

A TELJESSÉG HARMÓNIAJA III.
A KOMPLEX MŰVÉSZETI NEVELÉS MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEI



A TELJESSÉG HARMÓNIAJA III.

A KOMPLEX MŰVÉSZETI NEVELÉS
MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEI



Szerkesztette
Gesztelyi Hermina
Kis Gábor

Hajdúböszörmény, 2023

Kiadó
Didakt Kft.

Szerkesztette
Gesztelyi Hermina
Kis Gábor

Szakmai lektor
Kádár Annamária

Nyelvi lektor
Gesztelyi Hermina
Kis Gábor

Borítóterv
Prém Vanda

ISBN 978-615-5212-94-9

Tördelés
Dallos Csaba

Nyomdai munkák
Kapitális Kft., Debrecen

TARTALOM



<i>Előszó</i>	7
Mező Katalin: <i>A kreativitást ösztönző inspiráció</i>	11
L. Ritók Nóra: <i>Művészettel nevelés az Igazgyöngyben</i>	23
Láposi Terka: <i>A bábu és a felette való hatalom</i>	33
Erdős Imréné: <i>Roma hagyományok a művészeti nevelésben</i>	57
Hovánszki Jánosné: <i>Kihívások, megfelelések a 21. századi óvodapedagógus-hallgatók zenei nevelésében</i>	83
Lévai Emese: <i>Kreativitás és élményfeldolgozás</i>	95
Gesztelyi Hermina: <i>Támpontok a gyerekpróza értelmezéséhez</i>	113
Tamásiné Dsupin Borbála: <i>„Köketánc, köketánc...”</i>	139
Függelék.....	173



ELŐSZÓ



A Komplex Művészeti Nevelés Szakcsoport harmadik köteteként jelenik meg *A komplex művészeti nevelés módszertani lehetőségei* című munka. Ezúttal nem egy konferenciához vagy saját élményű workshophoz kapcsolódva készültek a tanulmányok, és nem is csak a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karának oktatói szerepelnek a szerzők között. Fontosnak tartottuk, hogy bevonjunk olyan gyakorlati szakembereket, akik más közegben működnek, eltérő tapasztalatokkal rendelkeznek, így tovább bővítik és árnyalják az eddigi nézőpontokat. Hasonló megfontolásból kértük fel Kádár Annamáriát szakmai lektornak, aki irányt mutató javaslataival segítette a kötet létrejöttét.

A sorozat eddigi kiadványaihoz hasonlóan most is a művészet és a művészettel nevelés fogalma köré rendeződnek a tanulmányok, lehetséges nézőpontokat, megközelítési módokat mutatnak, a cím pedig jelzi a szövegek gyakorlati irányultságát. Konkrét intézményekhez kötődő jógyakorlatok, bevált módszerek, tapasztalatok, pedagógus-hallgatókat és pedagógusokat egyaránt segítő példák, a gyerekekkel jól alkalmazható ötletek, javaslatok vannak egybegyűjtve. Több írás kiemelt figyelmet fordít a roma és a hátrányos helyzetű gyerekekre, óvodai és iskolai nevelésük kihívásaira, lehetőségeire, valamint az e téren elért eredményekre.

A kötetet Mező Katalin dolgozata nyitja, amely a művészetet elméleti oldalról közelíti meg. A tanulmány az inspiráción alapuló kreativitástámogatás 21. századi pedagógiába való beillesztését járja körül. Az olyan új kulcskompetenciák, mint a kreativitás, az önkifejezés vagy a kulturális tudatosság a pedagógusoktól szemléletváltást kívánnak. A tanulmányban elemzett inspiráció megoldást nyújthat a sokat hangoztatott motivációs problémák feloldására, és az egyénben rejlő alkotóvágyat is felélesztheti.

Ezt követi L. Ritók Nóra tanulmánya, amely az Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskolában zajló művészeti nevelésbe enged bepillantást. Az iskola tanulóinak na-

gyobb része hátrányos helyzetű, többségük roma származású. Az iskolában zajló nevelés mellett, hogy szemléletében és módszertanában komplex, kiemelten kezeli a vizuális kommunikáció fejlesztését, annak hátránykompenzáló és a szociális kompetenciák fejlesztését is magában foglaló szerepét. A tanulmány ezt a hátrásfókuszú vizuális nevelést mutatja be részletesen.

Láposi Terka tanulmánya a kortárs bábművészet megváltozott, elemibben ható, gyermekközpontúbbá és filozofikusabbá vált alkotói és befogadói nézőpontjait ismerteti. A legújabb, bábbal foglalkozó kutatások szerint egy másik bábkorszakba léptünk, ahol a bábót nem a színjátás és a történet elmesélésének eszközeként használják, hanem – az élettelen anyag életre keltése következtében – aktív résztvevőként van jelen. A szöveg a bábéladások kiválasztását és elemzését segítő gyakorlati szempontokkal zárul.

Erdős Imréné közel 50 évet dolgozott hátrányos helyzetű, döntő többségében roma gyerekeket nevelő óvodában, írásában ennek tapasztalatait foglalja össze. Alapvetően az ingerszegénység fogalmából kiindulva mutatja be a roma gyerekek óvodai mindennapjait. Annak a viszontagságos folyamatnak lehetünk tanúi, amely során a művészeti – azon belül a vizuális – nevelés segítségével a roma gyerekek és szüleik bepillantást, majd belépést engednek a saját hagyományaikba.

Hovánszki Jánosné az óvodapedagógus-hallgatók zenei nevelésre felkészítő, kihívásokkal teli útját mutatja be. Tanulmányában ismerteti a hallgatói képzésben használt, alternatív zenepedagógiai módszereken alapuló diszciplínát, a Zenei kommunikációt. Ennek köszönhetően a hallgató nemcsak az átlagos képességű óvodások, hanem a hátrányos helyzetű, a tehetségígéretes, a fogyatékos, a különböző korosztályú és nemzetiségű gyerekek igényeit is figyelembe tudja venni.

Lévai Emese táncosként és táncpedagógusként a komplex művészeti nevelésben, elsősorban a táncművészetben megjelenő szabad önkifejezés lehetőségeit, és azok fejlesztő hatását mutatja be. Tanulmányában a kreatív gyerektánc-koncepció alapelveit megtámogatva, korosztályonként végighaladva mutat be számtalan gyakorlati példát a mozgásfejlesztéstől a kreativitásfejlesztésig.

Gesztelyi Hermina arra vállalkozott, hogy támpontokat adjon az értő szövegelemzéshez, elsősorban a műmesék olvasásához. Tanulmánya átlátható és pontokba szedett gyakorlati tanácsokkal látja el az olvasót. Nemcsak arra a kérdésre kapunk választ, hogy egy jól megválasztott szöveget milyen módon érdemes megismertetni a gyerekekkel, hanem arra is, hogy a választott szöveg elolvasása és a megértési folyamat hogyan támogatja a személyiségfejlődést és a demokratikus társadalom fennmaradását. A tanulmány második felében a módszer alkalmazására láthatunk példát.

A kötetet Tamásiné Dsupin Borbála tanulmánya zárja, amely négy komplex szemléletű, örömszerző, népi játékfüzért mutat be precíz részletességgel. Az alapvetően gyakorlati elemekre fókuszáló tanulmány nagy hangsúlyt fektet a Kodály Zoltán gondolataira építő elméleti megalapozottságra is, így széleskörű ismeretekkel gazdagítja az olvasót a művészet, elsősorban a zene óvodáskori személyiség- és képességfejlesztő hatásairól.

Reményeink szerint sikerült egy gyakorlati szempontú, jelenlegi és jövőbeli pedagógusoknak egyaránt hasznos kötetet összeállítani, amelynek javaslatait, módszertani ötleteit mindenki kellő rugalmassággal tudja a saját igényei szerint alakítani. Az új inspirációk mellett érdemes lehet a jól begyakorolt, rögzült sémákat is felülvizsgálni, hiszen így válhat a művészettel nevelés igazi élménnyé a gyerekek és a pedagógusok számára.

A szerkesztők



MEZŐ KATALIN

A KREATIVITÁST ÖSZTÖNZŐ INSPIRÁCIÓ



BEVEZETÉS

Jelen tanulmány célja annak körüljárása, hogy az inspiráción alapuló kreativitástámogatás hogyan építhető be a 21. századi pedagógiába. A tanulmány fényt derít arra, hogy milyen változást hoz magával a kreativitás kulcskompetenciaként (I1) való fel fogása, és hogyan erősödik meg általa az alkotásra való alkalmasság mint nevelési végcél gondolata a köznevelésben. Ezt követően foglalkozunk a kreativitáskésztetések megjelenésében szerepet játszó külső és belső hajtóerők jelenségével, majd kísérletet teszünk az inspiráció újszerű, pszichológiai alapokra támaszkodó definiálására (az inspiráció nem más, mint külső élményen alapuló ösztönző hatások eredményeként kialakuló belső motiváció), valamint foglalkozunk a kreativitásra ösztönző motívációban az inspiráció helyének és szerepének azonosításával is.

1. A KREATIVITÁS MINT KULCSKOMPETENCIA

Annak ellenére, hogy sokan a kreativitást az alkotóképesség szinonimájaként értelmezik, a kreativitás meghatározása a tudományos alapokon nyugvó operacionalizálás hiányában mégsem ilyen egyszerű. A fogalom annyira összetett és sokszínű, hogy egységes, mindenki számára elfogadható értelmezés még nem született (bővebben lásd. Mező, 2017), sőt az is megfogalmazódott már (Runco, 2008), hogy a „kreativitás” főnév használata helyett célszerű lenne a „kreatív” melléknév alkalmazása. „[E]z ugyanis azt követelné meg, hogy minden kutató, aki erről a fontos és bonyolult területről ír, sokkal specifikusabban fogalmazzon a kreatív potenciálról, a kreatív produktumokról, a kreatív teljesítményről vagy a kreatív problémamegoldásról”. (Runco, 2008: 94)

A kreativitás tartalmi megfejtése több évszázados vita tárgya. Míg a középkori kereszténység idején a kreativitást az isteni cselekedet „creatio ex nihilo” (teremtés a semmiből) nagyságával azonosították (Tatarkiewicz, 1980), a későbbiekben elterjedt „creare” szó (jelentése nemzeni, szülni, alkotni) használatából a „teremtés” mint kizárólagos isteni privilégium eszméje elmaradt, s a kreativitás egybefonódott az új dolgok alkotásával. Az újdonságérték lett a kreativitás elsődleges attribútuma. Napjaink kreativitás-értelmezései egyfajta kettősséget hordoznak magukban, azaz kreatív egyrészt, ami eredeti, újszerű; másrészt, ami hatékony, hasznos. (Mező és mtsai, 2017) Emellett abban is megegyezés van, hogy a kreativitás a 21. században való boldogulás egyik kulcskompetenciája, amelyet egyre többen az egyéni és társadalmi fejlődést meghatározó emberi erőforrásként ismernek el. (Barbot, Besançon és Lubart, 2015)

Mintegy erre reagálva, nagyon fontos változás jelent meg a 2020-as Nemzeti alap-tervben (továbbiakban: NAT 2020), ahol pedagógiai feladatként manifesztálódik a „Kreativitás, önkifejezés, kulturális tudatosság” kulcskompetencia kialakítása és erősítése. A kreativitás kulcskompetenciaként való elismerése jelentős változást hordoz magában, mivel korábban a kreativitást inkább speciális emberi képességként értelmezték. A kompetencia alapú értelmezés viszont ettől sokkal tágabb (vö. a kompetencia = ismeretek, készségek és attitűdök ötvözete, alkalmasság, ügyesség). A NAT (2020) deklarálja, hogy az intézményes nevelés egyik végcélja és alapfeladata a kreativitásra való alkalmasság kialakítása. Ez a változás lehetőséget ad egy új típusú, kreativitást támogató pedagógiai szemléletmód kialakítására, amely lehetőséget teremt a gyermeknek a kreatív részképességek, készségek (például a fluencia, a flexibilitás, az originalitás, az elaboráció, a problémaérzékenység, az újrafogalmazás, az analízis, a szintézis, a vizualizáció, a regresszióra való képesség, a transzformáció, a határok átlépése, az intuíció, a kérdezés, a fantázia) kipróbálására, fejlesztésére és gyakorlására (Mező és Mező, 2011); a már meglévő tapasztalatainak, ismereteinek az új tapasztalatokkal való integrálására; valamint a kreatív, ötlet- és alkotásorientált, innovatív attitűd kibontakoztatására, megtartására. A változás a pedagógiai folyamatok kivitelezésére (pl. kreativitásösztönző tevékenységek biztosítására, lásd Mező, 2013, 2017) és mélységére (tartalmára) is kihat.

A pedagógiai paradigmaváltás nem lesz egyszerű, hiszen sok pedagógus nem fordít kellő figyelmet a kreativitásra (Aronica és Robinson, 2018; I2), de a kreativitásban szerepet játszó elemek módszeres átgondolásával utat nyithatunk a pedagógiai megújulásnak. E változás elkezdhető például a motiváció és inspiráció kérdéskörének kreativitás aspektusú megközelítésével.

2. MOTIVÁCIÓ VAGY INSPIRÁCIÓ?

A nevelési folyamatokban gyakran merül fel a motiváció kérdésköre számos viszonylatban (pl. külső és belső motiváció; tanítási-, tanulási motiváció; tevékenységre ösztönzés; az érdeklődés–érdektelenség viszonya stb.). E téma különösen érdekes a kreativitás nézőpontjából, hiszen már az is kérdéses, hogy mi az, ami az egyént az alkotó tevékenység irányába hajtja. Vajon motivációról vagy inkább inspirációról érdemes-e beszélni a kreativitás aspektusában? Motiválni vagy inspirálni kell-e a 21. század gyermekeit és fiataljait a saját magukban rejlő alkotóerő felfedezésének folyamatában?

2.1. A motiváció

A motiváció kifejezés a latin 'movere', mozgatni, mozogni, kimozgatni igéből ered, pszichológiai gyűjtőfogalom, mely a cselekvésre, viselkedésre készítő belső tényezőket foglalja magában. Beletartozik minden olyan folyamat, amely kezdeményezi, irányítja és fenntartja a cél elérését vagy a szükségletek kielégítését célzó viselkedést. A motivációt jellemzően két típusba sorolják: 1) egyik típusa a belső (primer, intrinzik) motiváció, amely érdeklődésben, kíváncsiságban, a probléma által okozott feszültségben jut kifejezésre; 2) a másik típusa a külső (szekunder, extrinzik) motiváció, mely a feladattól, a tevékenység tárgyától rendszerint független külső indíték – ezek például a jutalom, dicséret, az érdek, a versengésben létrejövő önérvényesítés. (Kósáné és mtsai, 1984)

A kreatív tevékenységek végzését meghatározó kreativitáskészítésekre vonatkozóan a következő motivációs felfogások értelmezhetők.

A kreativitás mint „drive-redukciós” készítés

Ide sorolhatók azok az elképzelések, melyek az alkotótevékenység megjelenését az egyénben felgyülemelő kellemetlen érzéssel járó feszültségek levezetésével magyarázzák. Elméleti hátterét Hull (1952) drive-redukciós elmélete adja, mely abból indult ki, hogy a cselekvések azokból a készítésekből eredeztethetők, amelyeket valamilyen szükséglet hoz létre. Ha ezek a szükségletek az automatikusan vezérelt testi működések révén nem szüntethetők meg, akkor az idegrendszerben cselekvésre készítő feszültségi állapot, hajtóerő vagy drive jön létre. A szükséglet az arousal szint emelkedésével jár, ugyanakkor a magas arousal szint kellemetlen az egyén számára, mely többnyire feszültségérzést idéz elő. A feszültséget az egyén megpróbálja valamilyen célirányos viselkedés által csökkenteni, mely kellemes örömmézzel tölti el.

Freud (1930) elmélete szerint a kreativitás forrása a bizonyos tudattalan gondolatok és emlékek – különösen a szexuális és az agresszív jellegűek – elfojtása révén felgyülemelő feszültség. A szexuális izgalmakat az ember képes a szexuális céloktól

eltéríteni, és egy szociálisan magasabban álló, már nem szexuális cél felé irányítani, azaz szublimálni. Ennek eredményeként a szexuális libidó áthelyeződik valamilyen magasabb szintű tudományos és/vagy művészi megélés területére, az alkotás vagy a problémamegoldás örömeibe. Az új, kreatív produktum egyfelől a saját késztetéseinek feldolgozása, másfelől az ezek kielégítését gátló külvilág előli menekülés. A szublimáció révén az egyénben felgyűlt feszültség szabad asszociációkban összpontosul (pl. a gyermeki játékban, a fantáziában vagy az álomban). A kreatív emberek képesek megérteni és feldolgozni ezeket az asszociációkat, míg a nem kreatív emberek elfojtják ezeket. Freud (1930) egyébként kezdetben a kreatív alkotóképességet csak a kiemelkedő, nagy tehetséggel megáldott művészeknek tulajdonította, majd később kiterjesztette a műélvezőkre is.

A kreativitás mint „ingerkereső” késztetés

Előzőleg a feszültség (mint kellemetlen érzés) csökkentése céljából kialakuló kreatív késztetésekkel foglalkoztunk, azonban vannak olyan esetek is, amikor éppen a magas arousal szint fenntartására irányuló igény a kreativitás alapja. Ez akkor jelentkezik, amikor a magas arousal szinthez kellemes érzések társulnak. Berlyne (1983) szerint ez az ingerkereső viselkedésben nyilvánul meg. Bizonyos helyzetekben a viselkedés célja az idegrendszer állandó, mérsékelt izgalmi állapotának fenntartása. Ennek az állapotnak az elérését segíti a kíváncsiság és az exploráció. Az explorációs viselkedés két fajtája jelenik meg: 1) a specifikus exploráció vagy perceptuális kíváncsiság, melynek elsődleges célja az információszerzés. A perceptuális kíváncsiságot az újszerűség, a bizonytalanság, a titokzatosság vagy az ellentmondásosság váltja ki. 2) A szóragoztató exploráció; melynek célja az egyén változatosság iránti igényének kielégítése. (Tóth, 2005) A specifikus és a szóragoztató exploráció egyaránt késztheti az embert kreatív tevékenység végzésére, mely kreatív tevékenységek az arousal egyenes, mérsékelt szinten való fenntartását szolgálják; az általuk érzett kellemes érzések pedig az újabb és újabb kreatív műveletek végrehajtását ösztönzik.

A kreativitás mint „önmegvalósítási” késztetés

A humanisztikus pszichológia képviselői minden kreatív késztetés és tevékenység legfőbb hajtóerőjének az önmegvalósítás szükségletét tekintették. Rogers (1951, 372) szerint „a szervezet alapvető tendenciája és törekvése, hogy megvalósítsa, fenntartsa és továbbfejlessze az élményeket szervező organizmust”. Ezt a növekedésre irányuló tendenciát nevezte megvalósulásnak vagy aktualizációnak, illetve ha az aktualizáció az én kiteljesedését szolgálja, akkor önmegvalósításnak vagy önaktualizációnak, mely Maslownál (1962, 1970) mint legmagasabb szintű motívum jelenik meg.

Nem minden cselekvés foglal magában önmegvalósítást. Az önmegvalósítás gyakran valamilyen kreatív tevékenységhez köthető. Maslow az intenzív önmegvalósítás pillanataira a „csúcsmélység” fogalmat használta, melyek akár passzív módon is létrejöhetnek (például egy művészeti remekmű élvezete során), de leginkább akkor jelenik meg, amikor az egyén mélyen belefeledkezik valamilyen tevékenységbe. (Csíkszentmihályi, 1996; Privette és Landsman, 1983) A csúcsmélységet átélő ember annyira belemerül a tevékenységbe, hogy a személy és a tevékenység teljesen összeforr egymással, a tevékenység „válk” magává a személyé. Csíkszentmihályi (1990) ezt az áramlás (flow) kifejezéssel illette. „Vannak alkalmak, amikor az ember teljesen elmélyül valamiben [...], amikor úgy tűnik, hogy a boldogság tényleg elérhető. Ezek azok a pillanatok, amelyeket én »flow«-nak neveztem el, mert amikor az emberek arról beszélnek, hogyan érznek, amikor az életük a legizgalmasabb, a legélvezetesebb, gyakran úgy írják azt le, mint egy spontán, erőfeszítés nélküli mozgást, mint egy folyó áramlását”. (Csíkszentmihályi, 2001: 7.) Ugyanakkor az önmegvalósítás iránti igény megjelenését Arnett (2000) legkorábban a serdülőkor vége felé tette.

A bemutatott kreativitáskészítések kialakulásával foglalkozó motivációs elmélet a – pedagógiai és pszichológiai szempontból is legkívánatosabb – belső (intrinzik) motiváción alapuló kreativitásra vonatkoznak. Ugyanakkor be kell látni, hogy a belső motiváción alapuló kreativitás megteremtésére – intézményes keretek között – a pedagógusoknak egyre ritkábban van alkalma (többek között az akadémiai tudás átadásának kényszere; a kreativitást ösztönző tanegységek – pl. ének-zenei, vizuális nevelést nyújtó órák – óraszámának jelentős csökkentése; illetve a gyakran hangoztatott időnyomás miatt). Ennek eredményeként a pedagógiai helyzetekben jelentős hangsúlyeltolódás tapasztalható a külső (extrinzik) motiváláson alapuló kreativitásösztönzők irányába (megjegyzés: mindazok mellett, hogy a pedagógusok kevés lehetőséget adnak a belső motiváción alapuló tevékenységek végzésére).

A belülről motivált tevékenységvégzés lenne az ideális, hiszen ez növeli a személy bevonódását, autonómiáját és szabad gondolkodását a kreativitást igénylő helyzetekben, azonban a mindennapi pedagógiában egyértelmű, hogy nem minden tevékenység lehet mindenki számára egyaránt ösztönző, élvezetes, kihívást jelentő, érdeklődésfenntartó, szórakoztató, s mindezek által belülről motiváló. A kötelezően előírt alaptantervek és pedagógiai programok elvárásai miatt számtalan esetben fordul elő, hogy olyan – kreatív gondolt – tevékenységben való részvétel is elvárt a tanulóktól, sőt kötelező nekik, amelyek valójában nem hatnak ösztönzőleg a kreativitásukra (gondoljunk például arra a gyermekre, aki önmagától nem szeretne rajzolni, de mégis részt kell vennie a rajzórán; vagy aki végigüli az énekórát, miközben egyszer sem énekel). Az ilyen helyzetek megoldásához nyújthatna segítséget az új szemléletet tükröző motivációs bázis: az inspiráció.

2.2. Az inspiráció

Az inspiráció ritkán merül fel a motivációval kapcsolatos pedagógiai-pszichológiai megfontolásokban, holott az inspiráció – melyet külső élményen alapuló, ösztönző hatások eredményeként kialakuló belső motivációként értelmezünk – megteremthetné a kreatív gondolkodás bázisát, melynek talaján az egyén képessé válik az alkotásokban, produktumokban megmutatkozó önmegvalósításra.

Az inspiráció kifejezés a latin *inspiro* szóból származik, jelentése: alkotó, teremtő sugallat, egyfajta lelkesítő, ihlető ráhatás; lelkesítés, ösztönzés. Az inspiráció a lelki és szellemi alkotóvágy egyik mozgatórugója, ami a kreativitás ösztönzése révén innovációra, azaz szakmai fejlesztésre, vagy gyakorlatban megvalósuló újításokra sarkall. Orvosi értelemben és átvitt értelemben is használt kifejezés.

Orvosi értelemben az inspirálás realiztikus jelentésű: a „belélegezés”, a „levegő tüdőbe szívásának” folyamatát jelöli. (Brencsán Orvosi Szótár, 2006) A szó átvitt értelmű használata az orvosi magyarázatnál sokkal absztraktabb, mely teológiai, művészeti és pszichológiai gyökerekkel is rendelkezik.

A kifejezés teológiai megközelítésének szép példája Szent Bonaventura (13. századi teológus) megfogalmazása: „Ne higgye, hogy az olvasás elég kenet nélkül, a szemlélődés áhítat nélkül, a kutatás csodálkozás nélkül, a figyelem ujjongás nélkül, a szorgalom jámborság nélkül, a tudás szeretet nélkül, az igyekezet isteni kegyelem nélkül, a tükör (a lélek) az Istentől *belénk lehelt* [megjegyzés: más fordításban *sugalmazott* – lásd. vatican.va] bölcsesség nélkül.” (I3: 7) Némi áthallást lehet felfedezni a korabeli kreativitás-fogalom és az inspiráció között, hisz a teológiai felfogásban a természetfeletti hit az ihlet elsődleges forrása.

Az inspiráció művészeti alapú megközelítése egészen a múzeumokhoz („museion” = a „múzsáknak szentelt berek”, a „múzsák szentélye” – bővebben: Mező és Mező, 2020), ezen keresztül pedig a múzsákhoz vezet vissza. A múzsa kifejezést egyrészt annak a nőnek a leírására használták, akit a szeretet tárgyának tekintettek; másrészt arra, aki a művészeti inspirációt, az ihlet forrását jelentette. Az ókori görög mitológiában kilenc múzsa létezett, akik a művészek, költők, zenészek és tudományos gondolkodók inspirációját képezték. Kalliópé az epikus költészet, a szépség és az ékesszólás, Erató a lírai, szerelmes költészet, a szerelmi dal, Melpomené a tragédia, Thalia a bukolikus költészet és a komédia, Uránia a csillagászat, a didaktikai költészet és az egzakt tudományok, Klio a történelem, Euterpé a zene, Polyhymnia a szent költészet és a szent dalok, Terpiskhoré pedig a tánc és kórusköltészet ihletének forrása. (Hésziodosz, kr.e. 750 körül id. I4)

Az ihletet adó múzsák, ebből következően nemcsak a művészethez kapcsolódóan hatottak ösztönző erővel, hanem a tudományos alkotási (kreatív) tevékenység inspi-

rálói is voltak. A gyermekek és fiatalok tanítása során valamennyi múzsa kedvében jártak, így a nevelésből nem maradhatott ki egyetlen, a múzsák által megtestesített terület sem. Az inspiráció ez irányú értelmezését napjainkban sokszor elfelejtik (figyelmen kívül hagyják), holott érdemes lenne visszavezetni a mindennapi pedagógiai-pszichológiai kultúrába (ha már az ókori alsó szintű oktatástól, a filozófiai iskolákon át egészen az akadémiáig sikeresen alkalmazták), hiszen az ilyen típusú nevelés ösztönzést és lehetőséget is biztosított a sokszínű, kreatív tevékenységek ki próbálására, gyakorlására.

A pszichológiai, tudományos felfogás szakít az inspiráció korábbi misztikus megközelítéseivel, és ezáltal a hangsúlyt a természetfeletti, vallásos alapokról a determinisztikus magyarázatra helyezi. A pszichológiai megközelítésekben az inspiráció mint a kreatív tevékenység során megnyilvánuló intrapszichés folyamat jelenik meg, melyet egyesek a megvilágosodáshoz (heuréka-tapasztalathoz) vezető külső hatás-ként (Wallas, 1926), míg mások AHA-élményt kiváltó motívumként aposztrofálnak. (Buhler, 1933; Koestler, 1988) Wallas (1926) a kreatív folyamat négy fő szakaszát különítette el: előkészítés, inkubáció, megvilágosodás és ellenőrzés. Véleménye szerint az előkészítés és az ellenőrzés során a tudatos akarat dominál, míg a tudattalan folyamatok felelősek az inkubációért és a megvilágosodásért.

Az inspirációt a korai magyarázatokban tudattalan hatásként értelmezték, így érvényesülése valószínűleg az inkubáció és a megvilágosodás időszakában a legjelentősebb. Kostler (1988) a kreatív tevékenységek mintázatában három különböző minőséget vélt felfedezni: 1) a humor (a Bohóc nevetése); 2) a felfedezés (a Bölcs megértése); 3) a művészet (a Művész lenyűgözése). Ezt a mintázatot a „HAHA - AHA - AH” élmény hármasságában jellemezte. (Bővebben: Mező, 2015) Inspirációs hatások a kreatív tevékenység bármely mintázatában jelen lehetnek.

Más megközelítésekben (Kris, 1952; Martindale, 1981) az inspiráció megjelenéséért a tudat előtti tudat felelős. A freudi tanokon nevelkedő Kris (1952) például a kreatív inspirációt az ego szolgálatában álló regresszióval magyarázta. Véleménye szerint az inspirációs szakaszban az egyén megengedi magának, hogy visszafejlődjön a korai (gyermekkor) életszakaszban megnyilvánuló rugalmas gondolkodás szintjére, és ezáltal nyitottabbá válik az új asszociációk megalkotására. Használható ötlet feltűnése esetén az egyén képes arra, hogy visszaállítsa az ego határait és megkezdődhet a kidolgozás fázisa (megjegyzés: a regresszióra való képesség kreatív részképességnek tekintendő lásd. korábban).

Thrash és Elliot (2003) szerint az inspiráció egy pszichológiai folyamat, amelynek három fő alkotóeleme van: felidézés, transzcendencia és motiváció. Az inspiráció egy olyan, érzelmekkel átítatott folyamat, amelyet az egyén akkor él át, amikor ráébred

mások nagyszerűségének vagy kiválóságának bizonyítékaira, és ami később a célok elérésére motiválja. Az inspiráció alatt megjelenik a felidézés, mely által az egyén képes egy belső vagy külső ingerre való emlékezésre, valamint arra, hogy erre az ingerre reagáljon. Emellett az inspiráció jellemzője az emberi lét elemeinek transzcendenciája, mely manifesztálódik például a magasztos érzelmekben (emelkedettség, remény vagy hála érzésében), s mindez a későbbiekben a belső motiváció („ihletettség”) forrásává válik. Véleményük szerint bár az inspiráció forrása intrapszichés, az inspirációt a tudattalan vagy az érzékelési mezőből ható ötletek idézik fel, és ezek hatnak a tudatra. A transzcendenciát bizonyítja az a tény, hogy az egyén azokat az ötleteket használja fel a korábbiakhoz képest, amelyeket elegánsabbnak vagy újszerűbbnek érez. Emellett hangsúlyozzák a motiváció fontosságát, fókuszálva a motiváció irányára, s a kreatív viselkedést irányító ötletekre.

Thrash és Elliot (2003) vizsgálatukban beszámoltak arról, hogy az általuk kifejlesztett inspirációs skálát (IS) kitöltők esetében többek között a következő jellemzők kerültek felszínre az önmagukat gyakran inspiráltnak érző személyek esetében: 1) nyitottabbak az új tapasztalatokra, és arról számoltak be, hogy jobban elkötelezettek a feladataik iránt, 2) erősebben törekednek munkájuk magas szintű elvégzésére, de kevésbé voltak versengők (ami azt is jelenti, hogy e személyeknél a verseny tekintetében kevésbé jelenik meg a versenytársak felülmúlásának transzcendens vágya), 3) inkább belső motivációval bírtak, de véleményük szerint a külső motiváció szintén erősen befolyásolja a munkateljesítményüket, 4) magasabb szintű pszichológiai erőforrásokról számoltak be, ideértve a saját képességeikbe vetett hitet, az önbecsülést és az optimizmust. Emellett a munkában való elmélyülést, az alkotóképesség növekedését, az észlelt kompetencia érzését, az önbecsülést és az optimizmust is az inspiráció következményként értelmezték, ami arra utal, hogy az inspiráció elősegíti ezeknek a fontos pszichológiai erőforrásoknak az erősödését.

Az inspiráció élményekből születik. Az élmény lelki eredetű emberi megnyilvánulás, „az egyén számára jelentős, maradandó, kellemes v. kellemetlen emléket hagyó esemény”. (Bakos és Szávai, 1991, 705) Az élmény, többnyire valamilyen érzelmileg felfokozott tapasztalat, melyet a személyiségünket meghatározó mozzanatként élünk át vagy őrünk emlékezetünkben. (Mező, 2015) Az élmény öt legfőbb sajátossága (Mátrai, 1940): 1) az élmény közvetlen jellegű; 2) minden élmény lelki reláció egy szubjektum és egy objektum között; 3) az élmény egyrészt spontán, aktív funkció, másrészt passzív lelki állapot; nemcsak lelki történés, hanem e történés megélése is; 4) az élményben valami részleges valami egészszel jut viszonyba; 5) az élményben létrejövő relációk lelki minősége különféle lehet. (bővebben: Mező, 2015)

Az inspiráló élmény gyakran tapasztalathoz, megtapasztaláshoz kapcsolódó, mégis két különböző, egymással egyenrangú kategória: míg az élmény elsődlegesen érzelmi, a tapasztalat inkább tudati hatást fog eredményezni az alkotó folyamatokban. Az élményszerzés helye, ideje, körülményei és maga a szubjektum az, ami meghatározza, hogy mikor dominál az inspirációban az élmény mint érzelmi hatás, és mikor kap nagyobb jelentőséget a tapasztalat mint tudati tanulási elem.

Az inspirációt az egyén többnyire másoktól, másokból, máshonnan kapja, viszont az így szerzett élmények elegendő ösztönző erővel bírnak ahhoz, hogy az egyént belülről motivált késztetesként az alkotó folyamatok felé irányítsák. Az inspirációt előidéző okok (az inspirálók, azaz a személyek, tárgyak, elvont jelenségek például hangulatok, színek, fények, dallamok stb.) az inspirációt spontán módon, szándék nélkül idézik elő, s az inspiráltakban a befogadás során szerzett élmények önmagukon keresztüli átértelmezésének talaján indul be az újraalkotás kényszere.

A kreatív energiák felszínre kerüléséhez sok és különböző inspirációra van szükség. Minél több, és minél sokszínűbb élményanyagból táplálkozik az egyén, annál nagyobb ismeretanyaggal fog rendelkezni az önmegvalósításhoz. Gondoljunk például arra, ha virágfestésre akarjuk ösztönözni a gyermeket, nem elegendő, hogyha kihelyezzük az alkotáshoz szükséges eszközöket, és virágokról magyarázunk neki motiváció gyanánt. A sokoldalú inspirációhoz szükség van a virágos réten való mezítláb szaladgálásra és hempergőzésre, a rózsa illatára, az ehető virágok megkóstolására, a szivárvány megcsodálására és létrehozására, egy kellemes tavaszi zenére vagy egy kis madárdalra, egy kiállításon való részvételre, vagy egy-két híres festményre való különleges rácsodálkozásra, a színek kavalkádjának megtapasztalására – mindez majd arra ösztönzi a gyermeket, hogy maga is úgy érezze (belső hajtóerőtől vezérelve), hogy élete célja legyen a legszebb virágos (vagy bármilyen más) festmény megalkotása.

2.3. A változtatás útja

„Nil sub sole novum”, régi latin mondás: nincs új a nap alatt. Mielőtt azt gondolnánk, hogy ismét felfedeztünk valami újat, be kell látni, hogy a kreativitástámogatás nem egy novum a pedagógiában, ahogyan az inspiráció mint motivációs metódus beépítése sem az. Láthattuk, hogy már az ókorban hittek a múzsák alkotó folyamatot ihlető erejében, csak az ilyen típusú ösztönzés az idők folyamán egyre kevesebb teret kapott a tanításban. A 21. századhoz alkalmazkodó pedagógiai szemléletmódváltás első lépése az, hogy a pedagógus maga is higgyen abban, hogy a pedagógia alapvető (ha nem a legfontosabb) feladata az alkotó, teremtő, újító problémamegoldásra képes személyiség nevelése az intézményes nevelésben eltöltött évek alatt. Ehhez a pedagógus a sokszínű, sokoldalú tapasztalatokon nyugvó élménypedagógia által biztosít

hatja az inspirációt a kreativitás irányába. (Mező, 2015) Néhány alapelvet szem előtt tartva már kis lépésekben elindítható a módszertani változtatás:

- Instrukció helyett inspiráció.
- Kritika helyett odafigyelés.
- Közöny helyett valós kíváncsiság és empátia.
- Egy téma kitűzése helyett szabad témaválasztás.
- Bemutatás helyett mintaadás, modellnyújtás.
- Frontális és formális tanítás helyett élménypedagógia és szabad tanulás.
- Bemagolás helyett sokszínű felfedezettő megtapasztalás.
- Időnyomás helyett időgazdálkodás.
- Másolás, másoltatás, reprodukтивitás helyett szabad, produktív alkotás.
- Apátia és kiégés helyett lelkesedés és szenvedély.

Mivel az inspiráció bárhonnán, bármikor érkezhethet, így a gyermekeket nyitottá kell tenni (időnként vissza kell tanítani) az inspiráló élmény felismerésére és befogadására, melyet a nyitott, divergens gondolkodást támogató és gyakoroltató lehetőségek biztosításával célszerű előkészíteni. (Mező és Mező, 2011) Emellett a saját területükön aktív, alkotó inspirátorokkal, innovátorokkal, példaképekkel (pedagógusokkal, művészekkel, tudósokkal az élet bármely területén produktív személyekkel) való személyes találkozás és kapcsolattartás is életre szóló inspirációt jelenthetnek, a belőlük áradó „megszállottság”, rajongás és elragadtatás által.

UTÓSZÓ

A kreativitás, önkifejezés, kulturális tudatosság – a 21. században fókuszpontba kerülő kulcskompetenciák, melyek kialakítása az intézményes nevelés alapfeladata – akár lehetne a mindennapi tanítás mottója is. Az új kulcskompetenciák okozta elvárások, a pedagógusoktól is valós szemléletmódváltást kívánnak. A tanulmányban elemzett inspiráció megoldást nyújthat a sokat hangoztatott motivációs problémák feloldására, mindazonáltal az egyénben rejlő alkotóvágy felébresztését szolgálja, ugyanakkor ehhez szükség van arra, hogy az inspiráción alapuló fejlesztés gondolata visszaépüljön a pedagógiába.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Arnett, Jeffrey Jensen (2000): Emerging Adulthood. A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55. 5. 469–480.
- Aronica, Lou és Robinson, Ken (2018): *Kreatív iskolák. Az oktatás alulról szerveződő forradalmi átalakítása* (ford. Bányász Réka). HVG Könyvek, Budapest.
- Barbot, Baptiste, Besançon, Maud és Lubart, Todd (2015): Creative potential in educational settings: its nature, measure, and nurture. *Education*, 3–13.
- Benjámín Katalin (szerk., 2006): *Brencsán Orvosi Szótár*. Medicina, Budapest.
- Berlyne, Daniel Ellis (1983): Az esztétikai preferencia mutatói (ford. Csepeli György). In: Halász, László (szerk.): *Művészetpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest, 179–227.
- Branyczki, Imre (1991): Motivációs elméletek. In: Bakacsi Gyula, Máriás Antal és Balaton Károly (szerk.): *Vezetés-szervezés II*. Aula Kiadó, Budapest.
- Csíkszentmihályi, Mihály (1990): Motiváció és kreativitás: út a megismerés strukturális, illetve energetikai megközelítésének szintézise felé (ford. Ülkei Zoltán). *Pszichológia*, 10. 1. 3–25.
- Csíkszentmihályi, Mihály (1996): *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*. Harper Collins, New York.
- Csíkszentmihályi, Mihály (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája* (ford. Legéndyné Szabó Edit). Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Freud, Sigmund (1930): *Das Unbehagen in der Kultur*. Internationaler Psychoanalytischer Verlag, Wien.
- Hull, Clark Leonard (1952): Autobiography. In: Boring, Edwin G., Werner, Heinz, Langfeld, Herbert S. and Yerkes, Robert M. (eds.): *A History of Psychology in Autobiography. Volume IV*. Clark University Press, Worcester, 143–162.
- Koestler, Arthur (1998): *A teremtés* (ford. Makovecz Benjamin). Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera, Porkolábné Balogh Katalin és Ritoók Pál (1984): *Neveléslélektani vizsgálatok*. Budapest, Tankönyvkiadó.
- Kris, Ernst (1952): *Psychoanalytic explorations in art*. New York, SchockenBooks.
- Martindale, Colin (1981): *Cognition and consciousness*. Dorsey Press, Homewood.
- Maslow, Abraham Harold (1962): *Towards a psychology of being*. D. Van Nostrand Company, Princeton.
- Maslow, Abraham Harold (1970): *Motivation and personality*. Harper & Row, New York.
- Mátrai László (1940): *Élmény és mű*. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest.

- Mező Ferenc és Mező Katalin (2011): *Kreatív és iskolába jár!*. K+F Stúdió, Debrecen.
- Mező Katalin (2013): Élethosszig tartó kreatív tanulás. In: Juhász Judit és Szegedi Eszter (szerk.): *Üzenet a palackban: Fiatal kutatók gondolatai az egész életen át tartó tanulásról*. Tempus, Budapest. 71–83.
- Mező Katalin (2017): *A kreativitás időbeli aspektusai*. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Disszertáció.
- Mező Katalin és Mező Ferenc (2020): A múzeumpedagógia és a tehetséggondozás lehetőségei egy virtuális múzeumban. *Különleges Bánásmód*, 6. 3. 89–99.
- Mező Katalin, Mező Ferenc és Szabóné Balogh Ágota (2017): A tesztfelvétel időtartamának hatása a kreativitástesztek eredményeire. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72. 3. 311–324.
- Nemzeti alaptanterv (2020). 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. In: *Magyar Közlöny*, 17. 290–447.
- Privette, Gayle és Landsman, Ted (1983): Factor analysis of peak performance: The full use of Potential. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44. 195–200.
- Rogers, Carl (1951): *Client-centered therapy: Its current practice, implications and theory*. Constable, London.
- Runco, Marc A. (2008): Commentary: Divergent Thinking Is Not Synonymous With Creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 2. 93–96.
- Tatarkiewicz, Władysław (1980): *A History of Six Ideas: an Essay in Aesthetics* (ford. Christopher Kasparek). Martinus Nijhoff, The Hague.
- Thrash, Todd M. és Elliot, Andrew J. (2003): Inspiration as a Psychological Construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84. 4. 871–89.
- Tóth László (2005): A tanulók motivációs sajátosságai és az iskolai teljesítmény. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann, Budapest.
- Wallas, Graham (1926): *The art of thought*. Harcourt Brace, New York.
- I1, Európai Unió Tanácsa (2018). Az Európai Unió Hivatalos Lapja. 61. évfolyam. Európai Unió Tanácsa, 2018, C/189/7. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2018:189:FULL&from=SV> (2021.06.15.)
- I2 Robinson, Ken - Az iskola megöli a kreativitást. TED előadás. <https://www.youtube.com/watch?v=pusrOpFwJ8U> (2022.12.20.)
- I3, Szent Bonaventúra: *A lélek útjai Istenhez. Itinerarium mentis in Deum*. (ford., jegyz. Dám Ince). <http://www.ppek.hu/k874.htm> (2021.06.15.)
- I4, Hésziodosz: *Istenek születése. Munkák és napok* (ford. Trencsényi-Waldapfel Imre). <http://mek.niif.hu/06200/06221/06221.htm> (2022.12.20.)

L. RITÓK NÓRA
MŰVÉSZETTEL NEVELÉS
AZ IGAZGYÖNGYBEN



Az Igazgyöngy Alapítvány az Igazgyöngy Alapfokú Művészeti Iskola fenntartójaként esélyteremtő munkájába illesztette be a művészettel nevelést. Különös munka ez, egyrészt a komplexitása miatt, hiszen sajátossága, hogy a társadalmi leszakadást teljes társadalmi beágyazottságában értelmezzük, és így keressük a megoldásokat, másrészt, mert a művészet fontos elem benne, nemcsak a gyerekek, hanem a felnőttek fejlesztésében is.

1. HOL DOLGOZUNK?

A 2000 óta működő művészeti iskola tanulólétszáma 600 fő körüli, hat településen dolgozunk, Berettyóújfaluban, Komádiban, Magyarhomorogon, Körösszegapátiban, Körösszakálon és Biharkeresztesen, több helyen a szegregálódó vagy szegregált általános iskolákhoz kapcsolódva. A gyerekek 70%-a hátrányos helyzetű, felerészben halmozottan hátrányos helyzetű, generációs szegénységben élő gyermek. Érdekeség még, hogy sajátos módszertanunkkal kapcsolódunk az állami iskolákhoz is, hét éve dolgozunk együtt három járás negyvennégy iskolájával az alapozó szakaszban – első négy évfolyamon –, sikeresen beépítve az oktatásba ezt, a NAT-hoz is illeszkedő fejlesztést.

Érdemes pár szót szólni az iskolatípusról is. Az alapfokú művészeti iskola eredetileg egy tehetséggondozó intézménytípus, amelynek egyik célja a szakirányú továbbtanulásra való felkészítés. Nekünk is vannak minden tanévben sikeresen felvételiző tanítványaink művészeti jellegű középiskolába, mégsem ezzel a fő céllal végezzük pedagógiai munkánkat. A művészeti neveléssel ennél jóval komplexebb hatást érünk el, és erre építettük fel az Igazgyöngy módszertanát.

2. A MÓDSZERTAN FEJLŐDÉSE

A módszertanunk fejlődése, változásai mindig is rugalmasan igazodtak a kihívásokhoz. Az iskola alapításakor (és előtte is, amíg az állami oktatásban dolgoztam) elsősorban a gyermekközpontúság volt a fókuszban, amiben a differenciálás, az adott gyermek képességeihez, érdeklődéséhez való igazodás volt a meghatározó. Már akkor szakítani szerettem volna a végcélként a látvány leképezését megjelölő szemlélettel, és kiemelten kezelni ebben a személyiségfejlesztést. Az iskolában, ahol tanítottam, magas volt a hátrányos helyzetű, roma gyerekek aránya, és az ő bevonódásuk támogatása már akkor is nagyon izgatott. Később, felismerve azt a komplex hatásrendszert, amire a vizuális nevelés képes, hátránykompenzáló elemek kerültek bele, eleinte erősebb kötődéssel a képi ábrázoláshoz, majd egyre bátrabban nyitva más területek felé is. Nem kizárólag a szociális helyzet okozta hátrányokat kell ezen érteni, hanem általában minden tanulást nehezítő tényezőt. Végül, miután az integrációval/inklúzióval kapcsolatosan is egyre több probléma merült fel az oktatásban, beépítettük a fókuszok közé a szociális kompetenciák fejlesztését is. Ma itt tartunk, hármas fókuszú (a vizuális kommunikáció fejlesztését, a hátránykompenzálást és a szociális kompetenciák fejlesztését is magában foglaló) vizuális nevelésnek hívjuk a módszert. Biztosan nem lezárt ez a folyamat, hiszen a világ változik, a továbblépést mindig a kihívások és szükségletek hívják életre.

A hármas fókuszú vizuális nevelés céljait nézve felmerülhet a kérdés, mennyiben új ez a módszer, hiszen természetes, hogy mindegyik szóba kerülhet az alkotó foglalkozásokon. Nálunk annyiban más a helyzet, hogy az óra tervezésekor a pedagógusnak mindhárom cél teljesülését be kell terveznie, és mindháromra egyformán hangsúly kell, hogy kerüljön. Az óra akkor sikeres, ha mindhárom területen teljesül a cél.

2.1. Első fókusz: a vizuális kommunikáció fejlesztése

Az első cél a tantárgyspecifikus cél, a vizuális kommunikáció fejlesztése. Ezen a területen a központi követelményrendszer elvárásaihoz igazodunk, de itt is kicsit más-képp. Nem a látványhú ábrázolás a végcél, ezt csak eszköznek tekintjük a gondolatok kifejezéséhez. Sokkal fontosabbnak tartjuk, hogy a gyerekek megértsék a vizuális üzenetek kódolását és dekódolását, ezáltal képesek legyenek értelmezni azt a vizuális környezet is, ami körülveszi őket.

Szóval a mi óráink nem csendéletek rajzolásával telnek, ezeket csak akkor vesszük elő, ha felvételiző tanítványainknak szüksége lesz erre, és a formaelemzések is csak részfeladatok, előkészítendő egy tematikus alkotást. A mai gyerekek számára ebben a felgyorsult világban az a szó, hogy „csendélet”, nem egy izgalmas, motivá-

ló dolog. Mi ezt a fogalmat sokkal inkább művészettörténeti értelemben kezeljük. A látványhűség sem központi elem nálunk, ma a gyerekek mobiltelefonnal rögzítik a látványt, és pillanatok alatt manipulálják is valamilyen programmal. Számukra ez természetes, míg, ahogy sok esetben tapasztaljuk, a szülői-nagyszülői generáció még mindig a 19. századig jutott a képzőművészet értelmezésében, vallva, hogy az igazi, tehetséges művész az, aki élethűen le tudja rajzolni, festeni a látványt. A 20. századi művészetet ők már nem értik, a 21. századit pláne nem, sőt mára már képzések, tanfolyamok hívószava lett: „Ezt én is meg tudom csinálni!”. E szerint a megközelítés szerint a kortárs képzőművészet nem igazán teljesítmény, hiszen bárki képes rá. Az egészet még tovább torzította a jobb agyféltekés rajzolás sajátos térnyerése, ami nálunk messze van attól az eredeti céltől, hogy felszabadítsa az alkotást gátló szorongásokat. Úgy, hogy nem gondolkodni tanít, hanem másolni, a manírt a művészi kifejezés fölé emelve. Nálunk ez művészi fokmérőként épült be, minősítve ezzel mindent, ami nem látványhű.

A képzőművészet már a múlt században is az egyéni üzenetek, gondolatok, viszonyulások kifejezését jelentette, és a tapasztalatunk még mindig az, hogy sok helyen a látványhűséget tekintik végcélnek, még mindig szomorú csendéletek, kettévágott citromok, almák rajzolása adja az átlag iskolákban a vizuális nevelés témáját. Pedig, mivel a vizuális nevelés nemzeti alaptanterve nem ad tematikus megkötések, hihetetlen tárháza nyílik előttünk annak, hogy a vizuális hatáskeltés eszközeit milyen témán tanítsuk meg a gyerekeknek. Engedi az egyéni viszonyulásokat, az érdeklődést, ami nagyon fontos motivációs elem lehet, ha jól használjuk. A célunk a fejlesztés során az, hogy az ösztönös ábrázolásokat a gyerekek saját képi világába építve vezessük őket, nagy pedagógiai alázattal, a minél hatásosabb vizuális kifejezés felé.

A témát pedig sok minden meghatározza. Az, hogy hol él a gyerek, milyen környezeti tapasztalásai vannak, amit a vizuális memóriájából elő tud hívni. Az, hogy milyen családból érkezik, milyen szociokulturális közegből, és onnan milyen világlátást, ismeretet, tapasztalatot hoz magával. Az pedig, hogy mi érdekli, szintén nagyon fontos szempont. Ez segíti a bevonódást, az ötlet egyediségének átélését, ami fontos érzelmi töltetet adhat az egész fejlesztésnek. Azt, hogy ez a téma pontosan mi, nem lehet „központilag” meghatározni. A célokat, elérendő szinteket igen, de a témákat nem. A vizuális nevelésben értenie kell a tematika adta szabadságot a pedagógusoknak. Mert ez lesz a kulcs a gyerekekhez. (1. kép)

2.2. Második fókusz: a hátránykompenzálás

Bár a képzésünk többnyire az általános iskola végéig, néha középiskolás korig tart, a hátránykompenzálás érdekében az alapozó szakaszra, az első négy évre fókuszálunk

kiemelten. Ennek az időszaknak megvan a maga fejlődési íve. Az első időszakban ugyanis azokra a készségekre figyeltünk, melyek nálunk is nagyon fontosak, pl. a finommotorika fejlesztésére. Hamar kapcsolódtunk az íráskészség fejlesztéséhez, ami-re az ecsetrajz technikája, vagy a tónusos színezés gyakorlása nagy segítséget adott. A vonalbiztonság és az erős ceruzafogás mérséklése mellett elkezdtünk foglalkozni a betűelemekkel is, melyeket dekoratív felületeken használtunk, vastagabb nyomhagyó eszközökkel, a betűelemet létrehozó mozdulat gyakoroltatására.

Később más területeket is célba vettünk. A vizuális memória fejlesztése, a figyelemkoncentráció erősítése, a lényegkiemelés, a gondolati sűrítések, az információgyűjtés és új rendszerekben való felhasználás, a rész és egész viszonya, a szimmetriaérzék, térbeli tájékozódás, a szabálykövetés, a megfigyelési képességek, a verbális és vizuális kommunikáció összekapcsolása, vagy a fantáziafejlesztés, mind olyan terület, amit a különféle feladattípusokkal meg tudunk célozni. Így alakultak ki az óra eleji villámgyakorlatok, a keretes rajzok, a „kép a képben” képszerkesztés, a szakaszosan felépített alkotások, a foltfestésből kiinduló képépítés, és még sok más olyan feladattípus, ami mindazokat a képességeket fejleszti, amelyekre minden tantárgy tanulásához szüksége van a gyerekeknek.

Ebben a részben tudtunk a tematika mentén más tantárgyak ismeretanyagához is kapcsolódni. Segíteni azok bevéését azáltal, hogy vizualizáljuk őket. Hiszen lerajzolni csak azt tudjuk, amit ismerünk, amiről tudásunk, elképzelésünk van: a fantázialények elemei is a valóságból táplálkoznak. A természetismeret, biológia, földrajz, történelem könnyű kapcsolódást adott, az irodalomról nem is beszélve, de sikerült az idegen nyelv és az informatika területén is közös pontokat találni. Sőt, a matematikát, az ének-zenét és a testnevelést is könnyű volt beilleszteni. Például úgy határoztunk meg számszerűen formákat, amelyeket el kellett helyezniük a képen, hogy matematikai feladványt írtunk fel előtte, vagy a ritmikusan felépített képet „letapsoltuk”, vagy „leénekeltek” a lapon magasabban és mélyebben elhelyezkedő formák szerint. A mozgásos feladatok, melyeket ábrázoltunk, megfigyeléseken alapultak, ám ehhez szükséges volt a mozgás maga is.

Érdeemes itt még kitérni kicsit a szabálykövetésre. Ehhez persze figyelemkoncentráció szükséges, ami fontos kapcsolódás az értékeléshez, önértékeléshez is. Első ránézésre kicsit furcsa lehet szabálykövetésről beszélni ott, ahol a szabad alkotás a lényeg, de a kettő együtt létező fogalom. Az életben ugyanis szabályok között kell élnünk, a szabadságot ezeken belül, ezekhez igazodva kell megélnünk, ismerni kell a szabályok indokoltságát, és azt is, hogy meg lehet változtatni azokat egy jobb cél érdekében. De ehhez érteni kell a benne való működést. Erre kiváló terep a vizuális nevelés, a feladatba ágyazott szabályokkal, ami lehet mennyiségi, méretbeli, formai, azonos-

ság-különbözőségbeli, számszerűségi, és még annyi más. Az óra végén pedig megtanít egy objektív értékelésre: a szabály teljesült vagy nem? És mindjárt eltűnik a szubjektív „ez a rajz szép, ez meg nem annyira” értékelés, amit nem ért a gyerek, hiszen ő a magáét látja szépnek, és letöri a lelkesedését, nem is érti, az övé miért nem „szép”. Azt viszont, hogy a szabály teljesült-e vagy sem, azt mindenki érti. Ha három háznak kell lennie, és neki csak kettő van, akkor nem teljesítette a szabály előírásait. De nem teljesítette a négy sem. A szabálykövetés fontos képesség, és meg kell tanítani ezt is.

2.3. Harmadik fókusz: a szociális kompetenciák

A szociális készségek fejlesztése háttérbe szorult a mai közoktatásban. A családok is egyre nehezebben boldogulnak ezzel, és a szociális kompetenciáiban fejletlen szülő nem tudja ezt a nevelésében sem fókuszba állítani. Pedig az életben való boldoguláshoz leginkább ezek kellene. Minden ismeretet megtalálunk a világhálón, ha tudjuk, hol és hogyan keressük. Ám az ember alapműködése egy közösségben nem ezen alapul, hanem a szociális készségein.

Két nagy csoportját különítjük el, a személyes és a társas kompetenciáét. A személyesek között olyanokra tudunk hatni a vizuális neveléssel, mint az önértékelés, önbecsülés, énhatékonyág-érzés, identitás, mindaz, amire a társadalmi leszakadásban érintetteknek (is) nagyon nagy szükségük van. Hogy miként hat erre a vizuális nevelés? A sikerélmény segítségével. Egy jó feladat egyetlen óra alatt képes előhívni a gyerekből a „kiválasztottság-érzést”, hogy erőfeszítést tett, és látható is az eredménye. Ez erőt ad a folytatáshoz, és idővel átgűrűztethető más területekre is. Ha pedig a gyerekekben megerősödik az érzés, hogy igen, képes rá, látja, hogy sikerül, és jön rá a visszacsatolás is, az motivációs erővel bír, és erre ma a hátrányos helyzetű gyerekeknek nagyon nagy szüksége van. A folyamatos kudarcélmények között ugyanis pár év alatt az iskolán kívülinek érzi magát, ami (még) nem iskolaelhagyást jelent, hiszen fizikailag itt van, de a tevékenységeken kívül marad, a pozitív élményeken is, és más területen kezdi kompenzálni önmaga számára a hiányt, amit a kudarcok miatt él meg.

A szociális készségek másik nagy csoportja, a társas kompetenciáké. Az együttműködési készségeké, a toleranciáé, a szolidaritásé. Megtanulni alkalmazkodni, egymásra építeni, türelmesnek és segítőkésznek lenni. Érteni, hogy a csoport teljesítményében mindenkinek része van. Megtalálni a csoporton belül azokat a szerepeket, amelyekben a legjobban működik az egyén. Ez egy hosszú tanulási folyamat, amit tevékenységekben, saját élményű megtapasztalásban lehet kialakítani, fejleszteni, építeni. Csoportos munkában, amihez mi a kooperatív tanulásszervezés módszertanát adaptáltuk a vizuális nevelésre.

A társas kompetenciák fejlesztésére vannak páros, hármas és négyes feladatok, a csúcspont pedig a nagyméretű, 1x1,5 méteres (vagy hasonló méretű) vászonképek jelentik, amelyet csoportban, akrilfestékkel készítenek a gyerekek. Ezek méltó hordozói az üzenetnek: együtt, közösen alkottuk. Ép és SNI, hátrányos helyzetű és jobb körülmények között élő, roma és nem roma gyerekek. Különleges órák ezek, mindenki nagyon szeretne kapcsolódni hozzá, épp azért az élményért, amit ez ad, és az azt megsokszorozó hatását, amit a kép kiállítása jelent. (2. kép)

2.4. A technikákról

Fontos része ennek a munkának a különféle festészeti és grafikai technikák változatos használata. Ez is, úgy látom, mintha megrekedt volna valahol. Például érthetetlen, hogy általános iskolai rajzlapként még mindig a félfamentes, kicsit barnás, nagy nedvszívó képességű rajzlapokat árulják, melyek kevés technikánál működnek megfelelően. Az írószergyártás ontja magából az újabbnál újabb filctollakat, csillámtollakat, alkoholos filceket, zsírkrétákat, különleges, szivárványhegyű színesekeket, de ezek nem az ilyen papírminőségen működnek, hanem a famentes, műszaki rajzlapon. A másik nem engedi érvényesülni a színüket, és a festéket is túl hamar leszívja a filctollakból. Mégis, a füzetcsomagok mellé ezt kínálják, és ezért a szülők ezt veszik meg. Ha csak az ezen a lapon is működő „klasszikus” technikákat használjuk, az nagyon beszűkíti a lehetőségeket, és nem olyan vonzó a gyerekeknek, ráadásul a vizuális környezet is mást diktál, másfajta hatáskeltést, mint a grafit, a rajzszén vagy a tempera.

Még mindig találkozni azzal az idejétmúlt felfogással is, hogy „egy rajzon csak egyféle technika lehet”, vagy, hogy „nem forgatjuk a rajzlapot alkotás közben”. Sőt még azzal is, hogy „nem radírozunk a rajzon”, vagy „nem kezdünk új lapot, egy órán egy rajzlapot használunk”. Érthetetlen számomra, hogy ez a szemlélet a mai napig átöröklődik, mint a kettévágott citrom rajzolása, kitörölhetetlenül. Pedig a technikának a kifejezést kell szolgálnia, és ebben a vegyes technika a jó út. A rajzlap forgatásának megtiltásával is fölösleges megkötést adni, és a radírozás vagy az újrakezdési lehetőség megvonása is fölösleges frusztrációt okoz a gyerekeknek. Arra kell megtanítunk őket, hogy a kifejezéshez legmegfelelőbb nyomhagyó eszközt használjanak, ismerjék úgy az eszközöket, hogy azokat a legmegfelelőbben tudják a vizuális hatáskeltés szolgálatába állítani. Minden más, ami frusztrálja az alkotás közben a gyereket, fölösleges. A folyamatot nem így kell befolyásolni, hanem azt kell segíteni, hogy a gyerekek sikerélménnyel zárják az alkotást.

Fontos azonban, hogy a pedagógus ismerje a technikákat, a kockázatokat, a javítási lehetőségeket, tökéletesen birtokolja a technikai tudást. Így tudja biztosítani a sikerélményt a gyerekeknek. A technikák tárháza nagyon gazdag. A vegyes technika

újabb hatásokat ad. A variációk, mint a zsírkréta-vízfesték, filctoll-színesceruza-porpasztell, ecset-szivacs, a vízben oldódó és oldhatatlan filctollak, áttetsző és fedőfestékek, keményebb és puhább ceruzák, stb. kimeríthetetlen lehetőségeket nyújtanak. Erre pedig mint a bevonódást támogató lehetőségre kell tekintenünk, ugyanis minden új hatás motivációs erővel is bír. (3. kép)

2.5. Az óra tervezése

A hármás fókusz teljesüléséhez tudatos, mindig az adott csoporthoz, gyerekhez igazodó pedagógiai munka szükséges. Sok esetben erős differenciálással, máskor egy-egy terület kiemelésével, ami mindenkinek hasznos. A feladatnak optimális kihívásnak kell lennie, vagyis nem adhatunk olyat, ami a kudarc kockázatát nagy százalékban magában hordozza, de olyat sem, amit különösebb erőfeszítés nélkül képesek teljesíteni.

Az utóbbi években a felgyorsult világ érdekesen hatott a gyerekekre. Míg húsz évvel ezelőtt egy célkitűzéssel végig lehetett vinni egy órát, a gyerekek önálló munkájával, ma már ez nem lehetséges. Független ez attól, hogy milyen szociális hátránnyal érkeznek a gyerekek, a figyelem rövid ideig áll fenn, új, erősebb ingert igényelnek, különben elvész az érdeklődés a feladat iránt, összecsapják, és nem igazán vehetők rá, hogy tovább dolgozzanak a felületen. Ha pedig nem a megfelelő alkotói izgalommal vannak jelen, akkor elvész az érzelmi megerősítése az ismeretnek vagy képességfejlesztésnek.

Ez a jelenség a feladatkiadás szakaszolására ösztönzött bennünket. A feladatot lépésekre bontva illesztünk bele újabb és újabb kihívásokat, melyek a gyerekek érdeklődését az óra végéig fenntartják. Mielőtt bárki azt gondolná, hogy ebben sérül a tervezés-kivitelezés önállósága, jelzem, hogy nem. Ahogy haladunk az idővel, és egyre inkább a birtokában lesznek a vizuális hatáskeltés eszközeinek, úgy hosszabbodnak az önálló időszávok. A nagyobbakkal pedig már fél szavakkal megértjük egymást, képesek önállóan dolgozni.

Az alapozó szakasz itt is, mint az általános iskolában, nagyon fontos. Csak az eszközök birtokában (és ebbe nagyon sok minden beletartozik, a kiemelés módozataitól a kompozíciós kivágásig, a színárnyalatok alkalmazásától a kontrasztokig stb.) lesz képes valaki végigvinni egy alkotó folyamatot. Meg kell tanítani ezeket, maguktól nem fejlődnek. Mert magától nem fejlődik sem a verbális kommunikáció, sem a zenei, sem a vizuális. A feladatunk tudatos pedagógiai munkával ezek fejlesztése. Hogy az ösztönös megnyilvánulásokat egyre inkább tudatossá tesszük.

A következő óraleírás jelzi ezeket a szakaszosan irányított alkotási fázisokat, és azt is, milyen sokrétű fejlesztésre ad lehetőséget a feladat. (A feladatot elsős gyerekekkel

végeztük.) A történet, amiről rajzoltunk, egy csodálatos, tiszta vízű, kerek tó partján játszódik. (Itt érdemes kicsit a képkivágásról beszélni, hogy ha a kerek tó egy részét rajzoljuk csak rá a lapra, attól még teljes lehet a tó. Ehhez mutatok egy segítő ábrát, én a táblára szoktam gyurmaragasztóval feltenni a rajzlapot, és ott megrajzolni a képkivágást.) (4. kép)

Meséltem nekik arról, hogy milyen varázslatos halak élnek a tó mélyén, amelyek nem jönnek ki a partig, mert rejtőzködnek. (Természeti ismeretek: itt tanultunk a halak testfelépítéséről, az uszonyokról, a pikkelyekről, a kopoltyúról, arról, hogy nincs nyakuk, és hogyan nyitják nagyra a szájukat stb.). A gyerekek javasolták a hínárokat, én kicsit meséltem a vízcsigákról. A rajzlap alsó részén dolgoztak.

Ezután arról meséltem, hogy a tóparton három ház áll, egyben egy tündér lakik, egyben egy manó és a harmadikban egy horgász. Vannak mellettük virágzó fák és bokrok. És ez a tó olyan tiszta, hogy mindennek látszik a tükörképe a vízben. A tükörkép, ami pont olyan, mint a valóságos kép. Kértem, hogy ezt rajzolják meg. Ez egy nagyon komoly, megfigyelőképességet fejlesztő feladat, amit elképesztően ügyesen oldottak meg. Volt, aki megfordította a rajzlapot, mert fejfelé lefelé nehezebben ment a forma rajzolása, más az ujjával próbálta kimérni, hol kezdődött a háztető. Mivel eddig a rajzlap alsó részén dolgoztunk, így volt hely a tükörképnek.

Megcsodáltuk Abigél ötletét, aki a horgász házára hal alakú háztetőt rajzolt, és persze azokat is, ahol a lakókkal mesélték tovább a mesét: a tündérről vagy épp a horgásszal. (Fantáziafejlesztés, a verbális és a vizuális közlések összekapcsolása.) (5. és 6. kép)

Ezután áthúzták a ceruzás vonalakat alkoholos (vízben nem oldódó) filccel, majd csoportosítottuk a filctollszíneket, és a nap, a tavaszi virágok és a kincsek színeiről beszélgettünk, majd kiválasztottuk a meleg színeket, ezekkel színezték ki a tóparton levő formákat, és a halakat. (Színismeret fejlesztése.)

Amikor ezzel elkészültek, sárga olajpasztellel „csomagoltuk” be „napfénybe” a formákat, Olívia úgy fogalmazott, hogy így olyan, mintha ragyognának. Ezzel kiemelés is végzünk, és megvédjük a formákat a festésnél, építve az olajpasztell víztaszító hatására. (Finommotorika fejlesztés).

Aztán következett a festés. Most tanultuk meg, milyen az a türkiz szín, ami kicsit kék, kicsit zöld, ez lett a víz színe, majd egy másik, liláskék színt a levegőnél próbáltunk ki. (Színkeverés tanítása.) Közben a festést is gyakoroltuk, a megfelelő mennyiségű víz felvételét, az ecset fogását. Akinek maradt még ideje, rajzolhatott filccel buborékokat, hullámokat, madarakat, vagy segíthetett a felületkitöltésben a lassabban haladóknak. Több gyereket, aki elkészült, én kértem meg, hogy magyarázza el a másíknak, aki akkor kezdte a festést, hogy kell a türkiz színt kikeverni. (Tudatosítás, szociális készségek fejlesztése.)

Végül az értékelés: kinél készült el mindhárom ház? Sikert-e pontosan megrajzolni a tükörképet? Ezek objektív szempontok, látják, értik. (Reális önértékelés fejlesztése.) Tíz fejlesztési cél egyetlen feladatban. És ami a legfontosabb: örömmel, mindenki bevonódva dolgozott. (7. kép)

Ehhez hasonló felépítéssel, óravezetéssel dolgozunk az alapozó szakaszban.

2.6. Máshol is működik

A 2021/22-es tanév volt a hetedik, amikor a Berettyóújfalui Tankerület általános iskoláiban, az első négy évfolyamon dolgozunk a pedagógusokkal. A három járás iskoláiban az igazgyöngyös feladatokat oldják meg, melyeket a NAT-hoz igazítottunk. Az iskolák jelentős részében magas a hátrányos helyzetű gyerekek aránya, több szegregált vagy szegregálódó iskola is van közöttük.

A pedagógusok a tankerületen keresztül, hétről hétre kapják meg az általunk küldött, (szegregált tanulócsoportban is) kipróbált feladatokat, és küldik vissza online az elkészült tanulói munkákat. A változások szembeötlők. Érzékelhető ez a gyerekrajzok minőségén és a pedagógusok viszonyulásán is. Örömtelibb, a gyerekekre és az alkotásra fókuszáló pedagógiai munkát tükröznek. (8. kép, 9. kép)

Sokan évek óta emlegetik azt a bizonyos elvárt pedagógiai attitűdváltást, ami újszerű szemléletet jelent, hatékonyabb, korszerűbb fejlesztést ad. Ám aki az iskolát belülről is látja, pontosan tudja, hogy mennyire nehéz szakítani a beidegződésekkel, a poroszos szemlélettel, úgy, hogy közben az elvárásokhoz is igazodni kell. Pontosán tudjuk azt is, milyen nehéz ott, ahol az elvárások sem azonos irányba mutatnak (csak, hogy a mi területünkön maradjunk, még mindig a csendéletek rajzolása a legfőbb felvételi feladat). Az iskolai teljesítmények megítélésében a gyerekek szociális készségeinél sokkal fontosabbak a lexikális ismeretek.

Az Igazgyöngy módszertana azt igazolja, hogy egy újszerű rendszerben, a kor kihívásaihoz igazodva, az idejétmúlt elemeket elengedve meg lehet lépni ezt a lépcsőfokot. És olyan szintre emelkedni, amiben az érzelmi intelligencia fejlesztése egyenrangú cél a tantárgyi célspecifikumok mellett. Ahol olyan légkör teremődik meg, amiben az öröm egyaránt jelen lesz a gyerekek és a pedagógusok munkájában is.

A határokat pedig mindig feszegetjük újszerű dolgokkal. Ilyen a szülő-gyerek alkotás is, mikor a gyerek egy-egy általa sikeresebbnek ítélt papírképet a szüleivel együtt festi meg akrillal, vászonra. És ilyen úton indult el az Igazgyöngy társadalmi vállalkozása, ahol foglalkoztatással emeltük az alkotást, a gyerekrajzok motívumainak felhasználásával teremtve munkahelyet olyan szülőknek, akiket csak így tudtunk bevonni a munka világába. (10. kép, 11. kép)

A pedagógia kinyitása, a hatások komplex kezelése a jövő útja. Ehhez keressük mi is folyamatosan a lehetőségeket, egy nehéz terepen, a társadalmi leszakadásban érintettek között is. (12. kép)

További információ: igazgyongyalapitvany.hu

LÁPOSI TERKA
A BÁBU ÉS A FELETTE VALÓ HATALOM

Napjaink kortárs bábszínházi nyelvének és a bábszínházba járó
óvodás korú gyermek világának metszéspontjai



*„A gyepet nézem, talán a gyepet.
Mozdul a fű. Szél vagy zápor talán,
vagy egyszerűen az, hogy létezel
mozdítja meg itt és most a világot.”*

Pilinszky János: *Itt és most*

1. ELSŐ GONDOLATI ÍV – A 21. SZÁZAD BÁBSZÍNHÁZI
KÁNONJÁRÓL, A KORTÁRS BÁBMŰVÉSZET
SZÍNHÁZI FORMANYELVÉRŐL

A bábművészet identitását játékaiban és előadásaiban felmutató, erősen vizuális műfaj. Akár a művészet, akár a pedagógia felől közelítünk, evidenciaként kezeljük a bábjáték elnevezést mint gyűjtőfogalmat, mely lefedi a bábművészet és az alkalmazott bábjáték területeit is. A bábjáték esszenciáját kettőssége adja, hiszen jelenti egyrészt a bábuval való játékot, valamint a tárgyalás folyamatát, a bábu létrehozását.

1.1. „Bábművészet a bábjáték után”

Marek Waszkiel (2018) lengyel színházteoretikus a kortárs bábművészetet vizsgálva egész Európa művészetére gondolva 2018-ban kijelentette, hogy tíz-egynéhány éve egy másik bábkorszakba léptünk. Az 1990-es évektől rengeteg független bábegyüttes alakult, amelyek az intézményes bábszínházakkal együtt megalkották a bábos élet új szervezetét. „Tulajdonképpen minden megváltozott: a színházak és bábegyüttesek

működésének tere és háttere, a műsor, a bábosok képesítése, a képzési rendszer, a látványtervezés szerepe, a színházi technikák.” (Waszkiel, 2018: 83)

A klasszikus, tradicionális paravános játékok szinte teljesen eltűntek. Amíg a paraván elválasztotta az emberek és a bábok világát, a létező valóságot a megjelenítettől, addig napjainkban már a báb nélküli bábszínházi előadás sem ritka. „Maga a bábok formája is változásokon ment keresztül: a botos, pálcás, kesztyűs báboktól és marionettektől kezdve a maszkokon, szobrokon és deformált alakokon keresztül egészen a hétköznapi tárgyakig, objektumokig, sőt a marionetté alakított színészig, vagy – ahogy mostanában mondani szokás – a formát alkalmazó színészig. Az önkifejezés új eszközeinek keresése közben a bábművészek eltávolodtak az eredeti mintáktól és a klasszikus technikáktól, egészen addig, míg a bábszínházból kezdtek eltűnni a bábok.” (Waszkiel, 2018: 83)

Mivel a bábjátékos már paraván nélkül jelent meg a bábszínpadon, felerősödött a színészi funkció, rövid idő alatt a bábművészet is mint művészeti ág, az interdiszciplinaritás határán állt, gazdagodtak a műfaji sajátosságai, a bábszínházi nyelvezet horizontja kitágult, új és kortárs drámaidőalmi alkotásokkal találkozott, a rendezők a bábura, a színészre és a multimediális kifejezőeszközökre figyeltek. Marek Waszkiel (2018) a változások legfontosabb jellemzőjének a báb középpontba állítását tartja, azt, hogy létfilozófiai és ontológiai kérdések megválaszolása kerül a centrumba, ehhez pedig a báb minden művésznél másmilyen formát, vizualitást, technikát hív életre. Napjaink bábszínpadán „inkább az élettelen anyag életre keltésén van a hangsúly, mint hajdanán a bábokkal való történetmesélésen. Talán épp ez a kortárs bábművészet lényege. Középpontjában a bábos-alkotó áll, aki inkább előadó- vagy performanszművész, mint rendező vagy bábjátékos színész. Képzőművészeti formákhoz nyúl, hogy általuk fogalmazza meg annak a lényegét, amit szeretne kifejezni.” (Waszkiel, 2018: 88)

A színpadra állításhoz összalkotói műhelyre, alkotói koherenciára van szükség, hiszen a bábszínpadon a művészek „mikrokozmoszt” hoznak létre. Waszkiel a kortárs báb terminusának meghatározásához a szaknyelvbe az *animant* fogalmát is beemeli. Azt tanítja, hogy az *animant* a művész-animátor által animált materiális vagy non-materiális (pl. árnyék) teljesen szabad tárgy. (Waszkiel, 2018)

1.2. „Bábok és babák mint a lélek szócsövei”

Baba és báb? E két tárgyat vizsgálva Bencsik Orsolya (2012) kiemeli közös jellegzetességüket, azt, hogy mozgatójuk – akár a játék, akár az előadás nézőpontjából tekintve – „életre” kelti őket. „Míg azonban a bábót kifejezetten mozgásra tervezték, addig a baba tehetetlen, merev, és a mozgatás mindig a külső testfelület érintésével valósul meg, nem úgy, mint a báb esetében, amely a bábtest belsejébe helyezett kéz-

zel, illetve egyéb testrésszel is mozgatható, így fizikai értelemben szorosabban kötődik az emberi testhez és mozgáshoz.” (I1)

Bencsik (2021) tanulmányában a bábót és a babát a lélek és ezen belül a tudattalan működését szimbolizáló eszköznek tekinti, felhívja a figyelmet e művészeti eszközök kiemelt szerepére az animációs filmekben, illetve olyan élőszereplős filmekben, amelyekben bábót alkalmaznak, de animációs szemlélettel. Konklúziója, hogy „a bábok és babák elsősorban az emberhez való hasonlóság és a stilizáltság kettősének köszönhetően alkalmasak arra, hogy az érzelmek, ösztöntörekvések és ezek elfojtásából származó szorongások hordozóivá és kivetítőivé váljanak.” (I1) Az álomlogikára épülő filmekben – véleménye szerint – azért kaphatnak kiemelt szerepet, mert stilizáltságuknál fogva betöltik az álommunka során fellépő folyamatok funkcióit, azaz emberi érzelmeket sűrítenek egybe, megvalósítják a távolítást, továbbá a projekciót, eltolást. Az egyén önmaga ellen fordulásának énvédő mechanizmusaihoz kapcsolhatók, bennük legősibb félelmeink öltenek testet. „A baba és a báb testet ad az értelmezhetetlen és elviselhetetlen érzéseknek: azért születik meg, hogy megközelíthetővé tegye a megismerhetetlent.” (I1)

1.3. „Kapcsolódás”

Goda Mónika (2019) filozófus a *BÁB / JÁTÉK / MŰVÉSZET – A báb-lét alakzatai* című disszertációjában az általános értelemben vett bábjátszás során az ember és tárgy, a mozgató és mozgatottságában előálló megelevenedés jelenségét vizsgálja a kortárs bábművészet határátlépő kísérletein keresztül. Dolgozatában kimerítő alaposan tárja fel a bábtörténetben eddig fellelhető létfilozófiai aspektusokat. Határozottan állítja, hogy korántsem tekinthető megalapozatlannak az az általánosan elterjedt nézet, amely a bábozást, a bábuval való cselekvést az ember elemi játékos-tónéval hozza összefüggésbe. Igazolható ténynek véli, hogy a báb(u) és különféle célokra történő alkalmazása valamennyi ismert ősi kultúrában – feltételezhetően egymástól függetlenül – megjelent, és azóta – eltérő formákban és funkciókban – permanensen jelen van. Arra következtet, hogy egy olyan alapvető jelentőségű és sokrétű tevékenységről van szó, „amely az embert földrajzilag behatárolt helyszínre, korszakra, világnézetre, vallási, kulturális, művészeti és egyéb hagyományokra, valamint életkorra való tekintet nélkül foglalkoztatja.” (I2: 3)

Az örök kérdésre, hogy mi a báb, sokrétű, egymásból koherensen kibontott, színházi, filozófiai és antropológia kontextusba helyezett meghatározásokat fogalmaz meg. Megközelítését abból indítja, hogy a báb mindenekelőtt tárgy, mégpedig a szereplő karakter megjelenítése, a szerep eljátszása céljából a színpadon mozgatott tárgy. Véleménye szerint mindez abból következik, „hogy a báblét olyan játékeret feltéte-

lez, amelyben a báb helyettesítő funkciót láthat el: a báb valaminek a helyére lép, felváltja azt, amit bemutat.” (I2: 4)

Fontos és paradigmaváltó gondolata, hogy a 21. század első két évtizedének tárgyakat szerepeltető előadóművészete azonban szembehelyezkedik ezzel az elgondolással, a bábót nem egyszerűen a színjátszás eszközeként kezeli, ezzel saját műfaji határait feszegeti, sőt lebontja. Teszi ezt úgy, hogy újra és újra rákérdez határainak jelentőségére, és játéktérének tényleges kiterjedését sematizálja. A 2020-as években szembetűnővé vált, hogy a bábművészet alkotói közül többen kiiktatják alkotásaikból a klasszikus értelemben vett szerepjátszást (amelyben a báb a szereplőt jelképezi), és egy másik szintre helyezik át a báb által végzett reprezentációt. „A báb egyre inkább színjátszóként, a megjelenítés aktív résztvevőjeként, a mozgató partnereként, mintsem passzív, mozgatott figuraként, mindössze projekciós felületként van jelen, s ennek folyományaként azt a látszatot kelti, hogy ő egymaga, közvetlenül testesíti meg a szereplőt”. (I2: 4) Ezzel kilép az eddig pusztán felfüggesztett és mozgatott létből, és visszahatóvá, együtt-játszóvá válik, a bábu mintegy az előadóművésszel egyenrangú entitásként lesz jelen.

Goda (2019) azt állítja, hogy a bábjáték esetében egy olyan ősi, kulturális fenoménről van szó, amelynek bár vannak művészi igényű és színvonalú megjelenési formái, ez a nézet nem volt mindig elfogadott, a „művészi” bábjátékról való diskurzus az európai kontinensen „hivatalosan” csak a 20. század első felében nyert létjogosultságot. Ennek okát Goda nem a báb rituális kellék voltára vezeti vissza, hanem arra a tényre, hogy a báb, a bábu vallási szertartások felszerelésének vagy a gyermekszoba berendezésének részét képező, praktikus célra használt tárgy. A baba, a bábnak készített tárgy (báb-plasztika), az eredeti formájának megváltoztatása nélkül bábként funkcionáló tárgy egy eszköz, amely a betöltött funkciója által különbözik minden más tárgytól, rekvizitumtól (színházi kelléktől). A báb-plasztikának van egy mögöttes figurája, mivel egy „olyan alakot testesít meg, akiben »használója« mintegy társra lephet.” (I2: 13)

Tanulmányom szempontjából lényeges kérdés, hogy általában mi megy végbe a bábjátszás folyamatában. Goda Mónika a bábjátszásban relevánsnak tartja két test, egy élő és egy élettelen együttmozgását. Kettőjük szerves mozgásában a figyelem a passzívra irányul, a mozgás energiájához tartozó aktív komponens rejtve marad. (I2: 45)

A báb átlelkésítése különös egyidejűség formájában zajlik. Az észlelés szintjén élőként jelenik meg, a tudat számára azonban valós életmódja szerint „él”, vagyis élettelenként kerül azonosításra, azaz tudjuk, hogy mi(lyen), de másnak látjuk. Aktívvá válik, de nem szűnik meg lélek nélküli anyagnak lenni; tárgyisága mindvégig fennáll, még csak fel sem függesztődik. „A báb a (vele való) játék(a) során különös, szí-

multán kétarcúságot hordoz, s a két oldal egymással összeférhetetlennek bizonyul: egyszerre képzeljük el élőlényként és tapasztaljuk közben tárgyként; aktív karakterként és passzív materiaként is jelen van.” (I2: 44)

1.4. „Ember és/vagy báb?”

Gimesi Dóra (2016) disszertációjában a bábszínpadon észlelhető adaptációk egyeduralmáról ír, és közben megállapítja, hogy a kortárs magyar bábszínházban egyre ritkább a tökéletes illúzióra építő, a bábjátékosokat paraván mögé rejtő, tisztán kesztyűs vagy pálcás előadás. A produkciók inkább kevert bábtechnikával készülnek, és legtöbbször láthatóak a mozgatók. „Ám míg a nagy színészi alázatot és koncentrációt igénylő asztali vagy bunraku-technikával dolgozó előadások esetében a bábosok jellemzően nem vesznek fel saját szerepet (tehát látszanak ugyan, de minden figyelmüket a bábra irányítják, kizárólag a báb által kommunikálnak, nincs személyiségük, nincs véleményük, egymással nem kerülnek kapcsolatba), az elmúlt évtizedekben számtalan példát láthattunk arra is, hogy báb és bábos együtt, egyenrangú szereplőként jelenik meg az előadásban.” (I3: 7)

A magyar bábművészet a 21. században élénk és karakteres változásokon megy át, a tradicionális, klasszikus bábjátékot jelentő technikák mellé új formák, új technológiák, új anyagok felhasználásával előállított médiumok épülnek be. Hagyományos és kortárs formanyelvek permanens keveredésének, új trendek születésének, megszűnésének lehetünk a tanúi. Gimesi Dóra szerint dinamikusan változnak a dramaturgiai alapvetések is. A 20. század közepén forradalminak tűnő és újszerű megoldások mára túlhaladottá váltak. A gyerekeknek játszott előadások és a felnőtteknek szóló művészbábszínház között elmosódtak a határok. „A látható mozgató megjelenésével új dramaturgiai problémák és lehetőségek merültek fel, miközben az élő színház is egyre inkább integrálni kezdte a bábót.” (I3: 124)

Farkasné Bakai Barbara (2021) bábpedagógus, koreográfus ezt a gondolatot folytatja a *Hogyan táncol a báb? – A tánc és mozgás jelentősége a bábművészetben* című szakdolgozatában. Megállapítja, hogy a bábszínházban jellemzően az válik hangsúlyossá, ami „a realista színházi gyakorlatban legtöbbször a szöveg mögé szorult: a vizualitás, a test, a ritmus, a kötetlen, szabályokkal nem behatárolható játék, az eltúlzott, groteszk formák.” (Farkasné, 2021: 33) Tapasztalata szerint az alkotók az alkotás során a legoptimálisabb megoldásokat, formanyelvet, stílust keresik meg a játék és a formák kimeríthetetlen változatosságán keresztül. A megszületett mű minden alkotóeleme ismerős, de együtt, ebben a kontextusban szokatlanság jön létre, a sokféle és sokszínű hatáselem átlátható rendben szervesül, harmonikus koherenciát alkot.

„A színház összes alkotóeleme egyforma hangsúlyt kap: a szöveg, a zene, a vizualitás, a báb, a mozgás, a maszk és a színészi test.” (Farkasné, 2021: 33)

Gimesi Dóra mese- és előadáselemzései kapcsán egy lényeges nézőpontot, a bábu halálának gondolatát is beemeli kutatásába. Figyelemre méltó megállapításokat tesz a bábu halálát vizsgálva. Izgalmas ennek a létfilozófiai aspektusnak a természetességével szembenézni, hiszen az elmúlás, a halál, a veszteség mint jelenség, mint állapot nem tabu a 21. század bábszínházán, és éppen azért nem, amit Gimesi Dóra állít: „Ha a bábszínházban egy színész leteszi a bábót, az azonnal tárgy lesz, megszűnik élni. Az élő színházzal szemben, ahol a halál mindig csupán valaminek a felmutatása, eljátszása marad, a mozgatójától megfosztott báb ténylegesen képes meghalni, de – ha mozgatója újra felveszi, vagy más bábbal helyettesíti – újjászületni is.” (I3: 122)

1.5. „Szubjektív objektum”

Ellinger Edina (2017) bábművész disszertációja középpontjába a tárgyjátékot helyezi, és a bábszínháznak azon formáját kutatja, határozza meg, amelyben „nem megtervezett, elkészített bábokat használnak, hanem hétköznapi értelemben vett tárgyakat mozgatnak.” (I4: 13)

A bábesztétika fontos szegmense az anyag, az anyagból ember által készített tárgy megismerése, hiszen a bábu anyagból formált tárgy, illetve képzőművészeti alkotás. Az anyag rejtélyes, fel kell fedezni, meg kell ismerni. Az anyag körbevesz bennünket, mindig más arcát mutatja, küzdünk vele, formáljuk, gyakran ellenáll, olykor engedelmessé válik, mely képes elillanni és az örökkévalóság látszatát is kelteni. Az anyag meghatározza a tárgy lehetőségeit, de nem merül ki ebben – a két entitás kölcsönösen korlátokat szab egymásnak. S mi a tárgy? Verebélyi Kincső (2008) néprajztudós azt tanítja, hogy „[a] tárgyak olyan mértékben az emberhez tartoznak, hogy ez adja azt a lényegi vonásukat, amely ontológiai státusukat biztosítja.” (I5: 53) A tárgyhasználat emberi viszony, és a legegységibb szinten alakított tárgyrepresentáció is egyszersmind. Egyrészt az emberi szándékot reprodukálja, másrészt az ember és környezet közötti viszonyt reprezentálja. Verebélyi (2008) úgy látja, hogy az ember és tárgyai közötti viszony az alapja a történelem során kialakult mindenfajta tárgy létrehozásának. „A differenciálódás története maga a civilizáció története. A tárgyak teleológiája benne foglaltatik az eszközökben és többszörös elvonatkozás, absztrakció ellenére a nem-eszköz jellegű tárgyakban, például a kultuszok tárgyaiban is megvan. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a tárgy az emberi lét két alap-dimenzióját fogja át: a biológiai létezés biztosítását és a szellemi tevékenység gyakorlását.” (I5: 53)

A bábszínházban a hangsúly az embernek és közegének tárgyi megjelenítésén van, eszközei azok a tárgyak, amelyek az animáció során megszemélyesítetté válnak, azaz

bábok. „Amikor a bábok külső esztétikájában is az ember és közegének utánzó jegyei jelennek meg, figurális bábokról, figurális bábszínházról beszélünk. Példa erre az összes klasszikus bábtípus: bunraku, marionett, vásári és klasszikus kesztyűsbáb, botos és gapitos báb, valamint a maszkos játék és az árnyjáték is.” (I4: 16)

Ellinger Edina (2017) a tárgyjátékon belül – az animáció szemszögéből – megkülönböztet funkcionális és figurális (antropomorfizált) tárgyjátékot. „A figurális (antropomorfizált) tárgyjáték, hasonlóan a figurális bábszínházhoz, utánzási funkciót tölt be, és a játékmódra az antropomorf mozgásjegyek jellemzőek, függetlenül a színpadon használt tárgyak adottságaitól és funkciójától. Ebben az esetben a tárgyakat, az eredeti rendeltetésüktől eltérően, az ember utánzása érdekében manipulálják, és hajtanak végre velük mozdulatsorokat.” (I4: 17)

A bábjáték lényeges alappillére az antropomorfizáció, az animizmus leggyakoribb formája, különösen azért, mert ennek jelentőségét a gyermeknek a tárgyakat lélekkel felruházott tevékenységében ismerhetjük fel.

A tárgyak érzékeny, sokszínű világához közelítve Karel Makonj (2008) a prágai Színházművészeti Akadémia Alternatív Színházi és Bábművészeti Tanszék oktatójának nézeteit is fontos megemlítenünk, aki azt állítja, hogy a báb tárgyként, s egyúttal az emberi lét jelenvalóságát hordozó műtárgyként, karakteres példát szolgáltat a műalkotás kettős létformájára, mivel egyszerre jel és tárgy. E kettősség a bábnek mint tárgynak a két funkcióját tárja fel: az egyik az esztétikai funkció, amely anyagszerűsége felé mutat, a másik a mimetikus, amely „a tükröződéshez hasonlóan az ellenkező irányba, az alkotói szubjektum felé tendál.” (Makonj, 2008: 107) „Az ember arra törekszik, hogy minden nem emberit, mindent, ami kívül esik az ellenőrzésén, bevonjon a maga emberi világába. Az ember értelmet ad a tárgyaknak, azt akarja a tárgyaktól, hogy hozzá való viszonyukban váljanak funkcionálisakká.” (Makonj, 2008: 105)

1.6. A kiberbábjelenség

Jákfalvi Magdolna (2009) színházteoretikus, színháztudós *A kiberbáb* című tanulmányában 2007-ben sok vitát kiváltó állításokat tett. Néhány év múlva megállapításai már beágyazódtak a bábesztétikába, sőt kiegészültek a robotika legújabb irányzataival, az animatronika, azaz a báb és a technológia kutatásának területeivel, a kinetikus szobrok bábként funkcionáló robotjaival. A bábművészetbe is egyre gyakrabban szivárognak be a 21. század technikai fogalmai és szerkezetei, megjelennek a testrobotok, a robotbábok, a „poszthumanista elgondolások az ember és báb kapcsolatáról”. (Hutvágner, 2017)

Jákfalvi Magdolna (2009) a kibertérben létrehozott és működtetett kiberbáb-teória felállításával a 2020–2021-es évek pandémiája során a digitális platformok használatára kényszerült társulatokban megerősítette a felismerést: a bábművészet valóban több szinten, már igen előrehaladottan a paradigmaváltás korát éli. Amit ezekben a karanténba zárt, izolált hónapokban a színház- és bábművészet is megélt, újraértelmezésre sarkallta a színházi alkotókat, hiszen előtérbe került a kiterjesztett valóság jelenléte, az online térben felhasználóvá vált valamikori közönség. Vitathatatlaná vált, hogy a színházhoz, bábszínházhoz valóságos jelenlét szükséges, közös térben, azonos életidőben kell legyen az alkotó és a közönség, ez jelenti – főleg gyermek nézők esetében – a színházi tapasztalat különösségét.

A kibertér, a digitális felületek médiumai, így a kiberbáb is online világba zártan nyert „értelmet”. Jákfalvi Magdolna (2009) a kibertér szimbolikus térként, elektronikusan létrehozott anyagtalán közegként értelmezi, mely a reális és az irreális közötti üres teret tölti ki.

A kibertér virtualitása a képzelet lehetőségeihez irányítja a felhasználót, hiszen az alkotás is képzeletbeli. A reális színházi előadás esetén valós közegben fiktív történetek zajlanak, a karakterek jelen idejűek, a „kibériában”, a virtuális valóságban az érzéki és a kognitív idő- és így a térfogalom is végtelenre tágul. A teoretikus kiemeli, hogy „míg a klasszikus avantgárd a műtárgy fogalmában gondolkodott, addig a kiberkor interaktív művészete leginkább egy színházi performance-hoz hasonlítható: a műalkotás csak addig létezik, míg a felhasználó és a performer dolgozik az alkotáson.” (Berghaus, 2005: 239 id. Jákfalvi, 2009: 114)

A kiberbáb jelensége egy szimbiózis együttállása, mégpedig a „technikával gyarmatosított” test, a képernyő és a projektált test hármasságának eredménye. A színház-tudós a kibertérben történő bábkötésre legegyszerűbb példaként, illetve hétköznapi jelenséggént a „nevelde” típusú állatbábot említi, amikor létrehozunk egy virtuális lényt és életben tartjuk. Ezek a virtuális lények a babafunkciót töltik be, mindenki saját képére alkotja, formálja, nevet ad neki, „babusgatja”, azaz bábozik velük. Ebben a „bababábszocializációs” internet alapú, virtuális térben létrehozott folyamatban nem kap teret a pszichés reláció, kérdésként nem nehezedik az alkotóra a valós és nem valós anyagszerűség különbözősége. Jákfalvi Magdolna (2009) a kibertér bábkötési jelenségeként tekint a SIMS-family-re is, melyet a nevelde típusú virtuális közösségépítő játékokhoz sorol, mivel tényleges szocializációs keretekben modellezi a virtuális létformákat. Véleménye szerint a SIMS-family a digitális animációkból ismert filmnarrációkként működik. A second life-ban, az internet alapú virtuális térben megalkotott identitás bábként való megjelenése beláthatatlanul sok kérdést felvető folyamat, hiszen egy sajátos bábvilágot hoz létre, többek között kiszabadul

az antropomorf kötöttségek alól, és ezzel túllép a klasszikus színház- és bábelméleti teóriák keretein. (Jákfalvi, 2009)

1.7. A másik identitás

„A bábót élettelenségéből az kelti életre, aki saját bábjának választotta vagy megteremtette azt.” (Petzold, 1996: 332) Hilarion Gottfried Petzold (1996) német pszichológus, az integratív terápia alapítója szerint az embernek szüksége van babára és bábra, és ha elvesztette őket, új alakokat, képeket, bábokat teremt magának. Azt állítva, hogy a babák titkai megbonthatatlanul összefüggnek az emberek titkaival, terápiájában babát és bábót egyaránt alkalmaz. S miért? Teóriájának alaptétele szerint a babák lényege az, hogy megteremtik őket. „A baba avatja az embert teremtővé, aki az alkotás állandó új próbálkozásaival azt reméli, hogy megtalálja önmagát, és aki ismételt életre keltségükkel életet kíván lehelni a babákba, mert végérvényes megelevenítésük feloldaná az élet rejtélyét és a halál borzalmát.” (Petzold, 1996: 333)

„Antropológiai megoldások”-ként említett példái izgalmasan leképezik és egyben megerősítik az eddig általam említett tézisek és tanulmányok gazdag felvetéseinek alapját, tudniillik azt, hogy „a baba és a báb testet ad az értelmezhetetlen és elviselhetetlen érzéseknek: azért születik meg, hogy megközelíthetővé tegye a megismerhetetlent.” (II) A kutatók (lásd.: Mircea Eliade, 1997; Újvári Edit, 2015; C. G. Jung, 1993; Hankiss Elemér, 1999; Kapitány Ágnes, 1995; Nigel Spivey, 2005; Hans Belting, 2007; Voigt Vilmos, 2019) szerint messzi időkre nyúlnak vissza, amikor az ember szimbolizálási erejét vizsgálják. Sokan állítják, Petzold is, hogy a kőkorszakbeli szobrocskák többek kultikus tárgyakként: a „hominizáció kifejeződése” (Petzold, 1996). A nebrai- (magdalén korból), a Willendorfi- (paleolitikum kezdetéről), a Dolní Věstonice-i (paleolitikumból), a lespugue-i (magdalén korból) Vénuszokat (lásd még Nyekljudov, 1982: 30–111; Clark, 1986: 77–167; Zolnay, 1983: 15) „olyan lények alkották, akik képesek voltak önmagukat kívülről szemlélni, és az emberi formát emberiként tudták megragadni, olyan lények, akikben már megvolt a szimbolizálás ereje.” (Petzold, 1996: 332)

A neves düsseldorfi pszichológus, Petzold azt tanítja, hogy a baba nem számúzhető annak az embernek az életéből, akivel sajátos átmenetiségében, az élő élettelenségében összetartozott. Gondolatmenetében fontos látnunk, ahogy a játékbabától eljut a megalkotott testig, a másik identitásig, a megalkotott bábig. A baba és báb fogalmát élesen elkülöníti. A baba mint megalkotott tárgy, az játékszer, amely a szocializációs folyamatban az ember kicsinyített másaként a gondoskodás attitűdjeit szolgálja. A báb az elveszett vagy elfelejtett játékszer pótléka, mégpedig tudatosan megalkotott „test”, „másik identitás”. „A Teremtő kiváltsága, hogy teremtményeit a Para-

dicsomból kiűzze; a bábjátékosé a bábok táncoltatása, és Rabbi Loew (1512–1609) privilégiuma, hogy a Gólemen az élet jelét a halál jelére változtassa; a tábornokok kiváltsága pedig élő ember élettelen bábbá alakítása. A birtoklás végső álma nem csak rejtett pergamenek, valamint titkos Voodoo-hagyományok tárgya. Szolgálatkész bábuk megteremtése, a sárkányfogvetésből kinövő férfialakok, Zymborgok és Androidák nem csupán az időtlenül ősi és újabb mítoszok tárgyai.” (Petzold, 1996: 334)

Petzold a „másik identitás” kifejezéssel karakteres irányt adhat azoknak a művészetpedagógusoknak, akik a bábjátékot, a bábót mint tárgyat a maga komplexitásában alkalmazzák a gyermekek játékában, fejlesztésében. Izgalmas állításokat tesz, melyek mind összecsengenek az eddig felvetett, a bábu létfilozófiáját kutatók felismerésével. E tanulmányban a kisgyermekre fókuszálva a továbbiakban azokat idézem, melyek elsősorban erre az életkorra érvényesek. „A gyermek testvalósága úgy épül fel, mint a báb teste: testrész testrész után. A testet, a kezét – ahogyan az anya testét, a párnát, a bölcöt – differenciálatlanul, mindennel való összetartozásában magához tartozóként éli meg, de nem sajátjának.” (Petzold, 1996: 333) A kisgyerek nem tesz különbséget testrész és testrész között, ennek tipikus példája a gyermekrajzban tetten érhető emberábrázolás fejlődési szakaszolása, amelyet Feuer Mária (2008) kutatásaiban igazol. Témánk szempontjából a presematikus szakasz említése fontos, amelyben Feuer megállapítja, hogy a kisgyerek ideoplasztikus ábrázolásra képes, vagyis nem egy embert alkot, hanem rajzában az ember képzetét jeleníti meg. (Feuer, 2000: 81)

Petzold (1996) azt állítja, hogy a kisgyermek önmaga bábfigurája, a kéz a láb mozgáskoordinációja, a mozdulatok gyakorlása, a végtagok tevékenységei hasonlatosak a bábozáshoz. A testrészekkel való együttmozgás során tapasztalja meg énjének fizikai határait. Petzold ezt a folyamatot a mindenséggel való összetartozásból való kiválásnak nevezi.

Ebben a kiválásban fontos elem, fontos eszköz a kisgyerek életében a baba, a játékszer, mely mint átmeneti tárgy funkcionál. Ennek az átmeneti tárgynak a segítségével tapasztalja meg önmagát. „Ahogyan a fejlődés előrehaladtával közvetítő tárggyá válik, azaz médium lesz, amely az általánostól a különöshöz, a sajáttól az idegenhez, az éntől a teig közvetít, egyaránt lehetővé teszi a kapcsolatot és az elhatárolódást, és ezzel az identitás kialakulásának komplex folyamatában döntő szerepet tölt be.” (Petzold, 1996: 333)

Ennél a gondolatnál feltétlenül utalnunk kell Winnicott, a neves pszichoanalitikus, a tárgykapcsolati elméletek egyik jeles képviselőjének kutatásaira, aki bevezette az átmeneti tárgy fogalmát. Ez a tárgy helyettesíti az anyát, egyszerre szimbolikus és valóságos, konkrét tárgy (fétis). Segítségével a gyerek megtapasztalja az én és nem én szétválasztását, megtanul megbirkózni a feszültségeivel, rájön, hogy a frusztráció csak

bizonyos ideig tart, hiszen az anya visszatér hozzá. Az átmeneti tárgy olyan tárgy, amelyet az alany úgy kezel, mintha az félúton lenne önmaga és egy másik személy között. (Winnicott, 1999: 101–107) Elméletét a későbbiekben részletesebben érintem, hiszen a bábjáték lélektanát és pedagógiáját tekintve Winnicott megkerülhetetlen.

Petzold (1996) több évtizedes terapeutai tapasztalatai alapján azt tanítja, hogy a gyerek a bábbal mint átmeneti tárggyal lehetőséget kap önmaga érzékelésére, hatalmat épít ki önmaga fölött. A bábu így válik az ösztönkezelésben társává. Az élettelen figura arra készíti a vele játszó, hogy életet adjon neki. A tárgy (baba és/vagy báb) elkészítése „sajátos bűvölettel párosul. A megállt idő illúziójában az anyag, a matéria felszívja a formázót, az alkotót. Mintha teljes figyelmével, minden impulzusával a nyersanyagba áramlana. Tudata a koncentráció legmagasabb fokán van. Tudatlan erejének, tekintetének és kezeinek gyújtópontjában kialakul a baba teste, az alkotó akarata szerint, aki egész testével, mimikájával, gesztusaival, tartásával, légzésével részt vesz ebben. A baba testét nézegeti olyan intenzitással, mintha tükörbe tekintene.” (Petzold, 1996: 333)

Petzold szerint a gyerek úgy néz a megalkotott tárgyra, mintha ez az énjének része volna, és mégis egy „ismeretlen tulajdont” szemlél. „A tudattalan tartalmak alakot nyertek, láthatóvá váltak.” (Petzold, 1996: 334) S a gyerek miért ragaszkodik ehhez a tárgyhoz, játékszerhez, babához vagy bábuhoz? Petzold tapasztalatai alapján azért, mert a bábu a gyengédséget és az agressziót egyaránt elfogadja, anélkül, hogy ezt viszonzná, nem fegyelmez, nem ír elő normákat, nem moralizál, nem szól vissza. A „varázsa” továbbá az, hogy a gyerek világában megóvja őt attól, hogy a szakítást, a leválást (anyáról) veszteségként élje meg.

1.8. A bábozó gyerek titka

Virág Teréz (1998: 6–10) pszichológus úgy véli, hogy a bábuk hatalmának „titkait” három szférában érdemes kutatni. Ezek a bábok, a bábozó gyerek és a bábjátékos titkai. A bábozást mint alkotást, a bábozót mint életadót, a bábút mint átmeneti tárgyat vizsgálja. A bábjáték „általános hasznát” elemezve kiemeli, hogy ezt az alkotói tevékenységet a gyerek teheti egyedül, egyénileg, amikor folyamatosan ki- és megélheti belső világának képeit és érzelmeit, projektálhat, fantáziatevékenységet végezhet. De társaival csoportosan is bábozhat, s ebben az alkotói folyamatban számtalan művészi, pedagógiai, képességfejlesztési nézőpontot tud megélni, kialakítani. A harmadik lehetőség, amikor a gyerek a bábszínházban bábelőadást néz, s ez általában kisgyermekkorban csoportosan megélt élmény. Fontos aspektus, hogy ekkor, a színháznézés közben mi történik a gyerekekben. „Én azt hiszem, hogy akkor működik, amit Jung kollektív tudattalannak nevezett el. A bábjátékok a gyerekek kollektív tu-

dattalanjához szólnak. (...) [A]zt a modellt kapják meg, amikor a rossz jóra fordulhat. (...) Ami ott a bábuval történik, az miért ne történhetne meg velem is? Miért ne lehetne újjászületés egy más szinten, ahogy Piroska is újjászületett, amikor kitámolygott a farkas hasából.” (Virág, 1998: 9–10)

2. MÁSODIK GONDOLATI ÍV – A GYERMEK MINT SAJÁTOS KÖZÖNSÉG

Tanulmányom második egységében az óvodás korú gyermek bábszínházi jelenlétére, bábelőadásnézésének sajátosságaira koncentrálok. Tapasztalataim alapján ezen a területen mind a művészettel nevelés, mind a művészeti alkotói folyamat szempontjából vannak tennivalóink. A bábszínházi kontextusra koncentráltan azokból a jelentős elméletekből idézek meg néhányat, amelyek a fejlődéslélektan, a művészetpszichológia, az antropológia területén az óvodás korú gyermek világképét kutatva megerősítést adhatnak művészettel nevelőknek, illetve színházi alkotóknak, akik a 3–7 éves korosztályra fókuszálva alkotnak, fejlesztenek, értelmeznek, előadást készítenek. Teszik ezt akár gyerekcsoporttal, akár gyerekcsoportnak.

Az óvodás gyerek mint néző éppen a valakivé válás kezdő lépéseit teszi meg, és abban a korban kapja egy szimbolikus, metamorfózison átesett tárgyon, látványvilágon keresztül a mesét, amikor még az érzései nem strukturáltak, amikor az emlékelőhívrásra nem igazán építhetünk, amikor még az én-test és a pszichikai élmény különválik, amikor a látóképesség a legintenzívebben változik, amikor a transzformáció, a szelekció képessége még nem fejlődött ki, amikor még „önmagánál nagyobb” az önképe, az önértékelése pedig univerzális. Így tehát a fizikai és kognitív adottságainak megismerése éppen annyira fontos, mint érzelmi, erkölcsi fejlődése és társas élete. Nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy a gyermekek világszemlélete a társadalmi változások nyomán alakul, világképük napról napra formálódik.

Az óvodás gyerek műveltségének kivételes alappillére a gyermekközpontság, csak saját gyermeki szemszögéből közelít a világ felfedezéséhez. Sajátos sűrítéseket hoz létre a saját mítoszában, egybedolgozza a mítoszt és a valóságot, így hozza létre a gyermekmitológiát. Egyedi jelentésadás, egyéni asszociációk alapján hajlamos a szavaknak önkényes jelentést adni. A végletek preferenciája, megragadása jellemző rá, illetve ismeretanyagát a saját, egyéni élményei jelentik, az egyszerű nála könnyen válik általánossá. A kisgyermek számára két igen eltérő, de egyaránt reális valóság létezik: a játék (a fantázia, a mese) világa és a megfigyelés világa. A kétfajta realitás egymás mellett létezik: reális és irreális, hiányzik az ellentmondás-mentesség igénye. „Az óvodás gyermek gondolkodását teljes mértékben az érzései vezérlik – még nem

képes a tárgyilagosságra, könnyen becsapja a látszat, a felszín, emiatt ítéletei benyomásmásterűek. Még nem tud különbséget tenni lehetetlen és lehetséges között.” (Kádár, 2012: 20)

A gyerek sajátos szemléletében a valóság, az álom és a fantázia összekeveredik. Ez a naiv, gyermeki szemlélet, amelyben a világ a varázslatok színtere, hasonló a természeti népek mágikus gondolkodásához. A gondolkodásmódja sajátos logikát követ, mely mágikus elemekre épül. Magyarázataiban az eddigi ismereteit alkalmazza az ismeretlenre, amelyekben az ellentmondásoknak is teret ad. A gondolkodása ösztönös megérzésen, élményszerű felismerésen alapul, a konkrét élmények és az észlelt, meg tapasztalt jelenségek biztosítják a gondolkodását. Életkorának egyik legfontosabb érdekessége az egocentrizmus, énközpontúsága, hiszen mindent magához viszonyít. Csak az ő szubjektív szempontja, nézőpontja létezik, a világot a saját perspektívájából értelmezi. Észlelése a részt és az egészet még pontatlanul értelmezi. Három-öt éves korban a gyermek úgy véli, hogy a természet minden jelenségét az ember állítja elő; hatévesen, hogy az ember a természettel közösen teremt; nyolc évesen, hogy minden teremtést a természet végez. (Kádár, 2012)

Témánk szempontjából az egyik legfontosabb, hogy a kisgyermekkor gondolkodása megelevenítő, animisztikus. Mindent megszemélyesít, a tárgyakat, a jelenségeket, égitesteket, az egész körülötte létező világot. Szintén a bábműfaj és az óvodás korú gyermek közös metszetét adja, hogy a gyermeki gondolkodás látványvezérelt, úgy véli, hogy a valóság, a dolgok azonosak azzal, aminek látszanak. (Kádár, 2012)

2.1. Bábos befogadói diskurzus

Jákfalvi Magdolna (2004) színházteoretikus *A nézés öröme* című írásában arra hívja fel a figyelmet, hogy az avantgárd színház a játék története helyett a játék folyamatára, a színészi alakítás mikéntje helyett az átalakulás megmutatott fázisaira, a befogadói azonosulás helyett az értő követés öröme összpontosítja a műalkotás és a műélvezés páros pillanatait. Jákfalvi végkövetkeztetései egyike, hogy az örömförzés megközelítésekor nem hagyható figyelmen kívül: a színházi befogadás évezredes vezérfonala az azonosulás volt, mely a mimetikus értelmezői normák, az antropomorf teatralitás ontológiai szükségszerűsége okán a játék résztvevőjét és nézőjét megfeleltette egymással. Az öröm (akár az arisztotelészi katarzis) a testi azonosságtudat által kiváltott ráismerés következtében lett teljes. Jákfalvi kardinálisnak tartja, hogy a színházi befogadói folyamatban alapvető a nézés öröme. Hangsúlyozza, hogy nem lehet figyelmen kívül hagyni azt a tényt sem, hogy a színház nézőtere is testet alkot; minden egyes néző teste visszahat azokra, akik körülveszik, sőt a színpadra és a színészek figyelmére is, akiknek játékát pozitívan vagy negatívan, de elkerülhetetlenül

érinti. A színházi nézés örömét a jelenlévők reakciói nagymértékben befolyásolják, s mindezek nem csupán izolált pillanatok, hanem a recepció egészét elhelyező és irányító teljes értelemstruktúrák. A színház specifikuma a jelenben történés. (Jákfalvi, 2004)

A művészet, a műbefogadás és a személyiség milyenségét vizsgálva Robert Francés (1983) határozottan kijelenti, hogy a személyiséget a képességek és a megszerzett kulturális ismeretek határozzák meg. A személyiség kategóriájába tartozik az esztétikai választás kérdése, illetve az ízlés mibenléte. Mérei Ferenc (1997) *Az ízlésélmény elemzése* című tanulmányában az ízlés pszichológiai vizsgálatait végigtekintve a következő aspektusokat emelte ki: az ízlés egy-egy hosszú szakaszában bizonyos állandóságot mutat; az ízlés a körülmények által meghatározott, külső hatásokra gyorsan változhat; lassan kialakuló, és az élet minden szakaszában, esetleg minden napján alakuló, mégis tartós, állandó műveletrendszer. Olyan műveleteknek az egysége, amelyeknek végeredménye a „tetszik–nemetszik” élménnyel kísért választás. Mérei értekezésében egy lényeges aspektusra hívja fel a figyelmet, amikor azt hangsúlyozza, hogy egy műtárgy létrehozása és a mű befogadása műveleti szempontból hasonló utat jár be. A művészetalapú eljárásokat, a művészet eszközeit alkalmazók módszertanának alappillére lehet ez a megállapítás. Ugyanis, ha a művész az alkotói útjának megtételében, az emlékek, az emóciók, a tapasztalatok összegyűjtése, értelmezése után a lényegre pontosan tükröző kifejezésre jut, azaz az élménytől a sűrítési műveletek során át megalkotja a művet, közel azonos utat jár be, mint a művet befogadó. Ez utóbbi számára a műtől az élményig éppen olyan gondolati struktúrában kell sűrítetnie, elvonatkoztatnia, mint a művésznak, hiszen „egybe kell foglalnia mindazt, amit a mű saját emlékeiből, tapasztalatiból, ismeretanyagából megmozgat benne.” (Mérei, 1995: 247)

Mérei azt is kiemeli, hogy a befogadóban a műértelmezés során felidézett anyag más művészeti élményeknek az emlékezetben fennakadt töredékeit (motívumok, sémák, megoldási sztereotípiák) is tartalmazza, melyek még egyedibbé teszik magát a művet is. A művészetrel nevelés tartalmaiban és módszereiben e felismerésekkel érdemes operálni, hiszen a két folyamat – alkotás és befogadás – egymás kiegészítői. Ez különösen a kisgyermek művészeti tevékenységére vetítve válik jelentőssé, akár alkotói, akár befogadói nézőpontból tekintünk a művészetalapú tevékenységre. Például egy bábszínházi előadás során a gyermekvilág és a tervezői szándék igen sok (felelőségteljes) kérdést kell, hogy felvessen. Többek között, hogyan lehet metszéspontot kialakítani e két világ között, a gyermek világképe és a felnőtt szubjektív, autonóm, művészi látás- és szemléletmódja között. Egyensúlyteremtő alkotói folyamat kell legyen ez az egymás felé nyúlás, mivel az egyensúly az alkotói széttekintő, a gyermeket megérteni szándékozó művész, és a valakivé válás kezdeti lépéseit gyakorló gyermek

között jön létre. Érdekes kiemelt figyelmet szánni e két entitás kapcsolatára, a művészi előadás megalkotójára és a bábelőadás nézőjére, a gyermekre, mert az óvodás korú gyerek színháznézési tettét művészetalapú beavatásnak tekinthetjük.

Mint élményalapú tapasztalat a művészeti beavatás véleményem szerint a gyerekeknek újabb és újabb határátlépéseket biztosíthat önmaga és a világ megismerése útján, a bábszínházi előadás során pedig a résztvevő átjuthat a valóság és a fikció „küszöbén”. A 3–7 éves gyermek akkor sem passzív befogadó, ha passzivitásra kényszerül a nézőtérben. A látás célja leírást, reprezentációt kapni a világról tárgyak, bábuk és háromdimenziós koordináták fogalmaiba öntött képek (színházi formanyelv) segítségével. A nézés, a látás és a gondolkodás együttműködése, mely – mint vizuális képzelet – érzelmeire, elméjére kihat, a gyermek belső világát generálja. (Pinker, 2002) Történik ez abban az életkorban (bábelőadásnézés közben), amikor fogalmi és nyelvállapota, beszédvilága is az emberi tudatot megformáló erőként, sajátos létmódként működik.

Howard Gardner (1973 id. Bornstein, 1997) szerint a gyerek részvétele a művészetben függ a megértést és az értékelést támogató kognitív és emocionális képességeitől, amelyek a percepció, a gondolkodás és a szociális megismerés fejlettségén múlnak. A gyerek sajátos közönség, mivel ha színházba megy, úgy figyel a főhőst, mint akit akár meg is védhet egy vészhelyzetben. Ezt azzal magyarázza, hogy a gyerekek még nem jutottak el a beavatott néző státuszára, azaz még nincsenek nézői konvenciói. Az esztétikai felnőtté válás során a néző már különbséget tud tenni a valós és az eljátszott között, mivel növekszik a távolság az érzékelő és az esztétikai tárgy között. Óvodáskorban még alig van különbség a valós és az eljátszott között, a gyermek úgy tekint a műre, mint egy szimbolikus médiumra. (Bornstein, 1997 id. Farkas, 1997)

2.2. A bábuval megalkotott színház és gyermeknézője

Kiss Virág vizuális nevelő és művészetterapeuta *A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet* című tanulmányában (I6) felhívja a művészettel alkotó figyelmét D. W. Winnicott (1999) humanisztikus pszichológus elméletére. Ha a művészeti élmény gyökerét keressük a gyermeki pszichében, akkor azt kéri, hogy nyúljunk vissza a Winnicott-i átmeneti térhez, melynek az a lényege, hogy az anyán/a másikon keresztül, illetve annak szupplementumán, annak jelenlétén és hiányán át válunk saját magunkká. A másikkal egyrészt létrejön egy teljes azonosulás, ugyanakkor tudjuk, hogy az csak egy rajtunk kívül álló élettelen tárgy. Winnicott állítja, hogy a játszás a „kreatív létezés”, személyes és közösségi kapacitásunk megalapozásában segít. Mint „kreatív létforma”, az élet egészséges állapota, mely elvezet a „kulturális élményhez”. Minden játéknak van territórium, és fontos kérdés, hogy „hol vagyunk, amikor ját-

szunk?». Winnicott válasza: egy „harmadik mezőben, egy köztes térben”, mely egy hipotetikus tér, az „alkotó cselekvés” helye. Mi az első és második tér? E „két hely, az egyéneken belül és kívül” található: az egyik a külső, „másokkal megosztott realitás világa”, a másik a belső vagy „misztikus élmény”, a „pszichés realitás” helye. Az átmeneti tárgy helyettesít, egyszerre szimbólum és valóságos, konkrét tárgy. Általában a gyermek megtanul megbirkózni a feszültségeivel, olyan tárggyal, amelyet az alany úgy kezel, mintha az félúton lenne önmaga és egy másik személy között. Az átmeneti tárgy biztonságot nyújt, szerethető, gyűlölhető. A gyermek tudja is, meg nem is, hogy a tárgy csak egy tárgy, hogy a tárgy a 'másik' (other), ami különbözik a self-től, ugyanakkor teljes összeolvadásban van a tárggyal, amit ő maga teremt, sőt, ez ő maga, mint általában az egész környezete is. A potenciális tér pedig egy pszichikai tér, mely átmeneti tartomány a külső világ és a belső között, itt jelennek meg az átmeneti tárgyak és maga a játék. (Winnicott, 1999)

Ezeket a gondolatokat Bagdy Emőke (2016) kutatásai tovább szélesítik, aki a szimbólumalkotáshoz, a szimbólumfejtéshez, a testszimbolikához vezető út vizsgálatánál kiemeli, hogy megtestesült, alakot öltött emberi valóságunk szimbolikájával arra a testre tekintünk rá, amelyben szüntelen benne vagyunk, amely által önvalónk megvalósulhat. Megállapítása szerint szimbólumalkotó lények vagyunk, szimbólumokban és testünkben élünk. „Az ember (mikrokozmosz) a világegyetem (makrokozmosz) valósága és a társadalmi-társas (mezokozmosz) létezés között az összekötő kapocs, kommunikáció útján. Közlésre törekedvén megalkotjuk azt a (helyettesítő) képet, mely jelölővé válik a más módon (még vagy már) nem kifejezhetőnek. A kimondhatatlant (titkot, tabut) is helyettesítő jelölőkkel »fecsegjük ki.«” (Bagdy, 2016: 119–120)

Az eddigi bábelméleti nézőpontok alapján Bagdy Emőkével egyetértve kijelenthetjük, hogy a szimbólumképzés antropomorf, emberi jelleggel felruházott szemlélet. Az ismeretlent elsősorban emberi voltunk mértékéhez, és önmagunkhoz, testünkhöz mérjük, ehhez hasonlítjuk, azaz asszimiláljuk. A bábú létfilozófiájának alappillére az antropomorfizált tárgy, a bábú mint szimbólum, a bábú mint embert helyettesítő jel.

E megállapítások után a vállalt nézőpontomra – gyermekkor/óvodás életkor – Dósa László (2003) szavaival tekintünk rá, aki azt mondja *A gyermeki világgép metafizikai vonatkozásai és az ultrajelenségek magyarázata* című tanulmányában, hogy gyermekkor az elméletképzés legtermékenyebb időszaka. Míg a felnőtt gondolkodását a természeti és társadalmi jelenségekre vonatkozó szigorúbb és „racionalizáló” elméletgyártás jellemzi, addig a gyermekeknél a lazább, az ismeretek hézagosságából fakadó és a tapasztalás, valamint a felnőttektől származó ismeretek összeillesztésének igénye által táplált magyarázat van jelen. A tapasztalat és ismeret szintkülönbsége

odavezet, hogy a megértés és magyarázat igénye olyan dolgokra is kiterjed, melyekről nincsenek közvetlen tapasztalatai. Ezek az ultrajelenségek: az okság és idő, a keletkezés és növekedés, az élet és halál. Az ultrajelenségekkel való szembesülés magyarázata elválaszthatatlan az éresi folyamat egyéni és szociális sajátosságaitól. A tárgyi világban tapasztalt jelenségek egyszerű kauzális (ok-okozati) összefüggéseinek megértése is nehézséget okoz egy óvodás és kisiskolás korú gyermeknek. (I7: 27)

S. Nagy Katalin (1988) megállapítása sem elhanyagolható a bábszínház gyermekkorú nézőjét vizsgálva, aki már 1998-ban azt írja *A vizualitás mint korunk gyermekbetegsége* című írásában, hogy a képdömping, azaz a séma-teremtés korát éljük, melynek következtében a képzeletbeli képteremtés lehetősége csorbul, elveszi az azonosulásnak és azonosításnak a természetes, gyermeki síkjait, konkrétumokhoz köti, egysíkúbb, sematikusabb, személytelenebb lesz. A képdömpingben meghal a képzelet, legsajátosabb, legindividuaisabb, senki máséval össze nem téveszthető tevékenységünk. A 3–5 éves gyerek számára a rajz a természetes kifejezőeszköz, a kép az adekvát nyelv, képileg gondolkodik, s képekben találja meg, képekben képes kifejezni érzelmeit, szorongásait, helyét a világban, kapcsolódásait. 6–7 évesen is képek révén tájékozódik, orientációs bázisai a közvetlen környezet tárgyi elemei, a színek, a formák, s lassan a tér. Mihelyt a síkszemléletet felváltja a térszemlélet, háttérbe szorulnak a képi elemek a gondolkodásban, s megjelennek a verbális, intellektuális elemek. (I8)

2.3. „Bábszínpadra alkalmazta”

A teóriákat olvasva természetesnek tűnhet a kérdés, hogy milyen bábszínházi előadásokat javasolhatunk az óvodás korúaknak. Mivel az egyéni fejlődésnek számtalan befolyásoló tényezője van, az előadások életre hívóinak, illetve az óvodapedagógusnak, aki kiválasztja milyen bábelőadást nézet a csoportjával, egyszerre érdemes figyelni a közösségre (a majdani közönségre), és az egyénre, az egyediségre is. A válaszok összegyűjtésében saját tapasztalataim mellett Markó Róbert (2018) bábrendező, dramaturg *„Bábszínpadra alkalmazta” néhány gondolat a bábelőadás-készítés folyamatának fontosabb lépéseiről* című tanulmánya volt segítségemre.

Az óvodás korosztály számára létrehozott előadások leginkább lineáris történetet kívánnak, melyek lehetőleg egy nézőpontúak, vagy egyetlen, azonosulásra alkalmas központi szereplő történetén keresztül vázolják fel a cselekményt. A mesék figurái alapfunkcióknak feleltethetők meg: a jó az jó, a gonosz az gonosz. A nézői igazságérzetet, etikai rendszert megbontani, felcserélni veszélyes, a jó és a gonosz relativizálása, a jó jutalmának vagy a gonosz megbűnhődésének elhagyása hiányt alakíthat ki a gyermekben. Az alkotóknak műveikkel érzékenyen kell reagálniuk arra, hogy az óvodás korú gyerek mindent igaznak és kötelezőnek fogad el, amit a felnőttek mon-

danak, sőt a felnőttek instrukcióihoz feltétel nélkül alkalmazkodnak, ennek eredménye pedig, hogy következményetikai alapon ítélnék.

Formailag ebben az életkorban kiválóan működik a tárgyakkal való azonosulás. A gyermeket nem zavarja meg a tárgy vagy a plasztikusan kiképzett bábu mögött látható mozgató, mert a gyerek befogadása a bábót és a bábszínészt mimikai és gesztusszinten is egyetlen, közös entitásként kezeli, összekapcsolja. A bábbal történő meglepő, csodás, rejtélyes jelenetek, gesztusok, akciók a gyerek számára éppen azt az élményt nyújtják, amely ebben az életkorban számára a legkívánatosabb, tudniillik „önmagánál nagyobb” önképe, kozmikus önértékelése lehetővé teszi az ok-okozati keveredéseket, a végletek preferenciáját, megragadását, a reális és az irreális egyszerre jelenlévő érvényességét. A bábelőadások mint szürreális kollázsok megnyitják az élményszerű felismerésen alapuló befogadást. S ahogy a kisgyerek sajátos sűrítéset hoz létre a saját mítoszaiban, úgy a bábelőadás színházi formanyelve határtalan megoldásokat nyújt a történetiség sokszínű kibontásához. A bábjátékban teljesen természetes, hogy a bábu megelevenedik, élőt játszik. Ez a műfaji sajátosság egészséges felszabadultsággal illeszkedik az óvodáskorú gyerek mágikus, animisztikus világképehez, amelyben a gyerek az élettelen tárgyakat tudattal, szándékkal, érzelmekkel ruházza fel.

A bábelőadásoknál lényeges továbbá az interaktivitás, a párbeszéd lehetősége, a humor, a nevetés, a kioldás, a kollektív jelenlét és az együtt vagyunk élményének természetes és közvetlen lehetősége. Képzőművészetében a lenyűgöző éppen annyira fontos, mint a végtelen egyszerű vizualitás, fontos az analógia, az asszociáció lehetősége, a metaforikus képek együttese, az absztrakció következetessége. Nincs helye ebben a korban a kisrealista ábrázolásnak, a tovább nem gondolható, asszociációk lehetőségét kizáró formai ábrázolásnak, vizuális nyelvnek, ahogy a didaxisnak sincs. Nem az állításokat megfogalmazó alapanyag a fontos, hanem az elgondolkodtatás, a gyönyörködtetés, a vágykeltés. Erős képekben „fogalmazott” erős történeteknek van helye a legfiatalabb reménybeli néző esetében. A gyerekek nemcsak belső élményeik és percepcióik integrálására használják a művészetet, a bábszínházat, hanem külső élményeiket belső világukhoz, énjükhöz kötik.

Kardinális a befogadás felől is néhány gondolatot összefoglalnunk. A színházi befogadás nem egyszerűen vizuális és akusztikus jelek passzív recepciója, hanem a néző aktív tevékenysége. Az előadás megtekintése közben, együtt lélegezve sok másik közönségtárral, a néző percepció és gondolkodáson alapuló munkája beindul. Az előadás készítésekor a művészi alkotás nézőpontjában a célközönség fizikai és kognitív adottságainak megismerése, azok figyelembevétele magától értetődő.

Ma már ismertek a színházi befogadást befolyásoló tényezők, melyekre az alkotóknak alapoznia kell. Ezek többek között: a célközönség életkora, a vizuális percepció fejlettsége, a pszichikus funkciók, környezeti hatások (pl. szociológiai tényezők, kulturális környezet), a személyes és intézményes kultúrákövetítők (média), a különböző előismeretek, a veleszületett és az öröklött genetikai jegyek, az emlékek, a már megtapasztalt színházi élmények, a kísérők attitűdjei.

Cathy A. Malchiodi (2003) művészetterapeuta kutatását összegző, *A gyermekrajzok megértése* című könyvének egyik tételmondatával zárom e gondolatsort, miszerint minden gyermek máshogyan közelíti meg az alkotást, a világot, a felfedezés örömét.

2.4. Nézőpontok a bábelőadások elemzéséhez

A bábművészet a 21. században a tárgyhasználat paradigmaváltásának korát éli. Új jelentések teremődnek az alkotók által, új bábos formanyelvek születnek meg a színpadon, a bábhasználat új értelmezésében új fogalmakat teremt, amelyek új elgondolásoknak, valamint az ember és a báb színházának esztétikáját formálják. (Hutvagner, 2017) A test-kiegészülés, identitásfelerősítés, duplikálás, megkettőződés, a test-kicsérelődés olyan alapfogalmak lettek az elmúlt években, amelyek a bábbá manifesztálódó tárgyak használatának irányait, filozófiáját metszik ki.

A bábművészet népszerűségének egyik oka, hogy a bábtárgy használatának háttérben sokszínűségével a kortárs művészet folyamatos megújulását ösztönzi. A báb-színházi kettőstér is hozzájárul közkedveltségéhez, ennek eredményeként a mozgó szimultán ural egy reális teret, amelyben mozgatja a bábját, és egy virtuális teret, ahol a bábok játéka általi akciók jönnek létre. Ez utóbbi játéktér biztosítja a közönség terének finomra hangolását, mely más szempontok alapján épül fel, mint az élő színházban (például a bábu és a bábszínész közvetlen kapcsolata).

Az előadások megtekintése után érdemes az élményeket (a felnőtteknek) összefoglalni, hiszen a saját ízlésvilágon túllépve az értelmezések számtalan rétegét végigjárva juthatunk el az előadás hatásmechanizmusának elemeihez. Ezek pedig abban nyújtanak segítséget, hogy a színházi előadást néző gyerekek élményeit megértsük, illetve az élményfeldolgozások eszközeit számukra sokszínűre tervezzük.

A bábelőadások elemzéséhez a következő szempontok segítenek:

Tartalmi szemszög: Mennyire érint meg minket az előadás; az irodalmi alkotás figyel-e az előadók és a nézők életkorára?

Dramaturgiai, rendezési szemszögből való megközelítés: Feltárul-e a darab felépítésében dramaturgiai vezérelv, ez összhangban van-e az alapanyag jellegével, műfajával? Milyen az előadás dinamikája, illetve mi a látott előadás szervező elve? Felfedezhető-e szóló, páros vagy „tömeg” szinteken kiugró teljesítmény? Milyen az

előadás zárása? Logikusan következik-e az előzményekből? Képes-e lezárni az előadásban felvetett kérdéseket?

Auditív jellegű élményegyüttes kérdéscsoportja: Milyen módon csatlakozik az előadáshoz az akusztikai réteg? Milyen a zörejek, zajok, zenék mértéke? Milyen a viszonya egymáshoz az előadásban megszólaló zenének és a játékstílusnak, illetve a játzóknak? Az akusztikus réteg aránya szolgálja-e az irodalmi anyag dramatizált ívét?

Látvány, vizuális élményegyüttes szemszögéből való elemzés: Felfejthető-e stílus-egység, milyen a képi, vizuális elemek és a megjelenített tartalom harmóniája? Összehangolt-e a jelképek, jelek rendszere a komponált látványon (báb-kellék-díszlet) belül? A bábuk stilizálásának foka, stílusa, az anyagok és a színek harmóniája összhangban állnak-e a rendezői megfontolásokkal, valamint az előadók életkorával, és a darab tartalmával? A bábszínepadi tér mérete, megtöltése, kihasználása szolgálja-e a játék stílusát, a színre vitt anyag dramatizált állapotát?

UTÓSZÓ

Ahogy a gyermeki, úgy a színpadi játék is a természetesség, az elfogulatlanság, a feloldódás, a bizalom hordozója. „Egy javasolt ösztönző mögött mindig egy parancs áll: Vizualizálni a drámát, lefordítani a cselekvés nyelvére a dolgok állapotait és a lelki-állapotokat, hogy önmagában teljes, jelentéssel teli ívet hozzunk létre. Ahhoz, hogy a néző minden érzékszervét le tudjuk kötni, az érzeteknek összefüggő elbeszélésbe kell illeszkedniük; így jöhet létre a valódi polifónia.” (Bíró, 1996: 12)

Polcz Alaine szerint a gyermek a kis, élettelen tárgyak segítségével úrrá lehet a fölébe növvő dolgokon. A dolgok kicsinyített mása veszélytelenebbé teszi a világot. A birtokbavétel utánzásos ismétlődő játékon, tanuláson keresztül történik. Viszont nemcsak a tárgyak nőnek a gyermek fölé, hanem a történések és érzelmek kiélésének akadályai, a kötődések és a környezet tagjainak magatartása is. (Polcz, 1999) A báb-játék pedig szembe tud szállni a nehézségi erővel, a tér végtelen kitégítésére törekszik, dacol az idővel, a végzettel és az oksággal is szembeszegül, általa megszabadulhatunk az ésszerűség időnkénti kínzó követelményeitől.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bagdy Emőke (2016): *Pszichológiai rejtelmek a művészetekben és életünkben*. Athenaeum Kiadó, Budapest.
- Belting, Hans (2007): *Kép-antropológia. Képtudományi vázlatok* (ford. Kelemen Pál). Kijárat Kiadó, Budapest.
- Bíró Yvette és Marie-Geneviève Ripeau (1996): *Egy akt felöltöztetése, Képzletgyakorlatok* (ford. Babarczy Eszter). Osiris Kiadó, Budapest. 12.
- Bornstein, Marc H. (1997): A gyermek mint művész és közönség. In: Farkas András (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2. – Szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 327–343.
- Clark, Kenneth (1986): *Az akt* (ford. Várady Szabolcs). Corvina Kiadó, Budapest.
- Eliade, Mircea (1997): *Képek és jelképek* (ford. Kamocsay Ildikó). Európa Kiadó, Budapest.
- Farkas András (szerk., 1997): *A vizuális művészetek pszichológiája 2. Szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Farkas András és Gyebnár Viktória (szerk., 1994): *Vizuális művészetek pszichológiája 1. Szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Farkasné Bakai Barbara (2021): *Hogyan táncol a báb? - A tánc és mozgás jelentősége a bábművészetben*. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Hajdúböszörmény.
- Feuer Mária (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Francés, Robert (1983): Művészet és személyiség (ford. Krén Katalin). In: Halász László (szerk.): *Művészetpszichológia*. Gondolat, Budapest. 421–435.
- Hankiss Elemér (1999): *Az emberi kaland. Egy civilizáció-elmélet vázlatja*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Hutvágner Éva (2017): Határesetek. *Art limes*, 2017/6. sz. 67–75.
- Jákfalvi Magdolna (2004): A nézés öröme. Az avantgárd színházi paradigma. In: *Átvilágítás. A magyar színház európai kontextusban*. Áron Kiadó, Budapest.
- Jákfalvi Magdolna (2006): *Avantgárd – színház – politika*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Jákfalvi Magdolna (2009): A kiberbáb. In: Fejős Zoltán (szerk.): *Babáink könyve. A kortárs tárgykultúra egy metszete*. Néprajzi Múzeum, Budapest. 112–115.
- Jung, Carl Gustav (szerk., 1993): *Az ember és szimbólumai* (ford. Matolcsi Ágnes). Budapest.
- Kádár Annamária (2012): *Mesepszichológia. Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest. 19–43.

- Kapitány Ágnes és Kapitány Gábor (1995): *„Jelbeszéd az életünk” – A szimbolizáció története és kutatásának módszerei*. Osiris-Századvég, Budapest.
- Kreitler, Hans és Kreitler, Sulamith (1983): Elméleti háttér (ford. Csepeli György). In: Halász László (szerk.): *Művészetpszichológia*. Gondolat Kiadó, Budapest. 543–569.
- Makonj, Karel (2008): A báb, mint tárgy. Szubjektív és objektív (tanulmányok). (ford. G. Kovács László). *Art Limes*, 2008/3. 101–107.
- Malchiodi, Cathy A. (2003): *A gyermekrajzok megértése*. Animula Kiadó, Budapest.
- Markó Róbert (2018): „Bábszínpadra alkalmazta”. *Drámapedagógiai Magazin*, 60. sz. 11–13.
- Mérei Ferenc (1994): Az ízléslélmény elemzése. In: Farkas András és Gyebnár Viktória (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 1. Szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 231–248.
- Nyekljudov, Sz. J. (szerk., 1982): *A művészet ősi formái* (ford. Bódis Edit, Kovanecz Ilona, Terbe Teréz). Gondolat Kiadó, Budapest.
- Petzold, Hilarion Gottfried és Ramin, Gabriele (1996): *Gyermek-pszichoterápia* (ford. Csorba János, Ferenc Edit, Herman Erzsébet). Osiris Kiadó, Budapest.
- Pinker, Steven (2002): *Hogyan működik az elme* (ford. Csibra Gergely). Osiris Kiadó, Budapest. 204–207.
- Polcz Alaine (1999): *Világjáték (Dinamikus játékdinamika és játékkerápia)*. Pont Kiadó, Budapest.
- Spivey, Nigel Jonathan (2005): *Világteremtő művészet* (ford. Szabados Levente). Gabó Kiadó, Budapest.
- Újvári Edit (2015): *„Jelet hagyni”. Vizuális alkotások és rítusok szemiotikai elemzése*. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- Virág Teréz (1998): A bábjáték pszichológiája. In: Szilágyi Dezső (szerk.): *Gyógyít a báb. Szakmai konferencia az UNIMA Magyar Központjának rendezésében a bábjáték terápiai felhasználásáról*. Nemzetközi Bábszövetség Magyar Központja, Budapest. 6–10.
- Voigt Vilmos (2019): *A jelek valóságáról – A valóság jeleiről*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Waszkiel, Marek (2018): Bábművészet a bábjáték után (ford. Héda Veronika). *Art Limes Báb Tár*, XXIX. 1. sz.
- Winnicott, Donald Woods (1999): *Játszás és valóság* (ford. Biró Sándor, Széchezy Orsolya). Animula Egyesület, Budapest. 101–107.
- Zolnay Vilmos (1983): *A művészetek eredete (Pokoljárás)*. Magvető, Budapest.

- I1, Bencsik Orsolya (2012): *Megszólal a „megismerhetetlen”. Bábok és babák mint a lélek szócsovei.* Apertúra, 7. 4. sz. <http://apertura.hu/2012/nyar/bencsik-megszolal-a-megismerhetetlen-babok-es-babak-mint-a-lelek-szocsovei> (2021.07.28.)
- I2, Goda Mónika Melinda (2019): *BÁB / JÁTÉK / MŰVÉSZET – A báb-lét alakzatai.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Budapest. https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/50754/dissz_goda_monika_filozofiatud.pdf (2021.07.31.)
- I3, Gimesi Dóra (2016): *Háromdimenziós hősök – A kortárs bábszínházi adaptáció néhány dramaturgiai kérdése.* Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest. http://www.szfe.hu/wp-content/uploads/2017/06/DI_Gimesi-D%C3%B3ra-DLA-dolgozat.pdf (2021.07.31.)
- I4, Ellinger Edina (2017): *Szubjektív objektum. A funkcionális tárgyjáték vizsgálata és A csomótündér doktori műalkotás alkotói munkafázisai.* Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest. <http://www.szfe.hu/wp-content/uploads/2020/07/Ellinger-Edina-te%CC%81zisek-magyar.pdf> (2021.07.31.)
- I5, Verebélyi Kincső (2008): A szokások tárgyai. In: Pócs Éva (szerk.): *Tárgy, jel, jelentés.* L'Harmattan, PTE Néprajz–Kulturális Antropológia Tanszék, Budapest. 53–62. <http://real.mtak.hu/119941/1/P%C3%93CS%20%C3%89.%20szerk.%20T%C3%A1rgy%20jel%20jelent%C3%A9s%20STUD%20IX.pdf> (2021.07.31.)
- I6, Kiss Virág (2014): A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. *Neveléstudomány*, 2014/1. http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_1_69-81.pdf (2021.07.31.)
- I7, Dósa Zoltán (2003): A gyermeki világkép metafizikai vonatkozásai és az ultrajelenségek magyarázata. *Magiszter*, 1. 4. sz. http://epa.niif.hu/03900/03976/00058/pdf/EPA03976_magiszter_2003_4_027-032.pdf (2021.07.31.)
- I8, S. Nagy Katalin (1988): A vizualitás mint korunk gyermekbetegsége. *Jelenkor*, XXXI. 5. sz. 461-465. <https://www.jelenkor.net/userfiles/archivum/1988-5.pdf> (2022.01.03.)



ERDŐS IMRÉNÉ

ROMA HAGYOMÁNYOK A MŰVÉSZETI NEVELÉSBEN

Közel fél évszázad óvodapedagógusi tapasztalatai



BEVEZETÉS

Negyvenhét évet dolgoztam a déli-lucernási óvodában, melynek neve ottlétem alatt többször változott, míg kilenc éve a Hajdúböszörményi Kincskereső Óvoda nevet kapta. Az óvoda a mai napig a Déli-lucernás egyetlen közintézménye.

Ami a város többi területétől megkülönbözteti, az a tény, hogy itt él a helyi cigányság zöme. Ahogyan a városi dokumentumokban megfogalmazzák a „Déli-Lucernás a romák tradicionális lakóhelye”. (I1) Negyvenhét éve az első benyomásom a Déli-lucernásról a járda és kövesút hiánya miatti sár volt, a közvilágítás elégtelensége miatti sötétség, és a cigányoktól való félelem. Mindenki igyekezett jó tanácsokkal ellátni a cigányokhoz való viszonyulásomat illetően, de abban egy pozitív megnyilvánulás sem volt, ezért is gondoltam úgy, hogy csak átmenetileg maradok ebben az óvodában. A maradásom egyik oka, hogy a kinevezett állás megoldotta az egzisztenciális problémámat. Ehhez képest közel fél évszázadot töltöttem el egy olyan intézményben, amelytől 100–150 méterre lévő utcákban egy népes roma populáció él mert a személyes tapasztalataim teljesen ellentétesek voltak azzal, amiről addig hallottam. Sokat jártam a cigányokhoz gyermekeik ügyében, a felsőbb elvárások ellenére soha nem kértem hatósági kíséretet, mert úgy gondoltam, hogy amit szép szóval nem tudok elérni, azt a rendőrökkel sem tudom.

„Forray és Hegedűs T. András kutatásaiból is tudjuk, hogy a cigány családok nevelési elvei teljesen eltérőek a többségi társadalom nevelési szokásaitól (Forray és Hegedűs T. 1998). A romák meleg, szeretetteljes, ugyanakkor megengedő nevelési elveket vallanak. A gyermek a családban központi helyet foglal el, a nevelés gyermekcent-

rikus, igaz nem úgy, ahogyan a többségi társadalom gondolkodik erről. A gyermek kívánságát rendszerint azonnal teljesítik, igényeit kielégítik, a késleltetett várakozást alig alkalmazzák. A gyermek túlító védő nevelését megkövetelik az intézményektől is, nehezen engedik el a többségben nem roma közösségbe tanulni.” (Vargáné és Molnár, 2017) Magam is azt tapasztaltam, hogy nagyon szeretik a gyermekeiket, nagyon fontos a metakommunikáció, az arcról leolvassák, hogy az elmondottak a szavakban kifejezett érzelmet tükrözik-e, s több gyakorlati tudásuk van a testbeszédről, mint amit mi feltételezünk. (1. és 2. kép)

Nagyon fontos a hagyomány a gyermeknevelésben, a ruházatban, a hajviseletben, a ruházat színvilágában, a táncban, a zenében, a kártyában, az üzletelésben és a gasztronómiában. Még találkoztam hagyományos öltözetet viselő idős asszonyokkal és férfakkal, s találkozhattam cigány hagyományok szerinti gyászruhába öltözött cigányasszonnyal. Azt csak később éreztem, hogy más a zene, az ének, ha szomorúság éri a cigány közösséget, és más, ha öröm. Egy fiatal roma apa temetésén, míg az egyházi búcsúztató alatt jövés-menés, beszélgetés volt, a sírnál az általuk hozott kazettáról lejátszott zene hallatán moccanás és pissenés nélkül meghatódva álltak. A közbeszédben ez úgy fogalmazódik meg, hogy akkor is mulatnak, ha örömük van, és akkor is, ha bánatosak, ezt pedig nem tartják felelős magatartásnak. Magam is sok tapasztalat után láttam meg, hogy az érzéseiket nem elsősorban verbálisan fejezik ki, hanem például a zenével.

Amitől szinte pótolhatatlanul megfosztotta őket a szocializmus rendszere, az a nyelv. Az MSZMP Politikai Bizottsága károsnak tartotta a cigánykérdés nemzetiségi ügyként való kezelését. A 172/1961. 1. számú utasítás alapján a cigányság ügyét szociális, lakhatási, foglalkoztatási kérdésként kezelte az állam, és a cigánykérdés felszámolására távlati tervet dolgoztak ki. (Vö: I2). Cigányul beszélni tilos volt, tolvajnyelvnek tartotta a rendszer. Az idősek még beszéltek, de a gyerekeiknek nem tanították meg, mert nem akarták őket bajba sodorni. A nyelv megtiltása bizonyos mértékig az éneklésüket is visszavetette, hiszen az énekek zöme cigány nyelvű volt. (Kovalcsik, 2000)

Számunkra ez 2004-ben derült ki, amikor két óvodapedagógus nyelvvizsgázott lováriból az egyetemi tanulmányai alatt, itthon is „tettek egy vizsgát” az idősebb cigányasszonyok előtt, akik a tudásukat elismerték. Nem minden cigány közösségben veszítették el a nyelvtudást, de a mi közösségünkben alig beszélnek.

Az első 10 évben az intézményben felületesen találkoztam a romákkal, hiszen a nem dolgozó anyák gyermekeit nem lehetett felvenni az óvodába. A nem dolgozó anyák egyébként az úgynevezett háztartásbeliek voltak, akik amellet, hogy a családot ellátták, állatokat gondoztak, elvégezték a konyhakerti feladatokat és szinte min-

den ház körüli munkát. Ebbe a kategóriába tartoztak a roma asszonyok is. A '70-es években a szegregátumban egyébként sem volt olyan sok roma gyermek a családoknál, hiszen a körülményeikre tekintettel, a gyermekek nagyon hamar állami gondozásba kerültek. Az anyától elvenni a gyermekét óriási trauma. Van, aki úgy halt meg, hogy az első- és másodszülött gyermekét soha többet nem látta. Akik pedig visszajöttek az állami nevelés után a családjukba, nem tudtak maradéktalanul visszailleszkedni, hiszen nem a roma hagyományok szerint nevelkedtek, a roma kultúrát nem ismerték, és nem érezték teljesen magukénak, a roma közösségben viszont az általuk elsajátított kultúra volt idegen. A család nem tudta biztosítani azt az életszínvonalat, amit az állami nevelésben megszoktak, így gyakran bűnelkövetőkké váltak.

A Hajdú-Bihar Megyei Cigányügyi Koordinációs Bizottság titkára levéltári adatokból emeli ki a következő adatot: „A megye területén magas a cigánygyerekek száma a nevelőotthonokban. Ezek a tanulók állami gondozásban vannak. Pedig ez a szám feltehetően még nagyobb, ha figyelembe vesszük a családokhoz kihelyezett gyerekeket is. Az általános iskolás korú cigánygyerekek 10,5 százaléka van állami gondozásban. Az óvodáskorú állami gondozott cigánygyerekek száma az 1980-81-es tanévben 145, az aránya 49 százalék. Az általános iskolás korúak száma 445, az aránya 41 százalék. Az állami gondozásban levő szakmunkástanulók száma 11, az aránya 12 százalék.” (Gyergyói, 1990: 266)

A másik fontos adat: a hajdúböszörményi városi művelődési osztály az 1950-es statisztikai jelentéséhez a következő szöveges részt fűzte: „Különösen nagy a hiányzás az Eötvös utcai iskolai körzetben, ahol az 1. és 2. osztályokban cigány gyermekek vannak beíratva, akik teljes ruházatlanság miatt az iskolát nem látogatják”. (Gyergyói, 1990: 264) A fenti adat az óvoda melletti szegregátum oláh cigány gyermekeire vonatkozik. A gyermekek iskolára való felkészítését a '70-es években 194 órás előkészítő foglalkozásokkal próbálták megoldani, aminek felét az óvodapedagógus, másik felét a tanítónő tartotta. Ekkor találkoztam először roma gyermekekkel. Olyan gyermekek esetében, akik akkor láttak először ceruzát vagy meséskönyvet, beszédhibájukat soha senki nem javította, annak is örültem, ha jó kapcsolatot tudok velük kiépíteni, ami nem volt könnyű, hiszen a romák magyarokkal szembeni attitűdje nagyon negatív volt. A gyermekekkel való kapcsolat kiépítését elsősorban mozgásos, dalos játékokkal lehetett elérni.

1983-ban döntött úgy a Városi Tanács, hogy az óvoda mellett megürülő szolgálati lakásban egy óvodai csoportot alakít ki a roma gyermekek részére. A berendezésre sem kaptunk pénzt, így azt az akkori három csoportból szedtük össze, s minden mást, amit a csoportok tudtak nélkülözni, azt a cigánygyerekek csoportjába vittük. A foglalkozásokhoz szükséges minimális eszközök sem voltak biztosítva. A legnehe-

zebb feladatot mégis az jelentette, hogy ezeket a gyermekeket a szülők beengedjék az óvodába. Tizenhét 3–8 éves gyermeket sikerült bevinni az óvodai csoportba, úgy, hogy volt, aki állami gondozottként szerepelt a nyilvántartásban, az utolsó gyermek pedig a többiek után pucéran beszökött az óvodába. A „beóvodázás” két hónapig tartott, de a szülők „látogatása”, annak ellenőrzése, hogy nem vitte-e el a gyámhatóság a gyermekeket, még évekig. Hosszú és gyötrelmes időszak volt mire elhitték, hogy az óvodából nem visznek el gyermeket. Ez a félelem azonban olyan mély, hogy a mai napig érezzük a hatását, hiszen ha egy idegen autó vagy számukra ismeretlen emberek jelennek meg az óvodában, azonnal érdeklődnek a szülők, hogy miért jöttek.

1992-ben a másik kiürült szolgálati lakásban ismét indult egy óvodai csoport az óvodától távolabb eső szegregátum roma gyermekei részére. Ugyanazzal a kondícióval indult ez a csoport is, mint az előző, vagyis nem kaptunk a felszerelésre semmit. Itt annyival volt nehezebb a helyzet, hogy a két szegregátumban lakó romák annyira ellenségesek voltak egymással, hogy nem voltak hajlandók ugyanazon az ajtón behozni a gyermekeket az óvodába. Az egymás mellett lévő két szolgálati lakás ajtaja adott volt, a kerítés készítésekor pedig kiharcoltam, hogy az utcáról is két bejárat legyen. Ezzel a megoldással a szülők közötti konfliktus minimálisra csökkent, s rendszeresebbé vált az óvodába járás.

Nagyon pozitív döntés volt, hogy a Déli-lucernás roma gyerekei rendszeres óvodai nevelésben részesülhettek, még akkor is, ha külön épületben lett kialakítva két cigány csoport. A 194 órás iskola előkészítő foglalkozások eredménytelenek voltak, nem oldották meg az iskolai lemorzsolódás problémáját, s nyilvánvaló, hogy az óvoda ettől sokkal többet adott a gyermekek számára. A 2000-es években azonban ez a belső szegregáció okozta a legnagyobb problémát, az óvoda léte került veszélybe: a vizsgálatoknál felvetődött az óvoda bezárása.

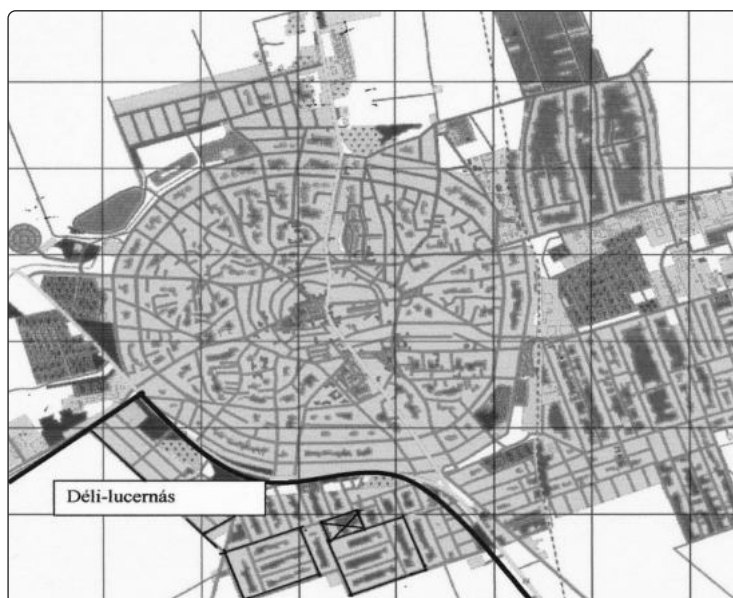
Tanulmányomban azt szeretném bemutatni, hogy a nehéz körülmények ellenére a roma gyerekek hagyományápolását, kulturális értékeiknek megőrzését, átadását hogyan sikerült az óvodapedagógusoknak úgy megoldani, hogy alig találkoztunk módszertani segítséggel, szakirodalommal, s hogy a szociális funkció erősítése mindent felülírt. „Az óvodapedagógusok számára hasznos a roma kultúra ismerete pl. gyermekmesék, játékok, nyelvi és más kulturális sajátosságok, különösen akkor, amikor ez a tudás felhasználható a pedagógiai gyakorlatban”. (Vargáné, 2021: 27) A roma kultúra ismeretének és a mindennapi munkában történő felhasználásának fontos szerepe van az identitás erősítésében is, amely a helyi programunkban is kiemelt szerepet kap.

A gyermekek rajzain keresztül szeretném azt is bemutatni, miért vagyok meggyőződve arról, hogy helytelen az a megállapítás, miszerint a roma szegregátumban a

gyermek ingerszegény környezetben nevelkednek fel, s hogy ez lenne az elsődleges oka az eltérő tantervű iskolában a számuk felülreprezentáltságának. (Vö: Varga, 2002: 202–225) Valóban szegényes tárgyi kultúra veszi körül ezeket a gyermekeket, valóban ismerethiánnyal küzdenek, de olyan szeretet és anyához való kötődés jellemző rájuk, ami felülír(hat)ja az általunk megfogalmazott hiányosságokat. Tanulmányomban a cigány és roma szót egymás szinonimájaként használom, azzal a megjegyzéssel, hogy az általam leírt közösség nem szereti, ha romáknak nevezzük őket. (3. kép)

1. A LOKÁLIS KÖRNYEZET

Minden nevelési területen, programok és stratégiák megfogalmazásánál nagyon fontosnak tartottam a lokális környezet figyelembevételét. Minden szegregátum, minden roma közösség más jellemzőkkel rendelkezik, s más kondíciókkal bír maga az óvoda (tárgyi, személyi és egyéb feltételek tekintetében). Vargáné Nagy Anikó és Molnár Balázs 2015-ben 3 óvodában 137 kisgyermeket nevelő roma és 69 nem roma család által kitöltött kérdőív alapján a következő megállapításra jutottak: „a roma családok megismerése, amelyhez nélkülözhetetlen a lokális társadalmi közeg ismerete is, megkerülhetetlen jelentőségű a pedagógiai folyamatok szervezésében és a globális társadalmi integráció szempontjából is”. (Vargáné és Molnár 2017: 130)



Lokális környezetünket a város térképének felhasználásával tudom a legszemléletesebben bemutatni. A Déli-lucernás a város peremén helyezkedik el, X-el jelöltem az

óvodát, s a három bekeretezett téglalap az óvoda közelében lévő, zömében romák által lakott szegregátum. A településfejlesztési stratégia legfrissebb adatai szerint újabb szegregációval veszélyeztetett terület alakult ki a Déli-lucernás közepső részén. (I3)

Ebben a városrészben 4500 körüli lakos él, a romák száma 1500-ra tehető. Az Integrált Településfejlesztési Stratégiában Hajdúböszörmény város belterületén három szegregátum került beazonosításra, s mindhárom a Déli-lucernás területén található. A városi dokumentumokban a lakosság vegyes összetételűként van jelölve, de ez a valóságban azt jelenti, hogy az utca egyik végében a romák, a másik végében a nem romák laknak, utóbbiak is leginkább az iskolázatlan, munkaerőpiaci szempontból hátrányos helyzetű rétegből kerülnek ki, illetve nagyon idős emberekből, akik az eddig felépített életüket nem hagyják el. Az óvoda szempontjából meghatározó, hogy az intézménytől néhány száz méterre két szegregátum található, ahol nagy számban élnek oláh cigány családok, részben szociálpolitikai kedvezményből, majd a Fészek-rakó program támogatásából épült, soha be nem fejezett magánlakásokban, részben önkormányzati sorházakban, melyet a cigánytelep 1964-es felszámolása után építettek. Ez utóbbiak az úgynevezett „CS” lakások, melyek csökkentett minőségben, komfort nélküli lakásként kerültek átadásra, s csak minimális felújításuk történt meg az elmúlt években. Jelenleg egy pályázat keretében három sorházat újítanak fel, amelyek komfortossá lesznek alakítva.

A Déli-lucernásban a demográfiai mutatók önmagukban kedvezőnek tekinthetők, amik azonban az elszegényedett, többszörösen hátrányban lévő, jelentős százalékban roma családok magasabb gyermekvállalási hajlandóságára vezethetők vissza. A teljes déli-lucernási térséget tekintve az aktív korosztályon belül 57,1% a legfeljebb nyolc osztályt végzetek aránya, s 1,6% a diplomásoké. A legfrissebb felmérés szerint a nyolc osztályt be nem fejezők aránya 19,6%. A felmérést az évek óta a városban működő Esélyteremtő Munkacsoport végezte, a roma önkormányzat közreműködésével. A vizsgálati jelentésben jelölt iskolai lemorzsolódási mutató javítására a város intézkedési tervet dolgozott ki, melyet a Helyi Esélyegyenlőségi Programba beépített, s megoldására pályázati forrásokat keresett. (I4) Az intézmény hatókörében élők között halmozottan jelentkeznek a szociokulturális hátrányok, a munkanélküliek száma magas, rossz a szociális helyzet, alacsony az iskolázottság, nincs piacképes képzettség, bár ezen a helyzeten sokat javított a közmunkaprogram. A pandémia azonban a jól induló piaci foglalkoztatást is derékba törte. Nagyobb számban kezdtek el dolgozni, főleg az építőiparban, napi bejelentéssel.

A gyermekek helyzetét azonban leginkább az határozza meg, hogy a nagy összegű tartozások miatt kikapcsolta a szolgáltató az áramot és egyre több helyen a víz is korlátozva van, s az sem ritka, hogy a téli tüzelő sem biztosított minden napra. A tűzifa

hiánya nemcsak a fűtetlenséget jelenti, hanem azt is, hogy nincs főzés, és nincs meleg víz a fürdéshez, mert a régi típusú asztalkonyha tölti be ezeket a funkciókat. Jó szívvel ajánlom vezető társaimnak, hogy látogassanak el ezekbe a lakásokba (főleg télen és a családi pótlék utalása előtti héten), mert az elvárásaikat másképpen fogalmazzák meg az intézményi dokumentumokban és a mindennapokban. Ha a lokális környezetet, a családok sajátosságait, helyzetét, szokásait figyelmen kívül hagyva írunk álomszép programot, és szervezzük meg a napi gyakorlatunkat, nagyon könnyen esünk abba a hibába, hogy a sikertelenségünk okát a családok hozzáállásában jelöljük meg. Könnyen kijelentjük, hogy mi mindent elkövettünk, és „ők nem akarják” vagy „velük nem lehet” előre haladni. Ez számomra azt jelenti, hogy a saját sikertelenségünk okaként a roma családokat jelöljük meg, saját, illetve intézményi felelősségünket a családokra hárítjuk.

Valahogyan a szülői értekezlet vált a kapcsolattartás szinte egyetlen mérőeszközévé, ezt kérdezi a gyermekjóléti szolgálat, s nálunk is még az IPR legelején ezzel volt probléma. Hiába a nagy szervezés, a szülő ígérete, *csak ketten jöttek el*, mondta elkeseredetten az óvodapedagógus. Nekem erre az a válaszom, hogy *ketten már eljöttek*, ha türelmesek vagyunk, bekövetkezik az, ami nálunk már megvalósult, vagyis hogy szinte mindenki ott van a szülői értekezleten. Egyébként fontosnak tartom ugyan a szülői értekezletet, de nem hiszem, hogy érdemes a kapcsolattartás kizárólagos formájának tekinteni.

A családlátogatásokat viszont nagyon fontosnak tartom, mert ilyenkor megtapasztalhatjuk, hogy a mosógép „körbejár” az egyes háztartások között, centrifuga nincs, s a szobába kitergetett ruhából a nyakunkba csorog a víz. A tűzhely fölött száradó ruhán pedig erősen érződik az asznapi ebéd illata. Az ilyen lakáskörülmények között élő családoktól hogyan várható el, hogy 2–3 gyermek óvodai ágyneműjét, pizsamáját, törölközőjét hétfő reggelre frissen mosva, vasalva hozzák az óvodába? Az óvodánkban ezt nagyon régen nem is várjuk el. Már az 1983. évi cigány csoport indításakor, amint lehetőség volt rá, azonnal ágyneműt, pizsamát, törölközőt, benti cipőt vásároltunk a gyermekeknek, melyeket az óvodában mostunk. Ezt a tevékenységünket fokozatosan terjesztettük ki minden rászoruló gyermekre, nemzetiségi hovatartozástól függetlenül. Megjegyzem, hogy ugyanolyan személyi feltételekkel dolgoztunk, mint a város bármelyik óvodája, de a tárgyi feltételeink már akkori szemmel is nagyon rosszak voltak.

Induláskor, 1968-ban egy termet kapott az óvoda az iskolától, majd a későbbiekben társadalmi munkában épültek a termeink, mert így nem kellett az akkor érvényes építési szabályokat betartani. Így a termeket csak olaj- és cserépkályhával lehetett fűteni, a közlekedő folyosó, amely a gyermekek öltözőjeként is funkcionált,

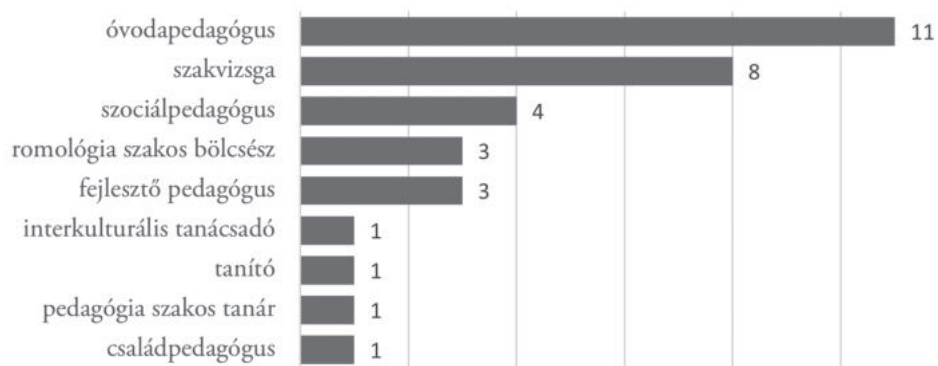
fűtetlen volt. Sokáig nem volt vezetékes víz, és a WC az udvaron működött. A rendszerváltást megelőző években sikerült társadalmi munkában szennyvízagnát építeni és a gyermek mosdót és WC-ét nagyon kezdetleges körülmények között megoldani. Nekem személy szerint a legkegyetlenebb élményem az volt, amikor délutáni pihenéskor a gyermekeket plédbe csavarva kellett keresztül vinni a nagy sárban vagy a jeles udvaron a WC-re. Ez egy 36 fős csoportban nemcsak alkalmanként fordult elő, hanem alvásidőben többször is. Ez a tárgyi feltétel, illetve annak hiánya valamennyi déli-lucernási óvodába járó gyermeket érintett, romát és nem romát egyaránt. A hozzánk járó gyermekek szüleinek nem volt olyan érdekérvényesítő ereje, hogy a feltételek javítására irányuló kérésünket megtámogatták volna. A játszóudvarunkról egy külön tanulmányt lehetne írni, mert a helye többször változott, volt olyan időszak, amikor évekre megszűnt, majd hiányzott a kerítés, s amikor véglegesen ki lett jelölve az udvar, nem volt hozzá játék.

Maga az óvoda is hátrányos helyzetben volt a város többi óvodájához viszonyítva, ami azt is jelentette, hogy a személyi feltételeket nagyon nehéz volt biztosítani. A diplomával rendelkező óvodapedagógusok nem a mi óvodánkat választották, bár akadtak, akik nappali tagozatról váltottak levelezőre, hogy nálunk dolgozzanak, illetve voltak szakközépiskolát végzett óvodapedagógusaink is. A '90-es évek elejéig nagy volt a fluktuáció, hiszen ha egy „jobb” lehetőség kínálkozott, elmentek az óvodapedagógusok az intézményből. A '90-es évek stabilizálódott a létszám, bár a GYES-en lévők helyettesítése nem volt egyszerű feladat. 1992-től az óvoda a szociálpedagógusok képzésének terephelye lett, ami azzal járt, hogy a hallgatókkal minden roma családot meglátogattunk.

De egyedül is sokat jártam a roma telepen. 2006-ban, amikor egy pályázat szülői hozzájárulása miatt napokat töltöttem a családoknál karácsony előtt, és rám esteledett, megtapasztaltam, milyen a fűtetlen lakás, az alig pislákoló, ki tudja hányadik szomszédból vezetett zsinóron lógó villanyégő, az egyetlen ágyból, takaró alól, felöltözve kikukucsáló gyerekek, akiknek vacsorája az a néhány szem szaloncukor, amely még a fán maradt. Az asztalt, széket már feltűzelték, ezért az ágy szélén szorítottak helyet, hogy velük is ismertessem jövetelem célját. Bár szülői értekezleten is elmondhattam volna a pályázattal kapcsolatos tudnivalót, úgy gondoltam, a személyes megkeresésnek rangja van, azzal tiszteletünket is kifejezzük, és azt, hogy bármilyen körülmények között élnek, fontos a személyes véleményük. Amit egy-egy ilyen alkalommal tapasztaltunk, érthetővé tette, miért is szeretnek a gyerekek óvodába járni, hiszen számukra az óvoda egy „csoda”. Otthon a legnagyobb kincs a szeretet, ami a kicsi gyermeket körbe veszi, ami biztonságot jelent, hiszen mindig van valaki, aki vigyáz a kisebbekre. Azonban nincs mindennap meleg étel, nincs mindig

fűtés, nincs vezetékes víz, nincs áram, a zsúfolt lakásban nincs külön ágy, asztal, és sehol egy játék, ezért is mindennapi csoda az óvoda. Itt szinte minden adott, ami a gyermek szociokulturális hátrányából eredeztethetően sem otthon, sem a gyermek szűkebb vagy tágabb környezetében nem érhető el. Az óvoda azonban csak akkor válik csodává, ha ezt az ott dolgozó pedagógusok is azzá akarják és tudják tenni nemcsak a gyermekek, hanem a családok számára is. A minőségbiztosítás, az önértékelés folyamán időközönként kérdőívvel megkérdeztük/megkérdezzük a szülőket, mi a véleményük az óvodáról. A szülők nem szeretik a kérdőíveket, gyakran kell megmagyarázni, hogy egy-egy kérdés mit jelent. Megpróbáltuk megkérni a szülőket, hogy rajzolják le, mit gondolnak az óvodáról, a rajzoláshoz szükséges eszközöket biztosítottuk. (1. melléklet) A gyermekeket is megkértük, hogy rajzolják le, milyennek látják a mi óvodánkat. (2. melléklet) A rajzokból ítélve sikerült csodát tennünk, legalábbis jó úton haladunk.

Az általunk végzett munkához elkötelezett, gyermekszerető és magasan képzett pedagógusok és pedagógiai munkát segítő dolgozók kellenek. A befogadásban nemcsak a pedagógusok, hanem a pedagógiai munkát segítő is fontos szerepet játszanak, akik soha nem tették még szóvá, hogy miért jönnek be a szülők a folyosóra, vagy miért nekik kell a rossz lakáskörülmények között élő gyermekek ágyneműjét mosni és vasalni. Vezetőként egyre inkább az fogalmazódott meg bennem, hogy nem elegendő csak a tapasztalat útján szerzett ismeretek alapján szervezni a tevékenységeinket, több szaktudásra lenne szükségünk. Különösen igaz ez a roma gyermekek nevelése terén, sok-sok információnk, tapasztalatunk volt, állandóan kerestük a szakirodalmat, de rendszerbe igazán akkor tudtuk foglalni, amikor elvégeztük az egyetemen a romológia szakot. A kötelező pedagógus továbbképzések bevezetése találkozott az-



A pedagógusok, a pedagógiai munkát segítő szakképzettsége 2020-ban.

zal a nevelőtestületi igénnyel, mely egy-egy szakterületen nemcsak 30-órás képzést, hanem további diploma megszerzését preferálta.

Álláspontom szerint minél többféle diplomával rendelkeznek az intézmény dolgozói, annál változatosabb kompetenciákat tudnak mozgósítani a legproblémásabb területeken. „Kudarccá válhat, ha a pedagógus nem rendelkezik kulturális kompetenciával, amikor nem kötődik hatékonyan a család által képviselt értékekhez, hiedelmekhez, törekvésekhez. A családok és a gyermekek érzékenyek arra, ha a pedagógus vagy a program tartalma nem találkozik kulturális elvárásaikkal, vagy ha a nevelő nem mutat elég tiszteletet a személyük iránt. Ez a helyzet a kisebbségi csoportokról alkotott tökéletesebb ismereteket, különféle pedagógiai szemlélet alkalmazását igényli, ami hatékony azokkal a gyermekekkel szemben, akik nem biztonságos vagy nélkülöző családi környezetből érkeznek”. (Vargáné 2015: 24)

2. INGERSZEGÉNY KÖRNYEZET

A sok-sok családlátogatás, a mindennapi tapasztalat és a tanulmányok alapján kérdőjeleződött meg bennem először, tényleg ingerszegény környezetben élnek-e a roma gyermekek. A mélyszegénység, a nincstelenség és a kilátástalanság a fent leírt tapasztalatok alapján érzékelhető. Különösen a téli időszak nehéz, mert a költségek magasabbak, és a munka sokkal kevesebb. Mégsem találkozunk depressziós szülővel, hajléktalan romával, szociális otthonban lévő idős, beteg szülővel, hozzátartozóval. A gyermekek nem hospitalizáltak – pszichésen nem sérültek, ennek éppen az ellenkezőjét tapasztaljuk az óvodában, nyilván ennek feltétele a befogadó intézmény attitűdje. Működik egy olyan láthatatlan háló, ami a családokat, de főleg a gyermekeket védi. A gyermekek nyitottak, a játékukban, és főleg a rajzaikban nyoma sincs a nélkülözésnek, igaz, hamarabb ülnek le tízóraizni, s délben is többet esznek és több kenyeret fogyasztanak. Születésük pillanatától állandóan ölben vannak, nagyobb korukban az anya a csípőjére teszi őket, vagy az apa veszi nyakba, de soha egyetlen percre sem engedik el. A 2000-es évek közepéig nagyon ritkán lehetett babakocsit látni, s amikor meg akartam nézni a gyermeket a babakocsiban, abban nem gyerek volt, hanem három kugli fa – más funkciója volt a babakocsinak. Még most sincs mindenkinek babakocsija, mert a gyermeknek az anyja ölében van a helye. Nincs gyermekágy, a kicsi gyermek az anyjával alszik. Minden élmény szorosan az anyához kötődve éri. Már az alig 2 éves gyermek, ha meghallja zenét, a hüvelyk és a középső ujját próbálja ütemre pattintani, 3-4 évesen pedig a cigány tánc nagyon apró lábmozgásait utánozza.

A gyermekek praktikus ismerete bámulatos. A vegyes összetételű csoportban a nagyobb gyermek úgy törődik a kisebb testvérével, mint az anyja: tudja, miért sír a kicsi, mikor kell a WC-re mennie, mikor van melege, mikor „nem állja” magán a ruhát, vagy éppen mikor fázik. Már a nagycsoportos kislány is tudja, hogyan kell a töltött káposztát készíteni, melyik margarin a legjobb a süteménybe, hol a legolcsóbb a kenyér. Nincs tabutéma, a születés és a halál természetes dolog, a „vírasztolás” és a temetés nem titok a gyermekek előtt, ezen nemcsak részt vesznek, hanem el is mondják, és beépitik a játéukba. Hamarabb tudják ki a várandós, mint a védőnő, ki „bukta ki” a kártyán a családi pótlékot. Ha az anyának dolga van, akkor mindig van egy rokon vagy nagyobb testvér, aki gondoskodik a gyermekről. Mivel az anyák fiatalon szülnék, a legelső gyermeket általában a nagymama neveli. A nagymama mondja meg, mehet-e a gyermek kirándulni, előfordult, hogy az anya nem engedte, de a mama ellentmondást nem tűrően kijelentette, hogy „megy a gyerek kirándulni”, akkor, ha ott lesz vele a csoport óvónője. A gyermekek családraja alá a szülőktől is kértünk rajzot, ezen pontosan látszik, hogy a középén és széken ülő nagymama meghatározó szerepet tölt be az egész család, de különösen a szorosán mellette lévő unokája életében. Mellette vannak a nagyobb unokái is, míg anya és apa a rajz két szélén helyezkednek el. (4. kép)

Tény, hogy a kisgyermek nem találkozik fejlesztő játékokkal, mesekönyvvel vagy gombnyomásra megszólaló zenedobozzal, ezzel szemben a szülővel együtt fedezi fel a szűkebb és tágabb környezetét. Nem viszik játszóházba, de sok gyermek (testvér, unokatestvér) veszi körül. Az anya mindenhova magával viszi, a boltba, ügyintézésre, vagy ha csak „felmennek a városba”. A kicsi gyermek biztonságos szociális környezetben van, és folyamatosan érik a társas ingerek. A kicsi gyermeket babusgatják, énekelnek neki, beszélnek hozzá. Az viszont igaz, hogy az anya beszédére leginkább iskolázatlansága miatt a „korlátozott” nyelvi kód jellemző. Szociolingvisztikai kutatások (Szerepi, 2021: 93-143) is alátámasztják, hogy a korlátozott nyelvi kód nem a romák, hanem a hátrányos helyzetben lévők jellemzője, s ebbe a csoportba nem csak a romák tartoznak.

Összességében, tapasztalataim alapján elmondható, hogy a roma gyermekek nem élnekingerszegény környezetben. Inkább érzem problémának, hogy felületesen ismerjük a gyermeknevelési hagyományokat, a roma családok szocializációs gyakorlatát, s azingerszegény környezet és az ismerethiány közé egyenlőségelet teszünk. „Sokan úgy vélik, hogy a cigány/roma gyermekekingerszegény környezetben nőnek fel, nos, ennek gyakran pont az ellenkezője igaz; a felnőttek, a család és a közösség hullámzó és erőteljes érzelmi -indulati (sic!) élete – nagy örömfők, mulatozások, szomorúságok, gyász, harag, veszekedések, hangoskodás stb. – mind közvetlenül a gyermek körül zajlanak, s hatnak rá. Inkább azt kellene mondani, hogy túl sok inger éri a cigány gyermekeket.

A túlradó szereteten túl általánosan jellemző, hogy a cigány/roma szülők nem a többséghez hasonló »nevelési elvek« szerint foglalkoznak gyermekeikkel. Következé-
tes, szigorú, büntető, számonkérő, elvárásokkal teli, szankcionáló, fegyelmező neve-
lés nem fordul elő, egyértelműen mintakövető nevelést láthatunk”. (15: 9)

Utánzással tanulnak meg mindent a gyermekek, ami egy roma közösség számá-
ra fontos. S bizony még ma is tetten érhető az a mondás, hogy „a fiúkat a világnak,
a lányokat a családnak” nevelik. Mások az elvárások a fiúkkal és mások a lányok-
kal szemben. (Vö: Kiss, 2002: 107–138) Gyakran halljuk az 5–6 éves roma fiúk és
roma lányok konfliktusánál, hogy a fiúk azért bántották, vagy zárták ki a játékból a
lányokat, mert valamelyik lány „asszonyoskodik”, s a fiúk nem tűrik, hogy ne az ő
akaratuk szerint folytatódjon a játék. Az utánzással való tanulás a játékban is meg-
jelenik. Az „anya” kezében ott a baba, miközben a babaszobában főz (nem a kiságy-
ban, nem a babakocsiban, pedig nyilván ez is van az óvodában, de ezt leggyakrabban
bolti bevásárlásnál használják a gyermekek). A mellette lévő képen megterítettek a
„földön”, jelen esetben a szőnyegen, ahogyan otthon tanulták. (5. és 6. kép) Míg fő
a kávé, visszafekszenek egy kicsit az ágyba. (7. kép)

A lányok kezében mindig baba van. Ahogy reggel megérkeznek az óvodába, egy-
egy babával leülnek egy kicsit. A két kislány egymás mellett ül, de nincs közöttük
kapcsolat. Sokszor játszanak a gyermekek a „földön”. Családlátogatáskor még olyan
helyen is a „földön” kavarta a fánkot egy nagyméretű tálban a szülő, ahol egyébként
volt asztal. A tészta mennyiségéből az is látszott, hogy az nem néhány ember részé-
re készült. (8. és 9. kép)

Nagyon fontosak a rajzban, a játékban megjelenő információk. Készítünk ugyan
anamnézist, mely tartalmazza azokat a kérdéseket, amelyek megkönnyítik a roma
gyermek befogadását, de sok mindent nem tudunk, a szülő pedig azért nem mond-
ja, mert számára ez természetes. Erre egy példa, hogy míg mi, óvodapedagógusok azt
gondoljuk, hogy a külön ágyban alvással a gyermekek komfortérzetét biztosítjuk, a
gyerekek nem feltétlenül érzik így. Soha nem aludtak még egyedül, anyjuk vagy test-
vérük mindig ott van mellettük. Ha hideg van, összebújnak, és egymást melegítik.
Egyébként sincsenek a gyermekek ahhoz szokva, hogy délután aludjanak, mert ak-
kor alszanak napközben, ha elálmosodnak. A napirendjük a szükségletekhez igazí-
tott. Pizsamába meg egyáltalán nem öltöznak át, gyakran abban a ruhában vannak
egész nap, amiben aludtak. Nincs különbség nappali ruházat és alváskor használt
ruha között. Engedjük az együtt alvást, úgy, hogy a kicsi ágyát is odatesszük mellé-
jük. Amikor már külön alszanak, egymás kezét még akkor is fogják. (10. és 11. kép)
Ez a szoros kapcsolat a családrajzaikon is megfigyelhető. (12. kép)

3. A HAGYOMÁNYÁPOLÁS LEHETŐSÉGE A RENDSZERVÁLTÁSIG

Bevezetőmben már említettem, hogy a roma hagyomány vonatkozásában meghatározó volt az 1962-es párthatározat, és az azt követő, megyéknek szóló utasítások, mint a „cigánykérdés felszámolásának távlati terve”. Ezek azt eredményezték, hogy a nyelv mellett minden olyan hagyomány, amely a cigányok jellemzője volt, elfogadhatatlanná vált. A gyermekek nagyszámú állami gondozásba vétele pedig törést jelentett az utánzással történő hagyományátadásban. Ez különösen igaz a nyelvre és a zenére. Azt is látjuk, hogy az 1940-től 1960-ig született generáció még adott át ebből a hagyományból a gyermekének, de a következő generáció már nem, mert féltették a gyermekeiket, és félték a megtorlástól is. Ami megmaradt a kulturális hagyományból, azt nagy titok övezte.

Az óvodában 1983-ban, amikor a roma gyermekek óvodai nevelése megkezdődött, a kultúra, a hagyományápolás fel sem vetődhetett. Az óvodák működését 1950-től a *Szervezett foglalkozások az óvodában*, majd az 1953-ban megjelent *Módszertani levelek*, és az 1957-es, a *Nevelőmunka az óvodában* című dokumentumok határozták meg. Valamennyi dokumentumban a kötelező foglalkozások szervezése volt a kiemelt feladat, elsődleges volt a gyermekek „tanítása”. 1985–86-ban a TONEP bevezette a rugalmas iskolakezdést, de ezzel együtt megmaradt az ország minden óvodájára kötelező program. Az 1971-es *Óvodai Nevelés Programja* annyiban előrelépés volt, hogy a gyermekközpontúságot hangsúlyozta, a játék kiemelt szerepet kapott, és a kötelező foglalkozások helyett a kezdeményezéseket helyezte előtérbe. Legtöbbet a követelményszintek elérése, vagy el nemérése miatt szenvedtünk, hiszen a gyermek fejlődését nem önmagához, hanem a központilag meghatározott elváráshoz kellett mérni. Jellemző volt a központi feladatlapcsomag, zsúfolt tematikus ábrákkal, olyan tárgyak, eszközök szerepeltek rajta, amit a roma gyerekek soha életükben nem láttak. Nem azért nem tudták a feladatot megoldani, mert értelmileg elmaradtak voltak, hanem azért, mert ismerethiánnyal küzdöttek, s ennek következtében a térségünkben élő roma gyermekek 25%-a került eltérő tantervű iskolába a '90-es évek elejére.

4. A RENDSZERVÁLTÁS UTÁNI ÉVEK

Hagyományápolás szempontjából fontos mérföldkő az 1993. évi LXXVII. törvény a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól, amely a roma gyermekek óvodai nevelését is érinti, s még ebben az évben elfogadásra került az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, amely helyi sajátos nevelési program megírását tette lehetővé. A probléma csak az volt, hogy az óvodák nem tudtak programot írni, hiszen erre a feladatra nem voltak felkészítve. 1996-ban megjelent az *Óvodai nevelés országos alapprogramja*

és folyamatosan jelentek meg különböző alternatív programok. Óvodánk nevelőtestülete a *Lépésről lépésre* program képzésein vett részt, bár egy az egyben nem tudtuk megvalósítani, de nagyon sok elemét beépítettünk nevelési rendszerünkbe, leghangúlyosabban az óvoda és a család kapcsolatrendszerét. A 363/2012. (XII.17.) Kormányrendelet (*Óvodai nevelés országos alapprogramja*) alapelveként megerősíti, hogy a gyermek nevelése a család feladata, az óvoda kiegészítő, és szükség esetén hátránycsökkentő szerepet tölt be. Ugyanez a rendelet kitér a nemzetiséghez tartozó, integráltan nevelkedő gyermekek óvodai nevelésére is. „Az óvodai nevelésben biztosítani kell az önazonosság megőrzését, ápolását, erősítését, átörökítését, nyelvi nevelését, és a multikulturális nevelésen alapuló integráció lehetőségét.” (I6) Az óvoda helyi programja tartalmazza ezeket a feladatokat, bár hozzáteszem, helyzetünknel fogva a program megjelenése előtt is végeztük a kormányrendeletben nevesített feladatokat.

5. ZENE ÉS TÁNC

A romák hagyományai között szinte mindenhol megjelenik a zene és a tánc. A gyermekek pici koruktól kezdve a szüleik és a helyi romaközösség tagjainak utánzásával sajátítják el a zenét és a táncot. Nem ismerik a kottát, hallás után tanulják meg a közösség által fontosnak tartott énekeket. Az általam ismert közösségben a mai napig előszeretettel használják az alumínium kanalat és bádogot, bár ennek beszerzése rendkívül nehéz. Tangóharmonikán a férfiak nagytöbbsége tudott zenélni, de ezt a tudást nem adták át a gyermekeiknek. A 2000-es években, amikor a művészeti iskolák alakultak, és annak tantervében szerepelt a tangóharmonika oktatás, tettem kísérletet arra, hogy a roma gyerekek részére induljon ezen a területen képzés, de ez sajnos nem sikerült. Teljesen kihalt a szájharmonikával kísért éneklés is, pedig ez a fiatalabb korosztály kedvelt időtöltése volt. Azonkívül, hogy óvodapedagógusként láttuk a táncot, és hallottuk a zenét, amelyet egyedinek gondoltuk, értékként tekintettünk rá, és esztétikai élményként éltünk meg, semmit nem tudtunk róla.

A rendszerváltás utáni években több olyan pályázat került kiírásra, amely családsegítés keretein belül lehetőséget adott a roma családok működésének mélyebb megismerésére és hagyományaik újraértelmezésére, illetve a környezettel való megismertetésére. Óvodánk eredményesen pályázott, és az külön segítséget jelentett, hogy a pályázatot sikerült összekapcsolni a főiskola szociálpedagógus- és óvodapedagógus-hallgatóinak terepgyakorlatával. Egy éven keresztül, heti egy alkalommal tartottunk interaktív foglalkozásokat különböző témakörökben. A foglalkozásoknak volt egy roma kulturális hagyományokat bemutató, felelevenítő része is. A tánchoz szükséges rojtos kendő készítésével kezdtük, a kendő anyagának, a rojt elkészítéséhez szük-

séges cérnák vásárlásához szükségem volt a roma asszonyok segítségére. A színvilág fontosságát ott érzékeltem először. Egyáltalán nem volt mindegy az anyag mintája, színösszetétele. A rózsás minta volt elfogadott, de mivel a képen látható világosabb anyagot tudtam csak beszerezni, az általuk elvárt összhangot az élénk színű rojtok készítésével kompenzálták. Azt érzékeltem, hogy az arany és a lila szín kiemelten fontos számukra.

Ezeken a foglalkozásokon elmaradhatatlan volt a zene. Azt már eleve kikötötték, hogy Horváth Pista zenéjét nem fogadják el. Mivel sem nekem, sem a környezetemnek nem volt ismerete a cigány zenéről, a képen látható fehéringes fiatalember azt mondta, hogy ő biztosítja a zenét, így nekem csak annyi feladatom volt, hogy magnót vigyek. A kazetták másoltak voltak, de ismereteim szerint a Kalyi Jag, a Cini Jag és a Nagyecsedei Feketeszemek zenekarok zenéi domináltak. (13. és 14. kép)

Egy kicsi helyiségben volt a kendőrojtózás, de akármilyen zsúfoltság volt, a táncra mindig maradt hely, s a foglalkozás mindig ezzel fejeződött be. Ha az időjárás engedte, kint voltunk az udvaron, a zene természetesen ott is szólt, s a kicsi gyermekek azonnal táncolni kezdtek. A képen az óvodás kislányok a hallgatóknak próbálják a lépéseket bemutatni. (15. kép)

1992-ben egy német delegáció érkezett Hajdúböszörménybe, akik cigány táncot szerettek volna látni, és cigány zenét hallgatni, elsősorban gyermekek előadásában. Ehhez azonban a családok csak úgy járultak hozzá, ha a család együtt táncol. Egy roma ember a családjából összeszedte azokat a gyermekeket, akik szerinte tudnak táncolni, így nagyon szép műsort adtak a német vendégeknek. Bevallom, hogy nagyon izgultam, mert abba nem avattak be, milyen produkciót állítottak össze, azzal pedig nem akartam megsérteni a családot, hogy olyasmiről akarok véleményt mondani, amiben ők profik.

Az óvodában nem volt olyan dolgozó, aki a cigány tánccal és a zenével hozzáértően tudott volna foglalkozni. Sok-sok képzésünk volt az integrációról, a multikulturális nevelés fontosságáról, az esélyegyenlőségről, a roma kultúráról, de ahhoz nem kaptunk módszertani segítséget, hogy ezt hogyan valósítsuk meg. S közben azt tapasztaltuk, hogy a '90-es években hallott, megismert zenét egyre inkább felváltotta a mulatós zene. Ezt a mindennapokban is érzékeltek, mert akkoriban elemmel működő kazettás magnóról hallgatták a zenét, ezt állandóan vitték magukkal a vállukon, s gyakran az óvoda előtti árok partján leülve, zene mellett beszéltek meg a mindennapi problémákat. Ma már különböző, gyermekek által kedvelt tárgyakba beépített hordozható hangfalból szól a zene, s különösen a fiatalok számára fontos, hogy akármerre járnak, állandóan és jó hangosan szóljon a mulatós.

Az óvodánkban biztosítottuk a kereteket a cigány zenéhez és tánchoz. Az IPR által adott lehetőséget úgy használtuk ki, hogy 2007-től bevezettük a *Csellengő Csütörtököt*. Havi egy alkalommal az óvoda öt csoportjában „kinyitottuk az ajtót”, és a gyermekek saját csoportjukon kívüli tevékenységekben vehettek részt. Volt sport, ének, báb, barkácsolás és többek között cigányzene és tánc. Ebben már nagy segítségünkre volt az egyetemi romológiai tanulmányunk és az anyagi forrás, amelyet a *Kincskereső Csodalámpa* esélyegyenlőségi pályázat biztosított (30 millió Ft-ot nyertünk). Akadt olyan óvodapedagógus, aki megtanult kannázni, és a kanállal bánni. Eleinte a *Zöld az erdő, zöld a mező* tankönyvet használtuk, majd mivel ezt bevonták, 2005-ben megkaptuk a *Vrana mámi mesél* című kiadványt az Oktatási Minisztériumtól, amelyet a CD melléklettel együtt kezdtük el használni. Mindkét kiadványnak az az érdekessége, hogy nem az óvadás korosztálynak készült, hanem általános iskolák 1–4. osztálya számára. A tankönyv zenei melléklete azonban nagyon hasznos volt ezekre az alkalmakra. Ezeket a könyveket azért kaptuk meg, mert 2013-ig általános iskolai alsó tagozat is működött az intézményben.

A zene és tánc terén az jelentett áttörést, amikor a nemzetiségi szakirányú roma származású hallgatók gyakorlati terephelyeként kezdtünk működni. (16. kép) A gyermekek számára ez volt igazán hiteles. Az óvoda melletti szegregátumban közel 500 fős roma közösség él, azonban nincs olyan iskolai végzettségű fiatal, akit, ha nem is óvodapedagógusként, de legalább asszisztensként foglalkoztatni tudnánk, pedig ez nagy segítség lehetne a zene és a tánc hagyományának ápolásában. Az ének-zene területén különösen nagy hiányosságot érzek, nagyon fontos lenne a gazdag cigány ének és zene anyagból a 3–6 éves gyermekeknek való gyűjtemény összeállítása. Tisztában vagyok vele, hogy a romák írásbeli hiányossága a zene területén is hátráltatja őket az ilyen gyűjtemények összeállításában, de azt gondolom, hogy a mai digitális világban ez nem lehet akadály. S természetesen nem jelentene kibírhatatlan költséget ezek eljuttatása – akár térítésmentesen – az intézményekbe.

6. A MESÉLÉS, VERSELÉS HAGYOMÁNYA

Az köztudott, hogy a romák írásos hagyománya nagyon minimális, az általam ismertett lokális környezetben írásos emlék egyáltalán nincs. A régi óvodásainktól tudom – akik ma már szülők –, hogy a szüleik nem nagyon meséltek nekik, de az idősebbek, a nagyszüleik igen. Gyerekként körbeülték az idősebb mamát, aki a régi időkről, saját gyermekkoráról mesélt. Nagy hiányosságnak érzem, hogy ezen a téren nem történt kutatás. A mostani szülők vagy nagyszülők én-meséinek hanganyagát még össze lehetne gyűjteni, és sokkal több tudásunk lenne a történetükről, a gyermeknevelési ha-

gyományaikról, túlélési technikáikról, hiedelmeikről, a babonáikról, értékrendjükéről. Egyetlen 6–8 éves gyermeknek szóló én-mesét volt szerencsém végighallgatni, ami a nagy szegénységről és éhezésről szólt. Arról, hogy a városban lévő döglött állatból hogyan hozták el az odahelyezett döglött állatot úgy, hogy a hatóság ne büntesse meg őket, és ne kobozzák el a döglött állatot. A város határáig, ameddig nem voltak lakóházak, az erősebb fizikumú, nagyobb testvér hozta, de az első háznál a fiatalabb a kerítésnek támaszkodott, és a vállára tették a döglött állatot. Ha már sokszor rogyadozott a lába, a kerítésnek dőlve pihent egy kicsit, s közben a nagyobb testvér távolabbról követte, biztatta, erejét dicsérte, és végül anélkül vitték haza a döglött állatot, hogy a hatóság elkapta volna őket. Vagyis a hatóság eszén úgy jártak túl, hogy kiskorú gyermek követte el a szabálytalanságot, akit nem lehetett volna megbüntetni. A dög elkészítésének módját az idősebb asszonyok tudták, hogyan kell úgy megfőzni, hogy ne legyenek betegek, s a mese azzal zárult, hogy nagyon finom káposztás eledel készült belőle, s természetesen nemcsak a család, hanem mások is jóllaktak, s míg ették, addig is a leleményességüket és bátorságukat dicsérték. A mesélés alatt nem a szegénység vagy az éjszakai hideg miatti keserűséget lehetett érezni, hanem azt a „hőstettet”, amit gyerekként átélt a mesélő, s amit a cigány közösség is díjazott. Az arcán, a testtartásán, a gesztikulációján látszott, hogy újraéli a vele történt eseményt. A gyerekek kikerekedett szemmel hallgatták, és a végén azt kérdezték, nem félt-e, hiszen sötét is volt, a rendőrök is elkaphatták volna, így ismét lehetősége volt a mesélőnek saját bátorságát, erejét kiemelni.

Az óvodás gyermekek nagyon kedvelik a babaszobai játékot, azonban azt tapasztaltuk, hogy nem ismernek minden konyhai eszközt, többek között a gáztűzhelyet sem. Ez egyáltalán nem csoda, hiszen a lakásaikban sparhelten főznek, azon melegítik a vizet. A sparhelt azonban nemcsak a főzéshez kapcsolódó feladatok miatt fontos, hanem azért is, mert ez melegíti be a lakást. Készítettek ugyan az óvodapedagógusok kartonból sparheltet, de az nem volt tartós, s a gyermekek sem használták. Ekkor láttam meg az interneten a 17. képen látható, fenyőfából készült sparheltet, és meg is vettem. Egy dobozban vékonyabb kugli fát, kukoricacsutkát vittünk be, s ezzel elkezdtek a gyermekek játszani. Eleinte főztek rajta, majd körbe ülték, néha-néha tettek a „tűzre”, és meséltek saját élményeikről, a környezetükben történekről. Szinte mindig az volt a téma, ki milyen ügyes, ki milyen bátor vagy furfangos egy-egy konkrét eset kapcsán. A gyermekek az otthoni mintát követik, így megalapozott az a feltételezés, hogy a gyermekek ilyen „meséket” hallanak otthon, amely azáltal, hogy pozitív tulajdonságokkal ruházza fel a roma főhőst, egyben identitáserősítő is.

Azt gondolnánk, hogy az óvodában ma már könnyebben hozzáférhetünk a cigány mesékhez, azonban a 3–6 éves korosztálynak szólókból nincs nagy választék. A '90-es években a Pedagógiai Intézet *Romamécs* (Tuza 1996) címmel jelentetett meg egy

mesegyűjteményt első osztályos gyermekeknek, amelyet a cigány értelmiségiek néhány év múlva ugyan nem tiltottak be, de nem is ajánlottak. Az ebben lévő mesék a cigányok furfangosságáról és ügyességéről szóltak. A '90-es évek elején egy továbbképzésen hallottunk Karsai Ervin (1990) cigány–magyar–angol olvasókönyvéről, amelyben cigány mesék, versek is voltak. Bár csak évek múlva sikerült a könyvet megszerezni, de tudtunk belőle kiolvasókat, meséket, verseket felhasználni, s használjuk a szintén általános iskolások részére készült, korábban már említett *Vrana mámi mesél* című olvasókönyvet. Az óvodapedagógusok saját gyűjteményt készítettek, amelyet a mindennapokban használnak, azt azonban meg kell jegyezni, hogy a 3–6 éves korosztálynak szóló cigány meséből nagyon kevés található, ami nyilván az írásbeliség és a gyűjtés hiánya miatt van. Az „Add a kezed” Alapítvány egy éven keresztül heti egy alkalommal egy olvasni tudó roma asszony vezetésével mesedélutánokat szervezett. Olyan könyvből, leporellókból olvastak mesét a gyermekeknek, amelyek rövidek, és tele voltak esztétikus képekkel, s ezeket a könyveket haza is vihették. A szülők nagyon hamar megtanulták könyv nélkül ezeket a meséket, verseket, s mondogatták is 3 éven aluli gyermekeknek. Az anyanyelvi nevelés szempontjából ezek a foglalkozások nagyon fejlesztőek voltak, de a könyvek között nem volt egyetlen cigány mese, vers vagy köszöntő sem. Nem azért, mert az alapítvány ezt nem tartotta fontosnak, hanem azért, mert ilyen könyv még nem létezett.

Összegezeként elmondható, hogy 2011 előtt az óvadás korosztálynak szóló roma mesék a könyvkiadásban nem jelentek meg, ezért az iskolásoknak megjelenő roma meséket tartalmazó olvasókönyvekből válogatunk meséket, de ez inkább csak 5-6 éves korosztálynak nyújt élményt. Ez azért is probléma, mert a mesélésre hajlandó szülőknek sem tudtunk roma meséskönyvet ajánlani. 2011 után jelentek meg mesegyűjtemények, de ezek az óvodák számára még kevésbé ismertek (*Katona a majmok országában* 2011, *A bűvös puska* 2015, *Miért nem tudnak a fák járni?* 2015, vagy kereskedelmi forgalomban nem kaphatók (*A cigányok tündérországa* 2022).

7. RAJZOLÁS, FESTÉS, MINTÁZÁS AZ ÓVODÁBAN

Minden gyermek nagyon szívesen rajzol, nyír, ragaszt, fest, ha a megfelelő eszközök biztosítva vannak. A '80-as években nagyon korlátozottak voltak a lehetőségeink. Nemcsak azért, mert ennyi eszköz, mint ami jelenleg kapható, egyáltalán nem állt rendelkezésre, hanem azért is, mert nagyon minimálisak voltak a költségvetési forrásaink. A szülők hozzájárulására akkor sem számíthattunk. A rajzlapot nagyobb vállalatoktól kapott stencilpapírral pótoltuk, de kaptunk olyan papírokat is, amelyeknek egyik oldalára írva volt, a másik oldalára rajzolhattak a gyermekek. Rajzlapot

a foglalkozásra tudtunk biztosítani, s nagyon kellett vigyáznunk például a kristályragasztóra, mert ha elkopott, akkor tojásfehérjével ragasztottunk. A Gabonaforgalmi Vállalat patronálta az óvodánkat, kaptunk tőlük bútortárat, szőnyeget és játékot, többek között legót, fémépítőt és egyéb fejlesztő játékokat. Így biztosították, hogy minden óvodai csoportba megfelelő mennyiségű játék jusson.

A rajzoláshoz szükséges eszközöket azonban a költségvetésből kellett volna biztosítani az olyan gyermekek számára, akik ezzel a tevékenységgel és az ehhez szükséges eszközökkel az óvodában találkoztak először. Ha most bemegyek az írószobába, és meglátom azokat az eszközöket, amelyek rendelkezésre állnak, nem is tudom, hogyan is tudtuk megoldani a feladatainkat a hatszínű gombfestékekkel és színes ceruzával, temperával, kartonnal és gyenge minőségű zsírkrétával. Mindent felhasználtunk, ami a környezetünkben megtalálható volt. Felhasználtuk a textilt, amit a szabászatoktól kaptunk, minden termést a falevélről a csipkebogyóig, gombokat, mákot, sárgaborsót, kukoricacsuhét, pattogatott kukoricát (hópihének), tehát minden olyat, ami elérhető, és nem jelent veszélyt a gyermek egészségére. Virágokat és más növényeket préseltünk, újságpapírba raktuk, s két téglá közé tettük, ezt leginkább ajándékkészítéshez használtuk fel. Ma már elképzelhetetlen, hogy nem volt fénymásoló, indigóval sokszorosítottunk formákat, nem volt formakinyomó, hanem az ollóval vágtuk ki a formákat, s mindezt úgy, hogy két csoportra jutott három óvodapedagógus, nem volt még kettes norma. Mégis nagyobb örömet okozott alvásidőben a kezdeményezésekhez, a játékhoz szükséges eszközök készítése, mint jelenleg a laptopon történő adminisztrálásra használt alvásidő. Az a tapasztalatom, hogy az óvodapedagógusok zöme szívesebben készít bábokat a gyermekeknek, minthogy a párhuzamos írásbeli munkáját végezze.

Ahogy a pályázati lehetőségek megnyíltak, de kiemelten 2007-től, amikor az IPR-hez csatlakoztunk, erre a területre fordítottuk a legnagyobb összeget. Nemcsak azért, mert tudjuk, hogy a rajolás nagyon fontos az iskolaérettség szempontjából, hanem azért is, mert a gyermekek rajzai lelkiállapotukról, érzelmi világukról nagyon sok mindent elmondanak. Olyan információkat hordoznak, amelyek megtörik/megtörhetik a sztereotip gondolkodásunkat, de legalábbis arra készítetnek, hogy felülbíráljuk például az ingerszegény környezetről vallott nézeteink helyességét. A rajzok láttán felvetődik a kérdés, hogy az erős korai kötődés és anya-gyermek kapcsolat, a feltétel nélküli elfogadás képes-e kompenzálni, kivédeni a mélyszegénység okozta személyiségtorzulást. S milyen mély az a szeretet, amikor távoli rokonok így vigasztalják egymást, ahogyan a képen látható? A kisfiú első napon az óvodában az asztalnál elkezdett sírni, a kislány eredménytelenül vigasztalta, végül ő is elkezdett sírni, és az addig síró kisfiú vigasztalta. S vajon mi játszódtott le abban a kisfiúban, aki terített

asztalnál nem ült még soha, azzal pedig még soha nem találkozott, hogy a kiflit tányérból kell megenni? (18., 19. és 20. kép)

A rajzolás, a festés a gyermekek számára a legkedveltebb tevékenység. Úgy el tudnak mélyülni a munkájukban, hogy szinte megszűnik körülöttük a világ. Ezért is érhetetlen számomra, hogy mi történik ezekkel a gyermekekkel, ami miatt az iskolai lemorzsolódás ilyen nagyarányú közöttük. (21. kép)

Ez nemcsak a gyermekek számára kedvelt tevékenységi forma, hanem a szülők számára is. Előfordult, hogy reggel két asszony leült az asztalhoz, és rajzolni kezdtek, majd néhány hét után szóltak az óvónőnek, hogy „holnap festeni szeretnénk”. Senkit nem zavartak, és amikor megunták a rajzolást, a dossziéjukba betették a rajzot, majd a következő alkalommal folytatták. Rajzaikból tudtuk meg, hogy sokkal tágabban értelmezik a család fogalmát, mint mi. Olyan családrajzot készítettek az óvodapedagógusok, ahol a rajzlap felső részén a gyermek által rajzolt családrajz van, míg alatta a szülő családrajza. A különbség szemmel látható. A gyerek az anyát középre és a többieknél nagyobb méretűre rajzolta. Az anya a szülő által készített rajzon is középen van, a két mama között, távol az apától, és inkább a haja színe és a bekeretezett anya felírás miatt vélelmezzük, hogy meghatározó szerepe van. Míg a gyermek a család fogalmán a szülőket és a testvéreit érti, addig a szülők tágabban értelmezik a családot, amiben az unokatestvérek is testvér státuszban szerepelnek. Egyébként egymást is gyakran testvérként szólítják meg keresztnév helyett. (22. kép)

Az óvodai programokba is beépítettük a családi rajzversenyt a nyári időszakban az udvaron. Nagyon informatív és tanulságos volt a családi együttműködés megfigyelése. A szülők, akik eleinte csak szemlélői voltak a tevékenységnek, a későbbiekben kedvet kaptak a rajzoláshoz. A téli időszakban, kreatív napok keretében a rajzolás mindig szerepelt a programok között, de az ünnephez kapcsolódó díszek, ajándékok készítése is nagyon kedvelt tevékenység volt a szülők körében. Nagyon szeretik a lila színt és az aranyszínű csillámport, amit esetenként a hajukra is rászórtak. Egyébként a csoportszoba lila szőnyege és az aranyszínű sötételő függöny is nagy tetszést aratott, amikor a csoportszobát kialakítottuk. Az ezekről az alkalmakról készült fényképeken mindenütt a nagyon erős anya-gyermek kötődés figyelhető meg, a legkisebb gyermek mindig az anya ölében van. Az anya iránti mély kapcsolat egy életre szól, s a legdurvább sértésnek tartják életük végéig, ha valaki bármilyen negatív jelzöt mond az anyjukra. (23. és 24. kép)

A rajzolást mindig beszéd kíséri. A gyermekeknek nyilván vannak kedvenc meséi, s amikor lerajzolnak egy mesét, mindig jobban kifejezik a mese tartalmát, mondanivalóját, mint amikor verbálisan elmondják, vagy elbábozzák.

8. GASZTRONÓMIAI HAGYOMÁNY

Tekintettel arra, hogy az óvodában gyermekétkeztetés is folyik, jó, ha ismerjük a környezetünkben élő romák ilyen irányú hagyományait, szokásait. Az óvodai befogadásnál az egyik legnehezebb feladat a napirend kialakítása. Azt a kezdetektől tudtuk, hogy a roma gyermekek étkezésében nincs napirend, a gyermek megszületésétől kezdve akkor eszik, amikor éhes. Ha sír, rögtön megszoportatják, legyen nappal vagy éjszaka. A szoptatásnak nemcsak a gyermek táplálásában van szerepe, hanem a megnyugtatózásában is, emellett gyakran így altatják el. Szintén nehéz feladat a levesek elfogadtatása, mert a leveseket ők nagyon sűrűre készítik, nem feltétlen hússal, hanem krumplival és nokedlivel gazdagítják. Kiemelt szerepe van a főtt tészának és a lecsónak, és szinte mindenhez kenyeret esznek. 2012-ben a tv2 készített az óvodánkban egy filmet a gyermekek befogadásának gyakorlatáról, s ebben egy roma családot is meglátogattak. A stáb fogadását azzal a kikötéssel vállalta a család, hogyha meg is kínálhatják őket. Ismerve szociális helyzetüket, a megvendéglés anyagi részét magamra vállaltam. Csirkefarhátból készítettek pörköltöt nokedlivel, nagyon szépen meg volt terítve, de csak tányérok voltak az asztalon, kanál, villa, kés nem, viszont ott volt a cigány kenyér, a „bokolyi”. (25. kép) Az evőeszközök nem feledékenységből hiányoztak, hanem azért, mert hagyományaik szerint a kanál szerepét a cigány kenyér tölti be, amit nem felszeletelve tesznek az asztalra, hanem, mert törni kell belőle. Mivel már hallottam erről a hagyományról – bár nem gondoltam, hogy ez még él –, kézzel kivettem egy húst, és próbálkoztam a cigány kenyérral megenni, a stáb tagjai pedig követték a példámat. Ezzel a hagyománnyal tudjuk megmagyarázni, hogy óvodába kerüléskor még mindig előfordul, hogy kézzel esznek a roma gyermekek. Ezeknél a gyermekeknél nagyobb odafigyelést igényel az étkezési szokások kialakítása, itt érhető legjobban tetten az egymástól tanulás, hiszen a társak mintájára kezdi használni az evőeszközt az újonnan érkező gyermek. Mindig nagyon szerettem az újonnan érkező roma gyermekek asztalánál ebédelni. Amikor a gyermek tányérjába került a leves, olyan természetességgel kezdett kézzel enni, hogy szinte megszűnt körülötte a világ. Amit nem szeretett, vagy nem ismert, azt átrakta az én tányéromba. Amikor a leves sűrűjét megette, a tányért felemelte, és kiitta a levest. Egy hét után kezdett körbenézni, és látva, hogy a többiek kanállal esznek, ő is próbálkozott, de ha úgy ítélte, hogy nem látja senki, még nagyon hosszú ideig gyorsan kézzel kiette a leves sűrűjét.

A gasztronómiával kapcsolatban mindenképpen szeretném megjegyezni, hogy a '80-as években még hallottunk a gyermekektől a sündisznóevésről. Olyan részleteket mondtak el a gyermekek, ami alapján vélelmeztük, hogy még vannak családok, ahol

ezt a hagyományt tartják, hiszen a sündisznót nemcsak élelmezési, hanem gyógyító ereje miatt is fogyasztották. A 2010-es években még lehetett hallani, hogy idősebb, beteg roma emberek az udvaruk hátsó részén sündisznót sütöttek nyárson.

9. INFORMÁCIÓK A HAGYOMÁNYRÓL

A hagyományokról általában a romák elmondása alapján szereztünk tudomást. 2013-ban az óvodában kiürült egy terem, s akkor úgy gondoltam, hogy egy roma szobát alakítunk ki, amiben a romák segítségét kértük. Soha ilyen aktivitást nem észleltem az óvodában, mint a roma szoba kialakításakor. Nagyon kevés tárgyi emlékek maradt meg, de igyekeztünk mindent beszerezni, a szoknyát én vettem, a mosdóállványt és a lavórt is beszereztük, hoztak vályogot, sártéglát, vesszőseprűt, kosarat és egyéb használati eszközöket. A legfontosabb azonban a Biblia és a Szűz Mária-képek voltak. Az irodámból az évek alatt összegyűjtött művirágokat behozatták, és azt a szent képek között elhelyezték. Azt is elmondták, hogy a Szűz Mária-képet csak akkor tehetem fel a falra, ha gondoskodom róla, hogy mindennap friss virág kerüljön a kép alá. Mivel ennek nem tudtam eleget tenni, az asztalon, a falhoz támasztva helyezték el, és a művirágokat tették mellé vázába. A roma szoba kialakítása egy hosszabb folyamat volt, és érzékelhetővé vált, hogy a saját kultúrájuk átadása nagyon fontos, a szüleiktől és a nagyszüleiktől ismerik, és őrzik is hagyományaikat. Ezt azért merem kijelenteni, mert nagyon fiatal szülők vettek részt a roma szoba kialakításában, s amikor az idősebbek megnézték, rendben lévőnek találták. Azon egy kicsit elképedtek, hogy én a roma szoknyához fehér blúzt adtam a bábura, és megkérdezték „Látott már maga ilyen szoknyához fehér blúzt? Na, vegye le róla, és én mindig hozok egy rá való blúzt.” Másképpen kell kötni a kendőt, ha a bábu lány vagy asszony, ha asszony, akkor babákat is kell odatenni, s azt is megmutatták, hogyan kell a babát bepólyálni. A roma szobának a 28-31. képeken látható tárgyak mellett elengedhetetlen kelléke a kártya, amellyel – főleg a gyermekek – előszeretettel játszanak, s szükség esetén bennünket is megtanítanak, hogyan kell a kártyát „megkeverni”. (26. és 27. kép)

UTÓSZÓ

Hálával tartozom a sorsnak, hogy ebben az óvodában dolgoztam, mert minden nehézség ellenére annyi szeretetet kaptam a gyermekektől és szüleiktől, s kapok a mai napig, ami az én attitűdömet is alapvetően megváltoztatta. Voltak konfliktusaim, de azokat mindig meg lehetett oldani, mert a legtöbbször a félreértelmezett kommunikáció okozta a problémát.

Nagyon szeretem a gyermekek rajzait, mert mindazt ki lehet belőlük olvasni, amit verbálisan nem tudnak elmondani. Hogy a családtagok mennyire közel állnak egymáshoz, a gyermekeket körülvevő szoros kapcsolati háló megvédi őket minden fenyegető veszélytől, amit nemcsak a családtagok egymáshoz való viszonyából gondolok, hanem a színek használatából is. (3. melléklet) A vihar utáni szivárvány a gyermekek közös élménye volt, s talán itt érhető leginkább tetten az a harmónia és sajátos színvilág, amit a gyermekek megfestettek. (4. melléklet) Legértékesebbek számomra az óvodáról készült képek, mert többet mondanak el, mint bármilyen kérdőív. Látom rajta, hogy nagyon fontos számukra az udvar, még olyan forgóhintát is odarajzoltak, ami a szülők óvodáskorában volt az udvaron, de balesetveszély miatt eltávolították. A rajzolás családi program volt, és elmondták, hogy közben mennyit nevettek a régi, felelevenített történeteken. Volt, aki írt is a rajz felső részébe, illetve mivel az anya nem tud írni, az iskolás gyermek írta meg a közös véleményt. A rajzok gazdag érzelmvilágról tanúskodnak, és minden olyat elmondanak, amit verbálisan sem a gyermekek, sem a szülők nem tudnak elmondani.

Lakatos Menyhért (1999) *Mi legyek?* című versét több okból szeretem mottóul választani. Egyrészt a roma gyermekek nagyon szeretik ezt a verset, még ha bizony csak többszöri nekifutásra sikerül kimondani a „filozófus” szót. Benne van ebben a versben a gyermekek jövőképe, de a vers végén a mi felelősségünk is, hogy ezek a gyermekek, akikben benne van, benne lehet a lehetőség álmaik megvalósítására, ne a „gödör szélén” ébredjenek, s ahogyan célként meg szoktuk fogalmazni, szüleik iskolázatlansága ne termelődjön újra.

Lakatos Menyhért: *Mi legyek?*

Ide nézzetek, cigányok!
Én már óvodába járok.
Nézzétek meg szép ruhámat,
szép cipőmet, frizurámat.
Mint az urak reggelizek,
asztal mellett ebédelek.
Játszom, eszek, tanulgatok,
ebéd után nagyot alszok.
Este, mikor otthon vagyok,
mindég azon gondolkodok,
milyen iskolába megyek,
ha megnövök, mi is leszek?

Mérnök, tanár, filozófus,
festőművész, állatorvos?
És ha lehunyom szememet,
arra kérem Istenemet,
hogy amikor felébredek,
ne a gödör szélén legyek!

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Gyergyói Sándor (1990): *Kirekesztéstől a beilleszkedésig I-II*. Mozaik, Debrecen, Budapest.
- Kovalcsik Katalin (2000): „Ami a dalban van, az a cigány beszéd”: Egy erdélyi oláh-cigány közösség nyelvi ideológiája. In: Forray R. Katalin (szerk.): *Romológia – Ciganológia*. Dialóg Campus, Budapest-Pécs. 129-145.
- Szerepi Sándor (2021): Hátrányos helyzetű társadalmi csoportok: hátrány és hátránykompenzáció. In: Pálfi Sándor (szerk.): *Roma és hátrányos helyzetű gyermekek pedagógiája koragyermekkorban*. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógy-pedagógiai Kar, Debrecen.
- Varga Aranka (2002): Cigány gyerekek az oktatásban. In: László János, Forray R. Katalin (szerk.): *A roma közösség kultúrája és iskolai pszichológiája*. Pécsi Tudományegyetem Pszichológiai Intézete, Pécs.
- Vargáné Nagy Anikó (2015): Inklúzió a kezdetektől: Útmutató a roma gyermekek kora gyermekkori gondozásáról és neveléséről. In: Pálfi Sándor (szerk.): *Roma gyermekek nevelése és segítése*. Didakt, Debrecen.
- Vargáné Nagy Anikó (2021): Inklúzió a kezdetektől: Útmutató a roma gyermekek koragyermekkori gondozásáról és neveléséről. In: Pálfi Sándor (szerk.): *Roma és hátrányos helyzetű gyermekek pedagógiája koragyermekkorban*. Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Debrecen.
- Vargáné Nagy Anikó és Molnár Balázs (2017): Szerepelvárások és szerepértelmezések roma kulturális háttérű családokban. In: Vargáné Nagy Anikó (szerk.): *Családi nevelés 2*. Didakt, Debrecen.
- I1, Közbeszerzési Hatóság. https://www.kozbeszerzes.hu/adatbazis/megtekint/hirdetmeny/portal_14834_2022 (2022.08.20.)
- I2, Hajnóczky Tamás (2013): „Karhatalommal a cigánytelepekért”. *Kritika*, 2013/7-8. 30–31. https://www.academia.edu/39750777/_Karhatalommal_a_cig%C3%A1nytelepek%C3%A9rt_ (2022.08.20.)
- I3, Hajdúböszörmény Város Integrált Településfejlesztési Stratégiája Antiszegregációs program, 72–86. [https://hajduboszormeny.hu/userfiles/file/szabalyzatok/Hajduboszormeny ITS%20\(1\).pdf](https://hajduboszormeny.hu/userfiles/file/szabalyzatok/Hajduboszormeny ITS%20(1).pdf) (2022.09.07.)
- I4, Vizsgálati jelentés. A hátrányos helyzetű népesség szociális helyzete és egészségügyi állapota Hajdúböszörményben. Hajdúböszörmény Város Önkormányzata Esélyteremtő Munkacsoport 2020, 2022.05.26-ai nyílt ülés anyaga. <https://hajduboszormeny.hu/document-list-15163566682657?year=2022> (2022.09.07.)

- I5, Szabóné Kármán Judit (2020): A cigány/roma gyermekek, családok. In: Erdődy Orsolya, Svarka Bernadett, F. Lassú Zsuzsanna (szerk.): *Sokszínű pedagógia*. ELTE Eötvös, Budapest. https://www.academia.edu/44368981/A_CIG%C3%81NY_ROMA_GYERMEKEK_CSAL%C3%81DOK (2022.08.30.)
- I6, Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 363/2012 (XII.17.) Korm. rendelete az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> (2022.08.20.)
- Bársony János és Daróczy Ágnes (2005): *Vrana mámi mesél: Roma népismeret az általános iskola 1-4 osztálya számára*. (ill. Bari Károly és Kállai Henrik). SuliNova, Budapest.
- Burus János Botond (szerk., 2015): *Mért nem tudnak a fák járni?: Erdélyi cigány népmesék*. (ill. Kürti Andrea). Gutenberg, Csíkszereda.
- Frankovics György (szerk., gyűjt. és ford., 2011): *Katona a majmok országában: Dráva menti horvát és cigány népmesék és mondák*. Napkút, Budapest.
- Frankovics György (vál. és az utószót írta) és Herbszt László (ill.) (2015): *A bűvös puská: mesék romákról* (ill. Herbszt László). Móra, Budapest.
- Karsai Ervin (1998): *Cigány-magyar-angol képes olvasókönyv*. (ill. Péli Ildikó, Karsai Lilla és Takács Anita). Anda Romani Kultúra Alapítvány, Medgyesegyháza.
- Lakatos Menyhért (1999): *Tenyérből mondtál jövendőt*. Széphalom Könyvműhely, Budapest.
- Nagy Gusztáv (2022): *A cigányok tündérországa* (ill. Biacsics Renáta). XXII. kerületi Roma Önkormányzat, Budafok-Tétény.
- Tuza Tibor (összeáll., 1996): *Romamécs I.: Az interkulturális oktatás alternatív és kísérleti olvasókönyve az általános iskola 1. osztálya számára*. Debrecen Megyei Jogú Város Cigány Kisebbségi Önkormányzata, Debrecen.
- Cinni Jag zenekar: <https://www.youtube.com/watch?v=y3lwkAGWynY> (2022.08.30.)
- Kalyi Jag zenekar: https://www.youtube.com/watch?v=oWXc0ykN_j4&t=7s (2022.08.30.)

HOVÁNSZKI JÁNOSNÉ

KIHÍVÁSOK, MEGFELELÉSEK A 21. SZÁZADI ÓVODAPEDAGÓGUS-HALLGATÓK ZENEI NEVELÉSÉBEN



1. A TÉMA AKTUALITÁSA

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán 2021. október 15-én lesz 50 éve, hogy megkezdődött az óvodapedagógusok képzése. Jelen dolgozat a 21. század óvodai zenei nevelésére felkészülő óvodapedagógus-hallgatók szakmai útját hivatott bemutatni. A tanulmány igyekszik rávilágítani a zenei előképzettség dilemmáira, a hároméves óvodapedagógus BA szak zenei képzésének tendenciáira és korrekciós törekvéseire, az énekes óvodapedagógussá fejlődés összetett útjára, a reprodukálástól a kreativitásig terjedő zenepedagógiai útvonal megtételére és a zenei nevelés továbbadásának a felelősségére.

A pedagógusképzés nagy dilemmája, hogy a pedagógus a múltban tanult, a jelenben dolgozik és a jövő generációját neveli. A nevelési cél meghatározása szempontjából legfontosabb a 21. századi gyermekképből kiindulni. A gyermek a lehetőségek tárháza, a gyermek jelenti a mikro- és makrovilág megújulásának a zálogát. A gyermekek viszik tovább a jelenen át a múltat, bennük és általuk születik meg a jövő. A számukra biztosított testi-lelki-szellemi fejlődés lenyomatot hagy a világban. A gyermekkor megismerése ezért kiemelten fontos, de egyben nehéz, összetett feladat is, hisz különböző tudományterületek eredményeinek együttes felhasználását, összehangolását kívánja. A mai 3-6 éves gyerekek már nem olyan életkörülmények között élnek, mint az elmúlt évszázadokban, de a korosztályukra jellemző minden iránt való érdeklődés megmaradt, csak egyre meghatározóbbá válik számukra a vir-

tuális valóság. Nem az a baj, hogy ez a digitalizált világ van, fejlődik és szeretik a gyerekek, hanem az a probléma, ha csak ez van, és minden más tevékenység háttérbe szorul mennyiségileg és minőségileg egyaránt. A legfrissebb hazai és nemzetközi kutatások azt támasztják alá, hogy a digitális eszközök használatának mértéke nagyon lényeges, mert ha átlépi az optimális határt, akkor ronthatják a gyerekek viselkedésszabályozási készségét. (Forgács, 2018) Természetesen nemcsak az időráfordítás, hanem az érzelmi-értelmi hatása miatt is fontos a pedagógiai mértéktartás. A gyerekek a virtuális világtévék során – amit leginkább a médiaorientált szülőkől tanulnak – gombnyomással újraindítható világot vizionálnak és nem a valódi, kitartást igénylő, emberi kapcsolatokra épülő életet érzékelik.

A kisgyermek személyiségfejlődésének szempontjából a tudományos élet más irányú kutatásokkal is megismertette a pedagógia világát. Az elmúlt másfél évtizedben a kognitív és affektív idegtudomány érdeklődéssel fordult a zenei nevelés felé és kimutatták, hogy „Az ének és zene általános értelmi és érzelmi fejlesztő hatása legerősebb a kisgyermekkorban, azaz akkor, amikor a kérgi területek kapcsoltsága jóval alacsonyabb, mint kamasz-, illetve felnőttkorban. A zene hatására erősödő integrációban kulcsfontosságúak az agynak azok a területei, amelyek az érzelmi feldolgozásban vesznek részt.” (Csépe, 2016: 39)

Korunk óvodásainak nevelésénél tehát amellet, hogy reflektálunk a digitális világ vívmányaira, fokozott figyelmet fordítunk a gyerekek zenei nevelésére is. A fentebb említett kutatások mellett mélyen gyökerező gyakorlati tapasztalatok is segítik a munkánkat. A Magyar Tudományos Akadémia Zenetudományi Intézetében 35.000 játékból álló gyűjtemény érhető el. Évszázadokon keresztül ezekből a játékokból tanultak meg a gyerekek olyan dolgokat, amire a felnőtt életükben szükség lehetett. A népi játékok játszása során elsősorban szórakoztak, de közben fejlődött a memóriájuk, találmányosságuk, önfegyelmük. Kialakult a mozgáskultúrájuk, kibontakozott a művészi hajlamuk és fejlődött a szocializációs készségük. Ezeket az értékeket bortság lenne figyelmen kívül hagyni, még akkor is, ha „más jellegű közösségek tagjai vagyunk, másképpen élünk, másképpen viselkedünk, de ezeket a viselkedési formákat el kell sajátítanunk. [...] A népi játékok egyik fontos szerepe éppen az, hogy erre megtanítsanak mindenkit, a feladat tehát maradt, csak a körülmények változtak.” (Lázár, 1997: 22) A kutatások (I1), a hagyományok és nem utolsó sorban Kodály Zoltán széles látókörű zenei koncepciójának normarendszerét követve úgy ítélmek meg, hogy a hagyomány és a korszerűség jól megférnek egymás mellett, sőt kiegészítik és erősítik egymást.

2. A MŰVÉSZETI NEVELÉS A 21. SZÁZADBAN SEM ART

Abban, hogy a digitalizált civilizációval szemben a humán terület ne szenvedjen visszafordíthatatlan vereséget, a művészeteknek igen jelentős szerepük van. Ezt a fontosságot a neveléstörténet is tudja bizonyítani, hiszen már az ókori nagy kultúrák is magától értetődőnek tekintették a művészetek jelenlétét, és egyben vigyáztak a tudás és művészet egyensúlyára is. A magyar neveléstörténetben is jelentős szerepe volt a művészeti nevelésnek. „Négyszáz évvel ezelőtt a nagyon szigorú magyar iskolák – a ciszterek, a jezsuiták, a kálvinisták – az iskoláikban drámákat írtak, jelmezeket, díszleteket készítettek, rendeztek, színpadra állítottak. De nemcsak színházuk volt, hanem zenekaruk, énekkaruk, poétikai és retorikai szakkörük is – a szorgalmi idő rovására. Ők ösztönösen tudták még, hogy a későbbi szociális beválásnak ez az alapja.” (Vekerdy, 2013: 48)

Nem véletlen, hogy a művészet és bűvészet szót egyetlen mássalhangzó választja el egymástól, hisz mindkettőnek varázsereje van. A művészet legfőbb varázsereje talán abban rejlik, hogy nehézségek nélkül tud kommunikálni kortól, nemtől, nemzetől, mentális állapottól függetlenül.

2.1. A művészeti nevelés a születéssel kezdődik

Ennek jellemző stációi az érzékelés öröme, ami kb. 2 éves korig tart. Itt az öröm hajtja a gyereket az élmény felidőzésére. „A gyermekaltatók, a ringatók, a simogatók a kisbaba kezelésének művészi formái. Szoros testi kapcsolatot biztosít, s ma már a tudomány tudja, hogy ez a fizikai kapcsolat olyan enzimeket szabadít fel, mely szükséges a gyermek fejlődéséhez. [...] A höcögtető művészi formában egy elemi egészségügyi problémát old meg. A művészeti nevelés tehát az anyaölben, a höcögtetésben, a gyermekaltatókban, a mesében kezdődik.” (Andrásfalvi, 2002: 7–8)

A szimbólumok megjelenése, ami kb. 2,5 éves kortól az élet végéig tarthat. A gyerekek szerepjátékok szereplőiként nemcsak emberi tevékenységeket, hanem képzelőerőt igénylő elvont jelképrendszert (pl. liliom, mély kút, koszorú, diófa stb.) is meg tudnak jeleníteni. Ez a folyamat elvezet az absztrakt gondolkodáshoz, amely a művészet megértésének az alapja.

Élménygondolkodás, ami kb. 5–6 éves kortól következik be. Ha kellően aktívan és szabadon nevelődött eddig a gyermek, akkor tapasztalatait felhasználva új helyzetben is megoldást talál. Mérei élménygondolkodásra való okfejtése érzékelteti, hogy mennyire fontos a gyermek számára a gondolkodásfejlődés szempontjából az élmény megszerzése, illetve feldolgozása. „Az óvodáskorú gyerekeknek a világban való tájékozódása [...] az élménygondolkodás fonalán halad. Anyaga: nagy élményegységek-

ből visszamaradt részletek, töredékek, tapasztalásroncsok, amelyek felidézése esetén hol a helyet képviselik, ahol lejátszódtak, hol pedig a részt vevő személyek egymás közötti kapcsolataira, magatartására vonatkoznak. [...] [A] támpontok, bár nem állnak össze rendszerré, élményhátterük révén érvényes tapasztalást őriznek.” (Méri és Binét, 1978: 160)

2.2. A művészet, és ezen belül a zene, az embernevelés nélkülözhetetlen eszköze

A művészetekkel való foglalkozás a nevelésben pozitív szerepet tölt be. Leghatékonyabb eszköze a személyiségfejlesztésnek, megalapozza a sokoldalú érdeklődés kifejlődését, elősegíti az értelmi, érzelmi, akarati és szociális intelligencia kialakulását. Kreativitásra, alkotó magatartásra ösztönöz. A művészet kitérít a világot és olyan élményeket nyújt, amelyeket a művészet nélküli valóságban nem lehet átélni. Ennek a folyamatnak a reciproka is érvényes, mert olyan valóságos helyzetekben is segíthet, ahol minden más nevelőeszköz hatástalan marad.

A művészet gazdagítja az érzelmi életet, és minél gazdagabb az érzelmvilág, annál hatékonyabb a tanulás. Biztonságosabbá teszi a világban való eligazodást. Csiszolja az érzékszerveket: látni, hallani tanít. Az értékek megismerésére és megbecsülésére nevel. Képesé tesz arra, hogy el tudjuk választani a kiemelkedő minőséget az értéktelentől.

A művészet nemcsak megismerés, hanem alkotás is. Régen mindenki megtanulta az alkotás nyelvét. Ezért nincs nép népművészet nélkül. Vagyis úgy kerülhetünk közel egy-egy művészeti ághoz, hogy magunk is műveljük. Gyermekekben ez azt jelentette, hogy készítettek maguknak játékokat, ennek során megismerkedtek különféle anyagokkal, szerszámokkal. Közben fejlődött a kez ügyességek és a fantáziájuk is.

Minden művészetben sok a játékos elem, és minden játékban benne rejlik a művészetek csírája. A játék és a művészet is alkotás, amely a képzelet útján kívánja kifejezni a világot, az érzéseket. „Az idegrendszer affektív apparátusa működteti az érzelmeket, az aktivitást. Ha nincs mit csinálnunk, a szervezet ingerületartalma csökken [...] Ezt a jelenséget nevezi a pszichológia ingerszükségletnek. Az ingerszükséglet többféle lehet. Az egyik a mozgásszükséglet [...]. A másik az információszükséglet [...]. A harmadik az élményszükséglet[...]. Az élmény a tanulás leghatékonyabb eszköze [...]. [É]lményszerűvé kell tenni mindenféle tanítást, mert az élmény a tároló eszköz. Az élményszerű, pozitív élmény örömet jelent. Az esztétikai töltésű élmények személyiségfejlesztő hatásúak.” (Nagy, 2002: 6)

2.3. A zenei nevelésre fordított időkeret

A pedagógiai tapasztalat azt bizonyítja, hogy nem elég valami felemelő gondolatot eltervezni, annak megvalósításához megfelelő időmennyiség is szükséges. Ennek tudatában szakmai megrendülést keltett az a tény, hogy 1998-ban elkezdődött a művészeti nevelés – ezen belül a zenei nevelés – redukálása. Ez a tény óraszámcsökkentést, szakmai tekintélyvesztést és néhány éven belül színvonalromlást eredményezett előbb a közoktatásban, majd a felsőoktatásban is.

A következőkben a művészeti nevelésnek csak egy szegmensét, a zenei nevelés helyzetét kívánom bemutatni. A téma objektív megítélését, az ének-zene tárgy közoktatásban betöltött szerepét egy összehasonlító táblázat igen jól szemlélteti.

Tantárgy	Tanulmányi évek száma	Összóraszám
Matematika	12 év	min. 2146 óra
Ének-zene	10 év	max. 370 óra

(forrás: Csillag, 2008: 41)

A táblázat két tárgya között két év és 1776 óra különbség van. Ének-zene tárgyat az általános iskola 8 éve alatt, illetve a gimnázium 2 éve alatt tanulnak a középiskolások.

Jelenleg a heti egy énekórás generáció tagjai közül kerülnek ki a jövő nemzedékét nevelő óvodapedagógusok, tanítók és gyógypedagógusok is. „Hiába minden tudományos kutatás, az agy kutatás eredményei, készség- és képességvizsgálat. Ezek mind egyértelműen igazolják a zenei nevelés, a művészeti nevelés semmivel sem pótolható, nem helyettesíthető hatását a személyiségfejlődésre s egyéb fontos készségekre, képességekre. (Mihalovics és mtsai, 2016: 240)

3. AZ ÓVODAPEDAGÓGUS-HALLGATÓK ZENEI KÉPZÉSE

Karunk zenetanárai elkötelezett hívei a Kodály-koncepciónak (Kodály, 1941), többek között azért is, mert Kodály nevelésfilozófiájába belefér a rugalmasság és a biztatás, hogy a jó cél érdekében minden zenepedagógus találja meg a saját pedagógiai hitvallását. Ha ez nem így történik, akkor a legkiválóbb koncepció is dogmává merededik. A jól átgondolt elv ereje (Tamásiné, 2010: 14-16), általános érvénye, hatékonysága, eredménye éppen plaszticitásában rejlik. „Minden gondolkodó zenetanár tele van panasszal a régi módszerek hibáitól, de csak halad a régi rossz úton. Keresünk az új utakat, ha azt akarjuk, hogy a zene közkinccs legyen, ne csak egyes kiváltságosoké.” (Kodály, 1982: 162) Ennek szellemében karunkon a következőképpen zajlik az óvodapedagógus-hallgatók zenei képzése.

3.1. Énekórák

Óvodapedagógus szakon a kötelező 150 óra/3 év ahhoz szükséges, hogy egy használható zenei alapképzést nyújtson a hallgatóknak. Az óvodapedagógus fő zenei tárgya az ének, így legelőször tanítványaink éneklési készségének fejlesztésére kell koncentrálni. A hallgatók vokális kvalitásával többnyire nincs probléma, bár igazán kiemelkedő hangmatériával kevesen rendelkeznek. A szép éneklés feltétele a kifogástalan anatómiai és lelki adottságok mellett a megfelelő muzikalitás. Ennek a komplex elvárásnak a legtöbb hallgató csak fokozatosan tud megfelelni, hiszen főleg a gyakorlatlanság, a szűk hangterjedelem, a teljesítménykényszer, az egyedül éneklés stb. frusztrálja őket. Ezeknek a hiátusoknak a korrigálására egyrészt azért van szükség, mert az óvodapedagógusoknak új dal tanításakor be kell mutatni a gyerekdalokat, a személyes zeneközvetítésre alapozott zenehallgatáskor pedig nehezebb fajsúlyú műveket is el kell tudni énekelni, ráadásul úgy, hogy a gyerekeket lenyűgözze a zenei előadás. Másrészt a szép éneklés magának az éneklőnek is sok pozitívumot nyújt: erősíti a tüdő és szív működését, serkenti a vérkeringést, növeli az oxigénfelvételt, élénkít, megdolgoztatja a felsőtest izmait, energiával tölt fel, pozitív irányba tereli a gondolkodást, fájdalomcsillapító hatása van. Tehát az éneklés érzelmi és fizikai élmény is egyszerre.

Énekórákon tanulják meg a hallgatók azt a zenei repertoárt, amit átadnak majd az óvodás gyerekeknek. Néprajzi alapokra helyezett zenepedagógiánkból az következik, hogy célirányosan kiválogatott népi mondókákat, gyermekjátékdalokat, műdalokat és zenehallgatásra alkalmas anyagot sajátítsanak el, nagy hangsúlyt fektetve az élményszerűségekre. A társadalmi háttér megváltozásával a népi kultúrából, népi gyermekjátékokból, mondókákból keveset közvetít a család, ezért nagy felelősség hárul az óvodákra, hogy a gyorsan változó világban közvetítsék a hagyomány értékeit.

A dalok megtanulásával közel kerülnek a népzene ma is használható, pozitív hatásához, amire eddig nem is gondoltak, pl. a dalok, mondókák ismerete összekapcsolja a nemzedékeket, általa bevonódunk a természet harmóniájába, terápiás hatásokat tudunk felfedezni. Etikai normát sugalló, emellett játékot, aktivitást biztosító hatásuk is figyelemre méltó. A dalok, mondókák megtanulásának nem elhanyagolható pozitívuma még a zenei memóriafejlesztés, az agyi tárolókapacitásunk bővítése.

3.2. Hangszertanulás

Az éneklési készségfejlesztésen, az éneklendő anyagismereten és az énekléshez kötődő attitűdön túl szoprán furulyát tanítunk, és mellette megismertetjük a metalofonnal

is a hallgatókat. A hangszertanulással egyrészt javítható a hallgatók intonációs készsége, másrészt sikeres hangszertudással színesíthető az óvodai zenehallgatás.

Az ének- és hangszerórákon csak annyi zeneelméletet tanítunk, amennyi az önálló daltanuláshoz, a kottában való eligazodáshoz feltétlenül szükséges. Szakmaspecifikusan összeállított zeneelméleti jegyzetet biztosítunk a hallgatóknak.

3.3. Zenei kommunikáció

Az utóbbi években több kérdés és kihívás is megoldásra várt. Fontos volt tisztázni, hogy milyen az értékes és értéktelen zene. A komolyzene és népzene iránti elutasító attitűdöt nehéz megfordítani, kivéve, ha be tudjuk bizonyítani, hogy a bennünket körülvevő hangzó világ az addiktív zene nélkül is lehet érdekes. Aktivitásra sarkaló, különböző zenei kapcsolatteremtő formákra még az is képes, aki csekély zenei tudással rendelkezik.

Ilyen és hasonló megfontolások indukálták egy alternatív zenepedagógiai módszereken alapuló, új szellemiséggel rendelkező diszciplína bevezetését, amelyet *zenei kommunikációnak* nevezünk. Tantervtől függően, hol önálló tárgyként, hol az ének-zene órákba beépítve jelenik meg a hallgatói képzésben. A *zenei kommunikáció* olyan zenei játék, amely úgy működik, hogy a csoport oktatója kiválaszt egy általa értékesnek tartott zenedarabot, amelynek egy-egy zenei elemét – elsősorban a ritmusát – könnyen meg lehet jeleníteni szövegritmussal, notációval. A zenedarab megszólaltatásához különböző hangszínválasztékból lehet gazdálkodni (ének, beszéd, deklamálás, hangszerek, zörejek stb.).

Ettől kezdve interaktív a zenedarab megvalósítása. A zenei hangot és a zörejhangot egyenértékűnek kezeljük. Úgy ítéljük meg, hogy kizárólag rajtunk múlik a zaj és zene értelmezése, ugyanis bizonyos körülmények között a zene is lehet zaj (pl. szabadtéri koncert átszűrődő hangjai, amikor aludni szeretnénk), és a zajt is lehet zeneként értelmezni (pl. természet hangjai, lódobogás, vonatzakatolás stb.). A zajok, zörejek ugyanolyan szerves részévé válhatnak a zenei folyamatnak, mint a tisztán zenei hangok. A zörej kifejezésére akár használati tárgyakat, eszközöket, termékeket is kipróbálhatunk pl. a természetben soha le nem bomló, eldobásra ítélt műanyag festékes vödör újrahasznosítás során dobbá minősül, és a zenei hangok mellett önálló életet él. A hangszerek közül elsősorban a hangolt és hangolatlan ütőhangszereket – dob, metalofon, xilofon, claves, triangulum, tamburin, marimba stb. – használjuk. Így fokozatosan létrejön egy ritmikus sodrás, egy közös pulzálás, ami erősen energizálja a zenét improvizáló csoportot. Ha olyan zenei elem is van a zeneműben, amit csak szakmailag képzett zenész játszhat, akkor ezzel csak a legvégen egészítjük ki a

művet. Az emberi hangot úgy használjuk, mint velünk született hangszert. Beépítjük a kezünk, lábunk által előállított hangokat pl. tapsolás, dobolás.

Ebben a zenei játékban nincs korszak, stílus, műfaj, forma vagy hangszer szerinti megkötés, inflálódott dalanyag, pedagógiai konfekció, csak kreativitás, fantázia, szuggesztivitás, sajátos hangzás. A résztvevők szinte katarzisként élik meg, hogy egy általuk ismert, de előadás szempontjából megközelíthetetlen műnek előadói lehetnek, pl. Ravel: Bolero. Így sikerül elérni, hogy olyan hallgatók is közel kerüljenek az értékes zenéhez, akik ettől érzelmileg és/vagy tudásszintben távol álltak.

A zenei játék során hallgatóink szinte észrevétlenül felfedezhetik a zenei hangzás fizikai sajátosságait: a hangerőt, a hangmagasságot, a hangszínt és az időtartamot. Megismerhetik az akusztikus világ sokféleségét, színességét, a hangkeltő eszközök sokaságát a zörejtől a zenei hangig. Élvezhetik a kreatív fantázia szabadságát és a sokféle zenei megoldást. Érzékelhetik a zene kapcsolatteremtő, motiváló hatását és az élőzene fölényét.

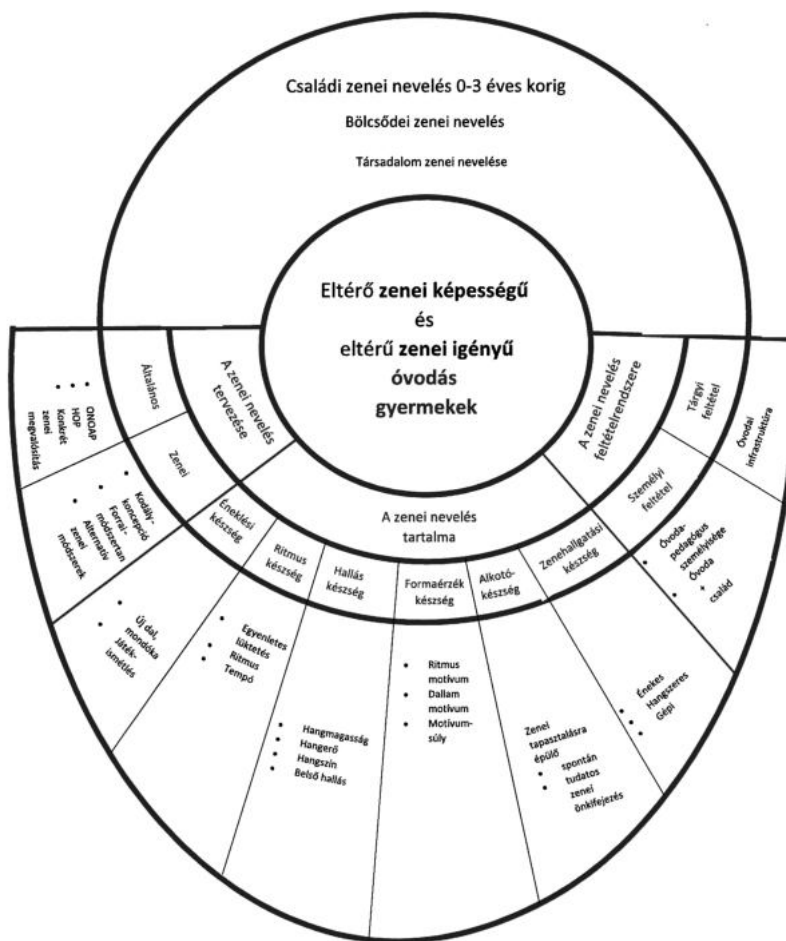
Ez a fajta innovatív zenélés olyan ének-zenei attitűddel rendelkező oktatót is feltételez, aki kiemelkedően fontosnak ítéli a zenei ízlésnevelést. Segít eligazodni a zenei sokszínűségben a jó és a nivótlan zene megkülönböztetésének képességét fejlesztve. Ráirányítja a figyelmet arra, hogy a művészet igazi hatását csak remekművekkel lehet kiváltani. Felvállalja a motiváló, szintetizáló szerepet, a zenei partnerséget. Nem elhanyagolható feltétel a zenélés helyszíne sem. A mozgáshoz a ritmus- és dallamjátékozó hangszerek használatához tágas, jó akusztikájú előadóterem szükséges.

3.4. Az ének-zene módszertana

Az óvodapedagógus-hallgatóknak azt is meg kell tanulniuk, hogy ők hogyan adják át a zenét az óvodás korosztálynak. Ezt az ének-zene módszertan órákon tudják elsajátítani. Mindenekelőtt olyan tantárgypedagógiai ismereteket igyekszünk nyújtani számukra, amelyek alapján az óvodai gyakorlatban sikereket tudnak elérni. Felkészítjük őket a magyar néphagyományra épülő és a külföldi zenepedagógiai törekvésekkel kiegészülő zenei nevelés differenciált tervezésére, illetve játékos, élményszerű gyakorlati megvalósítására, a szükséges zenepedagógiai, esztétikai ismeretek gyakorlati alkalmazására, előadóképességük fejlesztésére.

A kurzus témaköreiből, a szakirodalmi prezentációkból, az óvodai zenei tevékenységek elemzéséből, a félév során kitöltött feladatlapokból és vázlatokból minden hallgató összeállítja a zenemódszertani portfólióját. Az alábbi ábra azt a feltételrendszert hivatott bemutatni, amely az óvodai zenei nevelés gyakorlati megvalósításához szükséges.

A téma nehézségét és egyben szépségét az adja, hogy a gyermekkori testi fejlődés szemmel jól követhető biológiai látványossága mellett be kell bizonyítani, hogy ho-



Az óvodai zenei nevelés feltételrendszere
(Forrás: saját szerkesztés)

gyan, mi módon bontakozik ki a fejlődő gyermek – objektíven nehezen mérhető – érzelmi, értelmi élete. Mindenekelőtt ismerni kell az óvodás gyermekek általános fejlődéslélektani jellemzőit, valamint zenei fejlődésük folyamatát.

Ma már az integrált óvodai nevelésre tekintettel nemcsak az átlagos képességű óvodások, hanem a hátrányos helyzetű, a tehetségígéretes, a fogyatékkal élő, a különböző korosztályú, nemzetiségű és vallási hovatartozású gyerekek igényeit is figyelembe kell venni. Ezek ismeretében lehet megtervezni az óvodás gyerekek zenei nevelését az általános elvekből kiindulva (ONOAP, HOP), a Kodály-konceptió, a Forrai-módszertan (Forrai, 2016: 13-132), a hazai zenei irányzatok és az alternatív zenei módszertanok felhasználásával.

Ezután következhet a zenei nevelés tartalmi megvalósítása, ami az óvodás gyerekek éneklési, ritmikai, hallási, alkotói, zenehallgatási és formaérzéket érintő készségfejlesztését jelenti. A készségfejlesztés hosszú, idő- és türelemigényes folyamat, amit játékos módszerrel kell megoldania a pedagógusnak. Az óvodás gyermeknek mindig azt kell éreznie, hogy játszanak a zenével és nem feladatot teljesítenek. Ez az egyetlen módja annak, hogy kialakuljon a gyerekek éneklési kedve, dal- és mondóka készlete, koordinált mozgása, zenei alkotókedve, vagyis a zenei fogékonyságuk. A gyerekek ének-mozgás közben tapasztalatokat szereznek, és így játszva megtanulják az alapvető zenei fogalmakat is.

A zenei neveléshez kiválasztott egy-egy módszer nem egyszerű feladat, mert függ az óvodapedagógus egyéniségétől, zenei felkészültségétől, az adott gyermekcsoport összetételétől, az egyes gyermekek személyiségétől és még sok egyéb tényezőtől pl. településszerkezet, infrastruktúra, stb. Az óvodapedagógus-hallgatóknak a tervezésen és a tartalmi munkán túl a zenei nevelés személyi és tárgyi feltételrendszerét is meg kell tanítani, ami fokozottan fejleszti az intraperszonális és interperszonális intelligenciájukat.

3.5. Szabadon választható zenei tárgyak

Az óvodapedagógus tantervben leírt kötelező órákon túl a hallgatók szabadon választható zenei tárgyakat is felvehetnek, de ennek a valószínűsége elég kevés, mert egyrészt nagyon széles a szabadon választható kurzusok kínálati palettája, másrészt nem mindig jön össze a rentábilis létszámú hallgatóság.

UTÓSZÓ

A világot elárasztó elektronikus tömegkultúra térhódítása ellenére minden zenei neveléssel foglalkozó szakembernek kötelessége, hogy újra és újra felhívja a figyelmet a zenei nevelés zenei, pszichológiai, szocializációs pozitívumaira; a néprajzi sokszínűségére; az érzelmek fontosságára; a zenében rejlő humánusra; az aktív zenélés előnyeiére; identitásmegőrző hatására; személyiségfejlesztő hatására.

E pozitívumok bizonyítására karunkon egyaránt alkalmazzuk a reprodukálás alapú hagyományos zeneoktatást, és a kreativitás alapú alternatív zenepedagógiát. A lényeg, hogy mindig minőséget és élményt tudjunk nyújtani az óvodapedagógus-hallgatóknak, és ők ezt tovább tudják adni az óvodásoknak.

Balassa Sándor zeneszerző intelmeit mindig szem előtt tartjuk: „az igénytelenség rögződése előtt a gyermeknek igazi zenei élménnyel kell találkoznia. El kell érniünk, hogy legbelsőbb énjének ajtaja megnyíljon és nyitva maradjon. Ez a mi dolgunk és felelősségünk. Az emberek nem születnek érzéketlennek és primitívnek, hanem azzá

válnak, vagy azzá teszik őket. Az alacsony szellemi szinten élő ember kiszolgáltatottá válik, sorsának nem irányítója, életének nem értője, nem is érdekli az egész. Ekkor már nagyon nehéz a közöny áttörése, az ilyen ember képtelen bárminő erőfeszítésre.” (Ábrahám, 1995: 24).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Ábrahám Mariann (1995): Beszélgetés Balassa Sándor zeneszerzővel a zenetanítás jövőjéről. In: *Parlando*, 5–6. sz. 22–25.
- Andrásfalvy Bertalan (2002): A művészeti nevelésről, a néphagyomány szerepéről a jövő műveltségében. *Hogyan tovább*. 4. sz. 7–9.
- Csépe Valéria (2016): Zene, agy és egészség. In: Falus András (szerk.): *Zene és egészség*. Kossuth Kiadó, Budapest. 26–42.
- Csillag Ferenc (2008): Az esztétikai nevelés – ma, hazánkban. *Parlando*, 2. sz. 35–43.
- Forgács Györgyi (2018): A digitális médiahasználati szokások szerepe az óvodás gyermekek fejlődésében. In: G. Molnár Péter és Szőke-Milinte Enikő (szerk.) *Pedagógiai valóságok*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest. 8–18.
- Forrai Katalin (2016): *Ének az óvodában*. Móra Könyvkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1941): *Zene az óvodában*. (Különnyomat a Magyar Zenei Szemle I. 1. számából): Zeneműkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1982): *Visszatekintés I. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Lázár Katalin (1997): *Népi játékok*. Planétás Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (1978): *Gyermeklélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mihalics Csilla, Kismartony Katalin és Kolosai Nedda (2016): „Segítség, komolyzene” Együttgondolkodás az iskolai zenehallgatásról. In: Falus András (szerk.): *Zene és egészség*. Kossuth Kiadó, Budapest. 238–254.
- Nagy József (2002): A művészeti nevelés fontossága. *Hogyan tovább*. 4. sz. 5–6.
- Tamásiné Dsupin Borbála (2010): *A népi játékok és a mozgás funkciója az óvodás korosztály személyiségfejlesztésében*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Vekerdy Tamás (2013): *Jól szeretni. Tudod-e hogy milyen a gyereked?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- I1, Révész József: Ének az óvodában – Múlt és jelen. *Parlando*, 4. sz. <http://www.parlando.hu/2016/2016-4/ReveszJozsef.htm> (2022.12.23.)



LÉVAI EMESE
KREATIVITÁS ÉS ÉLMÉNYFELDOLGOZÁS

Kérdések és válaszok a 21. századi táncművészeti órákon



BEVEZETÉS

Több mint 25 éve foglalkozom táncművészettel mint táncos és tanár. A technikai képzésen túl leginkább a kifejezés és a mondanivaló, valamint a belső hajtóerő vizsgálata foglalkoztatott. Hét éve a gimnazista korosztály a fő oktatási területem, de találkozom általános iskolás korú csoportokkal is. Táncosaimat figyelve, velük beszélgetve beigazolódott, hogy a tánc a kezükben eszköz arra, hogy önmagukba nézzenek, megismerjék belső világukat. Pedagógusként amellet, hogy fejlesztem meglévő testi adottságaikat, tánctechnikai tudásukat, az is érdekel, hogy egy-egy növendék hogyan nyílik meg, és alakul személyisége a tánctanulás folyamatában. „A XXI. század technikailag fejlett korszakában, amikor az emberi értékek elhomályosulnak, a zenének és művészeteknek van esélye, hogy miközben ürügyül szolgál a művészeti nevelésre, gondolatot, hitet és moralitást adjon a reánk bízott felnövekvő generációnak.” (I1)

A 21. században – mint mindannyian tapasztalhatjuk – számtalan kihívás elé néz egy pedagógus, tanítson bármilyen területen. A fejlesztendő területek száma sokszorosára növekedett: találkozhatunk érzelmi bizonytalansággal, az érzelmi intelligencia fejlesztésének szükségességével, és kikerülhetetlen feladat a már meglévő szorongások oldása. Órákon, társasközi helyzetekben egyre inkább megfigyelhetjük az egyéni különbségek felerősödését, a társadalmi kompetenciák igen eltérő szintjeit. Nagy különbségek mutatkoznak abban is, hogyan képes tanítványunk mozgósítani előzetes tudását, megtapasztalt élményeit, képes-e megfogalmazni érzéseit a felkínált eszközök segítségével.

A könnyen elérhető technikai berendezések, az ehhez kapcsolódó szokások eredményezhetik, hogy a 21. század gyermekei gyakran elszigetelődnek, bizonyos érzelmi reakciókat tévesen, illetve sémák szerint értelmeznek, nehezen helyezkednek bele mások nézőpontjába, így kevésbé képesek a felmerülő problémákat a másik szögéből megérteni és elfogadni.

„A fizikai jelenlét hiánya következtében pedig a nem, az életkor, az etnikai hovatartozás, a szocioökonómiai státusz, a földrajzi elhelyezkedés, a családi állapot, a valós vagy vélt testi fogyatékoságok rejtve maradnak a partner számára, és lehetővé válik a szabad önkifejezés, vagy akár egy új, csak online létező személyiség, identitás kifejlesztése.” (I2: 47) A mozgásszegény környezet, illetve a mindennapi életben megjelenő ingerek sokasága megnehezíti a befelé fordulás, az önmagunkra figyelés lehetőségét, korlátozza ennek igényét. A 21. századi gyermek ma már nehezebben jut el a lecsendesedés, a belső hangok megtalálásának szintjéig, hiszen a mindennapi életben a felületes, gyorsan változó és erős ingerek vették át a fő szerepet. „[A] nagyobb mértékű internethasználat a családi kommunikáció és a szociális kapcsolatok csökkenésével, továbbá a depresszió és magányosság növekedésével kapcsolódott össze. Megfogalmazták az internet paradoxonjának tételét, miszerint az emberek, bár az internetet kommunikációra használják elsősorban, a fokozott használat ennek ellenére inkább a szociális bevonódottság és a pszichológiai jóllét csökkenésével járt együtt.” (I2: 48)

A művészeti oktatás, ezen belül a táncművészet segítséget nyújthat az érzelmek, élmények feldolgozásában, fejlesztésében. Úgy nevel, hogy tükröt mutat, miközben eszközöket és formákat ajánl fel a testi-lelki-szellemi fejlődéshez.

A táncművészeti képzés nem elérhetetlen Magyarországon, bár az alapfokú művészeti iskolákat sújtó megszorítások egyre kevesebb teret engednek ennek a művészeti ágának. Az alapfokú művészeti oktatás kellő lehetőséget nyújt a képzésben résztvevő pedagógusoknak, hogy megfelelő eredményeket érjenek el nemcsak az oktatás, hanem a nevelés területén.

Mindemellett minden táncművészeti szakiránynak (klasszikus balett, néptánc, társastánc és modern-kortárstánc) fel kell tennie a kérdést, hogy a megváltozott társadalmi környezetben milyen lehetőségeket tud felkínálni a művészeti nevelésben ahhoz, hogy a táncos/gyermek személyisége fejlődni tudjon a művészeti nevelés színterén.

A művészettanítás eszköz, amely az ember önismereti útját támogatja, kreatív energiáit, problémamegoldó képességeit megmozgatja. A művészeti órákon végbemenő folyamatok, a tanár-diák viszony mind sajátos formát kapnak, új megvilágításba helyezik a tanulási metódust, mert nem a teljesítménykényszer az elsődleges

mozgatórugó, hanem önmagunk megismerésének lehetősége, az ösztönös mozdulat megélése. A tánc mint cselekvés egyfajta tanulási folyamat önmagunkról és a világról. „Nem táncokat tanulunk, hanem táncolni. Nem művészetet tanulunk, hanem tanulunk a művészetből. Én bizony a »táncnál« fontosabbnak tartom – úgymond – annak mellékhatásait. Személyiségformáló erejét. Minden tanár az egész embert neveli, nem csak szakterületét oktatja. Akár akarja, akár nem. Akár tudja, akár nem.” (Angelus, 2012: 22).

A művésztanár (a táncpedagógus) a kezében levő eszköz (a különböző tánc technikák) segítségével egyszerre fejleszti a szellemet, a lelket és a testet. A tanulási folyamatban egyszerre beszélhetünk verbális, perceptuális és motoros/pszichomotoros tanulási feladatokról. A táncoktatásban a megtanítandó tananyag nem hagyományosan értendő. A mozdulatok plasztikussága eszköz arra, hogy a táncos mondanivalóját kifejezze, érzéseit formába öntse.

Tánc tanulmányaim, illetve a tanítás során, tánc kurzusokon, performanszokon, társas gyakorlatokon megtapasztalhattam, hogy a mozdulat születése, a társsal való interakció vagy a szabad improvizáció tudattalan érzéseket, gondolatokat, élményfoszlányokat hoz elő, és segít azok megélésében, újragondolásában. A mozdulat megtöltődik tartalommal, és érzéseket, gondolatokat tár fel. A gyakorlatok folyamán, melyeket az órákon végeztünk, tudatosult, hogy számomra a szabad asszociációs bázis, a személyiségfejlesztés és a nem verbális érzékenység lehetnek a kulcsszavak. A mozgásérzékelés folyamatos kontrollja jó értelemben feloldódhat, teret engedve ezáltal az elraktározott élményeknek, emlékeknek, érzéseknek. Az alkotási folyamatban az állandó kommunikáció segít a megélt élmények feldolgozásában és rendszerezésében. Mások élményei rávilágíthatnak saját belső motivációinkra, vagy az esetleges azonosulási lehetőségek segíthetik az egymás iránt érzett bizalom létrejöttét. Az, hogy magamról beszélek mások előtt, új kapcsolati élményt ad. A szabad improvizáció során az elme kreatív megnyilvánulásai ösztönzik a testet az új mozgásformák keresésére, így állandó figyelemben és készenlétben van anélkül, hogy a véleményezés szintjéig eljutna. Az utána történő megbeszélés nem értékelés, hanem benyomások összessége, egyfajta monológ, ami ugyanúgy előre viheti azt, aki megfogalmazza, mint azt, aki hallgatja az általa megélt élmények reflexióját.

„Mindannyian táncosok vagyunk. Sokkal előbb használjuk a mozgást érzéseink, szenvedéseink, dühünk, örömeink, zavarunk és rettegeéseink kifejezésére, mint a szavakat. Így a mozdulatok jelentését is hamarabb fogjuk fel, mint a verbális kifejezését. Szükségünk van a mozdulati kifejezésre, ezért szükségünk van a táncra. A ritmus – a természet alkotórésze – körülöttünk, bennünk él, és minden élőlény tulajdonsága. Ha a ritmust mozgással kapcsoljuk össze, táncot kapunk.” (Stevens id. I3: 21)

Lőrinc Katalin – aki a klasszikus balett világából vált a modern-kortárs tánctech-
nikák, kifejezetten a Graham-tánctechnika mesternőjévé – a táncpedagógia szem-
pontjából a következőképpen fogalmazza meg, hogyan kell a mai kor kihívásainak
megfelelni: „a képzés során nem lehet a forma- és struktúraelsajátítás a kizárólagos cél
még a balett, néptánc és társastánc oktatásán belül sem. Kellő súllyal kell szerepelnie
a nem frontális munkamódszerrel végzett feladatoknak, mint a csoportos vagy páros
feladatmegoldásoknak, improvizatív és kombinatív feladatoknak és tantárgyaknak,
a feladatokra történő egyéni reflektálásnak.” (Lőrincz, 2018: 197)

A táncpedagógia alapvetően gyakorlatcentrikus szervezésében számtalan lehető-
séget kínál, hogy az előzőekben felsorolt kihívásoknak meg tudjunk felelni, hatéko-
nyan tudjuk fejleszteni a felsorolt területeket. Életkori, korosztályi megközelítésben
szeretném felvázolni, milyen két nagy terület, módszertan kínál ehhez hatékony
megoldásokat, gyakorlati lehetőségeket. Tizennégy éves kor alatt a teljesítménymen-
tes problémamegoldás az elsődleges, míg a fölött a személyiség fejlesztése, az ön- és
társismeret az a terület, ami korosztályt tekintve a legfontosabb.

A főbb pontokat érintve ismertetem azt a két módszertant, melyeket saját mun-
kámban is sikeresen alkalmazok. Tanulmányomban bemutatom, hogy egy-egy gya-
korlat hogyan képes a gyermekkorból átvezetni a tanítványt az egyre szélesebb és
komplexebb feladatokba, segítve ezzel személyes fejlődésüket.

1. GYERMEKKOR: KREATÍV GYEREKTÁNC

„A tánc nem más, mint csoportos rendrakás a térben és időben, a világban.” (Ange-
lus, 2012: 111) Angelus Iván a kreatív gyerektánc megalkotója és rendszerbe foglaló-
ja kiemelkedik korunk magyarországi táncpedagógusai közül. Nemcsak azért, mert
önerőből saját iskolarendszert hozott létre és működtetett a 21. század elején Ma-
gyarországon (Budapest Tánciskola-rendszer), hanem mert az infrastruktúra mögé
olyan átgondolt, a táncos testet-lelket-szellemet több oldalról megközelítő pedagógiai
rendszert alakított ki, mely iskola európai szintű táncosokat, alkotókat bocsát útjára.
Az általa kidolgozott kreatív gyerektánc nagyban hasonlít a drámaórákon alkalmá-
zott improvizációs helyzetgyakorlatokhoz, csak a megközelítése eltérő: a fókuszban
nála a test és annak kifejezési módozatai állnak. Nem feltétlenül a gyakorlatok leírá-
sára helyezi a hangsúlyt, hanem alapelveket, pedagógiai hozzáállást fogalmaz meg.

„A tánc órának nem célja eredmények felmutatása. A cél a tanulás. Az eredmények
majd mutatkoznak, amikor másnap nem esünk hanyatt a csúszós úton, amikor ti-
zenöt év múlva jobban, biztonságosabban tudunk majd autót vezetni, amikor kicsit
könnyebben tudunk majd »csajozni« illetve »pasizni« (respektíve). Nagyon büszke

voltam, amikor volt tanítványaim évekkal később elmondták, hogy »ma« úgy látják, »akkor«, a táncteremben tanultak meg helyesen állni, járni, lélegezni. Ott tanultak meg pihenni, bízni, megfigyelni.” (Angelus, 2012: 18)

A gyermek *mozgásfejlődésének* egyik legfontosabb szakasza (Demarcsek, Mező és Mizerák, 2012), mely egész életére kihat, a 0–12 éves korig terjedő időszak. A kreatív gyermektánc nagyjából az 5–10 éves korig terjedő időszakot érinti, bár a módszerben rejlő tapasztalatokat tovább lehet vinni felsőbb korosztályokba. A megjelölt életszakasz elején a gyermek utánoz és önálló utakat is keres egyszerre. Ha érdekes számára a cselekvés, képes erőfeszítéseket tenni érte, egyre kitartóbbá válik, elviseli az estleges kellemetlenségeket is. 5–7 éves korára képes a szabályok betartására, mozgásában magabiztossá válik, fontossá válik számára a mozgásminőség, az egyre igényesebb kivitelezés. A nagy- és finommotorikus mozgások különösen jól fejleszthetők ebben az időszakban. A térbeli differenciálódás 7–8 éves korra jelentősen javul, képessé válnak háromdimenziós mozgásformák megértésére, elsajátítására. Az időszak végére – azon túl, hogy a testhasználat tudatosabbá válik, és kifejlődik az ezt végrehajtani képes test – képesek lesznek akár kisebb etüdöket létrehozni, az előadókészség differenciáltabbá válik, megnő a szerepbelépés minősége. 7–10 évesen megfelelő fejlesztés mellett a gyermek tudatos táncossá válhat.

Az óra egészére jellemző a szabályok és struktúrák rugalmas változtatása. Összesítve a következő szabályokat fogalmazta meg Angelus a *Táncoskönyv* (2012) című könyvében: célszerű az óra elején ráhangolódást elősegítő gyakorlatokat alkalmazni, míg az óra végén levezető gyakorlatot. Ez segít abban, hogy a gyermek teljesen bevonódjon az óra menetébe. A gyermekkori sajátosságokat figyelembe véve (pl. cselekvésben megnyilvánuló gondolkodás, együttműködési képesség, a figyelem megtartása rövid ideig tart, magas mozgásigény, a játék öröme) mindig legyen az órán közös mozgásgyakorlat, mely az egész testet megmozgatja. Legyen mindig idő a váratlan, újszerű feldolgozására, új tapasztalat szerzésére. Legyen olyan gyakorlat, ami könnyű, és legyen olyan, ami nehéz. Teremtsük meg a lehetőségét annak, hogy mindenki minden órán szerepeljen, legyen tánc egyedül és legyen bemutató másoknak. Szembesüljenek a gyerekek fizikai kihívásokkal, érdemes egy erősítő feladat beiktatása. Időben legyen vége az órának, tisztelve ezzel mind a magunk, mind tanítványaink idejét.

A kreatív gyerektáncórán alkalmazott játék csupán eszköz, nem pedig cél. Az a jó játék, amit nem lehet megoldani, nincs egy konkrétan megfogalmazható végcélja. A játék lényege az egyéni megoldás megtalálása. A játékot mindig kövesse annak elemzése, mivel ez fejleszti a koncentrációt, hiszen figyelmük a részletekre, az egészre és önmagukra kell egyszerre irányuljon.

Angelus (2012) a tanítás lényegi pontjait fogalmazza meg a saját maga által alkotott rendszerben. A gyermekre annak gazdag mozgáskincsével és még ki nem alakult fogalomrendszerével együtt tekint. Pontos és kimerítő magyarázatot vár el a pedagógustól, így mélyítve el a tudásanyagot. Óráról órára használja már gyermekkorban a vitahelyzetet, ahol mindenki megfogalmazhatja, sőt módosíthatja saját álláspontját. Megfogalmazzák, és a gyakorlatban ki is próbálják az elmondottakat: az itt és most elve érvényesül.

2. FELSO TAGOZAT ÉS GIMNÁZIUM: AZ IMPROVIZÁCIÓ KÉRDÉSKÖRE

A 20. századi táncművészetet a folyamatos kísérletezés, szabadság, a szabályok folyamatos újrafogalmazása jellemzi. A kortárs – tehát jelenkori – tánc folytatja ezt a hagyományt, újabb és újabb területeket hódítva meg és fedezve fel. A kortárs táncművészet előszeretettel nyit egy-egy művészeti ág felé – képzőművészet, zene, cirkusz –, és emeli be darabjaiba a neki megfelelő, a közléshez leginkább hasznosuló művészeti megoldásokat. A hagyományos értelemben vett koreografálás a kortárs tánc palettájának csak az egyik területe. „Az improvizáció a szellem és a lélek játékos edzése, és mint ilyen, a személyiség mondhatni stílusos formálója.” (I4: 56) Hatházi megfogalmazása világosan rámutat a lényegi pontokra: tanulás, tapasztalat, hibázási lehetőség, kísérlet, folyamat. Hozzáállás tekintetében fontos a nyitottság, a szabályok betartása, a megszokás elhagyása, a berögzült jó-rossz megoldási minták feloldása. Fő az együtt alkotás élménye.

Mi a céloom az improvizáció megjelenítésével a foglalkozásokon vagy órán? Egy alkotói folyamat elindítása, tanítványaim megismerése, tanítványaim személyiségének, művészi attitűdjének fejlesztése, esetleg az ihletett pillanat tetten érése vagy „csak” játék? Ha látom a célt, hatékonyá válik kezemben az eszköz.

A testünk az *önkifejezés* eszköze. Annak elérése, hogy a tanítvány eléggé elengedett, de közben megfelelően koncentrált legyen egy improvizációs gyakorlat során nagyon nehéz. Legfontosabb sarokköve a tanár és a diák közötti bizalom. „Az improvizáció tehát az adott pillanatban való, előzetes felkészülés nélküli spontán megnyilvánulás.” (I5: 11) Ahogy a színészképzésben az improvizációs gyakorlatok hozzásegítik a diákokat ahhoz, hogy jó színészpálánta legyen, úgy a táncoktatásban a táncművész improvizációja mellett megjelenhet a kompozíció is, ami a koreográfia alapja. Minden, amit tapasztaltunk, testünkben kitörölhetetlen nyomot hagy. Ezt az emlékképet fedezi fel a koreográfus, fogalmazza újjá tudatosan vagy tudattalanul a táncos.

Napjainkban nagy hangsúlyt kap az improvizációs technikák jelenléte. Miután a test megtanult egy adott tánctechnikát, új utak mentén fogalmazza meg saját mozgólanszótárát. Ami az órán történik, mindig más fókuszról válik igazsággá. Egyszer tánctechnikai problémákat feszeget (gravitáció, oppozíció; honnan indul a mozgólans), máskor a személyiségfejlesztés (akarat, kontroll, megfigyelés, kitartás, átlényegülés), vagy a kreativitásfejlesztés (adott szempontok alapján történő alkotás) területére fókuszál. A tanítványokat gondolkodni tanítja, új megoldásokat keresni, kérdéseket feltenni: „abban kell nekik segíteni, hogy megértsék, az eredeti alkotás sajátossága éppen annak a kiszámíthatatlansága.” (I4: 70)

Az improvizáció színpadi műfaj is. Egy időben alkotás és előadás. Aki a táncművészetben az improvizáció útjára lép, arra kíváncsi, mit képes a testével létrehozni, nem pedig külső mintákat akar másolni. A saját mozgásnyelv megtalálásának útja elutasítja a jó és rossz értékkategóriáit, nem minősít. Az órán felajánlott feladatok és szabályrendszerek egyfajta fogódzók, melyek mentén újabb és újabb területek tárulnak elének akár a tanítvány szemszögéből vizsgáljuk, akár a tanár alkotói folyamatát elemezzük. „Minden feladat egy lehetséges kiindulópont, de a táncóra során a táncosok megoldásai az én figyelmem és választásaim, irányításom, tovább viheti szabadon bármerre azokat. Így újabb figyelmi pontok, feladatok születnek. Nem lezárt egység, hanem egymásból újra táplálkozó végtelen lehetőség. A leírt feladatok, játékok, lehetőség egy kiindulásra, ami (sic!) aztán bármilyen irányba tovább lehet vinni. Ezzel újabb játékot felfedezni, újabb tudást lecsapolni.” (I6: 20).

Érdekes kérdés, hogy vajon mikortól lehet/kell elkezdni az improvizációs kísérleteket. A gyermek, aki még nincs tudatában testének mozgáslehetőségeivel, inkább játékként találkozik ezzel a formával. Már szabadon dönthet, de eszköztára nincs hozzá. A lassan felnőtté érő tanítványban viszont egyre inkább erősödik az igény ön-maga vizsgálatára, határainak feszegetésére. Bár még játékba csomagoljuk az improvizációs gyakorlatokat, ezzel segítve a laza lelkiállapot elérését, de az új szabályok, a komplexebb gondolkodásmód felé tereljük az arra kész tanítványt. Érdemes párhuzamosan kezelni a többi tánctechnikai órával, ügyelve, hogy mindig pozitív élményként jelenjen meg a folyamatban. Ennek aránya fokozatosan nőhet a képzési idő elteltével. Célszerű a lehető legtöbb ellenőrzési lehetőséget (tükör, látás) kiiktatni, hogy a táncos a megfelelő ellazult állapotba kerüljön. A táncosnak meg kell tapasztalnia, hogyan alkosson, közöljön a testével, hiszen ez az eszköze, a hangszere. „Valódi pillanat hiányában az improvizáció egy pontatlanul előadott, gyenge koreográfiának tűnhet”. (I7: 38)

Az improvizációs gyakorlatok segítenek abban, hogy a ránk rakódott megfelelési kényszereket, bevált sémákat elengedjük, és új utakat keressünk, ahol saját valónk-

kal találkozhatunk – megismerhetjük önmagunkat, akár a foglalkozást vezető tanárról, akár a táncosról van szó. A rugalmasság, a folyamatos változtatás lehetősége egészen új dimenziókat tárhat elénk, pedagógusok elé is, ha mi is spontán és szabadon tudunk reagálni a foglalkozásokon elénk lépő helyzetekre. Ahogy Hód Adrienn fogalmaz: „Tanítás közben bármikor adhat új irányt a táncos teste. Bátran fogadd a hatásokat. Használd, élj vele! Amit tudsz, azt már tudod, bármikor visszahozhatod az órára, ha van lehetőség menj az újjal! (sic!)” (I6: 21).

3. HOL VAN A HELYE ÉS A SZEREPE A KREATIVITÁS FEJLESZTÉSÉNEK A TÁNCMŰVÉSZETI OKTATÁSBAN?

Az egysíkúvá vált tanulás még a monotonitástűrésben oly kiváló táncosok érdeklődését is eltompíthatja. Egy-egy gyakorlat új nézőpontot hoz be a tánctanulásba, így nyitottságukat, rugalmasságukat is tudjuk fejleszteni, pl. egy már begyakorolt mozdulat, mozgás más kontextusba való helyezése akár térben, akár időben.

Nem minden táncos növendék nyitott és vállalkozó kedvű. Azoknak a táncosoknak, akik habitusuk vagy életkoruk okán gátlásosak, igen nagy segítség, ha *szorongást oldó játékokkal* ráhangoljuk a testi-lelki-szellemi kihívásokra. Ezek a játékok mindig csapatban történjenek, fő funkciójuk a feszültség feloldása hanggal, mozgással, a tanulási rutinból való kilépéssel, pl. terpeszlabda, kő-papír-olló csapatjátékban, labdalánc stb. Az önkifejezés eszközeinek megtalálása nem lehetetlen: a befelé forduló, életkorából vagy személyiségéből adódóan szorongó gyermek képes feloldódni a gyakorlatokban, és ezáltal a biztonságos légkörben jobban is teljesít, bátrabban kezeli a nehéz helyzeteket, mer hibázni.

A tánctanításban fontos és kiemelt hangsúlyt kap az *egyéni látásmód fejlesztése*, a belső képek megtalálása. A mozgáskombinációk készítéséhez vagy egy érzés megéléséhez sokszor segít egy kerettörténet, egy szituáció megadása. A gyakorlatoknál érdemes vizualizációkat, képi hasonlatokat használni, ezek segítenek a belső kép fizikai megvalósításának tökéletességében, a mozdulat megélésében.

A kapcsolatteremtés és a bizalomjátékok *közösségteremtő* ereje kézzelfogható a gyakorlatban. Mivel a táncos közeget is csoportok alkotják, kifejezetten szükséges, hogy csoportépítő és csoportdinamikai játékokat hozzunk be az órákra. Ne csak az együtt megélt fizikai aktivitás kovácsolja össze a csoport tagjait, hanem az együtt átélt játékkal teli öröm is, így könnyebb velük a közös munka. Ilyen gyakorlatok a klasszikus bizalomjátékok bármilyen variációi, illetve azok a feladatok, ahol a másik megismerése, tulajdonságainak megfogalmazása van a figyelem középpontjában, pl. csoportkép – neked gyakorlat.

Az órai munkát változatossá teszi és a hangsúlyos pontokat több oldalról világítja meg, ha az órát – a *ráhangolódás és bemelegítés* idejét – mozgásos játékokkal kezdjük. Ez segíti a tanítványt abban, hogy megérkezzen az órára, áthangolja az gondolkodását egy másfajta cselekvési mechanizmusra. Emellett a megtapasztalt gyakorlat színesíti mozgásszótárát, fejlődik személyisége (önbecsülés), illetve társas kapcsolatai a csoporton belül (együtt elvégzett munka öröme). Ebben segíthet például különböző, közösen összeállított egyszerű mozdulatsor megtanítása, összehangolása akár egy kép vagy vers hatására.

A technikai elemek *pontosabb megértése* céljából érdemes más kontextusba helyezni az adott mozgást, akár egy játék segítségével, így jobban „körüljárhatóvá” válik a probléma, könnyebben fedezhetők fel az összefüggések a táncos számára, pl. egy adott mozdulatsor kombinálása egy szabályjátékkal. (Alaphelyzet: séta a térben, térkitöltés. Használj *off balance* helyzeteket, amikor a szabad térben találkozol a másikkal! Mi a reakció? Mi az első gondolat?) A sokszor monoton, embert próbáló fizikai feladatsorok elvégzése után kifejezetten hasznos, ha feszültségoldó vagy ellazító gyakorlatokat iktatunk be.

Ne féljünk *megszólalni*, megszólítani másokat. A mai táncos alkotásokban nem idegen a táncos megszólaltatása, egyfajta trendet is képvisel (pl. Tünet Együttes *Burok* című előadása; Off *Grace* című előadása; Pina Bausch darabjai, Goda Gábor előadásai). Ehhez viszont olyan gyakorlatokra van szükség, ami erre felkészíti a tanítványokat: egy jól ismert vers, mondóka vagy akár egy könnyűzenei alkotás szövegének mondása a mozgásfolyamat közben.

A színpadi megjelenés, a szuggesztív *előadasmód* csak akkor tud kifejlődni, ha teret és időt hagyunk neki. A táncgyakorlatok megtanulásával a tanítvány még nem lesz előadóművész. Ahhoz számtalan tapasztalás, megfigyelés, kísérletezés szükségeseltetik, amivel megnő önbizalma, kíváncsisága maga és a körülötte levő világ felé, képes megfogalmazni gondolatait, mondanivalóját. Ha megtalálja saját hangját (és ehhez elengedhetetlen, hogy megismerje önmagát), abból kreatív alkotás és alkotó születik. Fontos feladat a színpadi jelenlét erősítése, tudatosítása nemcsak utánzással, hanem belső jelenléttel. Ezt erősítheti a rendszeresen alkalmazott órán belüli bemutató, ahol egy feladatot kell egyedül vagy csoportokban bemutatnia. Nagyon fontos, hogy nem véleményezés van a bemutató után, hanem az élmények elmesélése. (Pl. Fejezd be a mondatot: Nekem az jutott eszembe, miközben néztem...)

A koreográfiák készítésénél szintén hasznos, ha a játékok világához fordulunk. A rögtönzéses játékok segítik a táncost abban, hogy egy-egy táncban megfogalmazott témát jobban megértsen, átéljen, illetve saját ötleteivel, mozdulataival inspirálja a koreográfust. A táncos maga is azonosulni tud az adott szerepkörével, ha úgy érzi,

ő is részt vett a kitalálásban saját gondolataival. Mindig hasznos, ha a tanítvány ötletei megjelennek az alkotásokban, akár egy-egy részt el is készíthet önállóan egy, a koreográfiát végigkísérő gondolatiság mentén.

A pedagógus kreativitása elősegíti a táncos *kreatív szemléletét*, de a megtervezett, átgondolt óravezetést nem helyettesíti. A kettő együtt képes jól funkcionálni. A tapasztalat a legjobban hasznosulni tudó tevékenység a tanulási folyamatban.

4. ALAPELVEK ANGELUS IVÁN KREATÍV GYEREKTÁNC-KONCEPCIÓJA ALAPJÁN

Angelus számára a tánc a *test-lélek-szellem* együtt mozdulása, így egyik tényező sem hagyható ki a folyamatból. Gyakorlatain keresztül a tér-idő-dinamika ismeretét – azt, hogy van már tapasztalata a tér szerkesztésével, rétegzettségével kapcsolatban: lent-fent, kint, bent stb. – felhasználva fogalmazza meg a benne képekben megjelenő fizikalitást. Ez jelenik meg a táncos testén, a mozdulataiban, a dinamikájában. Nem pontos receptet ad, pontról pontra meghatározva, mit kell tennie a tánctanárnak, hogy táncost neveljen, hanem útjelzőket állít fel, ami mentén haladva érzékeny, nyitott, a világot megérteni akaró embereket nevel a tánc nyelvén. Bár Angelus módszertana vállaltan a kisgyermekkorra fókuszál, alapelveit tekintve bármely korosztálynál alkalmazható, és fontos, pontos megfogalmazásokat gyűjt össze.

Alapelvek a kreatív gyerektánc oktatásakor:

Az óra felépítésénél alkalmazzuk a *feszített terhelés elvét*: az óra menete, tempója legyen kicsit túl gyors, kicsit túl sűrűn váltsák egymást a feladatok. Ebben a helyzetben élesedik a figyelem, a lényegi pontokra fókuszál a tanuló. Tapasztalataim alapján csak megerősíteni tudom ezt a megállapítást. A tanulási folyamat egy jelentős részében határozottan előre visz az ilyen típusú óravezetés. A figyelem mindvégig a *tanítványon legyen*, ne a megtanítandó „tananyagon”. Belőle induljon ki az oktatás – esetlegesen az ő hibáiból. *Hibázni jó*: aki nem csinálja, nem is hibázik. A tanítvány, aki nem követ el hibákat, valójában nem cselekszik az órán. A hibáinkból, a pedagógus vállalt hibájából is, mások megfigyeléseiből sokat tudunk tapasztalni. Egy pedagógus számára a legjobb tanító a tanítvány.

Az alapelvek mentén *fejlődjön és változzon* a rendszerünk. A merev ragaszkodás a megtervezett tanmenethez, óratervhez nem a fejlődést segíti, mert a terv alapján elképzelt test csak egy, az órán viszont általában minimum 15 különböző testtel, habitussal, lélekkel találkozunk. Miért ne változtassunk? A táncórák célja a *tanulás* maga. Jelen esetben az a fontos, hogyan tanulom meg: melyik utat választom a tanítványokhoz – ez mindig más.

A pedagógus szemszögéből nézve a tanítás során mindig egy ponton legyen a *hangsúly*: ne akarjon a pedagógus mindent kijavítani a tanítványon (kezét, lábát, fejét, törzsét stb.). Emeljük ki a leglényegesebb szempontot, és arra fókuszáljunk. „[A]nnak kitartó nem tudása, hogy mi a tánc.” (Angelus, 2012: 17) A pedagógus mindig kutassa a tánc mibenlétét, jellegzetességeit. Tartsa szem előtt, hogy a tánc mint mozgásrendszer örökké változik.

A tanuló fejlődése a pedagógus *személyes jelenlété*n, hitén, intenzitásán múlik. „Erős élmény, átél, képszerű tapasztalat gyűrűzik csak tovább. A tudás kliséiből kiinduló, megjelenítő, illusztráló mozgások unalmas másolatokat teremtenek.” (Angelus, 2012: 18)

Fontos kérdés: hogyan inspiráljuk, biztassuk, ösztönözzük a tanítványt? *Éppen születő elvek*: a rugalmasság, az egymásra figyelés, a változásra, változtatásra való képesség áll az óra középpontjában, ez erősíti az elfogadó légkört.

Pozitív instrukciók elve: a tiltást is pozitívan fogalmazzuk meg. Az instrukció ne az legyen: „Ne menj le a földre!”, hanem a „Maradj mindig talpon!”. A gyakorlaton belüli minőségi instrukciónak is arra kell vonatkoznia, mit kell csinálnia ahhoz, hogy jobb legyen az adott feladat, nem pedig arra, mit ne csináljon. Általában a tiltás magával hozza a nem-cselekvést is, a tanuló passzívvá válhat.

A nem-tudás vélelme: a kreativitás alappillérenek is lehetne nevezni. A rugalmas szabályokkal szegélyezett úton – mely meghatározza magát a feladatot – mankók, melyek használatával oda jut el a feladat, ami a gyerek képességeihez, adottságához, habitusához a legközelebb áll, és fejlődik általa. Egy feladatnak számtalan megoldása létezik.

Büntetés és jutalom a kreatív gyerektánc órán nem létezik. Ami az órán történik, belső energiáink megmozdítása, az alkotás öröme önmagában véve jutalom. A folyamatok helyes megismerése veszi át a szerepet: hol hibázott, hogyan csinálhatta volna máshogy, hogy ne kövesse el a hibát újra. A táncórákon – minden korosztállyal foglalkoztam már huzamosabb ideig – én sosem tapasztaltam fegyelmezési problémát. Aki odajött, azért jött, hogy megtapasztalja a tánc örömét, közös volt a cél, a feladat, egyet akart mindenki, így nem volt kérdés, hogy a figyelem és energia hova összpontosul. A teljesítményt nem értékelni kell, hanem elemezni.

Hogyan maradjon biztonságos egy táncóra? *Ne árts*: ez valójában a figyelem elve. Figyelek magamra, a másokra, a környezetemre, a jó szándék vezérel. Ha mégis figyelmetlenné válik a tanítvány, akkor feltárva az ok-okozati viszonyokat meg kell vele értetni, mi történt, a tanulságokat le kell vonni.

Az izgalmas környezet, a tanár személyisége, illetve az, amit „csinál”, az hogy a pedagógus nem oktatja a gyermeket, hanem segíti a tanulását – ezek a tényezők idézik

elő az elmélyült tudást. Az iskolának nem az volna a feladata, hogy megfelelő mennyiségű tudásanyagot sulykoljon a diák fejébe, hanem, hogy azokat a tudásanyagokat, amivel megismerkedik, mindig az adott problémának, kérdésnek megfelelően tudja alkalmazni. A pedagógus feladata jobb esetben abból áll, hogy olyan helyzetek elé állítsa tanítványait, amiben kipróbálhatják tudásukat, problémamegoldó képességüket. „A tanítás célja nem az, hogy utolérjen bennünket a tanítvány, hanem, hogy messze túlszárnyaljon. Aki követ, legfeljebb második marad.” (18: 29).

A táncművészeti oktatásban szinte folyamatosan jelenlevő játékok, kreatív feladatok pókhálószerűen fogják össze a különböző tánctechnikai periódusokat. Sajátságos, hogy ezeket a feladatokat – tudtommal – még nem jegyezték le egy kötetben, bár nagy szükség lenne rá. Bár még Martha Graham, a 20. század nagy tánctechnikai újítója hívta fel rá a figyelmet, hogy semmiképpen se jegyezzük le gyakorlatait, mert abban a pillanatban elveszük a fejlődés/fejlesztés lehetőségét, és csak üres forma marad. A gyakorlatok, amiket az órákon alkalmazunk különböző tánctechnikai kurzusokon, szakmai diskurzusokban „szájról-szájra”, a kipróbálás, új helyzetbe állítás által alakulnak és formálódnak, megtartva a vázat, amit a táncpedagógusok jelentős része ismer. Hogy honnan? Nem tankönyvből, hanem a gyakorlatból, élményeiből, kreatív újratemtésekből. Hiánypótló lenne, ha bizonyos szempontrendszer alapján összegyűjtve lejegyezve láthatnánk ezeket.

5. PÉLDÁK

Az alábbiakban ismertetett gyakorlatok csak kiragadott példák ebből a sajátos, hálózatszerűen összefüggő gyakorlatrendszerből. Néhány általam fontosnak tartott téma egy-egy gyakorlatát ismertetem a három választott korosztályban, fokozatosan haladva a kreatív gyerektáncból az improvizáció világába. Fontos, hogy ez a megvilágítás saját tapasztalataim alapján született, de nem örök érvényű, sokkal inkább egyfajta megközelítés. A sokoldalú felhasználása abban is rejlik, hogy a pedagógus képes lehet arra, hogy újabb összefüggésben, egy teljesen más logikai rendszer szerint alkalmazza a gyakorlatokat, hiszen a cél, az elérhető „eredmény”, a korosztály, az adott helyzet újabb kapcsolatrendszert tárhat fel.

a) Testkép

Kisgyermekkor: Rajzolás kézzel levegőben, lábbal földre

Csoportosan végrehajtható egyéni munka. Adott témára, érzésre, vizualizációra épülő gyakorlat. A szabad térben elhelyezkedő gyerekek először karral, majd lábbal fogalmazzák meg szabad táncban az adott témához kapcsolódó gondolataikat. Fontos

a térben való haladás lehetősége, a saját belső világra való figyelés – a „burok” megteremtése.

Felső tagozatos: Rajzolás partnerrel

A páros gyakorlat során a két táncos adott vagy önállóan kiválasztott testrészt összeérintve (egyenlő súlyt adva), térben haladva (vagy egy területet betöltve) adott szempont vagy szabad improvizáció alapján rajzol a levegőbe, talajra. Szempontként jelenhet meg: dinamikai váltások (pl. gyors-lassú, erős-gyenge stb.), szintváltások (talaj, álló, levegő), szünetek és akciók váltakozása. Fontos az egymásra figyelés, összehangolódás lehetősége.

Gimnáziumi korosztály: Irányítás-vezetés

Partnerrel, egy pontot összeérintve, de súlyt adva (irányítva) végezzük a gyakorlatot. „A” táncos az érintésével irányítja, befolyásolja „B” táncos mozgását. Egy-egy ponton lehetséges nagyobb súlyátadás, ezzel is segítve a táncos mozgását. Beiktatható az elszakadás-visszatalálás élménye. Különböző szintek, irányok, dinamikai váltások színesíthetik a gyakorlatot. Érdekes kérdés: mi történik, ha az érintett pont vándorolni kezd?

b) Érintés

Kisgyermekkor: Mozcáslehetőségek földhöz ragasztott testrésszel

Csoportosan végezhető egyéni munka. A gyerekek egy adott testrészüket a talajhoz érintve akár témára, akár szabad asszociációval dolgoznak. Az alapváltozatában magának a mozgásnak a határait tágítjuk, de ha van hozzá kapcsolva téma, a kifejezést fejlesztjük. Érdemes a csoport egy részét nézőként szerepeltetni, azután váltani a szerepeket, hogy tudatosuljon a kifejezés lehetőségeinek tárháza, illetve inspirációt kapjanak a résztvevők. Téma lehet maga az alapkonceptió: milyen érzést vált ki belőlem a rögzítettség helyzete?

Felső tagozatos: Mozcáslehetőségek partnerhez ragasztott testrésszel

Az előző gyakorlathoz képest a mozgáslehetőségek a partnerhez kötnek. Itt az együttműködés, és nem a fentebb említett irányítás a cél. Az egyéni elképzelések feladása – vagy fel nem adása – a közös cél érdekében, illetve a meglepő helyzetek megoldása kerülhet a fókuszba. A távlati céloknak megfelelően dönthetünk arról is, hogy a pedagógus határozza meg a testrészt, vagy a párok döntenek el, hol ragadnak össze. Témáját tekintve nem a rajzolás a fontos, hanem a két test mozgáslehetőségeinek fel-

térképezése kerül előtérbe. Lényeges kérdés: hogyan haladok így a térben, hogyan történik, és mit vált ki a találkozás más párokkal?

Gimnáziumi korosztály: Irányítás érintéssel, partnercserével, megadott szempontok alapján

A fejlődési lehetőség itt az irányító-irányított szerep váltakozásában, akár el nem döntésében van. Hogyan jelenik meg a dinamika, illetve a tér szintjeinek használata az improvizáció során? Mire vagyunk képesek együtt? Megfelelően rugalmasan vagy rugalmatlanul reagálunk partnerünk kezdeményezéseire? Különböző szempontok megadásával színesíthetjük az alapkoncepciót (pl. tempóváltás, szünet-mozgás beiktatásával).

c) Ritmus

Kisgyermekkor: Stoppos játék

Az úgynevezett Stoppos játék kifejezetten elterjedt a magyar művészeti oktatásban, hiszen alapkoncepcióját tekintve igen egyszerű: ha szól a zene, mozgunk, ha csend van, megállunk. Végtelen számú variációja létezik, például a megállás pillanatában karaktert formálunk meg, vagy ha a zene megáll, karakteres mozgással jutunk le a földre (pl. robotként, piheként stb.), a zene által sugallt hangulat ellenében mozgunk. Létezik fordított Stop-tánc: ha szól a zene, megmerevedünk egy helyzetben, ha csend van, táncolunk.

Érdeemes a gyerekek által kitalált verziókra is figyelmet fordítani, amik spontán módon jelennek meg az órán, kipróbálni őket. Általában jobban élvezik, mint az eredetit.

Felső tagozatos: Stoppos játék

Az alapkoncepció ugyanaz, mint az előző esetben. A variációk komplexitása és a már meglévő eszköztár felhasználása teszi izgalmassá a játékot. Variációi lehetnek a csoportban tapsra váltás: mindig más testrész vezet a mozgásban. A bárki tapsolhat verzióban nem zenére mozgunk, hanem a témára, belső ritmusra. A zenére séta/mozgás/karakteres tánc, csendre összefutás 2/3/4 fős szoborba témára vagy saját inspirációra dolgozva.

Gimnáziumi korosztály: Stoppos játék

A váz nem változik, csak a létszám: duett formában: egyik a tapsoló, másik a mozgó, spontán szerepcserével. Csoportosan: 2 csoportban mozgunk. Az egyik csoport tapsra indul, a másik ugyanerre a tapsra áll meg. A nyugalmi helyzetben levők akár

felületként is szolgálhatnak a mozgó társaiknak. Ez lehet érintés, nagyobb felület, gurulás a másikon, mászás, ugrás a másikra (fogadó felülettel, nem passzívan).

d) A tér szintjei

Kisgyermekkor: Állás-fekvés

Állásból fekvésbe, fekvésből állásba érkezés öt ütemben, irányítással (pl. taps), öt mozdulattal kell megérkezni a meghatározott helyzetbe.

Felső tagozatos: Állás-fekvés

Duett formában: partner levezetése állásból a földre. Az irányítás az érintés, maga a mozdulat indítása: például az érintett testrésszel kell indítani a mozgónak a mozgást. Lényeges kérdés: képesek vagyunk-e az érintést befogadni, illetve milyen érzés adni? Az irányítást minek a vágya hajtja: akadályoztatni szeretnék vagy megoldani? Elindulás a térben: ugyanez a gyakorlat, csak miközben a térben haladunk, megjelenik a többi pár is a színen, előtérbe kerül az alkalmazkodás, illetve a térbeli tájékozódás fejlettsége.

Gimnáziumi korosztály: Állás-fekvés

Improvizációban páros vagy két csoportos gyakorlat. Amíg „A” a talajon táncol, „B” állásban. Amikor „A” feláll, „B”-nek szintet kell váltania. Második körben B az irányító. Haladó verzió: nincs irányító, ha az egyik vált, a másiknak is váltania kell. Térben való elmozdulás is szükséges ahhoz, hogy a fejlesztendő területek komplexen jelenjenek meg. Érdeemes feltennünk a kérdést: mi a cél? A teret egyenletesen felosztani, vagy elbillenteni valamelyik irányba?

e) Szabad tánc

Kisgyermekkor

Csoportos improvizáció: fókuszban például a dinamikai váltással (érdeemes a szélsőséges variációk felé fordulni), a tér szintjeivel (talaj, álló, levegő) vagy a hangulattal (vizualizáció megadásával, pl. mozogj úgy, mint egy éhes farkas).

Felső tagozatos

„B” táncos szabad táncba kezd, vagy témára mozdul. „A” táncos felkínál egy pózt, „B” beépíti saját táncába (egyszer vagy többször), „A” eldönti, mikor vált pózt. Kérdés: ki kire hat? Hatnak-e rám a többiek – más párok? Figyelem-e a társamat, vagy

a belső képek kapnak teret? Érdemes ismét hangsúlyt helyezni a térben való elmozdulásra, a dinamikai váltásra.

Gimnáziumi korosztály

Egyéni, időben meghatározott (pl. 1 perces) improvizáció témára vagy szabadon. „A” táncol, „B” megfigyeli. A tánc végén „B” leképezett tánca következik fele annyi időben (ez itt fél perc), arról, amit látott. Nem a pontos reprodukálás a cél, hanem a benyomások tükrözése. Szerepcsere. Csoportok megtekintése is szempont lehet, az azokból való inspirálódás ismét új szintet ad a gyakorlatnak.

A felsorolt gyakorlatok nagyszerűsége a változékonyságukban rejlik, amelyet az aznapi személyek és az általuk elfoglalt környezet határoz meg. Nagyon fontos a feladatot közlő/irányító pedagógus facilitátor szerepe ahhoz, hogy megteremtjük a lehetőséget az előzőekben felvázolt területeken a táncos fejlődéséhez. Mindig érdemes megfogalmazni, pontosan milyen cél vezet minket a feladat végrehajtása közben. A felsorolt gyakorlatok egy része nem kíván tánctechnikai tudást, hanem szabad, nyitott szellemet, játékosságot, a megfelelési kényszertől való szabadulás lehetőségét, éppen ezért alkalmazható akár feszültségoldás céljából más területeken is.

UTÓSZÓ

A pedagógus személyisége jelentősen meghatározza a gyakorlatok végkifejletét. Hasznos, ha megfogalmazzuk a célt, de semmiképpen ne ragaszkodjunk hozzá rövid távon, hiszen a tanítvány által felkínált lehetőségek nekünk is új utakat mutathatnak meg, lehetőséget adva magunknak a fejlődésre. A tanítvánnyal való találkozás, az órán kialakuló kapcsolat, az itt és most pillanata, mind hatással van a megszülető mozdulatra, alkotásra, fejlődésre. A gyakorlatok jellegzetessége az illékonyság, de a gondolkodás, az alkotás nem áll meg, a következő találkozásig kitart, és tudattalanul mozgatja tanítványunk belső képeit. Az újabb találkozás, ha megfelelően intuitív és nyitott mindkét fél, ismét lehetőséget nyújt a test-lélek-szellem fejlődésére.

Az improvizáció önállóság, a magunkba vetett hit megjelenése, annak a szabad térnek a megnyilvánulása, hogy nincs hiba, csak megvalósítás. Ha a művészeti neveléssel ezt a tudást megalapozzuk a tanítványban, várhatóan az más tanulási folyamatban is megjelenik, támogatva ezzel a jobb teljesítményt, a kiegyensúlyozottabb személyiség meglétét.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Angelus Iván (2012): *Táncoskönyv*. Új Előadóművészeti Alapítvány, Budapest.
- Demarcsek György, Mező Ferenc és Mizerák Katalin (2012): *Tánc-ok: A táncos tehetség azonosítása és gondozása*. Constantine the Philosopher University in Nitra & Kocka Kör, Debrecen.
- Lőrinc Katalin (2018): Szellemi nyitottság mint a táncalkotói kreativitás feltétele az oktatás felelősségének aspektusából. In: Bolvári-Takács Gábor, Németh András és Perger Gábor (szerk.): *Táncművészet és intellektualitás*. Magyar Táncművészeti Egyetem, Bp., 195-199.
- I1, Laczó Zoltán (2002): A morális nevelés lehetőségei az iskolai zenehallgatásban. *Parlando*, 2002/6. <http://www.parlando.hu/ISME2.htm> (2021.06.04.)
- I2, Demetrovics Zsolt és Koronczai Beatrix (2010): Az internet árnyoldala: problémák és függőség. *Oktatás-informatika*, 2010/1-2. 44-50. https://www.elteread.hu/media/2013/05/Okt_Inf_2010_1_2_opt.pdf (2021.08.23.)
- I3, McKinney, Gayle, Griffith, Donald Muldrow és Günther, Helmut (1985): Hárman a modern táncról. *Táncművészet*, 1985/7. 21-23. <http://tancmuveszet.hu/wp-content/uploads/2016/09/tancmuveszet-1985-7-beliv.pdf> (2021.08.23.)
- I4, Hatházi András Attila (2003): *Improvizáció és személyiségfejlesztés*. Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest. <http://www.szfe.hu/uploads/dokumentumtar/hathaziaadolgozat.pdf> (2021.08.25.)
- I5, Várady Zsuzsa (2016): *Improvizációs technikák alkalmazása a forgatókönyv-fejlesztésben és a forgatókönyvíró-képzésben*. Színház- és Filmművészeti Egyetem, Budapest. <http://www.szfe.hu/wp-content/uploads/2017/03/Va%CC%81rady-Zsuzsa-doktori-dolgozat.pdf> (2021.08.12.)
- I6, Hód Adrienn (2014): *Tánctanítás improvizációval*. Budapest Kortárstánc Főiskola, Budapest. <https://tanc.org.hu/wp/wp-content/uploads/2015/01/H%c3%b3d-Adrienn-BA-szakdolgozat.pdf> (2021.08.03.)
- I7, Lőrinc Katalin (2014): *A test szövege*. Színház- és Filmművészeti Egyetem Doktori Iskola, Budapest. <http://www.szfe.hu/uploads/dokumentumtar/lkdisszertacio.pdf> (2021.08.01.)
- I8 Angelus Iván (2017): *Az én pedagógiám*. Budapest Kortárstánc Főiskola, Budapest. https://tanc.org.hu/wp/wp-content/uploads/2015/11/Angelus_Ivan_2017_MA.pdf (2021.07.25.)



GESZTELYI HERMINA

TÁMPONTOK A GYEREKPRÓZA ÉRTELMEZÉSÉHEZ

Gyakorlati útmutató



BEVEZETÉS

Tanulmányom elsősorban az óvodapedagógus-hallgatóknak kíván gyakorlati segítséget nyújtani a gyerekprózáról való gondolkodásban és ennek értelmezési folyamatában. A szövegek interpretációja jelenti a minőségi gyerekirodalom kiválasztásának alapját, így az óvodás gyerekek irodalmi ízlésének és teljes személyiségének formálását. A dolgozat utolsó pontjában bemutatott elemzés ennek megfelelően egy óvodás korosztálynak szóló könyvet hoz példának. Ezzel együtt az általánosabb megállapítások minden nevelő és pedagógushallgató számára hasznosak lehetnek, akár a gyakorló pedagógusoknak is ötletet adhatnak, illetve segíthetnek felidézni, rendszerezni eddigi ismereteiket.

Elsőként az irodalomhallgatás és az olvasás egyéni és társadalmi hatásait mutatom be. A téma különböző aspektusokból már elég jól feltárt, az ismert kutatásokra hivatkozva csak a legfontosabb megállapításokat rögzítem. Az irodalomhallgatás és az olvasás jelentőségét követően a szövegelemzés fontosságát ismertetem, amely az irodalmi szöveg értelmezésének alapja is. Tisztázom az elemzés célját, és igyekszem elosztatni a fogalommal kapcsolatban rögzült tévhiteket. Noha az interpretációra vonatkozó megállapítások több esetben általános érvényűek, a továbbiakban mégis elsősorban a gyerekprózára vonatkoznak. Indokoltnak tartom megmagyarázni, hogy miért épp e szövegcsoporthoz célozza a vizsgálat, illetve utalni a más korpuszok (pl. gyerekklíra) elemzését segítő munkákra. Ezt követően összefoglalom az elemzést segítő gyakorlati tanácsokat, amelyek támpontot jelenthetnek az órai interpretációk és

a későbbi intézményi tevékenység tervezése során. Végül példát hozok az alkalmazására egy óvodás korosztálynak szóló mű értelmezésén keresztül.

1. A SZÉPIRODALOM HATÁSA

Általában a művészet – ezen belül pedig az irodalom – személyiségre gyakorolt hatása az antikvitástól kezdve ismert. Tulajdonképpen ezt írja le Arisztotelész katarzis-elmélete is a drámára vonatkozóan. (Kucserka, 2020: 190) A fogalmat a gyerekirodalommal foglalkozó szakirodalom is átvette, amit főként a lírai hatással kapcsolatban alkalmaztak. (Bódis, 2006: 10; Lapis, 2014: 123–124) Kétségtelen, hogy a mondókák, gyerekversek többségében érvényesülő rím, ritmus, zeneiség, és az ehhez kapcsolódó mozgás révén jobban megragadható ez a folyamat, ám a prózai művek esetében sem szabad megfeledkezni a szöveg- és/vagy gondolatrítmusról, a nyelvi játékokról, amelyek szintén fokozzák a katartikus hatást.

Az irodalom és az olvasás fogalmai szinte elválaszthatatlanok egymástól, noha épp a vizsgált korosztálynál nem esnek egybe, így esetükben célszerűbb irodalomhallgatásról beszélni. Nyilvánvaló az összefüggés az irodalomhallgatás és a későbbi olvasóvá válás között, még ha az olvasóvá nevelésnek számtalan egyéb, szociokulturális tényezője is van. Az irodalom és az olvasás hatásának vizsgálatán belül is kiemelt figyelem irányul az irodalom gyerekkorban betöltött szerepére, lélektani következményeire. Az elmúlt évtizedekben egyre inkább a pszichológia térnyerése figyelhető meg a gyerekirodalmi diskurzusban. (Ehhez lásd: Kucserka, 2020: 186–190) E megközelítés meghatározó munkái közé tartozik Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes *Gyermeklélektan* című könyvének vonatkozó fejezete, Bruno Bettelheimnek *A mese büvölete és a bontakozó gyermeki lélek* című nagyhatású műve, valamint Marie-Louise von Franz kötetei (*Női mesealakok, Az árnyék és a gonosz a mesében, Archetipusos minták a mesében*). A pszichológiai-terápiás irányzatot ma Magyarországon leginkább Boldizsár Ildikó (2010, 2014, 2018) és Kádár Annamária (2012, 2013, 2014, 2017) neve fémjelzi, munkásságukra, eredményeikre a pedagógia is nagymértékben támaszkodik. Az eddigi kutatásoknak köszönhetően mára evidenciának számít az irodalom személyiségre gyakorolt pozitív hatása, és hogy a nyelvi kompetencia és a szövegértés mellett hozzájárul a koncentráció, a nyitottság, az empátia és az érzelmi intelligencia kialakításához, mindezekon keresztül pedig segíti önmagunk és a világ megismerését, megértését. Ennek olyan jól mérhető következményei vannak, mint hogy az irodalomhallgató, majd -olvasó gyerekeknél ritkábbak, illetve csökkennek a tanulási zavarok, nagyobb a szókincsük, könnyebben tudják kifejezni magukat (Szinger, 2019: 150, 152–153), és lényegesen magabiztosabban, otthonosabban mozognak egy

alapvetően literáción alapuló kultúrában – itt akár a hivatali ügyintézésre is gondolhatunk, melynek során a funkcionális analfabetizmus súlyos gondokat tud okozni. Az olvasás képessége – és itt hangsúlyozottan nem a betűk összeolvasására, hanem az értő, rutinná vált olvasásra gondolok – jelentős mértékben befolyásolja a társadalmi érvényesülést, a nyilvánosságban való részvételt. (Hansági, 2017: 39–40)

Az irodalomtanítás visszatérő kérdése, hogy az olvasóvá nevelés vagy az „esztétikai”, „magas” irodalom megismertetése-e a cél. Ugyanez a dilemma rendre visszatér az olvasóvá neveléssel kapcsolatban is, vagyis kizárólag az olvasás gyakorlata számít-e, vagy az olvasott szöveg minősége is. A „mindegy, hogy mit, csak olvasson” elvet gyakran első lépésnek tekintik, amely később elvezet az esztétikai irodalomhoz. Ez a logika tehát azt feltételezi, hogy például a mitológiai elemeket tartalmazó populáris és szórakoztató irodalom (pl. *Harry Potter*, *Percy Jackson*, *Időfutár*) hatására az olvasó eljut a szövegek egyik forrásaként szolgáló klasszikus antik művek (pl. görög-római mitológia, *Iliász*, *Odüsszeia*) olvasásáig. (A kérdésről bővebben lásd: Kucserka, 2020: 184–186.) Ám a két szövegtörzset között nem ennyire egyértelmű az átjárás, hiszen a magas irodalom elsősorban nem a tartalma, a benne megjelenő világ miatt tűnik idegennek és nehezen érthetőnek, sokkal inkább a nyelvezete váltja ki ezt a tapasztalatot. Így tehát az tűnik releváns kérdésnek, hogy a populáris irodalom olvasása során kialakuló szövegértési kompetencia felkészíti-e a befogadókat az összetettebb művek megértésére. Ennek megválaszolása azért sem egyszerű, mert a kétféle szövegminőség jól megférhet egymás mellett, ilyen értelemben a két kategória közti hierarchia, és az az elképzelés, hogy az esztétikai irodalom idővel leváltja a szórakoztató irodalmat, hamis.

Az olvasóvá nevelés egyik kimondott célja a szövegértés fejlesztése (Pásztor Csörgei és Pompor, 2017: 54), ám ehhez a képességhez nem minden szöveg, és nem ugyanolyan mértékben járul hozzá. A sematikus felépülő, kiszámítható történetvezetésű szövegek nem jelentenek értelmezési nehézséget, ilyen módon nem is ösztönzik a szövegértést. Ahogy Kucserka Zsófia (2020: 185–186) is megjegyzi, e készség akkor tud fejlődni, ha az adott mű kihívás elé állítja az olvasóját. Hosszútávú, a személyiséget formáló hatást a nem zsánerként, nem sablonok alapján működő irodalmi alkotások tudnak kiváltani, amelyekben kidolgozott karakterek és helyzetek jelennek meg, szerkezetileg és poétikailag is kimunkáltak, ebből adódóan pedig valódi értelmezést igényelnek. Ezek többnyire a magas irodalom jellemzői.

Mindez azért is lényeges, mert egyre több kutatás igazolja, hogy a literális kultúra alapját jelentő olvasás (amely nem velünk született, hanem tanult képesség) befolyásolja az agyi struktúrákat, az idegrendszert, ilyen módon tehát az egész gondolkodást. (Csépe, 2006: 56–96; Wolf, 2019: 1–35) Ennek köszönhetően az olvasás

segíti a nyitottság, az empátia kialakulását, fejleszti az érzelmi intelligenciát, a kritikai gondolkodást, és érzékenyít – mindezek pedig a demokratikus társadalom fennmaradásának és működésének alapvető elemei. Az olvasás társadalmi összefüggései, jelentősége nem új gondolat, Kemény Zsigmond már a 19. század közepén megfogalmazta, hogy az olvasás a polgárosulás egyik meghatározó eszköze, ami alapvető feltétele a civil társadalom megerősödésének. (A kérdést részletesen lásd: Hansági, 2017: 43–44.) Ez a gondolat jelenik meg Maryanne Wolf (2019) kutatásaiban is, jelezve, hogy ha egyre csökken az olvasók száma, akikben tehát nem, vagy csak kezdetlegesen alakulnak ki az említett képességek, akkor veszélybe kerül az ezekre épülő társadalmi berendezkedés, vagyis a demokrácia is. Ezzel kapcsolatos eredményeit a *Reader, come home – The reading brain in a digital world* [Olvasó, gyere haza – Az olvasó agy egy digitális világban] című könyvében (2019) tette közzé, alaposan körüljárva a jelenséget. Noha a digitális kultúra térnyerését és az ebbe beleszületett nemzedékek képességeinek átalakulását a közbeszéd hajlamos a hanyatlásnarratíva felől elbeszélni, a könyvében Wolf igyekszik felhívni a figyelmet arra, hogy a folyamat elítélése és a rajta való sopánkodás helyett célszerűbb a megváltozott körülményekhez igazítani a módszereket. Gyarmathy Éva és Wolf is jelzi, hogy ez a paradigmaváltás kulturálisan és az agyra, idegrendszerre gyakorolt hatását tekintve hasonló, mint ami az írásbeliség megjelenésekor lezajlott (I1: 10; Wolf, 2019: 7), emellett pedig lehetőséget teremt a kiegyenlített agyi dominanciára. A literáción alapuló kultúrában a bal agyfélteke dominanciája a jellemző, hiszen döntően ehhez kapcsolódik a beszédért és írás-olvasásért felelős terület. A digitális bennszülöttekkel¹ végzett tesztek azt igazolják, hogy ez az egyértelmű dominancia visszaszorulni látszik. (I1: 2–13) Természetesen ez nem azt jelenti, hogy a literáció hatására kialakult képességekre ne volna többé szükség, éppen ezek erősítése lehet a cél, a megváltozott kulturális közeghez alkalmazkodó eszközökkel. Hiszen az agykutatók, neurobiológusok, pszichológusok, irodalomtörténészek és pedagógusok egybehangzó véleménye, hogy az olvasás olyan képességek kialakulását segíti elő, amelyeknek számos pozitív hatása van az egyénre és a társadalomra egyaránt.

1 A digitális bennszülött fogalma Marc Prensky nevéhez kötődik, és azokra használja, akik a digitális technológiába születtek bele. Prensky, Marc (2001): *Digital Natives, Digital Immigrants*. <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> A kifejezést azóta árnyalták (Jukes, Ian és Dosaj, Anita [2006]: *Understanding Digital Children [DKs]: Teaching & Learning in the New Digital Landscape*. <http://jayneturner.pbworks.com/f/Jukes+-+Understanding+Digital+Kids.pdf>), illetve vitatták is (Kirschner, Paul A. és De Bruyckere, Pedro [2017]: *The Myths of the Digital Natives and the Multitasker*. *Teaching and Teacher Education*, 67. 135–142.)

Ehhez viszont a megfelelő szövegek olvasása szükséges. Ahogy Wolf (2019: 40–68; 72–103) is kiemeli: a fentebb említett kompetenciák kialakítására és erősítésére a magas irodalom képes, tehát számít, hogy mit, mennyit és hogyan olvasunk. Annak megállapításához, hogy egy mű esztétikai-poétikai értelemben minőséget képvisel-e, egyedül a szövegelemzés vezethet el.

A továbbiakban tehát ehhez a folyamathoz szeretnék támpontokat adni, olyan gyakorlati tanácsokat, amelyek kiindulást jelenthetnek az interpretációhoz. Noha jelen tanulmányban mindez a szépirodalom felől merül fel, fontosnak tartom megjegyezni, hogy voltaképp az életünk jelentős része leírható értelmezési folyamatként, amelynek során a körülöttünk lévő jeleket olvasva, megalkotjuk a saját értelmezésünket, vagyis kialakítjuk világképünket. Ideális esetben az emberekhez, a szűkebb és tágabb környezetünkhöz való viszonyunkat a megértésre való törekvés vezérli, az interpretációs képesség tehát egyáltalán nem csak az irodalomértés szempontjából hasznos – miközben a szépirodalom maga is hozzájárul önmagunk és a világ megismeréséhez.

A pontokba szedett gyakorlati javaslatok mindenekelőtt a gyerekpróza elemzéséhez jelentenek segítséget. Ennek egyik oka, hogy a gyereklíra esetében több átfogó, szisztematikus munka született, amelyek konkrét szempontokkal járulnak hozzá a lírai művek megközelítéséhez, a gyerekversek értelmezéséhez. Ezek közé tartoznak a *Változatok a gyermeklírára* című kötetek (2006, 2009), Lapis József nagyívű áttekintései (Lapis, 2014: 118–174; Lapis, 2017: 99–117) és Bárdos József írásai (I2; Bárdos, 2015). Másrészt a tapasztalatok azt mutatják, hogy a hallgatók órai keretek között (kötetbemutató, referátum) és az óvodai gyakorlat során is nagyobb arányban választanak prózai műveket, mert könnyebben megközelíthetőnek tartják. Biztonságot jelent számukra, hogy van egy megragadható történet, és nem elvárás – szemben a versekkel –, hogy teljesen szöveghűen adják elő. Az interpretáció azonban gyakran megreked a felszínen, és a tartalomismertetésen túl nem sikerül közelebb kerülni a szöveghez. A kiindulást jelentő támpontok a prózán belül is inkább a műmesék értelmezéséhez jelentenek segítséget, e szövegek esetében ugyanis jobban érzékelhető a bizonytalanság, ami az egyik magyarázata lehet annak az óvodákban mindmáig észlelhető jelenségnek, hogy az irodalmi anyagban egyértelműen a népmesék vannak túlsúlyban. Szintén fontos megjegyezni, hogy csak az irodalmi igényű szövegek esetében merülhet fel az interpretáció fogalma, vagyis, ha a műnek van önmagán túlmutató, a szó szerinti értelmén túli jelentése. Ha mindez nem teljesül, akkor nem áll elő értelmezési helyzet. Ez jellemzően a legkisebbeknek szóló prózára igaz, különösen az egyszerűbb történetvezetésű én-mesékre. Ezeknek a történeteknek kiemelt szerepük van az irodalomértés folyamatában, megalapozzák az absztraktabb szöve-

gek befogadását, hiszen bizonyos mértékű fikció megjelenhet bennük (pl. Czernák Eszter: *Sárkányovi*, Vadadi Adrienn: *Kicsimackó*), illetve ösztönzik az elvonatkoztatás képességét – vagyis annak felismerését, hogy noha varázslatos lények vagy állatok szerepelnek a mesében, a bemutatott helyzetek mégis a gyerekek saját valóságát, hétköznapi helyzeteket jelenítik meg.

Jelen tanulmánynak ugyan nem témája, de talán érdemes röviden kitérni arra is, hogy a népmesék közkedveltsége többnyire nem a szövegek értő olvasásán alapul, inkább a korpuszt övező kultikus beszédmód tűnik meghatározónak, vagyis az az elképzelés, miszerint a népmese örök értékek és általánosérvényű bölcsességek hordozója. Nagyon szépen megmutatja ennek a megközelítésnek a problematikusságát Gulyás Judit tanulmánya (2018: 92–107), amely felhívja a figyelmet a népmesékről való gondolkodás felülvizsgálatának szükségességére. A népmesék gyakran sematikus karakterei, ismerős történetelemei azt az illúziót keltik, hogy könnyen megközelíthető a korpusz, értelmezése mechanikusan végrehajtható – vagyis egy elemzési modell alkalmazható lesz a többi szövegnél is. E (tév)képzetek kialakulásában jelentős szerepe van azoknak a népmese gyűjteményeknek (a *Kedvenc meséim*-típusú kiadványoknak), amelyek valóban leegyszerűsítik, uniformizálják a meséket. Ebből is adódik, hogy ha a hallgatók például Bajzáth Mária (2014, 2020) vagy Zalka Csenge Virág (2019, 2020, 2021) köteteivel találkoznak, akkor gyakran ugyanúgy zavarba jönnek, mint egy műmese esetében, hiszen ezek a változatok jellemzően nem illeszkednek a népmeséről kialakított sémába. Érdemes volna tehát újragondolni a népmesék helyzetét, megközelíthetőségét, módszertani lehetőségeit – most azonban térjünk vissza a műmesékhez.

A következőkben tehát azok a javaslatok következnek, amelyek az interpretáció első lépését jelenthetik, segíthetik az értelmezés megkezdését. Ezt követően pedig példát mutatok e tanácsok gyakorlati alkalmazására is egy kortárs mese elemzésén keresztül.

2. GYAKORLATI JAVASLATOK AZ INTERPRETÁCIÓHOZ

A továbbiakban hangsúlyozottan nem egy elemzési szempontsört (cím és szöveg viszonya, tér-idő szerkezet, műfaj, narrátori pozíció stb.) szeretnék összeállítani, hiszen ezek ismerete feltételezhető – és a tapasztalatok alapján a hallgatók valóban e tudás birtokában érkeznek a képzésre. Másrészt fontos ugyan az említett szempontok érvényesítése, de nem elegendő, hiszen a keretes szerkezet vagy a nyelvi alakzatok felismerése önmagában nem interpretáció. A problémát gyakran éppen az jelenti, hogy sikerül ugyan meghatározni a szöveg jellemzőit, ám nem sikerül jelentést társítani

ezekhez, így az értelmezés elmarad. (I3: 248–250) Éppen ezért az összeállított javaslatok inkább technikákat, a szöveghez való közelítés lehetséges módjait mutatják meg, és ilyen módon próbálnak gyakorlati segítséget nyújtani. Melyek lehetnek tehát az értelmezés kiindulópontjai?

2.1. Első benyomások rögzítése, olvasás és újraolvasás

Természetesen minden elemzés során első lépés a szöveg elolvasása. Ám nem mind-egy, hogyan olvasunk. Az első olvasás után érdemes rögzíteni a benyomásokat: tett-e a történet, milyen a hangulata, mi a véleményünk a szereplőkről stb. Ezen a ponton még nem szükséges mélyebben elgondolkodni az impressziók miértjén, a későbbiekben azonban közelebb vihet az interpretációhoz, ha megpróbáljuk a szöveg alapján felfejteni e kezdeti benyomásokat, és megkísérlünk magyarázatot adni rájuk. Vegyük példának Dániel Andrásztól az *És most elmondom, hogyan lifteztem* című mesét. A szöveggel való első találkozás során már meghatározó élmény a humor, és az, hogy egy szokatlan, rendhagyó könyvvél van dolgunk. Érdemes összegyűjteni, hogy melyek azok az elemek, amelyek e különös, furcsa hatást megteremtik. Ilyen lehet a könyv kialakítása, a főszereplő megszólalása, az abszurd szereplők és történeteik stb. A továbbiakban ezek mind szempontot jelenthetnek a szöveg értelmezése során.

Ugyanígy célszerű saját szavainkkal összefoglalni a szöveg tartalmát. Ennek a lépésnek több szempontból is fontos szerepe lehet. Egyrészt, nyilvánvalóan a történet megértése az értelmezés alapja, és ezen a ponton kiderülhet, ha ebben probléma merül fel, így elkerülhető a félreértés. Ha elmeséljük egy szöveg tartalmát, ahhoz világosan kell látnunk a cselekményt, a szereplőket és egymáshoz való viszonyukat, az idősíkokat stb. Ez tehát azt jelenti, hogy olyan részletekre is figyelünk, amelyeken esetleg átsiklottunk, úgy tűnt, hogy értjük, ám mégis nehezen tudjuk megfogalmazni. Másrészt ezen a ponton lényeges, hogy a cselekményre szorítkozzunk, vagyis a tartalomismertetés és az értelmezés(i kísérlet) ne mosódjon össze. Példaként maradjunk a fent említett mesénél. A történet rövid összefoglalásának egy lehetséges verziója: Egy kisfiú megunva az óvodát, a csendespihenő előtt elindul szerencsét próbálni, és beáll liftes fiúnak. A történet egyetlen felfelé tartó útról szól, amelynek során számtalan különös alak száll ki és be a liftbe, míg el nem jutnak a tetőteraszra. Az utazást egyszer megszakítja egy áramszünet, ekkor a kisfiú elmesél egy történetet a zöldbabokról. A tetőteraszon beszáll az egyik felhőtaxisba, ami visszaviszi az óvodába, épp a csendespihenő végére. Ezzel szemben, ha úgy foglaljuk össze a történetet, hogy a mese egy kisfiú csendespihenő alatti furcsa álmáról szól, akkor nem a cselekményt rögzítettük, hanem egy markáns értelmezést fogalmaztunk meg, amelyet azonban alá kell támasztani a vonatkozó szöveghelyekkel. A tartalomismertetés akár önmagá-

ban is továbbvezethet, felvethet értelmezési szempontokat: ebben az esetben az *elindul szerencsét próbálni* kifejezés népmesei asszociációt kelthet. A továbbiakban tehát a szövegről való gondolkodás egy lehetséges iránya a népmese felőli megközelítés. Ezzel azt szeretném érzékeltetni, hogy már az első benyomások rögzítése és a történet összefoglalása is kijelölheti az értelmezés útját.

Az első olvasást mindenképp többszöri újraolvasás kell kövesse. Ennek során már érdemes komolyabban jegyzetelni, aláhúzni a fontosnak tűnő részeket, megfogalmazni a felmerülő kérdéseket. A történet ismeretében az újraolvasás során már szükségszerűen mélyebb szövegértés alakul ki, ami lehetővé teszi, hogy felfigyeljünk az apró, korábban esetleg jelentéktelennek tűnő részletekre, akár felülvizsgáljuk az első olvasáskor kialakult benyomásainkat. Megint csak az értelmezés kiindulását jelentheti, ha a későbbiekben megpróbálunk választ találni az ezen a ponton megfogalmazott kérdésekre, megindokolni, hogy egy-egy aláhúzott mondatot miért tartunk lényegesnek a szöveg szempontjából. Mindenképp javasolt a benyomások megfogalmazását, a tartalom összefoglalását, a jegyzeteket és a kérdéseket írásban rögzíteni, akár kézzel írva, akár laptopon, így jelenthetnek segítséget a további munka során.

2.2. Kérdések és bizonytalanságok

Az előző pontban már érintettem a kérdések megfogalmazásának fontosságát, ám azért került ide önállóan is, mert úgy vélem, érdemes külön figyelmet fordítani rá. Rendkívül hasznos és szerencsés, ha már az első olvasás, majd az újraolvasás hatására megfogalmazódnak kérdések a befogadóban. Ha bárhol bizonytalanok vagyunk, nem értünk valamit – és itt már hangsúlyozottan nem a történetre gondolok, hiszen azt az előző pont alapján már világosan átlátjuk –, az mindig alkalmat ad kérdések megfogalmazására, és ilyen módon jó kiindulása lehet az interpretációnak. Hiszen az értelmezési folyamat felfogható úgy is, hogy választ keresünk a szövegnek feltett kérdéseinkre. (Szakdolgozatírás esetén ez eredményes módja lehet a hipotézisek összeállításának is, hiszen a dolgozatban voltaképpen az előfeltevésekre igyekszünk választ találni.) Dániel András meséjénél maradva – egyebek mellett – felmerülhetnek a következő kérdések: *A kisfiú csak álmodta az egészet? Mi a jelentősége a zöldbabnak?* Fontos megjegyezni, hogy alapvetően nincsenek jó és rossz kérdések, ám nyilvánvalóan nem érdemes olyat megfogalmazni, amire teljesen egyértelmű a válasz, vagy épp ellenkezőleg, amire a szöveg nem is akar választ adni. Mindig figyelembe kell venni, hogy a szöveg világán belül mely kérdéseknek van létjogosultsága, ennek megfelelően ne a saját valóságunk, hanem a történet valósága felől közelítsünk. Ennek kiemelt jelentősége van a mesék esetében, amelyek gyakran felfüggesztik a hétköznapi világ szabályait, így azt például nem feltétlenül érdemes firtatni, hogyan vehet-

nek fel egy óvodást liftes fiúnak, hiszen a történet logikája ezt megengedi, ezért nem tűnik igazán meghökkentőnek. Természetesen ezt a kérdést sem kell feltétlenül kizárni, a döntő, hogy ennek megválaszolása közelebb visz-e a szöveg egészének megértéséhez. Az interpretáció akkor indul el igazán, amikor megnézzük, hogy a szöveg választ ad-e a kérdéseinkre, s ha igen, mit. Ugyanilyen lényeges lehet, hogy ha nem ad egyértelmű választ, akkor sejtet-e valamit, illetve ha egyáltalán nem találunk magyarázatot, akkor ennek mi lehet az oka.

A kérdéseken belüli alpontként is felfogható a miértek firtatása, vagyis minden megállapítást érdemes azzal a kérdéssel folytatni: *Miért fontos ez? Mi ennek a funkciója?* Ezek szükségképpen ösztönzik a továbbgondolást, és segítenek abban, hogy az értelmezési folyamat ne ragadjon meg a szöveg egyes jellemzőinek lajstromszerű felsorolásánál. A példaszöveg esetében megállapítható, hogy egyes szám első személyű a narráció, valamint a történet több ponton is felidézheti a népmesék szerkezetét (a hős elindul világot látni, akadályba ütközik, ki kell állnia egy próbát). Ám ezzel önmagában nem kerültünk közelebb a szöveg megértéséhez, csak ha rákérdezzünk arra, hogy miért fontos, hogy a főszereplő maga meséli el a történetet, illetve mi a szerepe a népmesei allúzióknak.

2.3. Szövegből vett érvek

Talán egyértelműnek tűnik, ám a tapasztalatok alapján nem árt hangsúlyozni, hogy a szövegértelmezés során a szövegnek kell a középpontban állnia, vagyis az olvasottak, ha professzionális olvasásról van szó, nem egyszerűen apropót kell jelentsenek a saját véleményünk megfogalmazására. Nem haszontalan megjegyezni azonban azt sem, hogy az interpretációnak minden esetben van valamilyen mértékű elkerülhetetlen szubjektivitása, vagyis – ahogy már fentebb érintettem – a szövegről való gondolkodás nem leválasztható az egyéni beállítódásról, értékrendről, világlátásról. A jó szöveg viszont arra is képes, hogy ezek átgondolására, felülvizsgálatára késztesen, tehát visszahat a személyiségre. Ám amennyiben az olvasás nem kedvtelésből vagy terápiás céllal zajlik, hanem egy szöveg minőségének megállapítása, és ilyen módon az intézményes nevelésbe való beemelésének eldöntése a cél, úgy érdemes minimalizálni a személyesség efféle érvényesülését. Éppen ezért, amikor az előző pontokban megfogalmazott kérdésekre keressük a választ, akkor nem az a mérvadó, hogy befogadóként mit gondolunk az egyes felvetésekről, hanem hogy a szöveg mit állít. Egy állítás csakis akkor lehet érvényes, ha alá tudjuk támasztani a megfelelő szöveghellyel. Ehhez természetesen kívánatos az alapos szövegismeret, amely pedig visszavezet az első pontban megfogalmazott újraolvasáshoz és jegyzeteléshez. Amennyiben megjelöltük a fontos részeket, és többször elolvastuk a szöveget, akkor sokkal könnyeb-

ben megtaláljuk a vonatkozó szöveghelyet, a megfelelő érveket, amelyek érvényessé teszik a kijelentésünket. Akár már a jegyzetelés során is hasznos lehet, ha az észrevételeinkhez példákat, idézeteket is kiírunk (minden esetben oldalszámmal együtt), sőt egy szemináriumi vagy egy szakdolgozat esetében ez megkerülhetetlen. Az idézetek segítségével tehát hitelesíteni tudjuk az álláspontunkat. Ugyanilyen fontos annak a belátása, hogy ha egy kérdésünkre nem ad választ a szöveg, illetve állításunkat nem tudjuk alátámasztani a szöveg alapján, akkor ebbe az irányba nem érdemes továbbhaladni. Az értelmezés nem egyenes irányú folyamat, vannak zsákutcái is – amelyek adott esetben szintén lényeges felismerésekhez vezethetnek.

2.4. Vélemény és szakmai érv különbsége

Olykor alapvető félreértésnek tűnik a hallgatók körében, hogy a kritikákban és tanulmányokban megfogalmazott álláspont nem csupán egy vélemény a sok közül, hanem – legalábbis az esetek többségében – szakmai érvekkel alátámasztott, kimunkált értelmezés. Érdemes persze különbséget tenni a két műfaj között, hiszen a kritika típusa sokkal inkább megengedi a szubjektivitást, igényli az egyéni vélemény megfogalmazását, miközben alapvetően szakmai szempontokat érvényesít. A tanulmány elmélyültebb, nagyobb lélegzetvételű írás, amely erősebben törekszik az objektivitásra, nyelvezetében és gondolatvezetésében inkább a szakmai közönségnek szól. A személyesség mértékétől függetlenül – amely sohasem iktatható ki egészen – azonban nyilvánvalóan lényeges különbség van az egyéni benyomás és a szakmai álláspont között, még ha az eltérés nem is az érvényességben ragadható meg. Meglátásom szerint a vélemény és a szakmai álláspont – egyébként érintkező, élesen nem elválasztható kategóriáinak – összemosódása összefügg a demokrácia fogalmainak, különösen a szólás- és véleményszabadságnak a félreértésével. Alapjognak minősül az egyéni vélemény kinyilvánítása, amely minden embert megillet, és minden vélemény megvitatásra alkalmas. A nyilvános vita során pedig megállapítható, hogy melyek a téves, esetleg káros vélemények. (I4) Ilyen módon tehát nem minden vélemény marad érvényes.

Emellett érdemes figyelembe venni, hogy minden területnek megvannak a maga szabályszerűségei, érvényes szempontrendszer, elméletei és történeti előzményei, amelyeket a szakember ismer és következetesen tud alkalmazni, így szükségszerűen nagyobb rálátása van az adott témára. Ahogy Lapis József fogalmaz a gyerekkönyv-kritikával kapcsolatban: „Szögezzük azonban le a nyilvánvalót: bármely személyes keresztmetszet távol esik a gyerekirodalmi kánon(ok) átlátásától, a történeti folyamatok megértésétől és megismerésétől, legyen az pszichológiai-pedagógiai, (gyerek)irodalom-történeti vagy akár könyvészettörténeti. Különösen távol esik ez

a kortárs helyzet ismeretétől.” (I5) Ahogy tehát minden szakterületnek, úgy a (gyerek)irodalomnak is megvannak a maga szempontjai, amelyek alapján mérlegre tehető egy-egy mű: pontosan ezek érvényesítése történik az interpretáció során. Éppen ezért fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy az egyéni vélemény és a szakmai álláspont egyetlen befogadó esetében is eltérhet, vagyis elképzelhető az a scenárió, hogy valakinek tetszik egy szöveg (vagy más művészi alkotás), szívesen olvassa, ám egyúttal világosan látja annak hiányosságait, és nem tekinti minőségi alkotásnak.

2.5. Ítélezés helyett értelmezés

Ez a pont némileg következik az előzőből, hiszen már ott rögzítettük, hogy a szakmai érvek nem összekeverendők az egyéni véleménnyel, ez utóbbi pedig könnyen az alapja lehet a morális ítéleteknek is. Gyakori tapasztalat, hogy a hallgatók hamar eljutnak egyes szereplők, események vagy a teljes szöveg (erkölcsi) minősítéséig, ez pedig egyrészt lezárja az értelmezést, és azt a látszatot kelti, mintha sikerült volna megfejteni a mű (egy lehetséges) jelentését, másrészt egy félreértett irodalomfelfogásból fakad, ezzel összefüggésben pedig egy téves kérdésfeltevés eredménye. Egy szépirodalmi műre vonatkozó morális kijelentések mögött ugyanis többnyire az a – kimondott vagy kimondatlan – elképzelés áll, hogy az irodalom elsődleges feladata az erkölcsnevelés. Ez a felfogás természetesen nem független a közoktatásban érvényben lévő szemlélettől – tehát a NAT-ban rögzített értékektől –, valamint az irodalomtanítás gyakorlatától. Kétségtelenül igaz – ahogy fentebb már kiderült –, hogy az irodalom a teljes személyiséget, ilyen módon a morális érzéket is alakítja, ám ugyanilyen könnyen belátható – megint csak a bevezető gondolatokra hivatkozva –, hogy szerepe és hatása nem redukálható csupán erre. Szintén lényeges felismerni, hogy az erkölcsi nevelés – amely az ÓNOAP alapján az óvodai nevelés általános feladataihoz, ezen belül pedig a *Verselés, mesélés tevékenység*hez is tartozik – nem azt jelenti, hogy egy szöveg csak pozitív példákat mutathat be, sőt. A morális kategóriák viszonyfogalmak, tehát egymáshoz képest érthetőek meg, kialakításukat éppen az segíti, ha minél több és változatosabb helyzettel találkozik a befogadó. Ebből is adódik az a következtetés, amelyet fentebb téves kérdésfeltevésként neveztem meg, vagyis hogy egy szöveg minőségét nem az határozza meg, hogy milyen erkölcsi példát mutat. Lehet tehát kiváló, magas színvonalú egy olyan mű, amelyben erkölcsileg megkérdőjelezhető karakterek és/vagy helyzetek vannak, illetve esztétikai és poétikai szempontból lehet egy szöveg silány akkor is, ha csupa nemes jellemet vonultat fel – ez utóbbi összefüggés kifejezetten gyakori, hiszen ilyen esetekben legtöbbször az erőltetett tanítási akarás, példázatoság érvényesül. Természetesen e relációk nem szükségszerűek.

Az ítélkezés helyett tehát célravezetőbbnek tűnik a miértek keresése: miért ilyenek az egyes karakterek, miért viselkednek így? Ehhez szükséges egyrészt feltárni a szöveg világának belső logikáját, amely segíthet megérteni a szereplők motivációját, egymáshoz való viszonyát. Érdekes ugyanakkor kívülről, konstrukcióként is tekinteni a szövegre, amelynek karakterei és cselekménye tudatosan megalkotottak, tehát a történet szempontjából valamilyen funkcióval bírnak. Lényeges szempont, hogy tetteik hogyan illeszkednek a történet egészébe, mi a dramaturgiai szerepük, valós (hús-vér) karakterek vagy inkább sablonok, esetleg egy eszme megtestesítői. Mindezek felfejtése ismét közelebb visz a szöveg egészének megértéséhez. Ha egy karakter felépítését, viselkedését és az egyes cselekményszálakat se a mű belső logikája nem indokolja, se metaszinten nem magyarázható, akkor felmerül a gyanú, hogy szerzői és/vagy szerkesztői figyelmetlenségről, átgondolatlanságról van szó, ami végső soron rontja a szöveg színvonalát.

2.6. A (félreértett) didaxis

A gyerekirodalom speciális helyet foglal el, hiszen a pedagógia és – egyre inkább – az irodalom is magáénak érzi, ám a két terület mintha nehezen fogadná el egymás érvényességét, pláne nehezebbre esik elfogadni és alkalmazni a másik szempontjait. Nyilván ebből is fakad, hogy a pedagógia felől érkező, talán túlságosan is kiterjesztett didaxis fogalma az irodalmi megközelítésben éppen ellenkező előjellel érvényesül, tehát többnyire kárhóztatott és mellőzött. Alapvető probléma, hogy a két terület nem ugyanazt érti didaxison, illetve akár tudományterületen belül sem egységes a szóhasználat. Konszenzusnak tekinthető, hogy a kifejezést az oktató-, tanítószándék jelentésben használják, ám lényeges eltérés figyelhető meg azzal kapcsolatban, hogy egyes diszciplínák mit értenek tanítás alatt, és azt hogyan tartják megvalósíthatónak. Ennek egyik elterjedt modellje szerint a tanítás során információátadás zajlik, amelynek eredményeként a befogadók új ismeretekhez jutnak. Egyrészt ez az elképzelés több szempontból is problematikus és túlhaladott, a modern pedagógiai felfogásnak kevésbé felel meg (hiszen passzív és aktív félre osztja a résztvevőket, a tanítót/pedagógust a tudás birtokosaként feltételezi, míg a tanulót/gyereket a tudás hiánya felől határozza meg), másrésztől gyakorlati alkalmazása még sematikusabbnak tűnik. Az óvodás korosztályra vonatkozóan ugyanis az irodalomban érvényesülő didaxis sokszor a külső világra vonatkozó ismeretek (milyenek az egyes állatok, mit tegyünk betegség esetén, milyen az udvarias viselkedés stb.) átadására és a szókincsbővítésre (figyelmen kívül hagyva a nyelv mélyebb struktúráit) redukálódik. E felfogás az irodalmi szöveget olyan játékos formának tekinti, amelyből a gyerekek hétköznapi tudásra tehetnek szert, tehát a hasznossága felől közelíti meg a szépiro-

dalmat, noha annak működésmódjából fakadóan nyilvánvalóan nem lehet célja az ilyen típusú ismeretátadás – amire valójában szükség sincs, hiszen ezt a funkciót tölti be a (gyerekeknek készült) lexikon, enciklopédia és egyéb ismeretterjesztő könyvek műfaja. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ne lehetne „tanulni” valamit e szövegekből, ahogyan Kucserka Zsófia fogalmaz: „A *Liba pék* vagy a *Galagonya* nem a társas normarendszert tanítja, ez azonban koránt sem jelenti azt, hogy ne tanítana valamit. Tanít például ritmust és hangzást, ami biztonságot adhat a befogadónak, és a világ egy lehetséges értelmezését nyújtja, ugyanúgy, mint a *Flóri könyve*, csak éppen más értelmezését, és más típusú biztonságot. A »didaktikus«, mint az irodalomkritika szitokszava, általában szűk jelentésben használatos.” (Kucserka, 2020: 183) Vagyis az irodalmi szövegek hallgatása és olvasása révén nagyon is sokat tanulunk a világról, önmagunkról, és alapvetően alakítják a világlátásunkat, gondolkodásunkat, ilyen módon pedig érzékenyebbé, kreatívabbá, nyitottabbá és elfogadóbbá tesznek – de csakis a minőségi művek. Ezek alapján könnyen belátható, hogy egy szöveg nem a benne található tárgyi ismeretek miatt lesz színvonalas, ebben az értelemben tehát a didaxis nem meghatározó szempont, ám amennyiben a fogalom tágabb – Kucserka által is javasolt – jelentését érvényesítjük, úgy a minőségi (gyerek)irodalom volta képp eleve didaktikus.

A félreértett didaxisnak nemcsak az interpretáció kisiklása a veszélye, hanem a tévesen értelmezett művek és szerzőik elleni nyílt támadás a közbeszédben. Ennek látványos példáit jelentik az elmúlt évek botrányai, amelyek Lackfi János, Kiss Ottó, Tóth Krisztina és Varró Dániel egy-egy tankönyvbe beemelt verse, illetve legutóbb a *Meseország mindenkié* című kötet körül kialakultak. Az elítélő érvek mögött rendre az irodalommal és irodalomtanítással kapcsolatos erkölcsnemesítő elvárásokat lehetett felfedezni, valamint a szöveg információforrásként való felfogását. Ezekben az esetekben a felháborodás alapját az jelentette, hogy a művek rossz példát mutatnak, és hibás ismereteket közölnek, ez pedig rámutat mind az irodalom, mind a didaxis teljes félreértelmezésére. Se a pedagógiai, se a didaktikai szempontot nem kell, és nem is lehet száműzni a gyerekirodalmi szövegek elemzésekor, hiszen „[a] gyerekirodalom – amennyiben felnőttek által írt és gyerek befogadóra számító irodalomról van szó – mindig a nevelés (a pedagógia és a didaxis) kontextusában értelmezhető.” (Kucserka, 2020: 184), ám érdemes átgondolni és reflektálni, hogy milyen felfogásban használjuk e fogalmakat.

2.7. Kép és szöveg viszonya

A műmesék esetében kiemelt szerepe van a vizuális kialakításnak, hiszen – szemben a népmesékkal – ezek eleve illusztrálva, gondosan kimunkált könyvtárgyként jelen-

nek meg. E kötetek újrakiadása gyakran az eredeti képanyaggal történik, ami jelzi, hogy a szöveg és a kép kapcsolata bizonyos szempontból rögzült. Ennek köszönhetően alakultak ki olyan ikonikus szerző-illusztrátor párosok, mint Janikovszky Éva és Réber László, vagy Weöres Sándor és Hincz Gyula, akik közösen tudtak megalakítani egy jellegzetes, jól felismerhető világot. Ebből következik, hogy a műmeséknél nem lehet csupán a szövegre támaszkodni, figyelembe kell venni az illusztrációkat is, mint a könyvvel való találkozást alapvetően meghatározó tényezőt. Egy kötet vizuális kialakítása többnyire meghatározza az első benyomást, különösen igaz ez az olvasni nem tudó gyerekek esetében, akik a szöveghez csak hangzó formában tudnak kapcsolódni. Az illusztrációk éppen ezért ugyanúgy értelmezést kívánnak, hiszen ezek képi nyelve szükségszerűen eltér az írott nyelvtől, a két médiumnak eltérő eszközei és lehetőségei vannak. Fontos megjegyezni, hogy ezen a téren az óvodapedagógus-hallgatók komoly előnnyel rendelkeznek, hiszen a képzésből fakadóan vizuális ismereteik elmélyültebbek és szisztematikusabbak lehetnek, mint egy irodalomtörténészé. Érdemes tehát mozgósítani ezt a tudást, és előhívni a különböző technikákról, színhasználatról, formavilágról tanultakat.

A vizuális kialakítás vizsgálata természetesen nem csak a képekre vonatkozik, hanem a kötet egészére, a könyv méretére, a borító textúrájára, a tipográfiára, az illusztráció és a szöveg arányára, elrendezésére. (A vizualitásról való gondolkodást segítő kérdésekhez lásd: I5) A képi anyag önálló elemzése mellett kiemelten fontos annak a szöveghez való viszonya, hogy szöveghű, díszítő vagy illusztratív ábrázolásról van-e szó, esetleg a mese továbbgondolását jobban ösztönző, önállóbb alkotásokról. Egy kötet illusztrációinak bemutatását a hallgatók gyakran átlélik azzal, hogy a képek azt ábrázolják, amiről a szöveg szól. Ez kiindulást jelenthet, ám az értelmezéshez akkor kerülünk közelebb, ha megnézzük, hogy a képek hogyan jelenítik meg a mese egyes eseményeit: mely jeleneteket emelik ki, hogyan ábrázolják a szereplőket, milyen technikát, színeket és perspektívát használnak? Amennyiben az illusztrációk nem kötődnek ilyen szorosan a történethez, úgy érdemes feltárni, hogy mely ponton és hogyan távolodnak el a szövegtől, és ez milyen hatást hoz létre. Az illusztráció maga is értelmezés, amely a szöveg bizonyos rétegeit képes hangsúlyosabbá tenni, esetleg olyan interpretációt teremt, amely egyébként nem jönne létre – ahogy ez a következőkben látható lesz.

3. VARRÓ DÁNIEL: *CSÜTÖRTÖK, A KISÖRDÖG PÉLDÁJA*

Varró Dániel 2019-ben megjelent könyve (*Csütörtök, a kisördög*, illusztrálta: Agócs Írisz, Jelenkor Kiadó) két verses mesét tartalmaz, a *Csütörtök, a kisördög és az ördön-*

gös molnár, valamint *Az ördög nem alszik* című történeteket. A kötet az óvodás korosztályt célozza meg, a kiadói besorolás is 2–5 éveseknek ajánlja. Az elemzés egyik célja annak megállapítása, hogy a szöveg tartalma, terjedelme és nyelvezete alapján valóban megfelel-e a kijelölt korosztály életkori sajátosságainak, illetve hogy számukra minőségi irodalmat kínál-e. E kérdések megválaszolására jelent példát a mesék értelmezése, amelynek során a fenti szempontokat érvényesítem. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a következőkben történő elemzés egy lehetséges értelmezést kínál, amely nem az egyetlen helyes interpretáció, a történet megközelítése (pl. az első benyomások rögzítése vagy a szöveghez intézett kérdések esetében) több ponton egyéneként eltérhet.

A könyv elolvasása után az első mese tartalma így foglalható össze: Ördögpapa a legnagyobb ördögfiókat, Bezzeget viszi iskolába, Anyubanya pedig a legkisebbel, Sátival van elfoglalva. Csütörtök, a középső kisördög ezért egyedül majszolja a kiflijét a kanapén, ahol minden csupa morzsa lesz. Reggeli után Anyubanya elviszi Csütörtököt az óvodába, ahonnan hazaérve a középső ördögfióka azt látja, hogy a házat a morzsa miatt ellepték a rágcsálók. Anyubanya fél az egerektől, ezért nem mer leszállni a székéről, ahova menekült, így Csütörtököt küldi el az ördögös patkányküldő vízimolnár bácsiért. A molnár sikeresen elűzi a rágcsálókat, ebben Csütörtök is a segítségére van. Végül helyreáll a rend, ám Csütörtök másnap reggel ismét a kanapén majszol, de ezúttal Anyubanya észreveszi, és rászól, mire a középső kisördög azzal védekezik, hogy ez már csak nadragulyalekvár. (Érdemes odafigyelni, hogy a tartalomismertetésben még ne szerepeljen az, hogy Csütörtökre, a középső kisördög-re nem figyelnek oda eléggé a szülei, vagy hogy ez a történet a középső gyerekek elhanyagolt helyzetéről szól, hiszen ez már nem a mese cselekményének a bemutatása, hanem az értelmezés felé mutat.)

A második történetben Ördögpapa esti mesét olvas a kisördögöknek a holdfény-nél, ám a fény egyre halványul. Csütörtök azonnal rohan az égigérő fára, hogy megnézze, mi történt a Holddal. Óvodás csoporttársa és barátja, Mirkó, a kis markoláb éhes lett, és elkezdett falatozni a Holdból. Csütörtök összeszidja Mirkót, aki erre kiköpi a Hold darabjait, ezekből pedig ketten ismét kirakják a Holdat. Az ördögfióka hazatér, apukája befejezi a mesét, végül pedig mindenki békésen elalszik.

Az első olvasás és a mesék tartalmának összefoglalása után azonnal látszik, hogy a történetek egyrészt felidézik a tündérmesék varázslatos világát (ördög, boszorkány, égigérő fa stb.), másrészt pedig nagyon is valóságosak, hiszen olyan jól ismert élethelyzeteket mutatnak be, mint a reggeli sietség, az esti meseolvasás vagy a testvérféltékenység jelensége. Szintén az első benyomásokhoz tartozik, hogy mindez nagyon humoros, szórakoztató formában történik, gyerek és felnőtt számára egyaránt élvez-

zeten. Ezek tehát máris kijelölik a megközelítés lehetséges irányait, amelyek megjelenhetnek a szöveghez megfogalmazott kérdések formájában is. Az újraolvasás folyamatát jelen tanulmány szükségyszerűen nem tudja érzékeltetni, ahogyan a jegyzetelés, aláhúzás is az elemzésekben megjelenő idézetek formájában fog érvényesülni.

Következhet a kérdések megfogalmazása, amelynek során igyekeztem a mesék összefoglalásánál és az első benyomásoknál felmerült szempontokra alapozni. A kérdések tartalmukat és számukat tekintve is egyénenként egészen eltérőek lehetnek, hiszen a mese különböző irányokból közelíthető meg – a megfelelő kérdések és a fenti támpontok következetes alkalmazása esetén ezek akár nagyon hasonló értelmezésekhez vezethetnek. Túl sok kérdést nem érdemes megfogalmazni, a megfontoltan összeállított kérdésekre ugyanis a válaszkeresés nem intézhető el röviden, néhány mondattal, illetve – ahogyan látható lesz az alábbi elemzésben – az értelmezésben egy idő után ismétlődő elemek jelennek meg, amelyek egy irányba mutatnak. Az 5. pontban (Ítélezés helyett értelmezés) szereplő javaslat, vagyis a megértésre való törekvés, a miértek keresése mindvégig jelen van az interpretáció során, így minden kérdésnél érvényesíteni fogom. Ugyanígy a 7. pontban említett vizuális kialakítás, képi világ is mindvégig része az értelmezésnek, így nem önállóan, hanem az egyes kérdéseknél kap helyet.

Kérdéseim a szöveghez:

- a. A történetek világában mely elemek teremtik meg az ismerősség érzését?
- b. Hogyan használja a két történet az ismert mesei figurákat (pl. ördög, boszorkány)?
- c. Mi a mesék viszonya a megidézett szövegvilágokhoz (pl. tündérmese, népdal)?
- d. Milyen eszközökkel teremtik meg a humort?
- e. Miért Csütörtök a kisördög neve?
- f. Miért van Móricnál egy puttony („Befut Móric, a mókár is, van nála egy puttony. / – Berakom a zsákba – mondja –, ki nem marad nyugton. / – Ejnye – szól az óvónéni –, ne ijesztgess, Móric! / De Csütörtök nevet rajta, mert szerinte jó vicc.”)?

Az interpretáció voltaképp ezen a ponton veszi kezdetét, amikor többszöri olvasás után megpróbálunk e kérdésekre választ találni, érvényesítve a többi tanácsot is – a szöveg megfelelő részeivel és szakmai érvekkel alátámasztani az állításainkat, (elő)ítéletmentesen viszonyulni és megérteni, hogy a mese milyen didaxist és hogyan működtet.

a) A történetek világában mely elemek teremtik meg az ismerősség érzését?

A szöveg különböző módokon, különböző eszközökkel teremti meg az ismerősséget, ennek egyik módja a tündérmesékből – illetve a műmesékből vagy a populáris

kultúrából is – ismert karakterek szerepeltetése. Az ördög és a boszorkány bizonyos ismérvei megmaradnak, mint az ördögök varázseszközei (hétmérföldes csizma, láthatatlanná tévő csodaköpeny) vagy a boszorkány seprűje („Seprűjére Sáti mellé felülteti hátra, / seprűnyélen süvitenek el az óvodába.”). Ehhez járul hozzá a vizuális megjelenítés, amely szintén megtartja a karakterek főbb jellegzetességeit, az ördögöket patás lábbal, bojtos farokkal és szarvakkal ábrázolja, a boszorkányt pedig bibircsókos orral. (1. kép) Ez segít a mesei atmoszféra megteremtésében, illetve bizonyos elvárásokat ébreszt a befogadóban, hiszen ezek a karakterek – legalábbis a népmesék világában – jól körülhatárolható szerepkörben jelennek meg, a funkciójuk előre sejtethető a cselekményben.

Az említett karakterektől nem független, hogy a mesék az ismerősség érzését a megidézett szövegeken keresztül is megteremtik. Ezek közül az egyik a tündérmesék világa általában, amelynek olyan elemei is megjelennek, mint az égig érő fa („Felmászik az égig érő tetejetlen fára, / onnan nézi, hogy az égen mi vajon az ábra.”), illetve a csoda jelenléte, amely felfüggeszti a hétköznapi világ szabályait. E népmesetípuson belül konkrét művekre is történik utalás, ilyen a *Fehérlófia*ra történő allúzió („a monyók, a hétszűnyű, a konyhában szunyókál”). Emellett pedig a mesék megidézik a népi hiedelmeket, babonákat, a második történet szinte egészében erre épül. A néphitben ugyanis a Nap vagy a Hold fogyását gyakran annak tulajdonították, hogy valamilyen varázslatos lény megeszi az égitesteket, ezt a lényt a palóc néphit markolábnak nevezi. (16) Még szorosabb kapcsolatot jelentenek a szövegszerűen is beépített népi gyerekdalok és mondókák, például az *A part alatt* („Csütörtök a malomba ér. Ott egy kicsi bolha / a kévét egy szekérről éppen lepakolja. / Három tarka macska buzgón szitálgat és rostál, / a molnár meg üldögél csak, vagy speciel most áll.”), az *Egy boszorka van* („Iskolába jár az egyik, a legnagyobb, Bezzeg”) vagy a *Gólya, gólya, gilice* („Sáti sípol, Bezzeg dudál, Csütörtök kolompol, / egy patkány se menekül meg a zajártalomtól, / az ördögös molnár bácsi nádihegedűzik”).

A hétköznapi életből jól ismert jelenetek szintén otthonossá teszik a meséket, hiszen a gyereket sürgető apa („Iskolába jár az egyik, a legnagyobb, Bezzeg, / őt sürgetik a szülék, össze vele vesznek. / Ördögpapa vele ordít: – Kisfiam, az égre, / húzd már föl a hétmérföldes gumicsizmád végre!”), az óvodai játék („A játékba beveszik ott úgy, amint ez illő, / Karcsi, a kis prikulics meg Vivien, a villó”), a szüleire nem hallgató gyerek („Anyubanya utánaszól: – Gyere vissza, hékás! / Nem elég, hogy koszos leszel, hűvös van kint, és / megfázol! – De Csütörtökről leperreg az intés.”), a középső gyerek elhanyagoltsága („Nem figyel rá senki [neki már csak ez a sorsa], / lába alatt mindenfelé szétgurul a morzsa.”), a testvérféltékenység („Amivel a négy mérföldes csizmacskámra csapnék? / Bezzeg miért hét mérföldes? Az enyém meg csak négy?”),

vagy az esti mesélés („Tiszta nyári este van, felhőtlen és holdas, / Ördög-papa holdvilágnál esti mesét olvas.”) minden befogadó számára olyan helyzet, amelyhez saját tapasztalatain keresztül is tud kapcsolódni. Az is látszik, hogy a karakterek és az intertextusok, valamint a hétköznapi élethelyzetek révén kialakuló ismerősség egészen más irányba hat. Hiszen míg az első kettő a varázslatos, mesei világot teremti meg, addig az utóbbi inkább a valósághoz közelíti az eseményeket.

Noha már megjelentek az értelmezés felé mutató megállapítások, valójában még csak az ismerősség érzetét keltő elemek felsorolása, kategorizálása és példákkal való alátámasztása történt meg. Tehát annak rögzítése után, hogy a mesék megteremtik az otthonosságot, következhet annak feltárása, hogy mi ennek a szerepe. A gyermeklélektani kutatásokból tudható, hogy az ismerős helyzetek, karakterek, történetek biztonságérzetet adnak a gyerekeknek, megerősítik a már megszerzett tudást és az átélt tapasztalatokat, valamint a ráismerés örömeit adják, ez pedig sikerélményt biztosít. (Mérei és V. Binét, 2016: 329–331) E folyamatok hozzájárulnak többek között az absztrakciós képesség fejlődéséhez (a valós tapasztalatok összekapcsolása a mesében hallottakkal), az érzelmi neveléshez (pl. az öröm, a biztonság, a siker érzése), az ok-sági összefüggések megértéséhez (ha morzsálunk, akkor megjelenhetnek a rágszálók). Fontos megjegyezni, hogy a szöveg akkor is teljesértékű és élvezetű, ha a befogadónak nincsenek meg az előzetes ismeretei a karakterek, a szituációk vagy az utalások felismeréséhez, ezek plusz élményt jelentenek, de nem feltételei a megértésnek.

b) Hogyan használja a két történet az ismert mesei figurákat (pl. ördög, boszorkány)?

Ahogy az előző kérdésnél már felmerült, az ördögök és a boszorkány is megtartják jellegzetes képességeiket, eszközeiket, ám lényegüket alapvetően átírja a két mese. Míg a népmesékben hagyományosan gonosz, ártó karakterként, természetfeletti lényként jelennek meg, addig itt nagyon is emberiek, jószándékúak, esetlenek. Viselkedésüket nagyobb részben nem az határozza meg, hogy milyen lények, hanem hogy a családon belül milyen pozíciót töltenek be. Az ördögfiókáknak tehát a gyermeki, ördög-papának és anyubanyának pedig a szülői attribútumai a legerősebbek. A képi ábrázolás is hozzájárul ehhez, hiszen a három kisördög vizuális megjelenítése is gyermekiségüket teszi hangsúlyossá (2. kép), ördög-papa szemüvege és anyubanya szeretetteljes arckifejezése pedig tradicionális ikonográfiájukkal ellentétben emberinek és kedvesnek mutatja őket (3. kép).

A miértek firtatásánál felmerül a kérdés, hogy mi a szerepe e változtatásoknak. Ez esetben is érvényes az ismerősség fentebb leírt hatása, a meséhez való kapcsolódás elősegítése. A mesék több szempontból is a gyerekek valóságát mutatják be, ám el is távolodnak attól, ilyen módon remek átmenetet jelentenek az én-mesékből az iga-

zi mesékbe. Mivel a tündérmesék feltételeként számontartott szimultán kettős tudat kialakulása 5 éves kor körülre tehető (Mérei és V. Binét, 2016: 333–336), előtte nem ajánlott az igazán félelmetes, gonosz karaktereket szerepeltető történetek olvasása. A mesetudat kialakulásáig ugyanis a mesei és a hétköznapi világ még könnyen átjárható, a mese negatív szereplői tehát a valóságban is veszélyt jelenthetnek. A karakterek ilyen típusú „megszelídítése” tehát illeszkedik a korosztályi sajátosságokhoz, és előkészíti a további mesekorszakokat. Az viszont, hogy a hétköznapi világból ismerős helyzeteket nem hétköznapi szereplőkkel jeleníti meg a szöveg, teret enged a csodának, a varázslatnak, ilyen módon pedig a fantáziának is. Egyúttal érdemes megjegyezni, hogy a humor jól bevált eszköze, ha egy karakter nem a szokott szerepkörének megfelelően viselkedik, hanem akár teljesen ellentétesen. Ennek köszönhetően a gonosz, félelmetes lények is el tudják veszíteni ijesztő jellegüket.

c) Mi a mesék viszonya a megidézett szövegvilágokhoz (pl. tündérmese, népdal)?

Varró Dániel meséi játékosan, humorosan viszonyulnak azokhoz a szövegekhez, amelyekhez az utalások, intertextusok révén kapcsolódnak. A (tündér)meséket megidézik bizonyos elemek – ahogyan ezt az előző pontokban érintettem (pl. karakterek, varázstárgyak) –, ám azok szabályait a *Csütörtök, a kisördög* (részben) felfüggeszti, mintegy kifordítva a hagyományos mesei világot. A mondókák, dalok megidézése is szabadon történik, de az egyes elemek megőrzik eredeti funkciójukat, síppal, dobbal és nádihegedűvel itt is a baj elhárítása történik, illetve a malom körül minden állat a dalnak megfelelő tevékenységet végzi (a bolha a kévét pakolja, a macskák szitalnak és rostálnak, a szamár vizet hoz). A rajzon megjelenik a három kaszáló varjú és a tésztát dagasztó tehén is – akik a szövegben nem szerepelnek, vagyis a képi ábrázolás még inkább segít felidézni a dalt. (4. kép) A beemelt szövegek mind a kánon részei, ezért ismerősek lehetnek a gyerekeknek, ám ismét érdemes megjegyezni, hogy a mese ezek előzetes ismerete nélkül is teljes élményt jelent.

A szövegek közti játékos kapcsolat következtében megképződő poénok elsődleges szerepe, hogy szórakoztatóvá tegyék a meséket, és ilyen módon élményt jelentsen az irodalommal való találkozás. Az ebből adódó ismerősség szerepét már érintettem, valamint az intertextusok révén megtörténik az ismert szövegek felidézése és megerősítése, ennek pedig a memória fejlesztésében van meghatározó szerepe. Ez a játékos viszony hat a képzeletre, a kreativitásra, valamint segít megérteni az irodalom működésének létmódját.

d) Milyen eszközökkel teremtik meg a humort?

A mesék a komikum különböző változatait vonultatják fel, ezek közül az egyik a nyelvi humor. A legtöbb szójáték az ördöggel kapcsolatos állandósult kifejezések, szólások és közmondások szó szerinti használatán alapul („– Hé, Csütörtök! Indulnunk kell! Hol az ördögben vagy?”; „Amíg megfő, van muzsika, van dal, / Ördög vagy angyalt játszanak [Csütörtök az angyal]”; „– Itt még van egy sánta hangya! – mutatja Csütörtök. / – Tényleg! – hajol le a molnár. – Vigye el az ördög! / Ördögpa megjelenik a semmiből hipp-hopp. / – Kit vigyek el? – érdeklődik. – Azt a hangyát vidd ott!”; „csak az ördög nem alszik”; „Hallgatják az ágyból ezt a kis ördögfiókák, / a takaró alól kilóg hat picike lóláb.”). Szintén a nyelvi humorhoz tartoznak a nevek (Bezzeg, Csütörtök, Sáti), valamint a sajátos szóképzések (békalencsés kifli).

A humoros jelenetekből fakadó helyzetkomikumra is több példát találunk a mesékben, ezek közül az egyik a molnár sajátos ürgeöntése: „Most a molnár mit csinál? Mért nincs rajta nadrág? / Kisgatyában patakvízzel mer tele egy kannát, / azzal hinti körbe futva háromszor a házat, / fut utána két kisördög, ők is locsolásznak, / középen fut Csütörtök, háta mögött Sáti, / legelő a patkányküldő vízimolnár bácsi, / mind a hárman kigatyában. Most ér haza Bezzeg, / nem tudja ezt mire vélni, nagy szemet meresztget.” Ennek a szituációnak a humorát még inkább kiemeli az illusztráció, illetve a Bezzeg megérkezésével létrejövő külső nézőpont, amely rávilágít a helyzet abszurditására. (5. kép) Ide tartozik továbbá, hogy miután Mirkó majdnem egészen megette a Holdat, kiköpi annak darabjait, és mintegy kirakóst, újra összeállítják az égiteget: „Erre a kis markolábnak büntudata támad, / ptü, ptü, sorban visszaköpi a Hold-darabkákat. / Van belőle rengeteg sok, ötven darab uszkve, / olyan, mint egy összekevert, óriási puzzle. // – Hohó – mondja Csütörtök –, kirakó az égen! / Össze kezdik a recéket illesztgetni szépen, / a fognyomok mentén, ahogy szét lett harapdálva, / míg helyére kerül a Hold minden darabkája.”

A jellemkomikum alapvetően Csütörtök gyermeki reakcióiból fakad, amelyek önmagukban is humorosak, ám ezt még inkább megerősíti a kontraszt, amely az ördög hagyományos szerepköre és a kisördög szerethető, olykor egészen ártatlan alakja közti ellentétből fakad. A gyermekiség egyik tipikus megnyilvánulása, hogy Csütörtök a mindenkit érintő kritikus helyzeteket csak a saját nézőpontjából látja, mint amikor a Hold eltűnése azért aggasztja, mert így félbemaradt az esti mese: „– Ha a Holdat megeszed, sötét lesz, te golyó! / Van még annyi égiteget, mindenféle bolygó. / Csipegessél csillagot, majszold el a Marsot! – / Csütörtök a Hold-darabbal hadonászva harsog. / – Hogy olvassa apukám így végig a mesét, he? / Köpd a Holdat vissza szépen, egy-kettő az égre!” Hasonló a helyzet, amikor anyubanya Csütörtököt küldi el a molnárért, ám az ördögfiókából előtör a rivalizálás: „– Hipp-hopp máris nála termék

– feleli Csütörtök. – / Csak előbb még csizmát húzok, varázsköpenyt öltök, / csizmám szárát megcsapkodom... Anyu, hol az ostor? / Ide tettem! Tegnap itt volt. De most hol van? Most hol? / Amivel a négy mérföldes csizmácskámra csapnék? / Bezzegé mért hét mérföldes? Az enyém meg csak négy? / Ha csapkodni nincs mivel, nem is veszem én föl! – / Szúrósan néz Anyubanya a szék tetejéről.” A jellemkomikum más szereplők esetében is érvényesül, például az említett molnárnál, akinek verbális megnyilatkozása a szakemberekre jellemző nyelvhasználatot idézi: „– Semmi pánik, csókolom! Ijedezni kár is. / Elhárítom a problémát szakszerűen máris.”

Végül érdemes külön kiemelni a vizuális humort, amire korábban is utaltam már, hiszen mindvégig jelen van, és erősíti a komikum egyéb formáit, ám bizonyos poémokat kizárólag az illusztrációk teremtenek meg. A kép és szöveg közti ironikus viszony kiváló példája az első mese vége, hiszen szöveg szerint helyreállt a rend („– Jó, de anyu! Nem morzsáz a nadragulyalekvár!”), ám a rajzon megjelenő legyek és hangyák, ennek ellenkezőjét sugallják. Annak az értelmezésnek a lehetőségét, hogy az egész folyamat előről kezdődik, kizárólag az illusztráció teremti meg.

A humor különböző formái alapvetően szórakoztatóvá és élményszerűvé teszik a meséket, fejlesztik a humorérzéklet, ezen keresztül pedig az intelligenciát. A szójátékok hozzájárulnak a nyelvérzék kialakulásához és a nyelvvelsajátításhoz, jelen esetben különösen a szó szerinti és az átvitt értelem közti különbség megértéséhez. Az illusztrációkon megjelenő humor segíti a vizuális nyelv megismerését, elsajátítását, valamint érzékeltetik a szövegértelmezés lényegét, hiszen a szöveg képi ábrázolása maga interpretáció.

e) *Miért Csütörtök a kisördög neve?*

A mesékben a beszélő (Ördögpapa, Anyubanya, Bezzeg, Sáti) és az alliteráló vagy legalább összecsengő (Vivien, a villó; Mirkó, a markoláb; Editke, a mitke) nevek jellemzőek. Előbbiek a főszereplő családtagjainál érvényesülnek igazán, és a családon belüli státuszukat jelöli. Bezzeg, a legidősebb, ő a tipikus bezzeg gyerek, míg Sáti, a legkisebb ördögfióka, aki – ahogyan neve is mutatja – egyszere picit, aranyos és „sátáni”, mert minden figyelmet magára von. Érdemes felismerni, hogy ezek a megnevezések minden esetben Csütörtök nézőpontját tükrözik, vagyis idősebb testvére hozzá képest bezzeg gyerek, Sáti pedig az eddig neki járó törődést kapja meg. Csütörtök tehát nevét a családon belüli helyzetének megfelelően a hét középső napjáról kapta, érzékeltetve, hogy ő a szendvicsgyerek: „Nem figyel rá senki (neki már csak ez a sorsa)”. A megnevezésben szerepe van a hangszimbolikának is (Csütörtök, a kisördög), ez erősíti a szöveg játékosságát, és nyelvi élményt jelent. Lényeges azonban, hogy míg középső gyerekeknek lenni – ahogy az idézett rész is utal rá – gyakran elhanyagoltság-

got jelent, addig Csütörtököt ez a pozíció végül központi alakká avatja. Ő lesz tehát a mesék hőse, aki megoldja a nehéz helyzeteket – vagy legalábbis hathatósan közreműködik –, meghatározó szerepét mutatja, hogy ő a kötet címadója, illetve a mesékben is alapvetően az ő nézőpontja érvényesül. A történetek ezzel átírják a középső testvér pozíciójához hagyományosan társított képzeteket, és megmutatják, hogyan válhat központi figurává. Ezen a ponton érdemes bevonni a paratextusokat, ez esetben Varró Dániel ajánlását, amely Jancsinak, a középső kisördögnek szól. Nem titkolt célja tehát a kötetnek, hogy a kevesebb figyelemben részesülő középső gyerekek helyzetét tematizálja.

Ez újra olyan ismerős élethelyzet lehet sok befogadó számára, amely segíti az azonosulást, és mintát kínál arra, hogy bárkiből lehet hős – akár a szendvicsgyerekből is. A történetek egyúttal görbe tükröt tartanak a mesét olvasó felnőtteknek, és humorosan hívják fel a figyelmet a középső testvér helyzetére.

f) Miért van Móricnál egy puttony („Befut Móric, a mókár is, van nála egy puttony. / – Berakom a zsákba – mondja –, ki nem marad nyugton. / – Ejnye – szól az óvónéni –, ne ijesztgess, Móric! / De Csütörtök nevet rajta, mert szerinte jó vicc.”)?

E jelenet humorának a megértésében elengedhetetlen a *mókár* szó jelentésének ismerete, ez azonban nem feltétlenül magától értetődő még a felnőttek számára sem. Talán nem árt hangsúlyozni azt a módszertani alapszabályt, hogy az ismeretlen szavaknak mindig nézzünk utána, ehhez pedig mindig megbízható forrást használjunk. Jelen esetben az internetes keresés első találatai között szerepel az Országos Széchényi Könyvtár által működtetett Magyar Elektronikus Könyvtár (mek.oszk.hu) oldalán online is elérhető Magyar Néprajzi Lexikon, így mindenképp ezt részesítsük előnyben a wikipédiával szemben. Ebből kiderül, hogy a mókár egy gyerekijesztő figura, aki a hiedelem szerint zsákba gyűjti a gyerekeket (mint a zsákos ember vagy a pulyaszedő), ez a megnevezés egyes területeken jellemző tájnyelvi alak. Az előzetes tudás hiányában nem egészen világos, hogy miért van Móricnál puttony, illetve, hogy ez miért lehet vicces. A humor egyértelműen a szerepek felcserélődéséből származik, vagyis itt a mókár a gyerek, aki a felnőtt óvónénit ijesztgeti a zsákkal. Érdemes utánanézni a többi óvodás alakjának is, hiszen a Magyar Néprajzi Lexikon segítségével hamar kiderül, hogy Karcsi, a prikulics, Editke, a mitke és Vivien, a villó is a népi hitvilág fontos szereplői – Mirkót, a markolábot és Móricot, a mókárt már érintettem, így rájuk nem térek ki újra. A prikulics (más néven csordásfarkas) a farkassá átváltozni képes pásztort jelöli, a mitke a lidérc tájnyelvi változata, a villó pedig a

villőzés szokásához kapcsolódik, amikor a lányok feldíszített fűzfaággal, vagyis vil-
lővel jártak házról háza. (I6)

E hangzásukban és jelentésükben is idegen, szokatlan szavak mindenképp nyelvi
élményt jelentenek a befogadó számára. Izgalmassá teszik a szöveget azzal is, hogy
nem a sztenderd nyelvhasználat részei, hanem tájnyelvi elemek, így képesek érzékel-
tetni a magyar nyelv sokszínűségét, változatosságát. A szavak által jelölt különleges
lények szerepeltetése problémátlanul simul bele a mesék világába, és alkalmat teremt
arra, hogy a befogadók – legyenek akár gyerekek, akár felnőttek – megismerkedje-
nek a magyar hiedelemvilággal. Itt ismét érdemes utalni a paratextusok szerepére,
ezúttal az illusztrátor, Agócs Írisz dedikációjára: Pócs Évának örök hálával, hogy be-
avatott a magyar néphit tudományába. A kötet tehát már az ajánlásban megterem-
ti a népi hiedelemvilág kontextusát mint lehetséges megközelítést a mesékhez. Ez a
karakterek ábrázolásában is megfigyelhető, hiszen gyermeki megjelenítésük mellett
érvényesülnek e lények bizonyos attribútumai (pl. a farkasszerű prikulics). Ezen ke-
resztül a mesék hozzájárulhatnak a hagyományok megismeréséhez és a nemzeti iden-
titás kialakulásához is.

Összességében megállapítható, hogy a *Csütörtök, a kisördög* terjedelmét és tar-
talmát tekintve is megfelel az óvodás korosztály életkori sajátosságainak, nyelvi-
leg, formailag, valamint humorát és intertextuális utalásait tekintve magas színvonalat
képvisei. Kifejezetten alkalmas arra, hogy átvezesse a gyerekeket az én-mesékből az
igazi mesékbe – ezt az átmenetiséget érzékelteti formailag a verses mese is. A főként
mondókákhoz, versekhez és rövidebb prózához szokott korosztálynak megkönnyíti
a hosszabb történetek befogadását, ha az hangzásában, ritmusában nem áll távol az
ismert irodalmi anyagtól.

UTÓSZÓ

Tanulmányom elméleti felvezetésében azokat a kutatásokat mutattam be, amelyek az
olvasás és a szépirodalom szerepével foglalkoznak. A különböző szakemberek (peda-
gógusok, irodalomtörténészek, agykutatók, pszichológusok) egybehangzó véleménye
szerint a gyerekek személyiségét alapvetően befolyásolja a könyvekkel, irodalom-
mal való találkozás, hiszen ez hatással van az idegrendszerre és az agyi struktúrák-
ra, az érzelmek megélésére és kifejezésére, a társas viselkedésre, az önmegismerésre,
valamint a nyelvi és kognitív kompetenciákra. A vizsgálatok során arra is fény de-
rült, hogy nem mindegy, mit (esztétikai irodalom – populáris irodalom) és hogyan
(könyv – digitális hordozó) olvasunk. Többen is azt az álláspontot képviselik, hogy
az említett hatásokat a magas színvonalú, igényes irodalmi alkotások képesek kivál-

tani. Annak megítéléséhez, hogy egy szöveg milyen minőséget képvisel, az elemzésen keresztül juthatunk el, ezért összegyűjtöttem néhány támpontot, amelyek segíthetnek az interpretáció során. Végül ezeknek az alkalmazását is bemutattam Varró Dániel *Csütörtök, a kisördög* című kötetének példáján. Ennek az elemzésnek elsősorban a metódus gyakorlati megvalósítása volt a célja, nem egy mindenre kiterjedő, teljeskörű értelmezés, hiszen a szöveget más kérdéseken keresztül is meg lehet közelíteni. Abban bízom, hogy az interpretációt segítő megfontolások és ezek érvényesítése egyaránt hozzájárul ahhoz, hogy a leendő óvodapedagógusok értékes és élvezetes irodalmi anyagot kínáljanak a gyerekeknek.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bárdos József (2015): *Piroska és a vegetáriánus farkas*. Pont Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (2010): *Meseterápia: Mesék a gyógyításban és a mindennapokban*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (2014): *Meseterápia a gyakorlatban: A Metamorphoses Meseterápia alkalmazása*. Magvető, Budapest.
- Boldizsár Ildikó (2018): *Hamupipőke Facebook-profilja: Meseterápiás esetek*. Jelenkor, Budapest.
- Bódis Zoltán (2006): Gyermek, nyelv, költészet. In: Bálint Péter és Bódis Zoltán (szerk.): *Változatok a gyermeklírára I.*, Didakt Kiadó, Debrecen. 9–19.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gulyás Judit (2018): Népmese és gyerekirodalom: Frankovics György: *A bűvös puská: Népmesék romákról*, Herbszt László illusztrációival, Móra, Bp., 2015. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta (szerk.): „... kézfékes fordulást is tud”: *Tanulmányok a legújabb magyar gyerekirodalomból*, Balatonfüred Városért Közalapítvány, Balatonfüred.
- Hansági Ágnes (2017): Kánonon innen és kánonon túl. Megjegyzések a „gyerekirodalmi kánon” és a „gyerekirodalmi klasszikusok” kérdéséhez. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Fiatal Írók Szövetsége, Budapest. 33–52.
- Kádár Annamária (2012): *Az érzelmi intelligencia fejlődése és fejlesztésének lehetőségei óvodás- és kisiskolás korban*. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- Kádár Annamária (2013): *Mesepszichológia: Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kádár Annamária (2014): *Mesepszichológia 2.: Útravaló kényes nevelési helyzetekhez*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

- Kádár Annamária és Kerekes Valéria (2017): *Mesepszichológia a gyakorlatban: Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- Kucserka Zsófia (2020): Gyerekirodalom: mi az, és kié? In: Hermann Zoltán, Lovász Andrea, Mészáros Márton, Pataki Viktor, Vincze Ferenc (szerk.): *Medialitás és gyerekirodalom*, Károli Gáspár Református Egyetem–L'Harmattan Kiadó, Budapest. 177–190.
- Lapis József (2014): *Líra 2.0: Közelítések a kortárs magyar költészethez*. JAK+Prae.hu, Budapest.
- Lapis József (2017): A kortárs magyar gyerekklíra. Előzmények és poétikai irányzatok. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Fiala Írók Szövetsége, Budapest. 99–116.
- Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2016): *Gyermeklélektan*. Libri Kiadó, Budapest.
- Pásztor Csörgei Andrea és Pompor Zoltán (2017): Az olvasóvá nevelés hazai és nemzetközi jó gyakorlatai. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd: A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*, Fiala Írók Szövetsége, Budapest. 53–72.
- Szinger Veronika (2019): Olvasóvá nevelés újszülött kortól kezdve: A gyerekkönyvek és az irodalom szerepe a 0–3 éves gyerekek életében. *Studia Litteraria*, 2019/1–2. 148–166.
- Wolf, Maryanne (2019): *Reader, come home: The Reading Brain in a Digital World*. Harper, New York–London–Toronto–Sydney.
- I1, Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: Tóth-Mózer Szilvia, Lévai Dóra, Szekszárdi Júlia (szerk.): *Digitális Nemzedék Konferencia: Tanulmánykötet*. http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf (2021.07.28.)
- I2, Bárdos József (2013): „A jó irodalom sohasem ártalmas”: Néhány szó a rossz gyermekversről. *Fordulópont*, 2013/2. 43–57. <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/a-modern-magyar-gyermekkolteszet-keretei> (2021.07.28.)
- I3, Bényei Péter (2019): Az irodalmi szövegértés határos határtalanságáról. *Studia Litteraria*, 58. 3–4. 231–283. <https://ojs.lib.unideb.hu/studia/issue/view/536> (2021.06.28.)
- I4, A véleménynyilvánítás szabadsága. <https://tasz.hu/a-velemenynyilvanitas-szabadsaga> (2021.07.27.)

I5, Lapis József (2020): A jéghegy csúcsa alatt: Gondolatok a gyerekkönyvkritikáról. *Élet és Irodalom*, LXIV. 26. <https://www.es.hu/cikk/2020-06-26/lapis-jozsef/a-jeghegy-csucs-a-latt.html> (2021.06.30.)

I6, *Magyar Néprajzi Lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest. <http://mek.niif.hu/02100/02115/html/> (2021.07.29.)

Bajzáth Mária (szerk., 2014): *Járom az új váramat: Népmesék a világ minden tájáról 4–6 éveseknek* (ill. Simonyi Cecília). Kolibri Kiadó, Budapest.

Bajzáth Mária (szerk., 2020): *Gingalló: Magyar népmesék óvodáskortól* (ill. Láng Anna). Kolibri Kiadó, Budapest.

Zalka Csenge Virág (2019): *Ribizli a világ végén: Régi magyar népmesék mai gyerekeknek* (ill. Herbszt László). Móra Kiadó, Budapest.

Zalka Csenge Virág (2020): *A kalóz királylány: Nemzetközi népmesék mai gyerekeknek* (ill. Herbszt László). Móra Kiadó, Budapest.

Zalka Csenge Virág (2021): *A Varjúherceg: Ismert népmesék ismeretlen változatai* (ill. Herbszt László). Móra Kiadó, Budapest.

TAMÁ SINÉ DSUPIN BORBÁ LA
„KÖKETÁ NC, KÖKETÁ NC...”

A játé kfüzér mint örömszerző tevékenység



„...Körülöttünk sok minden várhat, a gyerek nem.

Most van itt az idő.

[...]

Neki nem mondhatjuk: majd »holnap«.

Az ő neve: »Ma«.”

(Mistral, 1996: 151)

BEVEZETÉS

A pedagógiai munka során a mai világunkban is szem előtt kell tartanunk Kodály Zoltán (1989) gondolatait, aki nem csupán a zenei képességek fejlesztését célozta meg, hanem minden szellemi javak legjavát kívánta a gyerekek érzelmi neveléséhez: zenét a *legszebb* zenével, irodalmat *értékes* irodalommal, költészetet *valódi* költészet-tel, művészetet *ihletett* művészet-tel.

Számos magyar és külföldi zenepedagógus a technológiai fejlődéstől való függő-ség lélektani-érzelmi káros hatásainak tulajdonítja a gyermekek „közönyös, érdek-telen, unatkozó” megnyilvánulásait és a tanulási kedv átalakulását. Ezek okát azon *érzelmi hatások, élmények hiányára* vezetik vissza, melyek által alkalmassá válnának a zenei befogadásra. E szavakat már több mint 50 éve, 1966-ban nyilatkozta Kodály Zoltán (1989: 203).

Minden korban oly módon kell értéket nyújtanunk a világgal és önmagával ismerkedő gyermeknek, hogy szemléletében már az óvodában megalapozódjon, és később kialakuljon az önálló értékrendszer. „A nevelés elsősorban azzal járulhat hozzá

a gyermek fejlődéséhez, ha a tehetségének legmegfelelőbb pályára segíti, ahol elégedett lehet, és sokat nyújthat.” (Gardner, 1993: 25)

Általánosan ismert tény, hogy az emberi agy jobb és bal féltekéi más-más „munkamegosztással” dolgoznak, s ebben az összefüggésben kifejezetten érdekes lehet a zenetanulás transzferhatásainak ismerete, azaz egy tipikusan jobb agyféltekéhez kötődő tevékenység jótékony hatásai a bal agyféltekés tevékenységekre. A zenei érzékelés elsősorban a *jobb agyféltekéhez* kötődik, úgymint a látás, az érzések feldolgozása, a kreativitás és az új dolgokra való fogékonyság. Ezek olyan szoros kapcsolatban vannak egymással, hogy a zenei fejlesztés elhanyagolásával egyéb – kreativitáshoz, megismeréshez, érzelmi kifejezéshez tartozó – tulajdonságok sem fejlődnek megfelelőképpen. A zenével való foglalkozás tehát a jobb félteke egyéb képességeit is fejleszti. A ritmusérzék ezzel szemben a racionálisan gondolkodó *bal agyfélteke* tulajdonsága, mint ahogy a velünk született beszédkészség is. (11: 3)

Az óvodás korosztálynál a zenei tevékenységek és a zene hallgatása képes felkelteni és fokozni az aktivitást, szabályozni a feszültséget, indulatokat kelt és levezet, nyugalmat teremt, a legkülönbözőbb érzelmeket mobilizálja, serkenti a képzeletet, a képzettársítást, az emlékeket, befolyásolja a közérzetet, alakítja a viselkedést. Klasszikus zenei örökségünk folyamatos bemutatásával, játékaival erősítjük gyermekeink pozitív attitűdjét, kötődését saját népünk és kultúránk értékeihez. A népi kultúra letisztult, kikristályosodott alkotásai, érzelem- és képzeletgazdagságuk, szinkretikus látásmódjuk miatt örömet jelentenek a gyermek számára az esztétikai neveléshez kötődő tevékenységek során. A magyar népdalok élményszerű előadása, a rokon, vagy más népek dalai, komponált dalok, klasszikus zenei részletek érzelmi hatása is meghozza a gyermekek számára azt a katarzist, ami a felnőtteknek egy színdarab, vers, regény, festmény, zenemű vagy bármely más művészeti alkotás jelenhet. „A hagyomány szerepe éppen az, hogy a régi és az új minőségek között egyensúlyt hozzon létre, az időtálló értékeket megtartsa, az egyszer már bevált és elismert kvalitásokat átörökítse, közvetítse az újabb nemzedékek számára”. (Bitskey, 1998: 37)

A zenei képességek alakítására a kisgyermekkor a legalkalmasabb. A 21. században a zenei preferenciák, a zenei ízlés kialakulásában meghatározó szerepe van a médiának. Ez a *populáris zene* túlsúlyát jelenti, ezért az óvoda és az iskola felelőssége, feladata, hogy megmutassa a bejáratot a magyar népzene és a komolyzene világába. Az Óvodai nevelés országos alapprogramjában is olvashatunk a zenei ízlésről, amely egyfajta értékelő viszonyulást jelent, amely csak hosszú távon, komplex folyamatok eredményeként jöhet létre, a háttérben rejlő értékítélet-rendszer hosszú tanulási folyamat során alakul ki, számos tapasztalat hatására. Szívesen hallgatunk meg többször is egy-egy kedvenc zeneművet, egyre több részletet tudunk megfigyelni,

megérteni. Megállapíthatjuk, hogy a könnyű észlelhetőség és a gyakori hallásélmény a populáris kultúra egyszerű befogadhatóságának titka. A populáris zene megértéséhez, élvezetéhez nincs szükség előzetes tudásra, különösebb tanulmányokra, amelyet szocializációnk során, kultúránkba mintegy belenőve, észrevétlenül sajátítunk el. (Turmezeyné, 2016: 6–7)

A folyamatosan, mindenhol jelen lévő zene a gyermekek zenei képességének fejlődésén is nyomot hagy. Ennek tudható be, hogy a zenei fejlődésben is megfigyelhető az akceleráció, amely a könnyűzene sajátosságaival van összefüggésben. Jellemzője az erős ritmika, és az egyszerű harmóniavilág. Azonban gyermekeink nyitottak és toleránsak mindenféle zenével szemben, 8–9 éves korukig egyaránt elfogadják a klasszikus, kortárs, pop- és népzenet. Tehát a kisgyermekek nevelésével foglalkozó pedagógusoknak a fentiek ellensúlyozása tekintetében hatványozottan megnő az intézményes nevelésben betöltött szerepük. A kisgyermekkori nyitottság jó lehetőség arra, hogy a kevesebbet hallott zenék felé nyissuk meg gyermekeink fülét. („nyitott-fülűség”/”open-earedness”, Hargreaves, 1995: 242–250) Ha ekkor beépülnek a népzenei, a klasszikus, a kortárs zenei preferenciák, ha ismertté tesszük számukra a legkülönbözőbb zenéket, nagyobb eséllyel válik a gyermekből minden műfaj iránt zeneileg elfogadó, nyitott felnőtt.

Kisgyermekkorban nagy a felelősség, hogy mit építünk be zenei nevelésükbe. A hazai általános nevelési módszertől eltérő magyar óvodai irányzatok (M. Montessori, C. Freinet, Waldorf pedagógia), valamint az alternatív külföldi zenei nevelési irányzatok (E. J. Dalcrose, C. Orff, E. Willems, stb.) ötleteit, módszereit is felhasználhatjuk a magyar óvodai nevelésben, hiszen a mai világunkban is nagy szükség van újító elméletekre és gyakorlatokra, de azok pszichológiai, pedagógiai, módszertani törekvéseit ismerve, „tudva” szabad csak a gyakorlati munkában alkalmazni. Ellenkező esetben a szakszerűtlenség, illetve felületesség áldozatává válhat minden hivatásbeli és szakmai törekvés. Nagy tapasztalatot és átgondoltságot kíván a feladat, értelmezni és kiválasztani a fontosat, az értékeset. A jó döntéseket az alapos elméleti tudás, a gyakorlat és a motiváció egyszerre segíti. Ezért *nélkülözhetetlen*, hogy az óvodapedagógus-képzés során *a leendő óvodapedagógusok is átéljék a zene örömeit*, hiszen ez az alapja annak, hogy a gyermekek felé hitelesen tudják majd közvetíteni. A mai általános képzési rendszerünkben már sajnos tény, hogy az óvoda az egyetlen olyan nevelési intézmény, ahol még van idő a zenei nevelésre.

Az óvodai élet egyik legpreferáltabb eszköze népi játékaink sokasága, melynek esztétikai, érzelmet és értelmet fejlesztő sajátossága, emberformáló ereje már számos szakember által bizonyított tény. (I2: 39) A művészeti nevelés egyik alappillére a zenei nevelés, amelynek hatásai más művészeti ágak ilyen irányú nevelő erejével együtt

érvényesülnek igazán (irodalom, báb és vizuális nevelés). Népdalaink, népi játékainkhoz kapcsolódó egyéb zenei-mozgásos tevékenységek feltárják a gyermek számára az élet szépségét, vidámságot, tréfát, humort, az örömteli játékot és egyben az átélhető esztétikai élményt. A huzamosabb ideig tartó énekes, mozgásos játék feszültségoldó hatású, biztosítja a nyugodt és a mozgásos időszakok kiegyensúlyozott arányát.

A körjátékok nélkülözhetetlenek az óvodás gyermek motoros fejlődésében. Úgy kell összeállítani számukra az énekes játékokhoz tartozó mozgásanyagot is, hogy az teljeskörűen megfeleljen a gyermekek életkori és egyéni sajátosságainak. „A mozgásfejlődés tehát nem egyszerű lehetőség a térben történő elmozduláshoz, hanem a kisgyermek pszichikai fejlődésének az alapfeltételeit is megteremti. (...) A jó motorikus fejlődés pozitív körfolyamatot vált ki, a rossz gátolja, sőt megakadályozza a gyermek optimális fejlődését minden más területen.” (Györi, 2002: 269)

3–7 éves korban a fejlesztő ingerek elmaradása már kevésbé vagy egyáltalán nem pótolható. Ezek az időszakok *időben behatároltak* és *genetikailag is meghatározottak*. „Szenzibilis fázisnak nevezünk minden olyan életkori periódust, amelyben a szervezet-környezet kölcsönhatásában létrejövő magatartásminták igen gyorsan elsajátíthatóak, és amelyben a szervezet igen érzékeny meghatározott ingerekre.” (Baur, 1987: 4)

A népi játékokra jellemző a hagyományos, de folyton megújuló szabályrendszer, amely az egyéniség kibontakozásának, az összetett, bonyolult gyermeki tevékenységnek tág teret enged. A dallam a szövegtől, a szöveg a mozgástól, a mozgás az eszköztől nem válik el. Lehetővé teszi az alkotó fantázia, az ügyesség, a művészi hajlamok kibontakozását. Önállóságra nevelnek, a közösségi magatartást is formálják. A játékszabályok mindenkire kötelezőek, de még nem annyira szigorúak, mint a felnőtt életben. „Népi játékoknak nevezzük azokat a szabályhangsúlyos játékokat, melyek a nép széles körében írásbeli rögzítés nélkül keletkeztek, szóbeli előadás és játék révén élnek és terjednek, és ennek köszönhetően mindmáig variálódhatnak, tájanként, helyenként.” (Maszler, 2002: 97)

A szerepváltó vagy szerepjátszó játékok különösen fontosak ebben az életkorban. A játékok során mind a bátorság, mind a döntéskészség, a koncentráció, az igazságérzet erősödik. Ezek a játékok segítenek a szabálytudat és a – közös tánc, közös élmények során megmutatkozó – közösségérzet kialakulásában, ismeretek, tudás gyarapodásában, és a gyermeki fantázia fejlesztésében is. (I2: 96)

Amikor ennél a korosztálynál táncról beszélünk, nem arra gondolunk, hogy ezek a gyermekek majd dunántúli ugróست vagy hajdúsági csárdást táncolnak. A különböző játékos mozdulatok előkészítik a zenére való mozgást. Ezek a játékok mind olyan mozgásokat tartalmaznak, amelyek megkönnyítik később a néptánc elsajátítását. Gondoljunk itt a különböző *fogásokra*, amelyet a kifordulás-, párválasztó-, párcse-

rélő játékok segítenek, az *összekapaszkodási módokra*, amelyek az ölbeli játékoknál, a páros vonulásoknál jelennek meg, a *téri tájékozódásra*, amelyet előkészítenek a vonulás-, kanyargó járásos-, ki-betekerítő- vagy fogójátékok. (I2: 149)

Az óvodában eltöltött 3–4 év alatt sok olyan mozdulatot (taps a különböző testrészeken, csapások lábon, talajon, forgások egyedül, párban, ugrások különböző módokon, forgások stb.) elsajátítanak a gyermekek, melyeket egy idő után szabadon variálhatnak. A sokmozgásos énekes játékok gyakorlásával elérhetjük, hogy zenét hallva a gyermekek táncra perdülnek a megtanult mozgásokat szabadon alkalmazva. A körjátékokhoz kapcsolódó mozgások során az alábbi játékos táncmozdulatokat ismétlik, s gyakorolják a gyermekek:

3–4 éves kor	4–5 éves kor	5–6–7 éves kor
<ul style="list-style-type: none"> – térdrugózás, – testsúlyáthelyezés kis terpeszben (ringás), – guggolás, – dobantás, – forgás egyedül, – ugrálás páros lábon, – combütés egyenletesen, két kézzel, – egyenletes taps. 	<ul style="list-style-type: none"> – köralakítás kézfogással, egyenletes járással, – vonulások hullám és csigavonalban, – kifordulás a körből, irányváltoztatás, – kör szűkítése, tágítása: egyenletes lépés a kör középpontja felé és vissza, – ringás állva és járás közben, – rugózás (egyenletes térdmozgás), – páros sarokemelgetés, – sarokkoppintás előre váltott lábbal, – helyben járás lábujjon és sarkon, – forgás egyedül, párosan, – szökellés, – egymás megkerülése, – páros forgás páros kézfogással, – páros vonulás kézfogással, – oldalzáró lépés dobantással, – záró lépés előre dobantással, – lassú höcögő. 	<ul style="list-style-type: none"> – vonulások hullám- és csigavonalban, kapuk alatt átbújás, köralakítás, – oldalzáró lépés egy irányba, jobbra-balra, – záró lépés előre-hátra, – csárdáslépések (párban, kézfogással), – záró lépés hátra, – lépés dobantással, – szökdelés karlengetéssel, tapssal, forgással, – páros keresztezett kézfogás, – szökellés páros kézfogással, – forgás párban, – páros forgás szökelléssel, – sergés, – kézgesztusok.

A körjátékokhoz kapcsolódó mozgások a népi játékokban. (I2: 151, forrás: saját szerkesztés)

A népi játékok megelevenítése közben a népköltészet csodálatos világával ismerkedhetnek meg a gyermekek. A mondókák, kiolvasók emberekről, természeti tárgyakról, jelenségekről, állatokról, virágokról, a gyermekek játékaról, a mindennapi élet megnyilvánulásairól szólnak. A mondókák szóhasználata révén bepillantathatunk egy-egy tájegység nyelvezetébe, kifejezőmódjába. A mondókák, kiolvasók egyik eleme a *szöveg*, a másik a hozzá kapcsolódó *ritmikus*, játékos cselekmény. Egyezőségről azonban szó sincs, ahány helység, ahány óvoda, ahány játszadózó gyermekcsoport, annyiféle többé-kevésbé eltérő változata ismert egy-egy játéknak.

1. A JÁTÉKFÜZÉSEK HELYE AZ ÓVODÁBAN

Népi játékfűzések összeállításával napjainkban nem csak a hagyományőrző programmal működő óvodák foglalkoznak. A pedagógusok leginkább akkor alkotnak játékfűzéseket, amikor gyermekcsoportjukkal „szereplésre” vállalkoznak. Ezek változatos körülmények között, változatos alkalmakkor – helyi nevelési gyakorlattól függően – valósulnak meg.

Nehéz a szülőkkel elfogadtatni, hogy ne egy bemutatón látottak alapján állapítsák meg mennyit ügyesedett, okosodott gyermekük. Az óvodapedagógusok tisztában vannak azzal, hogy a gyermekek szerepeltetése stresszhelyzetet idézhet elő, ezért olyat kell bemutatni a szülőknek, amit a gyermek felszabadultan, örömmel játszva tud megoldani. A játékokat a gyermekeknek *elsődlegesen* önálló játékként kell megismerniük, önfeledt, sok örömet hozó tevékenységként. Minél többet ismernek meg, annál könnyebben kiválasztható, hogy melyeket szeretik a legjobban. Nem a játékok fűzerbe „komponálása” a kitűzött cél, ez csak hosszas együttjátás eredménye lehet. A fejlesztés eredménye, sikeressége vitathatatlan, hiszen formálódik kapcsolatteremtő készségük, magabiztos fellépésük, bátorságuk, kreativitásuk. A játékos helyzet készíti a gyermekeket arra, hogy egyre ügyesebbek, okosabbak legyenek, valamint nagyban elősegíti testi-lelki fejlődésüket is.

A játékfűzéseket azért ajánlják az óvodapedagógusoknak, mert abban még az önmagukban nehezen megnyilvánuló gyermekek is megtalálják a helyüket, hiszen a közös játék közben nem arra koncentrálnak, hogy szerepeljenek, hanem a csoportos játék örömére.

2. SZAKMAI KRITÉRIUMOK A JÁTÉKFÜZÉSEK ÖSSZEÁLLÍTÁSÁNÁL

A játékok kiválasztásánál mindig elsődleges tényező, hogy a gyermekek *képességfejlesztési szempontjait* kell figyelembe venni, s e szerint kell az adott *csoportra adaptálni*.

Olyan énekes játékokat, mondókákat válasszunk, amit előtte már megismertek, és készség szinten, örömmel játszanak a gyermekek.

A színpadon való megjelenés követelményei megkívánják a *koreográfiát*, ezért lényeges szempont, hogy milyen játékkal történik a *bevonulás és kivonulás*.

3–6 játéknál több egy fűzésbe általában nem szükséges (korosztályfüggő). A *túl hosszú* összeállításokból látható, hogy a pedagógus az egész évi repertoárt szeretné bemutatni. Nem szabad elfelejteni arról, hogy óvodás korosztályról van szó. Amennyiben pl. fogyó-gyarápodó játék következik, egyszerre több gyermeket is választhat a kérő, hogy 3–4-szeri eléneklés után az újabb kör kialakulhasson. Így sokkal látványosabb lesz a nézők számára.

A gyermekek számára az a legtermészetesebb, ha a megtanult és élvezettel játszott játékokban *csak* az összefűzés kedvéért történjenek *apró változtatások*, akkor tudják felszabadultan játszani a korábban begyakorolt mozgásokat.

A játékfűzésekben találkozhatunk „*kiszólásokkal*” a közönség felé. Gyakran egy-egy bekiabálással kötik össze az egymás után következő játékokat. (Pl. Játsszunk libásat!, Találtam egy katicát!, Játsszunk csipkelődőt!, Én leszek a fogó!, Csigát találtam! stb.)

Az *eszközök* használatánál ügyelni kell, hogy ne vonja el a gyermekek figyelmét a játéktól. E korosztálynál már a bő, pörgős szoknya, kopogós cipő, fekete mellény, kalap viselete is óriási motiváló erővel bír.

A játékok kiválasztásánál *nem szerencsés* választani a fűzésbe: kis területre fogós és labdajátékot sem, mert a labda elgurulhat. Ha ismeretlen helyszínen történik az esemény, a gyermekekkel a bemutató előtt játsszunk azon a helyszínen, hogy megismerjék a környezetet.

Bátran alkalmazhatunk egy-egy *rigmust*, amely a fűzért színesíti, s ha jól illesztjük, akkor nem töri meg a játék varázsát.

Az óvodapedagógus *modellnyújtó szerepe* a játékfűzésnél hatványozottan fontos. A mosolygós tekintet, a szemkontaktus, a nyugodt mozdulatok a gyermekek biztonságérzetét segítik.

3. JÁTÉKFÜZÉREK

Az alábbi 4 játékfűzér a gyakorlatban is kipróbált játékmagyarázatot tartalmaz, amelyet a 4–8 éves korosztály cselekvőleg is könnyen el tud sajátítani anélkül, hogy életkori sajátosságait meghaladó feladatok elé állítaná őket megtanulásuk. Mintának ajánljuk az óvodapedagógus és tanító kollégáknak, amelyben *a játékok bátran kicserélhetők már ismert énekes, mozgásos játékokra*.

1. Háromszéki játékfüzér (a dalok D dó-ban kottázva)
2. Mezőségi játékfüzér (a dalok C dó-ban kottázva)
3. Zoboralji játékfüzér (a dalok C dó-ban kottázva)
4. Szabolcsi játékfüzér (a dalok D dó-ban kottázva)

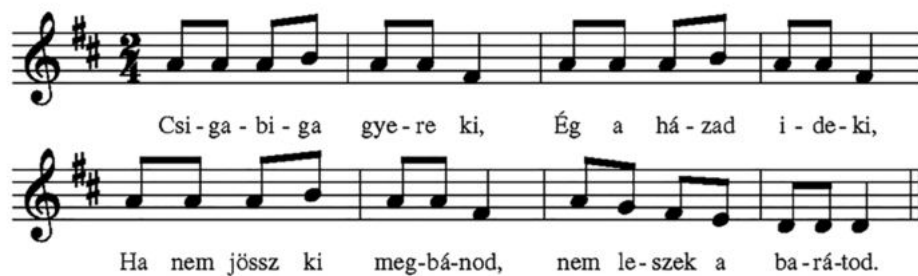
3.1. Háromszéki játékfüzér

- Csiga, biga gyere ki... – csigacsalogató
- Katica bogárka röppenj el... – katica röptető
- Hol jársz, hová mész... – fogyó-gyarapodó
- Süssünk, süssünk valamit... – rétes játék
- Bújj, bújj, zöld ág... – bújó-vonuló
- Egy, kettő, három, négy... – páros szökdelő
- Csíp, csíp, csóka... – kézcsipkedő
- Egyedem, begyedem, tenger tánc... – kiszámoló

A színpadon a gyerekek ugróiskoláznak, ugróköteleznek, babzsákoznak. Egy kislány elindul középen, a földön keresgélve, előre jön a színpad széléig, s ott mintha találna valamit a földön, leguggol (I. térforma) és felkiált:

– *Csigát találtam!* – s énekelni kezd.

Kézdiszáaszfalu
Ak. Kádár Elemér, 2009.



Csi-ga - bi - ga gye-re ki, Ég a há - zad i - de-ki,
Ha nem jössz ki meg-bá-nod, nem le-szek a ba-rá-tod.

Néhány gyermek játék közben vele énekel, közben mellé guggol egy másik kislány is, s a dal végén hangosan mondja:

– *Itt meg egy katicabogár!* – felveszi, s kezdi is énekelni a dalt, közben imitálja, hogy sétáltatja a kezén.

Kézdiszászfalu
Ak. Kádár Elemér, 2009.

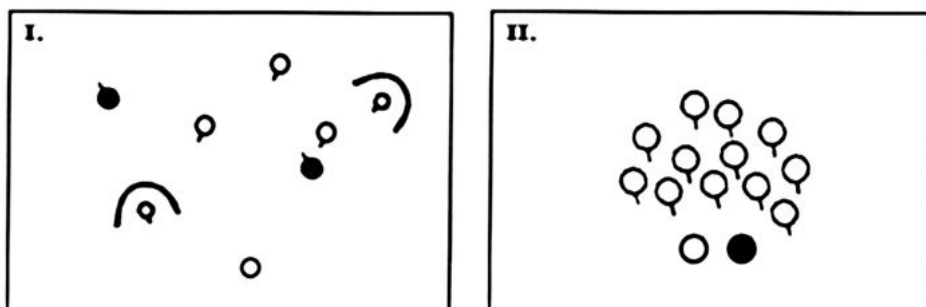
Ka - ti - ca bo - gár - ka röp - penj el!

Jön - nek a tö - rö - kök, visz - nek el,

Ke - rék a - lá tesz - nek, on - nan is ki - vesz - nek,
Hi - deg kút - ba tesz - nek, on - nan is ki - vesz - nek,

Ka - ti - ca bo - gár - ka röp - penj el!

A gyerekek ezt hallva abbahagyják a játékot és csatlakoznak hozzájuk, egyre többen énekelve. A dal végén, a színpad elejére sétálva elröptetik egy karmozdulattal a katicát. (II.tf.)

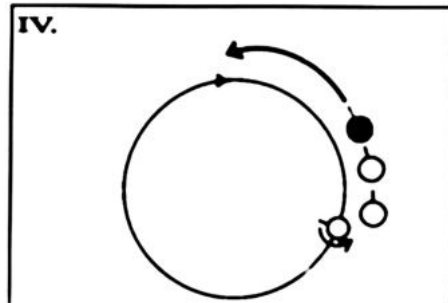
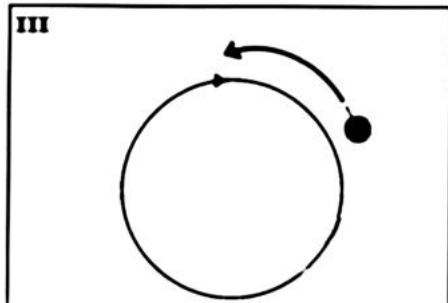


Kört alakítanak, egy gyermek a körön kívülre áll „kérő”-nek, a többiek kézfogással egyenletesen járva énekelnek. A kérő a kör haladási irányával szemben, a körön kívül sétál (III.tf.) és a „három kis babuska” szavaknál megérint három gyermeket. Azok kiválnak a körből, és követik a kérőt. (IV.tf.)

Kézdiszászfalu
ak. Kádár Elemér, 2009.



Hol jársz, ho - vá mész, nagy Er - zse - bet asz - szony?
I - de - o - da a - mo - da, Fe - hér - vá - ri vá - ros - ba,
Ka - pi - tány úr ü - zen - te, Nagy - vá - rad - ról hir - det - te,
Ki - seb - bi - ket, na - gyob - bi - kat tart - sa meg a sor - ba,
Ez a há - rom kis ba - bus - ka in - dul - jon u - tá - nam.



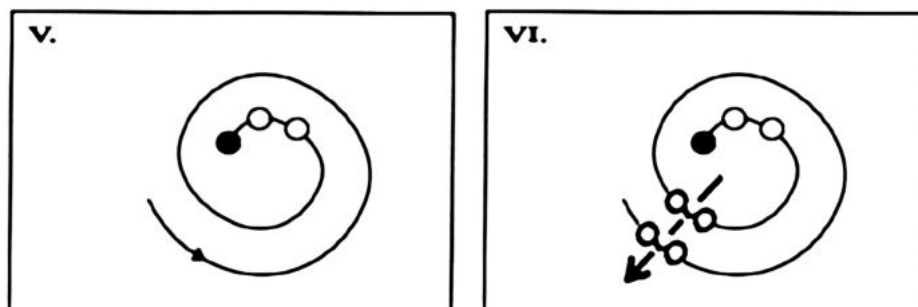
Így a kör egyre kisebb, a külső fűzér egyre hosszabb lesz. Háromszor játsszák el a körjátékot. Az utolsó éneklés után azonnal kezdik a „Süssünk, süssünk valamit...” kezdetű dalt. A volt „kérő” vezeti a sort, s „csigabiga rétest” sütnek, amíg az teljesen becsavarodik. (V.tf.)

Kézdiszászfalu
Ak. Kádár Elemér, 2009.



Süs-sünk, süs-sünk va-la mit, azt is meg mon-dom, hogy mit,
Liszt-ből le-gyen ke-ver-ve, töl-te-lé-kes, jó é-des.
So-dor-va, te-ker-ve, tú-ró-val bé-lel-ve,
Csi-ga-bi-ga ré-tes, kós-tol-tam és é-des.

Akkor leguggolnak, „megsütik” a rétest hangos „sss”-egéssel, majd felállnak és az első gyermek a többiek feltartott karja alatt kivezeti a sort. (VI.tf.)



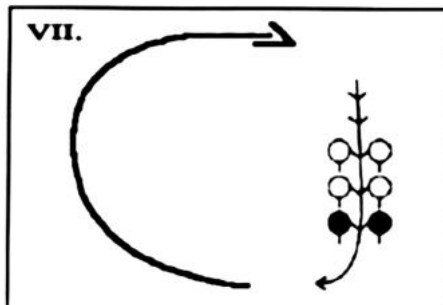
Addig éneklük a dalt, míg teljesen kihúzódik a füzér, majd elkezdi énekelni a „Bújj, bújj, zöld ág...” kezdetű dalt.

Kézdiszászfalu
Ak. Kádár Elemér, 2009.



Bújj, bújj, zöld ág, zöld le - ve - lecs - ke,
Nyit - va van az a - rany - ka - pu, Búj - ja - tok át raj - ta,
Nyisd ki ró - zsa - m ka - pu - dat, ka - pu - dat,
Hádd ke - rül - jem vá - ra - dat, vá - ra - dat,
Szi - ta szi - ta pén - tek, sze - re - lem csü - tör - tők,
dob szer - da.

A „nyisd ki rózsám, kapudat...” résznél az első két gyerek párosan kaput tart, ez alatt áthaladva a következő kettő is, és így tovább. Az ének végéig állnak a kapuk, s amikor újra kezdik a dalt, az első gyermek ismét elindul a kapuk alatt, a többiek meg sorban utána vonulnak. (VII.tf.)

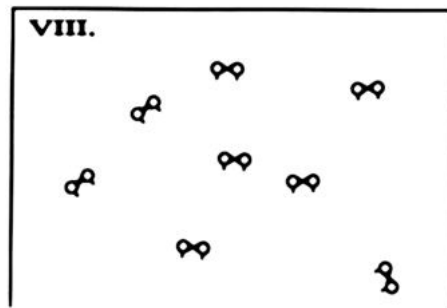


A második résznél ismét kezdődik a kapuállítás. Amikor végigénekelték, kereszt kézfogásra váltanak, s páros szókdeléssel szétszóródva mondják a mondókat.

Kézdiszászfalu
Ak. Kádár Elemér, 2009.

Egy, kettő, három, négy,
Kiskatona hová mégy?
Barassóba pipáért,
Fehérvárra dohányért,
Kolozsvárra szép lányért,
Azzal pedig csüccs!

A mondóka végén a párt alkotó gyermekek szembefordulnak egymással és leguggolnak, aztán a másik irányba folytatják a szökdelést. (VIII.tf.)



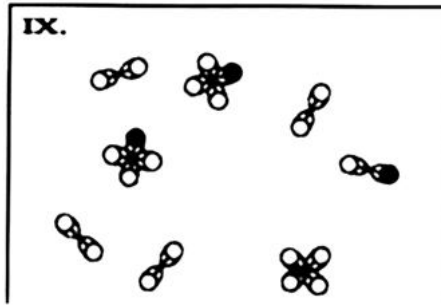
Az utolsó játék után guggolva maradnak, csak egy gyermek áll fel, s hangosan mondja a többieknek:

– *Játsszunk csipkelődőt!*

Párosan, egymással szemben játsszák a „Csíp, csíp csóka” kezdetű dalt. A kezük hátán megcsípve a bőrt, kezeiket fel-le mozgatva éneklik a dalt.

Kézdiszászfalu
Ak. Kádár Elemér, 2009.

Csíp, csíp, csó - ka, vak - var - júcs - ka,
Ko - má - m - asz - szony ké - re - ti a sze - ke - rét,
Nem ad - ha - tom o - da, Tyú kok ül - nek raj - ta. Hess!



Ha ügyesek, négyen is összefogódzhatnak (IX.tf.). 3–4-szer is eljátszhatják a játékot. Az utolsó dal végén feláll egy gyermek, s elkiáltja magát:

– *Bújócskázunk! Majd én kiszámolom a hunyót!*

Az ujjával mindenkire rámutatva körbejár (X.tf.), s elmondja a kiszámolót.

Esztelnek

Ak. Csavar Matild, 17 év

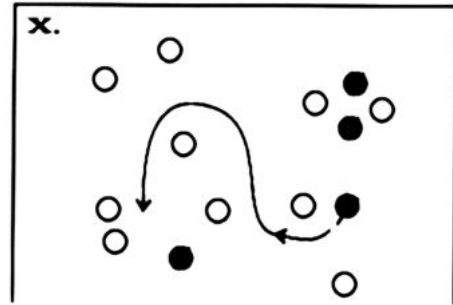
Egyedem, begyedem, tenger tánc,

Szól a rigó Rakottyán.

Cérnára, cinegére,

Hess ki liba, a tetőre, hess!

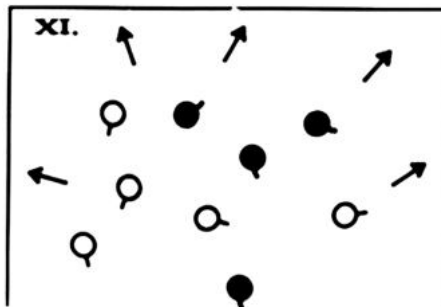
– *Te leszel a hunyó!* – kiáltják együtt a gyerekek.



A kiszámolt gyermek a színpad elejére megy, eltakarja a szemét (XI.tf.) és hangosan, lassan számol egytől tízig. Majd azt mondja:

– *Aki bújt, bújt, aki nem bújt, nem bújt, én megyek!*

Elveszi a karját a szeme elől, s az addig kisomfordált társait keresve körülnéz, s látva, hogy egyedül van, ijedten kiszalad a színpadról.



A játékfűzér Kádár Elemér nagyváradai táncpedagógus gyermekkori (Kézdiszászfalu) játékaiból és Tamásiné Dsupin Borbála zenepedagógus közreműködésével készült Gazda Klára *Gyermekvilág Esztelneken* című gyűjteménye alapján.

3.2. Mezőségi játékfűzér

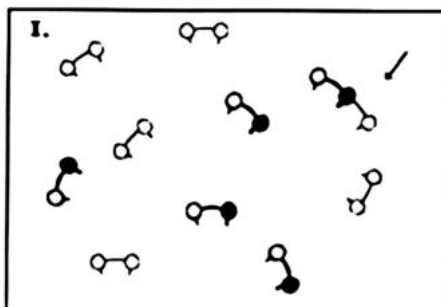
- Szervusz tíz... – számolósdi
- Bújj, bújj medve... – hidas-bújós játék
- Egy előre, két kettőre... – páros szökdelő
- Hej gerenda, gerenda... – kifordulós körjáték
- Eketem-beketem, bakkecske... – kiszámoló
- Benn a bárány, künn a farkas... – fogócska
- Hatan vannak a mi ludaink... – párválasztó körjáték

Kettesével szaladnak be a gyerekek a színpadra, kézen fogva és soronként mondják a mondókat. Elosztva helyezkednek el a térben, betöltve a színpadot. (I.tf.)

Galambod

Ak.Kardos Antalné Zólyomi Ilona 82 év

Szervusz tíz,
Hogy vagy, húsz?
Hát a harminc mit csinál?
Nem beteg a negyven?
Te, ötven,
Mondd meg annak a hatvannak,
Hogy ne hetvenkedjék
Azzal a nyolcvan krajcárral,
Mert olyan kilencven pofot adok,
Hogy százat höngörödik.

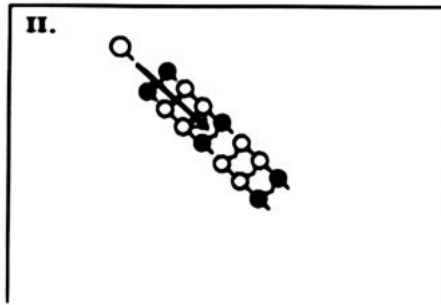


Utoljára hárman jönnek be, s együtt mondják a befejező sort. A kiszámoló végén a gyerekek párosával egymás mögé állnak. (II.tf.)

A páratlanul maradt gyermek a hátulsó párból az egyiket kézen fogja és előre bújjik vele a párok feltartott keze között, mialatt a többiek énekelni kezdik a „Bújj, bújj medve...” kezdetű dalt. (II.tf.) Aki ott marad, a következő párból választ egyet, s így vonul előre. Addig ismétlődik a játék, míg mindenki átbújjik néhányszor.

Mezőfele
Ak. Fülpesi Jenőné Szegedi Regina 68 év

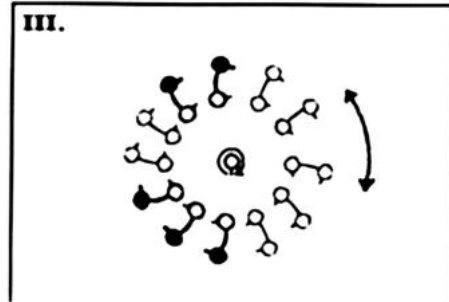
Bújj, bújj med - ve, gye - re ki a gyep - re.
Ha nem jössz ki meg-bá-nod, Nem le-szek a ba-rá-tod.



A gyermekek kézfogással, páros szökdelővel folytatják a játékot, s közben kört alakítanak a mondókára. (III.tf.)

Mezőfele
Ak. Fekete Margit 14 év

Egy előre, Két kettőre,
Három hatra, Hat kilencre,
Kilenc tízre, Tizenegyre,
Vörös király, Zöld Peti,
Úsd a hátát, Puff neki!

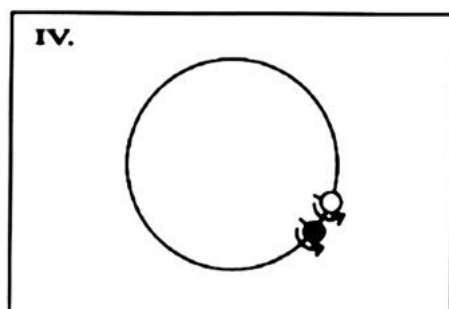


A „Puff neki!”-re megfordulnak és visszafelé szökdelve újra kezdik a mondókát. (III.tf.) Háromszor játsszák el. A végére a párok egymás mellé fordulnak, s egy nagy körbe érkeznek meg. Egy gyermek beáll a körbe, ő lesz a következő játékban a „gazda”. (IV.tf.):

A gyermekek egyenletesen járnak körbe, s az utolsó sort csak a „gazda” énekli. Tetszése szerint nevet választ a körben állók nevei közül. A megnevezett gyermek arccal kifordul a körből, így halad tovább a többiekkel összefogódzva. (V.tf.) A „Dí-nom, dánom, kedves lányom...” helyett négy gyermek nevét is énekelheti. 2–3-szor is eljátszhatják.

Galambod
Ak. Zólyomi Sámuelné Böjte Póli 73 év

Hej, ge - ren - da, ge - ren - da, Tar - to - má - nyi ge - ren - da.
Gés - pi - lon, gés - pi - lon, gés - pi - lo - ni ró - zsa.
Ró zsa vol - na, pi - ros vol - na, Mé - gis ki - for - dul - na.
Djnom, dá - nom, ked - ves lá - nyom, For dulj an - gyal mód - ra.
(É - vi, Pe - ti, Ka - ti, Sá - ri, For dulj an - gyal mód ra.)



Az utolsónak kiforduló kislány hangosan mondja:

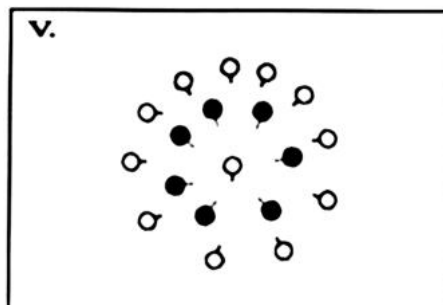
– Játsszunk „Benn a bárány, künn a farkas”-t! Én leszek a bárány, ki lesz a farkas?

– Számoljuk ki! – kiáltják.

A lányok a körből hátra lépnek, s csak a fiúk tartják be az ökölbe szorított kezüket. A kislány (bárány) minden fiúnak a kezére ütve mondja a kiszámolót, (VI.tf.)

Mezőcsávás
Ak. Szabó Juliánna 69 év

Eketem-beketem, bakkecske,
Háromlábú legyecske,
Felmászott a toronyba,
Megkérdezte, hány óra,
Fél tizenhatra,
Te vagy az a mafla.



Akire az utolsó szótag jut, annak mondja:

– *Te leszel a farkas!*

A kiszámoló után újra körbe rendeződnek. A „bárány” belülré áll, a „farkas” a körön kívülre, s kérdezi:

Mezőfele

Ak. Gyalai Lajosné Farcádi Eszter 45 év

Farkas: – Mit ásol, bárányka?

Bárány: – Répát.

Farkas: – Adjál a fiamnak!

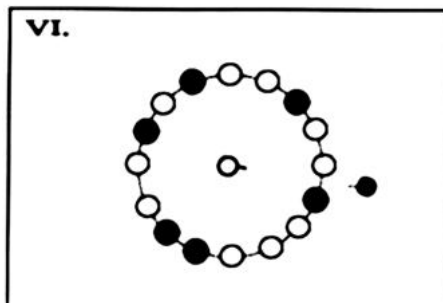
Bárány: – Nem adok!

Farkas: – Akkor megeszlek!

Bárány: – Nem félek!

Ekkor a farkas a bárány után iramodik, s üzőbe veszi. A körben állók felemelt kézzel segítik a bárány menekülését, a farkas előtt pedig leengedik a kezüket. (VI.tf.) Ez alatt a gyermekek kórusban mondják:

Tányértalpas, lompos farkas,
Kuss el innen, kuss, kuss, kuss!
Ne engedjük a báranykát,
Fuss el, farkas, fuss, fuss, fuss!



Ha sikerül elkapnia a bárányt, egy másik fiú áll a farkas helyére, ő pedig kiáll a körbe. Ha nem tudja elkapni a bárányt, a

lányok cserélnek helyet. Háromszor játsszák el a játékot. Az utolsó játék után körbe állnak, s egyenletes sétalépésekkel éneklik a dalt. (VII.tf.)

Mezőcsávás

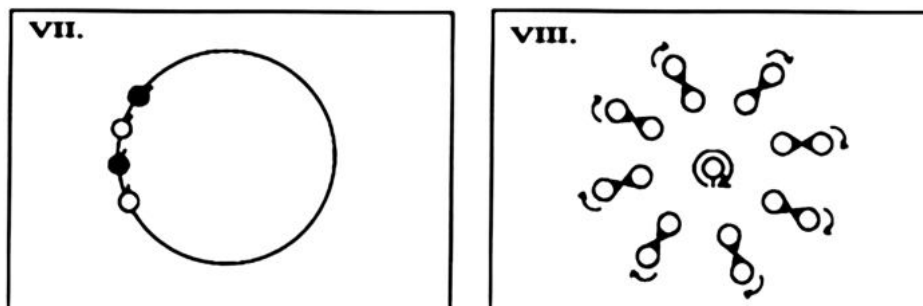
Ak. Nagy Alparné Szép Lenke 41 év

Ha - tan van - nak a mi lu - da - ink:
Há - rom szür - ke, há - rom fe - ke - te.

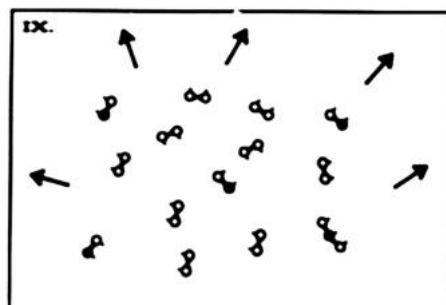
Gú - nár, gú - nár, li - ba - gú - nár, Gú - nár az e - le - je,
Sza - bad a me - ze - je.

Ki - nek nin - csen pár - ja, Az lesz a gú - nár - ja.

A dallam közepén a „Gúnár, gúnár...” résznél párt választva fotognak. Akinek nem jutott pár, az beáll a kör közepére, s csipőre tett kézzel szökdel, pici íven haladva maga körül. (VIII.tf.)



3–4-szer játsszák el, majd az utolsó énekléskor a „Gúnár, gúnár...” résztől párt választva kiszökdelnek a színpadról. Az egyik pár megfogja a pár nélkül maradt gyerek kezét, s ők hárman szökdelnek ki. (IX.tf.)



A játékfüzért összeállította Tamásiné Dsupin Borbála zenepedagógus Veress Péter Ilona *Mezőcsávási gyermekfolklor* című kötetéből.

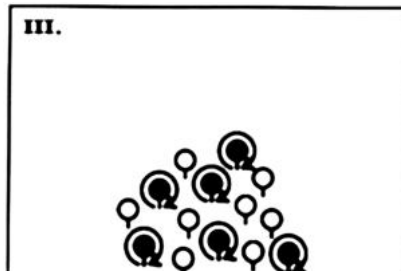
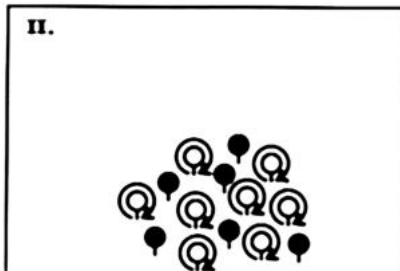
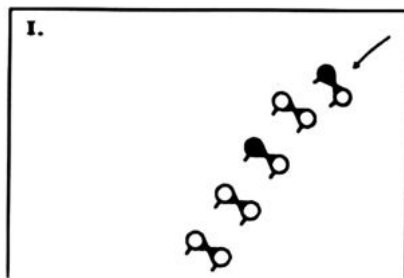
3.3. Zoboralji játékfüzér

- Gyűj ki, napom, gyűj ki... – naphívogató
- Csöm-csöm gyűrű... – kiszámoló
- Elvesztettem zsebkendőmet... – párválasztó körjáték
- Kinek veszett vesztje... – csúfoló
- Jóska, polóska... – csúfoló
- Anna, tele van a kanna! – csúfoló
- Ildikó, tied lesz a viziló!... – csúfoló
- Ádám, nincs kenyér a hátán... – csúfoló
- Legszébb lányod kéretem... – leánykérő játék, ninive
- Mély kútba tekintek... – guggolós körjáték

A gyerekek páros kézfogással sétálnak be a színpadra, különböző irányból, s énekelik a dalt. (I.tf.) Amikor a színpad elejére érnek megállnak, kezüket magasba emelik. A másodszeri énekléskor a lányok lassú lépésekkel megfordulnak maguk körül. (II.tf.) A „kertek alatt...” résztől a fiúk fordulnak meg lassan maguk körül. (III.tf.)

*Kolon, Gy: Jókai Mária
Ak.Hornyákné Bányi Borbála, 1907.*

Gyűj ki, na - pom gyűj ki, sőt tö - rök, bor - sőt tö - rök,
aj - tó mē - gētt tök - vel ha - ran - go - zok.
Süss fel, nap! ker - tek a - latt a li - bá - im meg - fagy - nak.
Ma szi - tá - lok, hol - nap sü - tök, hol - nap - u - tán ne - ked ci - pót kû - dök.
Süss fel, nap! ker - tek a - latt a li - bá - im meg - fagy - nak.



Egy kislány hangosan mondja:

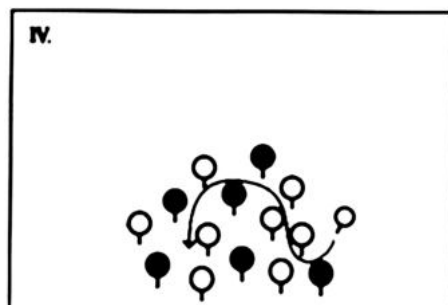
– Játsszunk „Elvesztettem zsebkendőm...”-et!

A gyerekek szabadon, kötetlen formában állnak, s a bekiabáló kislány köztük jár-kálva megérinti a vállukat. (IV.tf.) Közben mindenki éneklő a dalt, s akire az utolsó szótag jut, az áll be a körbe.

Alsóbodok
Gy: Jókai Mária



Csöm - csöm, gyű - rű, gá - lán gyű - rű,
ta - lál - ko - zik vé - le, ci - ni - gé - ri cic - ki.
Ha én ma - dár vó - nék, kast köt - nék, kast nem köt - nék,
sző - lõ - sze - met sze - de - get - nék.
Üsd ki, döfd ki, már - is rázd ki,
e - redj ki te pi - ros al - ma.



A gyerekek körbe állnak, megfogják egymás kezét. A kiszámolt gyerek beáll középre, s mindannyian énekelve egyenletesen körben járnak. A „szabad péntek ...” résznél a bent álló gyermek odamegy valakihez, és a dal végéig forognak. A végén ő kiáll, s az marad a körben, akit választott. (V.tf.) 3–4-szer is játszhatják a körjátékot.

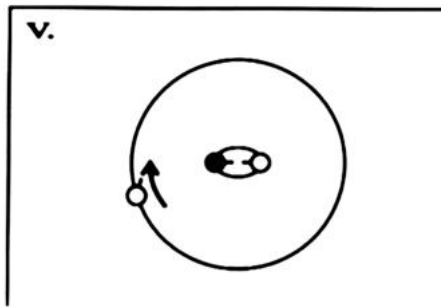
*Kolon, Gy: Kerényi György
Ak.Fóthi Anna, 12 év*

El - vesz - tet - tem zseb - ken - dő - met, meg - ver a - nyám ér - te,
De egy kis - lány meg - ta - lál - ta, csó - kot kí - ván ér - te.

Sza - bad pén - tek, sza - bad szom - bat, sza - bad szap - pa - noz - ni,

Sza - bad az én ga - lam - bom - nak egy pár csó - kot ad - ni.

MNT I.737.sz.

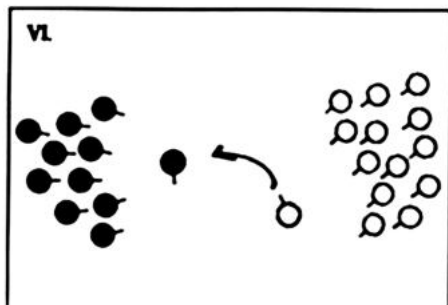


A körjáték közben egy fiú elcseni az egyik kislány szalagját. A körjáték végén hangosan éneкли:

Ghymes, Gy: Jókai Mária

Ki - nek ve - szett vesz - je, ná - lam ke - re - sett - je,

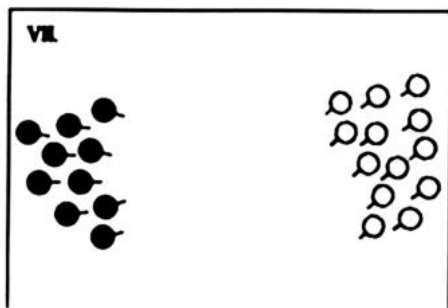
Hun - cut vót a gaz - dá - ja, mé nem vi - gyá - zott rá - ja!



A kislány észreveszi, hogy hiányzik a szalagja, s elkezd kergetni a fiút. Közben a gyerekek kettéválnak, a fiúk balra, a lányok jobbra húzódnak. (VI.tf.) A fogócska alatt a többi lány biztatja a kergetőző kislányt, majd mikor az visszaszerzi a szalagját, rögtön elkezdi csúfolni a fiút, közben pedig egyenletesen mutogatnak rá. (VII.tf.)

Ghymes, Gy: Jókai Mária

Jós - ka, po - lós - ka, föl - má - szott a to - rony - ba,
 meg - néz - te, hogy hány ó - ra, fél ti - zen - ket - tő,
 sza - már mind a ket - tő!



2–3 fiú azonnal válaszol is a csúfolóra:

Ghymes, Gy: Jókai Mária

An - na, te - le van a kan - na!

Majd a többi fiú folytatja, s közben másik kislányra mutogatnak:

Ghymes, Gy: Jókai Mária



Il - di - kó, ti - ed lesz a vi - zi - ló!

A lányok is válaszolnak, s mindnyájan mondják:

Aba, Gy: Jókai Mária
Ak. Jókai Istvánné Dudás Borbála, 1913.



Á - dám, nincs ke - nyér a há - tán,



El - vit - te a kis Jé - zus - ka, Bet - le - hem - be há - tán.

Ekkor egy jó hangú kisfiú kiugrik a színpad közepére, s hangosan mondja:

– *Hol egy szép leány?*

Hátat fordít a közönségnek, mert ő lesz a „király”. A többiek szemben vele, egy sorba beállnak. (VIII.tf.)

Kolon, Gy: Jókai Mária, 1977.
Ak. Balkó Mária, 78 év



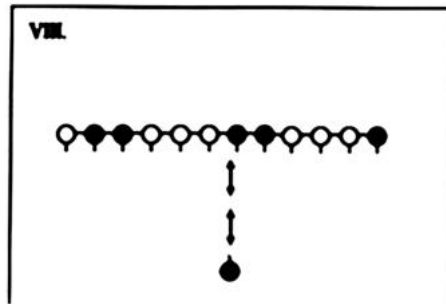
Leg - szebb lá - nyod ké - re - tem, ké - re - tem,



Ni - ni - ve, Ni - ni - ve, ki - rály - sá - ga biz - tos.

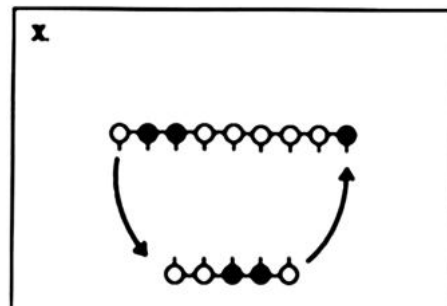
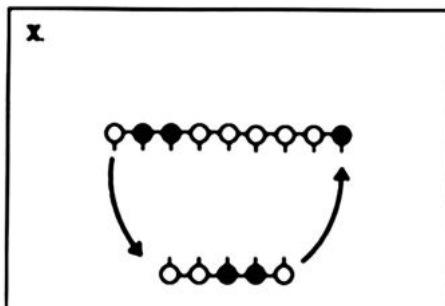
MTA ZTI lelt.sz.68847.

Az első sor éneklése alatt a „király” egyenletesen dobogva megy a sor felé, a második alatt pedig hátrafelé, de ekkor már nem dobog. A második versszak alatt a sor megy előre dobogva, majd hátrafelé csendben.



2. Legszebb lányom nem adom, nem adom,
Ninive, ninive, királysága biztos.
Ismét a „király” énekel, majd a sor egymást váltva:
3. Katonáságot hívatok, hívatok,
Ninive, ninive, királysága biztos.
4. Katonáságtól nem félek, nem félek,
Ninive, ninive, királysága biztos.
5. Felgyújtom a házadat, házadat,
Ninive, ninive, királysága biztos.
6. Legszebb lányom od'adom, od'adom,
Ninive, ninive, királysága biztos.

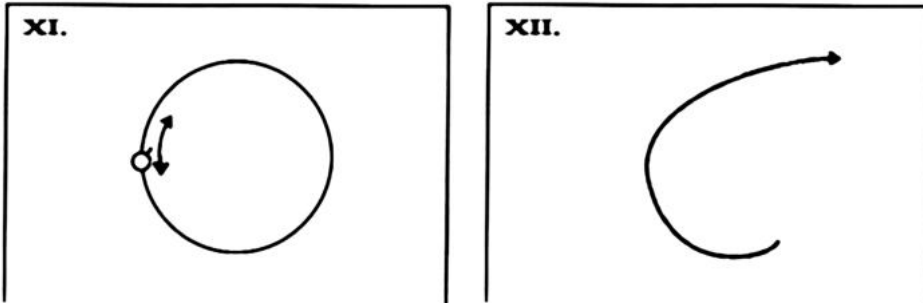
Amikor a gyerekek az utolsó versszakot énekelve mennek a „király” felé, az két gyermeknek a kezét megfogja, és maga mellé állítja. Most már hárman vannak, a következő játék után öten. (IX.tf.) Háromszor játsszák el a játékot.



A végén a közönségnek háttal állók közül a szélső elindul, s a szembenállókkal összekapcsolódnak körformává a „Mély kútba tekintek...” kezdetű dalra. (X.tf.)

Mély kút - ba te - kin - tek, asz - szo - nyo - mat lá - tom,
Bí - bor - ban, bár - sony - ban, gyön - gyös ko - szo - rú - ban.
Zi - bit, za - bot a lo - vam nak, gyön - gy ko - szo - rú - t a lá - nyom nak,
Pap va - gyok, mes - ter va - gyok, sza - bad le - kuk - ka - nyi!

A „Zibit, zabort” résztől menetirányt változtatnak és a dal végén leguggolnak. (XI. tf.) Amikor másodszorra éneklük, a „Zibit, zabort” résztől már nem váltanak irányt, hanem felgyorsítják a dalt, s kiszaladnak láncban a színpadról. (XII.tf.)



A játékfüzért összeállította Tamásiné Dsupin Borbála zenepedagógus Jókai Mária *Zoboralji gyermekjátékok* és Lázár Katalin *Gyertek, gyertek játszani* című gyűjteményéből.

3.4. Szabolcsi játékfüzér

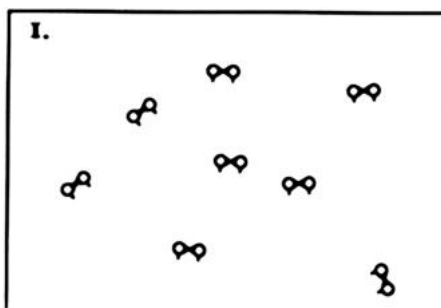
- Gyerünk, gyerünk Vasmegyerbe... – páros szökdelő
- Gyertek lányok játszani... – guggolós körjáték
- Hej tulipán, tulipán... – hidasjáték
- Ignác, mit látsz?... – sőtörés
- Egy-begy, libabegy... – kiszámoló
- Hatan vannak a mi ludaink... – párválasztó körjáték

A gyermekek párosan, kereszt kézfogással különböző irányokból szökdelnek be a színpadra, s mondják a mondókat közösen. (I.tf.) A végén a „hopp...”-ra megfordulva irányt váltanak. 4–5-ször mondják el, s közben szétszórtan szökdelnek a térben.

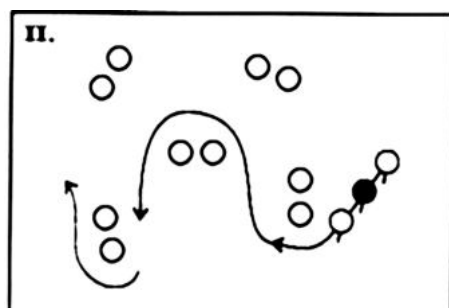
*Nagyhalász, Gy. Lázár Katalin, 2004.
Ak. Lukács József, 1940. MTA ZTI lelt.sz.73298.*

Gyerünk, gyerünk Vasmegyerbe,
Vasat viszünk a vederbe,
Hopp!

Az utolsó végén mindenki leguggol, 1 páros állva marad, s azonnal éneklük a játékba hívogató dalt. A két gyermek csigavonalban kanyarog, s a többiek, miután elhaladt mellettük a sor, csatlakoznak hozzájuk. (II. tf.)



*Kisvarsány, Gy. Gábor Judit, 1958,
Ak. Nyradi Magdi, 16 év, MTA ZTI lelt.sz. 45709.*



2–3-szor éneklük végig, s ha már mindenki beállt, folyamatosan elkezdik a „Lánc, lánc, eszterlánc...” kezdetű játékot. Minden újraénekléskor másnak a nevét éneklük. 4–5-ször is eljátszhatják.

Garbolc, Gy: *Dancs Lajos, 1978.*
 Ak. Lakatos Miklósné Hadházi Juliánna, Mfisz: LIX/59.

Hej, tu - li - pán, tu - li - pán Tel - jes szek - fű, szar - ka - láb.
 Nyisd meg le - ány ka - pu - dat, Hadd ke - rül - jem vá - ra - dat!
 Nem me - gyünk mi mesz - szí - re, Csak a fa - lu vé - gé - re.

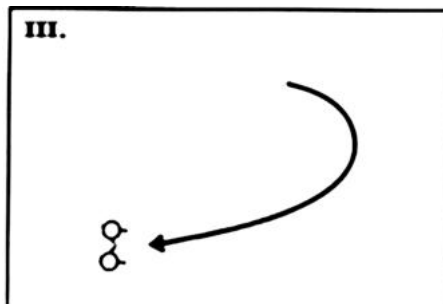
5

Te - le ker - tem zsá - lyá - val, A sze - re - lem láng - já - val.
 Ró - zsa - fá - nak il - la - ta, Szí - ve - met bíz - tat - gat - ja.
 Ott sem le - szünk so - ká - ig, Csak egy ne - gyed ó - rá - ig.

Majd két gyermek elvállik a sortól, ők lesznek a „hidasmesterek”, s egymással szembefordulva mindkét szemben lévő kezüket összekulcsolják. (III.tf.) Míg a kapu le van engedve, valamennyi játékos a dal első versszakát énekli. A dal végén a sorban lévő első gyermek megkérdezi:

- Kié ez a híd? – László királyunké. (válaszol a két kaputartó)
- Átal mehetünk rajta. – A minap is átmentetek,
 Hidunk lábát eltörtétek,
 Meg sem csináltátok.
- Megcsináljuk zöld sósakából,
 Annak is a mártásából,
 Be is aranyozzuk, egy szép piros almával.

Erre a „hidasmesterek” összefogott karjaikat magasba emelve kinyitják a kaput. A sor átvonul a kezük alatt, s közben éneklük a fenti dallam 2. és 3. versszakát.



Az utolsó két gyermek előtt lecsukódik a kapu, és a két kaputartó mellé állnak, s újrajátzáskor a lánc mindkét kapu alatt átbújik. Kétszer játsszák el a játékot, s má-

sodszorra félkörbe érkeznek, s leguggolnak. Egy kisfiú hangosan elkezd énekelni, közben beáll középre:

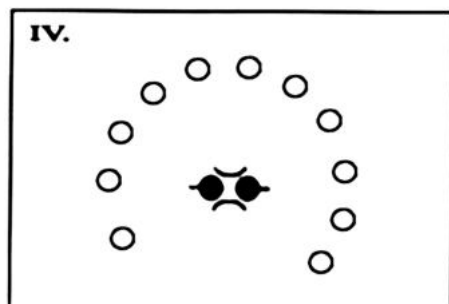
Nagyecsed
Gy: *Dancs Lajos*



Ig - nác, mit látsz?
E - get, föl - det, vas - ka - ri - kát, kö - ze - pé - be bö - löm bi - kát,
At - ug - rom a nagy pa - ti - kát, a nagy - a - pád vas - ka lap - ját.

S egy másik fiú beugrik a körbe, egymásnak háttal állva összefűzik karjaikat, majd egyik a másikat felváltva a hátára emeli. (IV.tf.) A többiek az emelgetés közben segítenek énekelni.

A dallam végén a kérdező ledobja a hátáról a másik gyermeket. Minden újrakezdéskor másik két gyermek megy a kör középre. Négyszer is eljátszhatják a játékot.

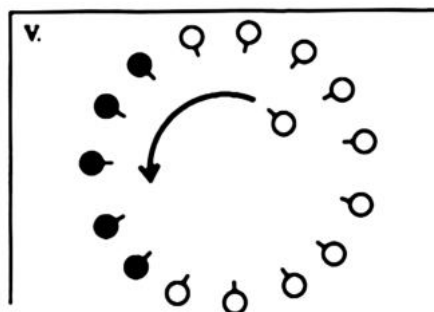


A végén felállva kört alakítanak, s a „sötörésnél” utolsónak ledobott gyermek beáll kiszámolni a következő játék „libáját”. (V.tf.)

Paszab, Gy: Csukás Irén, 1953.
MTA ZTI lelt.sz 50057.

Egy-begy, libabegy,
Terád jut a huszonegy.

A kiszámolt gyermek beáll a körbe, s a dal éneklésénél a körrel ellentétes irányban jár körbe. (VI.tf.)

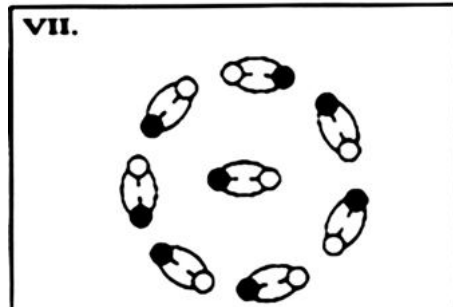
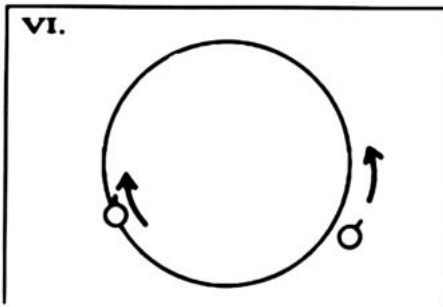


Érpatak, Ak.Nyitrai Julianna, 51 év
Gy: Bacskai K., Martin Gy., Pesovár F., Vargyas L., 1955.
AP 5460 h.301.sz.

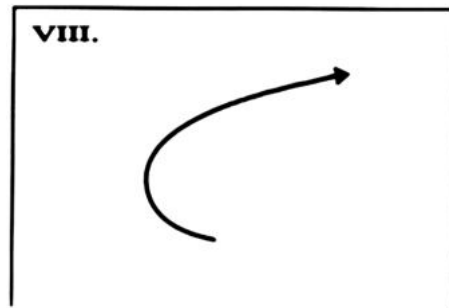
Ha - tan van - nak a mi lu - da - ink,
 Há - rom fe - hér, há - rom fe - ke - te,

Gú - nár, gú - nár, li - ba gú - nár, Gú - nár a te - te - je,
 Sza - bad a me - ze - je,

A - ki - nek nincs pár - ja, Az lesz a gú - nár - ja.



A „Gúnár, gúnár...” résztől a közepén lévő gyermek párt választ magának, s a többiek is a szomszédjukkal páros forgót táncolnak. (VII.tf.) A kör közepén táncoló párból a választott marad közepén. (Ha páratlanul vannak a gyermekek, az áll be középre, akinek nem jutott pár.) Háromszor játsszák el a játékot. Az utolsó játékban a „Gúnár, gúnár...” résznél már nem választanak párt maguknak, hanem a dallamot fokozatosan felgyorsítva, futólépésre váltanak. Egy helyen szétválnak a kör, s kifutnak a színpadról. (VIII.tf.)



A játékfüzért összeállította Tamásiné Dsupin Borbála zenepedagógus Lázár Katalin *Gyertek, gyertek játszani IV.*, a *MNT I.* és Dancs Lajos *Kör, kör ki játszik?* című gyűjteményeiből.

UTÓSZÓ

A zenei, illetve általánosságban a művészeti tevékenység képességfejlesztő és személyiségformáló ereje olyan evidencia, ami az ókortól napjainkig végigkíséri a nevelés iránt érdeklődő gondolkodókat. A játékok, melyeket a szülők és a gondozók játszanak a gyermekkel, majd később a gyermekek egymás közt, ösztönösen azokat az impulzusokat adják, amelyek a fejlődést leginkább szolgálják az adott életkorban. Nem véletlen, hogy a mozgásos-, párválasztó-, eszközös játékok, mondókák, kiolvasók hagyományosan részei a gondozási tevékenységnek, a felnőtt-gyermek, majd a társak egymás közti játékának. Ezek a játékok lehetőséget adnak a zenei élménnyel párhuzamosan a megfelelő észlelési és mozgásos tevékenységre, a társas élményekre, érzelmi biztonságra, a nyelvi és kognitív fejlődésre. (I3)

Ismerve gyermekeink lelki érzékenységét és óriási befogadókészségét, nemzeti kultúránk pedagógiai tapasztalataival, és azzal a kinccsel, amit népi játékaink rejtnek magukban, a mai világban is megkönnyítheti és jelentősen elősegítheti a 21. században szükséges ismeretek befogadását.

A 3–7 éves, óvodáskorú gyermekek esetében is nehéz konkrét tartalommal megtölteni a társadalmi gyakorlatra való felkészítést, hiszen a laikusoknak megmosolyogtató lehet a társadalmi érvényesüléshez vezető út építőköveinek tekinteni a helyes beszéd kialakítását, a gyermekverseket, a népi játékokat, mondókákat. Azonban valóban erről van szó, s ezt nem lehet kellőképpen hangsúlyozni.

Ha ez az alapozás óvodáskorban elmarad, vagy csak hiányosan történik, abból a gyermekeknek nagyon komoly hiányosságai, hátrányai származhatnak a későbbi életük során. Vannak olyan képességek, amelyeknek a fejlesztésére az óvodáskor a legmegfelelőbb időszak. Ilyenek az egyensúlyérzék, ritmusérzék, szem-kéz koordináció, az alapvető számfogalom kialakítása, memóriakapacitás, agyfélteke-dominancia, lateralitás, a tartós, fókuszált figyelem képessége, stb.

Az MTA Zenetudományi Intézet archívuma több mint 35 ezer népi játékot jegyez, mondókákat, eszközös-, mozgásos-, szellemi-, párválasztó játékokat, kiolvasókat, amelyeket játszva, énekelve, nemcsak hagyományt őrzünk, hanem a gyermekek személyiség- és mozgásfejlesztésében juttatjuk főszerephez. Egyfajta alapozás a tanuláshoz, a közös játék élményt ad, harmonizálja a két agyfélteke működését. Az éneklés vezet legközvetlenebbül a zene átéléséhez, megértéséhez, teljes élményt ad, és

fontos, hogy a személyes kontaktus létrejöjjön az éneklők között. „A zenével nemcsak zenét tanulunk. (...) Az ének felszabadít, bátorít, gátlásoktól, féltékenységből kigyógyít. Koncentrál, testi-lelki diszpozíciót javít, munkára kedvet csinál, alkalmasabbá tesz, figyelemre, fegyelemre szoktat, egész embert mozgat, s nem csak egy részét. (...) Fejleszti a közösségi érzést. Kifejleszti a csírájában minden emberben meglévő zeneérzéklet, s ezzel megadja a zenei műveltség alapját, amivel azután szebbé, gazdagabbá teszi egész életét.” (Kodály, 1964: 304). Ezek a képességek iskolás- és felnőttkorban teljesen természetesek, ezért nem gondolunk arra, hogy az érési folyamatok mellett a tudatos, tervszerű fejlesztésre is szükség van. Ennek a fejlesztésnek a terepe az óvoda, eszköze, közege pedig az adott képességekhez tartozó tevékenységek végzése (mind operatív, mind kognitív értelemben). (Chrappán, 2003: 16)

A jövő óvodapedagógusainak a kiemelt feladata, hogy munkájukkal hozzájáruljanak – a lokális hagyományok megőrzésével – népi játékaink mai életformához való adaptálásához, s mindezek révén a magyarság azonosságtudatának a fenntartásához.

*„Amit csak hall a gyermek, könnyen elfelejti.
Amit lát is, már inkább megjegyzi.
De amiben ő maga is tevékenyen részt vesz,
az bizonyosan bevésődik emlékezetébe.”*

(Kodály, 1964: 82).

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bartók Béla és Kodály Zoltán (1951): *A Magyar Népzene Tára I. Gyermekjátékok*. Akadémiai, Budapest.
- Baur, Jürgen (1987): Über die Bedeutung „sensibler Phasen“ für das Kinder- und Jugendtraining. *Leistungssport*, 17. 4. 9–14.
- Bitskey István (1998): Hagymány és megújulás az ezredforduló kulturális értékrendjében. *Hitel*, 11. 9. 37.
- Chrappán Magdolna (2003): *A tevékenységközpontú óvodai program pedagógiai és pszichológiai háttere*. Fabula, Miskolc.
- Gardner, Howard (1993): *Multiple Intelligences: The Theory in Praxis*, BasicBooks, New York.
- Gazda Klára (1980): *Gyermekvilág Esztelneken*. Kriterion, Bukarest.
- Győri Pál (2002): Sokmozgásos testnevelési játékprogram (STJ) hatása az óvodások személyiségfejlődésére. In: Győri Pál (szerk.): *Óvodások biológiai fejlődésének fizikai aktivitása*. Wesselényi Miklós Sport Közalapítvány, Veszprém.
- Harnoncourt Nicolaus (1988): *A beszédszerű zene* (ford. Péteri Judit). Editio Musica, Budapest.
- Hargreaves, David, Comber, Chris és Colley, Ann (1995): Effects of age, gender, and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 44(3).
- Jókai Mária (2004): *Zoborralji gyermekjátékok*. AB-ART–Gyurcsó István Alapítvány, Pozsony–Dunaszerdahely.
- Kiss József (2003): *Matyó népdalok*. [k. n.], Mezőkövesd.
- Kodály Zoltán (1964): *Visszatekintés I–II. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Kodály Zoltán (1989): *Visszatekintés III. Hátrahagyott írások, beszédek, nyilatkozatok*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Maszler Irén (2002): *Játépedagógia*. Comenius, Pécs.
- Mistral, Gabriela (1996): Ma. In: *Kreatív sokszínűség. A Kultúra és Fejlődés Világbi-zottságának jelentése*. Osiris-Magyar UNESCO Bizottság, Budapest.
- Veress Péter Ilona (2002): *Mezőcsávási gyermekfolklor*. Kriterion, Bukarest–Kolozsvár.
- Wir kerné Vasvári Éva (2008): Az óvodás korú gyermekek mozgásfejlesztése magyar népi játékokkal. In: Sándor Ildikó (szerk.): *Játék – mozdulat – tánc*. Hagymányok Háza, Budapest.

- Turmezeyné Heller Erika (2016): „Miért szép?” – Gyermekfüllel. In: Dsupin Borbála és Hovánszki Jánosné (szerk.) *Az élményszerű óvodai zenehallgatás aktuális kérdései. Zenepedagógiai tanulmányok*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 6–7.
- I1, Kelemen Judit (2020): *Ének-zenetanítás – örökség, megújulás, kihívások*. <http://habilitacio.uni-eszterhazy.hu/43/2/Kelemen%20Judit%20t%C3%A9zisek.pdf> (2021.07.01.)
- I2, Borbála Tamásiné Dsupin (2010): *The relation and function of folk games and movement in the 3 to 7-year-old children's personality development*. (Musicology PhD dissertation), Jyväskylä. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/25454/9789513939885.pdf?sequence> (2021.07.20.)
- I3, Turmezeyné Heller Erika (2013): „*Fontos, hogy átéljék a zene örömét*”. <https://www.elte.hu/content/fontos-hogy-atejlek-a-zene-oromet.t.5811> (2021.06.16.)

FÜGGELÉK





L. Ritók Nóra *Művészettel nevelés az Igazgyöngyben*
című tanulmányának képei



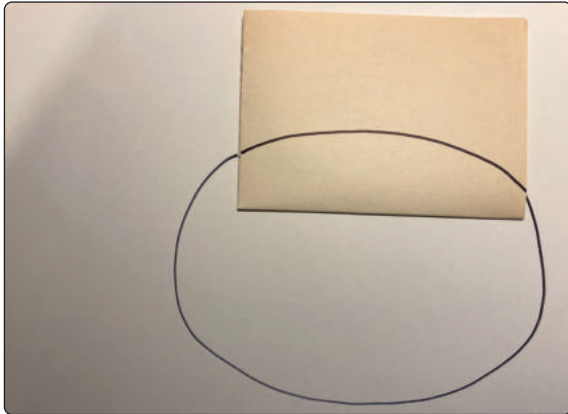
1. kép



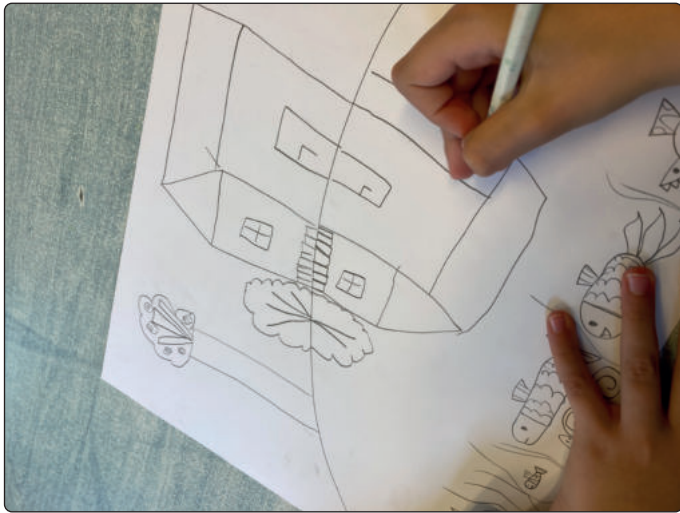
2. kép



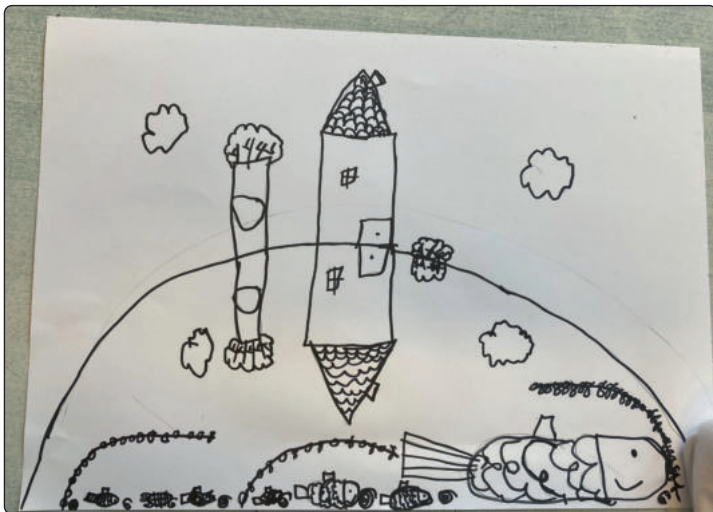
3. kép



4. kép



5. kép



6. kép



7. kép



8. kép



9. kép



10. kép



11. kép



12. kép

Erdős Imréné *Roma hagyományok a művészeti nevelésben*
című tanulmányának képei



1. és 2. kép



3. kép



4. kép



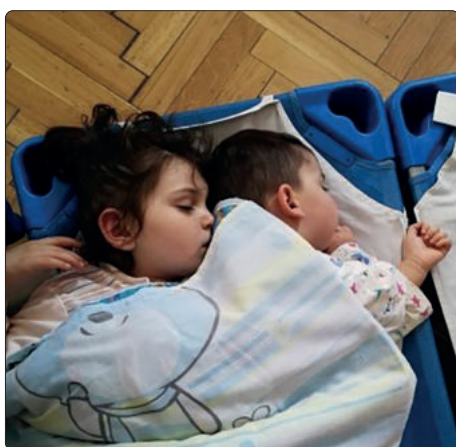
5. és 6. kép



7. kép



8. és 9. kép



10. és 11. kép



12. kép



13. és 14. kép



15. kép



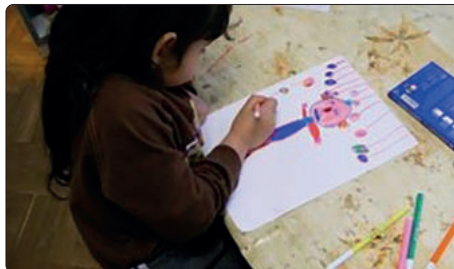
16. kép



17. kép



18., 19. és 20. kép



21. kép



22. kép



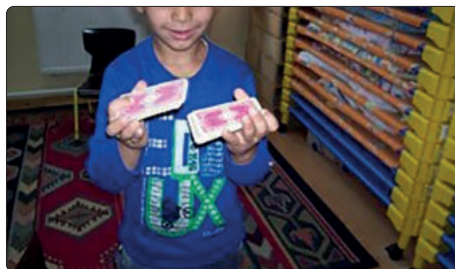
23. kép



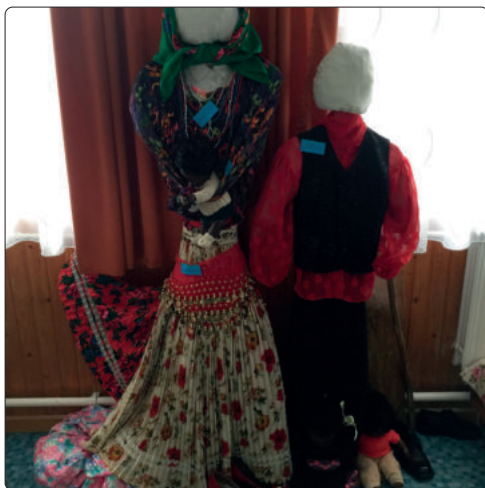
24. kép



25. kép

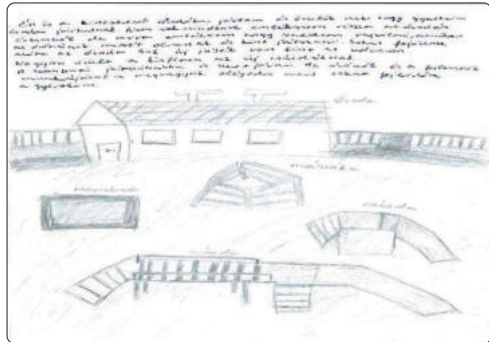
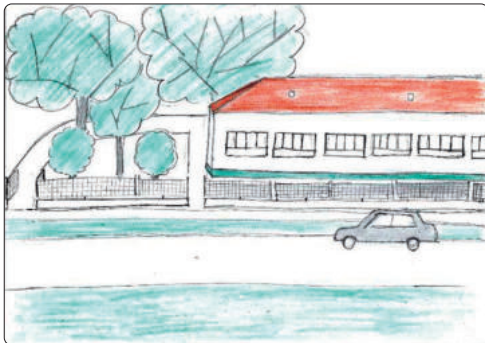


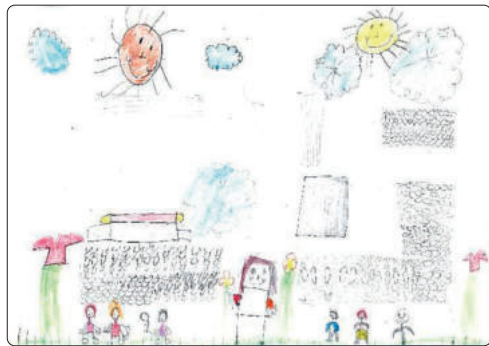
26. és 27. kép



28., 29., 30. és 31. kép

1. MELLÉKLET MILYENNEK LÁTJA A SZÜLŐ AZ ÓVODÁT?





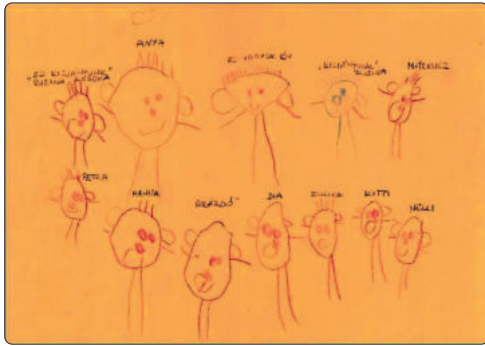


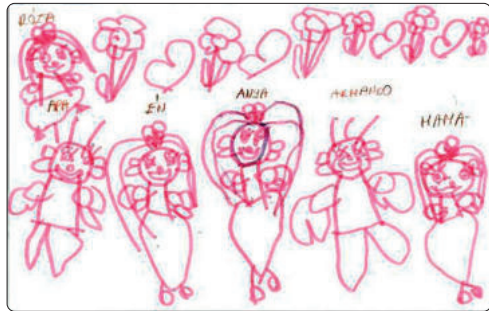
2. MELLÉKLET
MILYENNEK LÁTJA A GYERMEK AZ ÓVODÁT?



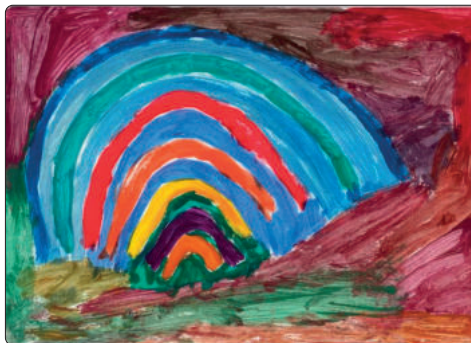
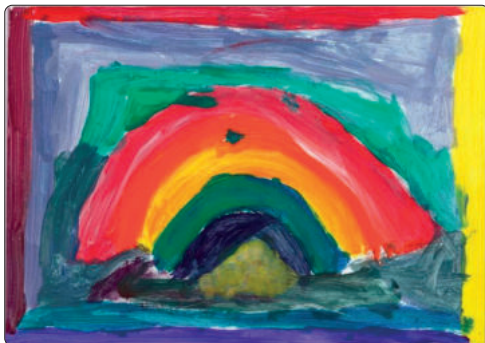


3. MELLÉKLET
AZ ÉN CSALÁDOM





4. MELLÉKLET
ILYENNEK LÁTTAM A SZIVÁRVÁNYT



Gesztelyi Hermina *Támpontok a gyerekpróza értelmezéséhez*
című tanulmányának képei



1. kép



2. kép



3. kép



4. kép



5. kép