nem szabad ezeket erőltetni, ha a gyermekeket épp más érdekli. Gyurmázáskor ne a felnőtt elképzelése dominálja az alkotást, hanem elégedjünk meg azzal, is ha „csak” az anyaggal való találkozás élményével gazdagszik a gyermek. Arra is nyitottnak kell lennünk, hogy egy váratlan hóesés esetén érdemes elhalasszuk a gyurmázást, ha a gyermekeket a hó jobban érdekli.

A tervezés mese, vers, dal, mondóka esetében egy ötlettár létrehozásáról szól, melyből a pillanatnyi helyzethez leginkább illeszkedőt tudjuk kiválasztani. Így tudjuk a gyermek életébe leginkább belesimítani azokat a művészeti impulzusokat, melyekből a művészeti nevelés építkezik.

7. A felnőtt állványozza a gyermek tevékenységét

A nyílt végű tevékenység nem jelenti azt, hogy a felnőtt kivonulna a művészeti történésből, csupán a gyermek kezébe helyezi a döntés jogát, saját tevékenységének irányítását. Emellett a kereteket-szabályokat továbbra is ő határozza meg, és biztosítja az egymás melletti nyugodt játék feltételeit. A gyermekek tevékenységét szolgálatával támogatja: segíti motivációval, tárgyi-technikai dolgokkal éppúgy, mint érzelmi támasznyújtással. Az állványozás azt jelenti, hogy a játékbeli elakadáskor a felnőtt úgy segít, hogy a gyermek végül azt érzi „meg tudom csinálni”. A felnőtt a gyermek erőfeszítéseit, ötleteit elismeri, támogatja. Kifejezi megbecsülését.

8. Reflektivitás

A kisgyermekkori művészeti nevelés apró mozzanatok egymásra épüléséből kerekedik ki. Elengedhetetlen része a gyermekek reakcióinak megfigyelése és

ezek mentén gondolkodás a saját pedagógiai viselkedésről. A bevált jó gyakorlatokat érdemes egymással megosztani, a kudarcokról támogató légkörben többedmagunkkal elgondolkodni. Igen hasznos lehet a reflexióhoz a fényképes dokumentáció, képelemzés. A módszertani kötetekben minden művészeti területhez találunk kérdéseket, melyek a saját gyakorlatról való gondolkodást segítik.

9. A művészeti nevelés lenyomata – a szülők felé való közvetítés

A gyermekközpontú művészeti nevelés a szülők felé bemutatható: a gyermekalkotások vagy az alkotás közben készült fotók kiállításával, a mondókák, versek szövegének, dalok kottájának kifüggesztésével. A láthatóvá tétel a kisgyermeknevelés elismertségét növeli. Általában a bölcsődés korú gyermekek nehezen számolnak be élményeikről a szülőknek, ezért a kisgyermeknevelőnek kell a szülők felé való bemutatás feladatát felvállalni. Mindamellett számolhatunk azzal is, hogy gyakori művészeti impulzusok mellett a gyermekek spontán elsajátítják a gyakran hallott dalokat, mondókákat, verseket a hozzájuk tartozó mozdulatokkal, és ezeket egy váratlan pillanatban otthon is bemutatják majd a szüleiknek.

+1. Bölcsődén túl

Tapasztalatunk azt mutatja, hogy a szabad alkotást, kísérletezést lehetővé tevő művészeti nevelés nem csak a bölcsőde keretein belül működik. Szerzőtársaimmal úgy leltünk rá erre a komplex, művészeti ágakat egymásba fonó rendszerre, hogy a három éven aluliak számára kellett megtalálnunk a számukra legalkalmasabb nevelési formát. A szabad kimenetelű, értékítélettől mentes, pozitív élmények biztosítását célként kitűző művészeti tevékenységek idősebb korosztályokban is gyümölcsözőek. Óvodáskorban, gyógypedagógiában, és főleg otthoni környezetben érdemes kipróbálni ezt a szemléletet.

Bárhol ki lehet alakítani egy apránként felépülő művészeti rendszert, ahol van elég idő és pszichikus tér, támogató légkör arra, hogy a gyermek megtalálhassa saját kifejezőkészségét. Alapvetően nem a kelléktáron múlik, sokféle különböző megvalósítás lehetséges a rendelkezésre álló eszközök és a nevelői erősségek függvényében. Döntő jelentőségű a felnőtt hozzáállása, jelenlétének módja, céljai.

GYERMEKKULTÚRA
A PEDAGÓGIAI GYAKORLATBAN

Bavalics Laura

Lépjünk be a mesébe!

Egy meghívó mindenki számára, aki óvodai neveléssel foglalkozik

Egy számomra nagyon kedves pedagógus barátom, a munkánkról egyszer azt mondta, amikor egy projektben munkálkodunk, az olyan mintha abban is élnénk. A gyermek nem a csoportszobába lép be, hanem a mesébe, minden arról szól. Ezt a varázslatot próbálom megmutatni tanulmányomban.

Úgy érzem, azt tapasztalom, három fontos pillér, amire óvodapedagógusként pedagógiánkat építjük, ahol a gyermek igazán önmaga lehet, ahol átélheti érzelmeit, feldolgozhatja élményeit: a játék, a mese és a szabad rajz, általában az alkotás. A szabad játék és szabad rajz kibontakozásáért a legtöbb, amit tehetünk, az, hogy a feltételeket megteremtjük, elegendő időt hagyunk mindenre. A mesék esetében a tiszta forrás és az élőszó talán a legfontosabb, óvodapedagógusként tudjuk mit, mikor és miért mesélünk a gyerekeknek. A népmesék önmaguktól hatnak. A gyermekek elvarázsolódnak, megérzik a mese belső üzeneteit, átélik, végigjárják a hős útját (*Krisztián*, 2001; *Boldizsár*, 2010; *Bajzáth*, 2014). Jöjjön velem, kedves Olvasó, lépjünk be a mesébe!

Ahogy belépünk az óvodába, és sétálunk a csoportszoba felé, a folyosón végigkísér minket a gyerekek által készített kollázs. A képek egyediek, különlegesek, mindegyik egy-egy gyermek saját varázstavát ábrázolja. A csoportszoba ajtaja mellett kis asztal, amit egy nagy kék kendő tóvá változtatott, benne kavicsok, kagylók, botok és a gyerekek által mintázott gyöngyös (só-liszt gyurma) halak. A falon szülőknek írt hírlevél olvasható. „Beszélgetőkör. Állatkertben jártunk, ezt mind láttuk: a nagy tó élővilága, akvárium."

Belépünk a csoportszobába, és ezzel belépünk a mesébe. A projekt asztalon, a természetsarokban megannyi kincs, amit a szülőkkel együtt gyűjtöttek a gyerekek egy egész hónapon át. Kagylók, kövek, halak, tengericsillag, horgászbot, kis hal határozó, természetbúvár könyvek, tárgyak, képek, mind-mind a vízi világot hozzák közelebb hozzánk. Ha a szobában körbenézünk, a falakon a gyerekek által közösen készített nagyméretű képek láthatóak, a szereplők szinte megelevenednek. Ránk köszön a vízi tündér, a szegény suszter legény, láthatjuk a hatalmas vizet, az arany várat, egy egész mesetérképet.

A babaszobában a lányok kendőket tekernek a lábuk köré, éppen azt játsszák, hogy ők sellők és vízi tündérek. Az egyik kisfiú egy fából készült siklót tekerget az asztal alatt. A nagy szőnyegen több kék és barna kendőt gyűjtött egy játszó csoport és egy egész nagy vízi világot építenek: Lego hajók úsznak a vízen, van, aki épp most hajtogatja papírból a következő vízi járművet. Egy másik kisebb

csoport papír tóban horgászik, mágneses horgászbotokkal. Megszámlálják, ki mennyi halat fogott. Megfigyelik, összehasonlítják a különböző színű és méretű halakat. Egy kisfiú az óvodapedagógus ölében ül, és szinte együtt mondjuk a mondókát: *„Ez beléesett a kútba, ez kihúzta, ez hazavitte…”* Kicsit később a víz morajlását halljuk és zene csendül, a gyerekek apró kék kendőkkel mozognak, úgy ahogy azt éppen érzik, és a zene mozgatja őket.

Majd a délelőtt vége felé a gyerekek meghallják az ismerős dallamot*: „Mese, mese mátka…”*, előkerül, a nagy foltokból varrt mesetakaró. Árnyszínház mesét látunk egy régi írásvetítő és egy akvárium segítségével. Amikor a víz megárad és a vár derekáig ér, mindent elsodor, igazi víz csobog az akváriumban, és akkor a gyerekek mindennek az árnyékát látják, valódi varázslatot élnek meg (*2. táblázat*).

Mese- és drámapedagógusként különösen fontosnak tartom a mesékkel, történetekkel való munkát, ezért a projekt terveinkben kiemelt szerepet kaptak a mesék (*Gabnai*, 2011; *Gendlin,* 2009; *Mérei* és *V. Binét,* 2006). Óvodánk Játékos Természetismeret, Mozgás, Anyanyelv programmal[1] dolgozik, ezt próbáltam a mesék világával összehangolni. Aki valaha átélte a projekt tervek adta lehetőségeket, megérezte annak szabadságát, nyitottságát és komplexitását, az biztosan megérti, hogy ez milyen izgalmas munkát jelent (*M. Nádasi,* 2010).

A nevelési évet kilenc projektre osztottam, mindegyik egy mese, népmese címét viseli (*Boldizsár*, 2010; *Bajzáth,* 2014). A tervező munka két ágból táplálkozik. Az egyik, hogy milyen környezeti témával szeretnénk foglalkozni a nevelési évben, a másik pedig, hogy melyik az a népmese, amiben el szeretnénk mélyülni, a történet fonala, a hősök útja miatt. E mellett figyelembe kellett venni a gyakorló hallgatók munkáját, a tervezésnél az időkeretek meghatározása is fontossá vált[2]. A helyi programnak megfelelően, a projekt a külső világ tevékeny megismeréséből építkezik. Ezért található ez a tevékenységi terület a terv közepén, ehhez kapcsolódnak a különböző fejlesztési ágak. A projekt különlegessége, hogy mindig tartalmaz egy mesepedagógiai tervet is. A tervben ez, mint egy gondolatébresztő szerepel, melynek kibontása a gyerekek, és a projekt feldolgozásának ritmusához igazodik, valamint egy külön mesepedagógia vázlat tartozik hozzá. Ezekből a már megvalósított projektekből mutatok meg egy csokorra valót.

[1] A programról további információk: http://www.mosolygosmagyarorszagert.hu/almaskert%20ovi.html, valamint: http://obudai-csicsergok.hu/zoo-ovi

[2] A tanulmány írásakor a Szerző csoportjába rendszeresen jártak hospitáló hallgatók az ELTE Tanító- és Óvóképző Karáról. (A Szerk.)

Meglátni a csillagot a szemekben

A csillagszemű juhász témát (*1. kép*) egy személyes pedagógiai megérintődés ösztönözte.



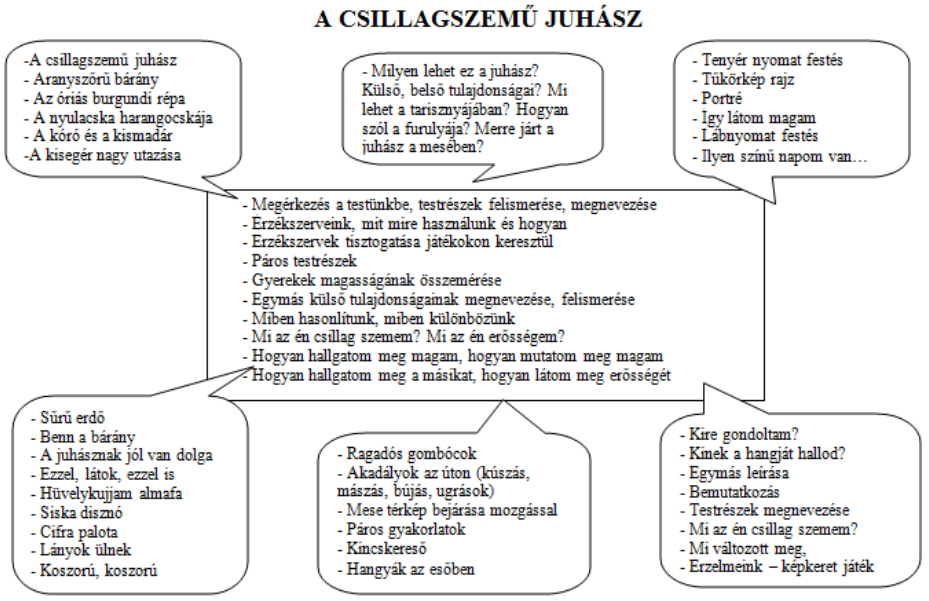
1. kép: A csillagszemű juhász – festmény

Integráló óvoda pedagógusaként, úgy érzem, gyakran túl sokat koncentrálunk a gyermek nehézségére, fejlesztendő területeire. Körülvesz minket logopédus, fejlesztő- és gyógypedagógus, pszichológus, talán néha még hajlamosak vagyunk nagyobbnak is látni a problémát. Mi magunk előtt látunk egy mércét, hogy valami ilyesminek kellene lenni egy ekkora gyereknek, és azt mondjuk, nézd mennyi minden nem olyan benne. Ha ezt az energiát fel tudnánk használni a jó meglátására már többet tettünk. Fontos meglátni azt, hogy ő miben jó, mi az, amiben ő kiemelkedő, ami miatt ő különleges és más, mint a többi. Mi az ő csillagszeme.

Hiszen mindenkinek fontos érezni azt, hogy ő különleges. Úgy érzem, pedagógiai munkánk gazdagodna ezzel a szemléletváltással. Nem beszélve arról, hogy a szülő és gyermek egyaránt milyen sokat kapna ettől. A szülő érezné, hogy mi is látjuk azt, mennyire különleges a gyermeke, így megerősítést kap a szerepében, és tovább erősödik a gyermekével való kapcsolata. A gyermek pedig úszna abban a szeretetben, elfogadásban, ami őt körülveszi. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy legyünk vakok a nehézségekkel szemben, itt is fontos az egyensúly megtalálása.

A csillagszemű projekt a testi tudatosságtól indult, kívülről haladtunk a testünk belseje felé. Az első héten a testünket építettük fel mozgással, mondókával, alkotásokkal (*Paley*, 1990; *M. Nádasi*, 2010). Majd ezt követte az érzék-

szervi tapasztalás. Innen haladtunk a metakommunikáció felé, az érzéseink kifejezéséig. A gyerekek megismerték a saját testüket, megtapasztalták azt, hogy hogyan különböznek egymástól. Innen már csak egy lépés volt a sajátosságok, különlegességek felfedezése. Ki az, aki nagyon szeret rajzolni, történeteket mesélni, ki tud nagyon érdekeseket építeni, ki az, aki a legnehezebb puzzle-t is ki tudja rakni (*1. ábra*).



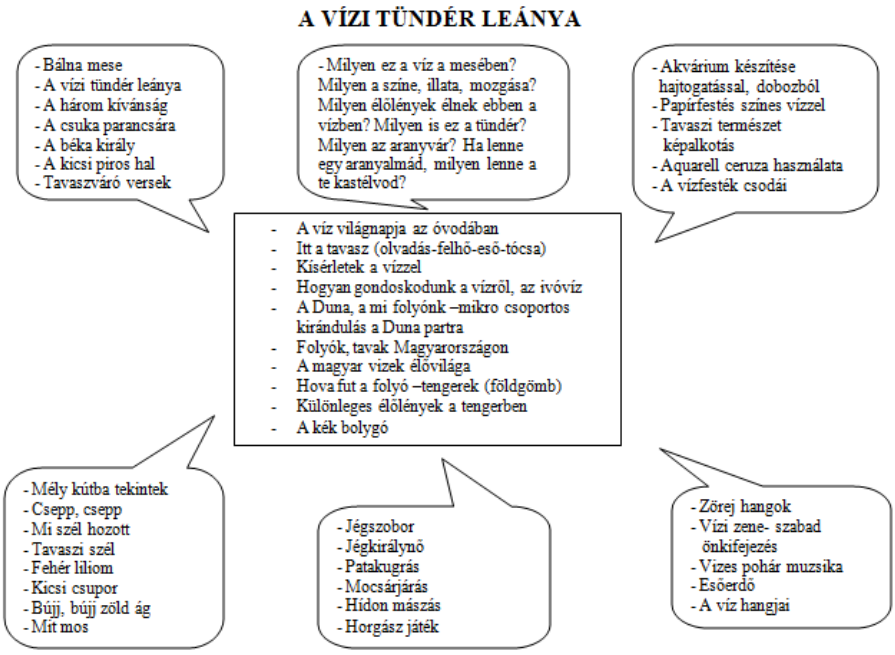
1. ábra: A csillagszemű juhász projekt

Csoportunkban a szülők mindig aktív tagjai a projektek feldolgozásának. Ők is megmutatják, megmutathatják csillagszemüket. Volt, aki gyöngyöt fűzött a gyerekekkel, mert abban nagyon jó, volt, aki mesélni jött el hozzánk, volt, aki agyagozni a gyerekekkel. Még egy igazi juhász dédpapa is kapcsolódott a tevékenységhez. Mivel ő már nagyon idős, lányát, a gyerekek nagymamáját küldte el a csoportba, hogy a mesterségéről meséljen, és egy gyerek méretű pásztorbotot is küldött a csoportnak. Így a projekt során mindenki megérezhette azt, hogy csillagszeme van.

Együtt járjuk be a mese útját

A projektek között volt a *Brémai városi zenészek,* mely során, a tanyán élő állatokkal foglalkoztunk. Igazi csapatépítő mese volt. *A három dió* mese feldolgozása során az őszi termésekkel, a kertünk diófájával ismerkedtek a gyerekek.

A nyulacska harangocskája projekt a kincseink megtalálásáról, megőrzéséről szólt. *A vízi tündér leánya* pedig a vízi világot mutatta meg nekünk (*2. ábra*).



2. ábra: A vízi tündér leánya projekt

Mesetakaró

A projektek sokszínűsége mellett, minden téma feldolgozása követett egy hasonló utat, mondhatjuk algoritmust. Minden projekt a mese bemutatásával kezdődött, a csoport sajátos szertartásával. A nevelési év elején minden szülőtől kértünk egy megközelítőleg írólap nagyságú foltot a gyermek régi takarójából vagy ruhájából, ebből készült a foltvarrós mesetakaró. A *Mese, mese mátka* dallamával kiterítem a takarót, a gyerekekkel körbe üljük, és ekkor a mese megérkezett. Legtöbb esetben eszköz nélkül mesélünk, a gyermek belső képeire hagyatkozva, vagy színes kendőkkel, ami szintén csak egy kapaszkodó, ami a gyermek saját képeit hívja elő. *„Ez a kendő nem kendő, ez a kendő egy nyulacska”* – a varázs mondóka a kendőből nyulat varázsolt, de az, hogy a nyúl pontosan milyen, minden gyermek saját képzeletére van bízva. A kendőkkel mesélés a képzelet mellett a memóriát, figyelmet is fejleszti, hiszen egy több szereplős mesénél a kendőket, szereplőkkel kapcsolják össze és így a vizuális és verbális memória is összekapcsolódik.

A mesét a hónap során többször is elmondjuk, eszközzel, eszköz nélkül. Amikor már a történetben otthonosan mozognak, elkészítjük a mese térképét. Az utat együtt bejárjuk. A nyulacska harangocskája mesénél, egy alkalommal a mese szereplői különböző harangok, csengők voltak. A gyerekek a térképet követve a különböző harangok megszólaltatásával mesélték el a mesét. A feldolgozás során a gyerekek lerajzolják, megfestik a szereplőket, megépítik a helyszíneket (*2. kép*), próbákat állnak ki.



2. kép: Az arany vár – festmény

A projektek pedig mindig a saját papírszínház elkészítésével zárulnak (*3. kép*).



3. kép: Papírszínház



4. kép: Boldogan éltek, amíg meg nem haltak

A mesék világa a szabad játékban folytatódik, ahol a gyermekek saját tapasztalataikat, a mese motívumokat egy gazdag egységgé formálják. Így szövik ők tovább a saját meséjük fonalát (*4. kép*). Itt a vége, fuss el véle!

Felhasznált irodalom

Bajzáth Mária (2014): *Itt vagyok, ragyogok!* Kolibri Kiadó, Budapest.

Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia.* Magvető Kiadó, Budapest.

Gendlin, Eugene T. (2009): *Fókuszolás.* Edge Kiadó, Budapest.

Gabnai Katalin (2011): *Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába.* Helikon Kiadó, Budapest.

Krisztián Ágota (2001): A varázsló trükkjei. In: B. Lakatos Margit (szerk.): *Játékpszichológia. Olvasókönyv óvodapedagógus hallgatóknak*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 205–211.

Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2006): *Gyermeklélektan*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.

M. Nádasi Mária (2010): *A projektoktatás elmélete és gyakorlata*. *Géniusz könyvek.* Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.

Paley, V. G. (1990): *The boy who would be a helicopter*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Siposné Tavaszi Virág

Tantervi tudás integrálása népmesével vizualizált taanyag által

Az óvodából első osztályba érkező gyermek még nem „iskolás”, ezért a tanító elsődleges célja, a betűk, az olvasás és a matematikai alapműveletek megtanításán túl, az új környezet és tevékenységek megszerettetése. Az óvoda mesés-játékos világából kilépő gyermekekkel lépésről lépésre kell megismertetni az iskolai életet és tanulást, fokozatosan kell bevezetni őket ebbe az új világba. Egy első osztályt indító tanító legfontosabb feladata ilyen módon tehát, a harmonikus óvoda-iskola átmenetet segítő tevékenységek megvalósítása. Ebben a folyamatban nagy jelentősége van a különböző érzékszervek bekapcsolásának, például a képi megjelenítésnek is.

A képzeletbeli felidézések segítik a látható világ használatát, alakítását, a kreativitás fejlesztését. Az iskola első osztályában a tananyag elsajátítása, a tantervi tudás integrálása is könnyebben válik megvalósíthatóvá az óvodai élményvilághoz némiképpen igazodó, életkornak megfelelő, játékosságot biztosító rendszerben. „Az óvodáskorú gyermekek gondolatvilágába a mesék tökéletesen beleillenek. Archaisztikus-animisztikus világuk, duális és polarizált világképük, metaforikus gondolkodásuk az otthonosság lehetőségét kínálja a gyermek számára.” (*Boldizsár*, 2005).

Amikor egy leendő első osztály tanításával megbíztak, mindezeket próbáltam figyelembe venni. Óvodapedagógusi munkásságom tapasztalatait összegyűjtve arra jutottam, hogy egy több korosztályon átívelő konkrét népmese (jelen esetben az Árgyélus királyfi és Tündérszép Ilona) tanórákhoz igazítható, egyedi eszköz-és szemléltetőanyagának kidolgozása által, valószínűleg folyamatosabban ébren tartható majd a motiváltság, s a már megismert keret (tündérmesék) kellő biztonságérzetet és szemléletességet nyújthat az újabb tudásanyag elsajátításához is.

Végigolvasva és átgondolva a mesét, fokozatosan megbizonyosodtam arról, hogy a mese ismertsége és tartalmi elemei számtalan lehetőséget biztosítanak majd a tanév során az órai anyag feldolgozásához, a különféle művészeti műfajok alkalmazásához, a széleskörű felhasználhatósághoz az óvodás korosztálytól akár a felnőtt korosztályig[1] egyaránt.

[1] Ezt a mesét vettem alapul egy konferencia műhelyfoglalkozásához, illetve óvodapedagógus hallgatók bábmódszertani oktatása során.

Ennek a módszernek az alkalmazása során szaktudományi, szaktárgyi, tanuláselméleti és tantervi tudás hatékony integrálása, a képességek és a tudás fejlesztésének egységben való kezelése valósulhat meg. Általa, a tanulási célokkal összhangban, a más szaktárgyakhoz, művelődési területekhez való kapcsolódás lehetőségeinek kihasználása, a tananyag sokoldalú alkalmazása is könnyen létrejöhet. Kiemelendő fontosságú, hogy a tanulási környezetben szerzett tudás összekapcsolása formális és informális úton válhat így valóra, továbbá ilyen módszer alkalmazásakor az életkori, az egyéni és a csoportsajátosságoknak megfelelő aktivitást, differenciálást elősegítő tanulási tanítási stratégiák és módszerek alkalmazhatóak[2]. Mindezek gyakorlati alkalmazása így a pedagógus előmeneteli rendszer szempontjából is lényeges pedagóguskompetenciákat jeleníthet meg.

Első osztályban a mese keretként való alkalmazása azért bizonyulhat hatékony eszköznek, mert az életkori sajátosságokhoz, 6–7 éves gyermek gondolkodásmódjához, legfőképpen ez a műfaj igazodik leginkább. *Bruno Bettelheim* szerint: „A mese nemcsak, mint irodalmi forma különleges, hanem azért is, mert a gyermek minden más műalkotásnál jobban megérti. Mint minden nagy művészetnek, külön-külön mondanivalója van minden ember számára, de a különböző életkorokban mást és mást jelenthet ugyanannak az embernek is. Pillanatnyi érdeklődésének és szükségletének megfelelően a gyermek egyazon mesében sokfele értelmet találhat. Ha lehetősége van rá, vissza-visszatér egy-egy meséhez, és újabb jelentésekkel egészítheti ki vagy helyettesítheti a régieket." (*Bettelheim,* 1985).

További előnye, hogy nem csupán az irodalmi nevelés, oktatás lehetséges módja, hanem a személyiség különféle összetevőit mozgósító alkotás is egyben, mivel jelképes rendszere, szemléletmódja hasonló a világgal ismerkedő gyermek beállítottságával. Ilyen módon a mese úgy tud működni, hogy miközben örömet okoz, élményt szerez, észrevétlenül fejleszti az értelmi, érzelmi, szociális kompetenciákat. Általa nagyon élvezetesen és könnyedén megvalósulhat egy komplex nevelési rendszer, mivel közvetítő szerepet tölt be pedagógiai, pszichológiai és szociológiai területek között. „A mesei elemek és fordulatok megfelelői azoknak a gondolati, indulati, szemléleti vonásoknak, melyek a lelki fejlődés korai szakaszaiban jellegzetesek: a gyermekinek" (*Mérei* és *Binet,* 1970).

Az Árgyélus királyfi és Tündérszép Ilona című mese megfeleltetése a fent említett szempontoknak az alábbi módon valósulhat meg a gyakorlatban.

[2] A gyakorlatban történő alkalmazásáról számoltam be egy ppt-vel illusztrált előadás keretein belül a Gyermekkultúra Konferencia és Kiállításon. Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. 2014. november 20–21.

Harmonikus átmenetek megteremtése

Az Árgyélus királyfi és Tündérszép Ilona című mese az átmenetek tekintetében több szempontból is megállja a helyét. Mint nagycsoportos tündérmese megjelenik már az óvodában, népmeseként szerepel az 5. osztályos irodalom tananyagban is (*Alföldy* és *Valaczka*, 2014). Ilyen módon az első osztályban/alsó tagozaton való alkalmazása segítheti mind az óvoda- iskola, mind az alsó- felső tagozat átmenetét is. További fejlődési szakasza még a felső tagozat és gimnáziumi váltásban, a 10. évfolyamon is megtalálható- ekkor bukkan fel ismét a történet *Vörösmarty Mihály,* Csongor és Tünde című drámai költeményében. Ilyen módon egy igen hosszan tartó rendszer kialakítására van lehetőség.

A motiváltság folyamatos ébren tartása

Mivel ez egy közismert népmese, ezért igen kedvelt téma filmek, rajzfilmek, bábművészeti alkotások területén is. Számtalan műfaji feldolgozásával találkozhatnak a gyermekek, mely változatosság is segítheti a motiváltság hosszabb fennmaradását.



1. kép: Mesebolt Bábszínház – Szombathely



2. kép: Bóbita Bábszínház – Pécs



3. kép: RS9 Színház – Budapest

Azért is lehet ilyen népszerű a különböző műfajokban, mert **„**A népmese legősibb, legköltőibb, leggazdagabb tartalmú, legszebb alműfaja – úgy is mondhatnánk: alapműfaja – a *mitikus* vagy *valódi mese.* A valódi mese fogalma egyben összefoglaló fogalom is, amelybe a tündérmesék, varázsmesék, hősmesék, hiedelemmesék tartoznak.” (*Vargyas*, 1988/2002).

Ebben a műfaji és rendezési sokféleségben azonban az is leképeződik, hogy ugyanazt a történetet, jelenséget, bonyodalmat igen sokszínűen lehet feldolgozni- mely előrevetíti a saját véleménynyilvánítás, megfogalmazás, ábrázolásmód, gondolkodásmód többféleségének lehetőségét és helyénvalóságát. Ez pedig már pedagógiai terület. *Tancz Tünde* (2009) azt írja erről: „A népmesék sokszínű lehetőséget kínálnak a pedagógiai gyakorlatban a teljes személyiség fejlesztésére. Holisztikus eszközként segítik a pedagógiai munkát. Olyan tudást közvetítenek, amelyek nemcsak az élet minőségét, de a kultúrába való belenevelődést, az identitást és a szocializációt is erősen meghatározzák.” (*Tancz*, 2009).

Az iskolai élet fokozatos megismertetése

A mese világa átsegítheti a gyermeket a kezdeti nehézségeken, a gyermek elrugaszkodhat a valós világtól, maga mögött hagyhatja félelmeit, és elhiszi, hogy amiként a mesehősnek, úgy neki is sikerül túljutni az akadályokon. Mindehhez segítségül szegődik így a gyermek határtalan képzelőereje, s a mese szerkezeti elemei irányíthatják őt az úton előre. *Ranschburg Jenő* (2001) szerint „A mesék világa nem a gyermek fantáziáját tükrözi, hanem a gondolkodását; azt a képet, amit környezetéről – amely tele van jó és gonosz óriásokkal, tündérekkel és vasorrú bábákkal – alkot, és azokat a hipotéziseket, magyarázó elveket, amelyek ennek a (más módon felfoghatatlan) világnak a működését számára érthetővé teszik." Ha ebbe a világba bevisszük az új életforma sajátosságait és a megtanulandó ismereteket, a gyermek sokkal hamarabb és szinte észrevétlenül elkezd ezzel együttműködni.

A képi megjelenítés, szemléletesség fontossága

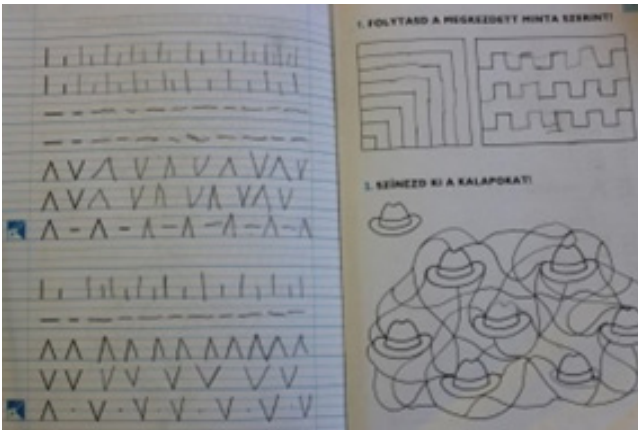
A szemléltetésnél mindig lényeges szempont, hogy kellően inspiráló legyen ahhoz, hogy a gyermek számára kinyíljon a világ, felébredjen benne a kíváncsiság. „A szemléltetés módját, érzelmi hatásainak „adagolását", esetenként személyre irányítását, mozzanatainak és változatainak egymáshoz, egymásba illesztését, ütemezését, tempóját, terjedelmét úgy kell megválasztani és megvalósítani, hogy képes legyen differenciáltan élményt nyújtani; képes legyen fokozni és személyes megnyilvánulásokká aktivizálni a felkeltett érdeklődést; képes legyen egyre fokozódó munkakedvet támasztani." (*Bakos, Bálványos, Preisinger* és *Sándor*, 2003). Amennyiben ezt szem előtt tartva helyesen járunk el, akkor a jól megválasztott mesénkkel, szinte minden tantárgyban könnyedén áthidalhatunk bizonyos nehézségeket, s ennek a mesének a gyermekek által is jól ismert, vagy általuk készített eszközkészletnek a felhasználásával, vizualizálhatjuk a többi tantárgyat is.

Komplexitás

A tananyag tervezése során lehetőleg komplex módon próbálom a pedagógiai folyamat minden lényeges elemét figyelembe venni, mivel így sokkal hatékonyabban és motiváltabban sajátítják el az ismereteket, illetve így könnyebben találhatunk egy olyan momentumot, amely mindenképpen felkelti az érdeklődést a tárgyalt tananyag iránt mindenkiben.

A helyes ejtésre alapozott hangoztató, elemző, összetevő módszer alkalmazásával a gyermekek meglévő ismeretanyagából, a beszédből indulhattunk el a felfedező úton. Ezzel a módszerrel először a hangok helyes ejtését gyakorolhattuk, majd ezekhez kapcsolódtak a nyomtatott nagybetűk, majd a kisbetűk és végül a kötött betűformák. Mivel a betűírás megtanulása a gyermekeknek még az olvasás tanulásánál is komolyabb kihívás, ezért már az év elején gondot kell

fordítani az előkészítésre. Fontos hozzá a finommotorika kellő fejlettsége, biztos ceruzafogás és határozott vonalvezetés. Első osztályban a gyermekek annyira koncentrálnak ennél a tevékenységnél, hogy hajlamosak görcsösen belekapaszkodni a ceruzába, és szinte vésni a papírba a szöveget.



4. kép: Írás-előkészítés hagyományos módon füzetbe és porpasztellel

A betűk alakításához viszont könnyed vonalvezetés szükséges, amihez valahogyan lazítani kell ezt a feszes és fárasztó ceruzafogási módot. Ezért a vizuális művészet tárházához nyúltam, és elsőként a füzetbe való unalmas vonalelem író gyakorlatok helyett, porpasztell krétával *Tündérszép Ilona* palotájának szőnyegterveit készítettük el. Tehát az írás-előkészítő gyakorlatokat azért végeztük porpasztellel, mert ez az eszköz lágy fogást és vonalvezetést kíván, hiszen a túlzott nyomás hatására szétmegy, eltörik a kréta munka közben, így kiválóan alkalmas a görcsök oldására is.



5. kép: Írás-előkészítés porpasztellel

Az *olvasás,* illetve *betűtanulás* az aranyalmafa motívum segítségével történt az osztályban.



6. kép: Elsősök várása háttérben az almafával

Készítettem egy nagy fát, és sok arany színű almát hozzá, melyekre betűket ragasztottam. Sima és betűs almák egyszerre voltak a fán minden nap. Új betű tanulásakor, miután a hívóképen megismerték a betű formáját, le kellett venni a megfelelő almát a fáról, amit ez után a táblára raktunk. „Az a gyermek lesz képes az írott szövegben felismerni az élőbeszédet, aki meghitt viszonyban van a szöveggel. A mesék sokat segítenek e meghitt viszony és a természetes kíváncsiság kialakításában, hiszen a gyermekeknek a létükre és a lehetőségeikre vonatkozó üzeneteket tartalmazzák.” (*Tancz,* 2009).

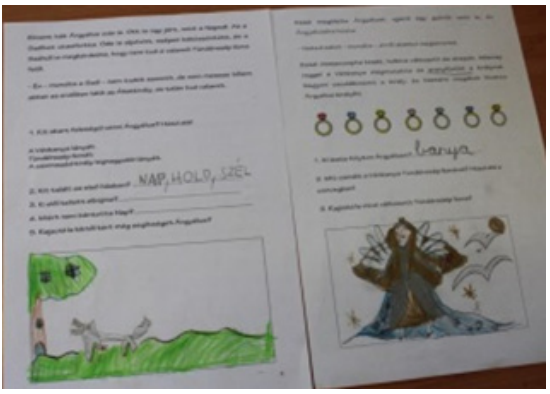


7. kép: Meseképek – szókártyák párosítása 1. osztályban

A mesejeleneteket, szereplőket tartalmazó képeket első osztályban szavak-képek párosítására, majd második osztályban mondatok-képek párosítására lehet élményszerűen felhasználni[3]. Ilyen módon már a *szövegértés fejlesztése*, a vázlatírás előkészítése is megtörténik, melyet jól megalapozhat továbbá a szereplők, állatok lerajzolása, bábok- díszletek/helyszínek festése, a meséhez tartozó tárgyak

[3] A képeket az egyik gyermek anyukája, *Várallyai Katus* készítette.

csoportosítása, válogatása. Ekkor csoportos, páros és egyéni munkalehetőségek is adódnak, melyeknek jelentős közösségfejlesztő hatása is van. Mindezek a tevékenységek jól segíthetik a szövegrészletek értelmezését, a képek által közvetített információk megfeleltetését a szöveggel, a megfigyelőképesség, kontaktusteremtő képesség fejlesztését, ok-okozati kapcsolatok feltárását. A mese szövegének szakaszolásával, év végére egy szövegértést ellenőrző feladatlapot is készítettem.



8. kép: Szövegértő feladatlap

A betűk írásának megtanulása után, a képekhez első osztályban szavakat kellett gyűjteniük és leírniuk a gyermekeknek, második osztályban három mondat írása volt már feladat.



9. kép: Szógyűjtés-mondatalkotás a képről

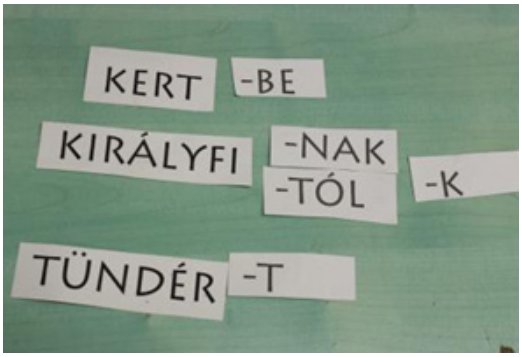
Nagyon jó lehetőséget ad különböző feladatokhoz a mesében az Állatkirály és állatainak jelenete. Első osztályban, az állatok rajzolásakor, aki tudta már, az az állatok nevét is leírhatta (differenciálás), második osztályban a lerajzolt állatokat pedig ABC rendbe sorolhatták.



10. kép: Az Állatkirály állatai ABC-rendben

Ezen elvégzett feladatok kiváló lehetőséget teremtenek arra, hagy a gyermekek által készített bábokkal az év végén, egy előadást is létre lehessen hozni.

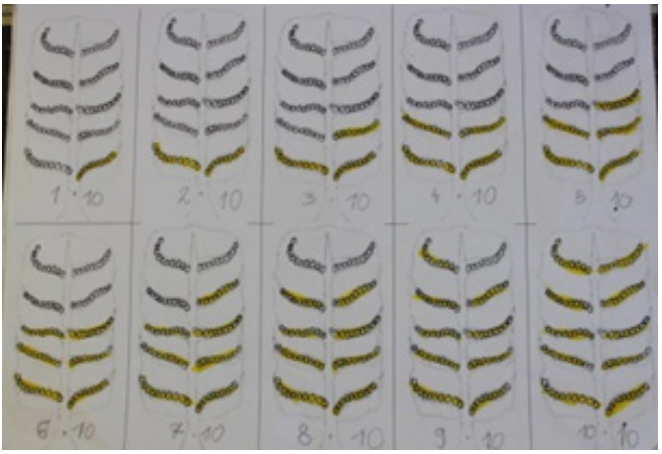
Második osztályban egy új tantárgy lép a gyermekek életébe, a *nyelvtan*. Ezen tantárgy keretei között is jó alkalom nyílik a mese felhasználására, hiszen szövegének ismerete kiváló lehetőséget teremt a kommunikációs kifejezőeszközök, nyelvi sajátosságok tudatosabb megfigyeltetésére, a párbeszédek, a tömörített mondatalkotások használatára is. A *toldalékok* tanulásakor is könnyedén használható.



11. kép: Szótő és toldalék

Ebben a mesében kifejezetten hangsúlyosan jelenik meg az udvariassági szabályok használata, például a megszólítás, a köszönés. *Árgyélus* útja során. Így az unalomig hallgatott regulák is talán nagyobb hatékonysággal épülhetnek be a mindennapi magatartásformák közé.

A mesének, a magyar nyelv és irodalom tantárgyban való felhasználhatósága szinte természetszerű. Ezen túl további kiváló lehetőségek adódnak azonban a többi tantárgyon belül is. *Matematika* órán második osztályban például a szorzás tanulásakor újra az almafa motívum lépett előtérbe.



12. kép: Szorzótábla tanulása

Az almafák színezése az aktuális szorzótáblának megfelelően történt, ezzel együtt a finommotorika, a színérzék fejlesztése egyaránt létrejöhetett a feladat által.

A *hagyományőrzés* lehetőségének a népmese használaton túl, a *kézművességben* is helye van.



13. kép: Batikolt textilbáb – Tündérszép Ilona

A bábkészítés két változata is kiválóan alkalmas ennek a mesének a megjelenítésére a hagyományos technikák alkalmazásával. A batikolt textilhez, a csomózásos lehetőségen túl jól felhasználhatók a tojásdíszítés forma és ritmusmotívumai is. Az írókát sík felületen használva könnyebben elsajátítható ez a technika és alkalmazhatók azok a különböző szimbólumok, melyek a meséhez is köthetők (például fa, égitestek, nő, férfi).



14. kép: Csuhébáb – Árgyélus királyfi



15. kép: Csuhébáb – Tündérszép Ilona

Természetesen nem maradhat el a *népzene* és *népdal* megemlítése sem a sorból, melyet akár a fent említett kézműves technikák alkalmazása közben is hallgathatunk vagy énekelhetünk. Az árgyélus kismadár kezdetű, régi stílusú, magyar népdalt *Bárdos Lajos* gyermekkarra is feldolgozta.

Az árgyélus kismadár nem száll minden ágra,
Én sem fekszem mindenkor szép paplanos ágyba.
Szállj le, szállj le gyönge kis madárka,
Szánj meg, bánj meg gyönge kis madárka!

Az én kedves vacsorám csak egy piros alma,
Az én vetett nyoszolyám csak egy marék szalma.
Szállj le, szállj le gyönge kis madárka,
Szánj meg, bánj meg gyönge kis madárka! [4]

[4] *Magyar népdaltípusok példatára* (2010): MTA Zenetudományi Intézet letöltés helye http://nepzeneipeldatar.hu/bongeszes/index.php?pid=1716 2015.02.23.letöltés ideje: 2015.02.23.

Ebből a példázatból is kitűnik, hogy szinte végtelenségig lehetne keresgélni és meg is találni azokat a párhuzamokat, melyek a például Az árgyélus királyfi és Tündérszép Ilona című népmeséhez kapcsolhatók, s melyek hatékonyan és élményszerűen segíthetik a gyermekek tudásának korosztályhoz igazodó, szinte észrevétlen bővítését.

Felhasznált irodalom

Alföldy Jenő és Valaczka András (2014): *Irodalom 5. Tanmenetjavaslat*. letöltés helye: http://www.ntk.hu/felso/letoltheto_anyagok/utmutatok_es_tanmenetjavaslatok letöltés ideje: 2014.10.15.

Bakos Tamás, Bálványos Huba, Preisinger Zsuzsa és Sándor Zsuzsa (2003): *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban.* Balassi Kiadó, Budapest. 3–75.

Boldizsár Ildikó (2005) *Meseterápia. Mesék a gyógyításban és a mindennapokban.* Magvető Kiadó, Budapest. 96–102.

Bruno Bettelheim (1985) *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Irodalom 5. Tanmenetjavaslat OFI. letöltés helye: http://etananyag.ofi.hu/tantargyak/irodalom letöltés ideje: 2014.10.17.

Magyar népdaltípusok példatára (2010) MTA Zenetudományi Intézet letöltés helye: http://nepzeneipeldatar.hu/bongeszes/index.php?pid=1716 letöltés ideje: 2015.02.23.

Mérei és V. Binet (1970) *Gyermeklélektan.* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Ranschburg Jenő (2001): A tündérmesék lélektanából. *Eső,* **10.** 2. 90–92.

Tancz Tünde (2009): Népmesék az óvodai anyanyelvi-kommunikációs nevelésben *Anyanyelv-pedagógia folyóirat*, **1.** 2. szám http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=161 2015. 02.21.

Tanmenetjavaslat OFI. letöltés helye: http://etananyag.ofi.hu/tantargyak/irodalom letöltés ideje: 2014. 10. 17.

Vargyas Lajos (1988-2002, szerk.): *Magyar néprajz – Folklór 1. Magyar népköltészet* Akadémiai Kiadó, Budapest. letöltés helye: http://mek.oszk.hu/02100/02152/html/05/7.html letöltés ideje: 2015.01.23.

Szerdahelyi Katalin

Ünnepeink: Népmesék és népek meséi – Óvodások: Befogadók és előadók



„Mikor Indra, az istenek királya a nyár végének közeledtével először küld felhőt az égre, és megöntözi a szomjas földeket, udvarában kezdetét veszi a pompás Szávan-ünnepség. A tündék mindig is a meghívottak között voltak..”[1]

1. kép: Szivárvány – Indiai mese[2]

A fenti címmel vezettem műhelyt az ELTE Tanító- és Óvóképző Karának szervezésében 2014 novemberében megrendezett Gyermekkultúra Konferencia és Kiállítás rendezvénysorozatán. Az óvodánkban, valamint saját, mindennapi nevelőmunkánkban fontos helyet elfoglaló művészeti nevelésünk egy részét mutattam be. A sokrétű és színes téma gyakorlati reprezentálására az elmúlt hét óvodai nevelési évet záró kedves ünnepünkről, az *Évzáróinkról* készült fotó- és video anyagból készítettem egy előadást. A képanyaghoz kapcsolódó eszmecsere által inspirált gondolatokból írom le jelen tanulmányban a legérdekesebbeket, legfontosabbakat: óvodai ünnepről, művészeti nevelésről, vizuális kultúráról és a gyerekekről.

Ünnep az óvodában

Az ünnepeknek az óvodai nevelésben kiemelt helye és jelentősége van. A mindennapokon túli szokásrend és gyakorlat kapcsolódik hozzájuk. Ha

---

[1] Szivárvány Málatí Sankar meséje Indiai mesék *Kiss Csaba* fordítása Elektronikus kiadás: Terebess Ázsia E-Tár letöltés helye: http://terebess.hu/keletkultinfo/indiaimese.html letöltés ideje: 2015.03.28.

[2] A tanulmányban látható művészi igényű képeket *Ligeti Edina* fotóművész készítette, aki édesanyaként képi krónikása volt a bemutatásra kerülő 7 évnek, és támogató szeretete végig segítette és inspirálta nevelő és alkotó munkánkat.

szokásrend kapcsolódik hozzájuk, rítusok születnek a közösségben, és hagyományról is beszélhetünk visszatérő ünnepi alkalmaink kapcsán. Több irányból, több módon közelíthetünk az ünnepek tartalmához, Izgalmas a tudományok felől és a művészetek nyelvén vizsgálni az ünnep jelentéstartalmát. Ugyanakkor pontosan meghatározni és leírni számos formája, és funkciója miatt nehéz (*Andor*, 1980). Az ünnepek legtöbbjére igaz, hogy ciklikusan visszatérő, ismétlődő esemény, mely családi és társadalmi szinten egyaránt kiemelten fontos a közösség számára (*Csernák*, 2002).

A továbbiakban a mindennapi pedagógiai gyakorlat felől közelítve az ünnep legfontosabb jellemzőit veszem sorba, azokat a jellemzőket, melyek gyermekközösségünk jeles napjain tetten érhetőek, amitől azok valódi ünneppé válnak.

Az ünnep ideje

Ünnepi alkalmakon az idő több szempontból kiemelt fontosságú tényező. Jellemzője, hogy legtöbb esetben az ünnep időtartama pontosan meghatározott, az ünnepnek ismert a kezdete és a vége (*Csernák*, 2002). *Kerényi Károly* klaszszika-filológus, *Gadamer* kortársa úgynevezett ünnepi időről beszél: egyfajta „időfelettiséget" ért ez alatt, mely épp a valóság mélyebb, fokozottabb érzékelésére vonatkozik (*Bircsák*, 2007). Az időfelettiség, az időtlenséget, a hétköznapi időből való kilépést jelenti. Értelmezhető az idő megtapasztalásának különleges, dinamikus pillanataként. Az ünnep ideje, a művészet ideje. Különleges és teremtő idő. Ünnep és művészet azonos alkotó komponensei, lényegi elemei a *játék*, a *tánc* és a *szimbólum* (*Kerényi,* 1963, idézi *Bircsák*, 2007).

A fenti gondolatok egy óvodai ünnep kapcsán azért izgalmasak és igazak, mert mindez átélt, megélt tapasztalatunk. A játék, a tánc és a szimbólumok jelentősége ünnepeink részleteiben is, egészében is megragadható számunkra. Egy évzáró mese előadása, valamint az alkotó felkészülés ideje alatt minden alkalommal megragadható volt ez a hármasság. Évzáró ünnepünk többek közt azért is az idő „különleges, dinamikus pillanata", mert három-négy év közös történeteit, emlékeit, változásait, növekedést, fejlődést, tudást képes sűríteni a búcsúzó „nagyok" önfeledt játékában.

Az ünnep ideje fontos, lényegi elem: az ünnepet leginkább a rászánt, az ott töltött idő teszi különlegessé. Ünnep és műalkotás a jelenlét ideje miatt hasonlóak, nem egy elérendő cél okán történnek, az ottlét, a részvétel maga a cél mondja *Hans-Georg Gadamer* (*Bircsák,* 2007). Az ünnep hasonlóan egy műalkotáshoz *elidőzésre* késztet. *Hans-Georg Gadamer* szerint az ünnep időtapasztalata az ünnepi idő szuggesztív átélése, az abszolút jelen idő, melybe minél inkább belemerülünk, annál több rétegét fedezhetjük fel (*Gadamer,* 1984).




2–3. kép: Indiai tánc; Japán tánc

Az ünnepi tér

Az ünnepek alkalmain meghatározó a hely és a tér, ahol az ünnepi események követik egymást. Sokszor a mindennapi terek alakulnak át, kiegészülve olyan elemekkel és kellékekkel, díszletekkel és díszekkel, melyek az ott élőket emocionálisan segítik ünneplővé válni (*Csernák*, 2002).

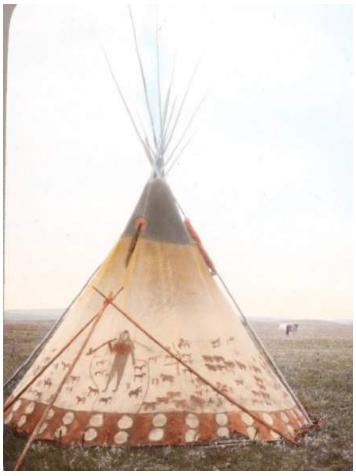


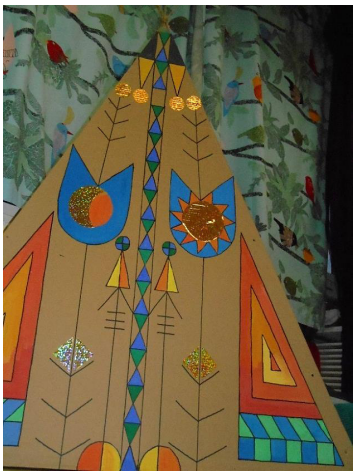


4–5. kép: Japán népmeséhez készült díszletelemek;
Az egérkisasszony – japán népmese díszlete és jelmezei

A Gyermekkultúra Konferencián 2014. november 21-én vetített előadás anyagában, valamint a tanulmányban bemutatott képek között is hangsúlyos elem óvodai ünnepeink során a környezet. Óvodai ünnepeink fontos elemei az ünnep hangulatához átrendezett tér, a díszletek, valamint a jelmezek. Ünnepeink megjelenítése eltér a mindennapok vizuális nevelésének gyakorlatától. Egy-egy téma feldolgozása a mese-vers, az ábrázolás, az ének-zene és tánc eszközeivel egy-két hétig tartó, tervezett és spontán nevelési lehetőségeket tartalmazó komplex tevékenységlánc. A nevelési év tervezett fejlesztéseiben, az ábrázoló, tárgyalakító, kézműves tevékenységekben alapvetően a gyerekek alkotótevékenysége áll középpontban, az aktív tapasztalatszerzés útján a művészeti kompetenciáik fejlesztése a cél.

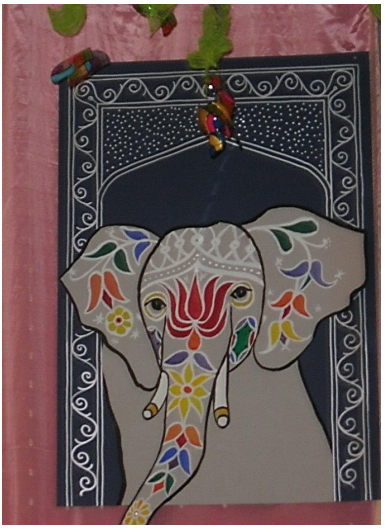
Évzáróink alkalmain a megjelenő tartalmak és az ezekhez kapcsolódó látványelemek saját, önálló alkotói törekvéseink eredményei. Elkészítésüket alapos, elmélyült kutatás, anyaggyűjtés, felkészülés előzi meg az óvodapedagógus szempontjából (a látványelemek megtekinthetőek például a *4., 6., 8., 12., 13., 16., 17.* és *19. képeken*). Óvodai művészeti nevelésünk fontos részét képezi, hogy mi magunk is kreatív, alkotó emberként, értékeket bemutatva és teremtve neveljük a ránk bízott gyerekeket. A nevelésen belül a vizuális kultúra, a képalkotó művészet területén nagyon fontos, hogy mi az a vizuális nyelv és jelrendszer, amit a gyerekek számára értékként közvetítünk. Lényeges szakmai szempont tehát, hogy honnan, milyen forrásból merítünk.





6–7. kép: Indián tipi (Észak-Amerika); Díszlet az indián népmeséhez





8–9. kép: Festett elefánt egy indiai ünnepen; Az „indiai” évzáró díszlete

Az ünnep funkciói

Az ünnep funkciói közül az óvodai nevelés szempontjából a legfontosabbak közé tartozik a hagyományteremtés és hagyományőrzés mellett az ünnepek közösségformáló, közösséget erősítő, összetartó szerepe. Az ünnep együttes átélése a társas lét alapjaira szocializál (*Csernák*, 2002), megerősíti a csoporthoz tartozás, az összetartozás érzését már óvodás korban is.

Az ünneplés feltétele, egyben hozadéka a kölcsönösség, az egymásrautaltság. *Hamvas Béla* (1988) az önátadás, önfelülmúlás egyik legnagyobb lehetőségeként ír az ünnep, az én és a közösség viszonyáról: „Az ünnep a kollektív lét megvalósulása. Minden közösség ünnepi. […] Nincs is más ünnep, csak a közösségé. A hétköznap az Én-ek nyüzsgése." (*Hamvas,* 1988).

Mivel ez esetben az óvodás gyermekközösség ünnepeiről, a jeles napok óvodai nevelésen belüli szerepéről gondolkodunk, talán nem tűnik erőltetettnek a párhuzam és a következtetés, amiről gyermekekkel foglalkozóként bőséges tapasztalatot szerezhetünk: az ünnep és az óvodai (közös) játék számos hasonló vonása, hatása, kapcsolata. Mint számos lényeges óvodai történés (személyiségfejlődés, érés, nevelés, fejlesztés, tanulás, szocializáció), az óvodai ünnep is csakis a játékon keresztül értelmezhető. Pontosabban csak akkor van értelme és létjogosultsága az óvodáskorú gyermek életében, ha lényegi eleme a játék marad. Természetesen kiegészülve sokszor a játékkal egyenértékű szabad rajzolás, képalkotás, valamint a mese, mesehallgatás által kínált termékeny lehetőségekkel.

Így igaz tehát, hogy az óvodai Évzáró a maga sajátos, hétköznapokon túli eszközeivel – idő, tér, vizuális környezet – és szereplőivel – kisiskolássá érett, búcsúzó óvodások –, egy saját szabályokkal és szokásokkal bíró, de mindenkor egyedi és megismételhetetlenül színes, dinamikus *társas*-játéknak tekinthető. A bemutatott, dramatizált mese, tánc – *színjáték*. Igazi, szép példája és igazolása annak, hogyan válnak a gyermekek a társas fejlődés során (szocializáció – individualizáció) az óvodás évek végére a proszociális viselkedés alapjaira épülő, együttes, közös játék, alkotó szereplőivé.





10–11. kép: Lúdas Matyi – a fiúk; Lúdas Matyi – a lányok

Fontos hangsúlyozni – mentor pedagógusként még inkább –, hogy ezek az alkalmak sokban különböznek a mindennapok gyakorlatától. A jó ünnep elemelkedést ígér. Nem válhat ellentmondássá, hogy egy-egy ilyen esemény, ünnep egyszerre szerves része az óvodai nevelésnek, ám bizonyos részeiben, tartalmaiban nem tud a mindennapok gyakorlata lenni. A hétköznapokon fogan, fejlődik, hogy aztán elemelkedjék azoktól, és felülírjon szabályokat, változtasson szokásokon, kitágítsa a lehetőségeket. Ezek a lehetőségek az óvodásokban, az őket nevelőkben, és az ő közös életükben, az óvodai mindennapokban gyökereznek, formálódnak.

Az ünnep tartalma – A vizuális élmény





12–13. kép: Siva kőszobra egy indiai barlangtemplomban 8. század; Az indiai meséhez készült fejdíszek



14. kép: Óvodások mesedramatizálása a Szivárvány című indiai mese közben

Éves tematikánkban többször visszatérő elemként jelennek meg a magyar népművészethez, és egy-egy tematikus egységben az ősi kultúrák, és természeti népek művészetéhez kapcsolódó tartalmak. A vizuális nevelés, a mesélés-verselés, az ének-zene, táncművészet eszközeivel járjuk körbe, tesszük az óvodás korúak számára empirikus úton meg- és átélhetővé e gazdag, erős esztétikai és etikai értékekkel bíró, letisztult örökséget. Hangsúlyozottan nem cél a megérthetővé, csak az átélhetővé tétel (*1., 2., 3., 5., 10., 11.* és *14. kép*).

A gyermekek világképe, az óvodások analógiás, mágikus gondolkodásmódja, melyet játékaik és rajzaik jól közvetítenek, sok ponton mutat hasonlóságot a népművészetben, a szerves kultúrák művészetében megjelenő szimbólumrendszerrel és világmagyarázatokkal.





15–16. kép: Altáji sámándob; Szaru sótartó karcolt rajza



17. kép: Égig érő fa – 5 éves kislány rajza

Az ősi kultúrák reánk maradt emlékei, a természeti népek jelrendszere és a népművészet produktumai egy egyetemes, összetett, világmagyarázó és -leképező világképet tárnak elénk. A Föld különböző tájairól, az emberiség korszakaiból összegyűjtött motívumok közös jellemzője a formai rokonságon túl az, hogy létrehozójuk egy, a természettel közvetlen kapcsolatban álló *közösség*. E jelek, jelrendszerek elemzésével foglalkozó elméletek kiindulópontja, hogy „a kultúra jelek rendszere, vagy még pontosabban, a kultúra újratermeléséhez szükséges információkat az időben egymást váltó nemzedékek, jelek, illetve jelrendszerek formájában adják át egymásnak" (*Hoppál,* 1978) (*6., 7., 8., 9., 12.* és *13. kép*).

A hagyomány az, ami épp élő, valós kapcsolatot teremthet nemzedékeken át régmúlt és jelen közösségei között. „Biztosak lehetünk abban, hogy a képi üzenetek az idők legmélyéből is értelmes tartalmakat hordoznak, legfeljebb egzakt, szituatív jelentésüket nem képesek már közvetíteni. Vizuális nyelvi kódolásuk módszere, eszköze azonban megérthető: rajzok, festmények, karcok és nyomatok satöbbi" (*Sthorner,* 2009). A hagyomány megőrizte művek és módszerek hordozta üzenetek nem egy pillanatnyi állapot rögzítői, jelentésük mindig összetett. A róluk leolvasott információ többrétegű, és mai fogalmaink szerint nem feltétlenül egyértelmű (*Pap,* 1978). Ezek az alkotások társadalmi és történeti/történelmi szinten is értelmezhetőek, kortól, a közvetlen társadalmi berendezkedéstől függetlenül is elevenek. Továbbélésük mozgatórugója az apáról fiúra örökített, átadott jelrendszer.

Azáltal, hogy alkalmakat teremtünk rá, hogy a nagyvárosban élő kisgyermekek találkozhassanak ezzel a régmúltból ránk hagyományozott örökséggel, lehetőséget adunk számukra, hogy olyan mintákat, vizuális jelrendszereket lássanak maguk körül, mely a természethez, természeteshez való viszonyukat – mely ebben a korban még igen *természetes*, és magától értetődő – támogassa, erősítse (16. és 17. kép). A korábbi misztikus és művészi ábrázolások szintjéről a köznapi információ szintjére lépett vizuális élmény elképesztő mértékben árasztja el a világot (*Tószegi,* 1994). A 21. század információs társadalmában, a mindennapokban olyan mértékű vizuális sokk éri az óvodás gyerekeket (például a hordozó felületek folyamatos jelenléte az utcán, az otthonokban, valamint a média, a virtualitás, a játékipar jelenléte, a reklámok stb.), hogy erre a támogatásra igencsak rászorulnak. Olyan képi szimbólumrendszerek alakultak, alakulnak folyamatosan, amelyeknek legfőbb értéke a gyors és könnyű értelmezhetőség, amelyeknek megértése nem igényel különösebb erőfeszítést, elmélyülést, aktivitást.

Nem mindegy tehát, hogy ebben az igen fogékony életkorban hogyan alakítjuk a gyermekeknél a *látás nyelvét és a befogadás élményét.* Hogy a világot, amelybe belenőnek, hogyan látják, alakítják, formálják majd, abban nagy szerepe van annak, hogy hogyan segítjük megőrizni eredendően kreatív látásmódjukat.

Annak érdekében, hogy a hihetetlen sebességgel változó világban képesek legyenek kreatív módon eligazodni, érteniük és ismerniük kell a képi nyelvet. Vizuális érzékenységükre, kreativitásukra építve kell „palléroznunk" látásukat és

látásunkat (*Kepes,* 2008). E tekintetben sok múlhat azon, milyen vizuális környezetben töltik el a napi 6–7 órát a három-négy óvodai év alatt. Milyen alapon, mire támaszkodva „fejlesztjük" esztétikai érzéküket? Milyen alkalmakat, lehetőségeket teremtünk arra, hogy vizuális érzékenységüket támogassuk? Biztosak lehetünk-e abban, hogy a miáltalunk kínált esztétikai minőség az, ami gazdagítja, jó irányba formálja képi nyelvüket, látásukat?

Amikor a hagyományhoz, autentikus forráshoz, „tiszta forráshoz" nyúlunk, biztosak lehetünk benne: olyan értékeket, üzeneteket közvetítünk, melyek valahol az emberiség bölcsőjénél születtek, és természetüknél fogva évezredeken át képesek voltak a fennmaradásra, egyben a megújulásra (*15., 16., 17.* és *18. kép*).



18. kép: Zöld Péter magyar népmese dramatizálása

Évzáró előadásaink anyagát is minden esetben ebből a kulturális örökségből merítve választjuk ki tartalmi és formai tekintetben egyaránt, megjelenítésben e kettő szoros egységének és egyenértékűségének hangsúlyozásával.

Ünnep és művészet – Művészeti nevelés

Fontos része a témaválasztásnak a mi *személyes, egyéni irányultságunk*. A felkészülés, az ünnep számunkra is olyan szakmai lehetőségeket kínál, amely érdeklődési körünknek, az óvodai nevelésen túlmutató késztetéseinknek (kereső nyitottság, alkotóvágy a művészetek területén) teret ad. A tartalom feldolgozásánál, a közvetítés mikéntjében, a megjelenítés formáiban döntően hangsúlyos *a vizuális nyelvhez, a vizuális jelrendszer kultúraközvetítő szerepéhez*, a művészet- és művelődéstörténethez fűződő előzetes keresés, érdeklődés, tanulás, ami óvodai életünkön kívüli egyik erős *elköteleződésünk*. Ezzel igyekszünk gazdagítani nevelői eszköztárunkat, a *művészeti nevelés* fogalma elsősorban ezen keresztül telik meg tartalommal.

A csoportunkban folyó alkotói folyamatok elsődleges forrása éves tematikánkban is meghatározóan a magyar népművészet (*10., 11., 17.* és *18. kép*). Természetes módon kapcsolódnak ehhez alkalmanként más kultúrák autentikus, archaikus művészeti tartalmakat hordozó alkotásai, vagy akár a modern és kortárs művészet gyermeki világképhez közel hozható értékei (*19.* és *20. kép*).



19. kép: Gustav Klimt – Az élet fája



20. kép: Égig érő fa – ötéves kisfiú rajza

Személyes indíttatásunkat, a művészeti nevelés iránti elköteleződésünket és pedagógiai meggyőződésünket a gyerekek mindenkori nyitottsága, befogadó készsége, fogékonysága táplálja és erősíti. Az ő három-négy év alatt formálódó, szemünk előtt alakuló alkotói motiváltságuk, aktivitásuk, kreativitásuk, *kulturális kompetenciájuk*, a leghangsúlyosabb bizonyítéka a művészetek eszközeivel történő nevelés hatékonyságának. Ez persze hiten nyugvó tapasztalat. Óvóként

ez elég is lenne, ám mentor pedagógusként a meggyőződésünk alátámasztására és a gyakorlat megerősítésére szolgálhatnak akár a neveléstudomány, de ma már a természettudományok kutatási eredményei is.

Kolosai Nedda az agykutatás legújabb eredményeiből – melyek a kreativitás és tanulás neurobiológiai folyamatait vizsgálták, hoz bizonyítékokat annak alátámasztására, hogy a művészeti nevelés komplex hatásrendszerével hatékonyan és szakszerűen segíti a gyermeki tanulást, egyben jelentős szerepe van a gyermek lelki egészségvédelmében (*Kolosai*, 2011). A kutatásokból kiderül, a gyermeki agyban hosszú távon csak olyan neuronális kapcsolatok jönnek létre és maradnak fenn, melyek a konkrét életvilágban is rendszeresen aktiválódnak. Csakis aktív, a gyermek számára érdekfeszítő, egész testével, érzékszerveivel megtapasztalható tevékenységek azok, melyek serkentik és hatékonnyá teszik a gyermeki gondolkodást, tanulást. Olyan feladatok, helyzetek, melyekben működik a képzelete, fantáziája, melyben kompetens, hatékony. Ilyen az óvodáskorú gyermek életében a játék és az azzal szorosan összefonódó, abból táplálkozó művészeti tevékenység. Ezek az eredmények gazdagítják, a természettudományok felől is igazolják azt a pszichológia tudományában többször feltárt tényt és tapasztalatot, hogy a művészeti tevékenység végzése és a művészeti élmény átélése igen erős lelki egészségvédő szerepet tölt be gyermekeink életében (*Kolosai,* 2013).

Az évtizedek óta jól működő alapprogramra épülő óvodai nevelés eszközei, feladatai, tevékenységi formái és keretei a magyar intézményes nevelésen belül talán a legegységesebben, legtermészetesebb módon teremtenek időt és lehetőséget arra, hogy a művészeti nevelés alapvető munkamódszer legyen az óvodapedagógus kezében. Az óvodai tevékenységek mindegyike, a játék és a tevékenységekben megvalósuló tanulás biztosítja, hogy alkotó folyamatokban, empirikus tapasztalatokon keresztül fedezhessék fel a gyermekek a világot, és erősítsék általa saját belső világukat. A pedagógusképzésben elfoglalt helyünk, – gyakorló intézmény – okán is felelősségünk és feladatunk e téren is a példaadás.

A művészet eszközeit segítségül hívó nevelés során is meghatározó az óvodapedagógus belső indíttatása, a művészetekhez való viszonyulása, saját alkotói és/vagy befogadói szerepvállalása. Ez sokféle, sokszínű lehetőséget hoz a művészeti nevelés eszköztárába.

Óvodánkban csoportonként más és más területen mutatkozik meg az óvó személyes irányultságából fakadó, szokásokat és hagyományokat teremtő, a művészeti nevelésen belüli meg-megújuló módszereket alkalmazó sajátossága. Az énekzene, tánc, a mozgás területén elkötelezett pedagógus munkájában természetes módon kiemelt helyet foglalnak el az ehhez kapcsolódó tevékenységek, másnál a kézművességhez, a vizuális neveléshez köthető alkotói folyamatokban mélyülnek el a gyermekekkel közösen leginkább. A színház, színművészet felé elkötelezett csoportvezető hagyományt teremtett azzal, hogy az adventi időszakban, meghívottként jeles színművészek és szülők olvasnak, mondanak mesét a gyermekeknek egy-egy alkalommal. Nagy öröm és lehetőség, ha a gyermekek családjában élő művészekkel találkozhatunk, dolgozhatunk együtt (*21. kép*).





21–22. kép: Vendég a háznál… Varró Dániel költő az ovisokkal; Ajándék leporelló az óvodások rajzaival

Képző- és iparművész, fotóművész szülők véleményére, ötleteire, segítségére nyitottak vagyunk, mindennapi tereinkben – leginkább az ünnepek idején megjelennek az ő alkotásaik is. Megerősítő és ösztönző az ő elismerő visszajelzésük, amit a gyermekeikkel közös alkotói munkák produktumaiért (*22. kép*), és az oda vezető folyamat értékeléseként kapunk.

Az ünneplők

Hol helyezkedik el az Évzáró alkalma az óvodai ünnepeink sorában? Leginkább egy előadás fináléjához hasonlítható, ahol egyszerre van jelen az összes szereplő, akiket a darab folyamán fokozatosan különböző helyzetekben, különböző interakciókban, akár kisebb-nagyobb átváltozás nyomán, jobb és nehezebb pillanataikban – megismerhettünk és megszerettünk. Gyerekek és az őket szerető, óvó családok, nagyszülőkkel, régi ovis nagytesókkal, még karon ülő kistestvérekkel. Óvó nénik és dajkák, saját csoportból és a szomszédból is. Az alkalom: összegző, felemelő, lezáró.

Az évet is zárjuk, de elsősorban búcsúzni jövünk. Az iskolába induló nagyok izgalma nem csak előadás-drukk. Már a tavasszal együtt, márciusban megérkezik az első kérdés felőlük: milyen mesét játszunk az évzárón? Onnantól érezhető az a megváltozott érzelmi állapot, a készülődés izgalma, ami aztán végigkíséri az alkotás folyamatát, és tapinthatóvá válik az Évzáró napján.

A téma- és meseválasztás mindig a búcsúzó gyermekek kisközösségéhez alkalmazkodik, illetve e kiscsoportot jellemző közös mutatók: habitus, attitűd, kompetenciák nyomán találunk rá a hozzájuk közel hozható, rájuk szabott tartalmakra, már a nevelési év során. A megelőző hetekben a közös alkotás, a próbák, az együttműködés addig nem látott készségeket, képességeket alapozva, formálva bennük, kapcsolataikon/kapcsolatainkon is alakít. Ezek a kapcsolatok érzelmileg telítetté, intimebbé, sűrűvé válnak, miközben feszültségektől sem mentesek. Ám a konfrontációk mellett a kompromisszumok száma is nő, a kommunikáció kifinomultabbá, több ponton, jelzések szintjén is dinamikusan működővé válik. Mindez persze a búcsú árnyékában mindannyiunkat egyre érzékenyebbé tesz.

Hans Georg Gadamer az elsők közt hívja fel a figyelmet arra mikor a művészetről, mint játékról, szimbólumról és ünnepről ír, hogy a művészetben az ember alkotóként és befogadóként, cselekvő módon résztvevő, a műalkotások, az esztétikum világa, létezésünk minőségét érinti (*Loboczky,* 1999). Fontossá válik a mű, az előadó, a befogadó *kapcsolata*. A hermeneutikus művészetértelmezés szerint „A műalkotás tapasztalata, a valódi befogadás akkor történik meg, ha a befogadó »együtt játszik« a művel, erőfeszítést tesz annak megértésére. Elfogadja a mű által megjelenő kihívást, amely választ követel. Az együtt játszó, a művészet »játékához« is hozzátartozik." (*Loboczky,* 1999). A korábban – a művészeti nevelés kapcsán – leírtakat igazolva tehát a bölcseleti okfejtés is alátámasztja a művészet kreativitásban, gondolkodásban, a személyiség alakításában, a tanulásban betöltött jelentős szerepét és helyét.

Az ünnep érkeztével az óvodás, az ő szülei és az óvodapedagógus is más szerepbe kerül. Az átrendeződött mindennapi óvodai térbe, a csoportszobába a háttérből belépnek a szülők, a szűkebb és tágabb család, akik helyet foglalnak az óvodások székein, szőnyegein, a nézőtérré alakított játszó-térben. Az átrendezett helyiség másik fele színpaddá válik. Izgatott, vidám főszereplőkké az ovisok, rendezői és instruktori szerepben az óvópedagógusok. A jelenlévő család, a készülődést betetőző, elérkező pillanat, az ünnep belső és külső kellékei szokatlanul erős érzelmi motiváltságot jelentenek a gyerekeknek. A különleges alkalom különös emocionális terében minket is minden alkalommal meglep a teljesítményük, hosszú percekig nézővé válva figyeljük az előadásukat, belefeledkezve magával ragadó játékukba.

Záró gondolatok

A műfaj természeténél fogva e tanulmányban a bemutatás, bemutatkozás kiemelt eszközeként az Évzáró ünnepeinken és az odavezető úton készült fotókra támaszkodtam. (Igaz az is, hogy leginkább ez a vizuális napló és az ünnepeken készült videofelvételek, majd az abból – bízom benne, hogy alkotó és kreatív módon továbbgondolt és összeállított prezentáció inspirált, hogy gyakorlatunkat, tapasztalatainkat szélesebb körben, is megosszam.) Így alakult, hogy most a művészeti nevelésen belül a vizuális kultúra szerepéről, eszközeiről, jelentőségéről esett szó részletesen.

Bízom benne, hogy a bemutatott képeket nem elfogultságom okán látom annyira informatívnak és kifejezőnek, hogy a leírt gondolatokat, tapasztalatokat hitelessé teszik és alátámasztják. A bemutatott gyakorlatban mindvégig kreatív alkotótársam *Kristófné Losits Krisztina* óvónő volt, akivel hosszú évek óta közösen szeretjük és neveljük a ránk bízott gyerekeket. Az írásban és a video anyagban felhasznált óvodai képeket *Ligeti Edina* készítette, aki édesanyaként képi krónikása volt a bemutatott hét évnek, és támogató szeretete végig segítette és inspirálta nevelő és alkotó munkánkat.

Mindezzel tejesen egyenértékű, fontos tartalom az ünnepeinken bemutatott mese és tánc, mely a képeken plasztikusan, élményszerűen nyomon követhető. E műfajoknál is relevánsak azok a gondolatok, amiket az ünnepek vizuális eszközeinek, vizuális élményeinek kapcsán megfogalmaztam: a választás okai, a források, a felkészülés és előkészítés pedagógiai feladatai és a személyes elköteleződés kapcsán megfogalmazott tapasztalatok. Ezeknek a műfajoknak az ünnepbe, mint kiemelt alkalomba való beemelésére – éppen a téma szerteágazó és kiemelten fontos volta miatt –, egy következő tanulmányomban térek ki.



Felhasznált irodalom

Andor Csaba (1980): *Jel-kultúra-kommunikáció.* Gondolat Kiadó, Budapest.

Bircsák Anikó (2007): Az ünnep ideje. In: Jankovics József (szerk.): *„Nem sűlyed az emberiség!”... Album amicorum Szörényi László LX. születésnapjára.* MTA Irodalomtudományi Intézet, Budapest. 1332–1342. letöltés helye: http://www.iti.mta.hu/Szorenyi60/Bircsak.pdf letöltés ideje: 2015. április 5.

Csernák Lívia (2002): *Az ünnepek szerepe és előfordulása életünkben.* letöltés helye: http://www.pointernet.pds.hu/ujsagok/evilag/2002/08/evilag-11.html letöltés ideje: 2015. március 29.

Gadamer, Hans-Georg (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat, Budapest.

Hamvas Béla (1988): Ünnep és közösség. In: (uő.): *A láthatatlan történet.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 156–169.

Hoppál Mihály (1978): A népművészet helye a népi kultúrában. In: Rideg Gábor és Bartholy Eszter (szerk.): *Művészet '78 Évkönyv.* Corvina Könyvkiadó, Budapest. 89–95.

Kepes György (2008): *Látásra nevelés.* Argumentum Kiadó, Budapest.

Kolosai Nedda (2011): Komolyan venni a játékot – Pedagógiai segítő munka a mentálisan sérülékeny szülők gyermekeivel és családjával. In: F. Lassú Zsuzsa (szerk.): *Gyermekek mentálisan sérülékeny családokban – Kézikönyv pedagógusoknak*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 121–148. letöltés helye: http://mek.oszk.hu/10200/10211/10211.pdf letöltés ideje: 2015. március 31.

Kolosai Nedda (2013): Művészettudomány. *Gyermeknevelés* **1.** 2. sz. 57–72. letöltés helye: http://gyermekneveles.tok.elte.hu/2_szam/Kolosai_Nedda.pdf letöltés ideje: 2015. március 31.

Loboczky János (1999): A modern hermeneutikai filozófia és az „esztétikai nevelés". *Iskolakultúra,* **8**. 1. sz. 11. letöltés helye: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00032/pdf/1999-11t.pdf letöltés ideje: 2015. március 29.

Pap Gábor (1978): Világmodell és trafipax. Adalékok a szerves és szervetlen műveltségtípusok kérdésköréhez. *Művészet,* **19.** 1. sz. 2–7.

Strohner József (2009): Vizuális nevelés: kép, kreativitás, motiváció. *Új pedagógiai szemle,* **59.** 5–6. sz. 7–18. letöltés helye: http://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_upsz_200905_007-018.pdf letöltés ideje: 2015. április 2.

Tószegi Zsuzsanna (1994): A képi információ. In: P. Vásárhelyi Judit (szerk.): *Az Országos Széchényi Könyvtár füzetei 6.* Országos Széchényi Könyvtár, Budapest. letöltés helye: http://mek.oszk.hu/03100/03123/html/#2 letöltés ideje: 2015. március 31.

Pajorné Kugelbauer Ida

Találkozás a Waldorf-pedagógiával – A Gyermekkultúra Konferencia és Kiállítás rendezvényen a Váci Waldorf Iskola bemutatkozása

A kiállítás megszületése

2014. november 20–21-én került megrendezésre a Gyermekkultúra Konferencia és Kiállítás az ELTE Tanító és Óvóképző Kar épületében. Éppen 100 évvel azután, hogy 1914 májusában megnyílt a budapesti Iparművészeti Múzeumban a Magyar Iparművészeti Társulat rendezésében a Gyermekművészeti Kiállítás.

A konferencia felhívásában a gyermekkel és gyermekkultúrával kapcsolatban számtalan téma szerepelt. A gyermeki játék, játékszerek, a jelen és a múlt gyermekjátékai, játszási szokásai, a gyermekért és a gyermek által művelt művészetek, a gyermek által létrehozott és működtetett kultúra, valamint a gyermekkultúra történeti vonatkozásai. A szervezők a konferencia előadások mellett valamennyi témakörhöz kapcsolódóan várták a Gyermekkultúra Kiállításra iskolák, óvodák, bölcsődék, művészetpedagógiával foglalkozó szakemberek, pedagógusok anyagait.

A felhívásnak eleget téve a Váci Waldorf Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény egy termet betöltő kiállítással készült. Jó lehetőségnek tűnt, hogy a Waldorf-iskolában folyó pedagógiai munkát tükröző kiállítás egy szakmai közönség elé kerülhessen, és a pedagógus képzésben részt vevő hallgatók is testközelből láthassák az iskolás gyerekek munkáit.

A kiállítás gyerekmunkákon keresztül mutatta be a Waldorf-pedagógia sajátosságait és módszertanát. Első osztálytól egészen nyolcadik évfolyamig minden osztály munkáit megcsodálhattuk, és a magyarázó szövegek segítettek a látottak megértésében. A vizuális nevelés körébe tartozó tanórák (formarajz, festés, kézimunka, agyagozás) alkotásain túl, számtalan epocha füzetet is láthattunk minden évfolyamról különböző témákban (például számolás, írás, állattan, honismeret, nyelvtan, geometria, történelem, földrajz, csillagászat).

A Váci Waldorf Általános Iskola tanárai és diákjai a kiállítást megelőzően mindannyian részt vettek az előkészítő munkálatokban. Minden osztályban az előző évi termésből válogattak. A diákok közül volt, aki büszkén hozta vissza az előző évben készített füzeteit, festményeit a kiállítás hírére, volt, aki féltve, aggódva vált meg kincseitől egy rövid időre. Köszönet illeti lelkes munkájukat és bizalmukat!



1. kép: 1., 2., 3. osztályos gyerekek munkái (jobbról balra haladva)

Történeti előzmények

Magyarországon 1926-tól 1933-ig működött az első Waldorf-iskola a Kissvábhegyen. Az alapítója Nagy Emilné dr. Göllner Mária (*Pajorné Kugelbauer*, 2013). Majd a rendszerváltás után vált lehetővé, 1989 szeptemberében, hogy ismét megnyissa kapuit egy Waldorf-iskola. A Solymáron induló iskola ma – többszöri költözés után – Pesthidegkúton működik (*Vekerdy*, 2011). A Pesthidegkúti Waldorf Iskola 1989-es indulásával Közép-Kelet-Európában elsők között törte meg – civil kezdeményezésre – az állam általános iskolai oktatási-nevelési monopóliumát. Első évben egy osztállyal indult és felmenő rendszerben folyamatosan bővült a Pesthidegkúti Waldorf Iskola. 1989 óta Magyarországon sorra nyíltak a Waldorf-iskolák, számuk 2015-re már eléri a harmincat.

A Váci Waldorf Pedagógiai Alapítványt 1991-ben egy szülői kör hozza létre azzal a céllal, hogy a Waldorf-pedagógia elvein működő óvodát és iskolát hozzon létre. 1994-ben nyílik meg a Váci Waldorf Óvoda és 1998-ban a Váci Waldorf Iskola, amely jelenleg 8 évfolyammal működik, és egyik anyaiskolája a Göllner Mária Regionális Waldorf Gimnáziumnak a Gödöllői-, a Rákosmente, valamint a Pilisszentlászlói Waldorf Iskolákkal együtt[1].

A Waldorf-pedagógia sajátosságai a kiállítás tükrében

A Waldorf-pedagógia a művészettel nevelés mozzanatára hangsúlyosan épít a 7-től 14. életévig. Így az epochákban feldolgozott témákat (közismereti tárgyak)

[1] http://vaciwaldorf.hu/magunkrol.php?id=20 letöltés ideje: 2015. március 31.

a különböző művészeti tevékenységek segítségével a gyerekek átélhetik. *Steiner* (2011) szerint a művészet egy megismerési forma, amely ha társul az absztrakt megismeréssel, akkor létrejön a valódi világmegismerés. „Amikor fellép az ilyen megismerés, amely eljut a megformálásig, akkor ez oly mélyen hatol az emberi lélekbe, hogy a művészetnek és a tudománynak az egyesülése vallásos hangulatot is sugároz." (*Steiner,* 2011. 127. o.).

A művészi alkotó munka – a rajzolás, a festés, az ének, a zene és a drámajáték – a tanulás eszközeként épül be a mindennapok tevékenységébe. Az egyes tárgyakat epochákban, három-négy hetes ciklusokban váltva tanulják a gyerekek. Az epochát – minden reggel az úgynevezett főoktatás keretében általában 8.15-től 10 óráig – az osztálytanító tartja, aki elsőtől nyolcadik osztályig vezeti osztályát. Az epochafüzetek az egy-egy tantárgyban való elmélyülés 3–4 hete alatt, lapról lapra alakulnak saját készítésű „tankönyvvé".

A Waldorf-pedagógia nemcsak a műveszettel nevelésre helyez hangsúlyt, hanem a művészi tevékenységek során a képességfejlesztésre is. „Olyasvalami ez, ami egész különös jelentőséggel bír, hogy ne csak hogy művészileg alakítsunk mindenféle foglalkozást, hanem hogy a tulajdonképpeni művészi tevékenységet, a festést, a plasztikus alkotást és a zenélést mindjárt elkezdjük, amikor iskolába kerül a gyerek, és figyeljünk oda arra, hogy mindez valóban az ember benső sajátjává váljék." (*Steiner*, *é.n.* 100. o.) A pedagógus részéről ez és a legnagyobb érzékenységet kívánó tevékenység, hogy úgy tudjuk a gyermek önkifejezését segíteni, hogy még sajátjának tudja azt érezni. „A formálást legjobban úgy egyengethetjük, ha figyelemmel kísérjük, hogyan készít el a gyermek egy rajzot, de majd egy kicsit csiszolunk rajta, s így nem az valósul meg, amit a gyerek akar, nem is az, amit én akarok, hanem a kettőnek az eredménye. Ha megvalósítom, hogy csiszolok azon, amit a gyermek ujjaival oda akar kanyarítani, de úgy, hogy beleviszem az érzéseimet, együtt érzek a gyerekkel, s érzéseim együtt élnek a gyermekkel, akkor ebből a legjobb születik meg." (*Steiner,* 2013b. 43. o.).

A főoktatás után következnek a heti rendszerességű szakórák (formarajz, festés, kézimunka, nyelvoktatás, euritmia, Bothmer gimnasztika) ahol aprólékosan, kis lépésekben folyik a képességfejlesztés. A Waldorf-pedagógia gyakorlatát a különböző művészi tevékenységek transzfer hatása is jellemzi. A sokoldalú képességfejlesztés olyan hatásmechanizmusokat vált ki, amelyeket pontosan nem ismerünk, de tapasztalunk. Például a vonal-, pont- és formaritmus beépül a gyerekek rajzaiba anélkül, hogy ezt direkt módon tanítanák. A zenében és testen átélt ritmus a rajzokon is megfigyelhető, a festés és formarajz tapasztalatai beépülnek a rajzokba (*Pajorné Kugelbauer*, 2013). Állandóan ritmusban élnek, egyrészt a mindennapokban átélt napi, heti és éves rítusok, szokások, és ünnepek által, másrész a rengeteg ének, mozgásos mondóka, euritmia feladatok segítségével. Az euritmia és a mintázás téri élményei is segítik a síkbeli ábrázolást. De a transzferhatás vizsgálható más nézőpontból is, nemcsak a rajzi kifejezés nézőpontjából.



2. kép: 4. és 5. osztályos gyerekek munkái (jobbról balra haladva)

A kiállításon bemutatott festmények különböző évfolyamokba járó gyerekek munkái, ezáltal egy fejlődési folyamat figyelhető meg. Az egyes évfolyamok tematikáját jellemzik a festés témaválasztásai is, így az északi mitológiai történetek megörökítését láthatjuk 4. osztályoktól. Felfedezhetünk állat és növénytan, valamint földrajz epochához kapcsolódó festményeket is. A megjelenő jellemző témákat valamint a témaválasztás megoldási lehetőségeinek sokféleségét egyaránt igyekszik a kiállítás bemutatni. A Waldorf-pedagógia festés tanításának módszertanát is példaértékűnek tartom, azért mert erős benne az a motívum, hogy a gyerekeknek egyszerre sok szempontot kell figyelembe venniük és összehangolniuk. Egyszerre kell figyelnie a papír, a festék és a víz tulajdonságaira, az alakuló képre és a kifejezési szándékra. A festés során a folyamat átélése és megtapasztalása a legfontosabb, nem a végeredmény. Az életünk során is sokféle szempontot kell figyelembe vennünk, hogy egy összhang legyen az eredmény, és létrejöjjön a harmónia. Ehhez kiváló előtanulmány a festés.



3–4. kép: 5. osztályosok történelem epochájához kapcsolódó mintázás, nyitható szarkofág, benne múmia



5: kép: 5. osztályosok történelem epochájához kapcsolódó mintázás, nyitható szarkofág, benne múmia

A kézművesség tantárgy az ötödik osztályban jelenik meg, ez fafaragást és agyagozást jelent. Ötödik osztály előtt is megjelenik már az agyagozás tevékenysége (még nem tantárgyként) például 4. és 5. osztályban az állattan epochához kapcsolódóan. A kézművesség órákon a feladatok egy része kapcsolódik a főoktatás során az epochákban megjelenő ismeretekhez, az évkör ünnepeihez, illetve a Waldorf Kerettanterv által meghatározott tematikához (például geometrikus alakzatok mintázása) (*A magyarországi Waldorf-iskolák kerettanterve,* 2013). Szent Mihály ünnephez kapcsolódóan 6. osztályban megmintázzák a sárkányokat és a lovon ülő és éppen a sárkány ellen küzdő Mihály alakját. A 8. osztályosok ezt a témát domborműveken örökítik meg.



6–7. kép: 6. osztályosok agyagszobrai (sárkány és lovas)



8. kép: 6. osztályosok agyagszobrai (sárkány és lovas)



9–10. kép: 8. osztályosok sárkányos domborművei

Az órarendbe a fafaragás 5. osztályban lép be. A gyerekek műhelyben dolgoznak, az egyszerű formáktól haladnak a bonyolultabbak felé. Készülnek fakések, kanalak, kiszedő csipeszek, kiszedő kanalak. A kiállításon szereplő kézimunkák az órákon készült, a gyerekek által kötött, horgolt, varrt vagy hímzett, nemezelt alkotások, iskolai felszerelési tárgyak, a gyerekek használati tárgyai, például tolltartó, furulyatok. Ezek elkészítése mind a kézügyesség fejlődésével is együtt jár, segítve a tanulási képességek fejlődését, akárcsak a kézműves órákon végzett agyagozás, fafaragás. Ugyanakkor az alkotás örömét tudják átélni, és a kézzel végzett munka iránti tisztelet is kialakul. A saját készítésű tárgyak használata felbecsülhetetlen pedagógiai értéket jelent. Kézimunkát 1-8. osztályig tanulnak a gyerekek, fiúk lányok együtt. „A gyermeknek a maga akaratából kell dolgoznia, nem azért, mert valamit előírnak a számára.” (*Steiner,* 2013a. 145. o.). És ez a steineri útmutatás a kézimunkára is igaz. A gyerekek motivációját kell

felkelteni, és akkor örömmel végzik ezeket a tevékenységeket. Az a tapasztalat, hogy a lányok és a fiúk egyaránt szeretik a kézimunkát és a fafaragást.







11–13. kép: 5-8. osztályosok famunkái

A kötés egyre nehezedő formái az évfolyamok emelkedésével újra és újra megjelennek. Kötni 1. osztályban tanulnak (lusta kötéssel furulyatokot), 3. osztályban már sima és fordított sorokkal és a fogyasztással is megismerkednek (sapkát készítenek), majd 5. osztályban már öt kötőtűvel kesztyűt kötnek. Másodikban horgolnak különböző állatokat, labdát, ceruzatartót, és negyedikben különböző öltésekkel ismerkednek meg, hatodikban babát készítenek. Hetedikben cipőkészítés a fő téma. A gyerekek többféle cipő fazon közül választhatnak: hegyes

vagy kerek orrú, zártabb, vagy kivágottabb, bebújós illetve papucscipő. Saját, egyéni szín választás és díszítmény tervezés alapján készül el a cipőjük. A készítés nagy akaraterőt és kitartást kíván, mert hosszú folyamaton kell végighaladni, míg elkészül a saját cipő. A kerettanterv lehetőséget ad arra, hogy a cipő kivitelezése választott technikával valósuljon meg, így a szaktanár döntheti el, hogy filcből, vagy posztóból varrják, vagy nemezelik a cipőt. Ezt a döntést az osztályba járók ismeretei és képességei határozzák meg. Nyolcadikban már a mechanikus varrógéppel és szabás-varrással is megismerkednek a Waldorf-iskolások (*A magyarországi Waldorf-iskolák kerettanterve,* 2013).





14–15. kép: 5. osztályosok kézimunkái, kötött manók és kesztyű



16–17. kép: 7. osztályosok kézimunkái, cipőkészítés két réteg filcből

A művészeti tevékenységek hangsúlyos jelenléte azonban nem azt jelenti, hogy a Waldorf-pedagógia célja művészek képzése lenne. A művészi, alkotó tevékenységekre azért van szükség, hogy alkotó embereket nevelhessünk, és ne csak tudókat. „A művészet szükséges az emberi képességek felépítéséhez. (…) A természet a megértésen keresztül csak egy fogalom, de művészi érzékeléssel átélhető. A gyermek, aki ezt a megértést tanulja, lesz a tudó (können), és az a gyermek, aki a művészeten keresztül éli meg a dolgokat, ő lesz az alkotó. A tudásban az ember kiadja magát, az alkotásban erre épít. A gyermek, aki ügyesen modellez, vagy fest, felkelti magában a lélekembert az alkotásai által. A gyermek, akit a zenébe és a költészetbe bevezettek, megtapasztalhatja az emberi természet lelki érzékenységét. Ebből adódóan az ő személysége kiteljesedik.” (*Steiner* é.n., idézi *Jünemann* és *Weitmann*, 1986. 7. o.) A Waldorf-iskola célja tehát nem a művésszé nevelés, hanem a művészettel nevelés, a művészi érzékeny kialakítása a gyerekekben, akik ezáltal az élet minden területén alkotó emberekké válhatnak, és a személységük kiteljesedhet.

Az alkotó embereknek van elképzelése a dolgokról és ez minden szakmában fontos. A vízvezeték szerelőnek is előre el kell képzelni, hogyan fér be a szükséges szerelvény az adott helyre. A kőművesnek, ácsnak is „látnia” kell a tervrajzok alapján, milyen legyen az épülő ház. De a ház tervezőjének, megálmodójának egy addig nem létezett épületet kell kitalálni, papírra vetni. Sőt még ahhoz is elképzelés, fantázia szükséges, hogy mit tennénk szívesen, ha felnövünk, milyen foglalkozást, hivatást választanánk, miben tudjuk magunkat elképzelni, hol látnánk magunkat szívesen 5–10 év múlva.

A művészi tevékenységek a tanulás eszközeként vesznek részt a tanulás folyamatában. A különböző művészeti tevékenységek segítségével feldolgozott tananyag sokkal maradandóbb tudást eredményez, a rajzolás, eljátszás segíti a megismerés, megértés, rögzítés folyamatát. Az átélt tevékenységek során a

teljes személyiség és képességstruktúra bevonódik, a tanulás nem korlátozódik a verbális képességekre. A gyerekek motiváltabbak ebben a folyamatban, az érdeklődésük, fantáziájuk működésbe lendül. Fontos, hogy élmény legyen számukra a tanulás, ne kényszer. A művészi tevékenységek során különösen fontos, hogy a gyereknek legyen szabad mozgástere, a sajátjának érezhesse azt, amit létrehoz.

A Waldorf-iskolákban a művészi tevékenységek rendszeres végzésén, valamint a művészettel nevelésen túl hangsúlyosan jelenik meg a szociális kompetenciák fejlesztése. Az együttműködési képességek alakulására a legerősebben az osztály közösségi életében való részvétel hat. Az osztályban jelen van a közös célok megfogalmazása, a megegyezés, később megjelennek a közös célok elérése érdekében végzett tevékenységek, az együttműködés. Például egy adventi bazárban a gyerekek részvétele is aktív. Az ötödikesek elkészítik fából a horgászós játékot, kitalálják, hogy mennyiért lenne érdemes árulni, mikor adjanak kedvezményt, ki mikor lesz a tónál, szóval az egészet kitalálják és bonyolítják. És ezt látják a gyerekek a Waldorf-os szülői közösségtől is, ez erős mintát jelent. Szinte belenőnek ebbe a közösségbe, a közösségi létbe. Ennek a közösségi (gyerekek, szülők, tanárok) együttműködésnek a példája a Gyermekkultúra Konferencia és Kiállítás rendezvény alkalmából készült kiállítás is, ahol a Váci Waldorf Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény életébe pillanthattunk be.



18. kép: 5., 6., 7., 8. osztályos gyerekek munkái (jobbról balra haladva)

Összegzés

A kiállítás különös jelentősége – és ezért köszönet a szervezőknek –, hogy olyan helyszínre jutottak el a Waldorf-iskolások munkái, ahol a pedagógiai szakmai közönségen túl, a pedagógus pályára készülő hallgatók is találkozhattak ezzel a pedagógiai gyakorlattal. Egy ilyen megmutatkozás sokat tehet a Waldorf-iskolák pedagógiai munkájának szélesebb körű és pontosabb megismeréséhez, egyfajta pedagógiai diskurzus létrehozásához.

A kiállításra belépő már az első benyomás hatására érzékelte, hogy ez nem egy megszokott iskolai hangulat. A kiállítás megtekintése után a látogatók élményeiket, gondolataikat le is jegyezték a vendégkönyvbe. Ízelítőül néhány idézet:

„Szemet, lelket gyönyörködtetőek a gyerekek munkái."

„Csodálatosnak tartom, hogy a gyerekek ilyen kreativitással és tudással gazdagodhatnak. A gyerekek lehetőséget kapnak, hogy kifejezhessék magukat és „rejtett tudásukat". Ezáltal kiteljesednek és nyitottabbak a világ felé és egymáshoz."

„Csoda! A gyerekben megbújt őstudást ez az iskola felébreszti, teret ad az emberi fantázia végtelenségének megismertetésére, felismerésére, felvállalására, a gyermekek általi kultúra gyakorlására."[2]

Felhasznált irodalom

A magyarországi Waldorf-iskolák kerettanterve (2013): Magyar Waldorf Szövetség, letöltés helye: http://www.waldorf.hu/waldorf_pedagogia/kerettanterv letöltés ideje: 2015. március 31.

Jünemann, M. és Weitmann, F. (1986): *Der Künstlerische Unterricht in der Waldorfschule, Malen und Zeichlen*. Verlag Freies Geitesleben, Stuttgart.

Pajorné Kugelbauer Ida (2013): *Vizuális nevelés a Waldorf-iskolában, Rajzi képességek fejlődése és fejlesztése egy longitudinális vizsgálat tükrében*. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Doktori disszertáció, Budapest.

Steiner, Rudolf (2013a): *A nevelés művészetének szellemi-lelki alaperői*. Génius Kiadó, Budapest.

Steiner, Rudolf (2013b): *Emberismereten alapuló nevelés és oktatás*. Génius Kiadó, Budapest.

Steiner, Rudolf (é.n.): *Nevelésművészet az ember lényegének megismeréséből*. Génius, Magyar Antropozófiai Társaság, Waldorf sorozat.

Vekerdy Tamás (2011): *És most belülről… – Álmok és lidércek*. Saxum Kiadó, Budapest.

[2] Részletek a Kiállítás Vendégkönyvéből.

A kötet szerzői

Bajzáth Mária (Meseközpont Alapítvány az állami gondozásban élő gyerekekért)

Bakonyi Anna (Gondolkodj Egészségesen Program)

Bavalics Laura (Óbudai Almáskert Óvoda Csicsergő Tanóvodája)

Belovári Anita (Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar)

Csimáné Pozsegovics Beáta (Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar)

Darvay Sarolta (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar)

Géczyné Laskai Judit (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar)

Gombos Péter (Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar)

Gyöngy Kinga (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar)

Juhász László (Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet)

Kárpáti Andrea (ELTE TTK, Természettudományi Kommunikáció és Multimédiapedagógiai Központ)

Kismartony Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar)

Kolosai Nedda (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar)

Kopházi-Molnár Erzsébet (Kaposvári Egyetem, Idegen Nyelvi Igazgatóság)

L. Ritók Nóra (Igazgyöngy Alapítvány)

Lázár Katalin (Magyar Tudományos Akadémia, Bölcsészettudományi Kutatóközpont Zenetudományi Intézet)

Lehmann Miklós (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar)

Márkus Éva (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar)

Mikonya György (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar)

N. Tóth Anikó (Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara)

Nienhaus Rózsa (Hímes Tojás Múzeum)

Orczán Zsolt (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar)

Pajorné Kugelbauer Ida (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar)

Pataky Gabriella (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar)

Petres Csizmadia Gabriella (Konstantin Filozófus Egyetem, Közép-európai Tanulmányok Kara)

Rácz Katalin (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar)

Sándor Ildikó (Hagyományok Háza)

Siklós Anita (Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet)

Siposné Tavaszi Virág (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Tanító- és Óvóképző Kar)

Szentirmai László (Magyar Bábjátékos Egyesület)

Szerdahelyi Katalin (ELTE Gyertyánffy István Gyakorló Általános Iskola)

Takács Anett (Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar)

Tészabó Júlia (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar)

Tímár Borbála (Televele Médiapedagógiai Műhely Egyesület)

Tóth Anna (Budapesti Történeti Múzeum)

Trencsényi László (Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pedagógiai és Pszichológiai Kar)

A gyermekkultúra jelentősége sokkal nagyobb, fogalmában több van, mint gondolnánk. Ezért érdemes bátran rákérdezni és rámutatni azokra a hiányzó, nem megfelelően működő területeire, melyek mellett évek, évtizedek óta közömbösen elmegyünk. Kötetünk célja ráébreszteni a szakmai közönséget a tudatos együtt gondolkodás fontosságára felelősségről, nevelésről, értékekről, anyanyelvről, identitásról. Alapvető célunk annak megláttatása, hogy a gyermekkultúrával, gyermekművészettel foglalkozni egyet jelent azzal, hogy a gyermek fejlődési, szocializációs és tanulási folyamataival társadalmi perspektívából, rendszerszinten és szakértő módon foglalkozunk: ez a tény is a Tanító- és Óvóképző Kar profiljához, küldetéséhez kapcsolja tanulmánykötetünket. A könyvet egyaránt haszonnal forgathatják egyetemi hallgatók, munkájukat, szemléletüket megújítani kívánó gyakorló pedagógusok, pedagógus továbbképzések résztvevői, érdeklődő szülők.

A gyermekkultúra jelen(tőség)e

ISBN 978-963-284-797-9