



A TELJESSÉG HARMÓNIAJA I.
A MŰVÉSZETTEL NEVELÉS ÉRTELMEZÉSEI







A TELJESSÉG HARMÓNIAJA I.

A MŰVÉSZETTEL NEVELÉS ÉRTELMEZÉSEI



Szerkesztette

Bujdosóné Papp Andrea
Gesztelyi Hermina

Hajdúböszörmény, 2020





Kiadó
Didakt Kft.

Szerkesztette
Bujdosóné Papp Andrea
Gesztelyi Hermina

Szakmai lektor
Kiss Virág

Nyelvi lektor
Loós Andrea

Borítóterv
Prém Vanda

ISBN 978-615-5212-78-9

Tördelés
Dallos Csaba

Nyomdai munkák
Kapitális Kft., Debrecen





TARTALOM



Előszó	7
<i>Láposi Terka</i>	
„FÉNY, FÉNY, FÉNYESSÉG...”: A látható fény titkai, avagy miért kék az ég? – Bábjáték a komplex művészeti nevelés kontextusában	11
<i>Tamásiné Dsupin Borbála–Hovánszki Jánosné–Barát-László Bernadett</i>	
„ANGYAL, KANGYAL, MIKULA...” – Értékpótlás, értékközvetítés a zenei nevelés folyamatában	61
<i>Bujdosóné Papp Andrea</i>	
ÉN(SZ)ÉPÍTŐ SZÖVEGEK – Identitásformáló gyerekirodalmi alkotások	93
<i>Bujdosó Mária</i>	
TÜKÖRKÉP-MÁSKÉP(P) – Autoportré, önarckép a személyiség tükrében	119
<i>Prém Vanda</i>	
ÉLETRE KELT KÉPEK – Műalkotások átíratái térben és síkban: transzformációk, parafrázisok, átdolgozások	141





Kis Gábor

MACSKAMESÉINK

– A macska-szimbólum keresése159

Gesztelyi Hermina

„KEREK ERDŐ KÖZEPÉBEN...”

– Az erdő-szimbólum jelentésváltozásai 177

König-Görög Dóra

KIMOZDULÁSOK

– Gyermeki mozgásélmények változatai.....193

A kötet szerzői.....213





ELŐSZÓ



A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Karán 2018-ban alakult meg a Komplex Művészeti Nevelés Szakcsoport. A különböző művészeti területek szorosabb együttműködése ösztönözte a kezdeményezést, és az a gondolat, hogy az óvodai tevékenységeket – verselés, mesélés, bábozás, dramatizálás; ének-zene, énekes játék, gyermektánc; rajzolás, festés, mintázás, kézi munka; mozgás – a maguk komplexitásában kezeljük, módszertani elveiket összehangoljuk. Elsőként a kar oktatóit vontuk be a folyamatba, így az irodalmi nevelést Bujdosóné Papp Andrea, Gesztelyi Hermina és Kis Gábor, a mozgást Kőnig-Görögh Dóra, a bábművészetet, színházat Láposi Terka, az ének-zenét Barát-László Bernadett, Hovánszki Jánosné és Tamásiné Dsupin Borbála, a vizuális nevelést pedig Bujdosó Mária és Prém Vanda képviselik a szakcsoportban. Mivel eltérő képzettséggel, érdeklődéssel, olykor szemlélettel érkeztünk, fontosnak gondoltuk, hogy első lépésként definiáljuk a számunkra érvényes komplexitás-fogalmat, megalapozandó ezzel a közös munkát. Közös pontnak tűnt a művészeti ágak együttes jelenléte és ebből adódóan a személyiségre gyakorolt összetett hatás, valamint az esztétikai érték mint kritérium.

A nevelés célja a gyerek személyiségének, tehetségének, mentális és fizikai képességeinek lehető legteljesebb kibontakoztatása. Ennek egyik kiemelt lehetősége a művészet, amely az önmagunkra ismerés egyik eszköze, gondolataink sajátos kifejezőmódja, a kreatív létezés alapfeltétele, teljességre törekvő világfelfedezés is egyben. A művészeti nevelés során alakítói, aktív részesei vagyunk a kreatív élményeknek, amelyek hozzájárulnak a képzelőerő, a kritikus gondolkodás, a szabad cselekvés és az önállóság kialakulásához, fejlődéséhez. A változatos művészi élmények befogadása és a különböző technikák elsajátítása biztosítja az önkifejezést, segíti a másik megértését, a kapcsolatteremtést és a kommunikációt. A hagyományos és kortárs művészi formák, gyakorlatok erősítik a személyes és kollektív identitást, hozzájárulnak a kulturális sokszínűség megőrzéséhez.





A művészeti nevelés során a pedagógus célja, hogy a gyerekekkel együtt élményeket, tapasztalatokat és ismereteket szerezzen a művészi gyakorlat, a művek elemzése, valamint a műalkotásokkal való közvetlen találkozás során. Az életkori, érési jellemzőknek és a szociális, kulturális környezetnek megfelelő művek, művészi módszerek, technikák alkalmazása biztosíthatja a flow-élményt, a regionális, a nemzeti kultúra és az identitás megerősítését.

A komplex művészeti nevelést elsősorban szemléletnek tekintjük, amely a világot összefüggéseiben, holisztikus módon látja, tapasztalja meg és tárja fel. Ehhez a szemlélethez társítunk műfajokat és módszereket, így az alkotás változatos formáin keresztül valósul meg az önmegismerés, önfejlesztés. A művészi tevékenység örömforrás, fókuszában a játékoság, a saját élményekre épülő együttműködés, a részvétel, a bevonás és bevonódás, a tapasztalás élménye áll. A komplexitás biztosítja az egyéni látásmód szabadságát, az érzelmi alapú kreativitás kibontakozását. A hanggal, színnel, szóval, mozdulattal történő teremtés, önkifejezés kontaktust teremt a világ harmóniájával, miközben egyéni világlátásra épülő kommunikáció is egyben.

A szakirodalomban a komplexitás értelmezésének alapvetően két megközelítése érvényesül. Az egyik felfogás szerint egy művészeti ágon belül is megvalósulhat a komplexitás, amennyiben a teljes személyiség bevonódik a folyamatba. A másik megközelítés értelmében a különféle művészeti ágak együttes jelenléte és a különböző érzékszervek bekapcsolódása hozza létre a komplexitást. Úgy véljük, mindkét megközelítési mód érvényes viszonyulás, a kötetben mindkettőre találunk példát, sőt kombinálva is megjelennek. Ezek az elméleti megközelítések azonos gyökereűek, a holisztikus szemlélet, valamint a kreatív alkotói és befogadói szabadság szellemében összeérnek.

A fenti álláspontok tisztázása és közelítése céljából rendeztük meg a szakcsoport első konferenciáját Hajdúböszörményben, 2019. május 10–11-én *Komplex művészeti nevelés konferencia – Mitől komplex a komplex?* címmel. A hagyományteremtő szándékkal szervezett eszmecsere és gyakorlati műhelymunkák alkalmával egy-egy választott téma körüljárásával próbáltuk megmutatni, hogy mit is jelent nekünk a komplexitás. Délelőtt az elméleti megközelítés került előtérbe, míg délután 90 perces műhelymunkák alkalmával valósítottunk meg egy komplex tevékenységet. A kötetek felépítése is ezt a szerkezetet követi, az első kötet tartalmazza tehát az elméleti jellegű, bevezető tanulmányokat, a második pedig az ezekre épülő gyakorlatok leírását.

A tanulmányok modalitásukban, szakmaiságukban és kidolgozottságukban is különböznek. Ez egyszerre értelmezhető problémaként és erényként, hiszen a művészet sokszínűségét és értelmezői szabadságát tekintettük evidenciának, tehát azt a sokféleséget, változatosságot, a különböző nézőpontok érvényességét mutatja meg a kötet,





amit a művészeti nevelés sajátjának is tartunk. Ezzel együtt viszont a közös szemléleti keretrendszer és az alapfogalmak használatának konszenzusát is lényegi elvárásként fogalmazzuk meg magunknak. Itt ragadjuk meg az alkalmat, hogy ezúton is köszönetet mondjunk a kötetek szakmai lektorának, Kiss Virágnak a támogató kritikáért és az irányadó észrevételekért, sokat segített szövegeink végső megformálásában.

A tanulmányok között több olyan átfogó írás szerepel, amely saját területét és a tágabb művészeti nevelés kérdéskörét is alaposan körbejárja, és általános érvennyel fogalmaz meg lényeges megállapításokat. Láposi Terka nagyívű írása először bevezeti a művészettel nevelés fogalmát, a báb tulajdonságait és a báb szó különböző jelentéseit, ezt követően pedig végigvezeti az olvasót azon az alkotói folyamaton, amelyet maga is bejár egy előadás megtervezése, az arra való felkészülés során. Dolgozata a teljesség igényével lép fel, asszociatív szemlélete széles spektrumon mozgatja témáját, a *fényt*. Az ének-zene képviselőjében Barát-László Bernadett, Hovánszki Jánosné és Tamásiné Dsupin Borbála a komplex művészeti nevelés fogalmának értelmezése után a hagyomány, ízlés és lelki integritás kodályi elvét vezeti végig, bepillantást nyújtva a *mondókák* és gyermekdalok világába. Így a tanulmány olvasója érezheti ezek nyelvi leleményességét, a tartalmi sokszínűséget, a zenei egyszerűséget és a mozdulatgazdagságot. Bujdosóné Papp Andrea tanulmánya a testkép, az énkép, az éntudat kialakulását, fontosságát mutatja meg, valamint az irodalomnak az *identitásformálásban* betöltött szerepét, kezdve az arcmutogató mondókákkal egészen a tabutémákat feldolgozó kortárs gyerekkönyvekig. Nemcsak változatos szövegtípusok, hanem a különböző korosztályok is megjelennek a tanulmányban, így az életrajzoknak megfelelő irodalmi művekről is képet kapunk.

A kötet szövegeinek másik része szorosabban kötődik ahhoz a művészeti ághoz, amelyből kiindulnak a szerzők témájuk feldolgozása során. Így Bujdosó Mária *autóportréval* és önarcképpel foglalkozó írása erősen támaszkodik a vizuális művészetek és a képzőművészet hagyományaira, és történeti áttekintéssel egészíti ki a tükörkép problematikát. Szintén e területből indul ki Prém Vanda tanulmánya, aki erősebben a művészettel nevelés, a vizuális nevelés módszertana és a múzeumpedagógiai programok felől közelíti meg témáját. A címként is megjelölt *parafrázis*-fogalom képzőművészeti alkotásokon keresztül történő bemutatása, valamint a konkrét múzeumi programok ismertetése mind arra szolgál, hogy a szerző megmutassa, a képek szemlélése, újragondolása és -alkotása azt jelenti, hogy hatással vannak ránk és valamilyen viszonyt alakítunk ki velük, ez pedig alapvető része az értelmezési folyamatnak. Gesztelyi Hermina tanulmánya az irodalom területére koncentrálna a mesei szimbólumok közül az *erdő* megjelenését vizsgálja különböző szövegtípusokban. Az európai – és szűkebben a magyar – népmesékben, a műmesékben, valamint a





kortárs gyerekirodalomban érvényesülő erdő-kép felfejtését és értelmezését végzi el a szerző. Hasonló metódus érvényesül Kis Gábor elemzésében, aki a *macska* szimbólumot tekinti át történeti és a tartalmi szempontból egyaránt. Ez a tanulmány mélyrehatóbban foglalkozik magának a szimbólumnak az elméletével, működésmódjával, majd pedig a népköltészeti alkotásoktól egészen a legfrissebb meséig követi végig az irodalmi megjelenését. Szűkebb területénél maradva König-Görögh Dóra a *mozgás* fontosságára és jótékony hatásaira hívja fel a figyelmet, kiemelve ennek komplex, művészi változatait. Önmagában is nélkülözhetetlen a testmozgás, ám ha ennek esztétikusabb, artisztikusabb formáját közösen, zenével együtt vagy játékos formában végezzük, akkor egészen más élményt jelenthet, más képességekre lehet hatással.

Noha mindannyian törekedtünk arra, hogy minél inkább bevonjuk az összes művészeti ágat és minél komplexebb tevékenységeket mutassunk meg, mégis a legtöbb szöveg esetében jól érezhető a szerző képzettsége, jártassága, a kiindulást jelentő terület, az egyéni fókusz. A kötetek a gondolkodási útvonalunkat mutatják meg: azt, hogy milyen szemlélet vezetett el minket a cselekvéshez. A művészet nem állít, nem kijelent, hanem kérdez. Mi pedig keressük a választ, a saját válaszainkat. Elindultunk a művészet eszközeivel történő értékteremtés útján, ezek a kötetek pedig ennek az utazásnak az első állomásai.

A művészettel nevelés hatékonyságának feltétele a képzett, innovatív, nyitott, együttműködő pedagógus. Ezért további céljaink között kiemelt helyet kap pedagógiai szemléletünk és módszertárunk folyamatos gazdagítása, interdiszciplináris művészeti kifejezésmódok kompetens ismerete és használata. Szeretnénk még táncpedagógussal bővíteni a csapatunkat, és további művészetpszichológiai, művészetpedagógiai, gyógypedagógusi nézőpontok, szakemberek bevonásával tágítani a szakmai perspektívánkat. A művészettel nevelés értékének és társadalmi hatásának folyamatos, hiteles tolmácsolását konferenciák és továbbképzések útján, tananyagok, tanítási-tanulási iránymutatók elkészítésével igyekszünk biztosítani.

A szerkesztők





LÁPOSI TERKA

„FÉNY, FÉNY, FÉNYESSÉG...”

A látható fény titkai, avagy miért kék az ég?

Bábjáték a komplex művészeti nevelés kontextusában



„Egy dolog van a testben és az égben is. (...) Mert a kéz, amelyik a fényt és a sötétséget elválasztotta, s a kéz, amely az eget és a földet teremtette, az készítette a mikrokozmoszban is az alsó részt, s vette a felsőből, és zárta be az ember bőrébe mindazt, amit magába foglal az ég is.” (PARACELSDUS idézi: Dr. NAGY, é.n.)

„Minden analógia egyetlen lényeges megfelelést világít meg és fed fel. Ez a megfelelés a látható (tapasztalati) és láthatatlan (tapasztalaton túli) világ között levő analógia. Ami fent van, az megfelel annak, ami lent van, és ami lent van, megfelel annak, ami fent van (Hermész Triszmegisztosz). A látható természeti világ nem egyéb, mint a láthatatlan kolosszális analogonja.” (HAMVAS, 1996: 325.)

„Egy szimbólum aktualizációja nem mechanikus: a társadalmi élet feszültségei és változásai, végső soron pedig a kozmikus ritmusok befolyásolják. (...) A szimbólumnak, mint a megismerés formájának érvényessége független attól, hogy az egyes ember magát a szimbólumot teljes mélységében érti-e vagy sem. (...) A szimbólumok és a mítoszok túl mélyen gyökereznek az emberi lényben, ezért mindenkor és mindenütt tetten érhetők, ahol ember él.” (ELIADE, 1997: 30.)

„Az ember animal symbolicum, szimbolikus vagy szimbólumalkotó lény. Megkülönböztető vonása az, hogy képes létrehozni és használni szimbólumokat és szimbólumrendszereket.” (HANKISS, 1999: 42.)

„Lehet, hogy kiderül majd, hogy a szimbólumokból épült légvárak végül is igazi várak. S néha még erősebbek is, mint a kőből épült erődítmények. Kiderülhet, hogy az emberi szellem teremtette formák és alakzatok, ámbár törekenyek és veszendők, fontosabbak, mint manapság hisszük, hinni akarjuk, hinni merjük.” (HANKISS, 1999: 225.)





A megidézett kutatók – Paracelsus, Hamvas Béla, Mircea Eliade, Hankiss Elemér – világunk teljességét szemlélő, az embert mint mikrovilágot elhelyező bölcselők, akik kijelölik tanulmányom kereteit, a gondolatiság mélységét és a művészettel nevelésről általam vállalható irányait.¹

1. KOMPLEX MŰVÉSZETTEL NEVELÉS – MIT IS JELENT/JELENTHET?

„A kisgyermekben – hasonlóan az ihletett művészhez és a természetben élő emberhez – a vele született adottságok, s a javarészt tudattalan élmények működnek. Hagyja, hogy eszköze legyen a létet igazító törvénynek, akaratával, nyiladozó értelmével alig tud avatkozni annak megvalósulásába. Rajzai ezért mondanak el sokkal többet a világról, mint amennyit föltételezünk róla szellemi képessége, érettsége alapján. Kezdetben begyakorolt sablonok nem korlátozzák, a valóság külső képe nem készíti tagadásra, nem béklyózza meg képzeletét. [...] A gyermek nem akarja másolni a felszínt; nincs rá belső készítése. Jung és követői szerint archetípusokkal érkezik a világra, azokkal a formákkal, amelyek ősidők óta rendezik az emberéletet. A. D. Sztoljár arról ír, hogy a gyermek a régi emberhez hasonlóan modellezi a világot. A gyermeket a „rejtőzködő”, a sejtett összefüggések érdeklik. A kimondatlanul is kimondott törvény a „cél” és az „út”, gondoljunk csak kifogyhatatlan „miért”-jeire. Nyiladozó értelme a megtalálható természetes rendet szomjazza – a szellem szükséges biztonságát.” (MOLNÁR V., 1998: 23–29.)

„...alkotásra csak alkotó, kreatív személyiség tud nevelni. Aki több mint értelmi-ségi (ahogy Karácsony² mondta: szofokrata), aki növel, aki elővarázsolja a teremtett emberből a „társteremtőt”. [...] Az emberi megismerés egyszerre szintetikus és analitikus, holisztikus és részekre bontó. A sorrend nem mindegy.” (DEME, 2019: 68–75.)

Megközelítem és eddigi alkotói tapasztalatom alapján a komplex művészeti nevelés elsősorban szemlélet, melyhez műfajokat és módszereket társítunk. Szemlélet, a világot, s benne az embert egészében, összefüggéseiben vizsgáló, feltáró, megta-pasztaltató holisztikus szemlélet. A művészet mint a kreatív létezés alapfeltétele,

1 PARACELTUS (1493–1541) svájci orvos, természettudós, csillagjós, vezető okkultista; HAMVAS Béla (1897–1968) magyar író, filozófus, esztéta; MIRCEA ELIADE (1907–1986) román vallástörténész, filozófus, író; HANKISS Elemér (1928–2015) magyar szociológus, filozófus, értékkutató, irodalomtörténész.

2 KARÁCSONY Sándor (1891–1952) pedagógiai, filozófiai író, egyetemi tanár, a magyar filozófiai gondolkodás egyik legeredetibb alakja.





komplexen alkalmazva életszerű, mert a világfelfedezést egységében érzékelteti, és a legkisebb értelmes alapegységben is a teljességet modellezi.

Úgy gondolom, hogy a komplex művészeti nevelés és művészetalapú módszerek fókusza mindenkor a játékosság, a saját élményekre építő kooperáció, a részvétel, a bevonás és bevonódás. Kisgyermekként mindenki önfeledten alkot, alakítja saját világát. Firkál, fest, rajzol, homokvárat épít, életre kelti plüssjátékait. Nem bénítja meg, nem feszíti szét a szorongás, a minőségi megítélés görcse, az értékítéletek halmazának kiismerhetetlensége, a megfelelés kényszere. Lelki erőforrása alapján, belülről, érzelmei által vezérelve alkot. Vekerdy Tamás szerint a művészet a világfelfedezés kreatív bázisa, a személyiség képe, hiszen a művészetekben mindig a személyesség nyilatkozik meg, bepillantást ad a személyiség mélységeibe, valamiféle valóságot fejez ki. Segít a szociális beilleszkedésben, növeli az érzelmi intelligenciát, a szublimáció útjára vezet. Művészettel nevelni nem más, mint szabadságra nevelni. Műfajai egytől-egyig kapcsolati formák a transzcendenciával. A művészet kontaktust teremt a világ harmóniáival, valamiféle rezonanciát hoz létre az emberben (VEKERDY, 2013: 47–61.).

A művészet a világra teremtődött ember szabadon megélhető, alkalmazható, értelmezhető eszköze a világ és önmaga megismeréséhez.

A művészet fogalmának témaköre sokrétegű megközelítést igényel, jelen írásomban csak azokat érintem, melyek gondolatmenetem szempontjából relevánsak. A művészet fogalma eleve komplex jelentéssel bír, hiszen számtalan műfaj halmazát képviseli. Az érzékelés jellege és a több érzékszervre való hatás kontextusát tekintve, vannak komplex művészeti ágak (film, színház, bábművészet), vannak időbeli (film, színház, zene, irodalom, tánc) és térbeli (szobrászat, építészet), alkalmazott és autonóm alkotói műfajok. Napjaink művészeti tendenciái a határokat szétfeszítik, sok esetben összművészeti jelenségekkel találkozhatunk.

A művészet nem lehet didaktikus. Az alkotás folyamatában a mű alkotója belső interiorizált képe segítségével önmagára van nevelő hatással, a mű befogadója számára pedig a mű a közvetítő projekciós felület. A befogadó magában újraalkotja a művet, saját tartalmait projektálja a műre.

Kiss Virág művészeti facilitátor, vizuális nevelő és művészetterapeuta a művészeti nevelés és művészeti beavatkozások célját/fókuszát a következő területekben látja megvalósulni (KISS, 2010: 18–31.): művészetalapú tanulás és kutatás, képességfejlesztés, csapat/közösségépítés, kooperáció és szocializáció, szociális integráció és inklúzió, személyes támogatás (autonómia, mentálhigiéné), közvetlen traumafeldolgozás (művészet-pszichoterápia). Azt állítja, hogy a művészetalapú módszerek különböző szakmai forrásokból táplálkoznak: művészeti, szociális, pedagógiai, gyógypedagógiai, pszichológiai, pszichoterápiás és spirituális gyökerűek, illetve jel-





legűek, közös bennük a szándékos hatás, befolyásolás a művészet eszközeivel. Trencsényi László iskolakutató rendszerében a művészetpedagógia a művészetre nevelés (fókuszban a művészet) és a művészettel nevelés (fókuszban a személy) kettős irányultságára bomlik (TRENCSÉNYI, 2000.).

A művészetalapú módszerek, művészeti beavatkozások összefoglaló neve lehet a művészettel mint eszközzel dolgozó jelenségeknek. Magában foglalja a művészetpedagógia és a művészetterápia egymással is átfedésben lévő területeit, társadalmi vagy személyes fókuszú kortárs művészeti jelenségeket, a speciális művészetet magát és olyan határterületeket, amiben a művészet valamilyen segítő funkcióban működik.

A művészetre nevelés jelentését vizsgálva Kiss Virág megállapítja, hogy ebben a kontextusban a művészetet alkalmazzuk, eszközjellegét helyezzük fókuszba, problémakövető feladatokon keresztül különböző szegmenseket fejleszthetünk, illetve a szocializáció, a társadalomba való belenövés az elsődleges, a személyes és a művészi kontextus együttműködik. A művészetre nevelés vagy művészeti nevelés esetében a művészet áll a középpontban, az esztétikum és az önmegvalósítás a lényeges, a művészi kontextus hangsúlyos, a mintakövetés az elsődleges (KISS, 2010: 18–31.).

Hans Kreitler és Shulamith Kreitler homeosztatisz modelljükben a művészeti élmény gyújtópontjának az örömet tekintik (KREILTER–KREITLER idézi: HALÁSZ, 1983: 543–569.). A művészeti élmény és az öröm szoros kapcsolatát fejtik ki tanulmányukban. Véleményük szerint a homeosztatisz modell azon az előfeltevésen alapul, hogy az élő szervezetek léte és életben maradása számára vannak bizonyos optimális feltételek, melyeket a belső és külső folyamatok közötti meghatározott egyensúlyi állapottal, valamint maguknak a különböző belső folyamatoknak az egyensúlyi helyzetével jellemezhetünk. Az organizmus ezeknek a feltételeknek a megtartására törekszik. Az egyensúly felborulása a szervezetet az energiamozgósítás, a feszültség aktív állapotába hozza, melyet fiziológiailag az izgalom jellemez. Pszichológiailag és fiziológiailag az örömallapot csaknem minden változatában feszültségi állapot létrejöttét követő feszültségredukcióval jár együtt. Kreitler és Kreitler a művészeti élményben átélt örömeire vonatkozó egyik alapelveként fogalmazzák meg, hogy „a művészeti élmény a keletkezését megelőzően létező feszültségek indítékaiból táplálkozik, de keletkezését a műalkotás által teremtett új feszültségeknek köszönheti” (KREITLER–KREITLER idézi: HALÁSZ, 1983: 548.). Véleményük szerint az ember művészetre irányuló legfontosabb motivációs forrása az ember személyiségébe ágyazottan születésétől jelen van.

Amikor ma művészetet művelünk és művészettel nevelünk, valahány kultúra jelrendszerének feltartóztathatatlan keveredésének, egyre inkább határtalanított világgal találkozunk. Tillmann J. A. már 1992-ben azt a megállapítást hangoztatta,





hogy nincs olyan kitüntetett nézőpont, metszet vagy módszer, mely általános érvénnyel bírna. A tudásformák, az életstratégiák és cselekvési minták terén sokféleség van. A tárolótechnológiáknak köszönhetően valahány hagyomány mindenki számára hozzáférhető. A rögzítő- és reprodukálóeszközök révén minden múltbéli tudás és alkotás része a jelennek (TILLMANN, 1992.).

2. HOLISZTIKUS SZEMLELET ÉS MŰVÉSZETTEL NEVELÉS – LEHETNEK-E KÖZÖS MEZSGYÉK?

Holizmus jelentése: egyetemes, egész (Új magyar lexikon, 1985: 298.). A jelenségek egészében való megértését jelenti, általa nem a részleteket elemezzük külön és ebből állítjuk össze az egészet, hanem az egészből (és a részleteknek abban betöltött szerepéből) értjük meg a részleteket. A holisztikus szemlélet kiemeli és hangsúlyozza, hogy az ember több, mint részeinek az összessége.

A holisztika (görög szó, jelentése = egész, ép, teljes, osztatlan): az „egészében való megismerés” mint filozófiai tudományterület elnevezése. A holisztika megközelítése az analitikus szemléletnek az ellentéte, a nevelési folyamatban a teljességre hívja fel a figyelmet (HEVESI, 2012: 65–74.). A holisztika a valóság alternatív látásmódjait s a tudás párhuzamos útjait tartja értékesnek. Az emberi fejlődésnek az értelmi, a szociális, erkölcsi, esztétikai és spirituális oldalát figyeli, a teljességben való megismerésre törekszik. A megismerő ember és a megismert világ oszthatatlan teljességét állítja. Abban a meggyőződésben gyökerezik, hogy a világegyetem integrált egész, amelyben minden mindennel összefügg, nem szedi szét részeire a világot, nem a részleteken keresztül közelít a valósághoz, hanem azt a maga teljességében, oszthatlanságában próbálja megközelíteni (CLARK idézi: PUKÁNSZKY–ZSOLNAI, 1998: 133–143.).

A holisztikus filozófia ősi és mély összefüggések láncolatát is jelenti, melyeket Hamvas Béla filozofikus, bölceleti írásai, nézetei a *Scientia sacra* című könyvében jól tükrözik. Ebben felhívja a figyelmet az univerzalitásra, mely nem anyagi tudás, hanem szellemi kvalitás. Az őskori egység szerinte kozmogónia is, csillagászat is, orvostudomány is, morál is, politika is, misztika is, szociológia is, pszichológia is (HAMVAS, 1995.).

László Ervin a holosz kultúrájáról összefoglalóan így ír: „Az emberiség számára a holosz teljességen és egységen alapuló civilizációjának elérése nem csupán lehetősége, hanem a fennmaradásának alapkövetelménye. Szerencsére nem is keresztülvihető, és nem is példa nélkül álló. Az a fajta átmenet, amelyet szükségessé tesz, része a társadalmi fejlődésnek, annak a társadalmi fejlődésnek, amely a kőkorszak mitikus civilizációval kezdődött, az ókori nagy birodalmak vallási uralmú civilizá-





ciójával folytatódott, majd az őskori görögök által bevezetett, az emberi értelemre, a logoszra alapozott civilizációkhoz érkezett. [...] Megérett a helyzet egy újabb váltásra: a logosz civilizációjából a holosz civilizációjába való átmenetre.” (LÁSZLÓ, 2008: 105–112.) Ebben László Ervin szerint a természettel való harmónia kérdése, a kiteljesedett emberi létezés kap központi szerepet, azaz úgy fogalmaz, hogy „érez- zük, hogy részei vagyunk a létezés tökéletes titokzatosságának és értelmezésének” (LÁSZLÓ, 2008: 112.).

Ha elfogadjuk, hogy a komplex művészeti nevelés elsősorban szemlélet, melyhez műfajokat, és módszereket társítunk, mely a világot, s benne az embert egészében, összefüggéseiben vizsgáló, feltáró, megtapasztaltató szemlélet, mely a világfelfedezést egységében érzékelteti, és a legkisebb értelmes alapegységben is a teljességet model- lezi, akkor ez a mezsgye a művészettel nevelés és a holisztikus szemlélet között. Az életet, az egyént, a makrokörnyezetet egészében megismerni vágyó művészettel ne- velő szellemi útja ezáltal egy organikus út.

3. A BÁBJÁTÉK KOMPLEXITÁSA – ÖSSZMŰVÉSZETI JELLEGE ADJA A KOMPLEXITÁSÁT?

„És formálta vala az Úr Isten az embert a földnek porából, és lehellett vala az ő orrá- ba életnek lehelletét. Így lőn az ember élő lélekké (I Móz 2,7).

Térben és időben messziről indítom a bábjáték felé vezető utat, de bízom abban, hogy amint a mesékben a próbát tevők tetteinek eredményét a megoldott helyzetek sora fémjelez, e tanulmányban lépésről lépésre minden fel- vetés, elmélet, koncepció egyszer csak organikusan össze- illesztett egységet jelent az olvasónak is.



1. kép: A veleméri „Szent- háromság” templom szentélye (1377–78.)
Forrás: PAP, 2014: 11.

A *Teremtés könyvének* fent olvasott képes beszéde, a veleméri „Szentháromság” templom szentélyén (1. kép) beáradó fény, és egy bábu elevenné tételének, „életre kel- tésének” technikai megoldása izgalmas analógiákat indít- hat el mindenkiben. A Teremtő a lehetét az orron át az ember testébe leheli, ezzel kelti életre az első embert, ezzel ad neki lelket (lásd az újraélesztés technikáját).

A veleméri szentély embert formázó ablakán fény árad be, a bélietes keret pedig virágba szökkenve köszönti e fényalakot. Pap Gábor szerint, ha a keleti szentélynek erre az oltár feletti csúcsíves ablakára tekintünk, akkor a „Szü- letés misztériumát”, az Ige testet öltését élhetjük át. Az





ablak baloldalán az örömhír hozója Gábriel arkangyal, az emberalakot formázó ablaknyílás túloldalán az üzenetet fogadó Szűz Mária, kettőjük között lép be a fénylény a szentélybe, és fénnel árasztja el a szentélyt (PAP, 2014: 11–12.).

A bábu halott anyagból válik lélegző, mozgó élőlénné, azaz helyettesíti az élő. A holt anyagból megelevenített bábu segíti az embert az élet megismerésében. A bábu mozog, lélegzik, diskurzusba lép, stilizál, helyettesít, projektál, elrejt, kivetít, kitesz, távolít, pótol (protézis), sűrít, szimbolizál, felmutat, képes a csodára, megengedi az irrealitást, megenged olyat, amit élővel nem lehet megtenni (csonkítás, feltámadás stb.), átváltozik, „tudja” a metamorfózis csodáját, nyílt színen átalakítható, kiegészíthető, csonkítható stb.

Egy-egy kép segítségével tekintsünk bele néhány felsorolt bábos jellemzőbe:

A BÁBU stilizál (2. kép): A *Széteső csontváz* figura árnyékából is látni, hogy a halál utáni állapotot jelzi. Még az sem nehezíti el a képet nézegetőt, hogy a bábusnak csak egy részletét örökíti meg a fotó.

A BÁBU diskurzusba lép (3. kép): óvodáskorú gyermek mind a két kezén egy-egy kesztyűsbáb, a kiskakas és a szultán figurája. Észlelhető a párbeszéd, a fiú tekintete egyértelművé teszi, hogy ki az, aki elevenséget „varázsol” a kesztyűkbe, s kettőjük (mozgató és a két mozgatott figura) diskurzust folytatnak.

A BÁBU szimbolizál (4. kép): Vitéz László a vásári bábjáték hőse, aki többek között a Korngut-Kemény-család tagjainak kezén minden bizonnyal Paprika Jancsi „kisöccse”. A bábok azon családjához tartozik, amelynek felderíthető genealógiája



2. kép: Széteső csontváz marionettbáb – részlet (1920)
Forrás: Korngut-Kemény Alapítvány



3. kép: Óvodáskorú gyermek kezén kesztyűsbábokkal játszik.
Forrás: Vojtina Bábszínház archívuma



4. kép: Vitéz László palacsintasütővel – kesztyűs báb (1926)
Forrás: Korngut-Kemény Alapítvány





5. kép Medvemaszkos far-
sangi alakoskodók. Baja,
Bács-Bodrog megye.
Forrás: UJVÁRY, 1997:
266.

a 16. századig, az itáliai commedia dell'arte kialakulásáig nyúlik vissza, amely mind élő, mind bábszínészek részvételével hamar a populáris színház nagyhatású formájává vált. A helyi ízléshez igazodva és más népszerű bohócfigurákkal kereszteződve született meg Kaspar vagy Kasperle, Kašparek, Punch, Petruska, Vasilache, Jan Klaasen, Don Cristóbal, Dom Roberto, s persze Paprika Jancsi és Vitéz László, akiknek árnyszínházi testvére a Közel-Keleten Karagöz, Karagiozis és Aragos. E figurák közös vonásokkal bírnak: többnyire nagy az orruk, enyhén deformált az alakjuk, a ruhájukat meghatározó szín a piros, és előszeretettel hagyják helyben a velük ellentétbe kerülőket. Ők a hősök, aki ellátják a baját az ördögnek, a halálnak, az ellenségnek. Vitéz László a fufang, a pajkosság, a humor, a túlvilági fenyegető lények

legyőzésére kész figura, az életöröm szimbóluma (KEMÉNY, 2012: 19.).

A BÁBU sűrít (5. kép): Zsákból készített medvemaszkos álarc, az alakoskodón su-
bából kialakított öltözet. Nem realiztikus, nem naturális ábrázolás, hiszen a zsák
egy-egy sarka a fül, a két szem pedig egy-egy lyuk, de kétségkívül medvét látunk.

A BÁBU helyettesít, kivetít, felmutat, megengedi az irrealitást, átváltozik, „tudja”
a metamorfózis csodáját, szimbolizál (6. kép): Peter Schumman Bread and Puppet



6. kép: Passiójáték egy fiatal fáért – Peter Schumman Bread and Puppet Színháza (1987)
Forrás: JURKOWSKY, 2012: 38.





Színházának figurái atavisztikus mélységig viszik el a nézőt. Ideálok realizációi ezek a figurák, helyettesítik a szellemeket, ugyanakkor felmutatásértéke lenyűgöző, mivel a méretek eltorzításával azonnal érzékelhető valami „másnak” a megidézése. A hosszú, fehér terítős asztal mellett és mögött álló figurák sűrített képi megfogalmazásai az áldozathozatalt megtevő, az asztal végén ülő, virágkoszorút viselő női figura előtt (JURKOWSKY, 2012: 38.).

A BÁBU képes a csodára, megengedi az irrealitást, megenged olyat, amit élővel nem lehet megtenni (csonkítás, feltámadás stb.), átváltozik, „tudja” a metamorfózis csodáját (7. kép). A tárgyhasználat paradigmaváltásának korát éljük a bábszínházak világában. Határtalanságnak tűnik az a sokféleség, melyben új értelem, új jelentés teremődik az alkotók által. Ki-



7. kép: Gergye Krisztián–Gloria Benedikt: Kokoschka babája (kortárs táncjáték) (2016)

Forrás: KÉRCHY, 2016.

egészülés, identitásfelerősítés, duplikálás, testkicserélődés, megkettőződés, szónélküliség, rejtőzködés, elfedés, pótlás és még sok jelentéssel társított helyzet van jelen a bábművészetben. Az állandóan változó testek, stilizált gesztusok, preparált tárgyak (akár a színész testén megjelenő), tönkretett testben megnyilatkozó szörnyetegek – mind a földi egyensúlyhiány metaforikus megtestesülései. „Mivel a báb egy technikai tárgy, ezért hídként szolgál az ember-színész és a számtalan közvetítő eszköz között. A báb már nem az ember-színész másolata, hanem központi elemmé válik, amelynek segítségével tágabb értelemben észlelhetjük az előadásban megjelenő anyagi világot. A táncművész a bábbal metaforikusan jeleníti meg a nőt.” (KÉRCHY, 2016.)

3.1. Metamorfózis, megszemélyesítés, metaforikusság, megelevenítés, megmutatás...

Hankiss Elemér szerint a színház „éltető illúzió”, mely „...egy zseniális trükköt alkalmaz. A valóságban a világ nagy, én pedig kicsi vagyok, el vagyok veszve benne. Aztán veszek egy színházjegyet, beülök a nézőtérre, s egyszeriben fordul a kocka: a világ hirtelen összezsugorodik, beszorul a színpad négy fala közé, én pedig mint egy szemlélődő filozófus vagy jóisten kívülről figyelem, hogy mi történik benne. Mint amikor





egy gyerek egy üveggolyót tart a kezébe és belelátja az egész világot. Ez az átlényegülés a színház varázsának egyik forrása. [...] Az előadásról kijőve viszont erősnek és nagyszerűnek érezzük önmagunkat, mert a hős – és ő mögé bújva mi is – képesek voltunk szembenézni a halállal, diadalmaskodtunk az elmúlás fölött.” (HANKISS idézi KORNYA, 2015.)

Glynné Wickam pedig azt írta a színházról, hogy „a színház magába foglalja a színészeket és színésznőket, festőket és festményeket, építészeket és díszletmunkásokat, jelmeztervezőket és a műszakot; tágabb körben a zeneszerzőket és zenészeket, koreográfusokat és táncosokat, akrobatákat és atlétákat, költőket és újságírókat, és mind közül talán a legfontosabb elemet, a közönséget. Röviden: a színház interakcióra épülő társas (csoport) tapasztalat.” (WICKAM idézi: DEMCSÁK–IMRE, 2005: 7.)

Eric Bentley színházi minimáldefiníciója két tevékenységet feltételez: „A megszemélyesíti B-t, C pedig figyel. Az ilyen megszemélyesítés általános gyakorlat a gyerekek között, és egy szerep eljátszása lényegében nem különbözik a gyermekek játékatól. Minden játék világot teremt a világban – egy öntörvényű tartományt –, és a sok elvarázsolt kastély közül, amelyet a gyerekek felépítettek, a színházat tekinthetjük a legmaradandóbbak. Itt kezdődik a művészet és az élet közötti különbség.” (BENTLEY, 2005: 123.)

Peter Brook színházi definíciójának – „Vehetek akármilyen üres teret, és azt mondom rá: csupasz színpad. Valaki keresztülmegy ezen az üres téren, valaki más pedig figyel; mindössze ennyi kell ahhoz, hogy színház keletkezzék.” (BROOK, 1999: 5.) – ugyancsak elengedhetetlen szereplője a néző, hiszen bármely művészi alkotás tulajdonképpen létrejött, konstituálódása lehetetlen a befogadók közössége, azaz a közönség nélkül.

3.2. Színjáték és/vagy bábjáték – Milyen változók jelentik a lényegüket?

A bábjáték a színjáték része, minden olyan konvenció rá is érvényes, ami a drámára, a drámajátékokra, továbbá a drámapedagógia azon konvenciói is létjogot kapnak a bábjáték esetében, amelyek elsősorban nem színházi eredetűek. Ami mindezekről megkülönbözteti, az maga a bábjáték lételeme, a báb tárgy használata, mely mindenkor eleven lény benyomását kelti, így vizuálisan, auditíven, kinezteziásan nyújtja az ingereket, ez pedig sokoldalú megismeréshez, ismeretszerzéshez vezet. A bábú mimikátlansága, szimbolikus jelzesszerűsége miatt folyamatos, aktív együttműködésre kényszerít, az őt mozgatótól teremtőkészséget, az átköltésnek és átváltozásnak a ké-



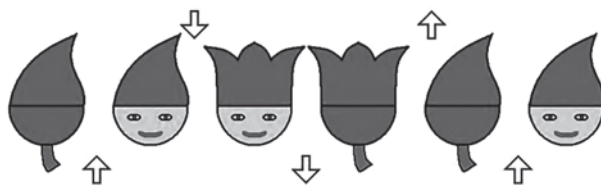


ességét követeli. A báb formájában és mozgásában is szimbolikus áttételekkel dolgozik.

A bábjátékban az élettelen tárgyhoz, az elkészített bábuhoz a mozgató (további elnevezések: a bábos, a játékos, a bábszínész) szerepet társít, megmozdítja. Ők ketten, a bábu és a játékos eggyé válva létrehozzák a drámai alakot, megteremtődik a test, a lélekkel telt bábu. A bábéledés többszintű transzponálás révén összpontosít a nézőre. A báb tárgy korlátlan transzformálódási képessége a játéklehetőségeket kiterjeszti, beemeli a fantasztikum határterületeit is. A báb tárgy nem csak a tárgyi valóságot ábrázolja, hanem képes perszonalifikálni a képzeletszülte lényeket, az elvont képzeteket, az ideákat, magától értetődő természetességgel realizálhatja az egész mesei csodavilágot, az individuum érzelmeit, lelkiállapotát. A bábjáték számára nem törvény a racionális ok-okozati elv. A bábjátékban az anyag, a fizikai matéria a fő ábrázoló- és megjelenítő eszköz.

E gondolatok után terjesszük ki a bábjátékra Eric Bentley színházi definícióját: a bábjátékban A1 (mozgató/bábos/játszó/bábszínész) A2-vel (tárggyal, bábuval) eggyé válva eljätssza B-t (szerep/előadás) C-nek (nézőnek).

E megállapítás mellett a bábjáték összetettségét tovább árnyalja, hogy a szimbólumképzés, az absztrakció, a transzformáció, az átalakító képesség (pl. a vizuális, két-dimenziós forma átalakítása a 8. képen, mely jól reprezentálja a rajzolás átalakítás és átalakulás metamorfózisát), a sűrítés, a stilizáltság a bábjáték esetében elengedhetetlen. E nézőpontból az is lényeges, hogy a bábjátékos által a bábura transzponált jelek is e művészeti szegmens összetettségét gazdagítják. Ezek közül a legfontosabbak a kinezikai (mozgásos), az akusztikai, a vokális vagy paralingvisztikai, a báb antropomorf jellegét felerősítő szimbolikus, a proxemika (térközszabályozás), a kronémika (interakció időviszonya) jelei.



8. kép: Paprikából Jancsika

Forrás: <http://nepijateknapja.hu/tulipanbol-paprika/>

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a bábjáték egy kifejezési mód, általa olyan mozgásban lévő alkotás valósul meg, mely magában ötvöz több műfajt, összekapcsol művészeti kifejezésmódokat, egyfajta teljességet szervez. E teljesség a kommunika-





tív ábrázolással lesz egész, mivel a báb egy szándékolt jelentés realizálása, jelenlétével tartalmat képes hordozni.

A játék során a bábu iránti feltétlen elfogadást elmélyíti az a lényeges műfaji sajátosság, hogy a manualitásnak, az élettelen anyagból való előállításnak, a tárgyalakotásnak is meghatározó szerepe van. A gyermekekkel végzett bábjátásban a tárgyalakotás olyan vizuális képességeket fejleszt, amelyek a bábjátékosi attitűdöt, a jelenlét biztonságát, a báb tárgy kreatív és játékos használatát feltételezik és biztosítják. Többek között a világunk felfedezésének lehetőségeit, a tárgyteremtés folyamatában az anyagi világ megismerését, a környezet alakításának igényét és szabadságát nyújtja. Az anyagból való formateremtés épp olyan lényeges ebben a kreatív folyamatban, mint a formába való „belélegzés”, azaz a forma/báb megmozdítása, megelevenítése.

3.3. A bábjáték értelmezése

– *Mi szabhat határt az értelmezés szabadságának?*

Szeretnék felvázolni egy lehetséges utat a báb ontológiája felé, mely a báb tárgy sokféle és összetett használatát indokolja. Részleteket ismertetek ezirányú kutatásom eddigi eredményeiből, elsősorban azokat, melyek erősítik a jelen tanulmányban felvállalt téma kibontását, melyek árnyalják a bábjáték összetettségét, a tárgyhasználat lélektani és antropológia jelentését, értelmezésének gazdagságát (ARANY–LÁPOSI–KAPOSI–LIPTÁK–PERÉNYI, 2013.).

Imago: A biológiában imágó a neve a rovarok utolsó fejlődési fázisának. A teljes átalakulás (holometamorfózis, pete–lárva–báb–imágó, azaz kifejlett rovar) esetén a bábból való kibújást követő, illetve a részleges átalakulásnál az utolsó vedlés utáni szakasz, a teljesen kifejlesztett, nemzőképes szárnyas rovar. A mindennapi nyelvhasználatban azonban imágó (latin) „kép”, „hasonmás” jelentést hordoz: olyan alkotás, amely valamilyen test, rendszerint egy fizikai tárgy vagy egy személy hasonlóságát mutatja.



9. kép: A teljes átalakulással fejlődő rovarok

Forrás: <https://infaustus.wordpress.com/2012/03/07/a-pillango-kibontakozasa/>

Jelenthet még: imago cerea (latin) viaszbábu, imago, inis f (latin) árnykép, halott árnya, látomás, álomkép, elképzelés, képzet, gondolat, kép, arckép, mellszobor, képmás, hasonmás, alak, látvány, visszhang (BAKOS, 1995., meszotar.hu).

Báb: A biológiában a báb (pupa), a teljes átalakulással fejlődő rovarok egyedeinek utolsó előtti fejlődési stádiuma, amelyben végbemegy





a lárva szervezetének teljes átépülése és a kifejlett rovar (imágó) szervezetének kialakulása.

Kép – képzelet: A legsemmitmondóbb létezés is hemzseg a szimbólumoktól, a legrealistább ember is képekkel él. Az embernek az a lényegi és elidegeníthetetlen része, amit képzeletnek nevezünk, tobzódik a szimbólumokban, amelyek elsősorban a mítoszokból és az archaikus teológiákból táplálkoznak. Etimológiailag a képzelet (imagination) az imagóból származik, jelentése: elképzelés, imitáció, de rokon az imitor szóval is, ami annyit tesz: utánózni, reprodukálni (ÉLIADE, 1999.).

A báb-fogalmának előfordulásai

Érdekeségek a báb-fogalom többszemponútú megközelítéséhez, jelentésrétegeinek feltárásához (a teljesség igénye nélkül):

- Lélektan: Egy élőlény általánosított „modellje”. Élőlényt helyettesítő, „megelevenedett” tárgy. E tárgyat egy mozgató, a játékos teszi élővé: az anyagba lelket varázsol, saját lelki energiáit „fújja be” a bábuba. Létezést tulajdonít e tárgynak (PETZOLD, 1996: 332–337.).
- Biológia: Teljes átalakulással fejlődő rovarok lárváinak nyugalmi alakja, amelyben szervezetük teljesen átváltozik. Bábállapot: a teljes átalakulással fejlődő rovar lárvájának nyugalmi állapota (Magyar értelmező kéziszótár, 1992: 82.).
- Földtan: Földmunkáknál az érintetlenül hagyott kis földoszlop neve, amelyhez viszonyítva meg lehet állapítani a térszín eredeti magasságát és azt, hogy mennyi földet emeltek ki (Új magyar lexikon, 1960: 211.).
- Mezőgazdaság: Egyes tájakon báb a neve az aratás után szárítás céljából vékony kérébe kötött, kúp (búb) alakban összerakott szálastakarmánynak (Magyar néprajzi lexikon, 1977: 177–178.).
- Építészet: Kőből, fából készült, orsó idomú vagy tagozott oszlop, bábos mellvéd (baluszter). Korlátláb: olyan támasz, amely egy talplemezen állva tart egy fedő elemet (Új magyar lexikon, 1960: 211.).



10. kép: „Utcai átalakulás”
– Metamorphosis projekt,
street art of the week.

Forrás: <https://anotherwhiskyformisterbukowski.com/2014/10/28/street-art-of-the-week-73-jecriston-nom-liberte/>





- Az emberi szemben látszó kis alak (pupilla oculi) népeve: szembogár, szembáb (CZUCZOR—FOGARASI, 2000: 366.).
- Mondjuk emberről, kivel más valaki kénye-kedve szerint bánik, visszaél, vagy a hatalom gyakorlásában tehetetlen, gyámoltalan, pipogya ember. Rosszalló értelemben használjuk gyenge akaratú, könnyen befolyásolható, mások akarata szerint cselekvő emberre: akarat nélküli báb. Csak báb valakinek a kezében (Magyar értelmező kéziszótár, 1972: 82.).
- Mézesbáb: a mézeskalács másik elnevezése (Magyar néprajzi lexikon, 1977: 177–178.), melyet már az ókorban ismertek: áldozatot helyettesítő, isteneknek bemutatott ajándék, rituális lakoma étke volt a mézből, lisztből, vízből gyúrt báb. A mézesbábót ekkor mint képmást, az élő helyettesítő tulajdonsággal ruházták fel (Mitológiai enciklopédia, 1988: 66–68.). A néphagyományban a mézes a karácsonyi ételek közé tartozó apotropeikus (rontáselhárító) célzatú sütemény, mely a mai napig termékenység-szimbólumként és szerelmi ajándékként szolgál (Magyar néprajzi lexikon, 1977: 177–178.).
- Mitológia: A bebábozódás analóg a lélek szimbólumával a teljes átalakulással fejlődő rovarok esetében: a bábállapotból való kibontakozás a halott testből felröppenő lelket jelenti számos nép hitvilágában. Már az ókorban a lélek jelképének tartották a bábból életre kelő rovarokat, különösen a pillangót. A keresztény teológia átvette az antik szimbolikát, és Krisztus, illetve a hívek halálára és feltámadására vonatkoztatta (A keresztény művészet lexikona, 1988: 204., Mitológiai enciklopédia, 1988: 165.).

További érdekességek a báb funkciójához

- Szolgaszobrok: Az egyiptomi kultúrában, az ó- és középbírodalomban az élő embereket, a halott háznépét ábrázolják ezek a bábok, melyeket rendszerint csoportosan, sírmellékletként helyeztek a sírba. Az elhunyt szolgálata volt a feladatuk.
- „Válaszó” szobrocskák – usébtik: Az Újbirodalom korától kezdve ismertek a kisméretű, egyiptomi fajanszból, vagy kőből, fából készült szobrocskák, usébtik. A többnyire múmiaformájú bábu feladata, hogy a túlvilágon végrehajtsa az elhunyt helyett mindazt, amire az istenek felszólították. A „válaszó” szobrocska nem a halott szolgálja, hanem azonos vele, őt ábrázolja. Ezzel a mágikus gondolkodással akarták biztosítani örök pihenésüket (KÁKOSY, 1974: 167–169.).
- Házi idol: A rómaiak közvetlenül a halotti saroglya után házi oltár-idolt, bábót vittek, s ez jelen volt a holttest elégetésénél is, amely ekként levette romlandó hús-vér testiségét, szellemi-démoni természetet öltött, és mint ős élt tovább. Idolja hamarosan a házi szentélybe, a többi megistenült közé került, hozzájuk hasonló



tiszteletben részesült, védte a családot, gondoskodott a még élők jólétéről, a nemzetség fennmaradásáról, a családi tűzhely lángjának fenntartásáról (ZOLNAY, 1983: 237–246.).

- Házi bálvány: Az ural-altaji hitvilágban megtalálható házi bálványokat lélekképzeteknek tartják. Az elköltözött ős felszabadult lelke számára nemcsak kint, a sírhelyen képzelnek el otthont, hanem egykori hajlékában: családi körben is. Úgy tartják, hogy legyen a léleknek odahaza is hüvelye, amibe időnként beleköltözhet, hogy ne érezze magát bolyongó látogatónak. E bábkép sohasem volt nagyméretű, két és félarasnyinál nagyobb nem lehetett. A bábót ünnepi alkalmakon megkínálják étellel. A bálványocska feladata egyértelmű: szent térben elhelyezett, anyagi mivoltában otthona, burka lesz a hazaszálló léleknek (SOLYMOSSY, 1991: 170–178.).
- Emberhelyettesítő bálvány-báb: Az egyiptomiak Amon szobrára – a napistenre – húzták a neki áldozott kos bőrét. E rítus ismerhető fel az egyiptomi királyok tetemét mumifikáló tevékenységben is. Ezzel tették örökké élővé. Hasonlóan jártak el a szkíták is királyaik holttestével. Hérodotosz szerint a kitömött királyi testet, mintha élő volna, végighordozták országukon. Népszokásaink dramatikus elemeiben használt emberhelyettesítő bábujaink (kiszebáb, szalmabáb, passiójáték) gyökerei fedezhetők fel ebben a feltámasztási rítusban (ZOLNAY, 1983: 109–120.).
- „Kun báb”: A kun sírhalmok tetején álló nagyméretű kőszobor (kőbáb, kőbaba, kőbálvány, kőbanya, szlávoknál kameni baba), elhalt fejedelmek ábrázolatai. A bálvány azonos a halottal, az ő testét pótolja, égtáj szerinti tájolása mindegyiknek keletelt (kelet-nyugati irányú). E felmutatásban ez a tárgy jelölje annak a térbeli helynek, ahol a lent és a fent összeérhet (KÁLLAY idézi DIÓSZEGI, 1978: 67–141.).
- Tapasztott koponyák (11. kép): Kr.e. 8. évezredben, az új-kőkorbán a koponyára (a lágyrészek eltávolítása után), agyagból mintázták rá az arcvonásokat, a szemet egy darabból álló felcsavarodott kauri csigaházzal pótolták. Mi célból készültek az emberiség legrégebbi „arcai”? A halottkultusz megkívánta a jelenlét médiúmát, a test halála utáni új arc jelenlétét. A „kép” ebben az értelemben „hordozó



11. kép: Tapasztott koponyák
Jarmóból (Dzsarmó) és Jerikóból
(Kr.e. 7000–7200)
Forrás: <https://scripter.hu/index.php/humor/4141-a-sumir-nep-eredete-i-resz>



12. kép: Ain Gazhal-i halott szobra, Amman. (Kr.e. 7000 körül)
Forrás: BELTING, 2003: 165–213.



13. kép: Sarlós isten (Kr. e. 3000)
Forrás: MAKKAY, 1991: 160.

edény”, a megkettőződés szándéka. A halálban elvesztett arc visszaszerzése (BELTING, 2003: 173.).

- Test-szimulátorok (12. kép): A neolitikumból származó figurák egy erős testtapasztalatot tükröznek, melyre csak a halottkultuszban lehetett szert tenni. A hústól megtisztított csontokat egy „képpel” helyettesítették, festéssel, karcolással „felöltöttették”. Közel életnagyságú „szobrokat”, bábokat alkottak, szimulálták a testet. Ezek a bábok részt vettek a halottkultuszi rítusokban, nem a temetkezés célját szolgálták, hanem átmenetet képeztek a halál és élet között (BELTING, 2013: 165–213.).
- A vegetációt szolgáló, annak szellemét megidéző figurák (13. kép): A Kárpát-medencei korai indoeurópai antropomorf figura, a Szegvár-Tűzkövesen talált férfi isten, vállán a sarlóisten sarlójával a vegetáció életciklusát jelképezi, formája a földi létben testet öltő szellemek helyettesítője volt (MAKKAY, 1991: 160.).

Néhány példa a magyar népi bábjáték műfajában bábukkal végzett cselekedetekből

Emberáldozatot helyettesítő funkció (14. kép): A dramatikus népszokásokban és a maszkos alakoskodó játékokban gyakran felbukkannak olyan antropomorf bábuk, amelyek élő embert helyettesítenek, illetőleg mondai, mítoszbeli személynek, lényeknek a megtestesítői. Ezeket az alakokat az etnológiai irodalom képmásnak nevezi. A szertartás, a szokás, a játék középpontjában állnak és a velük történő cselekvés az általuk megjelenített személyre, lényre vagy az ezekkel szimbolizált jelenségre irányul. Az antropomorf figurák nem játékötletek nyomán alakultak ki, hanem valami-





14. kép: Hétvégén telet
búcsúztatnak Kaposváron. (2014)
Forrás: [https://kaposvarmost.hu/magazin/
kultura/2014/02/04/hetvegen-telet-
bucsuztatnak-kaposvaron_9869.html](https://kaposvarmost.hu/magazin/kultura/2014/02/04/hetvegen-telet-bucsuztatnak-kaposvaron_9869.html)



15. kép: Télűző kecskemaskos játék
a Vojtina Bábszínházban. (2018)
Forrás: Vojtina Bábszínház archívuma

lyen hiedelem, mitikus elképzelés kifejezőjeként, valaminek a szimbólumaként, vagy személy helyettesítőjeként (UJVÁRY, 1988: 145–153.). Például: Emberhelyettesítő báb az európai szokás szerint húshagyókor elégetett vagy vízbe vetett telet jelképező, legtöbbször szalmából készített tárgy (szalmabáb), melynek funkciója a természet rendes menetére való emlékeztetés és bajelhárítás (DÖMÖTÖR, 1964: 104–107.).

A farsang temetésének, más elnevezéssel halál kihordásának rítusában szereplő emberhelyettesítő báb funkciója a kozmikus idővel való kapcsolattartás, az élet misztériuma megidézésének rítusa (UJVÁRY, 1991: 41–50.).

A bolondbíráskodások, az ítélkező játékok (15. kép) ceremóniájában szintén az embert helyettesítő funkcióval vannak jelen a figurák (UJVÁRY, 1988: 158–198.).

A május eleji pünkösd „zöldember” mímelt, tréfás lefejezése szintén áldozatot helyettesítő volt (IPOLYI, 1987: 294–307.).

Halál- és újjászületést megtestesítő funkció: Az aratáskor levágott, „megölt” első vagy utolsó kéve a vetőmagot, a következő évi termés és aratás gyermekét, illetve a gabonaisten vagy gabonaanya szellemét jelképezte. A rítus maga a gabonaisten halálát és újjászületését szimbolizálta (Szimbólumtár, 1997: 54–55.). Az utolsó kalászkok tarlón való hagyása a vegetáció újjáéledésének, a termékenységi erő megőrzésének a rítusa (UJVÁRY, 1991: 74–107.). Öregasszony, Gabonaanya, Nagy Anya, Baba, Kalászkirálynő, Jézuskéve, Búzababa, Szentgyörgy-vitéz, Gabonababa – számtalan elnevezésével találkozhatunk a tarlón hagyott kévének.³

3 Vö.: FRAZER, J.: (1993): Az aranyág. Ford.: BÓNIS György, BODROGI Tibor, Századvég Könyvtár, Budapest.; UJVÁRY Zoltán (1991): Agrárkultusz, Debrecen.





3.4. A bábjáték sajátosságai, vagy a gyermeknek a játékba ágyazott világfelfedezésében miért van szüksége bábra?

A bábjáték a dráma műnemén belüli gyűjtőfogalom. A bábu használatának funkciója, valamint a műfaji sajátosságok szerint négy kategóriát foglal magába: a művészi-, vásári-, népi-, alkalmazott bábjátékot.

A bábművészetben az 1980-as évektől a bábok mint antropomorf lények narratív történeteket mondanak el, hangsúlyos lesz a tárgy kulturális beágyazottsága. Fokozatosan megjelennek a kapcsolati művészeti műfajok, a báb egyre inkább helyt kap alkalmazott színházi formában is, ahol erős jelentéssé válik, az emberi sorskivetülés tárgya lesz. A posztmodern behozza a kicserélt testet, a testpótlékot, protézisként alkalmazást, a „halott tárgy” segíti az élet működését, ennek megismerését, értelmezését. Az anyag vizualizációja a tárgynak és a bábnak új kontextusát teremti meg, megerősödik a kortárs vizuális metamorfózis szabadsága. Napjainkban a bábszínházakon szürrealista kollázsok jönnek létre, ahol a test (színész), a bábu (a tárgy) kapcsolatrendszer adja a kifejezőmód lényegét. A drámai színházban, az operában, a balettben pedig a bábszínházra jellemző specifikus színházi jelek, alkotói elemek migrációja figyelhető meg. Különleges, kevert műfajú, az anyag, a báb, a figurák, a szobrok, az automaták színházáról beszélhetünk. A tárgyhasználat paradigmaváltásának korát éljük, hiszen határtalanságnak tűnik az a sokféleség, melyben új értelem, új jelentés teremődik az alkotók által. Kiegészülés, helyettesítés, projektálás, identitásfelerősítés, duplikálás, testkicserélődés, megkettőződés, szónélküliség, rejtőzködés, elfedés, pótlás, megidézés, felmutatás, reprodukálhatóság, sokszorosíthatóság stb. – a bábbá manifesztálódó tárgyak használatának szándékát lefedő fogalmak irányokat, viszonyokat metszenek ki.

A tárgy az ember számára mindig is privilegizált eszköz volt szubjektuma kivetítésére. Képzetele annál szívesebben játszik vele, minél inkább mozgásképes, vagyis minél autonómabbnak látszik. A szellem egy mozgásban lévő formában vetíti ki azt az eredendő vágyát, hogy konkretizálja a gondolat képeit (SCHOHN idézi TÖMÖRY, 1990: 17). Hilarion Gottfried Petzold⁴ kutatásai széles perspektívát adnak lélektani és antropológiai válaszokhoz. Szerinte az embernek szüksége van bábra vagy babára, és ha elvesztette, eltette, elfelejtette őket, új alakokat, képeket, bábokat teremt magának. A bábok lényege, hogy megteremtik őket. A báb avatja az embert teremtővé, aki az alkotás állandó új próbálkozásaival azt reméli, hogy megtalálja önmagát, és aki ismételt életre keltésükkel életet kíván lehelni a bábokba, mert végérvényes megelevenítésük feloldaná az élet rejtélyét és a halál borzalmát. A báb/baba másféle társ,

4 PETZOLD, Gottfried Hilarion német pszichológus, az integratív terápia megalapítója.





mint a felebarát, a szomszédos állat, a testvér. Élettelenségéből az kelti életre, aki saját bábjának választotta vagy megteremtette. A báb/baba segítőnk az emberré válás folyamatában. A Teremtő kiváltsága, hogy teremtményeit a Paradicsomból kiűzze, a bábjátékosé a bábok táncoltatása. A báb megalkotott „test”, ahogy az agyagból megformált Ádám Isten „babája”, az Isten képére és hasonmására alkotva. A bábót megalkotni egyszerismind birtoklás és nélkülözés, nyereség és veszteség, birtokbavétel és megfosztottság. A megteremtett „test” nem maradhat élettelen, isteni szellem adatik meg neki, úgy mint Ádámnak, Gólemnek, Pinokkiónak, vagy Frankenstein kreatúrájának (PETZOLD, 1996: 332–337).

A báb transzformációk, átalakítások és átalakulások árán válik valakivé a gyermek játékában. A bábjáték folyamatában a gyermek egyaránt lehet néző és alkotó, de akár nézőként (befogadóként) reflektál, akár alkotóként van jelen, mindkét státuszban átéli az azonosulás-átélés folyamatát. Mint alkotó elkészíti a bábokat, megformálja a szerepeket, dramatizál, bábosként játszik (bábozik), társas attitűdökben éli meg a közösen létrehozott fiktív világ konvencióit, illetve a művészi tevékenység személyiségformáló szabadságát. Mivel az azonosulás lélektani mechanizmusa kisgyermekkorban leginkább a cselekvésvágygal jellemezhető, az akciók színpadjaként értelmezett bábjátékos műfaj messzemenően képes ezt kielégíteni. Az alkotói folyamatban az animációs szemlélet, a bábos gondolkodás és az ezt érvényesítő képességek fejlődése a gondolkodási műveletek mindegyikére épít, fontos szerepet kap a többoldalú érzékelés egyidejűsége.

S még egy fontos tétel, mely évtizedek alatt a gyermekekkel való közös játékaik során bizonyítékot nyert, az, amit D. W. Winnicott gyerekorvosként, pszichoanalitikusként, a tárgykapcsolat-elmélet egyik megalkotójaként élénk tárt. Winnicott azt állítja, hogy a játszás a „kreatív létezés” személyes és közösségi kapacitásának megalapozásában segít, a „kreatív létforma” az élet egészséges állapota, amely természetes módon vezet el a „kulturális élményhez”. A játék territóriumát vizsgálva felteszi a kérdést, hogy hol vagyunk, amikor játszunk? Válasza a bábjáték tárgyhasználatát tekintve is érdekes, tudniillik egy harmadik mezőt, egy köztes teret állapít meg. Ez egy hipotetikus tér, az alkotó cselekvés helye. Az első tér a külső, a „másokkal megosztott realitás világa”, a második tér a belső, vagy „misztikus élmény”, a „pszichés realitás” helye. Feltárja továbbá a potenciális térben megjelenő kreatív játszást, melyben kialakul a szimbólumhasználat is. Ez a potenciális tér egy és ugyanazon időben képviseli a külső világ jelenségeit és az adott személyét is. Ez a potenciális tér egyénről egyénre nagyban változik, alapja a csecsemő bizalma anyjában, amit elég hosszú ideig megtapasztalt az én és a nem én elkülönülésének kritikus időszakában, amikor autonóm önmaga megalapozása a kezdeti szakaszban volt. Ez tehát egy pszichikai





tér, átmeneti tartomány a külső világ és a belső között, itt jelennek meg az átmeneti tárgyak és a játék. Az átmeneti tárgy helyettesíti az anyát, egyszerre szimbólum és valóságos, konkrét tárgy (fétis), segítségével 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: 101–102., 104–107.).

Izgalmas társításokhoz vezethet, ha visszakanyarodunk a bábjáték működésének alapegységéhez, a bábuhoz. A bábos számára a saját teste a mozgás modellje, melyet áttesz a báb testére. A játékosnak folyamatosan ki kell vetítenie a tárgyak világába saját belső szubsztanciáját, s az erőfeszítés közben, hogy átváltoztassa ezt a világot, az animáció folytán saját maga is metamorfózison megy át. A kivetítés, az azonosulás mechanizmusai a játék idején visszahatnak a játékosra. A bábos és bábu kapcsolatának fontos kritériuma a megkettőzés képessége. Ez a megkettőzés, vagy disszociáció két síkban folyik: a manipuláció technikai síkján, valamint a pszichológiai, a személyiség projekciója, kivetítése síkján. A gyermek viszonyulása az élőként ható bábhoz közvetlen, eleven. Az érzelmi, akarati életének, fantáziavilágának fejlesztésén túl, jellem- és törekvést formáló lesz (BERGMANN, 1980.).

Bagdy Emőke a szimbólumalkotás, szimbólumfejtés, 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. „Szimbólumokban és testünkben élünk. Mindkettő természetes, mint a lélegzetvétel. Automatikusan használjuk őket, így ritkán kerülnek a tudatosság fényébe. [...] Szimbólumalkotó lények vagyunk, ez a kiváltságunk az élővilágban. Az ember (mikrokozmosz) és a világegyetem (makrokozmosz) valósága között a társadalmi-társas (mezokozmosz) létezés az összekötő kapocs, kommunikáció útján. Közlésre törekedvén megalkotjuk azt a (helyettesítő) képet, mely jelölőlévé válik a más módon (még vagy már) nem kifejezhetőnek. A kimondhatatlant (titkot, tabut) is helyettesítő jelölőkkel „fecsegjük ki”. [...] A szimbólumképzés antropomorf. Az ismeretlent, a néven nem nevezhető valamely ismerethez – elsősorban önmagunkhoz, testünkhöz – mérjük, hasonlítjuk, „asszimiláljuk”. [...] A szimbólumok (jelképek) az emberiség őstapasztalatait és az egyéni életút, „történelem” átéléseit sűrítő képek, üzenetek, jelentéssűrítmények. [...] Testünkhöz viszonyítjuk a világot. A megnevezésekhez testünkön át, ehhez hozzámérve, hasonlítás, az analógia-alkotással jutunk el.” (BAGDY, 2016: 119–120.)





A megidézett kutatók és tanításaik után a bábjáték speciális működésének és esztétikájának elméleti jellemzői hamar beláthatóvá teszik e művészeti ág teljességet képviselő koherenciáját.

Az első lényeges jellemző a bábtárgy paradoxonjának jelentése: a báb élettelen tárgyként élőt helyettesítő jel, melynek jelentésrétegeit reprezentáló szimbólumként képes az animációra. A bábnak a játékban örökké akcióban kell lennie, mert nem ő változik, hanem a helyzetek, amelyekben ő, a bábu, illetve az általa életre keltett drámai alak van próbára téve. Minden a szituációkból válhat értelmezhetővé (TARBAY, 2007: 104–106.).

A bábu cselekvésben résztvevő, anyagból formált képzőművészeti alkotás, plasztikus tárgy, a drámafolyamatban a megjelenítendő karakter formája, létrejötté pillanatától alkotója által meghatározott kész karakter, vizuálisan erősen komponált, letisztult lényeglátás, időbeli-térbeli sűrítettségű figura, természetéből adódó immanens mozgás és mozgathatóság, animál, megelevenít, ennél fogva antropomorf jelleget képviselő, szimbolikus és általánosított (tipikus) jelentésréteggel bír, lételeme a metaforikusság és a metamorfózis (ARANY-LÁPOSI-KAPOSI-LIPTÁK-PERÉNYI, 2013.).

Négy kép, négy rálátás arra, hogy a bábos és a bábjának viszonya milyen módon meghatározott azáltal, hogy a báb milyen technikát képvisel. Belebújik a kéz a kesztyűsbádba, ezáltal belülről és egyben alulról mozdul a báb (16. kép), alulról mozgatja a bábos a botosbábot (17. kép), hátulról, akár többen keltik életre a bunrakut (18. kép), és felülről, zsinórok segítségével eleveníti meg a marionettet a mozgató. Ezek a viszonyok (a színész teste és bábuja) kijelölik a játék terét is.



16. kép: Brémai muzsikusként című bábelőadás (2006)

Forrás: Vojtina Bábszínház archívuma



17. kép: A kiskakas gyémánt félkrajcárja (1994)

Forrás: Vojtina Bábszínház archívuma





18. kép: Kendzsebáj menyegzője (1999)
Forrás: Vojtina Bábszínház archívuma



19. kép: Paprikajancsi szerenádja (2003)
Forrás: Vojtina Bábszínház archívuma

3.5. A bábjáték létének jellemzői – Ez a lényeg!

Animisztikus: A latin anima (lélek, lélekzet, életerő) szóból származik. Alapvető jellegzetessége, hogy különböző dolgokat, élőket és életteleneket lélekkel, szellemmel rendelkezőnek gondol, megelevenít. Látásmódja képszerű, nem absztrakt fogalmakkal dolgozik. Az animizmust mint megelevenítő gondolkodást etnológusok elsőként a természeti népek vizsgálata során mutatták ki. Piaget szerint többek között a gyermeki világrépre és gondolkodásra is jellemző, hogy a gyermek minden tárgynak és jelenségnek életet tulajdonít (PIAGET–INHELDER, 1999.).

Szimbolikus, metaforikus, allegorikus: A szimbólum valamely gondolati tartalom (eszme, érzés, elvont fogalom vagy egész gondolatsor stb.) érzéki jele, ellentétben az allegóriával inkább megéretteti, sejteti, mint kifejezi a tartalmat. A bábjátékban megjelenő minden elem szimbolizál valamit. A báb jel, egy élőlény modellje. A báb mint szimbólum a figura jelentéstartalmát reprezentálja.

A szimbólumokat három jelentésréteg határozza meg: archetipikus, kulturális, individuális jelentés. A szimbólum jelentését mindhárom réteg egyszerre határozza meg, azonban esetenként változó arányban és fontossággal. Archetipikus jelentés: az emberiség őstapasztalataiból származik, és az egyén számára gyakran olyan automatikus és magától értetődő, hogy nem is tudatosul. Ide tartoznak az egyetemes



szimbólumok is, amelyekkel az álmokban, a mitológiában, a folklórban találkozunk. Kulturális jelentése tanult válasz, amely térben és időben a vizsgált személy környezetét jellemzi, a közgondolkodás része, és csak adott kontextusban nyer értelmet. Individuális jelentés csak az egyénre jellemző asszociációkat jelent, amelyek sok esetben érzelmekkel, hangulatokkal együtt tárolódnak a memóriában (VASS, 2006.). A szimbólum a művészetben nem egyszerűen valamire való vonatkozást jelent, hanem reprezentálja a jelentést.⁵

A metafora összevont, egybecsúsztatott hasonlat. Két fogalom vagy jelenség kapcsolatán alapuló, közös külső vagy belső vonások, akár hangulati egyezés alapján, a klasszikus retorika névátvitelre épülő szóképe. A metaforát két dolog képzetének kölcsönhatása eredményezi.⁶

Képi metafora: észlelt hasonlóság. A bábjáték metaforikusságát Tarbay Ede fejti ki, miszerint a dolgoknak (tárgyaknak) az az átlendülése a konkrétból a szellemibe (intellektuálisba), amelyben anyagukat és formájukat megőrizve elvesztik elsődleges jelentésüket egy minden esetben magasabb rendű jelentés, valaminek a kiemelése, pontosabb értelmezése és többoldalú megvilágítása érdekében. A konkrét tárgyból kiinduló metafora a bábjáték esetében elsősorban vizuális, képzőművészeti, azon belül szobrászi, tárgyalakotói gondolkodásmódra épül (TARBAY, 1981: 28–30.).

Allegória: Jelképes ábrázolás; valami eszme, alapelv (princípium), elvont fogalom megszemélyesítése vagy képben való ábrázolása egy annak attribútumaival és pontosan körülhatárolható tulajdonságaival felruházott színpadi alakban. Képes egy önmagában láthatatlan elképzelést látható képben megjeleníteni, egy elvont valóságot érzékelhetővé tenni. Célja tehát az elvont gondolat közvetítése (PATRICE, 2006: 38.).

Dramatikus: A dramatikus folyamat akciókban, szituációkban megvalósuló, a dialógus eszközt használó szerepjátszás. A dramatikus folyamat jellegzetes elemei: kifejezési forma (a megjelenítés, az utánzás), megjelenítési mód (a földidézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció), eszköz (az emberi és zenei hang, az adott nyelv, a test, a tér, az idő), tartószervezet (a szervezett emberi cselekvés) (GABNAI, 1999: 9.). A dramatikus játék rendkívül közel áll a pszichológiában gyermeki mintha-játéknak nevezett tevékenységhez.

5 Vö.: H. G. GADAMER (1984): Igazság és módszer. Ford.: BONYHAI Gábor, Gondolat Kiadó, Budapest.; LOBOCZKY János: Az allegória W. Benjamin és Gadamer művészetfelfogásában. <http://www.c3.hu/~prophil/profi021/loboczky.html> Letöltés ideje: 2019. 07. 08.

6 Vö.: Retorikai-stilisztikai lexikon. <http://enciklopedia.fazekas.hu/retorika> Letöltés ideje: 2019. 06. 28.





Ezek a műfaji sajátosságok teszik a bábjátékot alkalmassá arra, hogy stilizáltságánál fogva érzelmeket sűrítsen, a projekciókban segítsen, a bábuval való játék bármilyen életkorban az ember közölni vágyásának és pedagógiai célok megvalósításának komplex, minden szegmensében hatékony eszköze legyen.

A művészettel nevelés alkalmazott művészeti területekkel valósul meg. Fontos kiemelni, hogy a bábjáték mint gyűjtőfogalom az alkalmazott bábjáték hatalmas kategóriáját is magában foglalja. Alkalmazott bábjáték célja a személyiség- és képességfejlesztés, attitűdök és viselkedések alakítása, a motivációs rendszerek áthangolása, de a személyiség összetevőinek diagnosztizálásában való segítségnyújtás is. Ide sorolandó a reklámok világa, a pedagógia, az orvosdiagnosztika, a pszichoterápia, a beszédterápia, a művészetterápia, a gyógypedagógia, a filmművészet is. A bábpedagógus, a terapeuta, a diagnosztika a bábáttárggyal való játékot alkalmazza, a tárgy eszközjellegét ragadja meg, a vele való cselekvő eszközszerűséget helyezi előtérbe. A bábjátékon túli cél érdekében fejleszt, gyógyít, nevel. Nem a bábjáték kontempatív, befogadói funkciójára összpontosít, hanem a bábáttárggyal végzett cselekvéses játék közben kialakult kontextusok mélységére, irányára, kohéziójára. Az alkalmazott bábjáték halmazához tartozik a pedagógiai bábjáték. Ez nem a reprodukcióra irányuló, a bábjáték céljellegű funkciójára építő tevékenység. A pedagógiai bábjáték eszköze a nevelési folyamatnak. Különböző műveltségi területek építenek a bábjáték személyiségformáló, közvetlen élményt adó sajátosságaira. Tehát a komplex nevelőmunka szerves része. Alkalmas irodalmi, anyanyelvi, képzőművészeti, zenei nevelés feladatainak megvalósítására, nyelvi kommunikációs képességek fejlesztésére, az esztétikai nevelés személyiségfejlesztő hatásának erősítésére (ARANY-LÁPOSI-KAPOSI-LIPTÁK-PERÉNYI, 2013.).

4. „FÉNY, FÉNY, FÉNYESSÉG...” – A LÁTHATÓ FÉNY TITKAI, AVAGY MIÉRT KÉK AZ ÉG? – MIÉRT AKAROM EZT TUDNI? MIÉRT JÓ EZZEL TISZTÁBAN LENNI?

„Kezdetben teremté Isten az eget és a földet. A föld pedig kietlen és pusztaság, és setétség vala a mélység színén, és az Isten Lelke lebegett vala a vizek felett.

És monda Isten: Legyen világosság; és lőn világosság. És látá Isten, hogy jó a világosság; és elválasztá Isten a világosságot a setétségtől.” (I Móz 1,1)

A Teremtés könyvének szavaihoz újból egy kép társításával szeretném érzékeltetni az egészben gondolkodás mélységét.

A festett kazettás mennyezeteknek, azaz az ég mennyezeteinek emlékcsoportjára az elmúlt évtizedben nagy figyelmet szentelt a jelkutatás. A feltárások megállapí-





20. kép: Szentsimoni templom mennyezetének kazettája (12. század)

Forrás: PAP, 2012: 9.

tották, hogy ezek a festett mennyezetek a XVI. századtól a XIX. század közepéig a mennyet varázsolták a hívők gyülekezete fölé, rajta a Napot, a Holdat, olykor az Esthajnalcillagot, a virágos ornamentikákkal kibomló életet. A megfestett felületekre az épületnyílásokon fény árad be, a beáradás iránya nem véletlenszerű, mert a templomtérbe bevetülő fény óráról órára, napról napra „olvasta” a képek üzenetét (PAP, 2012: 114–128.).

A 12. századi római katolikus Szentsimoni templom mennyezetének egyik kazettáján (20. kép) a két „nagy világító”, a „világ-virág” és a teremtés munkáját őrző négy angyal képjelei láthatók. Az univerzum fényességét adó égitestek, középen a virágos világkerék (mint a Tejút forgó képjele) és a négy őrzőangyal, az égi minőséget teljesíti ki a templomba lépő feje felett. Az analógiákat tovább bontja, megerősíti mindezt egy Erdélyi Zsuzsanna által gyűjtött archaikus imádság. Ezáltal a kazetta négy sarkában megjelenített őrzőangyalok keretbe foglalják a kozmosz metaforikus kerekét:

Fehér rózsza Mária,
Gyönggyel gyökeredzik,
Virággal virágzik,
A mi házunk négy szöglete,

•• 35 ••





Négy szép őrző angyal őrizzetek,
Szép kerek forogjatok,
Szép csillagok csillámljatok.
(ERDÉLYI, 1976: 451.)

Tovább szélesedik az asszociációk sora az univerzum képével (21. kép), ahol a legnagyobb kerék, a Tejútrendszer kereke nyithatja hatalmasra az értelmezés spektrumát. A Tejútrendszer a Lokális Galaxiscsoport egyik küllős spirálgalaxisa, melyben



a Naprendszer és ezen belül Földünk található. 200-400 milliárd csillag található benne, átmérője 97 800 fényév, azaz 9,5·10¹⁷ kilométer, legnagyobb vastagsága 5 kpc (16 300 fényév). A Földről két spirálkarját, az Orion- és a Nyilas-kart látjuk. S, ha visszatekintünk a kazettás mennyezet középső motívumára, a virágszirmokból megfestett forgó kerékre, vajon nem merül fel bennünk az analógia, a Tejút és a forgó kerék azonos jelentése?

21. kép: A Tejútrendszer a Lokális Galaxiscsoport egyik küllős spirálgalaxisa.
Forrás: <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/termesettudomanyok/foldrajz/csillagaszat/a-galaxisok-alapveto-tulajdonsagai-es-a-tejutrendszer/a-tejutrendszer>



22. kép: Altáj-vidéki sámándob oldalai.
Forrás: HOPPÁL, 1994: 129.

Mit keres itt a sámándob képe? Az Altáj-vidéki sámándob (22. kép) oldalai feltárják a szellemeket megidéző, azokkal „beszélgetni” tudó sámán „varázs”-tárgyának égiekkel, a fenti világgal tartó kapcsolatát. A dob külső felületén óriási méretű világfa jellegű bálványalak látható, körülötte a Nap és a Hold jelei, lent a lóáldozathoz készülődő sámán. A dob alsó felén emberalakú fogóját tarka szalagokkal kötötték körül (HOPPÁL, 1994: 129.). Ezt az antropomorf, emberarcú figurát fogja az egyik kezével a sámán, a másikkal az égen is túl érő fát (melynek szintén emberarca van), és az ezt körülvevő világokat szóltja meg a rítus alatt. A dobra feszített





bőrt (melyen a motívumok megjelentek) tűz fölé tartva hevítették a rítus előtt, ezzel hangolták fel a dob hangját. A sámándobok fénnel és hővel (a fény egyben hőt is termel) tartott kapcsolatát összetettségüknél fogva is fontos volt itt megemlítenem.

4.1. Gondolati ív egy téma anyaggyűjtéséhez

A következőkben szeretnék rámutatni arra a sokrétűségre, az ezekből fakadó összefüggésekre, amelyek művészetpedagógiámat reprezentálják, különös tekintettel a jelen tanulmányban a tevékenység alapú foglalkozásokat megelőző szakaszra.

Az általam választott témák cselekvésorientált, játékos foglalkozásokká való alakításának első, felkészülő szakasza a gondolkodási struktúra, a szellemi ív megteremtése, a gyűjtőmunka. Az anyaggyűjtés iránya, mélysége minden esetben egy univerzális utat jár be, vertikálisan táguló irányba halad. A felgyűjtött ismeretek rendszerezése is ezt a vertikális kibontást követi, mivel a folyamatosan bővített nézőpontok és szélesedő perspektívák a megismerés struktúráját, szövetét gazdagítják.

A minden esetben interaktív foglalkozások tervezésének második lépése a célcsoportok kijelölése. Metodikám fontos eleme, hogy a rendszerezett ismeretek nyomán haladva, párhuzamosan több életkornak fogalmazok meg célokat, fókuszkérdéseket. Ez azért célszerű és inspiráló, mert a vertikálisan táguló témakibontás szolgálja az életkorok megismerési igényeit, illetve az érzékenyítés mint egy művészi beavatási folyamat (a művészi beavatás meghatározásával, a folyamat metodikájával e könyvsorozat második, gyakorlatorientált kötetében foglalkozok részletesebben) az emberélet fordulóihoz rendelve a tudati tükrözés egyre magasabb szintjére emelkedik. A modell rugalmasságát az életkorok dinamikus és progresszív fejlődéséhez való igazodás biztosítja, hiszen a felkészülő szakasz ismerethálója megengedi a fókuszok párhuzamosan történő, egymásra rálátó, egymásból fakadó vertikumát.

Az elméleti felkészülő szakaszban diskurzusba léptetek számos tudományágat a művészet műfajaival. Többek között a lélektan, a népművészet, a mitológia, a természettudomány, az antropológia, a nyelvészet, a művészet-, a vallás- és kultúrtörténet a maguk tudásbázisát adják a témám megvilágításához. A köztük való kulcs a minden mindennel való összefüggésének keresése, az asszociációk teremtésének lehetősége, az analógiák feltárása, az organikuság működtetése. A foglalkozás/művészeti beavatás előtti tanulási folyamat műveltségi területeit mindenkor a választott témám nyitja meg. A műveltségterületek organikus struktúrákat alkotnak, mivel a természet és az emberi lét összefüggéseinek feltárására, folyamatok tér-idő egységben való kifejezésére és megélésére, az ember testi-lelki-szellemi énjének vizsgálatára vállalkoznak.



5. AZ ANYAGGYŰJTÉS, A GONDOLKODÁS IRÁNYÁNAK LÉPÉSEI – ENNEK LOGIKÁJA „AZ” A LOGIKA?

A művészetalapú nevelési koncepciómat egy modell alapján szeretném érzékeltetni (1. tábla). E modell érvényességét a művészetek eszközeinek alkalmazása adja, melyek által a világ megismerése, a világba való belenövés, az identitás megerősödése válhat teljesebbé. E modell vertikálisan folyamatosan táguló és mélyülő, függőlegesen szintekbe rendeződő valóságkép megfogalmazásra törekvő, horizontálisan pedig lépésről lépésre történő gondolkodás.

Témám a FÉNY jelenségnek megismerése, a fény megközelítése. Célom a témára épülő művészetalapú beavató interaktív foglalkozás tervezetének, dramaturgiai ívének, munkaformáinak kidolgozása. E téma (fény) feldolgozásához *A Nap, a Hold, a Csillag megszabadítása* című magyar népmesét választottam. A mesének a részletesebb elemzését ebben a tanulmányban nem áll módomban közölni, a sorozat második kötetében lesz olvasható.

Írásom további részében szemléltetni szeretném e téma elméleti kifejtésének vázlatát, mely egy rendszert kialakító gondolkodási struktúra, a művészeti eszközök komplex alkalmazását vállalja fel. A tartalmi egységek megközelítésében és értelmezésében törekszem a szerves, organikus szellemi ív bejáráására.

Fókuszkérdéseim:

1. A FÉNY fogalmát, jelenségét tekintve miben és hogyan ragadható meg a holisztikus gondolkodás, mi az általam képviselt modell lényege?
2. A témához választott magyar népmese mennyiben képviseli a fénnel való kapcsolatot? A mese központi motívumát milyen értelmezésekkel lehet kibontani? A mese földi és égi ritmusai milyen szimbólumokat rejtenek, analogikusan milyen jelentéseket lehet mellérendelni?

A téma (FÉNY) tartalmi feldolgozása során a modell fontos eleme és egyben szemlélete, hogy az organikus gondolkodás azonnal kitekintést engedjen több életkorra, a kérdésfeltevés többirányú legyen, egyre táguló és mélyülő utakat engedjen meg. Három életkorra gondolva kezdtem a vizsgálódást, az anyaggyűjtést: az óvodás, a kisiskolás, az ifjú (egyetemi hallgató). Ez utóbbi azért is lényeges, mert az egyetemi képzésben azonnal mintát kaphatnak a hallgatók. A sajátélményű tapasztalat, a megélt élmények, a közösen felgyűjtött műveltségi területek mélyítésének gondolati iránya, az ismeretekhez társított pedagógiai és művészeti módszerek, a művészeti műfajokban való cselekvő alkotás a hallgatókban közvetlenül teremti/teremtheti meg a kreatív alkotói szemléletet, illetve a művészettel nevelés eszköztáruk azonnal



bővíthet. A most felvázolt elméleti, felkészülő szakaszhoz tervezett foglalkozások, művészeti beavatások leírása, a metodikai útvonal kibontása módszertani sorozatunk második kötetében olvasható. E tanulmányban az anyaggyűjtés lépéseinek ívét közlöm.

A fényvel való ismerkedés lépéseire egy struktúrát készítettem, melyben elhelyeztem a vizsgálandó tartalmakat. Kilenc területet határoztam meg, melyek segíthetnek a fény megismerésének elmélyítésében. A tartalmakat indukáló egység a FÉNY, „a fény mint a megtapasztalás médiuma” (SZVET, 2018: 5.).

A kilenc terület címszavakban (lásd részletesebben 1. tábla):

1. TERMÉSZETTUDOMÁNY – A fény megismerése
2. KULTÚRTÖRTÉNET – A fény megismerésének története
3. FÉNYTEMATIKÁK – SZEMIOTIKA – VALLÁS
4. NÉPRAJZ – FOLKLÓR
5. A FÉNYMŰVÉSZET TÖRTÉNETE – A fény szimbolikájának vizsgálata
6. A VILÁG ÚJ KÉPE – A mesterséges fényforrások és a virtualitás
7. BÁBJÁTÉK és fénynarratívák – Bábesztétika
8. TÁRSMŰVÉSZETI MŰFAJOK és JÁTÉKGYŰJTEMÉNY
9. A VÁLASZOTT MESE ÉRTELMEZÉSE

TERMÉSZETTUDOMÁNY	KULTÚRTÖRTÉNET	FÉNYTEMATIKÁK – SZEMIOTIKA (jeltudomány)
A fény megismerése (észlelése, érzékelése)	A fény megismerésének története	A fény szimbolikája a vallásokban (fényteológia)
A fény természete és tulajdonságai – a fény és a látás, a fény fizikája	Mitológia, antik tudományok, középkori felfogások, Descartes-tól Einsteinig...	A nagy beavatások, az átmeneti rítusok vizsgálata
A fény jelensége a természetben (kozmosz, a felettünk való ég fényei, nappal és éjszaka...)	Csillagképek és történeteik	Női idolkok, Vénuszok a neolitikumból, Dema szobrok
Fényjelenségek az égen (sarki fény, csillagok, szivárvány...)	Archaikus világvkép, égi valóság – a csillagos ég térképei	VALLÁSOK
A Nap birodalma: az évszakok köre	Ókori gondolkodók a csillagok és a bolygók mozgásáról	Fény és megistenülés
A szín fizikája, a színlátás	Csillagászok, bölcselkedők a kozmosz titkairól, például:	Buddhizmus
A látás, a látásérzékelés, az emberi szem és a látható fény titkai	Leonardo da Vinci és a kozmikus egység, Carl Sagan és a művészi világegyetem	Indiai kultúra
Miért kék az ég, miért zöld a fű? – további rejtélyek	Mitológiák a fényjelenségek tükrében	Zsidó misztikus filozófia
		Keresztény – fényteológiák
		Muszlim



<p>NÉPRAJZ – FOLKLÓR</p> <p>A tradicionális szokáselemek és a vegetáció természetes ritmusának éltetése a fény járásának, az évszakok menetének tükrében (a négy évszak szimbolikája)</p> <p>A fény útjának követése a magyar népszokásokban (pl. Luca-napi népszokások, betlehemezés, téltemetés és farsangi alakoskodás...)</p> <p>A fény jelensége a folklórban (naphívogatók, jeles napi dalok, kapusjátékok)</p> <p>Fényhozó madarak (szépen zengő pelikán-, zsoldáréneklő-, arany-, babukamadár)</p> <p>Az emberéletfordulói és a fény jelenvalósága az egyén ünnepi csomópontjaiban</p>	<p>A FÉNYMŰVÉSZET története</p> <p>Művészettörténet: fény a szobrászatban, a festészetben, az építészetben...</p> <p>A fény szimbolikájának vizsgálata a művészettörténet aspektusából példákon keresztül</p> <p>A zene, a színek és a fény</p> <p>Fényszobrászat – fényfestészet</p> <p>Művészetszociológia és befogadás esztétika</p> <p>Síkidomok, formák, színek, színszimbolika – jelentések és értelmezési lehetőségek a képzőművészetben – Johanness Itten, Goethe</p>	<p>A VILÁG ÚJ KÉPE és a fény</p> <p>A fény, a tér, a mozgás és az idő</p> <p>A virtuális világ és a fény</p> <p>A város fényei</p> <p>Technológia – mesterséges források</p> <p>A világítás története (különös tekintettel a színháték és a bábjáték műfaján keresztül)</p>
<p>BÁBJÁTÉK és fény-narratívák</p> <p>A fény és az árnyék jelentésrétegei a bábesztétikában (árnyjáték, a fény narratívája a dramatikus játékokban, a fény karakterkiemelő szerepe...)</p> <p>Bábjátékok és a világítás (fényforrások) vizuális nyelvének koherenciája</p>	<p>TÁRSMŰVÉSZETEK és JÁTÉKGYŰJTEMÉNY</p> <p>Irodalom</p> <p>Zene</p> <p>Tánc/mozgás</p> <p>Vizuális kommunikáció</p> <p>Dramapedagógia</p>	<p>A VÁLASZOTT MESE ÉRTELMEZÉSE</p> <p>Fény a mesékben (A Nap fája, Szépen zengő pelikánmadár, A Nap és a Hold látogatása, A vándorlegények)</p> <p>A választott mesém: A Nap, Hold, Csillag megszabadítása című magyar népmese</p> <p>Értelemzőm: a mese a Menny és a Föld kettősségének, az egyensúlyra való törekvésnek a meséje</p>

1. tábla: A FÉNY mint a megtapasztalás médiuma

5.1. A téma feldolgozásához választott életkorok és az életkoroknak megfelelően megfogalmazott fókuszkérdések

A témaköröket az életkori sajátosságokkal való megfeleltetés során két lépésre osztottam. A fokozatok szintkülönbségek, de nem hierarchikusan bontottak, hanem a holisztikusság elvét követve egyre mélyebbek, vertikálisan tágulók. Az egyetemes, a természetes és társadalmi közösségekben való vizsgálódás után az egyén kontextusának kibontására teszek kísérletet. Az individuális tartomány fókuszait az eriksoni pszichoszociális fejlődésmodell (ERIKSON, 2002.) kérdéseire építettem.



1. óvodáskorú gyermek
 - univerzális fókusza: a Fény és Sötétség egymásraultaltsága
 - individuális fókusza: megvan a helyem, a feladatom, kellek ahhoz, hogy a „valami” létrejöjjön
2. kisiskoláskorú gyermek
 - univerzális fókusza: a Fény ereje; a női és a férfiúi princípium mint a földi világunk teljességének világképe; a művészi világegyetemnek a rítusok felől való vizsgálata
 - individuális fókusza: közöm van a világegyetemhez
3. egyetemi hallgatók, fiatalok
 - univerzális fókusza: mitológiai, bibliai, népmesei „igazságok” = sorskönyvek vizsgálata; a rítusok és a jelentőségteljes profán cselekedetek harmóniája; annak a vizsgálata, hogy az ember miért szerkeszt archetípusok szerint
 - individuális fókusza: saját sorskönyv és az univerzum hangja, ennek harmóniája

5.2. Példa az anyaggyűjtéshez – A fény és az árnyék a bábesztétikában

A kilenc tartalmi egységből (lásd 1. tábla) a bábjáték és a fény kapcsolatát kutatva hozok néhány példát.

A bábjáték technikai, szerkezeti felépítése, azaz a báb típusa szerinti felosztása (bábtechnikák):

1. árnybáb,
2. kesztyűbáb (zsákbáb, kesztyűsbáb),
3. botbáb, vajang báb (helyes továbbá: wajang, vayang),
4. bunraku báb,
5. marionett báb.

Az árnyjáték eredetéhez vázlatosan:

- Karagöz az árnyszínpadon, a Karagöz-játék története
- A kínai rendszerű árnyjáték (szórt fényt használ, a függőlegesen kifeszített vászonra vízszintesen tartott mozgatópálcákra szerelt, bőrből készült síkbábok, a vászon csúsztatva mozognak)
- Az ősi jávai kultúra vajang árnyjátéka
- Az árnyjátékok a keleti kultúrában a kozmikus rendben bekövetkező zavar elhárítására, vallási szertartásokra, ősök és istenek megidézésére, illetve a velük való kapcsolattartásra szolgáltak.





A pálcás bábjáték a „vajang-indonéziai bábjáték”:

„Indonéziában, Jáva és Bali szigetén ma is virágzik egy különleges műfaj: a vajang. Ezt az elnevezést eredetileg a bábjátékra alkalmazták, később kiterjesztették a bábjátékot híven utánzó színházra és táncművészetre is. A bábút a törzséhez és végtagjaihoz rögzített pálcákkal egy paraván mögül, alulról mozgatják. Az előadásokat tíz méter hosszú, két méter magas, kifeszített vászonhátter előtt tartják. A bábuk lehetnek sík árnyékfigurák vagy háromdimenziós alakok is.

A vajang bábuk eredetileg a jávai indonéz családok őskultuszának szertartási keltekei voltak, a 13. századtól kezdve azonban a régi sziami kultúra területén (Thaiföldön, Laoszban, Vietnamban), valamint Kambodzsában és részben Burmában is elterjedt e hagyomány. A vajang mutatványosok [...] árnyfiguráik segítségével megidézik a család őseinek szellemét. [...] Az ősök szellemének megidézésén kívül a vajang játékok témája lett az Indiából Indonéziába került brahman mítoszok hőseinek története is. Az istenekről, királyokról, hősökről és szentekről szóló legendák rituális értelmet kaptak, bizonyos napokon és bizonyos alkalmakkor játsszák őket áldás elnyerése vagy szerencsétlenség elhárítása céljából. [...] A „vajang” gyűjtőnév, különféle típusú előadásokat foglal magába. Legismertebb a vajang-golek. Ez az előadás naplementekor kezdődik és reggelig tart. A bábukat csak férfinézők csodálhatják meg szemtől szembe. Az asszonyok a megvilágított vászon túloldalán ülnek, és csak árnyjáték formájában nézhetik az előadást. A vajang-golek bábukat fából faragják, majd kifestik. Gazdag színezésű, batikolt anyagból, üvegyöngyökből készítik pompás ruháikat, hatalmas fejdíszüket.

A vajang-kulit sík árnyfigurák játéka, és elsősorban a vándorbábosok alkalmazzák. A bábukat kulitnak vagy legnánagnak nevezik, kicsipkézett, festett bivalybőrből készítik. A vajang-purva lélekidéző bábjáték. Általában néhány néző – a legszűkebb család – előtt mutatják be. A bábjátékos figurája segítségével az elhunyt és az élők között kíván kapcsolatot teremteni. Az előadás nagyon sok misztikus mozzanatot tartalmaz, például az élők párbeszédet folytatnak a holtakkal.” (KAZANLÁR, 1973: 11–13.)

A féltékeny kínai császár – a kínai bábjáték:

„Már i.e. 1000 körül maradták ránk olyan dokumentumok, amelyek a cérnás marionettek, a kesztyűs bábuk, valamint a pálcás árnyfigurák létezését tanúsítják. A korabeli krónikák szerint a Csu dinasztiaiabeli Mi császár Turkesztánból és Közép-Ázsiából telepített át Kínába szakembereket a marionettezés meghonosítására. [...] A kínai cérnás marionettezés egyik legkedveltebb témája Szum-Wu-Kung, a majomisten története, aki lehozta a tüzet és más javakat az égi birodalomban lakó istenségektől a földre. [...] A mitológikus bábjáték Kínában is példaképpül szolgált a





23. kép: Büky Béla: *Cantata profana* (1940-es évek), Árnytechnika.
Forrás: a Vojtina Bábszínház archívumából

színház és a balett számára. A kínai árnyjáték nagyon mozgékony figuráit a vászonra merőleges pálcával mozgatják úgy, hogy a bábukat gyengéden a vászonhoz szorítják. [...] A legjellemzőbb kínai bábjátékforma az egyszemélyes kesztyűs bábozás. A bábjátékos kis házikószerű színpadot helyez a vállára; a feje fölötti ablakocska a színpadnyílás. A házikó alsó léceiről fekete lepel omlik a bábjátékos lábáig. A lepel mögött rejtőzködő játékos két kezére húzza bábuit, és kezdődik a játék.” (KAZANLÁR, 1973: 16.)

„Büky Béla festőművész a magyar népköltészet témáit az árnyjáték technikai lehetőségeivel kapcsolta össze. Bábuit a dunántúli pásztorfaragások és palócföldi padhátak motívumainak felhasználásával készítette el. Műsorán a *Kalevala* részletei, népköltészetünk remekművei, a *Ludas Matyi*, valamint Arany János humoros, népi ihletésű költeményei szerepeltek. Igen értékes életműve azzal a paraszti érzésvilággal áll a legszorosabb rokonságban, amely a dunántúli betlehemes bábtáncoltatók ünnepi játékában maradt ránk.” (KAZANLÁR, 1973: 36.)

Büky aprólékosan kidolgozott, művészi igényű tervrajz alapján valósította meg álmait: képzőművészeti hatásra törekedett, mint mozgó freskókat fogta fel a báb- és árnyjátékokat. Dekoratív, rendkívül kifejező árnyfigurái összetett irodalmi-zenei közegben nemesedtek teljes esztétikai élménnyé.

Az árnyjáték technikája

Az árnyjáték a bábszínházi technikák eltérő karakterű változata (24. kép). Az árnyjáték áll a legközelebb a képzőművészethez, a festészet műfajához, mivel a lát-





24. kép: A Fehérlófia
című bábelőadás (1990)

Forrás: Vojtina Bábszínház archívuma

vány egy sík vetítővászonon jön létre. Az árnyjáték a kontraszton alapul és már a fekete sziluettek játéka is az. Az árnyjáték vetítőernyőn létrejövő keretezett sík kép. A szórt fény elmosódott, a pontfény meglehetősen éles kontúrokat hoz létre. Ismeretesek olyan megoldások, ahol a vetítőfelületet nem feszítik rá a keretre, hanem arról mintegy függönyként csak leeresztik, hogy a szabadon mozgó felület lobogtatásával váratlan effektust lehessen elérni és ki lehessen fejezni

a vihar, a háború stb. érzéseit is (SZENTIRMAI, 1998: 181–203.).

Az egyes tartalmak kifejtéséhez további példák a Mellékletben, a *Példák az anyagyűjtéshez – A mérték a csillagos ég* (1. számú melléklet), *A fény szimbolikájához – Fényvilágosság és sötétség* (2. számú melléklet), a *Fény története* (3. számú melléklet) cím alatt olvashatók.

A *Példák a fényművészet történetéhez* (4. számú melléklet) színes képei pedig művészettörténeti korszakokból mutatnak fel egy-egy, a fényt értelmező alkotást.

UTÓSZÓ

„Teremteni valamit a semmiből, csillagképeket építeni szimbólumokból, talán a semmiből, fölépíteni a szabadság, az értelem és a méltóság világát egy néma és üres univerzumban: ez, úgy hiszem, emberhez méltó munka volt. Igazi emberi kaland volt.” (HANKISS, 1999: 225.)

FELHASZNÁLT IRODALOM

A keresztény művészet lexikona (1988), szerk.: Jutta SEIBERT, ford.: HARMATHNÉ SZILÁGYI Anikó, Corvina Kiadó, Budapest.

A magyarság néprajza IV. (1992), szerk.: CZAKÓ Elemér, Babits–Magyar Amerikai Kiadó Rt., Szekszárd.

A művészet kezdetei (1990), főszerk.: Dr. ARADI Nóra, ford.: HEGYMEGI KIS Áron, KLIMES-SZMIK Katalin, NAGY István, VARGHA Edith, Corvina Kiadó, Budapest.

ARANY Erzsébet, LÁPOSI Terka, KAPOSÍ László, LIPTÁK Ildikó, PERÉNYI Balázs (2013): Módszertani segédlet a BÁBJÁTÉK és a BÁBKÉSZÍTÉS vala-





- mint a DRÁMA és SZÍNJÁTÉK tárgyak tanításához. <http://ofi.hu/alapfoku-muveszetoktatas> Letöltés ideje: 2019. 06. 30.
- BAGDY Emőke (2016): Pszichológiai rejtelmek a művészetekben és életünkben. Athenaeum Kiadó, Budapest.
- BAKOS Ferenc (1995): Idegen szavak és kifejezések kézis�ótára. Akadémia Kiadó, Budapest.
- BÁLINT Sándor (1998): Ünnepi kalendárium I–III. Mandala kiadó, Szeged.
- BELTING, Hans (2007): Kép – antropológia. Képtudományi vázlatok. Ford.: KELEMEN Pál, Kijárat Kiadó, Budapest.
- BENTLEY, Eric (2005): A dráma élete. Ford.: FÖLDÉNYI F. László, Jelenkor Kiadó, Pécs.
- BERGMANN Erzsébet (1980). In. HOLLÓS Róbertné (szerk.): A bábjáték lélektana és pedagógiája. Nemzeti Pedagógia Intézet. Budapest.
- BETTELHEIM, Bruno (2000): A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek. Ford.: KÚNOS Miklós, Corvina, Budapest.
- Bihari gyermekmondókák (2004), szerk.: FARAGÓ József–FÁBIÁN Imre, Literátor Kft., Nagyvárad.
- BROOK, Peter (1999): Az üres tér. Ford.: KOÓS Anna, Európa Kiadó, Budapest.
- CASSOU, Jean (1987): Chagall. Ford.: BALABÁN Péter, Corvina Kiadó, Budapest.
- CLARK, Edward T. (1998): Holisztikus nevelés: a teljesség keresése. In. PUKÁNSZKY Béla, ZSOLNAI Anikó (szerk.): Pedagógiák az ezredfordulón. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- CZUCZOR Gergely–FOGARASI János (2000): A magyar nyelv szótára I–IV. Miskolci Bölcsész Egyesület, Miskolc.
- DEME Tamás (2019): Keresztöltés. Weöres Sándor és az integrált művészeti nevelés. Szcenárium, VII. évfolyam 1. szám. 68–75.
- DÖMÖTÖR Tekla (1964): Naptári ünnepek – népi színjáték. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DR. NAGY Alinda: Paracelsus – Az új orvoslás oszlopai. <https://www.ujakropolisz.hu/cikk/paracelsus-uj-orvoslas-oszlopai> Letöltés ideje: 2019. 07. 01.
- ELIADE, Mircea (1997): Képek és jelképek. Európa Kiadó, Budapest.
- ERDÉLYI Zsuzsanna (1976): Hegyet hágék, lőtőt lépék. Archaikus népi imádságok. Magvető Könyvkiadó, Budapest.
- ERIKSON, H. Erik (2002): Gyermekkor és társadalom. Szerk.: PLÉH Csaba, ford.: HELMICH Katalin, N. KISS Zsuzsa, Osiris Kiadó, Budapest.
- FRAZER, James G. (1993): Az aranyág. Ford.: BÓNIS György, BODROGI Tibor, Századvég Könyvtár, Budapest.





- GABNAI Katalin (1999): Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába. Helikon Kiadó, Budapest.
- GADAMER, H. G. (1984): Igazság és módszer. Ford.: BONYHAI Gábor, Gondolat Kiadó, Budapest.
- GLYNNE Wickam: Színháztörténet. In. DEMCSÁK Katalin, IMRE Zoltán (szerk., 2005): Színház és szociológia határán. Kijarat Kiadó, Budapest.
- H. SZILASI Ágnes (2005): Földi Péter. GMN Repró Stúdió, Budapest.
- HAMVAS Béla (1996): Scientia sacra III. Medio Kiadó, Szentendre.
- HANKISS Elemér (1999): Az emberi kaland. Egy civilizáció-elmélet vázlata. Helikon Kiadó, Budapest.
- HEVESI Tímea Mária: A holisztikus szemlélet gyökerei, hatása a nevelésre, s gyakorlati megvalósítása a lovasterápiában. http://www.odukozpont.hu/sites/default/files/hevesi_timea_tanulmany-holisztikus.pdf Letöltés ideje: 2019. 06. 29.
- HOPPÁL Mihály (1994): Sámánok. Lelkek és jelképek. Helikon Kiadó, Budapest.
- IPOLYI Arnold (1987): Magyar Mythologia. Európa Kiadó, Budapest.
- JANKOVICS Marcell (1996): Ahol a madár se jár. Pontifex Kiadó, Budapest.
- JURKOWSKY, Henryk (2012): Kenyérsütés és moralitás. Art Limes – BÁB-TÁR XIV. 2012/4.
- KÁKOSY László (1974): Varázslás az ókori Egyiptomban. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- KÁLLAY Ferenc: A pogány magyarok vallása. In. DIÓSZEGI Vilmos (szerk., 1978): Az ősi magyar hitvilág. Gondolat Kiadó, Budapest.
- KAZANLÁR Emil (1973): A bábjáték – Műhelytitkok. Corvina Kiadó, Budapest.
- KEMÉNY Henrik (2012): „Életem a bábjáték, bölcsőtől a sírig”. Lejegyezte: LÁPOSI Terka, Korngut-Kemény Alapítvány 19.
- KÉRCHY Vera (2016): Last dance with Mrs. Mahler. <https://revizoronline.com/hu/cikk/6117/gergye-krisztian-tarsulata-es-gloria-benedikt-kokoschka-babaja/> Letöltés ideje: 2019. 07. 03.
- KISS Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21067> Letöltés ideje: 2019. 06. 29.
- KORNYA István (2015): „A színház éltető illúzió” <http://www.szin haz.hu/interju/59453-a-szin haz-elteto-illuzio-n-interju-hankiss-elemerrel> Letöltés ideje: 2019. 06. 29.
- KREITLER, Hans–KREITLER, Shulamith: Elméleti háttér. Ford.: CSEPELI György. In. HALÁSZ László (szerk., 1983): Művészetpszichológia. Gondolat Kiadó, Budapest. 543–569.





- KROÓ Norbert (2005): A fény fizikája. <https://mindentudas.hu/el%c5%91ad%c3%a1sok/tudom%c3%a1nyter%c3%bcletek/term%c3%a9szet-tudom%c3%a1ny/103-fizikai-tudom%c3%a1nyok/6112-a-feny-fizikaja.html> Letöltés ideje: 2019. 07. 02.
- LÁSZLÓ Ervin (2008): Világváltás. A változás harmonikus útja. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- LOBOCZKY János: Az allegória W. Benjamin és Gadamer művészetfelfogásában. <http://www.c3.hu/~prophil/profi021/loboczky.html> Letöltés ideje: 2019. 06. 30.
- Magyar értelmező kéziszótár (1972), szerk.: KOVALOVSKY Miklós, O. NAGY Gábor, JUHÁSZ József, SZŐKE István, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Magyar néprajzi lexikon 1. (1977), szerk.: ORTUTAY Gyula, NAGY Olivérrné, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- MAKKAY János (1991): Az indoeurópai népek őstörténete. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Mitológiai Enciklopédia I-II. (1988), szerk.: Sz. A. TOKAREV–M. A. GYJAKONOV–V. V. IVANOV–I. Sz. BRAGINSZKI, ford.: BÁRÁNY György, BIRTALAN Ágnes, BOJTÁR Anna, Gondolat Kiadó, Budapest.
- MITTELSTÄDT, Kuno (1982): Vincent van Gogh. Ford.: SZALAI Lajos, Corvina Könyvkiadó, Budapest.
- MOLNÁR V. József (1998): Ég és föld ölelésében. Tanulmányok a gyermekvilágról. Örökség Könyvműhely, Érd.
- NÉMETH LAJOS (1974): Csontváry. Corvina Kiadó, Budapest.
- OLASZ Ferenc (1989): Székelykapuk. Népszava Kiadó, Budapest.
- PAP Gábor (2011): A Napút festője Csontváry Kosztka Tivadar. Varázstükör, Debrecen.
- PAP Gábor (2012): Az ég mennyezeti. Festett kazettás mennyezeteinkről. Uro-path Kiadó, Debrecen.
- PAP Gábor (2014): A bölcsesség házat épít magának. A Veleméri templom. Két Hollós Kiadó, Budapest.
- PATRICE, Pavis (2006): Színházi szótár. Ford.: GULYÁS Adrienn, MOLNÁR Zsófia, RIDEG Zsófia, SEPSI Enikő, L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- PÉCZELI Imre (1995): A fény fizikája. <http://www.rmki.kfki.hu/~vpet/OrvBiol/FenyFiz.pdf> Letöltés ideje: 2019. 07. 02.
- PETZOLD, G. H.–RAMIN, G. (1996): Gyermek-pszichoterápia. Ford.: CSORBA János, FERENC Edit, HERMAN Erzsébet, Osiris Kiadó, Budapest.
- PIAGET, J.–INHELDER, B. (1999): Gyermeklélektan. Ford.: BENDA Kálmán, Osiris Kiadó, Budapest.
- Révai nagy lexikon (1993), szerk.: VADÁSZ György, Babits Kiadó, Szekszárd.





- SCHOHN, Roland: A bábszínház sajátosságai, pszichikai hatása a nézőre és a báb-
színészre. In. TÖMÖRY Márta (szerk., 1990): Ember és báb. Múzsák, Budapest.
- SOLYMOSSY Sándor (1991): A „vasorrú bába” és mitikus rokonai, Akadémiai Ki-
adó, Budapest.
- SURINYA Mónika (2006): A tűz- és a napmotívum vizsgálata a Benedek Elek
mesékben. http://www.szabad-part.hu/33/33_komm_surinya.htm Letöltés ideje:
2019. 07. 02.
- SZENTIRMAI László (1998): Nevelés kézzel-bábbal. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bu-
dapest.
- Szimbólumtár. Jelképek, motívumok, témák az egyetemes és a magyar kultúrából
(1997), szerk.: PÁL József, ÚJVÁRI Edit, Balassi Kiadó, Budapest.
- SZVET Tamás (2018): Kiterjesztett percepció – A fény művészeti kutatása. DLA érte-
kezés. [http://doktori.mke.hu/sites/default/files/attachment/KITERJESZTETT_PER-
CEPCI%C3%93_Szvet_Tam%C3%A1s_2018_0.pdf](http://doktori.mke.hu/sites/default/files/attachment/KITERJESZTETT_PERCEPCI%C3%93_Szvet_Tam%C3%A1s_2018_0.pdf) Letöltés ideje: 2019. 07. 12.
- TARBAY Ede (1981): Gondolat, kép, játék. Tanulmányok, esszék. Népművelési Pro-
paganda Iroda, Budapest.
- TARBAY Ede (2007): Gondolatok a bábjátékról, ART LIMES – BÁB-TÁR, IV-V.
- TILLMANN J. A.: Későújkor, kifelé menet. Avagy a posztmodern más perspektí-
vából. <http://www.c3.hu/~tillmann/irasok/muveszet/kesokor.html> Letöltés ideje:
2019. 06. 29.
- TRENCSÉNYI László (2000): Művészetpedagógia, elmélet, tanterv, módszer. Ok-
ker Kiadó, Budapest.
- Tudományos és köznyelvi szavak magyar értelmező szótára. <https://meszotar.hu/> Le-
töltés ideje: 2019. 07. 02.
- ÚJVÁRY Zoltán (1988): Játék és maszk I–IV. Debrecen.
- ÚJVÁRY Zoltán (1991): Agrárkultusz. Debrecen.
- Új magyar lexikon (1962), szerk.: RÉNYI Péter, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- ÚJVÁRI Edit (2015): „Jelet hagyni”. Vizuális alkotások és rítusok szemiotikai elem-
zése. JEL–KÉP–TÉR I. Szegedi Egyetemi Kiadó, Szeged.
- VASS Zoltán (2006): A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai. Flaccus Kiadó,
Budapest.
- VEKERDY Tamás (2013): Jól szeretni. Tudod-e, hogy milyen a gyereked? Kulcs-
lyuk kiadó, Budapest.
- WINNICOTT, Donald Woods (1999): Játás és valóság. Ford.: BÍRÓ Sándor,
SZÉCHEY Orsolya, Animula Egyesület, Budapest.
- ZOLNAY Vilmos (1983): A művészetek eredete – Pokoljárás. Magvető Könyvki-
adó, Budapest.



MELLÉKLET

1. számú melléklet

Példák az anyaggyűjtéshez – A mérték a csillagos ég

A fény fizikája

A fénynek a biofizikában kettősen jelentős szerepe van. Az egyik a fénynek a biológiai folyamatokban való részvétele, a másik a biológiai folyamatok vizsgálatában játszott szerepe. Az újszülött számára a világból érkező első benyomás a fény.

Már az ókori görögöket is foglalkoztatta a fény mivolta és próbáltak magyarázatot adni számos jelenségre a fénnel kapcsolatban. Az ókori görögök a fényt az emberi szemből kiinduló látósugarakként értelmezték és magyarázták a látás folyamatát, amely mai elképzeléseink szerint meglehetősen primitív magyarázat, de meglepő, hogy e hamis elképzelés is alkalmas volt arra, hogy Euklidész a fényvisszaverődés törvényeit magyarázza.

A fényről kialakított képünk a hajózás fejlődésével, a kereskedelem növekedésével, a jobb tájékozódás megteremtését biztosító optikai eszközök megjelenésével változott meg. Az optikai eszközök, a távcsövek tökéletesítése szükségessé tették, hogy a fény mibenlétét is vizsgálják. A Newton-féle elképzelés a fényt részecskékből álló sugaraknak tekintette. Piros, narancs, sárga, zöld, kék és lila fénytesteket tételezett fel, amelyek az üvegprizmában különböző sebességgel haladnak. Newton a mechanikai ütközések alapján már tudta értelmezni a fényvisszaverődés törvényét, sőt a fénytörés jelenségét is (PÉCZELI, 1995.).

A körülöttünk lévő élettelen világról való ismereteink egy igen jelentős hányadát fény, általánosabban fogalmazva elektromágneses sugárzás útján szerezzük. Az ősrobbanástól az atomok szerkezetéig ez sok mindenre igaz. Kiemelkedő fontosságú a látható fény (optika), hiszen az életfolyamatok és természetesen maga a látás ebben a tartományban zajlik. A képzőművészetektől a hírközlésen keresztül a tudományos kutatásokig sok területen van alapvető jelentősége a fénynek.

Amit a világegyetem fejlődéséről napjainkban tudunk, és ez közel 13,7 milliárd évet fog át, azt is, annak zömét is fény útján gyűjtöttük össze. Az ősrobbanás után mintegy 300 000 évvel átlátszóvá lett a világ, az elektromágneses sugárzás áthatolt az útjában lévő anyagon, és tágulva hűlni kezdett.

A világegyetem távoli részeiből jövő fény vizsgálata a csillagok fejlődésének nyomon követését is lehetővé teszi.

A fény azonban sokkal több számunkra, mint a körülöttünk lévő világ megismerésének eszköze. Fosszilis energiaforrásaink tulajdonképpen az évmilliók folyamán



tárolt napfény energiáját szabadítják fel. De a földi élet ma is a napfény kihasználásra épül. Ennek egyik tipikus megnyilvánulása a növényi életfolyamatok alapja, a fotoszintézis (KROÓ, 2005.).

Mi a fény?

A választ a feltett kérdésre a fény tulajdonságainak leírásával adhatjuk meg. A fény kettős természetű. Egyrészt részecske természetű, mert olyan anyag, mely apró részecskékből, úgynevezett fotonokból áll, és hullámtermészetű.

Azokat a testeket, melyek fényt bocsátanak ki, fényforrásnak nevezzük. A fény kölcsönhatásra képes, miközben változást hoz létre, önmaga is megváltozik. Képes megtörni, visszaverődni, elnyelődni. Sebessége levegőben: $c \approx 300000 \text{ km/s} = 3 \cdot 10^8 \text{ m/s}$

A fényforrások keletkezésük szerint lehetnek természetesek (Nap), és mesterséges (izzó), forrásuk szerint elsődleges (gyertya lángja, Nap), másodlagos (falról visszaverődő, Hold).

A fény tulajdonságai: egyenes vonalban terjed, optikailag sűrűbb közegben lassabban halad. Az átlátszó anyagok is elnyelik a fény egy részét, például elég vastag vízréteg (kb. 100 m) már teljesen átlátszatlan. Azt a távolságot, amelyet a fény egy év alatt tesz meg 1 fényévnek nevezzük.

1 fényév ≈ 10 billió km (10^{12} km = 1.000.000.000.000 km)

1 másodperc alatt 6,25-szor kerülne meg a Földet!⁷

Miért kék az ég? Miért zöld a fű?

Az ég víztartalma miatt a fény megtörik és szemünkbe a kék fény érkezik. Minél lentebb megy a nap, ez annál inkább eltolódik a vörös szín irányába. A tárgyak, élőlények a fehér fény felbontott színei közül csak azt verik vissza, amilyen színűnek látjuk őket, az összes többit elnyelik. Például: a fű többnyire a zöld színt veri vissza, egy fehér színű tárgy szinte minden színt visszaver, egy fekete színű tárgy szinte minden színt elnyel. A szivárvány színei: vörös, narancs, sárga, zöld, kék, indigókék és ibolya.⁸

A fény és a látás

A fény elektromágneses sugárzás, amelynek hullámhossza a kb. 380 nm és 780 nm közötti tartományban helyezkedik el. Ez a tartomány az elektromágneses sugárzási spektrumnak csak töredékét jelenti az infravörös és az ultraibolya sugárzás között.

⁷ Lásd még: <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/termesztudomanyok/fizika/fizika-8-efolyam/fenytan/szinek> Letöltés ideje: 2019. 07. 02.

⁸ Lásd még: Az emberi szem és a látás. http://elmki.hu/feny/az_emberi_szem_s_a_lts.html Letöltés ideje: 2019. 07. 02.





Az emberek többsége ebből a szűk tartományból is csak a 420 nm és 720 nm közötti fényhullámokat érzékeli, ráadásul a spektrum érzékelése sem egyenletes. A legnagyobb hullámhosszúak a vörös színek, majd a hullámhossz csökkenésével a narancs, a sárga, a zöld, a kékeszöld, a kék színen keresztül az ibolya képviseli a legalacsonyabb hullámhosszúakat a látható tartományban. A szem a zöld színeknek megfelelő hullámhosszú fényre a legérzékenyebb.

Az emberi szem

Az emberi szem belső optikai felépítése nagyon hasonlít a digitális fényképezőgéphez, illetve a videokamrához. Helyesebben szólva: ezek az eszközök lemásolják a szem felépítését.

Színelméleti érdekességek

A fény és a színek vizsgálata nagyon hosszú időre tekint vissza, hiszen már az ókorban a görögök és a hinduk is próbálkoztak ilyen jellegű kutatásokkal. Nagyjából 1000 körül jelent meg Ibn al-Haytham *Optika könyve* című munkája, melyben a színeket, a fehér fény színekre bontását vizsgálta.

A 17. században kezdett kialakulni a valódi színtan, a színek rendszerezése. Newton színelmélete szerint a fehér fény, azaz a napfény prizma segítségével színekre bontható, majd ugyanígy újraegyesíthető. Ő állapította meg azt is, hogy a tárgyaknak nincs befolyása a fény színállapotára, nem azok teszik színessé a fehér fényt – tehát ha a fény egy tárgyról visszaverődik vagy azon áthalad, nem változik meg a színe.

Színérzékelés

A színérzékelés az ember és általában a főemlősök sajátja. Az ember trikromatikusan látja a színeket, azaz három fő szín – a piros, a zöld, és a kék – megkülönböztetésére képes. A magasabb rendű állatok, például a majmok látása ugyanilyen, ám sok állat színvaknak számít; akromatikusan (fehér, fekete, szürke) vagy a legtöbb emlőshöz hasonlóan dikromatikusan látja a világot. Olyan állatok is vannak viszont, például a madarak, hüllők, erszéyesek, néhány pókfaj és a halak egy része, amelyek sokkal jobban, azaz tetrakromatikusan érzékelnek. Bizonyos rovarfajok egy része pedig teljesen más spektrumban, az ultraibolya tartomány felé eltolva észlelik a körülötük lévő dolgokat.





2. számú melléklet

A fény szimbolikájához – Fény/világosság és sötétség címszó

E fejezethez kapcsolódóan az anyaggyűjtést a tanulmány képmelléklete művészettörténeti alkotásokkal, gyermekmunkával próbálja érzékeltetni (1–14. kép).

Egymást feltételező oppozíciók, ellentétes vagy egymást kiegészítő elvek szimbólumai: míg a sötétség a káosz, az isteni világrend előtti vagy azzal ellentétes erők, a bűn, a tudatlanság, a halál kifejezője, addig a fény az isteni kinyilatkoztatás, a kozmikus teremtés, a tudás, az élet, az üdvösség, a boldogság, az igazság, a hit, a megvilágosodás jelképe.

Az este lenyugvó és minden reggel felkelő, a sötétség erőin győzedelmeskedő Nap fénye apotropaikus jelentésű, az örök újjászületés reménye. Ehhez az erőhöz kapcsolódik a dicsfény, amely eredetileg a Nap korongját, erejét és hatalmát jelezte, ezért a napistenek attribútuma.

A brahmanizmusban a legfőbb teremtő erő, az „ős-ok: isten” jelképe.

Jelentése a buddhizmusban is fellelhető, a fény sötétség fölötti győzelmének szimbolikája hatja át Gautama Sziddhártha Sákjamuni megvilágosodását, Buddhává válását is. A hagyomány szerint megvilágosodása három fázisban, az éjszaka első óráitól kezdődően zajlott, s az éjszaka utolsó óráiban eloszlott a tudatlanság, megjelent a tudás, eloszlott a homály, megjelent a világosság.

A kínai hagyomány a jin és jang eszméjében és grafikus megjelenítésében a sötét és világos elem egyetlen körbe foglalt egysége, az ellentétes princípiumok egymást kiegészítő volta, egyensúlya fogalmazódik meg.

A perzsa dualista vallás a sötétség és a világosság örök ellentétét és eszkatologikus küzdelmét hirdeti.

A görög-római hitvilág a fény isteni mivoltát az égitestek istenekkel való megfeleltetésével is hangsúlyozta. Plótinosz neoplatonikus rendszerében az Egy fényétől az anyag sötétségéig ível az emanáció ('kisugárzás') folyamata.

A késő antikvitás kori misztériumvallások beavatási szertartásaiban is fontos szerepet játszott a fényszimbolika, amely a lélek beavatás során történő megtisztulását, megigazolását, a sötét erők feletti győzelmet jelképezte (pl. Mithrász-kultusz). Hitük szerint a beavatáson részt vett, megváltott lélek meg tudja törni az ellenséges erők hatalmát, amikor a halál után a csillagok felé veszi útját, s eljut az örök fény honába.

A zsidó és keresztény hagyományban az alvilág/Pokol sötétségével szemben áll az isteni szféra és a Paradicsom örök világossága. A teremtés nem más, mint a fény és a sötétség eredeti egységének szétválasztása (Ter 1,4). A fény fogalma a héberben az élethez kapcsolódik (Jób 3,16; Zsolt 49,20). Az utódok az élet folytatásai, ezért a





gyermek is fényt, világosságot jelentenek. A fény tehát a jót, az életet és az üdvösséget fejezi ki.

Az Újszövetségben a világosság szintén Isten dicsőségének a jele, pl. Krisztus születésekor (Mt 2,9). Jézus színeváltozásakor a kiáradó fény Isten jelenlétének szimbóluma: „arca ragyogott, mint a nap, ruhája pedig olyan fehér lett, hogy vakított, mint a fény” (Mt 17,2). Jézus Krisztus mint Isten és a világ világossága jelenik meg János evangéliumában: „Én vagyok a világ világossága. Aki követ, nem jár többé sötétségben, hanem övé lesz az élet világossága” (Jn 8,12).

Krisztus az *Ómagyar Mária-síralomban* is „világnak világa”.⁹

Pál apostol szerint a hívő keresztényeket Isten már áthelyezte a világosság országába (Ef 5,8), így a keresztények a világosság fiaivá váltak (1Tesz 5,4–6).

A keresztény hagyomány a római, a fény győzelmét hirdető *Sol invictus* ('legyőzhetetlen nap') december 25-ére (az antik időszámítás szerinti téli napforduló napjára) eső ünnepét vette át Krisztus születésének megünneplésére.

E nap naptári ellenpontja június 23., a nyári napforduló, Szent Iván éje, a legrövidebb éjszaka az évben.

A középkori művészetben hangsúlyos fény-szimbolikát a nagy tekintélyű Pszeudo-Dionüsziosz Areopagitész nevével jelzett, neoplatonikus és keresztény tanokat ötvöző ókeresztény misztikus iratok inspirálták.

A fény mint tudás a misztikát elutasító racionalizmus számára is fontos jelkép. A felvilágosodás irodalmában az értelem fényének, a művelődés felvirágoztatásának, az emberi jogok kiteljesítésének szimbólumaként jelenik meg, ezzel szemben a sötétség a vallási fanatizmus, a társadalmi igazságtalanságokat szentesítő feudális rendiség (Szimbólumtár, 1997: 141–144.).

Újvári Edit a fény-szimbolikában hangsúlyozza, hogy a fény jelhordozóként jellemzően pozitív, magasztos jeltárgyakra vonatkozhat, például a transzcendens szférára, isteni jellegre, bölcsességre. Szerinte a fényteológia legmeghatározóbb bibliai hivatkozása pedig az, amikor Krisztus fényként határozza meg önmagát: „Én vagyok a világ világossága. Aki követ, nem jár többé sötétségben, hanem övé lesz az élet világossága.” (Jn 8,12) (ÚJVÁRI, 2015: 256–275.)

9 Első magyar nyelvű versünk szövege a Leuveni-kódexben található. A vers műfaja: planctus, azaz síralomének. <http://magyar-irodalom.elte.hu/gepesk/kkor/028.htm> Letöltés ideje: 2019. 07. 04.





3. számú melléklet

Fény a mesékben

A fény maga nem mindig a Nap fényében testesül meg. Számos esetben az öreg király egyetlen szemefénye, a ragyogóan szép királylány az, akit elrabolnak, átváltoztatnak gonosz és sötét erők, és az ő kiszabadítására nem más, mint a tisztaszívű és fényeselméjű királyfi vagy szegénylegény a hivatott. A hősnő vagy a hős gyakorta rendelkezik aranyhajjal.

A fény a megmentők, a mesék hőseinek jellemzője is, hiszen különleges tulajdonságaik révén kitűnnek, kiragyognak a többiek közül. A fény erő is, amely nemcsak a főhőst, de a mesék eseményeit is előremozdítja. Ismerünk a Nap és a Hold elrablásával foglalkozó, a nappalok-éjszakák, évszakok változásaival, a nap- és holdfogyatkozás folyamatával foglalkozó meséket. Jankovics Marcell szerint a mesék hősei nem csupán személyükben, hanem azzal az úttal is jelképezik a Napot, amit történetük során bejárnak (JANKOVICS, 1996: 103.).

A Nap és a tudatalatti birodalma

„Mert hát az igazán nagy lélegzetű tündér- vagy hősmesék miről is szólnak? Az elrabolt, elveszített Fény visszaszerzéséről, az éjszaka lenti birodalmában (a tudatalattiban) tett rémálomszerű utazásról, ahonnan a Naphoz hasonló hős mindig visszatér, miután legyőzte a sötétségnek (lelkünk titkos mélyének) szörnyalakjait.” (JANKOVICS, 1996: 101.)

Jankovics Marcell szerint a fény az, amiért a küzdelem folyik. A hős a Naphoz hasonló, a pályáján, kiszabott útján mozog előre, ő maga is fényes, kiragyog a többi szereplő közül, de életének bizonyos meghatározott szakaszaiban le kell buknia a sötétség uralta birodalomba, hogy néhány fénysugarát feláldozva megküzdjön az alantas erőkkel, aztán az áldozatos csata után újra a felszínre, és győzelmének dicsősége által a magasba kerüljön.

Bruno Bettelheim azt állítja, hogy „... a való élet korántsem csupa napfény” (BETTELHEIM, 2000: 12–13.). A felnövés során a gyermeknek jó néhány pszichológiai problémát kell megoldania. Le kell győznie nácisztikus csalódásait, ödipális konfliktusait, testvérféltékenységét, meg kell tanulnia eltépni a gyermeki függőség szálait; ki kell alakítania magában öntudatot, önértékelést és erkölcsi kötelezettségérzést.

A mesehősök

A népmesék hősei determináltan polarizáltak a jó és a rossz tekintetében, az éjszaka lenti birodalmába vagy pedig a fényes nappali ragyogásba tartoznak.





A ragyogás legtöbbször a tettekben jelenik meg, ennek megfelelően a jellemben is kulcsfontossággal bír, a főhős ezek által emelkedik ki a szereplők sorából. Ő az, akit a dicsőséges fény körülövez, ha nem is mindig a történet elejétől, de a mese végére mindenképpen. Ez a fény gyakran megnyilvánulhat külső tulajdonságokban is (ragyogó, fényes ruhában érkező dali vitéz, a napkeleti király fia).

Az arany színe azonosítható az égítést fényével, így nagyon sok meseszereplő rendelkezik valamilyen aranyból levő vagy aranyszínű tárggyal vagy testrésszel (*Az aranyhajú ikrek, Az aranyhajú királyfiak, Az aranyfogú királyfiak*). Naphoz való hasonlóságukat hangsúlyozzák az aranyszínű állatok is (*Az aranyszőrű bárány, Az aranygyapjas kosok, Az aranytollú madár, Az aranyhal*).

A Nap és a Tűz rokonsága

A Nap és a Tűz fényüknél fogva rokoníthatók a népmesék motívumai között. A Nap szimbolikája sok esetben összefonódik a Tűzével, mindkét elemet eleven, éltető erőként tartjuk számon.

Mindkét népmesei elem szorosan kapcsolható a hősök céljaihoz, gyakran éppen maga a tűz vagy akár a parázs, illetve a Nap megszerzése önmagában az elsődleges cél. Az, hogy a szereplőknek miért lehet szüksége rájuk, szintén hasonló okokkal magyarázható.

A Nap lehet azonos a mese eltűnt „fényével”, egy elrabort királylánnyal, az eltűnt fény megjeleníthető a kialudt Tűzzel is. Az eltűnt fényesség rokonítható a népmesehős sanyarú életével is, amelyet ő jobbá kíván tenni, ami miatt vándorútra indul, hogy szerencsét próbáljon. Azzal a reménnyel indul el, hogy a próbatételek során és leginkább azok következtében egy jobb élet Napja ragyog majd rá (SURINYA, 2006.).



4. számú melléklet
Példák a fényművészet történetéhez

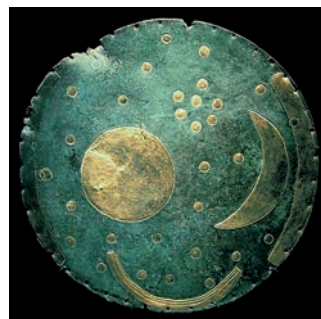


1. kép

Trundholmi Napkocsi (Koppenhága, Nemzeti Múzeum), 3500 éves.

Forrás: A művészet kezdetei, 1990: 35.

Bronz, a korong aranylemezzel borítva. A gazdag spirálornamentikával jellemzett észak-európai bronzkor napkultuszának legjelentősebb dokumentuma.



2. kép

Nebrai korong

Forrás: http://astro.u-szeged.hu/oktatas/csillogaszat/1_Csillogaszattortenet/csillogaszat-tortenet.htm.

A világ egyik legrégebbi csillagászati lelete, a több mint 2500 évesre datált Nebrai korong. A Németország területén talált, 32 cm átmérőjű, 2 kg tömegű bronztárgyon jól felismerhetők az égi objektumok (Nap, Hold, csillagok).



3. kép

Tiszteletadás a Nap és Nabu-apla-iddina asszír király előtt. Kr.e. 888-855.

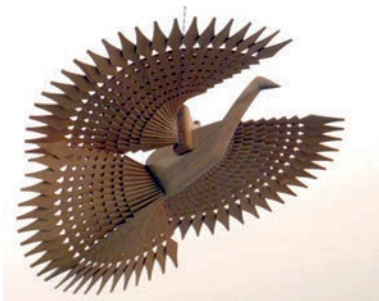
Forrás: https://martonveronika.blog.hu/2018/03/12/nepmeseink_rejtelvei



4. kép

Andreas Cellarius: Harmonia Macrocosmica (1596-1665)

Forrás: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Cellarius_Harmonia_Macrocosmica_-_Scenographia_Systematis_Copernicani.jpg
A mennyei égbolt: A történelem „legsodálatosabb” csillagászati atlasza.



5. kép

Babukamadár – Hajda György
Zsigmond faműves faragta.

Forrás: [http://www.fataj.](http://www.fataj.hu/2012/07/123/201207123_Hajda-Zsi-)

[hu/2012/07/123/201207123_Hajda-Zsi-ga-a-famives.php](http://www.fataj.hu/2012/07/123/201207123_Hajda-Zsi-ga-a-famives.php)

A babakamadár egy régi elnevezés, a bűbos bankát hívták így. A népi kultúrában is megvolt a fából faragott, szárnyát legyezőszerűen szétterítő, felfüggeszthető változata. Azt az energiát és utat jelöli, amit az ember szeretne önmagában megtalálni.



6. kép

Máréfalvi székelykapu – Erdély.

(Fotó: Olasz Ferenc)

Forrás: OLASZ,1989.

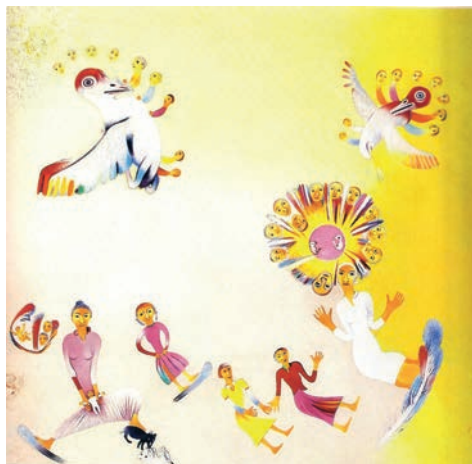
A székelykapuk „az élet és halál kapui”, „áldás a belépőre”, a fénynek, az égieknek kapuja.



7. kép

Marc Chagall: Nyári körtánc (1974) Forrás: CASSOU, 1987: 64.

A festményközpontja a Nap, létünk ritmusának megteremtője, a születés, szerelem, házasság, halál változásának rendezője, szabályozója. „Chagall egész festészete kozmikus lelkesedés, képi lírája az örökös változás, a minden csak viszonylagos lírája.”



8. kép

Földi Péter: „Süss fel nap...” II.

Pannóterv (1990)

Forrás: H. SZILASI, 2005: 171.

A születés, a kiáradás, a sugárzás, a mindennek osztódása van jelen.



9. kép

Vincent van Gogh: Országút ciprussal és csillaggal (1890)

Forrás: MITTELSTÄDT, 1982: 26.

A kép egén három égitest látható, a Hold és két „csillag”. Dinamikus, hullámzó, spirálsíkban és csigavonalakban tekeredő, szinte lángoló formák. Mindegyikből a színek ereje, rezonanciája árad. Élet és halál ellentétének hordozói.



10. kép

Csontváry Kosztka Tivadar: Zarándoklás a cédrusokhoz Libanonban (1907)

Forrás: NÉMETH, 1974: 65.

A kép főszereplője a Tejút-fa, mely maga egy emberszabású lény. Ez a fény, az élet fája, maga az ősforrás. „A Zarándoklás kép egész a Napút mentén szerveződött lovas-felvonulás egyetemes színjátéka.” (PAP, 2011: 18.)



11. kép

„Kerek egy ég alatt” – 7 éves fiúgyermek ceruzarajza (1998)

Forrás: A szerző tulajdona

Kerek egy ég alatt kerek egy istenfá
Kerek istenfának szép tizenkét ága
Szép tizenkét ágán ötvenkét virágja,
Ötvenkét virágján három aranyalma.
(Bihari gyermekmondókák, 2004: 118.)

Az alkotás erre a mondókára készült, ennek a szövegnek a képes beszéde. A gyermekrajz a fény útját bejáró „térképet” mutatja. A közepén álló fa mint az idő fája tartja a szivárvány színű ágakat, a három aranyalmát (karácsonyt, húsvétot, pünkösdöt), és sugározza a fényt. Az élet és egyben a létezés teljességét, a minden mindennel való együttélés feltételrendszerét mutatja. A vizuális formákat (fa, nap, napraforgó, ember, hold, virág, pillangó, madár, kígyó, angyal) egy-egy vonal kapcsolj össze, mintegy egymást táplálják.



ABSTRACT

One important and shared aspect of both art and education is the creative and intuitive presence, the creative process, that materializes in individual ways. When looking closely at concepts like complex art education, the holistic approach or the “Gesamtkunstwerk” nature of puppetry, the context of connections unfolding through experiences may be conceived. On the basis of puppetry, I wish to offer a scheme, which I regard not as a method but a training concept or system based on art that integrates all branches of art. The complexity in puppetry is innate. Every single “animated” object carries with it the opportunity of great metamorphosis and transfiguration. An infant can directly accomplish this when animating and doing puppetry with all its secrets. By abstractly linking the visible and the invisible world, his playing with an object/puppet enables learning with the help of art to put its mechanism of action to work with all complexity.

Keywords: holistic approach, potential space and transitional object, presence, puppetry, complex genre and/or a work of “Gesamtkunstwerk,” metamorphosis, impersonation, metap-horicity, animation, demonstration, replacement







TAMÁ SINÉ DSUPIN BORBÁLA
–HOVÁ NSZKI JÁNOSNÉ–BARÁT-LÁ SZLÓ BERNADETT
„ANGYAL, KANGYAL, MIKULA...”
Értékápolás, értékközvetítés a zenei nevelés folyamatában



1. A KOMPLEX MŰVÉ SZETI NEVELÉS ÉRTELMEZÉ SE

Ma vitathatatlanul elismert tény a művészet nevelés kiemelt szerepe. „A neveléselméletek tekintélyes része a személyiség továbbfejlődéséhez nélkülözhetetlennek tartja az esztétikummal való rendszeres találkozást és a befogadói aktivitáson túl a cselekvő, alkotó esztétikai értékű aktivitások kibontakoztatását. [...] Mivel az esztétikum koncentráltan a művészetekben van jelen, az esztétikai nevelés centrumában a műalkotások értő befogadására, adekvát átélésére való nevelés áll, valamint – az általános nevelés egyik dimenziójaként – a művészeti tevékenységek bizonyos ágaiban való kreatív részvétel.” (ZRINSZKY, 2001: 18.)

Kezünkben van a megoldás: a művészeti nevelés, amely kiváló és differenciáló eszköze a problémamegoldó magatartás formálásának, a kreativitás fejlesztésének és általában a legtöbb kulcskompetencia kialakításának. Tehát a művészeti nevelést nem szabad kihagyni a pedagógia eszköztárából, mivel alapvetően hozzájárul a személyiség formálásához. Olyan alkotó magatartás gyakorlására ad lehetőséget, amely egyszerre a kreativitás elemein alapul, illetve azokat működteti is. Ennek a folyamatnak az eredménye lehet saját élményű alkotás, teremtés, rekonstruálás. A komplex művészeti nevelésben a projektmunka tevékenységsorával olyan kompetenciakészlethez juttathatja a gyermeket a személyes, szociális, kognitív, speciális kompetenciák terén, amely a saját élmény eredményeképpen tartósan beépül személyiségükbe.

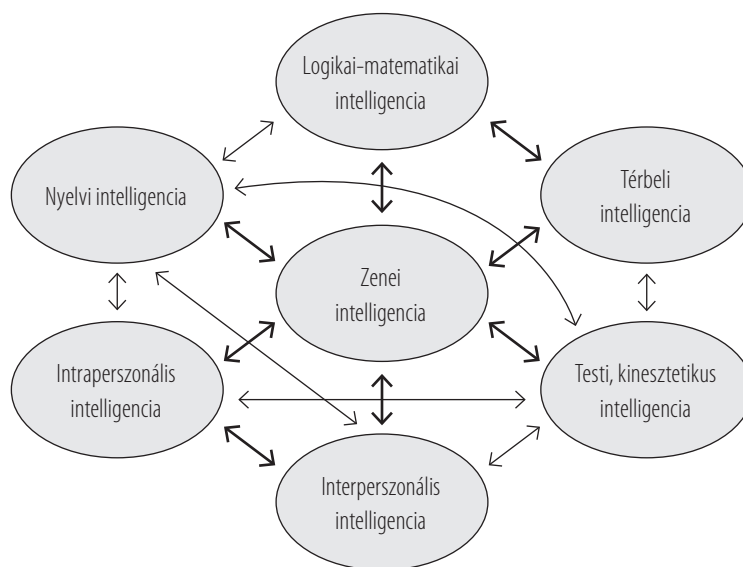
A kisgyermekkor nevelésben az affektivitás kiemelt szerepe került előtérbe. A kutatások arra hívják fel a figyelmet, hogy az értelem és az érzelem, a kognitív és affektív funkciók nem alá-fölérendeltségben léteznek, hanem kölcsönhatásban. Az érzelem



befolyásolja a gondolkodási folyamatot és tartalmat. Bár az érzelmeire akarunk hatni a gyermeknek, de a befogadás hat az intellektusára is, a zene hallgatása és művelése révén javítható a tér és időbeli gondolkodás képessége, különösen kisgyermekkorban, mert náluk még szokatlanul nagy az agy plaszticitása (PETSCHÉ–BHATTACHARYA, 2002.). Kutatások bizonyítják, hogy az érzelmi fejlesztést mindenképpen gyermekkorban kell megalapozni, hiszen 4 éves korra a gyermekek többsége már a felnőttekhez hasonló érzelmkifejezésre képes.

Azért, hogy az érzelem minél jobban segítse az ember boldogulását, az utóbbi évtizedekben bevezették az érzelmi intelligencia fogalmát, amelyet ma már gyermekeknek is vizsgálnak (GARDNER, 1985.). Hét intelligenciát különböztetnek meg egymástól:

- nyelvi intelligencia,
- logikai-matematikai intelligencia,
- zenei intelligencia,
- térbeli intelligencia,
- testi-kinesztetikus intelligencia,
- intrapersonális intelligencia (személyen belüli),
- interperszonális intelligencia (személyek közötti).



1. ábra: Intelligencia-összefüggések
PETSCHÉ–BHATTACHARYA, 2002. alapján



„A svájci Ernst Waldemar Weber megvizsgálta, hogy a Gardner által fémjelzett intelligenciák milyen összeköttetésben vannak a többivel és azt vélte felfedezni, hogy az intelligencia egyik formája sem mutat olyan sok összeköttetést a többivel, mint a zenei intelligencia, amit az 1. ábra nagyon kifejezően szemléltet. Ezen a Weber által megszerkesztett intelligencia összefüggés táblázaton a nyilak nemcsak a kapcsolódás irányát, hanem az irányultság erősségét is érzékeltetik.” (HOVÁNSZKINÉ, 2016: 22.)

2. ÍZLÉSFORMÁLÁS – ZENEI PREFERENCIÁK

A zenéhez való viszonyunk alapvetően átalakult az elmúlt évtizedekben. A legfontosabb változás, hogy a zene mindenki számára, minden pillanatban elérhető, s a technika fejlődésével a hangminőség is egyre tökéletesebbé vált. A megnövekedett mennyiségi igényeket hatalmas zenei iparág szolgálja ki, így a zenében is megjelent a tömegáru. A könnyen elérhető, adott esetben gyenge minőségű tömegárut a fogyasztó csak használja, de nem sokra becsüli, s túl sok figyelmet sem fordít rá.

Mai világunkban a zenei preferenciák, a zenei ízlés kialakulásában meghatározó szerepe van a médiának. Mivel ez egyben a *populáris zene* túlsúlyát jelenti, ezért az óvoda és az iskola feladata és felelőssége, hogy bevezesse a gyermekeket a magyar népzene és komolyzene világába. Már 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. Egy-egy kedvenc zeneművet szívesen hallgatunk újra és újra, és a többszöri meghallgatás során egyre ismerősebbé válik a mű, egyre több részletet tudunk megfigyelni, megérteni. Tehát megállapíthatjuk, hogy a könnyű észlelhetőség a populáris kultúra egyszerű befogadhatóságának titka. A populáris zene megértéséhez, élvezetéhez ezért nincs szükség előzetes tudásra, különösebb tanulmányokra, amelyet szocializációnk során, kultúránkba mintegy belenőve, észrevétlenül sajátítunk el (TURMEZEYNÉ, 2016: 6–7).

A folyamatosan, mindenhol jelenlévő 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 népzene is. Tehát a kisgyermekek nevelésével foglalkozó pedagógusoknak a fentiek ellensúlyozása tekintetében hatványozottan megnő az intézményes nevelésben betöltött szerepük. A kisgyermekkor nyitottság jó lehetőség arra, hogy a kevesebbet hallott zenék felé nyissuk meg gyermekeink fülét („nyi-





tott-fülűség”) (HARGREAVES–COMBER– COLLEY, 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.

9 éves kor után következik az a kritikus fázis, amikor a felnőttek értékrendjét, véleményét elutasítják a gyermekek, s a kortársaik véleménye lesz a meghatározó. A pubertás időszakában is a popzene dominanciája a jellemző, ezért még e kor bekövetkezése előtt kell szerepet vállalnia a pedagógusoknak az ízlés alakításában. 20 éves kortól kezdenek megszilárdulni a zenei preferenciák. A fiatalkor végén kialakított zenei beállítódás visszanyúlik a gyermekkori tapasztalatokhoz és ennek egységeként alakul ki az egyénre jellemző ízlés, ami a felnőttkorban érvényes lesz.

Sokszor hivatkozunk Kodály Zoltán nevére, szellemiségére, egy-egy jelszóként kiemelt mondatára, de zenei nevelésünk időnként mégis szem elől téveszti gondolatainak komplexitását, összefüggéseit, a művészi értékről vallott nézeteit.

Nem véletlen, hogy már közös összefogás indult el zenei értékeink, hagyományaink megmentésére, mert a jelenségek bizony hazánkban arra utalnak, hogy nem vagyunk messze a romló tendenciáktól. Ha megállítani nem is lehet ezt a folyamatot, legalább meg kell ragadnunk minden eszközt ahhoz, hogy lassíthassuk, s ezt már az óvodában el kell kezdeni.

3. A MINDENNAPOS ÉNEKLÉS JELENTŐSÉGE

Számos magyarországi és nemzetközi kutatás és gyakorlati tapasztalat bizonyította már be, hogy a zenei nevelés nélkülözhetetlen a gyermekek kiegyensúlyozott fejlődéséhez, hatékonyan képes hozzájárulni az egyén általános tanulási teljesítményének eredményességéhez és kedvezően befolyásolja a szocializációt.

A zene kapcsolatot teremt az emberek között és a beszéd mellett a legfontosabb kifejezőeszközünk. Közösségformáló és hangulatot befolyásoló hatalma van. Az ember a hangokon, ritmuson keresztül és általa ismeri meg, érzékeli a világot. A legősibb emberi beszédben a hanglejtésnek, hangsúlynak volt a legfontosabb szerepe. Az ember hangja ugyanolyan, mint egy ujjlenyomat, sajátos, egyedi, mással össze nem téveszthető, személyes hangzása van.

A gyermekek elsősorban érzékszervi és mozgásos tapasztalatok útján szerzik a világról a benyomásaikat. Ezért fontos tudni, hogy a hangok is mozgásokat indukálnak. Az életkor előrehaladtával is igaz, hogy a zenei tevékenységhez kapcsolódó mozgásformák lehetőséget adnak a feszültségoldásra, szabad önkifejezésre, elmélyülésre. Ám az sem mellékes felfedezés, hogy minél intenzívebb mozgással reagálunk





egy adott zenére, dallamra, annál inkább aktiváljuk a jutalmazásért felelős agyi területeket, fokozódik a dopamintermelés a szervezetben. Amennyiben közös énekléssel, zenei tevékenységgel is társul a mozgásos tevékenység, a hűség és az összetartozás érzését is erősítheti (HARMAT, 2013.).

Harmat László kutatásai nyomán a gyermekek zenei megnyilvánulásainak, az aktív zenélésnek kognitív és élettani hatásai vannak, hozzájárul az általános fizikai, szellemi jólléthez. A közös zenei tevékenység során felébred a közösséghez tartozás társas élménye, fokozott koncentrációra serkent és pozitív érzelmekkel tölt el. Segíti a gyermeknek leküzdeni a szorongását, félelmeit, kisebbségi érzéseit, ugyanakkor folyamatos tanulásra ad lehetőséget. A zene legfontosabb hatása elsődlegesen az, hogy az érzelmi életet gazdagítja. Valami olyan többletet hordoz, amit csak a művészetek hordoznak.

Arra szeretnénk ráirányítani a figyelmet, hogy az énekes-zenei önkibontakozás egyáltalán nem áll távol a gyermekek természetétől, sőt abból kiindulva szerteágazó lehetőség nyílik a gyermekek személyiségfejlesztésére. Bár kultúránk dominánsan „balfétekés”, vagyis a verbalításra helyezi a hangsúlyt, az ének-zenei nevelés mindkét agyféltekét serkenti, így hatva a kreativitás, az érzelmek, s a humor fejlődésére is. Ahogy Kokas Klára fogalmaz: „A zenéhez vezető útnak valamiképp meg kell nyílnia! Mert a zene – Kodály útján – nem pusztá szórakoztatás, hanem az egészséges lélek fejlődéséhez szükséges mindennapos táplálék.” (KOKAS, 1980: 9.)

A zenétől, művészetektől távol eső tudományterületek zenével összefüggő magyarországi tapasztalatait figyelhetjük meg többek között Hámori József, Freund Tamás, Szirmai Imre, Bagdy Emőke, Tényi Tamás kutatási eredményeiben. Az agy korai zenei fejlesztő hatásokra kialakuló beállítódásai meghatározó funkciót töltenek be a személyiség fejlődésében. Kutatásaik szerint a zenei fogékonyság kihat az agyi struktúrákra, az agyi beállítódásokra, és ezáltal az egyén sikeresebb lesz más irányú tevékenységeiben is. Hámori József szavaival: „...a muzikalitás és annak fiatalkorban megkezdett kifejlődése, a teljessé válható emberi személyiség integráns része, amely nélkül nemcsak szépségélményektől esik el az ember, hanem sajátos kommunikációs, az emocionális alaprendszerrel összefüggő, a kognitív szférához szorosan tartozó tulajdonság kifejlődésétől és meglététől is.” (HÁMORI, 2002: 40.)

Mivel az idegrendszer formálhatósága kisgyermekkorban a legnagyobb, ezért, ha kellő időben érik a gyermeket a képességek kifejlődéséhez szükséges külső hatások, azok könnyebben alakíthatók, így a zenei képességek is könnyebben fejleszthetők.

Az emberi agy két féltekéből áll, melyeknek eltérő, de egymást kiegészítő szerepe van. Az alábbi táblázat jól szemlélteti, hogy „az emberi agy mely agyféltekéje milyen érzékelési funkciókért felelős” (HEGEDŰS, 2003: 441.).





Bal agyfélteke	Jobb agyfélteke
Beszédképesség, nyelvi központ: pl.: beszédértés, beszédelemzés	A zenei képességek nagy része pl.: hangszín, hangmagasság (abszolút hallás), harmóniák érzékelése, dallamok közötti differenciálás képessége
Időérzékelés. A muzikalitáshoz kapcsolódó ritmus-érzék a bal félteke kizárólagos tulajdonsága	Térérezékelés, látás
A jobb kéz mozgatója (általában ügyesebb a ritmusjelzésnél, pontos irányzott ütéseknel, függetlenül attól, hogy az illető jobb- vagy bal- kezese)	A bal kéz mozgatója
Logikus gondolkodás	Absztrakt gondolkodás, kreativitás, új dolgokra való fogékonyság, zeneértés, zenei kommunikáció, emóciók feldolgozása, érzékenység nonverbális hatásokra, a zenei percepció élvezete, dallammemorizálás, felidézés képessége képzeletben

2. ábra: Az agyféltekék és az érzékelési funkciók
Forrás: HEGEDŰS, 2003: 441.

Látható, hogy a két agyfélteke egészen más képességek elsajátításában determinált, annak ellenére, hogy szerkezetük hasonló. A bal félteke a ráció, a logikus gondolkodás alapján, a jobb félteke az ösztönös megérzés alapján segít megértetni a világot. A zenei tevékenységek vonatkozásában látható, hogy e művészeti terület mindkét agyféltekét fejleszti: a bal félteke a ritmusazonosítás helye, a jobb agyfélteke az érzélem, a zenei élmény feldolgozásának helye, mely elsősorban a dallamok felismerésében mutatkozik meg.

Csak utalásként jegyezzük meg, hogy a hangnak, a zenének nyelven túli hatásait aknázza ki a gyógypedagógia és a pszichoterápia is. Oliver Sacks, angol neurológus és pszichiáter így ír a *Zenebolondok – mesék a zenéről és az agyról* című könyvének előszavában: „Gyakorlatilag [...] majd mindnyájunkra nagy hatással van a zene, függetlenül attól, hogy vágyunk-e rá, vagy különösebben muzikálisnak gondoljuk-e magunkat. Ez a zenei hajlam – a muzikofília – már kisgyermekkorban megmutatkozik, minden kultúrában központi szerepet tölt be, és minden valószínűség szerint fajunk megjelenésétől velünk van.” (SACKS, 2010: 9.)

4. AZ ÉNEKES JÁTÉK MINT A KISGYERMEKKORI ESZTÉTIKAI NEVELÉS KOMPLEX ESZKÖZE

„A zenei értékek korai megismertetése, az értékekkel való azonosulás mélyen érzelmi kérdés, és a zenei nevelés transzferhatására gondolva messze mutató pedagógiai tevékenység.” (HOVÁNSZKINÉ, 2016: 15.) A gyermeki személyiség alakulása el-





sősorban a nevelés milyenségének a függvénye, tehát „a nevelés lényege az értékközvetítés vagy értékteremtés” (BÁBOSIK, 1999: 9).

Az óvoda művészeti nevelésének egyik legpreferáltabb eszköze népi játékaink sokasága, melynek esztétikai érzelmeket fejlesztő sajátossága, emberformáló ereje vitathatatlan. Természetesen a zenei tevékenység esztétikai hatásai csak más művészeti ágak ilyen irányú nevelő erejével érvényesülnek igazán (irodalmi, vizuális nevelés). Az óvodás korú, 3–7 éves gyermekek számára – a különböző művészeti területek komplex esztétikai hatásai mellett – a népdalaink, népi játékainkhoz kapcsolódó zenei tevékenységek biztosítják a vidámságot, a tréfát, a humort, az örömteli játékot és egyben a mindenki által átélhető esztétikai élményt.

A zenei képességek közvetlenül csak a zenei tevékenységek által fejlődnek. Gazdagítják a gyermek érzelmi életét, hatékonyan befolyásolják az értelmi képességek kibontakoztatását, az énekes játékok alkalmat adnak a figyelem, képzelet spontán és tervezett fejlesztésére. Az énekes szituációk a sokszori ismétlés révén játékos eszközökkel segítik a gyermek koordinált mozgásának továbbfejlődését is.

A kisgyermekkori komplex esztétikai nevelésben a *zenei anyanyelv* kialakulása az anyanyelv tanulásának, gazdagításának folyamatával párhuzamosan valósul meg. A hangzó nyelv helyes artikulációja, a beszéddallam és a ritmusosság utánzása, a szókincsbővítés, a többnyire szemtől szembeni játékhelyzetek során éppúgy megvalósul, mint a térbeli irányok megfigyelése és megnevezése, vagy a játszi szókapcsolatok ismételtetése közben (pl. kiszámoló, sorjátékok, akár párbeszéd szabályjátékok, egyszerű szerepek megformálása). A *relációkban való gondolkodás* képessége összekapcsolódva az egyre differenciáltabb nyelvi kifejezés lehetőségeivel alkalmat ad szópárok, szókapcsolatok megnevezésére, sőt mozgással való összekapcsolásukra is a játékok során (pl. gyorsabb-lassabb, halkabb-hangosabb, magasabb-mélyebb).

Az énekes-mondókás játékok szövegének jelentése kevésbé fontos tényező a kisgyermek számára. A néphagyomány örökítése szempontjából e korosztálynál még a beszédritmus, a hanglejtés és a hozzá kapcsolódó mozgás a lényeges. Az életkor előrehaladtával azonban a szöveg jelentősége felerősödik, s egyre jobban gazdagítja a gyermekek szókészletének anyanyelvi örökségét. A könnyed éneklés, a szép artikulálás, a mondókák ritmikus szótákolása a beszéd fejlődését kellőképpen segíti.

A zenei anyanyelv megalapozása során kihangsúlyozódik a dallal együtt végzett mozgás, amely serkenti az agy működését, mozgásos ingereivel aktivitásra készítet. Az együttes mozgás fejleszti a *fizikai állóképességet*, így számtalan lehetőség adódik a nagymozgások fejlesztésére. A táncos játékok forgásai és egyéb mozgásai az egyensúlyérzéklet fejlesztik, amely szoros kapcsolatban áll a ritmuskészség fejlődésével. A finommotorika fejlesztéséhez kapcsolódnak a kézfogások, egymás érintésével végzett





mozdulatok, a különféle eszközök használata, az utánzó mozgások stb. Az oldaliság (lateralitás) ismerete főként a páros táncoknál, mozgásoknál fontos tényező. A szem-kéz, szem-láb koordináció az izommozgás tekintetében nagyobb terület irányítását fejleszti a finommotoros mozgáshoz képest (pl. ugrások, labdadobás, görgetés, eszközös játéknál a kendő elejtése, taps a test előtt, mögött stb.). Saját testünkről kialakítunk egy térképet a mozgásos tapasztalat nyomán, ezt nevezzük testsémának. A különböző visszajelzések révén kialakul a gyermekben egy belső kép a testrészek elhelyezkedéséről, s más testrészekhez való viszonyáról, melynek gyakorlására ölbeli játékaink különösképpen alkalmasak.

A mondókás, énekes játékokhoz kapcsolódó mozgás bemutatása a *vizuális memóriát* is fejleszti, melyet a látottak alapján később a gyermek emlékezetből képes feleleveníteni. A vizuális tevékenységet mozgásos jellege, kommunikációs formája miatt is érdemes a zenei, táncos, drámajátékos, bábos tevékenységgel összekapcsolni, komplexen megközelíteni.

5. ZENEI TEVÉKENYSÉGEK KOMPLEXITÁSA

5.1. Percepciófejlesztés (észlelésfejlesztés)

Mélyen bevésődnek a gyermekek emlékezetébe a testtel mozgás közben megélt információk. Mozgás közben kapják az első információkat például a körről (pl. fussatok körbe). A perceptuális ingerek együttesen hatnak: a vizuális (látják a formát) és verbális ingerekkel (hallják a megnevezést) futás, mászás, ki-be ugrálás közben. Így a bevésődés sokkal hatásosabb, hiszen e gyakorlatoknál mozgás és alaklítás egyszerre fejlődik. „Az észlelés pontosabb működését 3–4 éveseknél elsősorban a mozgás és testséma fejlesztésén keresztül érhetjük el, 5–6 éveseknél már célzott, direkter fejlesztés is szükséges. A látott, hallott, tapintott dolgok mindkét szakaszban természetes velejárója a nyelvi fejlesztés, [...] a szókészlet bővítése. A tanulási helyzetek többségében a vizuális észlelés összekapcsolódik valamilyen nyelvi és motoros tevékenységgel.” (PORKOLÁBNÉ, 2004: 14.)

5.2. Vizuális (látás) észlelés

Az olvasás elsősorban a jól funkcionáló balról jobbra irányuló szemmel követés és a finom szemmozgás ellenőrzésének függvényeként alakul. Célszerű tehát, hogy a gyermekek gyakorolják a szemmozgás kontrollját. Számptalan alkalom adódik erre a közös énekes játékok, táncok közben, amikor egymás mozgását figyelik, szemmel követik egymást, vagy egy-egy tárgyat kell figyelni például a kör közepén. Páros játékok, páros táncok közben a gyermekek tekintete egymásba olvad. A kapus-játék-





koknál a kaput tartják, a térbeli mozgást ahhoz igazítják viszonyítási pontként. Az egyenletes mozgás is ad ritmikus vizuális mozgásélményt, például a forgó testek, a perdülő szoknyák, a lendülő karok. A fejdíszek, különböző eszközök használata gyakran népi ihletésű, s a játék magával ragadó lendülete mélyen bevésődő vizuális élményként marad meg a gyermekekben.

Az énekes játékokhoz kapcsolódó mozgás bemutatása a vizuális memóriát is fejleszti, melyet a látottak alapján később a gyermek emlékezetből képes feleleveníteni. Az egészen egyszerűtől (taps, ütögetések) a bonyolultakig (oldalzáró lépések, forgások, ugrások) terjedhetnek e minták.

5.3. Mozgásos (kinesztetikus) észlelés

A mozgásészlelés hatékonyságát, a mozgásképzet pontosságát jelentős mértékben befolyásolja a sokoldalú mozgástapasztalat. A különböző mozgáskombinációkat az énekes játék, tánc közben érzékeli a gyermek, s az ismétlések hatására ezek egyre pontosabbak, finomabbak lesznek.

5.4. Térbeli viszonyok észlelése

A térpercepció fejlesztésére a zenei nevelés nagyon tág teret biztosít, hiszen a népi játékaink játszása közben lényegi szerepet tölt be a tér mozgásos alakítása. A téri viszonyok bemozgása közben természetes módon megismerik a gyermekek a téri viszonyokat, s a hozzájuk tartozó verbális kifejezéseket is (pl.: két kör, több kis kör, páros körbejárás, a kör belsejében álló gyermek igyekszik a kör középpontjába állni, a körön kívül vagy belül járó gyermek a körrel ellentétes irányba mozog, a kapus-játékokban a sor a kapuval szemben halad stb.).

5.5. Hallási (auditív) észlelés

Az irodalmi kutatásokból is világosan kitűnik, hogy a 3–7 éves korosztály beszédfejlődése, fejlesztése inkább az auditív, illetve a kinesztetikus nyelvi szűrőkön keresztül ragadható meg jobban, hisz számukra a világ inkább a közvetlenebb, a tudat megszilárdulása előtti érzetek felől válik értelmezhetővé. A gyermekköltészet kincsestárában, néphagyományában a kisgyermekeknek szóló mondókák mindig valamilyen mozgásos-tapintásos kiegészítő elemmel járnak együtt, vagy éppen a táncos játékokhoz kapcsolódnak.

Az énekes-mondókás játékok szövegének jelentése kevésbé fontos tényező a kisgyermek számára. A néphagyomány örökítése szempontjából e korosztálynál még a beszédritmus, a hanglejtés és a hozzá kapcsolódó mozgás a lényeges. Az életkor előre-





haladtával azonban a szöveg jelentősége felerősödik, s egyre jobban gazdagítja a gyermekek szókészletének anyanyelvi örökségét. Olyan szavakkal is találkozunk, amelyek a hétköznapi beszédben már nem is használatosak, de ezek megértését a játékszituációk segítik. A könnyed éneklés, a szép artikulálás, a mondókák ritmikus szótagolása a beszéd fejlődését kellőképpen segítik.

Így valósul meg a gyakorlatban a zenei nevelés *transzferhatása*, melynek során nem csak zenei-, hanem általános képességek is fejlődnek, mivel a zenei tudás fejleszti a zenétől független területeket is. Számptalan kutatás bizonyította, hogy kiemelten fontos tényező e képességek fejlesztésénél a gyakorlatban való alkalmazás kapcsán, hogy *ez a kor a legkedvezőbb a zenei képességek fejlesztésére, ugyanakkor pedig nagyon érzékeny időszak a hibás módszerekkel szemben. Ebben az életkori szakaszban elkövetett hibák sokkal tartósabbak, mint más időszakokban.*

6. A NÉPI MONDÓKÁK JÁTÉKOS FEJLESZTÉSI ALTERNATÍVÁI

A gyermek zenei tevékenységének három szintje van jelen az óvodai zenei nevelés folyamatában: a befogadó-, az előadó- és az alkotó tevékenység. Általában hajlam és érdeklődés függvénye, hogy milyen mértékben, de a rendszeres, tudatosan tervezett nevelői hatásnak meghatározó szerepe van ebben a folyamatban. A zenei képességfejlesztésnél kiemelt szerepe van a népi mondókáknak, hiszen a tiszta éneklést, a ritmusérzék-, a zenei hallás- és zenei alkotókedv fejlesztést mondókákon keresztül is számos játékos ötlettel színesíthetjük.

Az óvodás gyermek az énekes-mondókás játékok szövegének megismerésével hatalmas kulturális örökséget kaphat. Bár 3–4 éves korban még ez az örökség a szövegek jelentését tekintve csak igen korlátozottan funkcionál, de jelentősége felerősödik az életkor előrehaladtával, s az „ismétlődésekkel” lélektani hatása felmérhetetlen. A játékokban megtanult beszéd-, mozgás- és magatartásminták az életszerű helyzetekben ismétlődve a biztonságérzet megerősítését szolgálják, s ehhez társul a szövegek jelentésének, összefüggéseinek mind tudatosabb felismerése, s egyben anyanyelvünk egyre mélyülő ismerete.

A *Magyar néprajzi lexikon*ban a mondóka következő meghatározását olvashatjuk: „A gyermekek körében használatos, erősen ritmikus, dallamos hanglejtésű vagy sokszor énekelt versike.” A *Bihari gyermekmondókák* című kötetben megtalálható megfogalmazás szerint „Ha a népköltési műfajokat megszemélyesítenők, akkor a gyermekmondóka valamilyen kis Hamupipőke volna” (Bihari gyermekmondókák, 1982: 5.)

A hangfelvételekkel egybekötött gyűjtőutak hozzájárultak ahhoz, hogy az összegyűjtött mondókák bővebb forrásanyagot kínáljanak, egyre világosabbá váljanak a műfaji sajátosságaik, és elhatárolódjanak minden más népköltési műfajtól. Ez a jelen-





tós mennyiségi fejlődés minőségi változást is jelentett. Eredményként pedig elkönnyelhető, hogy a mondóka önálló műfaj lett.

Az archaikus költészeti megnyilvánulásokra jellemző, hogy bennük a szöveg, ritmus, dallam és mozdulat együttesen jelentkeznek, tehát „*komplex műfajról*” van szó, amelyben a felsorolt komponensek mindegyike fontos szerepet játszik. A népi játékok cselekményével szemben a mondókáknak meghatározott *funkciójuk* van. Egy-egy bizonyos alkalomhoz kapcsolódnak, egy-egy bizonyos célra irányulnak, s mindegyik funkcióhoz egy vagy több jellegzetes mozdulat tartozik (pl. fecskeköszöntők közbeni arcdörzsölés, héja, kánya elhessegetése stb.). Mondókáink régi idők varázsénekeiből, igézéseiből, ráolvasásaiból őriznek archaikus elemeket (pl. a síppal-dobbal gyógyított gölya, esőkérő, termékenység-biztosító mondókák, hajnövesztő, szeplőhányó mondókák stb.) A szöveg–ritmus–dallam–mozdulat együttesen jelen van mindegyikben.

Borsai Ilona a mondókák jellegzetességét az alkalomhoz, szándékhoz kötődésben látta, azaz, hogy mindig van funkciójuk. A mondókák egyik fő jellegzetességének a dallamos hanglejtést és a dallamotívumokat tartotta (BORSAI, 1980.).

A beszédszerű mondóka a gyermek zenéjének legősibb formája. A szövegekben a szavak hangzása (játshi szóképzés, betűrím, ritmus, hanglejtés) a gyermekek számára fontosabb a szavak értelménél. Az értelmetlenségnek tűnő, különös hangzása, de sohasem egyforma mondókák a helyi tájszólásból erednek, ennek ellenére azonosságuk felismerhető. A mondókák szövegei tematikailag többnyire egyszerűek, s szórakoztatva, játék közben oktatják, nevelik, szoktatják a gyermekeket. Céljuk a mozgás és értelmi fejlődés elősegítése, egyben az érzelmi kapcsolatok elmélyítése. A kisgyermekek szellemi fejlődését, beszédkészségét, ritmusérzékét a mondókák gyakoroltatása jelentősen elősegíti, hiszen a hallott szövegek formai jegyei ragadják meg őket elsődlegesen, miután a gyermek számára e szövegek élvezetet nyújtanak akkor is, ha nem értik őket. A sokszor félrehallásból eredő változtatások érdekes átalakulásokat, gyakran értelmetlenséget szülnek.

A mondókákat a régebbi szakirodalmak csak szöveggel közölték, és ritmus, vers, versike elnevezéssel illeték. Ezért a köztudatban úgy élt, hogy a mondókának csak szövege van, annak ellenére, hogy Kodály Zoltán már a *Magyar Népzene Tára I.* kötetének *Előszavában* felhívta a figyelmet a következőkre: „Van okunk hinni, [...] hogy a dallamtalanul közölt játékdalok nagy része dallammal jár, akkor is, ha a közlő szerint csak mondják (népünk az éneket is mondja).” (KODÁLY, 1957.)

A későbbi hangfelvételek már bizonyítják, hogy a gyermekmondókákat az ének és beszéd határán álló, a kétfajta előadásmódot gyakran vegyítő vagy változtató sajátos hanglejtés jellemzi, amit a következőképpen lehet értelmezni. *Deklamáló hanglejtésnek* nevezhetjük a mondókák előadásában azokat az eseteket, amelyekben a beszéd-





szerűség dominál: igazi zenei hangról nincs szó, hanem beszéddallamról, amelyet kottafejek helyett kis x-ekkel jelöltek, a ritmus feltüntetésével, kottavonalakon az irányt és a körülbelüli távolságot jelezve.

Ma - dé - fal - vi ko - pó,
Bé - ka vi - csog - ta - tó.
Nagy ha - ran - got lo - pott,
Av - val ha - ran - go - zott.

1. példa

Forrás: BORSÁI, 1980: 562.

Kétségtelen, hogy a kéthangnyi mondókák hol deklamáló hanglejtéssel, hol két, határozott magasságú szomszédos zenei hangon hangzanak el. Így ezt vizsgálva láthatjuk az átmenetet a hanglejtésből az énekbe. „Ez a pont a beszéd és az ének találkozási pontja.” (VARGYAS, 2002: 14.) Gyakori jelenség azonban, hogy a mondóka előadása végig megmarad dallamosnak. „Mondókadallamaink leggyakoribb, s országsszerte bárhol előforduló motívumai a fölhajló nagy szekund és a lehajló kisterc hangkészetéből formálódnak.” (BORSÁI, 1980: 568.) Gyakran egészülnek ki //m-r-d// vagy //s-f-m-r-d// záró motívumokkal.

Mondókáinknak a sajátos hanglejtés mellett a ritmus is domináns komponense. Egy-egy ritmusegység kétszer kétnegyedes ütemből áll, amit ritmusmotívumnak nevezünk. A ritmusmotívumonkénti négyes lüktetés alatt egy verssor hangzik el a mondókából. A ritmusmotívumok száma nincs meghatározva egy mondókán belül, addig tart, ameddig a gyermeknek van mondanivalója. Minden egyes lüktetése hangsúlyos, amit mozdulatokkal fejeznek ki a gyermekek.

A ritmus mozgáshoz kötöttsége nyilvánvaló, egyetlen alapképletre redukálható: az ütempárra, amely 4 lüktetésből, a súlyos és súlytalan viszonyt képviselő két-két lépés egymásutánjából áll. Az alapképlet ismételtetésével, a negyedhangok nyolcadokra való felbontásával, variálásával hihetetlen ritmusgazdagságot kap a gyermekek dallamkincse.

Természetesen a műfaji sajátosságokon túl azért azt is meg kell említeni, hogy a gyermekmondókák a gyermekek nélkül, a gyermekkor világán kívül nem élnek.



A magyar folklórban az utóbbi évtizedek gyűjtő és rendszerező munkája segítséget jelentett az alkalmazó szülők és pedagógusok számára, hogy a kis „Hamupipőke” rangosabb funkciót vívjon ki maga számára. „...nélkülük az emberiség folklórja, ha nem is a legnagyobb, de bizonyosan egyik legbűbajosabb részével színtelenebb, s szegényebb lenne.” (Bihari gyermekmondókák, 1982: 7.)

Egy, ket-tő, há-rom, négy, Ö-kör, bir-ka ho-vá mégy?
 Ker-tek a-lá ló-sző-ré'. Mi-nek az a ló-szőr?
 Szi-tát kö-tő-get-ni, Mi-nek az a szi-ta?
 Kor-pát ej-tő-get-ni. Mi-nek az a kor-pa?
 Ma-la-cot hí-z-lal-ni. Mi-nek az a ma-lac?
 Há-jat var-ro-gat-ni. Mi-nek az a háj?
 Ko-csit ke-nő-get-ni. Mi-nek az a ko-csi?
 Fá-kat hor-do-gat-ni. Mi-nek az a fa?
 Kis há-zat csi-nál-ni. Mi-nek az a kis ház?
 Kis-lyá-nyok-nak, le-gé-nyék-nek be-nő-tán-col-gat-ni.

2. példa

Forrás: MTA BTI ZTI adatbázis. Adatközlő: Radványi Mihályné, 77 év, Mezőkövesd, 2002.



7. GESZTUSOK A MONDÓKÁK MEGSZEMÉLYESÍTÉSÉBEN

A környező természettel kapcsolatos mondókákban a játékos áttétel a megszemélyesítés formájában jelentkezik: a gyermekek úgy fordulnak a naphoz, esőhöz, állatokhoz, mint egyenrangú társhoz, akivel megosztják gondolataikat (pl. Kertek alatt a kis bárány majd megfagy...), vagy akitől a jövőt tudakolhatják (pl. Katicabogárka, merre visznek férjhez?). A gyermekmondókák e csoportja számos archaikus elemet őrzött meg a régi idők varázskénekeiből.

A játék cselekménye helyett a mondókának pontosan körülhatárolt funkciója van, s mindegyik funkcióhoz a legtöbb esetben egy vagy több jellegzetes mozdulat, gesztus is hozzátartozik. A naphívogatók mondogatása közben egyes helyeken kezüket a nap felé tárják, másutt zöld ágat lengetnek, vagy virágot mutatnak a nap felé, esőüdvözléskor feltartott fejjel és kézzel körbe forognak; fecskéköszöntőnél arcukat simogatják, majd kezükkel gombolyító vagy dobáló mozdulatokat tesznek; a katicabogarat kezük fejére teszik és kezüket himbálgatják.

7.1. Naphívogatók

Naphívogatóink ősi varázsló cselekmény emlékét őrzik. A gyermekek sóvárogva várták a tavaszt, a földet, levegőt felmelegítő napsütést, melyekre szöveges és énekelt változatokat egyaránt találhatunk. Ha nem sütött a nap, énekelni kezdték: Süss fel nap! A dal tulajdonképpen „a nap elővarázslása misztériumának játék formájában történő továbbélése” (BORSÁI, 1975: 60.). A napcsalogatókkal a magasba emelt kéz természetes hívogató mozdulatait gyakoroltathatjuk. Dallam nélküli mondókával a kárpataljai Ráton így csalogatták a napot:

Süss ki, Nap!
Szent György nap,
Kertünk alatt
A báránykák megfagynak.

3. példa

Forrás: PUNYKÓ–HUTTERER, 2004: 43.





A zoborvidéki gyermekek Kolonban, ha beborult az ég így biztatták a napot:

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 szí - tá - lok, hol - nap sü - tők, hol - nap - u - tán ne - ked ci - pót kű - dők.
Süss fel, nap! ker - tek a - latt a li - bá - im meg - fagy - nak.

4. példa

Forrás: JÓKAI, 2004: 34.

Élesden így emlékeznek az idősek a napcsalogatásra:

Süss ki meleg, bújj el hideg,
Isten kapujába;
Ma szitálok, holnap sütök,
Neked is egy cipót sütök
Megzsírozom, meg,

5. példa

Forrás: KISS, 2000: 22.

A 3–7 éves korosztálynál már érdemes figyelmet fordítani e játékok mozdulataira. Az ég felé kitárt karok szép tartására fel kell hívni a gyermekek figyelmét. Kiegészíthetik a kartartást lassú, egyenletes sétalépésekkel, melyhez forgás is kapcsolódhat, hiszen ezt nevezik a „varázslás” mozdulatának. Fejüket, tekintetüket fordítsák az ég felé.

Miután a gyermekek ebben a korban utánzás alapján tanulnak, lényeges és fontos tényező a pedagógus szép és esztétikus mozgása, tartása. A kicsik ténylegesen varázslásnak élik meg a játékot, főleg, ha valóban kisüt a nap az éneklésük közben.





7.2. Esővarázslók

Borsai Ilona megállapította, hogy az esővarázsló játékoknak pontosan körülhatárolt funkciójuk van, s ezekhez egy vagy több mozdulat is társult: például esőüdvözléskor feltartott fejjel körben forognak a gyermekek (BORSÁI, 1980: 4.).

Az esőhívogatók tulajdonképpen termékenységvarázsló énekek, játékos formában. Valaha libát őrző gyerekek énekelték, mikor eleredt az eső, hogy még jobban essen, s nőjön tőle a fű, szaporodjon a búza, bővebb termés legyen.

Az alábbi esővarázslót a felvidéki Pereden így mondogatták a gyermekek:

Ess, eső, ess,
Három hétig ess,
Hullj a rétre,
A vetésre,
Ess eső ess!

6. példa

Forrás: GÁGYOR, 1982: 21.

A Pozsony környéki Nagyfödemesen így biztatták az esőt, hogy ne csak a búzát, hanem a hajukat is növesse meg:

Ess, e - ső, ess, Bú - za sza - po - rod - jon,
Ar - pa bok - ro - sod - jon,
Az én ha - jam o - lyan le - gyen, Mint a csi - kó far - ka,
Még an - nál is hosz - szabb, Mint a Du - na hosz - sza!

7. példa

Forrás: LÁZÁR, 2006: 95.





A Bükkalján – Sályon – ha esett az eső, a gyermekek karjukat kitárva énekelték:

E - sik az e - ső, haj - lik a vesz - sző,
Ká - rom - ko - dik a ka - to - na, Mëg - á - zott a szür - ke lo - va.
Në ká - rom - kod - jál, in - kább bort i - gyál.
Ha nincs pén - zëd, ha nincs pén zëd, majd ad a ki - rály.

8. példa

Forrás: BARSÍ, 2001: 28.

7.3. Állatmondókák

Az állatmondókák és kíséző gesztusaik elsősorban a legkisebb korosztály számára fontosak. Ha van lehetőségünk rá, a szabadban, valóságos szituációkban játszunk ezeket a játékokat. Az állatmondókák közül a fecskéről szólókban az elhárító gesztusok jelennek meg. Más-más mozdulatokkal találkozhatunk a különböző vidékeken. Kalotaszegen az első fecskét kalaplevéve köszöntötték, vagy megjelenésükkor a tenyerükbe fújtak, hogy egész évben szerencsések legyenek. Gyógyító, szépségvarázsló erővel ruházták fel költöző madarunkat, a fecskét. A hiedelmek egyike a szeplők elvitele volt, ezért az első fecske megjelenésekor „szeplőelvitető” mondókát mondtak, arcot „le mosó” mozdulatok kíséretében.

Ipolyi Arnoldnál olvasható a fecskéről: „... nálunk is az első fecske láttára a leánynak meg kell mosdani, hogy az egész nyáron át szép és fehérarcú maradjon”. Vagy „... midőn tavaszkor első fecskét lát, dörzsölje meg tenyerével arcát, s kezeit keresztbe téve, azokkal vállait érintve mondja: fecskét látok, szeplőt hányok, mire elveszti szeplőjét, s meg lesz attól óvva az egész nyáron át” (IPOLYI, 1929: 45.). A különböző változatokban többféle mozdulattal, kézgesztussal is találkozhatunk.

Amikor a fecskék megjelentek a háromszéki Kézdiszászfaluban, két tenyerükkel a gyerekek megsimogatták az arcukat, tenyerüket kifelé fordítva, az arcuk két oldalán tartották. Majd megismételték a mozdulatot, s közben folyamatosan mondogatták, s úgy hitték, hogy nyáron nem lesznek szeplősek:





Fecskét látok
Szeplőt hányok.

9. példa

Forrás: MTA BTI ZTI adatbázis. Gyűjtő, adatközlő: Kádár Elemér

Kalocsán nagy öröm volt az első fecskék megérkezése. Ezt énekelték nekik a gyerekek:

Fecs-két lá - tok, szep-lőt há-nyok, Sej - mőt gom - bo - lí - tok.
To - jás - víz - be ha mos dok, Szep-lős a - kó nem va-gyok,
Fecs két lá - tok, szep-lőt hányok, Sej - mőt gom - bo - lí - tok.

10. példa

Forrás: PÉCSINÉ, 2002: 43.

„A húsvéti sonkával együtt főzték meg a tojásokat is. A megfőtt tojást kiszedték egy tálba, hideg vizet öntöttek rá és megtisztították a héjától. A visszamaradt víz volt a tojásvíz. Ebben mosakodtak szeplő ellen.”

Hévízgyörkön integettek a gyermekek a kezükkel, hogy menjen a kutyára a szeplő. S addig énekeltek, míg csak fecskét láttak az égen.

Fecs-két lá - tok, szep-lőt há-nyok, Mind a ku - tyá - ra há nyom,
Hm! Hm! Hm!

11. példa

Forrás: HINTALAN, 2000: 38.

7.4. Katicabogár röptető

E mondókákhoz ősi, férjhez menést tudakozó hiedelem fűződik. A kéz fejére tett katicabogarat himbálással, ijesztgetéssel arra készítették a kislányok, hogy elröpjön. Még a honfoglalás előtti időkből maradhatott ránk, mert a török népeknél is megtalálható ez az énekes mondóka.





A magyar népi játékaink sokféle néven szólították ezt a bogárkát. Több helyen férfinevet kapott, a Kisalföldön Buda bácsi, a Szigetközben Bum bácsi, az Őrségben Böde bogár, a Mátjusföldön Csicsu bácsi, a Balaton felvidéken Péterke névvel illették.

Az óvodában ezeket a játékokat először mindig a szabadban játsszák a gyermekek, hogy a későbbiekben a csoportszobai foglalkozásokon már valós élményeik alapján képzeletben is röptetni tudják a katicát. Ezek a finom mozgások fontos részei az egész test harmonikus mozgásfejlődésének. Kárpátalján, Salamonban így röptették a katicát:

Katicabogárka,
Szállj fel az égbe!
Mondd meg istenkének,
Nyissa ki a meleget,
Zárja be a hideget!

12. példa

Forrás: PUNYKÓ–HUTTERER, 2004: 43.

Zalában, Csákánydoroszlón, ha katicát láttak a gyerekek, megkérdezték tőle:



13. példa

Forrás: LÁZÁR, 1997: 2004.

Győrszentivánban így kérdezték a kislányok, merre mennek férjhez:



14. példa

Forrás: DOBSZAY, 1984: 25.

Kárpátalján, Salamonban így röptették a katicát:

Katicabogárka,
Szállj fel az égbe!
Mondd meg istenkének,





Nyissa ki a meleget,
Zárja be a hideget!

15. példa

Forrás: PUNYKÓ–HUTTERER, 2004: 43.

A felvidéki Csitáron pedig így ijesztgették a katicabogarat:

Ka - ta - li - na, ka - ta - li - na, szállj el, szállj el,
 Jön - nek a tö - rö - kök, Ke - rék a - lá - tesz - nek,
 Sós - nek kút - ba - tesz - nek, On - nan is ki - vesz - nek,
 On - nan is ki - vesz - nek,
 I - hol jön - nek a tö - rö - kök, mind - járt a - gyon lő - nek.

16. példa

Forrás: MNT I. 65.

7.5. Csúfolók

A gyermekkor költészetének egyik jellegzetes vonását jelentik a csúfolók, amelyek a bizonyos fokú gátlástalanság, szókimondás következtében alakultak ki. A társadalmi környezettel való ismerkedés, különösen az ember- és foglalkozástípusokkal, a csúfolókon keresztül történt. A csúfolók, gúnyolók még a legújabb gyűjteményekben is külön fejezetben szerepelnek, s így nem lehet szétválasztani, hogy közülük mi tartozik a felnőtt-, s mi a gyermekfolklór körébe. A gyermekek nemcsak az őket körülvevő természettel ismerkednek a mondókákon keresztül, hanem szűkebb, majd tágabb környezetük tagjaival is, felfedezik külső, majd belső tulajdonságaikat. A ritmosos, rímes mondatok hamar beágyazódnak, megragadnak a gyermekek fejében, s azonnal előjönnek, mihelyt olyan helyzetbe kerülnek, ahol ezt lehet mondogatni.

A csúfolók többnyire név-, tulajdonság-, foglalkozás- és nemzetség-, falu-, fiú- és lánycsúfolók, valamint testi vagy lelki hibát csúfoló mondókák. Falucsúfolók, utcacsúfolók is éltek a gyermekek körében, sőt valláscsúfolók is. Különösen éles szemmel figyelték egymás külső és belső tulajdonságait. „A csúfolókat jellegzetes gesztusok és arckifejezések kísérik: gúnyos, szemtelen arckifejezés, számárfül, kinyújtott nyelv, fintor, mutogatás (általában a mondóka ritmusára)” (CZINÓBER, 2008: 16.).





A gyermekek különösen éles szemmel figyelik egymás külső és belső tulajdonságait, hibáit. Sántára, piszére, nagyorrúra, fogatlanra, kopaszra, árulkodóra, haragosra, nyafogóra, stb. bőven találunk példát.

Sántára: Sánta bic, Törjön ki a másik is! (Zsigárd) (BAKOS, 1953: 43.)

Fogatlanra: Fogatlan Bába, bújj a fáskamrába! (Esztelnek) (GAZDA, 1980: 199.)

Árulkodóra: (Medveshidegkút)

Á - rul - ko - dó Jú - dás, Kell - e pi - ros to - jás,
Nem kell ne - ked pi - ros to - jás, Csak az á - rul - ko - dás!

17. példa

Forrás: LÁZÁR, 2006: 227.

Haragosra: Mirges pulyka mirgibe, beletojt az ingibe. (Debrecen-Nyulas) (MNT I. 12.)

Kövérrre: Digi-dagi, daganat,

Üldözi a halakat,

De a halak ügyesek,

Digi-dagi elesett! (Rát) (PUNYKÓ-HUTTERER, 2004: 29.)

Nyafogóra, durcásra: Síró, pityogó, Salábicska bigyogó! (Kalocsa) (PÉCSINÉ, 2002: 57.)

A legnépszerűbbek, legváltozatosabbak a névcsőfolók, melyek időnként gorombák, sértőek, durvák is lehetnek:

Zsuzsanna: Zsuzsika, örök bőgő muzsika! (Mezőcsávás) (VERESS, 2002: 100.)

Sándor: Sándor, a te neved jámbor,

Mögöted a suvikszot,

Nem nyól ki a bajucod. (Kalocsa) (PÉCSINÉ, 2002: 57.)

Erzsébet: Örsöm-börzsöm bakkecske,

Háromlábú menyecske! (Hévízgyörk) (HINTALAN, 2000: 203.)

Ilona: Duna, Tisza, Dráva, Száva,

Be nem áll az Ica szája! (Jóka) (GÁGYOR, 1982: 56.)



József: (Ghymes)

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!

18. példa
Forrás: JÓKAI, 2004: 48.

Elek: (Lédec)

E - lek, csíp - nek a le - gyek,
Ha nem vó - na E - lek, nem vó - ná - nak le - gyek!

19. példa
Forrás: JÓKAI, 2004: 48.

László: (Tura)

La - ci, La - ci, Lac - kó, Pi - pa - do - hány zacs - kó,
Rá - gyűj - tott a pi - pá - ra, Le - é - gett a sza - kál - la!

20. példa
Forrás: LÁZÁR, 2006: 303.

7.6. Kiolvasók

Sajátos, önálló műfajt képviselnek a kiolvasó mondókák, amelyek bizonyos játékok főszereplőinek a kiválasztására szolgálnak (hunyo, kergető, kör közepén álló stb.). A sors útján való döntés ősi szokásának a továbbélése ez minden nép gyermekeinél.



A dallamos hanglejtés jellemzi az előadásmódjukat. „Szövegükben sok archaikus elemet őriznek: ráolvasó formulákat, régies számolási módot, értelmetlenné torzult, gyakran idegen eredetű szavakat. Kísérőjük egy-egy jellegzetes kiolvasó mozdulat.” (LÁZÁR, 1997: 50.)

A kiolvasó mozdulat sajátos előadásmódja a megfelelő, a szöveg értelmétől és a szó természetes hangsúlyától független, negyedértékenként egyenletesen lüktető hangsúlyozás. Ezt a lüktetést láthatjuk ebben a Mezőcsávásról való kiolvasóban:

Egyedem-begyedem, tíjom-tájom,
Dörzsöm-börzsöm, biztoly járom,
Ámszt, tomszt, kender bontsz
Ájer-fájer, kupp.

21. példa

Forrás: VERESS, 2002: 112.

A gyermekek körében a kiolvasás mind a mai napig többféle kézgesztussal történik a különböző tájegységeken:

- A gyermekek körben állnak, egy a kör közepében állva, mutatóujjával negyedértékenként mindegyik gyermekre rámutat. Akire az utolsó szótag esik, az lesz pl. a kérő vagy farkas stb.
- A gyermekek szorosan egymás mellé állnak félkörben. Ökölbe szorított kezüket előre tartják, egy mondja a kiszámolót miközben a többiek a hangsúlyos szótagokra a kezüket ütögetik.
- Jellegzetes kiolvasási mód, amikor a gyermekek körben állnak, s mindkét kezüket ökölbe szorítva tartják maguk előtt. A kiszámoló szintén ökölbe szorított kézzel üt mindegyik ökölre, negyedenként. Egyes változatokban az ütés keresztezve történik, jobb ökölrel a gyermek jobb öklére, bal ökölrel a bal öklére üt. A saját jobb ökle helyett a kiolvasó az állára üt. Amelyik ökölre az utolsó szótag esik, azt gazdája a háta mögé teszi, s ha a másik ökle is „kiesett”, egészen kiáll a kiszámolásból.
- A gyermekek körbe, (félkörbe, sorba) állnak vagy ülnek. Egy közülük a kör közepén vagy a sorral szemben áll vagy jár, s a kiszámolót mondogatva sorra megérinti mindnyájukat. Akit az utolsó szótagra érint meg, az kiesik a játékból, s az újra kezdődő kiolvasásban már nem szerepel. Aki legutoljára marad, az lesz pl. a „koszorú”. Lehet egy egyszerűsített változata is, hogy az első kieső lesz pl. az „anya”.
- Kalocsa környékén a gyerekek a padra tették kifeszített ujjú kezüket. Az ujjakra számolták rá a mondókát. Amelyik ujjra esett az utolsó szó, azt be kellett hajlítani. Az győzött, akinek hamarabb elfogytak az ujjai.





- A fentebbi kiolvasási módokat még szökdeléssel, a mondóka tempójának gyorsításával, utolsó szótagjainak lassításával, s különböző dinamikai fokozatokkal variálták a gyermekek.

A kiolvasók szövegei még a játékdalok szövegénél is jobban bizonyítják, hogy a gyermekek számára nem a szavak értelme a fontos, hanem azok hangzása: a ritmus, a rím, a hanglejtés. „A sorsolás ősi műveletéhez meg különösen jól illenek a mágikus eredetű varázsigékre emlékeztető értelmetlen sorok.” (DOBSZAY, 1984: 50.) Erre példa ez a kiolvasó Biharugráról:

Örtöm-börtöm, öt mozsár, Szól a rigó akadár,
Cérnára, cinegére, Düc ki, madár a mezőre,
Düc ki, akaszd ki, Hadd száradjon odaki!
Szóke baba, komédia, Ápila, gólija,
Ala-pitya lotty!

22. példa

Forrás: LÁZÁR, 2008: 333.

Kalocsán így sorsolták a gyerekek a következő játékost:

Égyedöm-bögyedöm karkantyú,
Nem vagyok én fényakú
Szent Pál lovát vasalom,
Fényös szöge szögezöm
Vaspácáva kongatom,
Kong-kong Pétör bácsi
Szöd ki, vöd ki ezek közül
Ezt!

23. példa

Forrás: PÉCSINÉ, 2002: 38.

A ritmikus hangsúlyozás dallamos hanglejtéssel is történik, mely egy tengelyhang körüli lépegetést jelent, egy vagy több alsó vagy felső hangközzel. Egyik leggyakoribb váltó hangköz az alsó nagy szekund, amely időnként összeszűkül kis szekunddá. A dallamos hanglejtés gyakran vált át deklamációba és fordítva. Zárásként gyakori az alsó nagyszekundra ereszkedés, vagy egy felkiáltás, melyet ebben a rábaközi kiszámolóban is láthatunk:





Le - men - tem a pin - cé - be va - jat csi - pe - get - ni,
U - tá - nam jött ö - reg - a - pám hát - ba ve - re - get - ni,
Nád kö - zé búj - tam, Nád sí - pot csi - nál - tam,
Az én sí - pom így szólt: dí - dá - dú,
Te vagy az a nagy szá - jú. Jú - jú - jú, Nagy szá - jú.

24. példa

Forrás: MTA BTI ZTI adatbázis. Gyűjtő: Borsai Ilona, Sztanó Pál, Vitnyéd, 1964.

A mezőkövesdi kiszámolóban egy gyermek beáll a körbe, s a kör belső oldalán haladva, kiszámoló mozdulatokkal éneklí a kérdéseket. A feleletet mindig az adja, akire a kérdő sor utolsó szótagja jut. Az utolsó választ – „Kislányoknak...” – mindenki éneklí negyedes tapssal kísérve, míg az, akire az utolsó számolás esik, beáll a kör közepére, s ő lesz a következő játék főszereplője:

Egy, ket-tő, há-rom, négy, Ö-kör, bir-ka ho-vá mégy?
Ker-tek a-lá ló-sző-ré! Mi-nek az a ló-szőr?
Szi-tát kö-tő-get-ni, Mi-nek az a szi-ta?





Kor - pát ej - tē - get - ni. Mi - nek az a kor - pa?
Ma - la - cot hí - z - lál - ni. Mi - nek az a ma - lac?
Há - jat var - ro - gat - ni. Mi - nek az a háj?
Ko - csit ke - nē - get - ni. Mi - nek az a ko - csi?
Fá - kat hor - do - gat - ni. Mi - nek az a fá?
Kis há - zat csi - nál - ni. Mi - nek az a kis ház?
Kis - lyá - nyok - nak, le - gé - nyék - nek be - nē tán - col - gat - ni.

25. példa

Forrás: KISS, 2003: 18.

7.7. Szellemi játékok

Meg kell még említenünk a szellemi játékokat, mert talán a legsokoldalúbban felhasználható játékcsoport. A néphagyományban is az a szerepe, hogy a gyermekek gondolkodását, szellemi képességeit fejlessze. A beszédfejlesztés eszközei lehetnek a nyelvtörők, a memóriafejlesztést segítik a hosszú láncversek. Az a gyermek, aki hozzászokott, hogy a mondókák széles választékát hamar megjegyezze, verseket is könnyebben fog tanulni. Konkrét ismereteket is lehet tanítani a szellemi játékok segítségével, például a számok sorrendjét (25. és 26. példa):

Egy, megérett a meggy,
Kettő, csipkebokor vessző,
Három, Te leszel a párom,





Négy, dörög az ég,
Öt, megérett a tök,
Hat, hasad a pad,
Hét, kiflit süt a pék,
Nyolc, üres a polc,
Kilenc, kicsi likú Ferenc,
Tíz, tiszta víz,
Ha nem tiszta, vidd vissza,
Majd a madár megissza!

26. példa

Forrás: MTA BTI ZTI adatbázis. Adatközlő: André Csaba, Gyimesközéplek.

Szervusz, tíz,
Hogy vagy, hús?
Menj el a harmincho,
Mondd meg a negyvennek,
Annak az ötvenéves embernek
A hatvanadik utcábo,
Hogy ne hetvenkedjen
Avval a nyócvan fillérijivel,
Mert olyan kilencven alapos pofont kap,
Hogy százot gurú.

27. példa

Forrás: MTA BTI ZTI adatbázis. Adatközlő: Barczy Gyula, Vághosszúfalu, 1971.

Megtanulhatták a gyerekek a hét napjait is:

Hétfő hetibe,
kedd kedvibe,
szerda szeribe,
csütörtök csűribe,
péntek pitvarába,
szombat szobájába,
vasárnap a verpeléti vásárba.

28. példa

Forrás: MTA BTI ZTI adatbázis. Adatközlő: Fucsek Éva, Pozsonyeperjes, 1968.

Szókincsfejlesztésre és a diszlexia-vizsgálat szükségességének kimutatására is alkalmas például a „Mit visz a kis hajó” fejlesztő játék. Játzásához a gyermekeknek





tisztában kell lenniük azzal, hogy melyik hanggal kezdődik és melyikkel végződik a szó. A diszlexiás gyermekek szülei és a tanárai tudják, hogy ez nem magától értetődő.

8. ÖSSZEGZÉS

Az énekes, mondókás zenei tevékenységek pillanatai jól megragadhatók képi, vizuális, taktilis tapasztalásokkal is. Például hangerő és méretbeli változás, hangmagasság és színbeli vagy térbeli változás, hangszín és anyagbeli változás. Ilyenkor nem kimondottan hangadásra, hangkeltésre alkalmas eszközök kerülnek középpontba, hanem olyanok, amelyek valamilyen asszociáció, képzettársítás során képesek a zenei élményeket megtámogatni, és a gyermekek számára több érzékelési csatornán keresztül megéreztetni, megértetni, hogy mi történik a zenei tevékenységek során.

Bizony a mondókáknak, játékdaloknak csecsemőkortól kezdve végig kellene kísérnie a gyermekek életét, annak minden mozzanatát. Először az édesanya feladata, hogy játssza velük ezeket, amint altatót dúdolgat nekik, vagy tisztába tevéskor tornáztatja, majd később állni, járni tanítgatja. Ezek segítségével a beszélt nyelv mellett a zenei és mozgásanyanyelvét is elsajátíthatja. A mai világunkban sajnos sok gyermek úgy nő fel, hogy mindezekből nagyon keveset kap. Ma is élő gondolatokat fogalmazott meg Kodály Zoltán a *Magyar Népzene Tára – Gyermekjátékok* című kötetének előszavában: „Aki nem szereti a magyar népet, leghamarabb a gyermeken át fogja megszeretni, amint e játékok varázslatos kaleidoszkópjából felé sugárzó, s a pajkos hetykeségtől a gyengéd ellágyulásig váltakozó száz arcát figyeli és megismeri. [...] Szomorú gyermekora nyomait holtáig viseli, aki úgy nőtt föl, hogy nem volt része bennük. Annak nincs sürgősebb teendője, mint utólag megtanulni, mert e nélkül nem férközik a gyermek lelkéhez.”

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BAKOS József (1953): Mátyusföldi gyermekjátékok. Akadémiai Kiadó, Budapest.
(Új Magyar Népköltési Gyűjtemény 7.)
- BARSI Ernő (2001): Daloló Bükkalja. Hazánk Kiadó, Győr.
- BÁBOSIK István (1999): A nevelés elmélete és gyakorlata. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- BORSAI Ilona–KOVÁCS Ágnes–DERERA Éva (1975): Cinege, cinege kismadár. RTV-Minerva Kiadó, Budapest.
- BORSAI Ilona (1980): A magyar népi gyermekmondóka műfaji sajátosságai. Népi Kultúra – Népi Társadalom XI–XII., Budapest.





- CZINÓBER Klára (2008): Népi játék, mozdulattípus, néptánc módszertan. In. SÁNDOR Ildikó (szerk.): Játék–mozdulat–tánc. Hagyományok Háza, Budapest.
- DOBSZAY László (1984): A magyar dal könyve. Zeneműkiadó, Budapest.
- Bihari gyermekmondókák (1982), szerk.: FARAGÓ József–FÁBIÁN Imre, Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- GAZDA Klára (1980): Gyermekvilág Esztelneken. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest.
- GÁGYOR József (1982): Megy a gyűrű vándorútra. Gondolat Kiadó, Budapest.
- GARDNER, Howard (1985): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York, Basi-Books, Harper Collins Publishers.
- HARMAT László (2013): A kóruséneklés hatásai a testi és lelki egészségre. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar Ének-zenei Tanszéke által 2013. január 24-én rendezett „Zenepedagógia–innovatíván!” című zenepedagógiai konferencián elhangzott előadás.
- HÁMORI József (2002): Az emberi agy és a zene. In. SZÉKELY Mária (szerk.): Hang és lélek. Új utak a zene és a társadalom kapcsolatában. Magyar Zenei Tanács, Budapest.
- HARGREAVES, David J.–COMBER, Chris–COLLEY, Ann (1995): Effect of age, gender, and training on musical preferences of British secondary school students. *Journal of Research in Music Education*, 44 (3), 242–250.
- HEGEDŰSNÉ TÓTH Zsuzsa (2003): Mire képes – mire lenne képes a zene? Óvodai nevelés, 56. évf. 10. sz.
- HINTALAN László (2000): Aranyalma – Játékhagyomány. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest.
- HOVÁNSZKI Jánosné (2016): Zenét „hallgatni arany”. In. DSUPIN Borbála (szerk.): Az élményszerű óvodai zenehallgatás aktuális kérdései. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- IPOLYI Arnold (1929): Magyar mythologia II. Zajti Ferencz kiadása, Budapest.
- JÓKAI Mária (2004): Zoboralji gyermekjátékok. AB-ART Kiadó, Pozsony és Gyurcsó István Alapítvány, Dunaszerdahely.
- KISS Áron (2000): Magyar Gyermekjáték-gyűjtemény. Holnap Kiadó Kft., Budapest.
- KISS József (2003): Matyó népdalok. Szerzői kiadás, Mezőkövesd.
- KOKAS Klára (1980): Gyermekek originális kifejezési formái zenéhez. Kodály Zenepedagógiai Intézet, Kecskemét.
- LÁZÁR Katalin (1997): Népi Játékok. Planétás Kiadó, Budapest.
- LÁZÁR Katalin (2006): Gyertek, gyertek játszani III. Játékközlés: Észak. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.





- LÁZÁR Katalin (2008): Gyertek, gyertek játszani. IV. Játékközlés: Alföld. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Magyar néprajzi lexikon I–V. (1977–1982), szerk.: ORTUTAY Gyula, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Magyar népzene tára I. – Gyermekjátékok (1957), szerk.: BARTÓK Béla–KODÁLY Zoltán, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- PETSCHÉ, Hellmuth–BHATTACHARYA, Joydepp (2002): Musikalische Denken und Intelligenz. In: Österreichische Musikzeitschrift, 57. Jahrgang, 1/2002. 11.
- PETSCHÉ, Hellmuth–BHATTACHARYA, Joydepp (2002): Zenei gondolkodás és intelligencia. Ford.: PEISCH András. Parlando, Zenepedagógiai Folyóirat, 44. évf. 3. szám 46–51.
- PÉCSINÉ ÁCS Sarolta (2002): Népi gyermekjátékok Kalocsa környékén. Kalocsai Múzeumbarátok Köre, Kalocsa.
- PORKOLÁBNÉ DR. BALOGH Katalin (2004): Komplex prevenció óvodai program. Trefort Kiadó, Budapest.
- P. PUNYKÓ Mária – HUTTERER Éva (2004): Egyedem, begyedem, tengertánc. Kárpátaljai gyermekmondókák. Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköztanácsa, Beregszász.
- SACKS, Oliver (2010): Zenebolondok – Mesék a zenéről és az agyról. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- TURMEZEYNÉ HELLER Erika (2016): „Miért szép?” – gyerekküllel. In. DSUPIN Borbála (szerk.): Az élményszerű óvodai zenehallgatás aktuális kérdései. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- VARGYAS Lajos (2002): A magyarság népzeneje. Planétás és Mezőgazda Kiadó, Budapest.
- VERESS PÉTER Ilona (2002): Mezőcsávási gyermekfolklor. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest-Kolozsvár.
- ZRINSZKY László (2001): Az esztétikai nevelésről. Új Pedagógiai Szemle, 2001/12. szám.

ABSTRACT

The purpose of this study is to identify the components of what we call complex art education, which is an indispensable tool in developing the personality of young children. In today's world the media have a decisive role in forming people's musical tastes and preferences, and this leads to a predominance of popular music. However, children are open and tolerant to all kinds of music up to age 8 or 9. If they acquire until then preferences for folk, classical and contemporary music, they will have a





better chance to grow up as persons receptive to all the different genres of music. Therefore, teachers engaged in educating young children have an enormous role in counterbalancing the above-mentioned one-sided media influence.

The development of musical taste takes place over an extended period as a result of complex processes, impacted by various experiences. In developing musical abilities folk nursery rhymes have an outstanding role, since they provide opportunities for using a number of gaming activities that can help the development of clear singing, sense for rhythm, musical hearing and creativity. Rhymes are a „complex genre”, in which all the components – the words, the rhythm, the melody and the gestures – play an important role. They have preserved many archaic elements from the songs of magic, songs for casting a spell and incantations of old times.

Keywords: musical intelligence, taste formation, musical preferences, maintaining musical values, rhymes, teasing songs, gestures in rhymes, complexity of music activities

*The opening line of a counting-out rhyme. Only the first word has meaning ('angel'), the second one sounds similar to the words *angyal* and *kengyel* ('stirrup'), and the third word sounds similar to *Mikulás* ('Santa Claus').







BUJDOSÓNÉ PAPP ANDREA
ÉN(SZ)ÉPÍTŐ SZÖVEGEK
Identitásformáló gyerekirodalmi alkotások



„Belülről nem vagyok nyúl.
Ám onnan sajnos csak én látom magamat.
Ott teljesen kutya vagyok. Egy rendes kutya.
Nem fajtisza, semmi extra, egy átlagos eb. De ezt csak én tudom.
Azért ebből adódik ez-ez. Elhíhated.
Például megyek az utcán, és integetnek, *szia nyuszi!*
És nem állok meg, és nem köszönök vissza, mert azt gondolom, máshoz szóltak.
Mert kutyaként megyek, és nem nyusziként.
Persze tudhatnám, hogy nekem köszöntek, de mégis.
De mégsem.”
(Dániel András: *A nyúlformájú kutya*)

Ki vagyok én? Elmesélem. Neked.

A történetek értékeink foglalatjai: emlékek és vágyak – szavak, színek, mozdulatok – ritmusa. Olyan metaforikus szövegek, amellyel párbeszédbe tudunk elegyedni.

Miért és hogyan vagyok jelen egy szövegben? Az énről szóló elbeszélések segíthetnek időről-időre (újra) megtalálni és megfogalmazni az identitásom lényegi elemeit? Csak a saját történetemben épülhetek meg vagy mások meséi is (sz)építenek engem? Mi kell ahhoz, hogy érteni és élvezni tudjam mások történeteinek üzenetét? Az irodalmi alkotások formálják a gyerekek énképét? Ha igen, milyen feltételei vannak az egyes gyerekirodalmi szövegek éntfejlesztő hatásának?

Ezekre a kérdésekre keresem a választ.





1. AZ ÉNRŐL SZÓLÓ TÖRTÉNETEK

„Volt egyszer egy szarvas, aki mikor ivott a pataknál, meglátta magát a víztükörben és elégedetten így szólt: „Micsoda pompás agancs! Csak a pipaszár lábam ne rontaná a képet...”

Egyszeribe kutyaugatást hallott, jött a vadász, és mivel sose lehet tudni, nem őt kergetik-e, jobb ha megpucolok, gondolta magában. Futás közben az agancsa fönnakadt az ágon, és a kutyák utolérték és elfogták. Mielőtt lelőtték volna, a szarvas biztos azt gondolta: „A franc azt a nagy szarvamat!”¹

Mióta világ a világ, az emberek különféle történeteket, narratívumokat alkotnak.² Az elbeszélés, elmesélés, magyarázó-értelmező szövegmondás az egyik legjellemzőbb emberi viselkedés. A narráció során megjelenített esemény, egy bizonyos médiumban, egy bizonyos jelrendszer segítségével megszerkesztett szöveg. Az irodalomban több elnevezése ismert: történet (récit, histoire), elbeszélés (récit), fabula, szüzsé (KESZEG, 2011: 27–36.).

„A történetet használó és befogadó ember önmagát fejezi ki, érzelmeit, gondolatait, értékrendjét tisztán, expliciten, maga és mások számára követhetően jeleníti meg. [...] A történetmondás mint narratív viselkedés kognitív nyelvi, kommunikatív, esztétikai, szociális és morális cselekvés, tartalmazza a valóság, a beszédhelyzet felismerésének, a történet megalkotásának, felidézésének, előadásának, befogadásának, értelmezésének mozzanatát.” (KESZEG, 2011: 11.)

A történeteket mondó és hallgató ember magyarázza, összegezi, értékeli, elhelyezi magát a történetekben, majd megpróbálja megfogalmazni, elmondani, kifejezni is mindezt. Ez a folyamat vezetett a *narratív identitás* fogalmának megalkotásához.³

1 Egy olasz kisiskolás gyerek dolgozatából való ez az éntükröző „mese-átköltés”. La Fontaine *A hiú szarvas* című fabulája a valószínűsíthető forrás (D’ORTA, 2009: 92.).

2 „A narratívum terminussal a konkrét – egyszerű vagy komplex, rövid vagy hosszú, orális, írott vagy képi megjelenítésű – történetet, elbeszélést nevezzük meg. A narratíva ezzel szemben a konkrét történetek, elbeszélések, valamint általában az emberi létezés integráló, egy korszakban, egy kultúrában, egy mentalitásban megragadható kerete, kontextusa. Általában jelenti az elbeszélést, a narratív megjelenítést. [...] Egy narratíva számtalan narratívumban válik explicitté.” (KESZEG, 2011: 31.)

3 Jelen tanulmánynak nem célja, hogy átfogó képet adjon a 20. század egyik legnagyobb hatású kutatási területéről: a narratív identitás elméleteiről. A kijelölt vizsgálati témánk szempontjából azonban – a gyerek énefejlődését formáló, jellegzetes (irodalmi) szövegpéldák megmutatása – kiindulási alapként fogadjuk el a narratív identitáselméleteknek azt a konszenzusos megállapítását, miszerint a Ki vagyok én?/Kik vagyunk mi? kérdések megválaszolása leginkább úgy lehetséges, hogy megvizsgáljuk, milyen történeteket mesélünk magunkról, milyen kon-





A narratív identitás az énről szóló lényegi események felidézésén túl – struktúra, színhelyek, jellemek, cselekmények, témák, összefüggések fogalmazódnak meg benne –, szükségszerűen módosítja, új hangsúlyokkal látja el, néha szimbolikussá is tágítja a tapasztalatokat. Így az identitást a történeteink integrálásának, összegződésének is tekinthetjük (BOGA, 2013: 48.).

„A történetek az alapvető eszközeink ahhoz, hogy önmagunkat a társadalomban érthetővé tegyük, (...) a történetek formáját használjuk fel arra, hogy magunkat másokkal és önmagunkkal azonosítsuk, (...) az én is történetek révén konstruálódik, az énejlődés pedig nem más, mint az egyre jobb és jobb, a társas helyzethez egyre inkább illeszkedő narratívumok kialakításának a képessége.” (GERGEN–GERGEN, 1984. Idézi: TÓKOS, 2006.)

Amikor elmeséljük a történeteinket, egyben megéljük azt is, hogy kik is vagyunk. Megtapasztaljuk az önazonosságot, hiszen értelemmel ruháztuk fel a saját életünket.

1.1. Az én-narratívák nyomai a gyerekek történeteiben

„Nagykoromban királylány leszek, és anya vesz nekem aranyruhát, aranycipőt és aranyorszívót” (R.P. 4 éves)

Úgy véljük, a narratív identitást meghatározó *emlékezés-elmondás-meghallgatás triász* a gyerek énejlődésének is az alapja. „Azzal, hogy a gyerekek elbeszéljük saját napjának lefolyását, és mesélünk a szülők életéről, tagoljuk, szavakhoz kötjük, kifejezésre alkalmasabbakká tesszük az élményeit. Ennek révén könnyebben felidézhető, mozgékonyabbak, beszélgetésbe, játékba jobban beilleszthetők. Arra is tanítjuk a gyereket, hogy emlékeket megőrizzen, emlékképeket felidézzen és használjon.” (MÉREI–V. BINÉT, 1985: 241.) Kádár Annamária és Kerekes Valéria a *Mesepszichológia a gyakorlatban* című kötetben a családtörténeteket olyan védőhálónak tekintik, amelyek szükség esetén megtartanak és felemelnek, és megalapozzák az önbecsülésünket. Az élményeink megosztása segít megérteni az akadályok természetét, és mintát ad a megküzdéshez. Véleményük szerint az életmesék – a régiek és az újak egyaránt – biztonságot adó mintaként élnek bennünk, melyeket azonban szükség esetén felül lehet írni (KÁDÁR–KEREKES, 2017: 21–133.).

„Az emlékezés behozza a tudatba a történetet, nagyrészt vizuálisan, ezt részben belső verbalitással leírjuk magunknak, adott helyzetben megfogalmazzuk és elmondjuk másnak, ez általában nem az általunk teljesen körülírható, elmondható történet, mert a helyzet rövidítésre, módosításra, hangsúlyok kiemelésére késztet, ezt valakik

textusban válnak érthetővé az életünk eseményei (Bővebben: Paul Ricoeur, Tengelyi László, Keszeg Vilmos kutatásai; Thomka Beáta által szerkesztett Narratívák sorozat kötetei).





meghallgatják, próbálják saját mentalitásuk, attitűdjük szerint értelmezni, elraktározni.” (BOGA, 2013: 50.)

A fentiek értelmében az *emlékezés*, *emlékek* irodalmi formájának tekinthetjük az elmondott/leírt/lerajzolt történetet/mesét/verset is, amit a közvetítő/értelmező (családtag, barát, pedagógus) *elmond*, elolvas a gyerekeknek, aki pedig *meghallgatja* és – ha érvényesnek találja – önmagára vonatkoztatja azt. Ebből következően a gyerekirodalmi műveknek a gyerek énképének, identitásának formálásában is érvényes hatása lehet, hiszen az irodalmi szöveg gondolataink közlésének kulturális lenyomata, formába öntött információ az egyénről és a szocializációjáról.

Gyerekkönyvek rögzített szerzői szövegei, képei esetén is lényegesnek és igaznak véljük azt a megállapítást, hogy nem beszélhetünk egyetlen vagy teljes értelmezésről. Ahogyan mindig újra és másként mondjuk el azt, amit gondolunk, tapasztalunk, érzünk, hasonlóan – bár kétségkívül kevesebb szabadsággal – újrameséljük és -értelmezzük a gyerekirodalmi alkotásokat is.⁴ A szövegek itt is inkább a mindenkori *befogadói* világot képviselik, és inkább jellemzi őket a közvetítő személyhez és/vagy főhőshöz kötött értelem és igazság.

„A gyerekek, vagyis mi mindnyájan életünk kezdetén nem a logika, hanem a képek és érzelmek nyelvén beszélünk. A mai gyermekek is, ha meg nem bénítjuk őket túl korán, ezen a nyelven beszélnek, ezt a nyelvet értik.” (POLCZ, 1993: 27.) Az identitás alakulásában – az identitás-történetekben is – meghatározó szerepe van az erős dipoláris érzelmi hatásoknak. A gyerekből – érzelmi vezéreltsége miatt – azok az események, történetek váltják ki a legerősebb emóciót, amelyek az éviláguk pillanatnyi problémáira reflektálnak, így biztosítva az érzelmi azonosulás lehetőségét.⁵ „A jelentős életesemények képesek kidomborítani az én egyes aspektusait, kifejezésre juttatják az énreprezentációs minőségeket, és érintik az egyén egzisztenciáját, létviszonyait és kilátásait.” (TÓKOS, 2006.)

Az érzelmekkel átszőtt életesemények elmesélésében mindig jelen van az értelmezés gesztusa is, ami egyben értékelésnek is tekinthető. Az értékeinket és a hozzájuk kapcsolódó érzelmeinket rögzítjük és adjuk tovább a történeteinkben. A történetek

4 Bármely szöveg – így az irodalmi alkotások is – kulturális meghatározottságú, konstruált üzenetek, amelyek bármilyen jelrendszerben, akár képileg is megjelenhetnek és formálják az adót és vevőt is. Kárpáti Eszter szerint valójában nincsenek is szövegek, csak mondanivalók, gondolatok, intenciók, amelyeket „ha az adott kor műfaji szabályainak megfelelően fogalmaztak meg, akkor művekké válnak.” (KÁRPÁTI, 2006: 216.)

5 Pataki Ferenc az alábbi jelentős életesemény-típusokat azonosította: (1) a valamilyen teljesítményhez kapcsolódó történetek, (2) antropológiai ősélmények (születés, halál), (3) kapcsolati történetek (barátság, szerelem), (4) kudarc-történetek (PATAKI, 2001. Idézi: TÓKOS, 2006.).





mindig az adott társadalmi térben, társadalmi viszonyrendszerben töltik be szerepüket. „A történetmondás kapcsolatot teremt a jelen és a múlt, a lokalitás és a globalitás, az egyén – homo narrans – és a társadalom, az egyén és a médiumok között, jelentéseket termel és hoz forgalomba, stratégiákat követ, attitűdöket fejez ki, újrarendezi a kognitív és a szociális környezetet, társadalmi szerepeket és státusokat tesz érzékelhetővé. Ebben a szándékban folyamatosan felhasználja, módosítja és megújítja a narratív hagyományokat.” (KESZEG, 2013: 260.) A „környezeti/kulturális” meghatározottság (értékrend, ismeret, ízlés) tehát beépül a gyerekek énképébe, ezért feltétlenül hangsúlyozni kell a pedagógus/mesemondó motiváló, érték- és mintaközvetítő szerepét és felelősségét például az identitásformáló versek, mesék kiválasztásában és bemutatásában. Bálint Péter a tradicionális meséket, mesemondást vizsgálva hívja fel a figyelmet arra, hogy „az identitás «megtalálása» nemcsak a hős feladata, a mesemondó «ön-elbeszélése» (melynek egyiként része az értelem-összefüggések teremtése a narratívumban és a sajátlagos beszéd-megnyilvánulások kialakítása a mondás során), maga is narratív identitást konstituáló tényező” (BÁLINT, 2011: 8.). Azért (is) mesél a mesemondó, mert a mesehősének a feladata és sorsa megmutatja, értelmezi a közösség normarendszerét, az önazonosságához vezető utat. A mesemondás tehát beszélőközösséget hoz létre, a mesemondó kulturális szerepet ölt magára és ezeknek a szerepeknek való megfelelés határozza meg a viselkedését, presztízsét. A történetmondás *közös tudást hoz létre, a közösség életvilágát teszi láthatóvá* (KESZEG, 2013: 134.).

Az (irodalmi) szöveg/történet a gondolkodás egységeként is funkcionál, hiszen a kérdések megfogalmazásától a probléma megoldásáig jutunk el benne. Az elbeszélés kitüntetett sémái, a narratív szerkezet egyértelműen hatással van a gyerek kognitív fejlődésére, énképének alakulására is: „Azok a koherenciarendező-elvek, amelyek révén megtanuljuk, hogy az események időben egymáshoz kapcsolódnak, hogy ezzel oksági rendet alkotnak, és az elbeszélés révén mintegy dologiasítjuk élményeinket, s ezeken keresztül létrehozuk saját magunkat.” (PLÉH, 1999. Idézi: KÁRPÁTI, 2006: 36–37.) De nem szabad elfelejtenünk arról, hogy az olvasónak/befogadónak „sok mindent kell tudni a létező világról ahhoz, hogy elfogadhassa azt a fikció világának megfelelő háttérül” (ECO, 2002. Idézi: KAMARÁS, 2007.).

A gyerek befogadó esetében is ki kell épülnie valamiféle közös értékrendszer alapú kapcsolatnak a szöveg világa és az ő aktuális világa között, mert csak így válhat a történetek hallgatása, olvasása identitásformáló folyamattá. „Köztünk és a mű között akkor jöhet létre kapcsolat, ha a mű rólunk (is), a mi világunkról (is) szól (ha horizontunk és a mű horizontja valamennyire átfedik egymást), ha az én nyelvemhez nem túl távol eső nyelven szól, és ha úgy érzem, éppen nekem van erre a műre szükségem, vagyis ha egzisztenciálisan mellette döntök.” (KAMARÁS, 2007.) Ko-





ragyermekkorban a szövegek *nyomhagyása*, a *nyomok* száma és a *nyomok* mélysége még jelentős mértékben fejlődéslélektani, érési jellemzők függvénye. A fejlődéslélektan már igazolta, hogy a gyerek nem kis felnőtt: eltérő világtapasztalata és verbális tudása, a mágikus képzetét meghatározó artificializmus, animizmus, finalizmus, a cselekvésbe ágyazott egocentrikus, konkrét képiségű gondolkodása meghatározó az irodalmi szövegek befogadásának sikerében.

2. GYEREKIRODALMI ÉN-ÉLMÉNYEK

2.1. Az énfejlődés folyamata, alapfogalmak

„Keze, lába van neki,
Szeme, füle van neki,
Orra, szája van neki,
Itt szalad a kisnyuszi!”

Kiss Virág művészeti facilitátor doktori értekezésében részletesen bemutatja, értelmezi a *személyiség* fogalmának alapdefinícióit, a különféle megközelítések szemléleti kereteit. Véleménye szerint a pedagógiának és a pszichológiának is egyik központi fogalma a személyiség. „A különböző pszichológiai és pedagógiai személyiségmodellek nagymértékben meghatározzák, lényegében alapját és gondolati, szemléleti keretét képezik a rájuk épülő (művészet)pedagógiai és (művészet)terápiás gyakorlatnak.” (KISS, 2014b: 29–41.)

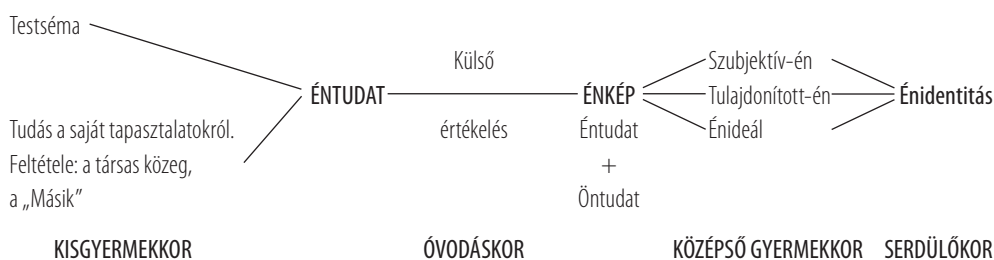
A művészeti nevelés során használt versek, mesék, „a gyerekirodalom is kultúrához kapcsolódó, pedagógiai, irodalmi, és lélektani vonatkozások egyfajta eredője, felismert vagy fel nem ismert feltétele, közös terepe/területe, alakítója” (KISS, 2008: 22.).

A fenti megállapítások értelmében úgy véljük, hogy bölcsődés-, óvodás- és kiskisiskoláskorú gyerek esetében fejlődéslélektani ismeretekre alapozva lehet hitelesen, érdemben beszélni arról, hogy milyen feltételei vannak a történetek, irodalmi szövegek befogadásának, érzelmi-gondolati mozgósításának.

A továbbiakban azoknak az énfejlődési-állomásoknak a felsorolására, fogalmi felidézésére vállalkozunk, amelyeket szükségesnek vélünk a gyermekirodalmi alkotásokban is felfedezhető énkép beazonosításához, értelmezéséhez, s ezáltal az eredményes irodalmi, művészeti neveléshez. Ezért jelen esetben a személyiség-fogalom szemléleti keretét, fogalomkészletét a pedagógusképzésben használt szakirodalom vonatkozó ismeretanyaga adja (MÉREI–V. BINÉT, 1985.; COLE–COLE, 2006.; N. KOLLÁR–SZABÓ, 2017.).

Gyerekkorban önmagunk meghatározása tapasztalatokon alapuló folytonos fejlődés, változás eredménye. Az énfogalom a növekedéssel és az éréssel egyre komplexebb, integráltabb lesz, így segítve az identitás kialakulását.





1. ábra: Az identitás kialakulásának folyamata
Schmercz István *Óvodás gyermek viselkedés- és teljesítményzavarai* nyomán

Én-fogalom: Önmagunkról való tapasztalatoknak, ismereteknek a rendszere. A tesztünkéről, képességeinkről, élményeinkről való tudás, amely lehetővé teszi, hogy elkülönítsük önmagunkat másoktól.

Személyiség: „Azon pszichofizikai rendszerek dinamikus szerveződése az egyénen belül, amelyek meghatározzák jellemző viselkedését és gondolkodását.” (Allport)

A személyiség fejlődését meghatározó tényezők a humánökológiai modell alapján:

- a gyermek fizikai-biológiai állapota,
- a gyermek intrapszichés szintje,
- a gyermek interperszonális kapcsolatai,
- a gyermek helye a családban, közösségekben stb.;
- a gyermek lakóhelyi környezete,
- a gyermek kultúrája mint identitás,
- a gyermeket körülvevő ösztársadalmi közeg, állami intézmények, szolgáltatások, intézkedések (DÁVID, 2011: 11–12.)

Az énejlődés folyamatának meghatározó lépcsőfokai, fogalmai:

Testkép (testséma): A testkép-fogalom több összetevőből áll: a személy saját testére vonatkozó perceptuális tapasztalata, a személy konceptuális tudása a testről és az érzelmi viszonyulása a saját testéhez.

Éntudat: Az én és a külvilág különválasztása; az én felismerése, ami a *másik* közvetítésével történik.

Énkép: Azoknak a személyiségvonásoknak az összessége, amelyeket az egyén önmagának tulajdonít, kialakulása hosszú tanulási folyamat eredménye. *Én, aki ilyen vagyok* – önmagunkról (tulajdonságainkról, céljainkról) szóló érzelmekkel átszőtt ismeretek. Meghatározó szerepe van benne a testrészek felfedezésének és megnevezésének; az éntudat kialakulásának; a kommunikáció fejlődésének; az utánzásnak; szerepjátékoknak; az értelmi műveletek fejlődésének; a nemi jelleg tudatosodásának. Az énkép befolyásolja az egyéni megnyilvánulásokat, szociális visszajelzések alapján bontakozik ki.



- 3–4 éves kor: konkrét és megfigyelhető kategóriák felsorolása önjellemzéseként (csak pozitív tulajdonságokat említenek)
- 5–7 éves kor: általános leíró kategóriák (csak pozitív), a korábban különálló tulajdonságokat képes összekapcsolni, ellentétes tulajdonságok szembeállítása
- 8–11 éves kor: kompetenciák felsorolása, személyközi kapcsolatokban fontos tulajdonságok említése, időben és helyzettől függően változó személyiségvonások (pozitívák és negatívák egyaránt)
- Serdülőkor: identitás-krízis (énazonosság válsága) – „*Ki vagyok én, milyen vagyok?*”

Identitás: Énazonosság-tudat, *egészlegességem* átélése. Saját társas, társadalmi helyzetem ismerete, elfogadása, sőt ennek pozitív megélése, a születés pillanatától fejlődésnek indul és életünk végéig tartó folyamat. Két feltétele van annak, hogy átéljük az énazonosság érzését: az éntudat kialakulása és saját magunk (énképünk) elfogadása (KENDE, 2011: 352–353.).

A *személyiség* különféle fejlődési szakaszaiban más-más megerősítést és támogatást igényel a környezetétől. Kezdetben a család, a rokonság, a bölcsőde/óvoda feladata segíteni a test felfedezését, a mozgásélmény és a szenzomotoros képességek megismerését, a fantázia-tevékenység (szimbólumképzés) kiteljesedését. A következő fejlődési szakasz kihívása lesz az érzelmek kontrollja; a szükségletek kielégítésének elhalasztása; az egocentrikus cselekvés szembesítése a társas tevékenységgel; szituatív együttműködés a kortársakkal; és egyéb konkrét kognitív műveletek (SZEKSZÁRDI, 2000.).

Az irodalmi nevelés folyamatában a pedagógus fejlesztő munkája akkor teljesedhet ki, ha tudja azt, hogy „milyen kognitív mechanizmusok működése járul hozzá a hallott szöveg átéléséhez, élményszerű tapasztalatához a gyermeki befogadás során” (DARÓCZI, 2017: 7.).

2.2. Az én formálásának gyermekirodalmi példái

„Ez a kis lény, ez a tarka
rá szeretne jönni arra,
hogy ki ő.”

(Mira Lobe: *A kicsi én én vagyok*)

„A felnövekvő egyén olyan folyamat során alakítja ki identitását, amelyben megtanulja, hogy egyidejűleg szemlélje saját magát és vegye figyelembe mások nézőpontját, s végül eljusson annak a társadalomnak az aspektusáig, amelyben él.” (SZEKSZÁRDI, 2000.)

Az élet első egy-két éve – a saját test felfedezése, majd a közvetlen környezet tagjainak külső ismertetőjegyek alapján történő meghatározása, azonosítása – az *én* és a





másik elkülönülésének megértéséről szól. Ezt követően, a folyamatosan bővülő konkrét tapasztalatai behelyezik a gyereket előbb közvetlen, szűkebb közösségekbe (pl. család, óvoda) majd a társadalom tágabb szocializációs közegébe (pl. lakóhely, etnikai-nemi csoportok). A fejlődés kulcsa az, hogy a gyerek mennyire képes mások nézőpontjának megértésére, átvételére és eközben milyen mértékben képes önmagára reflektálni. Az irodalmi alkotásokban a gyerek rátalálhat önmagára és szembesül mások nézőpontjával is, s a mű üzenetének, megoldásának köszönhetően segítséget is kap az értékek felismeréséhez és elfogadásához.

Véleményünk szerint tehát ez a – fejlődéslélektani és szociális meghatározottságú – énfelismerő folyamat tükröződik a gyerekirodalomban is. Ennek az állításnak az igazolására, készítettünk egy szükségszerűen szubjektív válogatást az identitás kialakulását segítő, jellegzetes énkép-formáló élmények irodalmi szövegeiből.

Mondókák

A testséma, testkép, éntudat a fejlődés során az identitás alapját adja. Az énünkről kialakuló tudást kezdetben a cselekvés határozza meg. A testünkről szerzett ismeretek érzelmi, kognitív, szociális és fizikai szinten is meghatározzák a személyiségünket. „A gyerek életének első két évében „megtanulja” a saját testét, testének mozgásélményét, és funkciógyakorlással folyamatosan tökéletesíti. Fokozatosan felismeri az „én én vagyok” élményét is (önmaga azonosítása a tükörképben), még továbbra is a mozgáshoz kötötten, hiszen az „én csinálom” lesz az „én” tapasztalati bizonyossága.” (MÉREI–V. BINÉT, 1985: 70–71.)

A mondókázás során a folyamatos testkontaktus (simogatás, csiklandozás, ringatás) erősíti az érzelmi kapcsolatot; az érzelemgazdagító ritmus, az ismétlések és párhuzamok, a mozgással kísért nyelvi játékok megragadják a képzeletet, segítik az emlékezést, fokozzák a beszédkedvet. Az elégedettség, örömmézés építi és szépíti a gyereket. A hagyományos népi mondókák és a kortárs *testtudatosítók* egyaránt maradandó élményei lehetnek a gyerekeknek!

Sűrű erdő, sík mező,
Pillangó, pillangó,
Szortyogó, tátogó,
Itt lemegyen, itt megáll,
Itt a kulacs, itt igyál!

(P. PUNYKÓ–HUTTERER, 2004.)

Ez a fülem, ez a szám,
ez a cuki frizurám.
Ez az orr, ez a has,
ez az ököl, ami vas,
ez a boka, ez a toka,
sokat eszem, az az oka.

(VARRÓ, 2010: 9.)





Ez elment vadászni,
ez meglútte,
ez hazavitte,
ez megsütötte,
és ez az icike-picike mind megette!
Megfájdult a hasa tőle.

(P. PUNYKÓ–HUTTERER, 2004.)

A hüvelyk mustáros,
a mutató mézes,
a középső lekváros,
a gyűrűs meg krémes.
Hát a kicsi tiszta maradt?
Dehogyan maradt, az is ragad!

(TÓTH, é.n.)

Gyerekkversek

„A kisgyermeknek a vers iránti fogékonysága azon alapszik, hogy a ritmus és a hangzás, amely megragadja, ugyanahhoz az érzékletes, érzelmekkel átszőtt, élményközeli sémához tartozik, mint a mozgás, amelyet helyettesít és a hangulat, amelyet kifejez.” (MÉREI–V. BINÉT, 1985: 242.)

A versmondás és vershallgatás során a hangokkal való játék örömét egyre inkább kiegészítik a gyerek életének – különleges, zenei-, ritmusalapú formába sűrített – jellemző eseményei: a játék, a család, a hétköznapi történései. Megjelennek az élet nagy kérdései gyereknyelven: az identitáskereső gyerek, aki még csak most kezdi megfogalmazni, ki ő, és hol a helye a világban.

A gyerekkversek éneklődéssel érintkező legjellemzőbb sajátosságainak – Dobszay Ambrus összegzését alapul véve – a következőket tartjuk:

1. Formai jellemzők: erőteljes formai, zenei megformálás; ismétlések, párhuzamosságok; gyermeki, azaz viszonylag kicsi és konkrét szókinccs; nyelvi játékok: szójátékok; képszerűség
2. Tematikus jellemzők: helyzetszerűség (szituativitás), azaz a vershelyzet konkrét életszerűsége, gyermekalakok gyakori szereplése; cselekményesség; kicsinyítés, gyermek-méretekhez igazítás; humor; képzeleti játékok, szerepjátékok
3. Világképi jellemzők: antropomorfizmus, azaz nem emberek (természet, állatok, tárgyak) emberszerűsége; animizmus, azaz eleven tárgyak; intencionalitás, azaz a történések szándékoltóságának feltételezése; felértékelődő kicsiségek (DOBSZAY, 2000.)

„Minden műalkotás nyitott tárgy, amelyet a végtelenségig ízelgethetünk [...] mert minden mű jellegzetes vonása, hogy újabb és újabb arculatait feltárva tapasztalatok kiismerhetetlen forrása lehet.” (ECO, 1998: 107.) A gyerekkversek többrétegűsége, tág értelmezési lehetősége, gyereknek és felnőttnek egyaránt, időről időre újabb és újabb élményt jelenthet.





A szimbólumalapú gondolatiság szabályos, ritmusos-dallamos-rímes én-játéka
Weöres Sándor *Tűzben fa parazsa volnék* című verse:

Tűzben fa parazsa volnék,
vízben puha moha volnék,
szélben jegenyefa volnék,
földön apám fia volnék.

(WEÖRES, 1973: 70.)

Az énfogalom tágulása szétfeszíti, a tartalomhoz igazítja a formát, miközben a vers alanya eljut az önmaga másságának megfogalmazásához Kollár Árpád *Két kezem* című versében:

két kezem és két lábam van, ami nem furcsa,
de csak egy fejem és az se furcsa mégse,
mert a többieknek is két kezük meg két lábuk van,
és nekik is csak egy fejük van hozzá,

de ha csak egy kezem és egy lábam lenne,
akkor furcsa lennék a két kezekhez
meg a két lábakhoz képest, és ha két fejem is lenne,
akkor a furcsábbnál is furcsább lennék,

de ha mindenkinek csak egy keze meg egy lába
meg két feje lenne, csak nekem lenne két lábam,
két kezem meg egy fejem, akkor csak én lennék furcsa,
pedig pont ugyanígy néznék ki, mint most,

amikor pedig egyáltalán nem is vagyok furcsa,
azért örülök, hogy mégsem vagyok furcsa, pedig lehetnék.

(KOLLÁR, 2014: 20.)

Mesék rólam 1. – a test külső fizikai jellemzői az én meghatározói

Az individuumot a gyerekek először csak fizikai jelenségként észlelik. A társakhoz, közösséghez (fajhoz, nemhez) tartozást leginkább a látható, külső jegyek azonossága biztosítja. A „ne akarj más tollával ékeskedni” tanulság mellett azonban már megjelenik egy árnyaltabb útmutatás is: mindenki abban a *bőrben* van otthon, amelyikben jól érzi magát.

„Volt egyszer egy jókora szürke farkas, akinek nem tetszett a bundája színe. Azt gondolta, hogy a szürke túl szomorú. Ezért úgy döntött, hogy megváltoztatja a színét. Hétfő. Lupo kipróbálta a zöldet. A mancsát belemártotta egy vödör zöld festék-





be, és alaposan bemázolta az egész testét (Frissen mázolja). Amikor jól megszáradt, belenézett a tükörbe, és felüvöltött: „Hú, de rémes! Mint egy hatalmas béka! Szó sem lehet róla!” Kedd. Lupo felvette a piros gyapjúpulóverét, amit a nagymamája kötött neki, hozzá felhúzott egy pár skarlátvörös harisnyát. [...]

„Szó sem lehet róla! Többé nem akarok se zöld, se piros, se rózsaszín, se narancs-sárga, se barna, se tarkabarka lenni! Végül is remekül érzem magam a farkasbőrben!” (LALLEMAND–THUILLIER, 2016. 2–8., 30–31.)

Elmer a kiselefánt, szintén elégedetlen volt a színével:

„Elmer más volt. Elmer foltvarrás volt. Elmer sárga volt és narancs és piros és rózsaszín és lila és kék és zöld és fekete és fehér. Elmer nem volt elefantszínű. [...] Egy éjjel Elmer nem tudott aludni, mert gondolkozott, és a gondolat, ami neki gondot okozott, az volt, hogy megunta a különbözőséget. „Ki látott már foltokból varrt elefántot?” – gondolta. „Nem csoda, hogy nevetnek rajtam” [...] Aztán felvett néhány fürt bogyót, és bedörzsölte magát mindenütt, hogy a bogyók leve befedje, amíg nyoma sem volt semmi sárgának vagy narancsnak vagy pirosnak vagy rózsaszínnek vagy lilának vagy kéknek vagy zöldnek vagy feketének vagy fehérnek. Mire végzett, Elmer úgy nézett ki, mint bármelyik másik elefánt. [...] Egy idő múlva Elmer úgy érezte, hogy valami nincs rendben.” (McKEE, 2006.)

Mesék rólam 2. – a hétköznapok ismert, megélt mintáinak én-fel(rá)ismerő hatása

A kisgyerek tudását a világról elsősorban a megélt élményei adják. „Óvodáskorban sokkal inkább a gyerek helyzetéből, élményeiből, tapasztalataiból táplálkozó, érzelmekkel, indulatokkal átítatott jelenségmegértés vezérli a tájékozódást.” (MÉREI–V. BINÉT, 1985: 121.) A legkisebbek ezt keresik, élvezik irodalomként is: saját életük eseményeinek a felidézést, az *én már tudom* és a *ráismerés* örömét.

„Kobak azt mondta: – Nem akarom megenni a spenótot!

A szalvéta azt mondta: – Nem akarok Kobak nyakában maradni – leugrott a nyakából, és elszállt.

A szék azt mondta: – Nem akarok Kobak alatt állni – és összecsuklott.

Az ingecske azt mondta: – Nem akarom Kobakot melegíteni – és lefészlott róla.

A nadrágocska azt mondta: – Nem akarok Kobak nadrágja lenni – és lecsúszott.

A cipő azt mondta: – Nem akarok Kobak lábán maradni – és elszaladt.

Ottmaradt Kobak a konyha kövén ebéd nélkül, ruha nélkül.

Mama azt mondta: – Nem akarom itthagyni Kobakot ebéd nélkül, ruha nélkül; éhes és fázik.





Toppantott egyet, és visszaszaladtak a cipők, tapsolt egyet, és előkerült a nadrág, megpaskolta Kobakot, és rajta termett az ingecske, összehúzta a szemöldökét, és láb-
ra állt a szék, intett egyet, és visszaröpült a szalvéta, mosolygott egyet, és Kobak meg-
ette a spenótot.” (HERVAY, 2002: 16.)

Mesék rólam 3. – a népmesék szimbolikus identitásépítése

„4–5 éves kor körül a gyerek már szívesen lép át a rendkívüli közegébe, könnyen közlekedik saját valósága és a csodavilág között”. Már kétféle tudatállással, szimultán kettős tudattal éli meg a helyzetet, fogadja be a mesét (MÉREI–V. BINÉT, 1985: 243.).

A tündérmesék „hol volt, hol nem volt” világa minden ember lelkében ott él. A mese hőse – az azonosulás révén – mi magunk vagyunk, vándorlása pedig a saját fejlődésünk útja. A gyerek a mesében találkozik először a gonosszal, de a jó mesében benne van az is, hogy hogyan lehet legyőzni a rosszat: helyzetmegoldási mintákat kínál, és szembeesít az egyes viselkedések következményeivel. A népmesék sorsese-
mények tükröi, identitástörténetek.

A népmesei útkeresés – felnőtté válás, *azzá válni amivé kell* – során tapasztalatot szerzünk magunkról és a másikról. A mese számtalan azonosulási lehetőséget kínál, amikor a gyerek áttételesen követheti a vágyait: a legkisebb lehet a legokosabb, a legerősebb.

„... Én istenem, csak legalább egy akkora gyerekelem volna, mint a pipakupak, aki az ételt kivinné! Arra a pipakupak elkezdi az asszony zsebében kiabálni: – Édesanyám, édesanyám! – Ki az? – kérdezi az asszony nagy ijedten. – Én vagyok a Pipakupak gyerek! – Avval kiugrott a zsebéből, de csak akkurát olyan nagy volt, mint a pipakupak. – No, ha kívánt édesanyám, hát itt vagyok. Majd elviszem én az ételt, csak kösse a hátamra a tarisznyát, az ételt meg adja a kezembe.” (KOVÁCS, 1994. 75.)

Megmutatja, hogy a világot egységben kell szemlélni, hiszen mi magunk is részei vagyunk mások boldogulásának és gyötrődésének, csak együtt tudunk létezni:

„... látja, hogy egy ökörnyomban kínlódik, vergődik egy kicsi halacska. Megszólal a halacska, mondja a királyfinak: – Szabadíts meg innét, te jó legény, vígy a folyóba, mert itt meghalok! A királyfi kivette a halacskát az ökörnyomból, s vitte, míg egy folyóhoz nem ért.” (BENEDEK, 1998:88.)

Megmutatja, hogy minden szónak, tettnek következménye van. Ha tiszteletben tartjuk az erkölcsi törvényeket, akkor jutalmat kapunk, ha vétünk ellene, akkor büntetés jár érte:





„...– Na, most gyere velem, meghallgattál szépen, és most meg is kapod, ami jár neked. Akkor az öregasszony benyitott a hetedik szobába. Ott volt egy rakás ezüstpénz s egy rakás aranypenz. Azt mondja az öregasszony a leánynak: – Most henger-gőzz meg ebben az ezüstpénzben, ami reád ragad, az a tied.” (KOVÁCS, 1994: 189.)

Mesék rólam 4. – tabutémák a kortárs szövegekben, az én rejtett oldala

A gyerekirodalomnak minden a témája lehet, ami érinti a gyerek életét. A tabutémák – betegség, halál, testi tökéletlenség, etnikai másság, abúzus – bemutatása ráirányíthatja a gyerek (és a felnőtt) figyelmét a külsőségek mögött megbújó belső valóságra, a valódi értékekre, és ráismerhet saját fájdalmas tapasztalataira is. Társakat találhat magának, hiszen az eddig titokként megélt dolgokat nyilvánosan *viszontlátja* a történetekben. Ezek a mesehősök azt példázzák, hogy mégsincs egyedül a gondjaival, kérdéseivel. Nyelvet kap a problémái kibeszéléséhez.

A nyelvi korlátok nélküli kortárs irodalom megkönnyíti a befogadók jelentés-generálási folyamatait, a literális és verbális kompetenciáik kiépítését, a személyes karakter, stílus és érdeklődés felszínre jutását.

Egy 3-4 éves gyerek már észleli a különböző etnikai csoportokhoz tartozó emberek közötti fizikai különbségeket, ahogy a fogyatékkal élők másságát is. A mássághoz köthető sztereotípiák viszont mindig a külvilág – elsődlegesen a család, de a közvetítő pedagógusi attitűd és eszközök – ítéletei. A tolerancia-mesék sokat segíthetnek a *mátság* elfogadásban, s ezáltal a saját értékrendünk formálásában.

„Az első emberke bőre halovány rózsaszín volt, amin itt-ott átderengtek a kék erek, s ettől légiessé, könnyeddé vált.

A második emberke bőre barna lett, mint a bölcs fák öreg kérge, s ettől ő maga is nemesnek, ősinek tűnt.

A harmadik emberke bőre sárgás árnyalatot kapott, mely a felkelő Nap első, örömtől ragyogó sugarait idézte, s ettől ő maga is reménnyel teltnék tetszett.

A negyedik emberke bőre ébenfekete lett, a szemei pedig úgy ragyogtak, mint az éjszakai égbolt legfényesebb csillagai, s ettől ő maga is fenségessé vált.

Az ötödik ember bőre bronzvörös lett, mint a lenyugvó Nap utolsó, csendes búcsút küldő sugarai, s ettől ő maga is sokat látottnak, mérhetetlen tudásúnak tűnt.

– Gyönyörűek! – kiáltotta Ég Atyácska. – Megtartjuk mind az öt emberkét, s a világ különböző szegleteibe plántáljuk őket, hogy vigyázzák és szépítsék azt.

Hold Anyó bólított ugyan, de vén arcán mégis a szomorúság felhője libbent át.

– Mi bánt, anyó? – fordult hozzá ijedten Ég Atyácska. – Tán valamelyik gyermekünk mégsem tetszik neked?





– Mind csodásak, s mindet szeretem, pedig még életre sem keltek – suttogetta az anyó. – Csak az rágja a szívem, hogy vajon ők mit szólnak majd egymáshoz, ha öszszetalálkoznak odalenn, a földön?” (BÖSZÖRMÉNYI, 2009: 16–20.)

Egy Down-szindrómás kisgyerekeknek és családjának a boldogsága nagyban függ a környezetük reakcióitól. Ez a verses mese azt mutatja meg, hogy hogyan kell(ene) a maga természetességében, őszinte gyermeki nyitottsággal elfogadni a másságot.

Lili a kishugom. Jó játszani vele,
Holdvilág az arca, mandula a szeme.

[..]

Most úgy hívják: Down-szindrómás.

Ez sem ijesztő szó, csak más.

Az emberek mégis félnek:

Lilit látva elfordulnak,
nagyon furcsa arcot vágnak,
sietve másról beszélnek.

[..]

Mama mégis szokott sírni,
mert néha nehéz kibírni,
hogy, aki különbözik,
azt sokan nem kedvelik.

(LACOR–LE GAC–SZABÓ T., 2011.)

A halálról, veszteségről nem szívesen beszélünk, pedig előbb-utóbb szinte minden gyereket érint. A gyász élményanyagával való előzetes – irodalmi közvetítésű – szembesülés megkönnyítheti a majdani *saját, személyes* fájdalom megélést és kibeszélését. Minden történés, amit szavakkal meg tudunk fogalmazni, le tudunk írni, az az emberi nyelv által megszeliődül.

Az élet egy különös holmi.
A testben szokott ficáncolni.
Habár nem látszik szabad szemmel,
ha ott van, mégis tudja az ember.

Az élettől mozog a test,
attól érez, attól beszél.

Az élet olyan, mint a szél.

[..]





Az élet, ha elégedett,
a testtel marad, míg lehet.
De mikor mennie muszáj,
a testből akkor huss, kiszáll.

(INNES S.–AGÓCS–VARRÓ, 2014.)

Beszélgetős könyvek

– *interaktív, preventív szerepű, ismeretadó, érzékenyítő énformálás*

A koragyerekkori identitás alakulása rendkívül érzékeny módon tükrözi, hogy egy gyerek milyen környezetben nevelkedik: milyen kulturális normákat, értékeket, szokásokat, nyelvhasználatot fogad vagy utasít el. Az identitás alakulásának 0–5 éves kor közötti, koragyerekkori szakasza a későbbi identitás(ok), illetve énkép kialakulásának előtörténetét jelenti, jelentősen befolyásolja a felnőttkori társadalmi identitást (KENDE, 2011: 348.).

Az emberek sokféleségével kapcsolatos gyermeki tapasztalatok sokszor korlátozottak, ezért tartjuk a szülő, az óvoda, iskola kiemelt feladatának a *magunkról* és *másokról* való ismeretadást, mindennapos beszélgetést. Kérdések és válaszok formájában *testreszabottan* lehet megmutatni a gyerekeknek – a kíváncsiságuk, ismereteik, képességeik függvényében – a társadalom sokszínűségét, az emberek közötti hasonlóságokat és különbségeket is.

„Képzeld el, hogy minden ember egyforma... és azonos a nevük. Ugyanaz jár a fejükben... és mindig ugyanahhoz van kedvük... ugyanazt mondják... és ugyanazt a fagyit szeretik. Hosszú sorok állnának a hullámvasút előtt, mert mindenki arra akarna felülni. Mindenkinek ugyanolyan lenne az orra, azonos színű a szeme és a haja. Ugye milyen unalmas lenne?” (STALFELT, 2007.)

„Olyan vagy, mint a többiek?”

Nem, mert én a fekete vagyok, a társaim meg fehérek.

Jó, jó, de... A feketék és a fehérek mindenekelőtt mind emberek, nemde? Nem ugyanez az ember lennél, ha fehér, sárga, vörös vagy barna volnál? A feketék mind egyformák? Lehet az ember többszínű is?

Igen, mert két szemem van, két fülem és egy szám, mint mindenki másnak.

Jó, jó, de... Minden szempár egyforma? Minden szájnak ugyanúgy ízlik minden falat? Ha nem volna többé orrod, akkor te már nem te volnál? Ha a két szemeddel nem látnál, már nem ugyanaz volnál?” (BRENIFIER, 2016: 36–41.)





Silent-book/Képkönyv – a gyerek képes története magáról (is)

Izgalmas élmény a gyerek személyiségének megismeréséhez a „csak” összefüggő képek sorából álló *silent-book*. A Csimota Kiadó Design-könyveiben öt különböző illusztrátor dolgoz fel közismert meséket – *Piroska és a farkas*, *Csizmás kandúr*, *A 3 kismalac*, *Hóféherke és a hét törpe*, *Csipkerózsika* – szöveg nélkül. Az egyéni, karakteres, szokatlan, meglepő képnyelv előcsalja a értelmezések személyességét, egyediségét is. A szövegnélküliség felszabadítja az (újra)mesélőt, hiszen úgy mondhatja el a történetet, ahogy a kedve tartja. A vizualitás előtérbe kerülésével pedig az élőszóbeli mesélés, a szájhagyományhoz való visszatérés is lehetővé válik (1. számú melléklet).

Rofusz Kinga könyve, az *Otthon* egy saját történetet *mesél el*. A cím – s a kötet – egyetlen szava pontosan kifejezi azt a szimbolikus értékét, amelynek elvesztéséről és újra megtalálásáról szól a kötet (2. számú melléklet). „A képek verbalizálása spontán és egyéni módon kísérheti a befogadást, megengedve és feltételezve, hogy a képek nyomán elmesélt történet a mesélő személyének függvényében változik, azaz individuális.” (RÉVÉSZ, 2019: 110.)

Talán ez a válogatás is meggyőzően illusztrálja, hogy a gyerekirodalom változatos szövegvilágában könnyen magára ismerhet a gyerek: a világ- és önmegismerés adekvát, életkori sajátosságoknak megfelelő eszközei lehetnek a versek és a mesék. A különféle tematikájú, műfajú és korú történetek erős, meghatározó érzelm-élménye segíthet alakítani, formálni, építeni az identitást. A gyermek nyelvén szóló beszéd, a „hang-szín-kép nyelv” varázslatos játék, esztétikája pedig *szébbé teszi* a lelkünket.

„A művészet és a nevelés közös vonása az antropogén jellege, tehát megközelíthető az emberi létben betöltött szerepe és valamilyen értékhez való kapcsolódása felől.” (KISS, 2014a) Nekünk szülőknek, pedagógusoknak jól – értőn-érzőn – kell válogatni a művek közül. Értéket kell adni. A gyerek pedig majd kiválasztja azt, ami éppen illik rá és elbabrál vele.

A közös mondókázás, vers- és mesemondás, beszélgetős könyvnezegetés közben pedig az *én* mellett biztosan rátalálunk a *mi*-re is, hiszen mindig csak a másiktól tudhatjuk meg igazán, hogy kik is vagyunk. Számomra ez utóbbi a legértékesebb és legszükségesebb ajándéka az én(sz)építő szövegeknek.

3. ÉN ÉS MI – A KOMPLEX MŰVÉSZETI NEVELÉS ÉLMÉNYE

„A szavak mögött asszociációk vannak, az asszociációkban élmények, az élményekben élet.” (Babits Mihály)

A nevelésben és oktatásban egyre markánsabban megjelenő *holisztikus gondolkodásnak az elemző- és kifejező eszköze a művészet* (BERNÁTH, 2007.). A művészet





fogalmán a művészeti ágak – irodalom, zene, tánc, dráma, vizuális művészetek – összességét értjük, az önkifejezés kreatív élményét.

Az irodalom is az önkifejezés olyan művészi formája, amelynek értelmezéséhez szükséges a többi művészet kulturális kontextusa (NAT, 2018: 44.).

„Az élmény az ember érzellemmel telített, belsővé vált tapasztalata a körülötte létező vagy volt világról. Ez a tapasztalat azután törvénné is lehet, hiszen hozzá mérheti magát az ember. A művészet, az irodalom effajta belső törvények megalkotását segítheti elő.” (FŰZFA, 2002: 23.) Ha elfogadjuk, hogy az irodalmi élményszövegek narratív identitásképző szerepe van – a történetek formájában megfogalmazott élmények alakítják az énképünket, kapcsolatrendszerünket –, akkor könnyű belátunk, hogy a velük való tevékenységek, például a mesemondás és a mesehallgatás, meghatározóak a személyiségünk fejlődésében. Minél változatosabb a felkínált irodalmi művek repertoárja – kor, műfaj, téma –, annál nagyobb az esélye az *irodalmi* identitásépítésnek.

„A gyermek a világ megismerésének prelogikus módozatai felől halad a világ fogalmi megismerése felé. Ami azt jelenti, hogy – különösen az első öt-hét évben – az irodalom (mint a világ művészi megismerése) sokkal közelebb áll a gyermeki gondolkodáshoz, mint bármi más. Mondhatni kezdetben a közvetlen testi tapasztaláson túl a (mágikus) művészet az egyetlen formálója a gyermeki léleknek, így egyik legfontosabb megalapozója a gyermeki személyiségnek.” (BÁRDOS, 2010: 8–9.)

Fűzfa Balázs koncepciójának szellemében valljuk, hogy *a szövegértés világeértés*, az irodalmi alkotásokkal való foglalkozás célja az érzelmi mélységek megismertetése esztétikai érvényességű szövegek által. Az irodalmi nevelésünket egyre inkább át kell hatnia a vizualitásnak, a kreativitásnak és a projekt jellegű alkotótevékenységnek, és csak akkor maradhat fenn az irodalom(tanítás) magas presztízse, ha jelentős kompetenciát mutat (SEBŐK, 2018: 264.).

„A művészet és nevelés egyik legfontosabb közös jellemzője a kreatív és intuitív jelenlét, az elérhetőség, a személyes módokon megvalósuló alakító munka.” (KISS, 2014a: 69.) Az én(sz)építő gyermeki irodalmi szövegek saját élményű, cselekedtető, komplex szemléletű feldolgozására, a művészettel nevelés szövegfókuszú gyakorlatára majd a második, módszertani kötetünkben mutatunk példákat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BABITS Mihály (1991): Az európai irodalom története. Auktor Kiadó, Budapest.
BÁLINT Péter (2011): Identitás és népmese. In. BÁLINT Péter (szerk.): Identitás és népmese, Hajdúböszörmény.





- BALOGH Andrea (2006): Piroska és a farkas. Szerk.: CSÁNYI Dóra, Csimota, Design-könyvek sorozat, Budapest.
- BARANYAI (b) István (2006): Piroska és a farkas. Szerk.: CSÁNYI Dóra, Csimota, Design-könyvek sorozat, Budapest.
- BÁRDOS József (2010): Egy működő gyermekirodalmi kánonért. *Fordulópont* 12. évf. 4. sz. 5–14.
- BENEDEK Elek (1988): Az aranytulipán. In. BENEDEK Elek: A tűzmadár. Magyar mese- és mondavilág III. Szöveggond. és szómagy.: KOVÁCS Ágnes, Móra Kiadó, Budapest. 87–92.
- BERNÁTH J. Alex (2007): Környezeti nevelés a művészet eszközeivel (Land Art), *Új Pedagógiai Szemle*, 2007. március. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00112/2007-03-kg-Bernath-Kornyezeti.html> Letöltés ideje: 2019. 06. 02.
- BOGA Bálint Dr. (2013): Az idős ember és a narratív identitás. *Kultúra és közösség*, IV. évfolyam III. szám 47–57. http://epa.oszk.hu/02900/02936/00014/pdf/EPA02936_kultura_es_kozosseg_2013_03_047-058.pdf Letöltés ideje: 2019. 05. 13.
- BÖSZÖRMÉNYI Gyula (2009): Az emberke színe. Csimota, Budapest.
- BRENIFIER Oscar (2016): Ki vagyok én? Ford.: SCHULTZ Ádám, Móra Könyvkiadó, Budapest.
- COLE, Michael–COLE, Sheila R. (2006): Fejlődéslelektan. Ford.: BÍRÓ Szilvia, BODOR Péter, CSIBRA Gergely, KALAS Zsuzsa, KÉRI Rita, KIRÁLY Ildikó, KISS Szabolcs, KOÓS Orsolya, KOVÁCS Mónika, MEDGYESI Patrícia, RAGÓ Anett, Osiris Kiadó, Budapest.
- DÁNIEL András (2018): A nyúlformájú kutya. *Tilos az Á könyvek*, Pozsonyi Pagony Kft.
- DARÓCZI Gabriella (2017): Segédanyag az óvodai Mese-vers tevékenység tervezéséhez és vezetéséhez. Módszertani útmutató az óvodai képességfejlesztéshez. ELTE TÓK, Budapest.
- DÁVID Mária (2011): A tanulói személyiség megismerése, a személyiség- és képességfejlesztés pedagógiai-pszichológiai és szakterületi módszerei. In. ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna (szerk.): *Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben*. Eger. 9–31.
- DESPOT Gabriella (2008): A művészetpedagógia lehetőségei a „különleges különbözők” iskolai és társadalmi befogadásában – egy kutatás továbbgondolása. *Gyógy pedagógiai Szemle*. 2008/1. 38–50. http://epa.oszk.hu/03000/03047/00040/pdf/EPA03047_gyosze_2008_1_038-050.pdf Letöltés ideje: 2019. 05. 13.





- DOBSZAY Ambrus (2000): A magyar gyermekvers – klasszikusok és maiak. Elektronikus Könyv és Nevelés, 2. évfolyam, 4. szám. <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00008/cikk1.html> Letöltés ideje: 2019. 06. 02.
- D'ORTA Marcello (2009): Disznóból nem lesz grófkisasszony – Nápolyi gyerekek új fogalmazásai. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- ECO Umberto (1998): A költői nyelv elemzése. In. ECO Umberto: Nyitott mű. Ford.: DOBOLÁN Katalin, Európa Könyvkiadó, Budapest.
- FŰZFA Balázs (2002): Élményközpontúság az irodalomkönyvekben? Olvasókat nevelünk vagy érettségizőket? In. BARTÁK–BOKÁNYI–CZETTER–FŰZFA–JUHÁSZ–LÁNG (szerk.): Irodalomkönyv ma. Pont Kiadó, Budapest, 23–26.
- HERVAY Gizella (2002): Spenótos mese. In. Uő: Kobak könyve. Koinónia, Kolozsvár.
- INNES Shona–AGÓCS Írisz (2014): Az élet olyan, mint a szél. Ford.: VARRÓ Dániel, Kolibri, Budapest.
- KÁDÁR Annamária–KEREKES Valéria (2017): Mesepszichológia a gyakorlatban – Az önbecsülés és a küzdőképesség megalapozása gyermekkorban. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.
- KAMARÁS István (2007): Az irodalmi mű befogadása (szociológiai és szociálpszichológiai megközelítés). Pannon Egyetem BTK Antropológiai és Etika Tanszék–Gondolat Kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/09000/09063/09063.htm> Letöltés ideje: 2019. 06. 02.
- KÁRPÁTI Eszter (2006): A szöveg fogalma. Tipotex, Budapest.
- KÁRPÁTI Tibor (2006): Piroska és a farkas. Szerk.: CSÁNYI Dóra, Csimota, Design-könyvek sorozat, Budapest.
- KENDE Anna (2011): Mondd meg: szerinted ki vagy? – Az énkép és az identitás fejlődése koragyermekkorban. In. BALÁZS István (szerk): A koragyermekkorai fejlődés természete – fejlődési lépések és kihívások, Biztos Kezdet Kötetek II., Budapest 2011. 348–376.
- KESZEG Vilmos (2011): A történetmondás antropológiája. Kriza János Néprajzi Társaság, Kolozsvár.
- KISS Judit (2008): Bevezetés a gyermekirodalomba. Ábel Kiadó, Kolozsvár.
- KISS Virág (2014a): A művészet, mint nevelés, a nevelés, mint művészet. Neveléstudomány, 2014/1. 69–81. http://www.parlando.hu/2017/2017-3/Tanitas-Kiss_Virag.pdf Letöltés ideje: 2019. 05. 15.
- KISS Virág (2014b): A vizuális művészetpedagógia és művészetterápia összehasonlítása a tanári és terapeuta kompetenciák tükrében. Doktori értekezés. https://ppk.elte.hu/file/kiss_virag_dissz.pdf Letöltés ideje: 2019. 05. 15.





- KOLLÁR ÁRPÁD (2014): *Milyen madár*. Csimota, Budapest.
- KOVÁCS Ágnes (szerk., 1994): *A pipakupak gyerek. A szorgalmas és a rest lány*. In: *Icinke-picinke. Népmesék óvodásoknak*. Móra Kiadó, Budapest. 73–77., 185–191.
- LACOR Agnès–LE GAC Gwen (2011): *Lili*. Ford.: SZABÓ T. Anna, Csimota, Budapest.
- LALLEMAND Orianna–THUILLIER Éléonore (2016): *Lupo, a farkas, aki színt akart váltani*. Ford.: KIRÁLY Katalin, Central Könyvek, Budapest.
- LOBE Mira (2013): *A kicsi én én vagyok*. Ford.: VARRÓ Dániel, Ecovit Kiadó Kft. Budapest.
- McKEE, David (2006): *Elmer*. Ford.: ARATÓ Dániel, Könyvmolyképző Kiadó, Szeged.
- MÉREI Ferenc–V. BINÉT Ágnes (1985): *Gyermeklélektan*, Gondolat, Budapest.
- N. KOLLÁR Katalin–SZABÓ Éva (2017): *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I–III*. Osiris Kiadó és Szolgáltató Kft., Budapest.
- Nemzeti alaptanterv tervezete, 2018. augusztus 31. https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf
Letöltés ideje: 2019. 06. 12.
- P. PUNYKÓ Mária – HUTTERER Éva (2004): *Egyedem, begyedem tenger-tánc*. Beregszász. <https://mek.oszk.hu/02900/02902/02902.htm> Letöltés ideje: 2019.05.29.
- POLCZ Alaine (1993): *Meghalok én is? A halál és a gyermek*. Századvég, Budapest.
- RÉVÉSZ EMESE (2019): *Mese a kertről* (Rofusz Kinga: Otthon). *Alföld*, 2019/4. 107–111.
- ROFUSZ Kinga (2018): *Otthon*. Vivandra, Budapest.
- RUTKAI Bori (2006): *Piroska és a farkas*. Szerk.: CSÁNYI Dóra, Csimota, Design-könyvek sorozat, Budapest.
- SEBŐK Melinda (2018): *Élményközpontú irodalomoktatás Fűzfa Balázs tankönyveiben*. In: LÁNG–PUSZTAY–SIPOS–VÖRÖS (szerk.): *Élményközpont. Fűzfa Balázs 60 éves*. Savaria University Press, Szombathely 262–269. <http://mek.oszk.hu/19100/19111/19111.pdf> Letöltés ideje: 2019. 06. 11.
- STALFELT Pernilla (2007): *Ne bánts! könnyv*. Ford.: POLONYI Benigna, Vivandra, Budapest.
- SZEKSZÁRDI Júlia (2000): *Piaget és Kohlberg nyomában 1. rész. Egy komplex esetdiagnosztikai eljárás kimunkálása a pedagógiai gyakorlat számára*. Új Pedagógiai Szemle 2000 április. <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00037/2000-04-ta-Szekszardi-Piaget.html> Letöltés ideje: 2019. 05. 18.

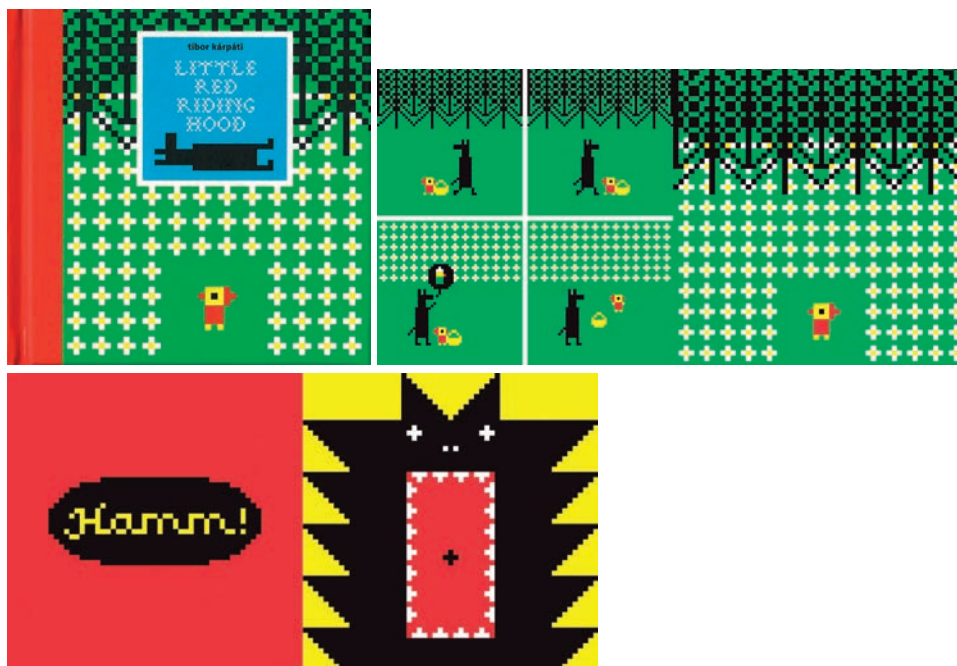




- TAKÁCS Mari (2006): Piroska és a farkas. Szerkesztette: CSÁNYI Dóra, Csimota, Design-könyvek sorozat, Budapest.
- TENGELYI László (1998): Élettörténet és önazonosság. Holmi, 10. évfolyam, 4. szám. 525–543.
- TÓKOS Katalin (2006): Énbemutató, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív-kommunikatív szemszögből, Új Pedagógiai Szemle, 9. szám, 48–61. <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/enbemutatas-onjellemez-es-identitasprobak-az-interneten-narrativ-kommunikativ> Letöltés ideje: 2019. 05. 20.
- VARRÓ Dániel (2010): Akinek a lába hatos. Korszerű mondókák kisbabáknak, Manó Könyvek, Budapest.
- WEÖRES Sándor (1973): Ha a világ rigó lenne. Móra Könyvkiadó, Budapest.

MELLÉKLET

1. számú melléklet: Piroska és a farkas – Design könyvek



1. kép

Kárpáti Tibor (2006): Piroska és a farkas
Forrás: csimota.hu

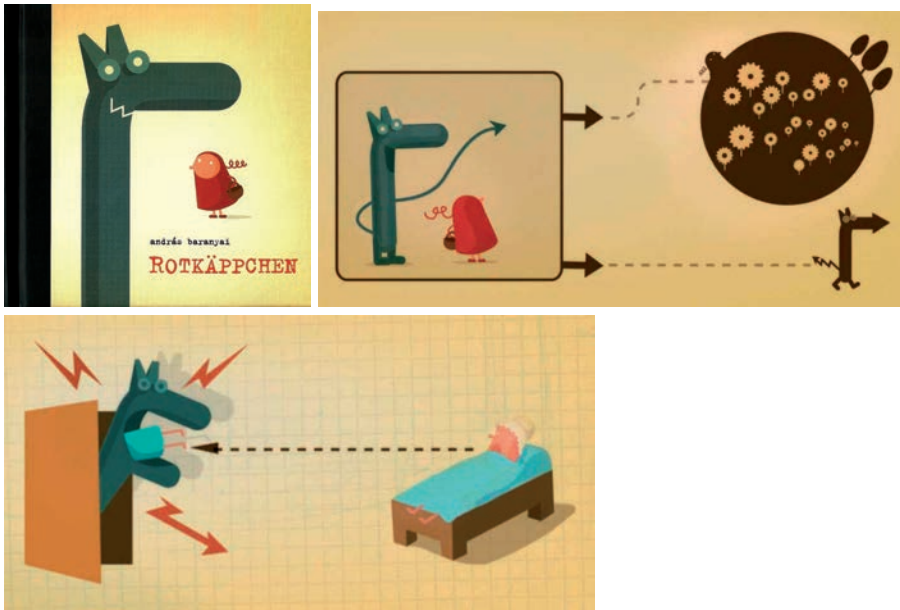




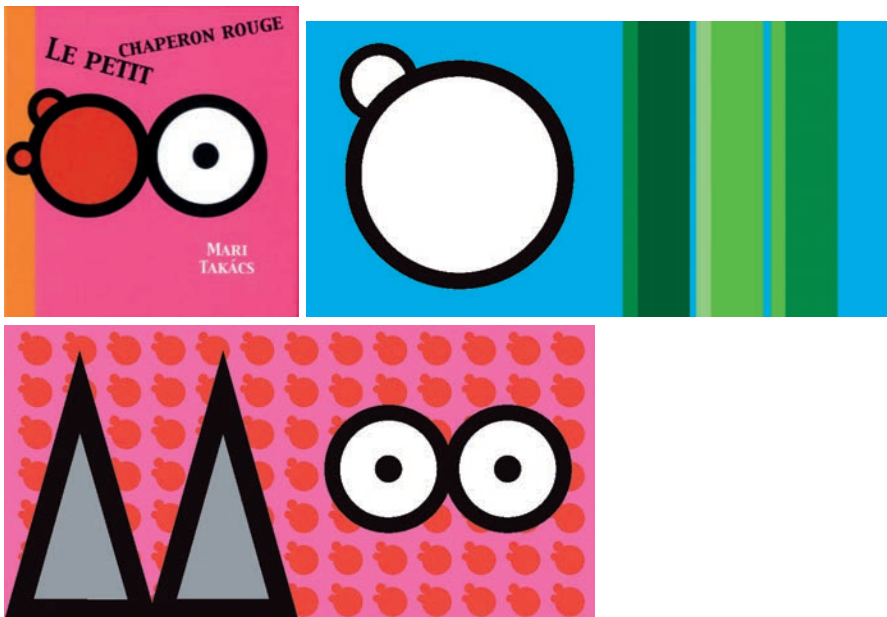
2. kép
 Balogh Andrea (2006): Piroska és a farkas
 Forrás: csimota.hu



3. kép
 Rutkai Bori (2006): Piroska és a farkas
 Forrás: csimota.hu



4. kép
 Baranyai (b) István (2006): Piroska és a farkas
 Forrás: csimota.hu



5. kép
 Takács Mari (2006): Piroska és a farkas
 Forrás: csimota.hu





2. számú melléklet



1. kép

Rófusz Kinga (2018): Otthon

Forrás: https://www.grossarnold.com/blog/otthon_az_arnoldoban_Rofusz_Kinga_kiallitasa/2018-11-1

ABSTRACT

Stories are our basic means of making ourselves understood in society. We use the form of stories to identify ourselves with others and ourselves. The self is also constructed through stories. We believe that in the diverse body of children's literature, children can easily find themselves with: poems and fairy tales can be an adequate means of understanding the world and the self according to their age. The strong, decisive emotional experience of stories of different themes, genres and ages can help shape and build identity. We are going to present examples of children's literary genres and works that help in such self-formulation. In the processing of works, we attach particular importance to the fact that literature is also an artistic form of self-expression that requires the cultural context of other branches of art to interpret it. This is especially true for the child receiver of this information.

Keywords: self-development, identity, narrative identity, children's literature, art education







BUJDOSÓ MÁRIA

TÜKÖRKÉP – MÁSKÉP(P)

Autoportré, önarckép a személyiségek tükrében



A művészet komplexitása a nevelés során is összművészeti egységként értelmezhető. A komplex művészeti nevelés egységként működő, művészeti ágakkal kooperáló és azok reakcióit beépítő pedagógiai, kulturális kifejezési és megjelenési forma. Célképzete: művészi, esztétikai kompetenciák fejlesztése az önkifejezés lehetőségével. Működési elve interakciókban mutatkozik meg. A különböző területek párhuzamos érvényesülése mellett fontos az adott téma többrétű, több szempontból történő értelmezése. Kifejeződése a művészi produktum, vagy a művészeti nevelés során, a műhelymunka során megvalósult alkotás. Ezek reprezentációi, szintézisei lehetnek a *Nemzeti alaptanterv*ben foglalt műveltségi területeknek is.¹

Az általam választott téma, az *önarckép a személyiségek tükrében* feldolgozási lehetőségei igen széles skálát mutatnak a „bekebelezhető” művészeti műfajok sorában. Kifejezhetjük magunkat zenei, képi vagy szórítmusokkal, verbális elemekkel, hangulati effektekkel, mozdulatokkal, (tánccal, pantomimmal), meríthetünk a zeneművészet, a képzőművészet, a színművészet, a mozgásszínház és az irodalom kifejezőeszközeiből. A művészetterápiában gyakran érvényesül a komplex tevékenységek hasznossága. Nem csak a pszichikus funkciók fejlesztésére, a vizuális percepció, a téri orientáció, a testtudat alakítására, érzékenyítésre használt, hanem az oly sokszor emlegetett személyiségfejlesztésre is. Érzékszerveink által közvetített ingerek percepciója hozzájárul a körülöttünk lévő világ megismeréséhez. A különböző művészeti ágak kifejezési formái által jutunk a komplex észleletig. A komplexitás

¹ Bővebben: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/archivum/ajanlas-nat-muveltségi>





folyamatában az érzékszervek párbeszédén keresztül, választott eszközeink hatásmechanizmusa kooperál a beteljesülésért.

„(...) a világ tükörét,
Hogy ismerje: mi a lét?
A menny a szembe tette!”
(Kemény Zsigmond: *Gyulai Pál*)

1. ÖNARCKÉP ÉS JELLEMRAJZ

Az önarckép ábrázolt vagy a tükör által visszkapott kép lehet, melyben külsőnk, az arcra kiült személyiségjegeink visszaverődéséről beszélhetünk. A művész ábrázolása saját magáról. Az egyéniség alapja, a legjellemzőbb vonások, a legbelső érzelmek feltárulkozása és ezek tudatának feltámasztása. A fiziognómia hívei személyiségjegyeként, arcjelkként elemzik az arcvonásokat, miszerint ezek a jellem mélységi mutatói, diagramja. Az én kivetülésében kiteljesedett megfogalmazás az önkép. Lehet rejtőző, ahol a tudatalatti fátyolként borul az én kivetüléseire, vagy épp a tudatalattit fedi. Tudatos vizsgálódásaink következtetéseként jutunk el részleges konklúziókhöz, amik a külvilággal folytatott diskurzus eredményei. Környezetünkkel folyamatos párbeszédre készítő, szükségszerű dilemmából épített öntudatunk téri dimenziója a „háttér” előtti én. Viszonyításból nyert saját privilégium. Az ego interakciók útján nyeri szubjektivitását. Személyazonosságát érzelmi, értelmi és tapasztalati dialógusból építi. Identifikálja én-jegyeit, miáltal megkülönböztethetővé válik. Tudatos önmegéltetés által önazonosságra talál, felfedezi értékeit, tulajdonságait.

Leonardo da Vinci (1452–1519) ugyan nem vallja magáénak a fiziognómia felfogását, de kijelentésével bizony azonosságot mutat nézetével: „Igaz az arcvonások részben megmutatják az ember természetét”. Az orr, száj, szemüreg halvány ráncainak megjelenését a vidám ember; a pasztikus arcét a „haragvó” ember; a szemöldökközi ráncokat a bőszekek; a homlokráncot hordozókat pedig bánattal sújtottnak gondolta (DA VINCI, 1967: 132.).

Giambattista Giovanni Battista della Porta (1535–1615), természettudós, polihisztor, drámaíró az állatok megjelenését rendelte a tulajdonságokhoz (1–2. kép).

A barokk festészet a 17–18. században a dinamizmus, érzelmi telítettség jegyében nem törekszik egyéni vonásokkal bemutatni a modellt. A 17. század középső harmadában, amit a művészettörténet „holland aranykorként” emleget, alkotott Rembrandt. Bár az önarckép fogalma az ő idejében még nem létezett, csak a 19. században jelent meg a mai értelemben vett terminus. Rembrandt 1640-ben és 1661-ben készült önarcképein pszichológiai mélységüknél fogva, a legbelsőbb érzelmeinek és tudatá-





nak feltárulkozását látjuk a mimikai rezdülésekben. Ebben az időben az ember személyiségét még leginkább a keresztény és humanista etika felfogása felől szemlélték.

Mányoki Ádám, a magyarországi barokk művészet legjelentősebb mestereinek egyike, aki II. Rákóczi Ferenc udvari festője volt, 1674-ben készült *Önarcképén* többek között az ing gyűrődéseinek redőit, a bőr, illetve a bársony kalap anyagszerűségének visszaadását tűzhetette ki céljául (3. kép).

A 18–19. századi (lavateri) fiziognómiai gondolkodás legfontosabb különbsége ehhez képest, hogy abban a fiziognómia dinamikus rendszerként működik: a jellem változása az arcra íródik. Az arcvonások nem eleve elrendelt és állandóan jellemző, bevésett, meghatározó jegyek, hanem a lélek változásaival együtt mozgó, a lélek történetét író vonások (KUCSERKA, 2013: 148.).

A klasszicizmus a 18–19. század közepén, az örökérvényű harmónia a lélek változásaival kalkulálva összesít (SZABÓ, 1997: 126.).

A 19. századi romantika érzelmekkel telített, művészetében a hősiesség vezette témák a meghatározóak. A romantikával feltűnt „az érzések embere”, fontossá vált az önkifejezés, és a létezés élményének az ember egyénisége lett az alapja. Ettől kezdve az önarckép legfontosabb szerepe az önelemzés.

A realizmus jegyeit mutató „sorsképek” a valóság tükrözői, amelyeken szépítés nélkül ábrázolnak a festők (4. kép). Az impresszionizmus küszöbén Eduard Manet oldott, laza ecsetvonásai kapcsán Wittman értelmező szavait idézi Bacsó Béla: „magát festve úgy néz szembe önmagával, hogy az érintetlen és absztrakt (vierge et abstrait) módon próbálja kiállítani a teljességgel rögzíthetetlen emberi alakot, vagyis magát.” (BACSÓ, 2012: 268.)

A múlt század utolsó évtizedei előkészítették a képzőművészet forradalmát. Az impresszionizmus megváltozott szemléletével, kifejezőeszközeivel, ecsethasználatával Monet, Sisley, Renoir, Degas, Cézanne utat tört a modern művészet felé (5. kép).

A világ felfedezésére irányuló valóság-hű ábrázolás iránti igény új felfedezése a fotográfia, az első rögzített kép megjelenésével az ábrázolási kedv hanyatlott. Ezután a kifejezés és forma fontosabb, mint a látvány, ezek változataival különböző módon jelenítik meg mondanivalójukat az egymást váltó vagy párhuzamosan élő irányzatok. Az egyéniség modern fogalmával és a technikai adottságok áramlatával az önkifejezés opciója folyamatosan bővül.



2. PORTRÉ ÉS KÉPMÁS

Az imitáció szintjén a valóság valamely jelenségének természetű ábrázolásán, az utánzáson túl nemigen bukkanunk *miértekre*, a képi utánzás realizmusa egyfajta leképezés, képmás.

Platón az *Állam X. könyvének Az igazságos evilági jutalom* című fejezetében, a művészet ellen szól, a művészetet csupán látványt utánzónak véli. Értekezése alapján: a valódi dolgok ideák, Isten és kézművesek alkotásai. A művész az utánzat utánzója, mivel a létező tárgy az idea utánzója és ennek mása szintén utánzat (KUCSERKA, 2013: 129–130.).

A tanulmányrajz (6. kép) grafikai eszközökkel megjelenített formai, szerkezeti látványértelmezés. A portréfestészet és az irodalmi portré túlmutathat az ábrázolás általi meghatározás ismertető szerepén, ha az arányok, formák, színmodulációk (lokál-, való-, reflexszínek) nemcsak az azonosítható képi megjelenítés szolgálatában, hanem a lelki rezdülések kivetítésében is szerepet játszanak. Az arckép beszél és történeteket mond el. A művész akár egy pszichológus, lélekbúvárként „fest” stilisztikai, illetve festői nyelvi eszközeivel, valamint „valódi” személyiséget írhat körül a nyelvi jellemzéssel. A beszédes arckifejezés érvényesíti a fiziognómia írásbeli nyelvi formáit. A cselekmény előrehaladtával, állandósult jellemvonásokat ír az arcra, történeti kohézióban. Különböző korok emberei más-más elvárások, szempontok alapján, más aspektusból alkalmazták, olvasták és bírálták a portréfestészetet.

A rajzolás, festés során karaktert jelenítünk meg. Ha hasonlít a kép a modellre, azt mondjuk, hogy karakteres, sajátos jellemzőkkel mutat be. A rajzoló az egyénre jellemző vonásokkal ábrázol.

Nézzük a közhasználatban lévő karakter szavunk szigorú jelentésváltozatait: erkölcsi jellemvonás. Erkölcsi-etikai kérdésekben tanúsított lelki alkat, többé-kevésbé állandó magatartás, illetve készletesség, amely az illetőt megkülönbözteti másoktól. A szó eredete francia: *caractère* (jellem < írásjel) < latin: *character* (jellemző, jel < bélyegző) < görög: *kharakter* (lelki jellemvonás < jel, belesütött bélyeg) < *kharasszo* (bevés). (www.wikiszótár.hu) A felsorolást, a forrást szándékosan meghagytam eredeti formában, melynek az írásjelek általi szakadozottsága, a jellemre strigulaként behúzott szavak analógja.

Kucserka Zsófia *A fejedelem arcképe* című fejezetben, a Báthory Zsigmond portré átadása kapcsán, az elbeszélő értelmezését bemutató gondolatot idéz: „A művész, kinek ecsete nagy és méltó hírben állott, s ki később a florenzi iskola elsőrangú egyéniségei közé soroztatott, lélekbúvár volt. Ő a vonalak titkos írását, az arcizmok rejtélyeit, a küzdő szenvedélyek színvegyítését s azon kinyomatokat, melyeknek hüvelyében jelennek meg érzéseink, indulataink, a rögeszmék s uralkodó hajlamok, szóval



a lélek befolyását a szervezetre tökéletesen ismerte. [...] S nem rejlett-e e modorban magasabb élethűség, mint a fukar utánzás szűkkeblűségében? Az erdélyi fejedelem képe bámulásig tökéletes volt: de a főntebbi értelemben.” (KEMÉNY, 1967: 95–96. Idézi: KUCSERKA, 2013: 128.)

Az arisztotelészi mimézis szerint a művész öröme az utánzott dolog megismerésében leendő, az ember belső jellemvonásait, éthoszát kell mimetikusan megjelenítenie és a befogadót eljuttatni a katarzishoz. Ezen gondolatok az utánzást, a képmást fölülmúló, a jellemvonásokkal ábrázoló képet a portré mélyebb értelmezési szintjére helyezik.

Az értelmezések fogalmi különbözőségi mutatók. A tanulmány alcímeiben előforduló jelentésbeli átfedések és ellentmondások adják a sokrétű összevetés lehetőségét. Az önarckép–jellemrajz; a portré–képmás; önarckép–tükörkép fogalmi párok cserélhetők és részben egymással magyarázhatók.

3. ÖNARCKÉP ÉS TÜKÖRKÉP

Míg csak kép a tükörkép: visszatükröződő kép. Visszaverődési jelenség, értelmezés nélküli látvány. Eredeti és másolat áll szemben egymással. Általa látunk és láttatunk. A visszavert fény, a visszaszórt látható tulajdonságokat közvetíti. Ugyanakkor a tükörkép látszólagos kép, ahol minden fordított, „ellentétes” a valósággal. Megkettőzött szubjektum. Ismételt „önjelleg”. *Figurális* duplikáció mint képmás. A reprezentáció során az arc, portré az értelmezésében ad szempontokat a szembenező énnel. A tükör a reflexió szimbóluma. Objektív énkép. Az önvizsgálat önfeljesztő mechanizmusa során jutunk el a jó tulajdonságaink konzerválásának és a rosszabbak kiiktatásának, a változtatás igényéhez. Mások általi szembenezés önmagunkkal. Ez a reflektív pozíció segít a mások által befolyásolt, változó, ambivalens nézőpontok, viszonyítás útján, az önértelmezésen keresztül az identitás megtalálásához. Az önarckép, a tükörkép a képzőművészetben mind képi, mind filozofikus táplálék.

Az ember szeghetetlen célja a világ megismerése felé irányul. A felfedezések során az egyén szubjektumként létező. A megismerésre tett szándékait segítik a reflexeket visszaverő tükör-problémák, melyek megállapított eredményeiből építkezhet mások és saját ismeretében. A művészetnek igen nagy szerepe van a hasonmás képi megfogalmazásán túl is. A szemlélendő önarckép, még ha a jellem vizuális kivetüléseit is hordozza, kevés jellemzőt mutat.

Az autobiográfiák általában kitérnek a személy sorsára ható kapcsolatok és a társadalmi környezet bemutatására is.





„A portré önmagára visszavetett, s így állandóan kérdés marad, vagy inkább kérdéses, nem pusztán az, hogy a portré hogyan lehet egy szubjektum portréja, hanem hogy ő maga hogyan lehet a szubjektum kiteljesedése. Majd úgy összegzi felismeréseit, hogy a portré nem ábrázolja a szubjektumot, hanem lehetővé teszi egy olyan viszonyként és viszony közepette, ami csak a műben, és a mű által van.” (BACSÓ, 2012: 16.)

Önarckép a személy megismerésért. A személyiségjegyek, a személyes jellemzők megjelenése a karakterjegyeken túl. Egyre közelebb jutunk a személyes kifejezőeszközök, kézjegyek által a sajátos önértelmezéshez. A nem a hasonlósági mutatókat követő autoportré, a művészre jellemző mélyebb rétegig hatoló felfedezés képi megmutatkozása. Az önarcképek esetében az önábrázolás módja lehet a személyes, átélt élethelyzetek jellemzője: Frida Kahlo *Önarckép majommal* (1938) című képén, saját sorsára utalva egy törött csonttal a nyakában ábrázolja magát (7. kép).

Az önarckép és tükörkép közötti különbség, hogy a demonstráló ábrázoló szándéka szerint önmagát közelíti saját magához. A maszkká merevített idealizált bemutatkozás lehetőségét is magával, magán hordozza. A rögzített, állandósult portréhoz képest a tükörkép tünékeny aktualitásával kelt pillanatnyi benyomást, érzékszerveinkkel felfogható látszatot.

Narcissus a görög mitológia alakja saját arcának szépségébe szeret bele, sorsát az egyik nimfa bosszúja vonja átok alá, kinek viszonzatlan szerelme miatti sérelme addig visz, hogy kérje a bosszú istennőjének büntetését (8. kép).

A tükör néhány jelentéssíkja a *Jelképtár* alapján: „Az igazság, a leplezetlen Valóság jelképe, de a kereszténységben a földi hívságot, a hiúságot is szimbolizálhatja. A latin *speculum*, a tükör szóból származik, a *spekuláció* kifejezése: az égi jelenségek megfigyelése mindig valamilyen tükröző felület, illetve a tükör segítségével történt, s ősi felfogás szerint a tiszta, világos, változtatások nélkül tükröződő eszközök az igazság letéteményesei.” (HOPPÁL–JANKOVICS–NAGY–SZEMADÁM, 1996: 226.).

Az ókorban a tükör a lélek jelképe. „Az ókori misztériumok körmenetében néha az istennő előtt hátrafelé fordított tükröket vittek (Apuleius, 1963: 340), melyek a személyiség »másik oldalát«, a lelket szimbolizálták.” (HOPPÁL–JANKOVICS–NAGY–SZEMADÁM, 1996: 226.). Az esztergomi királyi vár Vitéz-kápolnájának freskóján a bölcsesség allegóriája is tükörrel ábrázolt (HOPPÁL–JANKOVICS–NAGY–SZEMADÁM, 1996: 226.). A tükör a bölcsesség attribútumaként, az összevetett gondolatok tiszta képének mutatójaként jelenik meg.

A Janus-arcú kifejezést kétszínűsre használjuk. Janus a római mitológiában az átjárások védőszelleme, a kezdet és a vég védőistene, nála vannak menny és föld kulcsai. Kettős fejjel ábrázolták, valamelyik ábrán szakállas vagy szakálltalan mind-





két fej. A császárkori pénzekben az egyik fej szakálltalan ifjút, a másik pedig szakállas férfiút mutat: a két irányba néző, a múlt és a jövő felé tekintő, az agg és ifjú kettős képét (9. kép).

A *tükör* megjelenik Pál apostol első korinthusbeliekhez szóló levelének, *A szeretet dicsérete* című 13. fejezetében, amit *A szeretet himnuszaként* emlegetnek. „Most tükör által homályosan látunk; akkor pedig majd színről-színre. Most rész szerint ismerem, akkor pedig úgy fogom ismerni, amint én is ismert vagyok. Most azért megmarad a hit, a remény, a szeretet, ez a három; de ezek között legnagyobb a szeretet.” (IKor. 13:12)

Tükör által homályosan a címe Ingmar Bergman 1961-ben bemutatott filmdrámájának, ahol a reprezentatív családi találkozók csalóka képet mutatnak a szereplőkről. A valóság mozzanatait látjuk az egybelátás hiányával küzdve, így csak részleges véleményezéshez juthatunk. A filmben a szereplők önarcképei valótlan önbemutatók, csupán homályosan visszavetülő önképek, tükörképek.

A mágikus tükör témája több kultúrát áthat. A buddhizmus az ember létét a tükör által visszavert fényhez hasonlítja. A kínai hagyományok szerint a tükör véd a rossz szellemektől, mert a tükörbe nézve meglátják saját rútságukat, és visszarettennek. Hűséget és bölcsességet jelképez, mert a bölcs értelmét a tükörhöz hasonlóan mutatja meg.

Az *Alice Tükörországban* (*Alice Through the Looking Glass*) című, 2016-ban bemutatott film Lewis Carroll meseregényének adaptációja, amely a nagy sikerű *Alice Csodországban* című mű folytatása. A tükör a másik világ jelképe, amin túl Alice egy fura lényekkel teli másik világra talál. Alice a tükrön mint kapun keresztül a másik világba jut. A kandalló fölötti szimbolikus tükör átjáró egy különös birodalomba, ahová a főhős saját képmása alakjában lép be. „Ebben a szobában nincs olyan szép rend, mint a másokban” – gondolta Alice, mert néhány sakkfigurát vett észre a kandalló hamujában.” (CAROLL, 1980: 5.) Ebben az esetben a tükör általi duplikáció során a tükörkép nem hasonlít az eredetire. A túloldalra jutott szereplőnek evilági tapasztalatait használva kell célt érnie. Adott helyzetekben reflektál saját magára. Elindul az önmegismerés útján.

A két világ képe hasonlóságot és ellentétet mutat, akár a tükörkép. „A gyimesi csángók hiedelemmondáiban a kísértő „hót ember” fejjel lefelé tekint be a házba, hiszen a másvilág a mienk tükörképe” (HOPPÁL–JANKOVICS–NAGY–SZEMADÁM, 1996: 227.)

A humanizmus korszakában, a reneszánszban – melynek alap gondolata a természet követése volt – a mesterek a látványhoz leginkább hasonlót közvetítették értéként. „Azt kell lefestenünk, amit látunk, a festmény ablak a Világra” – állítja Alberti





a festészetről szóló könyvében (ALBERTI, 1436: 93. Idézi: HORVÁTH, 2012: 2.). A művészettörténet e jelentős korszakában készült festményeken a másolat és önismeret egyaránt fontos (10. kép).

Caravaggio gyakran saját arcképét festi változó témájú festményeiben. Ilyenek pl. *A gyiktól megmart fiú* (1594), *A gyümölcskosarat tartó fiú*, vagy *Dávid Góliát fejével* (1609), ahol a levágott fej a saját képmása. Ehhez hasonlóan, a festőállvány mellett álló alakjával, önarcképével festi meg Velázquez az 1656-ban készült, a királyi családot saját műhelyében megörökítő *Las Meninas (Az udvarhölgyek)* című világhírű tablóját.

A fotó megjelenésével a festészetben az ábrázolás szempontjai változnak. A reprezentációs utánczás szándékával egyre többen felhagynak, a bemutatást a festő szemzőge, technikai eszközei, az ecsetkezelés változatai határozzák meg. „A kétdimenziós hordozón rögzített kép megszabadult a mimézis kényszerétől.” (BUNGE, 2003: 5. Idézi: HORVÁTH, 2012: 22.)

A nyolcask társasághoz tartozó Tihanyi Lajos önarcképéhez új kifejezési formát keres. Kubista hatású képén szögletes nyújtott formákkal, expresszív ecsetnyomokkal fest (1912) (11. kép).

Picasso sajátos stílusával, tengerészcsíkos felsőben, mélabúsan ábrázolja magát (1943). Kicsavart testrészekkel, az arc torz részleteivel nem akarja követni a valós arányokat, érzelmeinek kifejezése a fontos (12. kép).

A tükörkép visszaható értelmezése jelenik meg Naim June Paik a dél-koreai születésű amerikai művész 1974-es *Tévé-Buddha* videoszobor installációjában. A művész egy monitor, egy kamera és egy szobor segítségével közvetíti mondanivalóját. A néző szerepébe egy „modern Nárccisszuszként” meditáló Buddha-szobrot helyezett saját televízióban mutatott képe elé (BÍRÓ, 2001: 12–15.). Buddha a saját képe által válik rabbá. A Zen szó indiai eredetű és „önmagunkba mélyedést”, „belső koncentrációt” jelent, mely során a belső nyugalmat keresve szellemi megtisztulásig jutunk (13. kép).

Az ír származású Francis Bacon festőművész munkáiban visszatérő motívumként szerepelt az önarckép. Lelkivilágának tükrözött változásait a legkülönbözőbb, gyakran meghökkentő formákba ölti (14. kép).

Marina Abramovic és Ulay *A hasonlóságról szólva* című performansa során mint egymás összetartozó tükörképei, a művészpáros férfitagja bevarrja saját száját, majd helyette is Abramovic beszél a címben jelölt témáról. Maurer Dóra *Megtanult önkéntelen mozdulatok* című kísérleti kisfilmje az ismétlődésre épül. (HORVÁTH, 2012: 19–28.)

Joseph Beuys *Incontro con Beuys (Találkozás Beuys-szal)*, 1974-es munkája a másik nézőpontjának szükséges voltára szorítkozik. Az ezüstös, életlen médiumon lát-





ható kalapos fotó Beuys-t ábrázolja, amin a még meg is gyűrt felület miatt messziről alig látszik, így arra készíti a nézőt, hogy közelebb menjen. A fotóhoz odaérve azt tapasztalja, hogy az ezüstös környezet Beuys arcát elfedi, helyette a saját arcát látja meg. A közeledéssel a téma változik, önarcképével találkozik. Saját arca csak a másik léte által látható, miszerint önismeretünket a másokhoz viszonyított megállapításainkból nyerjük.

1945 utáni modern festők szívesen rögzítették geometrikus, lírai absztraktokkal, sajátos vizuális nyelvi eszközökkel arcvonásaik, életkoruk, személyiségük változásait. Majd a korszerű technika eszközei, videoszobrok, különböző szoftverek által szélesítik a kifejezési formák lehetőségeit a személyiségtorzításokban. A határok és a hagyományos keretek feszegetése, a széles stílári spektrum bizonyos szempontból eklektikussá teszi a művészetet.

Az önábrázolás során megállapításokat tehetünk, mérícskélhetjük, hogy mennyire távolodott el az alkotó a valóságtól és a külső világtól. Az újraalkotott kép során a birtokukban van az idealizálás lehetősége, melynek segítségével az alkotó változtathat a szemlélő nézetein. A kortárs művészet beszámol az önismeret kimeríthetetlen lehetőségéről és eredményeiről.

Számtalan tükörmotívumot találhatunk a képzőművészetben (a videóművészet több művelőjét is meghihette), a film- és színházművészetben és a népművészetben. A *tükör* megjelenik a zenében, a mondókákban, versekben, a táncban, a filmbeli, színházi kifejezési eszközökben, a vizuális effektekben, a fényjátékokban és a különböző területek által használt ismételt tézisekben. A komplex művészeti nevelés során a különböző művészeti ágak eszközeit együttesen használva dolgozhatjuk fel a tükörkép, önarckép témát. Az önarckép, tükörkép tematikai kapcsolatainak felderítése közben a más művészeti területeken alkotó munkatársaim az óvodás gyermekeknek szóló tevékenységekre tett javaslatai: tükörképjátékokat megvalósíthatunk zongorával, furulyával, ritmushangszerekkel, átalakuló, fogyó-, gyarapodó énekes körjátékokkal. A színpadon a maszkkal való játék az én elfedésének, illetve feltárásának eszköze. A maszk típusait tekintve különböző lehet: sík, plasztikus, fejre húzható, fejre szerelhető maszkok. A maszkokat kialakításukat tekintve az áttetsző felületek jellemezhetik, ahol az arcvonal a hangsúlyos.

A tükörkép-motívum megjelenhet drámajátékokban, versekben, mesékben például a *Bodri kutya meg a csont*; La Fontaine *A szarvas, aki magát csodálta*; Bartos Erika *Tükör* című versében. A tükrözés alakzata és jelentésalakító szerepe felfedezhető például Miklya Zsolt *Ideje és Há per vé* című verseiben, Dániel András *Hilda kalapja* című meséjében.





4. KORTÁRS „SELFIK”, ÉN-TÜKRÖZŐ KÉPEK

Önarckép a személy megismerésért. A személyiségjegyek, a személyes jellemzők megjelenése a karakterjegyeken túl. Egyre közelebb jutunk a személyes kifejezőeszközök, kézjegyek által a sajátos önértelmezéshez. A nem a hasonlósági mutatókat követő autoportré, a művészre jellemző mélyebb réteggig hatoló felfedezés képi megmutatkozása. Herman Levente *Autoportréi* (15. kép) szójátékra is építenek, amelyeken lelki kivetüléseit, a továbbhaladás asszociációját autók képébe festi. A még hagyományos önarckép műfaját hordozó, de már a személyiséget kifejező képzőművészeti megoldásokat láthatunk a 2018-ban, az Artézi Galériában rendezett, *Ön?arcképek* című kiállításon szereplő képek között.² Az önarcképjegyek a festészeti, grafikai eszközök által rögzítettek. A kifejezőmódok szerepe, lehetősége az avantgárd művészetben egyre nő, a kor áthatja ugyan, de a stílusjegyeknek nem szabnak határt. Rajkó Andrea a kiállításhoz kapcsolódva az önarcképet az *izmusok* és a 1945 utáni modern festészet népszerű műfajaként emlegeti, ami a reneszánsz óta, különösen a 19. század óta kedvelt (RAJKÓ, 2018.).

„Önarckép? Érdekes. Nem jutott volna eszembe!” – Kovács Albertnek, az énbe-mutatató stratégiák, kifejezések szokatlanságára vonatkozó megjegyzését idézi Rajkó (RAJKÓ, 2018.). A kiállító tizenöt művész között van grafikus, szobrász, textiles, kollázsokkal foglalkozó művész, festő. Az alkotók egy része – Kelemen Katalin, Lieber Erzsébet, Székely Katalin, Géczy János, Gábor József – a személyiségrétegeket nonfiguratív jegyekkel, informel jellemzőket mutató alkotásokkal csalsa elő (16–18. kép). Faragó Ágnes fauve művészekéhez hasonló színhasználattal kezeli önarcképét, ami Henri Matisse *Zöld sugaras portréjára* (1905) emlékeztet (19. kép). A többség – Király Gábor, Láng Eszter, Molnár Icsu István, Mózes Katalin, Németh Géza, Sinkó István – a figuratív önarcképek határait feszegeti (20–22. kép). Húber András *Vándorlegény* című szobra, és Mózes Katalin rejtélyes alakja is archaikus-mitologikus jellegű. T. Horváth Éva (23. kép) és Szemethy Imre a tudattalant hívja elő. „Lehetne még sokféle dichotómia szerint sorolni: egyszerű-bonyolult, lírai konstruktív, lírai absztrakt, ám lehetne arról is írni, hogy miként folytatódna a hagyományok és milyen irányba mutatnak a megújulások.” (RAJKÓ, 2018.).

2 Az *Ön?arcképek* (Artézi Galéria, 2018.) kiállítás alkotói: Kelemen Katalin, Lieber Erzsébet, Székely Katalin, Gábor József, Géczy János, Faragó Ágnes, Király Gábor, Láng Eszter, Molnár Icsu István, Mózes Katalin, Németh Géza, Sinkó István, Mózes Katalin, T. Horváth Éva, Szemethy Imre. Az alkotások megtekinthetők: <http://artnews.hu/2018/03/29/kortars-szeflik-a-festeszetben-onarckepek-kiallitas-az-artezi-galeriaban/>



5. MŰVÉSZKÖNYVEK, KÖNYVMUNKÁK, „ÉNIDEÁK”

Az önkifejezésben erős jelenlétet mutat az én kézjegyeit papírra vető artist's book. A képzőművészek által alkotott egyedi vagy kis példányszámú speciális, átírt könyvek saját vizuális nyelvi jelekkel közvetítenek. Az önjelekkel kifejező művészek egy bemutatkozó képpel jelentenek saját magukról, miszerint „önarcképpel” jelentkeznek. A kézjegyekkel mutatkozó alkotások, ahogyan az előző, a hagyományos értelemben vett önarcképekre példaként hozott művekben, megvalósult formákban alkotóik tükrözői.

Az egyént felfedő művészkönyv személyiségrétegek vizuális megnyilvánulásaiban, ön-jeleket, szimbolikus tartalmakat mutat be változatos technikákkal, gesztusokkal. A személyiség titkos jegyeit viselik ezek a művek. Az alkotás egyfajta megnyilatkozás, feltárulkozás, amely mozzanataiban fellelhetjük jellemző, sajátos tartalmi és vizuális jegyeinket. A művészet változatos eszközeivel médiumként közvetít. Ugyancsak képi jeleket használ, az újdada előzményekre visszatekintő *Mail art*, ami szintén a 60-as évek irányzata. A művészek saját kommunikációs hálózatot hoznak létre, melyben stafétaként, rajzokkal, kollázsokkal, pecsételéssel (művészbélyeggel (Artistamp), művészpecséttel (Rubber Stamp Art) egészítik ki a hozzájuk érkező borítékot, képeslapot (24. kép). A 60-as évek elején jelentek meg az első *művészkönyvek*, a műfaj virágzása átnyúlik a 70-es évekre. Az első magyar, külföldön is ismert képviselője Lakner László, aki átfestett, transzformált könyvekkel jelentkezik. Kelecsényi Csilla saját készítésű, merített papírból formál egyedi könyveket. További képviselők: Pernecky Géza és Galántai György. A műfaj másodvirágzása és további tagozódása az 1980-as, 1990-es évekre esik. Léteznek szabályosan aláírt és számozott, különböző grafikai eljárásokkal (rézkarc, fax, szita, lino,) készült lapok összefűzésével összeállított művészkönyvek. Kiss Ilona a mindennapjait tükröző, saját gépelt, teaszűrő papírra készíti linometszeteit (25. kép). Pál Csaba expresszív gesztusokkal él (26. kép).

Újabb irányzatként jelennek meg a *könyvtárgyak* (livre-objet, bookwork, Buchobjekt). Ezek lapozhatatlanok, alkotóik inkább gesztusok, ironikus reflexiók, a képzőművészet, a szobrászat eszközeivel élnek.

2013-ban, Székesfehérváron rendezték meg az V. Nemzetközi Művészkönyv-kiállítás, ahol Konrad Korabiewski multimédia-művész, a komplex jegyében, a *The Art Book Orchestra* (Művészkönyv-zenekar) című performanszával nyitotta meg a tárlatot (PERNECZKY, 2006: 50).

A *könyvmunka* olyan vizuális alkotás, amelyben a papírművészet, a tipográfia, a vágás, a hajtogatás, az írás gesztusa, a komponált szövegfeltok, a formai felépítés a hangsúlyos. László Bandy hajtogatással, kivágással hozza létre könyveit (27. kép).



A formai megoldása miatt, ide vehetnénk példának Dump Endre *Töredékek* című alkotását is (28. kép). „És még egy megfigyelés: a kiállított művek szinte kivétel nélkül hangsúlyozottan kézi munkák.” (PERNECZKY, 2006: 50). Szilvitzky Margit koncept-jellegű könyveket készít, Lugossy Mária, Budahelyi Tibor *könyvszobrokkal* közvetíti saját tartalmait. Kovács Péter Balázs, Dezső Andrea pedig *naplókönyvek*-ben mutatkozik be. *Rajzkönyvet* készít Békés Rozi, *dobozkönyvet* Móder Rezső, Gémes Péter fotóiban az elbeszélés szándékát vélhetjük.

6. A GYERMEKI TÜKÖR – TISZTA ÖNARCKÉP

A gyermeki alkotómunka gesztusaiban, kifejezéseiben csodákra lelhetünk. A kivetített képek a gyermek élményeit, eredményeit, felfedezéseit reprezentálják. A külvilág feldolgozásában terápia az alkotás. A komplex művészeti nevelés során végzett összetett tevékenység a világ megismerésére irányul, melynek célja a feldolgozás folyamatában rejlik. Az ingerek összerendezésére tett törekvés folyamata közben, lépésenként juttat az önmegvalósítás felé. Buji Ferenc *Egy gyermekrajz kozmogóniája* című cikkében az alábbi megjegyzésével támasztja alá az autoportré célját: „Az eddig elmondottak alapján két fontos következtetést vonhatunk le Perger Éva *Önarcképéből*. Először is azt, hogy Perger Éva rajza nem önarckép, hanem olyan autoportré, amely a maga szimbolikus képi nyelvén alkotójának egész genezisét fogalmazza meg.” (BUJI, 2017.) A gyerekrajzok szuggesztív jelentések. Elnagyolt formáik és expresszív színhasználatuk kifejező bemutatások és bemutatkozások (29–30. kép).

A képi közlések során a látható világ megértésére és átható, szubjektív bemutatására teszünk kísérletet. A képi nyelvi eszközök használata lehetőség az önérvényesítésre, az önkifejezésre. Az önarcképnek és a tükörképnek az óvodai vizuális gyakorlatban számos megvalósulása lehetséges. Az önarckép, a tükörkép, a gyermeki önmegfogalmazásokban is jelentős erővel bír, és a képi megfogalmazásokban is erős jelleget mutat. A gyermekek a szocializáció során más-más személyiségjegyekkel találkoznak, és ezeket gyakran be is mutatják akár játékon, táncon, mesén, rajzon keresztül, akár dalba szőve.

A gyermekek kifejező gesztusaikkal, festményeikkel, nyomataikkal, konstruált szerkezeteikkel hasonló alkotómunkát végeznek, mint a művészek. Rajzlapokra, tárgyakba vetített eseményeken, történeteken keresztül formálják a világról alkotott véleményüket, amelyekből saját felismeréseket nyernek. Az önkifejezés során indulnak az önismeret útján.

A művészeti nevelés értékközvetítő, értékteremtő személyiségfejlesztő hatása az önkifejezés által valósul meg. A művészettörténetben, a vizualitás világában korszak-





konként jelen van az önkép keresésének valamely formája. Az önarckép és a tükörkép kimeríthetetlen téma. A kortárs művészet változatos eszközökkel számol be az önismeret lehetőségéről és eredményeiről.

Az alkotás egyfajta megnyilatkozás, feltárulkozás, amely mozzanataiban fellelhetjük jellemző, sajátos tartalmi és vizuális jegyeinket. A művészet változatos eszközeivel médiumként közvetít. A választott művészeti kifejezési forma és annak eszköze is médiumként üzen.

„s számodra végül az egész világból semmi sem marad, csak tükörszínhátéka agyadnak, mely hallgat és befele néz.”
(Szabó Lőrinc: *Embertelen*)

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BACSO Béla (2012): *Ön-Arc-Kép. Szempontok a portréhoz*. Kijárat Kiadó, Budapest.
- BÍRÓ Ivett (2001): Naim June Paik: Az „elektronikus tündér” bűvésze. *Balkon*, 2001/10. 12–15. http://balkon.art/1998-2007/balkon_2001_10/03paik.html Letöltés ideje: 2019. 06. 25.
- BUJI Ferenc (2017): Egy gyermekrajz kozmogóniája. *Magyar Szemle, Új Folyam*, V/4. szám. http://www.magyaraszemle.hu/volume/1996_004 Letöltés ideje: 2019. 06. 29.
- BUNGE, Matthias (2003): Képkategóriák a huszadik század művészetében. *Balkon*, 2003/10.
- CARROLL, Lewis: (1980): *Alice Tükörországbán*. Ford.: RÉVBÍRÓ Tamás, Móra Ferenc Ifjúsági Könyvkiadó, Budapest.
- HOPPÁL Mihály–JANKOVICS Marcell–NAGY András–SZEMADÁM György (1996): *Jelképtár*. Helikon Kiadó, Budapest.
- HORVÁTH Gizella (2012): *Tükröm, Tükröm... Az arckép lehetőségei a kortárs képzőművészetben*. *Korunk*, XXIII/9. 19–28.
- KUCSERKA Zsófia (2013): *Könyvbe vésett jellemek. A 19. századi magyar regényszereplők karakterének történeti megközelítései. Az arc a jellem tükre. Fiziognómia Kemény Zsigmond Gyulai Páljában. (Doktori értekezés)* <https://www.holmi.org/2012/10/kucserka-zsofia-az-arc-a-jellem-tukre-fiziognomiai-szemlelet-kemeny-zsigmond-%E2%80%9Egyulai-pal%E2%80%9D-cimu-regenyeben>. Letöltés ideje: 2019. 06. 24.
- LEONARDO da Vinci (1967): *A festészetről*. Corvina Kiadó, Budapest.





- LŐRINCZ Miklós (2013): Változatos művészkönyvek. <http://kortarsfesztival.hu/inside/2013/2013/05/valtozatos-muveszkonyvek/> Letöltés ideje: 2019. 06. 24.
- MÁTHÉ Andrea (2013): Művészkönyvek – nemcsak a szemnek „...Újabb meglepetés... olvasóink részére” V. Nemzetközi Művészkönyv Kiállítás. Balkon, 2013/9. 41–43.
- PERNECZKY Géza (2006): A hold jegyében. IV. Nemzetközi Művészkönyv Kiállítás. Artmagazin, 2006/4. 50–54. http://artmagazin.hu/artmagazin_hirek/a_hold_jegyeben.185.html?pageid=119 Letöltés ideje: 2019. 06. 29.
- RAJKÓ Andrea Frenya (2018): Kortárs „szelfik” a festészetben – Ön?arcképek kiállítás az Artézi Galériában. <http://artnews.hu/2018/03/29/kortars-szelfik-a-festeszetben-onarckeppek-kiallitas-az-artezi-galeriaban/> Letöltés ideje: 2019. 06. 25.
- RUHRBERG–SCHECKENBURGER–FRICKE–HONNEF (2004): Művészet a 20. században. Vince Kiadó, Budapest.
- SZABÓ Attila (1997): Művészettörténet képekben. AKG Kiadó, Budapest. Művészkönyv. <https://artportal.hu/lexikon-szocikk/muveszkonyv/> Letöltés ideje: 2019. 06. 24.

MELLÉKLET



1. kép

Giambattista della Porta:
Maximum Caput (1586)

Forrás: <http://www.italianways.com/giovanni-battista-della-portas-de-humana-physiognomia>



2. kép

Giambattista della Porta: Nebu (1586)
Forrás: <http://www.italianways.com/giovanni-battista-della-portas-de-humana-physiognomia>





3. kép
Mányoki Ádám: Önarckép (1711)
Forrás: https://barokk.lap.hu/magyar_festmenyek/19464701



4. kép
Székely Bertalan: Önarckép (1859)
Forrás: <https://cultura.hu/kultura/szekely-bertalan-muveszete/>

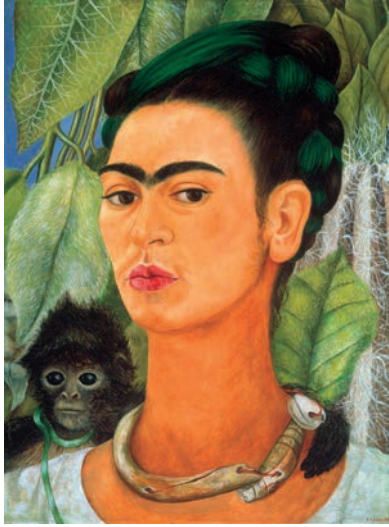


5. kép
Paul Cézanne: Önarckép (1872?)
Forrás: http://www.irodalmiradio.hu/femis/muveszetek/4muveszek/c_menu/cezanne/onarc.htm



6. kép
Munkácsy Mihály: Önarckép (1870-es évek)
Forrás: <http://www.irodalmiradio.hu/femis/munkacsy/6rajz/13rajz.htm>





7. kép

Frida Kahlo: Önarckép majommal (1938)

Forrás: <https://www.tate.org.uk/art/art-terms/f/feminist-art/patron-saint-lips-tick-and-lavender-feminism>



8. kép

Caravaggio: Narcissus (1597-1599)

Forrás: http://acta.bibl.u-szeged.hu/49291/1/platonhoz_012_099-108.pdf



9. kép

Római mellszobor Janusról

Forrás: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f4/Janus-Vatican.JPG>



10. kép

Albrecht Dürer: 1498-as önarckép

Forrás: <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/muveszetek/muveszettortenet/muveszettortenet-9-evfolyam/a-muveszet-ke-t-kor-szak-hataran-1-durer/durer-festeszete>



11. kép
Tihanyi Lajos: Önarckép (1912)
Forrás: https://hu.wikipedia.org/wiki/Tihanyi_Lajos



12. kép
Pablo Picasso: Le Marin (1943)
Forrás: <https://www.origo.hu/kultura/20180514-megrongaltak-a-kiallitaselokeszitok-picasso-onarckepet.html>



13. kép
Naim June Paik: Tv Buddha (1974)
Forrás: http://balkon.art/1998-2007/balkon_2001_10/03paik.html



14. kép
Francis Bacon: Két tanulmány
önarcképre (1977)
Forrás: https://kulturpart.hu/2015/01/26/dupla_bacon_milliokert



15. kép
Herman Levente: Second Hand (1984)
Forrás: <http://www.varfok-galeria.hu/muveszek/herman-levente/autoportrek-169>



16. kép
Kelemen Katalin: In memoriam
A 16–23. képek forrása: <http://artnews.hu/2018/03/29/kortars-szelfik-a-festeszetben-onarckepek-kiallitas-az-artezi-galeriaban/>



17. kép
Székelyi Katalin: Énkép



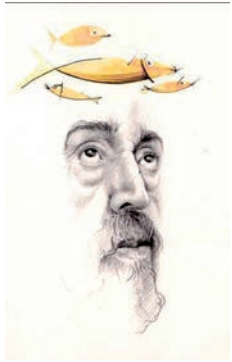
18. kép
Gábos József: Aláíráskollázs



19. kép
Faragó Ágnes: Ego I.



20. kép
Király Gábor: 123



21. kép
Molnár Icsu István: Szelfi



22. kép
Mózes Katalin: Nem tudok hegedülni



23. kép
T. Horváth Éva: Önképek II.



24. kép
Analog Network: Mail Art (1960-1999)
Forrás: <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/1482>





25. kép

Kiss Ilona: Kávé-könyvecske (2002)
Forrás: <https://artportal.hu/magazin/magyar-muveszkonyvek-parizsban-kiss-ilona-bibliotheque-forney/>



26. kép

Pál Csaba: Művészkönyv (2012)
Forrás: <https://palcsabaart.blogspot.com/2012/11/pal-csaba-muveszkonyv-napoly.html>



27. kép

László Bandy: Koncentrált káosz
Forrás: http://artmagazin.hu/artmagazin_hirek/a_hold_jegyeben.185.html?pageid=119



28. kép

Dump Endre: Töredék (2012)
Forrás: <http://miveskonyv.hu/2257/muveszkonyv-2/>





29. kép
M. Márk (5 éves), Kincskereső Óvoda,
Hajdúböszörmény
Forrás: Saját fotó



30. kép
K. Klára (5 éves), Kincskereső Óvoda,
Hajdúböszörmény
Forrás: Saját fotó

ABSTRACT

The value-promoting, value-creating personality development effect of art education is realized by self-expression. In the history of art, in the world of visibility, a form of self-image search is present at times. Self-portrait and mirror image are an inexhaustible topic. Fine arts report a variety of tools on the potential and results of self-knowledge. The linguistic tools of the various fields in the service of the expression help with the development of competencies in self-realization by experiencing aesthetic and artistic consciousness in self-reflection to find identity. Self-portrait processing can be lyrical, geometric, figural and non-figural. In the self-expression, a strong presence is shown by the contents of my notes on paper, art books, books, libraries, and book sculptures, all of which transmit their own visual language. The self-portrait, the mirror image, and the child's self-expression also have a great power, and it also has a strong character in the visual formulations. Children express their creative work with expressive gestures, paintings, prints, and constructed structures like artists.

Keywords: portrait, self-portrait, mirror image, personality traits, character, identity, expression





PRÉM VANDA

ÉLETRE KELT KÉPEK

Műalkotások átíratái térben és síkban:
transzformációk, parafrázisok, átdolgozások



1. MŰVÉSZETTEL NEVELÉS

A művészettel nevelést nem lehet elég korán kezdeni, fogalmazódhat meg bennünk a bizonyosság, Fiedler Judit gondolatait olvasva: „Ahhoz, hogy a gyermekek nyitott lélekkel közelítsenek egy műalkotáshoz, és nyitottságuk iskolás, vagy felnőtt korukban is megmaradhasson, életük korai szakaszától kezdve fel kell tárunk előttük a képzőművészet sokszínűségét és szabadságát, a sablonok nélküli formabontó lehetőségeket, a technikai változatosságot, az alkotás és önkifejezés örömét.” (FIEDLER-VANCSURÁNÉ-HAJDÚ, 2015: 2.)

Pedagógiai tapasztalataim során az általános-, középiskolai- és felnőttképzésben rendszeresen szembesülök az értelmezés és önkifejezés bizonytalanságával a vizuális művek szemlélése, befogadása során, illetve az alkotó folyamatban. A nyitott befogadói szemlélettel, a szabad asszociációs értelmezéssel, az intuitív, kreatív és felszabadult alkotással szemben a frusztráció és bátortalanság érzése dominál. A kisgyermekek kíváncsi, nyitott attitűdje – amivel a világra való rácsodálkozásukat és a világ felé fordulásukat jellemezhetjük – a legtermészetesebb befogadói és alkotói hozzáállást képviseli. Ez sok esetben idővel megváltozik és korlátok közé szorul. A helyes szemlélet megtartása, a képességek kibontakoztatása, támogatása a család mellett a pedagógusok feladata.

Az óvodai vizuális nevelés módszertana című kiadványban Dr. Lenkey-Tóth Péter a következőképpen fogalmaz: „A művészet nemcsak önmagáért fontos, hanem mert olyan kapacitással bír, amely lehetőséget nyújt a készségek és képességek fejlesztésére,





valamint olyan gazdag ismeretek tárháza, amely segíti a gyermeket az őt körülvevő világ megismerésében. Képessé válik látni, amit néz, hallgatni, amit hall, és érezni, amit megtapint.” (LENKEY, 2015: 78.)

A művészet általi nevelés vagy művészettel nevelés elsősorban a világ és annak részeként, önmagunk megismerését szolgálja, melyben a művészet eszköze a nevelő-fejlesztő folyamatnak, és nem egyenlő a művésszé neveléssel. A művészettel nevelés egyúttal a személyiségformálás eszköze is. Herbert Read, angol művészettörténész előként, 1943-ban megjelent könyvében (*Education through art* címmel) az esztétikai nevelés céljaként a művészet eszközével a harmonikus személyiség kialakítását fogalmazta meg. Read gondolatmenetében az esztétikai nevelés célja az emberi gondolkodás formáinak gazdagítása a képzelőerő és a vizuális nyelv használatának tanításával, az emberek közötti kapcsolatok eszközeinek kibővítése az „érzelem nyelvének” fejlesztése révén, valamint erkölcsi nevelés a morális jó és rossz megmutatása esztétikai értékítéletekkel (READ, idézi: KISS, 2010: 23.).

A vizuális nevelés amellet, hogy az esztétikai érzék, az erkölcsi érzelmek és ízlésformálás területén meghatározó szerepet játszik, a közvetlen és közvetett megismerő folyamatokat fejleszti (úgy mint az érzékelés, észlelés, figyelem, illetve az emlékezés, képzelet). Illetve az olyan gondolati műveleteket, mint az analízis, szintetizálás, általánosítás, különbségtétel, ítéletalkotás, következtetés, kreativitás, a problémafelismerő és -megoldó képesség, az akarati nevelés (önállóság, feladattudatás feladat-tartás), az érzelmi nevelés hatékony eszközeként a szociális képességek (empátia, együttműködés) fejlődésében is szerepet játszik. Korunkban egyre több kutatás tárja fel azt az összefüggést, hogy milyen releváns szerepe van a boldog és sikeres, szociális kapcsolataiban az együttműködésre képes felnőtt személyiség kialakulásában a művészeteknek, mely az érzelmi intelligencia (EQ) fejlesztésének meghatározó eszköze.

Kiss Virág 2014-es neveléstudományi tanulmányában hosszasan értekezik a *művészet és nevelés* kapcsolatáról, összefüggéseiről és szerepéről: „... a művészet valóban nevelő, személyiségformáló, megfelelhet a nevelés fogalmának minden kritériumának egy elég tág nevelés értelmezés esetén”, mindemellet a „művészet nem akar didaktikus lenni, a művészetben egyszerre vagyunk önmagunk nevelői és neveltjei. Mind a mű alkotója, mind a befogadója belső interiorizált nevelő-képe (anyaképe) segítségével önmagára van nevelő hatással (mint a gyermek, aki a kismackójában anyja jelenlétét és figyelő tekintetét éli meg annak valóságos jelenléte nélkül), amihez a mű a közvetítő projekciós felület (kismackó, amire mindent rá lehet vetíteni). Így lehetséges, hogy a befogadó magában újraalkotja a művet (számára mást jelenthet ugyanaz a kismackó), és saját tartalmait projektálja rá, sok esetben a művész szándékától függetlenül, megfelelve a posztmodern «nyitott mű» elméletnek.” Konklúziójában





még megállapítja, hogy „a tanítás és a nevelés egyik legfontosabb közös jellemzője a kreatív és intuitív jelenlét, az elérhetőség, a nem csak racionális és algoritmizálható eszközökkel történő és személyes módokon megvalósuló ember-formáló, alakító munka.” (KISS, 2014: 79.)

A vizuális nevelés fő szegmensei – a befogadás és alkotás –, egymással szoros összefüggésben álló területek. A vizuális ingerek, élmények és alkotások befogadása kapcsolatban áll a külső világ érzékelésével, megismerésével. Az alkotás, az önkifejezés háttérben a vizuális gondolkodás, a kognitív és érzelmi folyamatok állnak.

A képzőművészeti alkotások megfigyelése, megismerése és inspirációs forrásként, vagy adaptálható példaként való használata mindkét szegmenshez kapcsolódik. A jelen tanulmány ezen területeket kívánja hazai példákon, jó gyakorlatokon keresztül bemutatni az óvodás és kisiskolás korosztályra fókuszálva, mindezt a komplexitás, a komplex művészeti nevelés szemléletével. Vizuális kultúránk különböző képzőművészeti technikái és műfajai más művészeti ágakkal számos metszéspontban kapcsolódnak (pl. illusztráció, jelmez- és díszletkészítés, zenére festés, performansz). Amellett, hogy ezek mind önálló művészeti diszciplínák, koherens módon kapcsolódva komplex fejlesztési célok megvalósítására alkalmasak a gyermeki személyiségfejlesztésben a művészi érzékenyítés, esztétikai érzék, kreativitás, problémamegoldó képesség, kognitív-, emocionális- és szociális kompetenciák területén. A mesék, versek, mondókák, ritmikus játékok világában eredendően megnyilvánul – a belső képteremtő folyamatok és a képi világ narratív interpretálása során – a különböző művészeti ágak (képzőművészet, irodalom, ének-zene, bábművészet) koherenciája. A kapcsolódási pontok és analógiák mentén a területek közti átjárhatóság, kölcsönhatások és a tevékenységekben megnyilvánuló összekapcsolódás egy természetes belső mechanizmus eredménye, mely a világot egységben érzékelő, megismerő, holisztikus látásmód kialakításának irányába hat.

Ezen első tanulmányhoz kapcsolódva – mindezt kiegészítve – a második tanulmánykötet konkrét műalkotások példáján keresztül, egy cselekedtető műhelymunka leírását foglalja magába. A művek inspiráló és aktív megtapasztalását, átélését és a felszabadult, kreatív alkotómunkát komplex módszertani szemlélettel kívánja bemutatni.

2. MŰALKOTÁSOK ÁTÍRATAI – PARAFRÁZISOK MŰVÉSZETTÖRTÉNETI ÁTTEKINTÉSE

A korokon és évszázadokon átívelő művészettörténeti áttekintés során kiemelhetünk olyan alkotásokat – jelen esetben a képzőművészet, azon belül is a festészet területéről





–, melyek képi világa, képi nyelven megfogalmazott üzenetértéke erőteljes hatással bírt a kortársak, illetve a későbbi korok alkotóira. Ezek a képek reflexiók, „képzőművészeti átíratok” formájában megidézik, párbeszédet folytatnak az alpművel, az általa felvetett kérdéseket boncolják, sokszor áthelyezve azt új társadalmi kontextusokba. A teljesség igénye nélkül mutatok be néhányat mind a klasszikus korstílusok, mind a modern és kortárs világából.

A reneszánsz időszaka bővelkedik ilyen ikonikus alkotásokban. A művészettörténet legismertebb és leghíresebb női portréja, Leonardo da Vinci (1452–1519) *Mona Lisája* (1. kép) számtalan parafrázist és művészi átíratot inspirált. Köztük Fernando Botero (1932–) kolumbiai festőt is, aki a klasszikus festmények feldolgozásaival került be a művészeti köztudatba. A jellegzetes karakterisztikussággal megjelenített *Mona Lisa* mellett (2. kép), Velasqueztól a *Las meninas* (Az udvarhölgyek) infánsnője, vagy a németalföldi reneszánsz mester, Jan van Eyck *Arnolfini házaspárját* ábrázoló ismert táblaképének is elkészítette sajátos átíratát.

A barokk kor kiemelkedő spanyol festője, Diego Velasquez (1599–1660), aki bravúros, technikás ecsetkezeléssel a magas színvonalú textúra ábrázolások egyik nagymesterévé vált, legismertebb festménye a *Las meninas* (Az udvarhölgyek) (3. kép) számtalan parafrázisra inspirálta Pablo Picassot (1881–1973) is – a 20. századi avantgárd egyik legjelentősebb művészt –, aki kb. 60 átíratban festette meg az infánsnőt udvarhölgyeivel (4. kép).

Manolo Valdés (1942–) szintén spanyol művész, köztéri plasztikaként álmolta újra az udvarhölgyeket, a letisztult, stilizált geometrikus formavilág jegyében (5. kép). Velasquez *X. Ince pápa portréja* (6. kép) Francis Bacon (1909–1992) keze nyomán idéződik meg, *Tanulmány Velásquez X. Ince pápa-portréjához* címmel (7. kép). Bacon nyomasztóan expresszív festményén „felülírja a klasszikus ábrázoló portré-reprezentációt.” (LASCAULT, 1990.) „Bacon számára a festészetnek elsősorban közvetlenül ránk kell hatnia, fel kell izgatnia, fel kell ráznia minket. Ahogy a festő gyakran mondja is: a lehető legerőszakosabb, legfájdalmasabb módon kell megérintenie a néző idegrendszerét. [...] Meg kell „lazítania az érzések szerepét”, megéreztetni velünk azt, amit általában nem érzékelünk. Zárt ajtókat kell valamiképpen kinyitnia, és fogékonyabbá kell bennünket tennie a világ olyan aspektusai iránt, amelyek a képek nélkül ismeretlenek lennének számunkra.” (LASCAULT, 1990.)

A képzőművészeti parafrázisok, átértelmezések jelentős részének kompozíciós rendje sajátosan felidézi az eredeti mű főbb kompozíciós elemeit (ahogyan láthattuk Bottero, Picasso és Bacon esetében is). Az ábrázolás stílusa, a stílusnyelv, kifejezési forma, színvilág, és az alkotó sajátos ecsetkezelése már annál szerteágazóbb képet mutat. Sok esetben egy-egy képi elem, konceptuális/gondolati momentum, képi ha-





sonlat/metafora kerül kiemelésre az átértelmezett műben, mint a következő két fiatal kortárs képzőművésznél is tapasztalhatjuk.

Sandro Botticelli (1445–1510), az itáliai reneszánsz másik nagy mesterének a *Vénusz születése* című munkájára (8. kép) reflektál korunk fiatal alkotója, Tarr Hajnalka (1977–) 2011-es műve (*Botticelli: Vénusz születése*, 9–10. kép). Ez a mű 24 ezer puzzle darabból áll, 280x173 cm-es mérete pontosan megegyezik az eredeti képével. Az alkotó a következő felvetést járja körbe: „A koncepció szerint a világhírű műveknek, amelyeket évszázadok óta „művészetként” tartanak számon, nyilván minden molekulája művészet, vagyis akárhogyis keverem és rendezem, egyszerűen művészet marad. Vagyis mivel molekulárisan egyezik az eredeti művel, így az én művem is kapásból ugyanannyira művészet, mint az eredeti mű. Ez a munka [...] a részegész szempontok mentén járja körbe azt a felvetést, miszerint a jelenségekhez rendelt jelentések, elgondolások, vagyis a jelenség identitása valójában nem konstans [...] Nyilvánvaló, hogy a jelenségek kondicionáltak, és minden állapotukban változik a jelentésük.” (TARR, 2019: 19.)

A kortárs képzőművészek közül Szabó Károly (1982–) képi reflexiójában Caspar David Friedrich (1774–1840), a német korai romantika egyik jelentős alkotójának a *Vándor a ködtenger felett* című festményét (11. kép) veszi alapul az *Ifjú férfi képmása* című munkájánál (12. kép). A fekete gránitlap szintén azonos méretarányokkal bír az eredeti képpel, az ifjú férfi képmása kompozíciójában, formanyelvében bár eltér az alaplaptól, melyre reflektál, a romantika korában gyakorta ábrázolt elvagyódó, múltba révedő alak a jelen kor emberével mégis analógiába hozható a közösségi media, és a *virtual reality* kollektívnek vélt világában, mely mégis elszigetel. A fekete gránitlapon egy férfi fej- és vállsziluettje rajzolódik ki, minimalista, foltszerű képi megjelenítéssel (ÁFRA, 2019: 2–3.). Áfra János műértelmezésében: „Ugyanabba az irányba néznek, mindketten. A sziluett körül a gránit lap homok fűjva lesz, így meghatározhatatlan, szemcsés felület/űr/tér veszi körül a háttal álló portrét. A képen mintha Giulio Paolinit nézné az alak, noha sem ő, sem az ő munkája, sem L. Lotto, vagy munkája nem jelenik meg, még utalás szinten sem. A sötét gránit alkalmazását használtam fel arra, hogy ezt a jelen nem levést egy képi formába ültessem. Többszörös nézés és megfigyelés, melyben kibogozhatatlan ki kit, mikor és miért figyel meg. Csak egy profil képét látjuk, aki történetesen a művész, de lehetne bárki más is.” (ÁFRA, 2019: 3.)





3. MŰVÉSZETTEL NEVELÉS A KÉPZŐMŰVÉSZETI ALKOTÁSOK ÁLTAL

A művészettel nevelés, a műalkotásokkal való ismerkedés – melyet az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* is a gyermeki személyiség fejlesztésének fontos eszközeként említ – nem csupán a múzeum falain belül, kiállítóterekben, művelődési intézményekben valósulhat meg direkt módon. A vizuális művészetek különböző területeivel, a képző- és iparművészetek műfajaival, úgy mint a festészet, szobrászat, grafika, video, és intermédia, ötvösművészet, textilművészet, kerámia, formatervezés, építészet produktumai, megnyilvánulásai a mindennapokban körbevesznek, szűkebb és tágabb életterünk részét képezik. Az alábbiakban olyan hazai műhelyfoglalkozásokat, művészetpedagógiai és múzeumpedagógiai példákat mutatok be, melyek a művészettel nevelést, fejlesztést tűzték ki céljuknak. Az évtizedek óta működő modell mellett fiatal kezdeményezéseket is megismerhetünk.

- A GYIK Műhely a Magyar Nemzeti Galéria épületében 1975 óta tart műhelyfoglalkozásokat az óvodás és iskolás korosztály számára.
- „Múzeum az oviban” – A Szépművészeti Múzeum programja Juhász Litza beszámolója alapján.
- Művészetek az óvodában – Szélinger Henriett óvodapedagógus beszámolója, aki intézményében egyszemélyben tett kísérletet arra, hogy beemelje a képzőművészeti alkotásokat csoportja életébe.

A művészettel nevelés, a képzőművészeti alkotások megismertetése, feldolgozása során felmerülhetnek bennünk olyan kérdések, mint például: Milyen szempontok szerint határozzuk meg, hogy mely képzőművészeti alkotásokat érdemes a gyermekek elé tárni? Melyek képesek a gyermekek érdeklődését felkeltve, bevezetni őket a képzőművészetek világába? Milyen szempontok alapján válasszunk alkotásokat? Kell-e ismerjük az alkotó életművét, teljes munkásságát? Feltétel-e az alkotó munkásságának alapos ismerete? Illetve hogyan transzformáljuk mindezeket a műalkotásokat a vizuális technikák változatos kifejezési módjaihoz?

A 21. századi szemléletváltás, mely szerint a múzeumoknak nemcsak a tárgyak bemutatására, megőrzésére kell hangsúlyt fektetniük, hanem egyfajta „élményközponttá” is kell válniuk, előtérbe helyezi a játszva, szórakozva tanulás szemléletét. A hagyományos múzeumi terek folyamatos átalakulását idézik elő az egyre gyakoribbá váló interaktív alkotások is, melyeknél reakcióinkkal olykor a műalkotás részévé is válhatunk. A múzeumpedagógiai foglalkozások – melyeknek célja a jövő műértő és élvező társadalmi rétegének kinevelése – segítik a kiállítás témájában való elmélyülést, a személyes viszonyt, tapasztalatot a kiállítás tárgyaival és gondolatvilágával.





Magyarországon a múzeumpedagógia kibontakozása az 1970-es évektől figyelhető meg. Ennek részint oka lehetett a korabeli állami pénzügyi támogatás is, melyet a múzeumok a közönségkapcsolatok kiépítésére és gondozására fordíthattak. De ennél sokkalta meghatározóbbak voltak azok az új szellemiségű kezdeményezések, melyek hatására itthon is megalakultak az első szakkörszerű intézményi műhelyek. Ezek a pedagógia megújulás fontos elemei voltak, így például a Néprajzi Múzeum kézműves foglalkozásai, a Nemzeti Múzeum és a Történeti Múzeum játszóházai, és nem utolsósorban a még manapság is példaértékű pedagógiai eredményeket felmutató Magyar Nemzeti Galéria Gyermek- és Ifjúsági Képzőművész (GYIK) Műhelye.

A *GYIK Műhely* története 1975-ben kezdődött – Szabados Árpád és Várnagy Ildikó kezdeményezésére –, „amikor is a világ a kultúraváltás korába, a posztmodern korba érkezett” (KALMÁR, 1997: 13.). Az utóbbi évtizedek művészeti irányzatai a pop, koncept, a performansz a klasszikus művészeti műfaji határokat kiszélesítve, a megszokott anyaghasználati módokat is felülírta (KALMÁR, 1997: 13.). „Ugyanakkor a kényelmet és munkalehetőséget adó fogyasztói érdekeltségű rétegek számára ezek a művészeti üzenetek egyre érthetlenebbekké váltak.” – fogalmazza meg Kalmár István (KALMÁR, 1997: 13.). A befogadói réteg számára a művek elsődleges, közvetlen értelmezési szintjén túl, az ábrázoláson túli üzenet értelmezése nehézségekbe ütközött. Ez az időszak jelentette a múzeumpedagógia első nagy fénykorát. Az ekkor megszerzett új múzeumpedagógiai tapasztalatok a magyar pedagógiatörténet fontos elemeivé és a reformpedagógia emblematisz tényezőivé váltak (SINKÓ, 2006.).

A GYIK Műhely célkitűzése Szabados Árpád megfogalmazásában: „Az átlagos képességű gyerekek számára létrehozott komplex, kreatív szemléletű műhelymunka a vizuális tevékenységi formákon keresztül éreztesse meg az alkotó – nem feltétlenül művészi – tevékenység motivációit úgy, hogy ez a rendszeres és folyamatos oktató-nevelő munka során egész életre szóló élményt nyújtson, segítve a harmonikus felnőtt személyiség kialakulását. Hogy ez milyen módon érhető el, arra az itt tanító tanároknak kell választ adni [...] Tudatosítani kell, hogy a képzőművészeti látás a valósághoz való viszonyuk tisztázására alkalmas eszköz, az önismeret, az egyéni és társadalmi önértékelő folyamatok minőségileg magasabb szintű formáihoz vezet el. A művészet nem csodálnivaló, megközelíthetetlen valami, hanem saját problémáikra (érzelmi, múlt, jellem) választ adó nyelv, ha élünk az eszközeivel.” (SZABADOS idézi: KALMÁR, 1997: 13.)

Az 1990-es évek végétől egyre gyakoribbá váltak egyes múzeumok repertoárjában a gyermekprogramok, családi hétvégék és tárlatvezetések. A múzeumban zajló kreatív, alkotáscentrikus gyermekfoglalkozásokon amellet, hogy a tanulók kézügyessége finomodik, térlátása, szín- és formaérzéke fejlődik a művek elkészítése, létrehozása





során az önkifejezés képessége formálódik. Ezek a programok elősegítik a fiatalokban már korán kialakuló művészeti szenzibilitást és látásmódot, a kulturális nyitottságot és fogékonyságot. Ilyen gyermekprogramokat kínál többek között 1998 óta a Múcsarnok, 2001 óta a Ludwig Múzeum és a Miskolci Galéria, 2004 óta a Szépművészeti Múzeum, 2006 óta a Modem, és 2008 óta a veszprémi Művészetek Háza is.

Szabados Árpád után Szemadám György, majd Sinkó István vezette a műhelyt. Jelenleg Eplényi Anna tájépítész-mérnök és rajztanár vezetésével működik, aki már diákként megtapasztalta a hely szellemiségét, és később a GYIK-módszertan témában két könyv társszerzőjeként is tevékenykedett a *Jártamban-Kertemben* és a *Táj-Tér-Tár. Kreatív játékok* kiadványokban. Az utóbbi időkben építészekkel, médiaművészekkel és művészettörténészekkel bővült a műhely csapata, ami tükröződik a kiadványok sokszínűségében. Példaként említhetjük az *Alkotás Élmény-Tár. Kreatív alkotófeladatok 52 hétre* és az *Örökmozgó. Kreatív médiaismeret és intermédia gyerekeknek* című kiadványokat. „A GYIK Műhely általános célja – a kreatív, esztétikai és manuális készségek fejlesztése, művészettörténeti ismeretek bővítése mellett – a teljes emberi személyiség kialakulásának, fejlődésének segítése. A látható világ jelenségeit, a képzőművészet területeit igyekszik tapasztalati egységben megközelíteni, bejárni, eközben előhívni az alkotó magatartás lényegi képét [...] Az egészre vonatkozó nevelői szándékhoz – vallja Kalmár István, a GYIK Műhely pedagógusa – számunkra a művészi világkép áll legközelebb, ezért a képzőművészet használata mellett más művészeti ágak alkalmazása is gyakori – zene, film, színjátás, irodalom –, elsősorban a vizuális jelenségekkel társítva. A feladatok kivitelezésénél nagy hangsúlyt fektetnek az átélhetőségre, ezért azok mindig kapcsolódnak a gyermek élményvilágához, érdeklődési köréhez. [...] Az órák a minél inspirálóbb alaphelyzet megteremtésével kezdődnek, ez lehet mese, beszélgetés, meglepetést okozó térberendezés vagy viselkedés, zenei élmény, játék, videófilm. Ha a sémákat meg akarjuk szüntetni, élményt, átélhető valóságot kell a formai jelenségekbe rejteni. [...] Jó ha gyakran változik az egyéni és csoportos munka, a technikák jellege – síkbeli, térbeli festés, gesztusszerű vagy szemlélődőbb feladat –, mert van aki az egyikben, van aki a másikban érzi otthon magát.” (KALMÁR, 1997: 34.) A beszélgetések – melyekkel a foglalkozások indulnak – olyan kapcsolatkeresések, melyben a sematikus formák kerülése meghatározó. Helyette az új vizuális és nyelvi kifejezések használatára törekednek (KALMÁR, 1997: 34.). „Az előképeket, sztereotípiákat, rutinmegoldásokat a feladat tartalmában és formájában eleve elkerüljük” – fogalmaz Kalmár István (KALMÁR, 1997: 34.). Így ösztönzi a gyermekeket az eredeti megoldásokra. Mindehhez eszköz lehet például a nagy méretek alkalmazása, technikai eszközök szűkítése, a nagyítás vagy a kicsinyítés is. A feladatok instruálásánál a minél pontosabb, inspirálóbb koordiná-





ták megadására érdemes törekedni, anélkül, hogy az elvárt eredményt fogalmaznánk meg, amelyektől eltérhetünk kreatív irányba (KALMÁR, 1997: 34.).

„*Múzeum az oviban*” címmel a Szépművészeti Múzeum óvodások számára kidolgozott egy programot, amivel lehetőséget kívántak teremteni a művészettel való ismerkedésre. A program elsődleges célja, „kialakítani a gyerekekben és a pedagógusokban a műalkotásokhoz, művészethez fűződő felszabadult viszonyt, hogy beszélgetéseikben és gondolkodásmódjukban a személyes önkifejezés és a kreatív szemléletmód domináljon. A műalkotások óvodai használata – a fentiekén túl – eszköze lehet még az egyéb készségek, képességek (megfigyelés, leírás, számolás, csoportosítás) fejlesztésének is.” – nyilatkozta Juhász Litza óvodapedagógus az *Új Pedagógiai Szemle* 2009-es kiadványában (JUHÁSZ, 2009: 185.).

A 6-7 éves gyerekek reprodukciók formájában ismerkedhetnek a múzeum állandó gyűjteményének néhány darabjával. A 45-60 perces foglalkozásokon a múzeumpedagógus gyakran a gyerekekkel közösen bontja ki a kép ábrázolta történetet, és lehetőséget kínál rá, hogy mindezt az óvoda adta eszközökkel el is játszassák. A képek újabb feldolgozási formája lehet még a kirakós vagy a mágnes táblás játék, melyeket Csóka Eszter – a veszprémi Kabóca Színház szakmai vezetője – a legkisebbek számára alkotott meg (GYÖNGY, 2014: 212.).

Juhász Litza megfigyelte, hogy a művek szemlélésekor a „Mit látsz?” és a „Még mit látsz?” kérdésekre a gyermekeknél életkoronként és temperamentum, illetve lelki alkattól függően aktívabb és kevésbé aktív reakciók tapasztalhatók. Ezért hatékonyabbnak bizonyult az „Emeld fel az ujjad!” és „Mutass rá!” típusú instrukció, mely során a verbálisan kevésbé aktív gyerekek is a folyamat részévé válnak. Körbe ülve, mindenki előtt a kép reprodukciójával, könnyebben sikerül bevonni, motiválttá tenni a gyerekeket a közös tevékenységbe, lekötni a figyelmüket. „Ez a gyermekközpontú módszer lehetővé teszi, hogy megnézzék, mások mit választottak, ha ők maguk kifogytak az ötletekből; ezáltal egymástól is tanulnak a gyerekek. [...] A pedagógus számára azonnali visszajelzést jelent, hogy a gyerekeknek egyszerre kell a kép egy területére mutatniuk. [...] Rembrandt elefántról készült rajza segítségével a gyerekek azt is megtapasztalhatták, hogy a művészetben nem létezik egyetlen helyes válasz, hiszen a gyerekek több sötét, világos foltot, egyenes vagy éppen kacskaringós vonalat találhattak a képen. Ráadásul, mikor azt kérem tőlük, hogy keressenek még újabb lehetőségeket, akkor a legkézenfekvőbb területek túllépésére készítem őket.” (JUHÁSZ, 2009: 185–186.) Tovább lépésre, továbbgondolásra sarkallva a gyermekeket elmélyültségük, kitartásuk, figyelemtartásuk, türelmük is fejlődik.

Marc Chagall: *Kék Falu* című festményének szemlélése közben a pedagógus kérdéseivel, kéréseivel a kép részleteire irányítja a gyermekek figyelmét (Melyik szint





használta a festő leggyakrabban? Mutassanak rá a képen valami kékre!), így a gyermekekben az elmélyült képtanulmányozás közben – anélkül, hogy a pedagógus direkt módon hívná fel a figyelmüket bármire – újabb és újabb asszociációk, kérdések merülhetnek fel, összefüggéseket, illetve kauzális, ok-okozati viszonyokat ismerhetnek meg. Egy kislány kérdésére (De miért kékek ezek a dolgok?) a gyermekek saját maguk keresik a válaszaikat, közösen megbeszélik, majd a pedagógus is megosztja a saját véleményét. Ebben a képben az alkotói szabadság a szín és formavilág álmyszerű, a realitásoktól elvonatkoztatott jellege a gyermekrajzok sajátosságaival analógiába állítható. Erről a jelenségről Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes így ír: „Mivel az ideovizuális ábrázolás élményvezérlésű belső mintákat követ, s a dolgokról való heterogén ismereteket, benyomásokat sűrít, ezért a valóságban nem létező dolgok is a valóságosság tudatával kerülnek rá a rajzra. Amit a képzelet ad a belső mintához, az a valóságosságuk ugyanazon a szintjén van, mint amit a látás, vagy hallás tesz hozzá.” (MÉREI-V. BINÉT, 1981: 185.)

Az óvodapedagógus kiemeli az alkotói szabadság szükségszerűségét, és az ábrázolás során időnként tetten érhető túl sok korlátozó attitűdnek a kreativitást és a szabad önkifejezést bénító, romboló hatását (Színezzünk szépen! Maradjunk a vonalakon belül! Válasszunk „megfelelő” színeket!). Mindezek egy egész életre meghatározzák a gyermek viszonyát a vizuális művészetekhez (JUHÁSZ, 2009: 188.).

A mű választását indokolja, hogy Chagall egyedi, sajátos szín- és formavilága is az alkotó szabadságot szemlélteti. Ami a művésznek sajátos lehetősége, azt a gyermek saját alkotásaiban is hasonlóan megélheti, az önkifejezésben elrugaszkodhat a valóságtól.

Amikor Juhász Litza, óvodapedagógus válaszokat keresett magában arra a kérdésre, hogy korábban, óvónői munkája során miért nem használt a csoportjában műalkotásokat, azok fotóit vagy reprodukcióit, a következő megállapításokra jutott: „Óvónői pályám kezdetén nem láttam más kollégákat műalkotásokat felhasználni, és a nevelési tervek is csak művészeti tevékenységet írtak elő, nem a műalkotások szemlélését. A koragyemekkori nevelésről olvasott szakkönyvek és folyóiratok sem tartalmaztak erre nézve útmutatást. Abban az időben gyakran éreztem úgy, hogy „semmit sem tudok” a művészetről. Mi változott meg? Rájöttem, hogy a művek szemlélése, az olvasás és a beszélgetés a művekről, művészetéről (felnőttekkel és gyerekekkel egyaránt) mind segítenek annak megértésében.” (JUHÁSZ, 2009: 189.)

Művészetek az óvodában – Szélinger Henriett több, mint húsz éve óvodapedagógusként dolgozik. 2018-ban több hazai közösségi oldalon megosztotta tapasztalatait arról, hogy milyen módszerekkel próbálja a képzőművészeti alkotásokat megismertetni, és tapasztalati úton vizuális technikákkal feldolgozni a szigetszentmik-





lói óvodai csoportjával. Az 5-6 éves korosztály már kellő elmélyültséggel vett részt a projekteken. A kreatív és lelkes pedagógus a következő kihívás elé állította magát és óvodás csoportját: 12 hónap alatt 12 festményt és festőt ismertet meg a gyermekekkel, melyeket sajátos módon újragondolnak, és komplex módon beépítenek a gyerekek mindennapjaiba. Azóta ennek a projektnek a tapasztalatából a Neteducatio Kft. gondozásában egy kiadvány is született *Apró kezek, nagy művészek* címmel. Idővel a csoport minden tagja bekapcsolódott, sőt a gyermekek és esetenként a szülők is érdeklődéssel és várakozással fordultak a soron következő festő és képek megismeréséhez.

A képzőművészeti alkotások kiválasztása során a következő szempontokat vette figyelembe az óvodapedagógus. Mivel az óvodai tevékenységek egyik meghatározó rendezője az évszakok, jeles napok, ünnepek, vagy adott világnapok, így a festők és képek kiválasztásánál is szempont, hogy közvetve vagy közvetlenül kapcsolódjanak mindezekhez amellet, hogy az adott korosztály érdeklődési köréhez és életkori sajátosságaihoz is igazodjanak mind tematikában, mind az eszközök, technikák vonatkozásában. Szempont mindemellett az is, hogy mindenféle stílusú és nemzetiségű festő kerüljön be a projektbe, külföldi és hazai egyaránt (RÁCZ, 2018.). Így kapcsolódott például a januárhoz Salvador Dali *Az idő múlása* című képe, mert „ilyenkor az új év kezdéséről, a természet körforgásáról, a hetek, hónapok egymásutániságáról szoktunk beszélgetni” (RÁCZ, 2018.). Míg a farsangi időszakhoz Mondrian geometrikus absztrakt stílusában készültek az álarcok (*Kompozíció piros-sárga-kék* című művének bemutatásakor). Márciusban, a víz világnapján Claude Monet *Vízililiomok* című munkájához kapcsolódtak a gyermekek alkotásaikkal. A festmények inspirációként szolgálnak, ahol nem a minél pontosabb másolási folyamat, hanem a képek szabad újragondolása vezérli a tevékenységet, kis irányítással. A festő és festményei megismerésére 1–2 napot szán a pedagógus, amikor is az alkotó portréját és a festmények nyomtatott képeit megfigyelve a beszélgetések során szóba kerül annak nemzetisége, országa, a kép technikája, stílusa és valódi mérete. Mindezek a képek az adott hónapban, az elkészült gyermekmunkákkal együtt a csoportszoba falán kapnak helyet. Így folyamatos interakciókra készítetik a szemlélődő alkotókat, akik ezáltal vizuálisan kérdéseikben, beszélgetéseikben a műhöz (RÁCZ, 2018.).

Teljesen természetes, hogy mind az eszközhasználat, formaképzés, kreativitás, fantázia és vizuális gondolkodási műveletek terén is szerteágazó, eltérő fejlettségi szinten alkotnak a gyermekek. A legfontosabb a pedagógus számára, hogy elvárás- és frusztrációmentes légkörben egyedi megoldások mentén bontakozzon ki az alkotó folyamat. Mindez a kreativitáshoz kapcsolódó divergens gondolkodásmódot erősíti. Ezáltal a gyermek számos lehetőséget vizsgál, mérlegel új szempontok szerint, ami





a problémaérzék fejlődését is eredményezi. Minden megoldási forma jó, az adott gyermeki gondolkodást, érzésvilágot hűen tükröző. A bátortás, dicséret a motivált érzelmi ráhangolódást és az önbizalmat is támogatja, és visszahat a gyermekek lelkesedésére, alkotói bátorságára. A művészeti nevelés komplexitására törekedve a kezdeti megfigyelések, beszélgetések kapcsán elindított érzéseket, benyomásokat először a képzőművészet eszközeivel, technikáival dolgozzák fel, majd megpróbálják közösen összekapcsolni más művészeti ágakkal is. Az éves projektet egy átfogó kiállítás keretében emelik megfelelő helyére a gyermekek és érdeklődők számára (Festmények az óvodában, 2018.).

Mindezen törekvések háttérben kibontakozni látszik egy lelkes, az újdonságok irányába nyitott, innovatív gondolkodású kreatív személyiség képe, aki szerint „egy szín, egy anyag, egy tárgy, egy játék, egy kép, egy tartalmas délutáni beszélgetés, bármi alkalmas lehet az inspirálásra, motiválásra, továbbgondolásra” (Festmények az óvodában, 2018.).

Végezetül Fiedler Judit–Vancsuráné Sárközi Angéla–Hajdú Ágota: *Kép–Játék–Hang* című módszertani kiadványát ajánlom a pedagógusok figyelmébe. Olyan foglalkozási terveket tár elénk ez a könyv, melyek megvalósítási módjaira változatos javaslatokat találunk. Egy-egy 20. századi, kortárs képzőművészt és annak munkáját szemlélteti az anyag, melyek feldolgozásához vizuális alkotói, drámapedagógiai és ének-zenei foglalkozási terveket, javaslatokat mellékelnek a szerzők. Ezeknek a művészeti ágaknak a személyiségfejlesztő hatásai a gyermek játékos tevékenysége, élményei és tapasztalatai útján valósulnak meg. A foglalkozási tervek összeállításánál meghatározó szempontként volt jelen, hogy a leendő alkotások ne sablonszerűek legyenek, minél több teret kapjon az egyéni kezdeményezés, az egyéni elgondolás és a spontaneitás. „Javaslataik, ötleteik természetesen átalakíthatók: a csoport életkorához, képességeihez és a technikai lehetőségekhez igazodva egyszerűsíthetők, részegységek elhagyhatók belőlük, továbbá több foglalkozásra is felbonthatók.” (FIEDLER–VANCSURÁNÉ–HAJDÚ, 2015: 3.) Kiadványukban többek között bemutatásra kerül René Magritte (1898–1967) és a szürrealizmus, Claude Monet (1840–1926) és az impresszionizmus, illetve Christo (1935–) és az akcióművészet. „Egy műalkotás gondolkodásra késztet, megneveltet, meghökkent, elszomorít, kíváncsivá tesz, érdeklődést vagy izgatottságot válthat ki belőlünk vagy akár értetlenséget okoz – így vagy úgy, de megszólíthat minket.” (FIEDLER–VANCSURÁNÉ–HAJDÚ, 2015: 2.)

A tanulmányban bemutatott példákon keresztül azt kívántam szemléltetni, hogy milyen változatos módokon emelhetjük be a képzőművészeti alkotásokat – a művészettel nevelés eszközeként – a vizuális nevelés befogadói és aktív-alkotói folyamataiba. Szemléltetni azt, hogy hogyan segíthetjük, kezdeményezhetjük a műalkotások





és a gyermekek között elinduló „párbeszédet”, amelyben teret kaphat a nyitott befogadói szemlélet, a szabad asszociációs készség, az intuitív, kreatív alkotói folyamat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- ÁFRA János (2019): Felfelé süllyedni lehet. Szabó Károly kiállításához munkaleírások. B24 Galéria, Debrecen, 2-3.
- FIEDLER Judit–VANCSURÁNÉ Sárközi Angéla–HAJDÚ Ágota (2015): Kép–Játék–Hang. Foglalkozási tervek képzőművészeti alkotásokhoz. Pedellus Tankönyvkiadó, Budapest
- GYÖNGY Kinga (2014, szerk.): A bölcsődei művészeti nevelés előzményei és jelen gyakorlata. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- JUHÁSZ Litza (2009): Óvodai ismerkedés a művészettel. Új Pedagógiai Szemle. 2009/5–6. 185–190. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00133/pdf/EPA00035_uj_pedagogiai_szemle_200905_beliv_vagott.pdf Letöltés ideje: 2019. 05. 22.
- KALMÁR István (1997): A GYIK-Műhely húsz éve. In. HEGEDŰS Miklós–KALMÁR István –SZABICS Ágnes (szerk.): A NAGY GYIK KÖNYV – Kézikönyv a vizuális neveléshez. Aula Kiadó Kft. és a GYIK-Műhely, 13–15.
- KALMÁR István (1997): Mi így csináljuk. In. HEGEDŰS Miklós–KALMÁR István–SZABICS Ágnes (szerk.): A NAGY GYIK KÖNYV – Kézikönyv a vizuális neveléshez. Aula Kiadó Kft. és a GYIK-Műhely, 34–37.
- KISS Virág (2014): A művészet mint nevelés, a nevelés mint művészet. <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2014/03/a-muveszet-mint-neveles-a-neveles-mint-muveszet/> Letöltés ideje: 2019. 05. 21.
- KISS Virág (2010): Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia. Iskola-kultúra, 2010/10. 18–31.
- LASCAULT, Gilbert (1990): Bacon és az elbeszélés. Art Studio, 90–100. http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/mmi.elte.hu/szabadbolcseszlet/index046f.html?option=com_tanelem&id_tanelem=862&tip=0 Letöltés ideje: 2019. 05. 21.
- LENKEY-TÓTH Péter (2015): Az óvodai vizuális nevelés módszertana. In. PÁLFI Sándor (szerk.): Óvodapedagógiai Módszertani Kézikönyv. Debreceni Egyetem. http://tanarkepzes.unideb.hu/szaktarnet/kiadvanyok/ovodapedagogiai_modszertani_kezikonyv.pdf Letöltés ideje: 2019. 06. 02.
- MÉREI Ferenc–V. BINÉT Ágnes (1981): Gyermeklélektan. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Festmények az óvodában – Interjú Szélinger Henivel (2018), <https://neteducatio.hu/festmenyek-az-ovodaban-interju-szelinger-henivel/> Letöltés ideje: 2019. 05. 20.





SINKÓ István (2006): Iskola a múzeumban: Egy sajátos oktatási forma. *Műértő*, 2006/1.

RÁCZ Anikó (2018): Dali, Monet, Mondrian festményeit alkotják újra a szigetszentmiklósi ovisok. <https://anapfenyillata.cafeblog.hu/2018/03/18/dali-monet-mondrian-festmenyeit-alkotjak-ujra-a-szigetszentmiklosi-ovisok/> Letöltés ideje: 2019. 05. 18.

TARR Hajnalka (2019) műleírása. In. SIMON Andrea (szerk.): *MÁNIA*/csendes stratégiák katalógus. Felelős kiadó: KOROKNAI Edit.

MELLÉKLET



1. kép

Leonardo da Vinci: Mona Lisa (1503)
Forrás: <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu/muveszetek/muveszettortenet/muveszettortenet-9-efolyam/leonardo-festeszete-a-harmonia-szuletese/mona-lisa-es-a-leonardoi-portre>



2. kép

Fernando Botero: Mona Lisa (1978)
Forrás: <http://www.galleryintell.com/artex/mona-lisa-by-fernando-botero/>





3. kép

Diego Velasquez: Las Meninas (1656)
Forrás: <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/las-meninas/9fdc7800-9ade-48b0-ab8b-edee-94ea877f>



4. kép

Pablo Picasso: Las Meninas,
after Diego Velazquez (1957)
Forrás: [http://artpicasso.com/image/1950/1957%20Las%20Meninas%20\(Velazquez\)%20129x161.jpg](http://artpicasso.com/image/1950/1957%20Las%20Meninas%20(Velazquez)%20129x161.jpg)



5. kép

Manolo Valdés: Las Meninas (2006)
Forrás: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Manolo_Vald%C3%A9s_Las_Meninas.jpg





6. kép

Diego Velasquez:

X. Ince pápa portréja (1650)

Forrás: <https://www.doriapamphilj.it/portfolio/velazquez/>



7. kép

Francis Bacon: Tanulmány Velázquez

X. Ince pápa-portréjához (1953)

Forrás: http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszeti/mmi.elte.hu/szabadbolcseszeti/index046f.html?option=com_tanelem&id_tanelem=862&tip=0





8. kép

Sandro Botticelli: Vénusz születése (1485 k.)

Forrás: <https://www.uffizi.it/en/artworks/birth-of-venus>

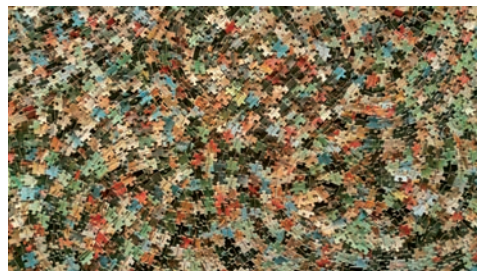


9. kép

Tarr Hajnalka:

Botticelli: Vénusz születése

Forrás: saját fotó



10. kép

Tarr Hajnalka:

Botticelli: Vénusz születése (részlet)

Forrás: saját fotó

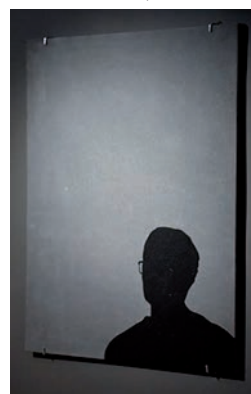


11. kép

Caspar David Friedrich:

Vándor a ködtenger felett (1817)

Forrás: <https://www.hamburger-kunsthalle.de/sammlung-online/caspar-david-friedrich/wanderer-ueber-dem-nebelmeer>



12. kép

Szabó Károly: Ifjú férfi képmása (2019)
Forrás: [http://www.b24galeria.hu/gallery/folfele-sullyedni-lehet-kiallitasmegnyito/#prettyPhoto\[pp_gallery\]/3/](http://www.b24galeria.hu/gallery/folfele-sullyedni-lehet-kiallitasmegnyito/#prettyPhoto[pp_gallery]/3/)





ABSTRACT

Cognition and use of fine art works can also take place in the form of paraphrases, revisions, and inspirations during visual education. The present study aims to present this area through national examples, focusing on the kindergarten and school age groups. My study consists of two main parts. In the first part, I draw on the adaptations and paraphrases of significant and interesting works of art history. Renaissance, Baroque and Romance artworks 20. century or contemporary.

Then, through the examples that work well in the second part, without the need for completeness, I illustrate how these works can be adapted in pedagogy? In a variety of ways, we can add these works to the group or class activities. In addition to the open spirit of children, their free associative ability and creativity, this activity plays a significant role in capability development in the field of visual arts.

Keywords: educate, art, paraphrase, inspiration, free association ability, creativity, skill development





KIS GÁBOR

MACSKAMESÉINK

A macska-szimbólum keresése



Tanulmányomban a komplex művészeti nevelésről való gondolkodásomat a gyerekeknek szánt, különböző műfajú szövegekben megjelenő macska-szimbólumot vizsgálva szeretném bemutatni. A gyerekirodalomban a macskával mint szimbólummal egyaránt találkozhatunk mondókákban, népmesékben, műmesékben. Választásom azért esett a macskára, mert esetében olyan állatról van szó, amely már időtlen idők óta él együtt az emberekkel, és – épp ezért, vagy ennek ellenére – máig töretlen a népszerűsége.

A macska-témájú szövegek számolatlan mennyisége miatt kénytelen voltam erősen szelektálni közülük. Törekedtem arra, hogy a választott szövegek változatosak legyenek, ismertek vagy megismerésre érdemesek. Szempont volt, hogy a mindennapi gyakorlatban is fel lehessen őket használni.

1. LOPAKODÁS A MACSKÁK ÉS A SZIMBÓLUMOK VILÁGÁBA

1.1. „– Hát miféle állat ez, fiam? – Ez bizony, macska.” – A macskákról

A macska domesztikálását kutató legismertebb elméletek szerint az ókori egyiptomiak házasították 4–5 ezer évvel ezelőtt, ezt kérdőjelezzik meg az újabb ásatások, amelyek során a mai Törökország területén több mint hétezer éves, macskákkal játszó asszonyokat ábrázoló szobrocskákat találtak. A házimacska elődei nem az (európai) erdei vadmacskák, hanem a núbiai sztyeppmacskák voltak (VERESS, 1987: 3.). Az egerekben és patkányokban gazdag, emberlakta települések környéke kedvelt vadászterület lehetett a macskák számára, ez adhatta a lehetőséget a háziasításukra. A Kr. e. V. évezredben Egyiptom gazdagságának forrása a gabona lett, de a gabonaföldeken





és -tárolókban mértéktelenül elszaporodtak a rágcsálók. Az Ázsiából érkezett patkányok seregének is csak „egyetlen ellenszere volt: a macska” (SZINÁK–VERESS, 1989: 17.). A háziasítása után hamar isteni rangra emelkedett.

Az ókor egyiptomi istenek közül a leghatalmasabb, először Ré napisten, később Básztet a hold, a termékenység és a gyermekszülés istennője jelent meg macska képében. A Básztet-ünnep egyike volt a legnépszerűbb és leglátogatottabb ünnepeknek az ókori Egyiptom kultikus eseményei között. Ennek az egyik oka az lehetett, hogy az ünnepléshez „vad orgiák” és „rituális tivornyák” is tartoztak (MORRIS, 1990: 15.). Eközben a Rével való rokonsága megmaradt – Ré húgának tartották, vélhetően a nap járása és a macska pupillájának tágulása közötti kapcsolat miatt (minél lejjebb ereszkedik a nap, annál nagyobbra tágul a macska pupillája) (DMITRIJEV, 1990: 110.). Az egyiptomi macskakultusz egyik folyománya az volt, hogy az istenített macska valószínűleg csökkenni látszott. „Pompázatos templomok díszes párnáin kövérre hizlalt kandúrok és cicuskák heverésztek lustán, feledve az egérfogás ősi mesterségét” (DMITRIJEV, 1990: 109.). Mindez jól mutatja a kor emberének a macskákról való gondolkodását, miszerint a macska szoros kapcsolatban van a felsőbb – isteni vagy királyi – hatalommal. Egyiptomban a muzulmán vallás megerősödése után is fennmaradt a macskák kiváltságos helyzete, olyannyira, hogy mára az országban élő macskák száma eléri a tízmilliót (DMITRIJEV, 1990: 111.).

Európába eljutva a macska a középkorig ritka és drága háziállatnak számított, szigorú törvények védték. A középkorban azonban kiátkozottakká váltak, már-már irracionális félelem övezte őket. Üldözésük mindennaposnak, de a tömeges irtásuk – máglyákon való elégetésük – is gyakorinak számított. A keresztény egyház számára a macska a feledtetni kívánt pogány világ szimbóluma volt, ezért buzgón igyekezett az állat egyes tulajdonságait szélsőségesen negatív színben feltüntetni. Olyan feltételezések születtek, miszerint: a macska éjszakai útjain bizonyára „sötét praktikákat űz”, sötétben is csillogó szemében „a pokol tüze” fénylik, sőt „a macska tisztátalan lélek, pokolfajzat, boszorkányok cimborája, vagy maga is átváltozott boszorkány” vagy akár az ördög (DMITRIJEV, 1990: 113–114.). A hozzájuk fűződő babonák és hiedelmek száma is egyre gyarapodott: ha macskába rúgunk, reumánk lesz; ha a sírhantra fekszik, akkor a halott a sátán zsákmánya; ha átugrik egy holttesten, a halottból vámpír lesz; ha egy fekete macska felugrik a beteg ágyára, arra halál vár; a macskák látják a szellemeket stb. (SZINÁK–VERESS, 1989: 20–21.). A házimacska középkori megítéléséből szerencsére csak egyetlen babona maradt ránk, a fekete macska és a szerencse közötti kapcsolat. (A kapcsolat Európa nagy részén – például Magyarországon – és Amerikában negatív, tehát a fekete macska szerencsétlenséget jelent, de néhány országban – például Angliában – pozitív, ezeken a területeken sze-





rencsét hoz.) A macska ma emberek millióinak a kedvenc háziállata. Kecességével, behízoló viselkedésével a gyámkodás érzését hívja elő az emberekből.

A macskákat rendszerint önző állatnak tartják, amely a maga útját járja. Általában helytállóan tűnik a jellemzés, ám a háziállatként nevelt macskák esetében ez nem olyan egyértelmű, igényel némi tisztázást. Az ember mellett élő macskák szinte mindig gondosan eltakarítják maguk után a piszkukat, ez a tény pedig azt példázza, hogy a gazdájuk alárendeltjeinek tartják magukat. A gazda ereje és az állatot eltető táplálék miatt a macska kölyökkorától fogva elismeri és nem vonja kétségbe az ember dominanciáját (MORRIS, 1990: 30.). A macskák a gazdáikat egy másik macskának tekintik, így az, hogy hajlandóak az emberekkel való együttélésre, nem az önzését, hanem éppen az alkalmazkodóképességét bizonyítja (MORRIS, 1990: 42.). Ez az ellentmondásosság is hozzájárul ahhoz, hogy az ember a macskát bizonyos felsőbbrendűségi tudattal ruházza fel. Az elképzelést erősíti a macska óriási alvásigénye, illetve, ahogyan ezt az emberek értelmezik: a lustasága. A macska alvásigénye dupla annyi, mint az embereké: a huszonnégy órából tizenhatot alszik át (tehát egy kilencéves macska körülbelül három évnnyit töltött ébren az életéből). A sok alvás oka, hogy a macska az egyik legfejlettebb ragadozó. Az átlagos ragadozóhoz képest jóval gyorsabban és ügyesebben szerzi meg magának a táplálékát, így bőven marad ideje az alvásra (MORRIS, 1990: 105–107.).

1.2. „...vajon milyen lehet az a Kacor király?” – A szimbólumokról

Az ókori és középkori, hiedelmekkel és félelmekkel teli hozzáállás a macskákhöz az ember mágikus gondolkodásának erős jelenlétével magyarázható. A fekete macskával való találkozás esetében nem arról van szó, hogy a macska egy (égi vagy intő) jel, amely megmutatja, hogy szerencsétlenség fog történni. Ha őt magát tekintik „pokolfajzatnak”, vagy „ördögnek” (DMITRIJEV, 1990: 113–114.), akkor már csak emiatt sem értékelődhetett le egyszerű jellé. A fekete macska a balszerencsét magában hordozza, ezért a vele való találkozás során egy láthatatlan éteri kapcsolat – azaz mágia – útján ezt a balszerencsét átadja a vele találkozó embernek. A fekete macska tehát nem jele, hanem az oka, az előidézője lesz a szerencsétlenségnek. Az ilyen típusú azonosítás a mágikus gondolkodás egyik jellegzetessége.

A mágikus gondolkodás alapja a mágia, amely nem más, mint „a dolgok a távolból titkos szimpátia útján”, egy „láthatatlan éteren” keresztüli egymásra hatása (FRAZER, 1993: 22.). Az egymásra hatás történhet hasonlóság vagy átvitel útján. A hasonlóságon alapuló mágia abból a gondolatból indul ki, hogy a hasonló hasonlót hoz létre. Használatára gyakori példa az ellenség vagy zsákmány elpusztítására tett kísérlet, amelyet azok képmásának elpusztításával próbál végrehajtani. Az egy-





másra hatás történhet átvitel útján is, miszerint azok a dolgok, amelyek összetartoznak, a szétválasztásuk után is hatnak egymásra. Például a lábnyom megsebzésével a lábnyomot maga után hagyó embert is meg lehet sebezni. A mágia képes fel- vagy kihasználni a kettő közötti kapcsolatot.

A szimbólum működése a mágia működésével analóg. Egy jelölő és egy jelölt között nem egyértelműen létező összefüggést, mintegy éteri kapcsolatot állít. Jung szimbólum-értelmezése a tudattalanból és az álmokból indul ki. Számára a tudattalan – többek között – „természetes jelenség, amely jelentéssel bíró szimbólumokat hoz létre” (JUNG, 1993: 103.).

Piaget – aki szerint célszerű lenne a pszichológusoknak a nyelvészek definícióját használni – megközelítésében épp a tudatosságot hangsúlyozza: a szimbólumot az egyén önállóan alkotja azáltal, hogy két tetszőleges dolgot összekapcsol. Példáját a babázó gyerek játékból hozza, amikor az a kavicsot cukorkának tekinti. A szimbólumalkotás önkényes, hiszen a jelölő (kavics) és a jelölt (cukorka) is bármilyen más tárggyal felcserélhető, ez a forma tudatos döntésnek köszönhető (PIAGET, 1997: 175.).

Jung és Piaget, az eltérő kiindulópontok ellenére, ugyanarra a következtetésre jut. A szimbólumok ismerete, mondja Jung, elengedhetetlen, „mivel bennük zajlik le a tudatos és tudattalan tartalmak egyesítése” (JUNG, 2011: 280). „[M]inden szimbólum egyidejűleg tudatos bizonyos nézőpontból és tudattalan egy másiktól,” hiszen minden gondolkodás is egyidejűleg tudatos és tudattalan (PIAGET, 1978: 303.).

Amint a gyerek képessé válik a szimbolizációra, minden addigi tapasztalatát képes lesz előhívni az emlékezetéből. Ez a belső képalkotás és „folyamatos képzetáramlás” a fantázia és ezáltal a problémamegoldó gondolkodás alapja (GERŐ, 2002: 123.). „[A] szimbólum feltételezi a távollevő tárgy képzetét, minthogy egy adott elem és egy képzelt elem összehasonlítását kívánja meg, továbbá egy fiktív képzetet is, minthogy ez az összehasonlítás torzító asszimilációból áll” (PIAGET, 1978: 210.). Piaget nem említi, de lényegesnek tartom kiemelni, hogy a gyerek nem csak játszik a kavicsal cukorkaként, hanem annak is nevezi meg. Az élettelen tárgyak megnevezésének és a névadásnak is szoros kapcsolata van a szimbólumokkal. Egyrészt, mert minden szavunk szimbólum, másrészt, ha valakinek vagy valaminek nevet adunk, azzal saját történetet és saját személyiséget kap, amely által szimbolikusan élővé válik. A gyermek szimbólumképzése lehetővé teszi számára az utánzás belsővé tételét („interiorizálását”), amely egy mese dramatizálása esetén a szerep rangjára emelkedik (PIAGET, 1978: 211.).

Alapértelmezésében a szimbólum egy jelölőből és egy jelöltből áll. A jelölő egy kép vagy tárgy, ebben az esetben egy állat, amely fizikai valójában áll előttünk. A jelölt





valamely speciális utalást hordoz, egy másik tárgynak, jelenségnek vagy eszmének a kifejezője lesz. Ahogyan a szimbólumképzésben a tudatos és a tudattalan között egyensúlyt találunk, úgy magában a szimbólumban a külső és a belső, vagy a kép és az eszme között jön létre ez az egyensúly (LOSZEV, 2000: 54.).

A szakrális világgéppel rendelkező, mágikus gondolkodással bíró ember számára a valóság minden egysége szimbolikus. A mondókák és népmesék szerkezetének és elemeinek mágiára épülő logikája ebben az értelmezésben szimbólumképzésnek is tekinthető. Az irodalmi szövegek szimbólumfelfogása, ahogyan a népmeséké is, annyiban különbözik a mitikus tudatban élő ember szimbólumaitól, hogy a kép vagy tárgy, ami előttünk áll, költői kép, a valóságtól elidegenedett. Külső nézőpontból vizsgáljuk, mert a szövegbe áttevődött szimbólumról van szó.

2. NÉPKÖLTÉSZETÜNK MACSKÁI

A mondókák és népmesék macskája olyan szimbólum, amely illeszkedik a mágikus gondolkodás szimbólumalkotó folyamatába. Egy kép vagy tárgy csak akkor válhat archetipikussá, mondja Jung, ha „numinozitásra” is szert tesz: azaz érzelmeket vált ki, érzelmileg is kapcsolódik az emberhez (JUNG, 1993: 97.). A numinozítás által válik az azzal kapcsolatot létesítő számára jelentőségteljessé, ekkor elevenedik meg, enélkül csak önmagában álló figurális leírás marad. A szövegekben az elé kerülő szokatlan vagy épp tipikus helyzeteket a szereplő-macska a való életünkből is ismert macska módjára oldja meg. A kép (a macska karakterjegyei) és az eszme (amit a mesében képvisel) egyensúlyban áll. A történet által a mesehallgató számára a szereplő numinozitásra tesz szert, így a mesehallgató bevonódik a szimbólumalkotás folyamatába. A róla szóló történetekben a macska épp úgy viselkedik, cselekszik, reagál a környezetére, mint ahogyan a valóságban is viselkedhetne, cselekedhetne, reagálhatna, mindeközben mély eszmeiséggel, archetipikus tartalmakkal töltődik fel, ezáltal szimbólummá válik.

A népköltészetben megjelenő macska-szimbólum a macska három, talán legismertebb tulajdonságából áll össze: a *lustaság*ából, a *hasznosság*ából, ami leginkább az egerészést jelenti, és *falánkság*ából, különös tekintettel a tejtermékekre történő rájárásra.

2.1. „Ha én cica volnék...” – A mondókák macskáiról

Már a mondókáink is erősen építenek a fentebb említett jellemzőkre. A macska lustaságára hívják fel a figyelmet az alábbi, fogócskázásnál (egy másik elterjedt név: cicázásnál) mondogatott bosszantó, biztató mondókák, amelyben a macskával szembeni, egerészéssel és falánksággal kapcsolatos elvárások is megjelennek:





Ilyen cica mellett aludni is lehet.
Ugorj, cica, indulj már, a sok egér téged vár!
(FORRAI, 1975: 215.)

Elaludt az álmos cica, játszhatunk,
Játszhatunk, de ha felkelt, futhatunk.
(IMRE-PÉTER, 2014: 134.)

Ica, rica, kukorica,
Fogj meg engem, lusta cica.
(IMRE-PÉTER, 2014: 134.)

A macska személyiségének komplexitását fejezik ki a lustaságának ellentmondó, egerészésben kibontakozó tettekkészségét kiemelő mondókák. Az *Ecc, pecc, kimehetsz...* kezdetű kiolvasó utolsó sorában szó sincs lustaságról, a macska úgy jelenik meg, mintha folyamatos készenlétben állna, arra várva, hogy mikor vetheti magát a zsákmányára: „Ugorj cica az egérre, fuss!” (FORRAI, 1975: 133.) Az egerészés tevékenységében megmutatkozó szorgalmát jeleníti meg az egyes szám első személyben megszólaló, valamint a párbeszédre építő két mondóka:

Ha én cica volnék, száz egeret fognék,
De én cica nem vagyok, egeret sem foghatok.
(FORRAI, 1975: 212.)

Cickom, mackóm, fogd meg az egeret,
Meg is fogtam, meg is fogtam, meg is egerésztem.
(FORRAI, 1975: 226.)

A mondókákban megjelenő verbális azonosulás a szorgalmasnak mutatott állattal a mondókák létrejöttének tudatosságára is utal. A mondókákban a lustaként vagy falánkként megjelenő macska nem kerül egyes szám első személybe, ezáltal a mondókát mondó gyerekeknek sem kell magára vennie negatív macska-szerepet. Ezzel szemben a korábban idézett, fogócskák alkalmával mondott bosszantóknak épp a fogó negatív macska-szerepbe helyezése a feladata.

A falánkságra utaló mondókák legtöbbszörében sem a macska lustasága, sem az egerészést kötelességének tekintő hozzáállása nem jelenik meg, viszont helyet kap az emberi ételeknek a gazda engedélye nélkül történő elfogyasztása, amely szemtelen tettért a mondókákban legfeljebb csak kilátásba helyezik a büntetést. A népmesékben – ahogyan arról majd lesz szó – a lustaságnak vagy a falánkságnak az is lehet a





következménye, hogy a gazdája erőszakot gyakorol fölötte (megveri), vagy akár kizárja az emberi társadalomból (elzavarja).

Ciróka, maróka, mit főztél? Kását.
Hova tetted? A padkára. Megette a kiscicája.
(FORRAI, 1975: 155.)

Cirnos cica, jaj, hova lett a vaj?
Ott látom a bajuszodon, majd lesz neked jaj!
(FORRAI, 1975: 205.)

A macska *személyiségének* komplexitását akár két negatív jellemző összekapcsolása is megteremtheti. Lustaságát és falánkságát egyaránt érezteti a rövid ébresztő: „Cicukám, kelj fel, itt a jó tejfel!” (FORRAI, 1975: 151.). A szövegek összehasonlításakor észlelhető, hogy az egymással ellentétben álló személyiségjegyek tükröt tarthatnak a saját személyiségünk ellentmondásosságának. Emellett szimpátiát ébreszthet az egy mástól eltérő beállítódású gyerekekben is.

2.2. „...hát a megmaradt tejfölt is megette.” – A népmesék macskáiról

Népmeséinkben a lustaság, a hasznosság és a falánkság mellett a macska karakteréhez társul a felsőbbrendűségi tudata, a behízeltő természete, a másokat meglopó, másokat rászedni tudó képessége, valamint a másik világgal (túlvilággal, alvilággal vagy szellemvilággal) való kapcsolata.

A *macska* (BENEDEK, 1989: 165–167.) című mesében¹ a macska a kalácsot sütő leányhoz dörgölőzik, így kér tőle kalácsot. A leány nem ad, ezért amikor az ördög zörgeti az ajtót, hogy elvigye a leányt magának feleségül, a macska nem segít rajta. A rövid és egyszerű mese szinte egyetlen képben rámutat a macska falánkságára, hízelgésére való hajlamára, önzésére és a másik világgal való kapcsolatára. A leány számára nem volt kérdéses, hogy a macska tanácsot tud adni abban, hogy elbújjon az ördög elől. Ezt a tudást a macska sem tagadja. A sértődöttségében megnyilvánuló felsőbbrendűségi tudata erősebbnek mutatkozik a falánkságánál: a leány másodjára már felajánlja a macskának a kalácsot a segítségéért cserébe, ám az így sem segít rajta. „Amikor kértelek, nem adtál kalácsot, most már hiába kérsz, nem adok tanácsot” (BENEDEK, 1989: 167.).

¹ Népköltészetéről lévén szó, a népmesék címei és szövegei a mesemondás hagyományainak megfelelően akár gyűjtésenként is eltérőek lehetnek. A címek minden esetben az általam használt szövegváltozat címei.





A falánksága miatt vész össze a macska az egerekkel *A macska és az egér barátság* (BUDAI, 2003: 9–13.) című mesében, vagy a medvével, az előzővel szinte teljesen megegyező *A medve és a macska* (FÁBIÁN, 1984: 83–86.) című mesében. Sőt, emiatt vész össze a kutyákkal is. A *Kutya-macska barátság* (KOVÁCS, 1972: 16–17.) című állatmesében a lakodalmat tartó kutyák épp a macskát küldik el tejfölért, aki hazaúton szép lassan megeszegeti a számára oly vonzó ételt. „Éhes volt, hát nyalogatott belőle. [...] Megint gondolt egyet, megint nyalogatott. Alig maradt az edényben. [...] Már közel volt a kutyákhoz, szégyellte magát, hogy ilyen kevés tejfölt visz haza, hát a megmaradt tejfölt is megette” (KOVÁCS, 1972: 16.). A kutyáknak hazudik, de azok rájönnek a hazugságra, haragjukban nekiesnének, de ő felmenekül előlük a fára. A macska falánkságáról ebben a mesében (is) kiderül, hogy ez amolyan „rájáró” vagy „beosztó” típusú falánkság, és erősen különbözik például a népmesék farkasainak étkezési szokásaitól. A macska képes beosztani az ételt (míg a farkas befal akár hat kecskét is egy ültő helyében, még ha utána a jóllakottságtól el is alszik). A mesében megjelenik még két macskatulajdonság, miszerint erős hajlama van mások átverésére, becsapására, valamint, hogy (elsősorban veszély esetén) könnyedén és gyorsan képes felmászni a fára. A mese egy régies kifejezést használ a macska mérges fújásának leírására: „dörmicél” (KOVÁCS, 1972: 17.).

A rest macska (ILLYÉS, 2018: 248–250.) című novellamesében a dologtalan feleség és az egyébként jámboran szunyókáló macska lustaságukban szimbolikusan egygyé válik. „A menyecske sohasem dolgozott... [...] De a macska nem dolgozott” (ILLYÉS, 2018: 248.). A férj a macskát teszi felelőssé a házimunka elmaradásáért, a felesége hátára köti, hogy ott – nevelő célzattal – elverje. „Hazajön a gazda, széjjelenéz, s hát minden rosszul van. Előrántja a macskát, felköti a felesége hátára, s addig veri, míg a felesége imádkozni nem kezd: – Ne üsse többet azt a macskát...” (ILLYÉS, 2018: 249.). A feleség kétfelől is kap a verésből: a macska a hátába mélyeszti a karmát, és az ostor is hozzá-hozzá csapódik. A feleség hátára kötött macska képe vizuálisan is erősíti a kettejük szimbolikus azonosságát. Az azonosság a mese végére megszűnik, és csak a macska marad lusta.

A falánksághoz és lustasághoz társuló felsőbbrendűségi tudat néhány mesében tárgyiasult formájában is előfordul. A felsőbbrendűségi tudat megjelenhet abban a formában, ahogyan a körülötte élők szólítják, például „hercegnek” *A mezei egér* (KOVÁCS, 1972: 63–64.) című mesében vagy „királynak” *A kacor király* (KOVÁCS, 1972: 88–91.) című mesében. Megjelenhet a szereplő-macska átváltozásaként is, ahogyan az állatvölégény, állatmenyasszony típusú mesékben történik, mint amilyen *A macskacicó* (KOVÁCS, 1972: 119–122.) című mese címszereplője, aki macskából királykisasszonnyá változik.





A macska nagy túlélő, viccesen, de találóan kifejezve „talpraesett” figura: hajszála sem görbül a nála erősebbekkel – a kutyával, a medvével, a rókával vagy a vadással (*A macska és a róka*, T. ASZÓDI, 2015: 308.) – való összetűzéskor, pedig mindannyiukat átveri. *A macska mint szakács* című állatmesében még az oroszlán sem tudja elkapni (Pedig ő is csak egy macska.): „Az oroszlán benyit a konyhába. Hát ül a cica az asztalnál, eszi nagy vígan a nyers májat, a tepsiben meg ott szortyog valami kotyvalék. – No, megállj, gazfickó, adok én neked májat! – hördült fel az oroszlán, és nagyot csapott a cica felé. De már csak hült helyére csapott: a szakács idejében kiugrott az ablakon.” (T. ASZÓDI, 2015: 281.)

Ezekhez a karakterjegyekhez olyan fizikai tulajdonságai is kapcsolják, mint a – korábban már említett – fára mászás képessége, valamint, hogy nagy magasságokból is le tud esni sérülés nélkül, és szinte mindig a talpára esik.

A macska (BENEDEK, 2001: 24–27.) című novellamese a macska hasznosságát emeli ki, emellett az Európába való behozatalának emlékét is őrzi. A király városában eddig nem ismerték a macskát. Az egész palota életét megkeserítő patkányokat a főhős által behozott macska azonnal megfogja vagy elkergeti, így az ország legértékesebb állatává válik, a gazdája pedig megkapja a király lányát és vele együtt a fele királyságot.

A macskacicó (KOVÁCS, 1972: 119–122.) című tündérmesében előtérbe kerül a macska hízelgő természete is, hiszen képes rávenni a királyfit, hogy jegyezze el vagy bízza rá a kapott feladat megoldását: „Édes kicsi mátkám, csak azt a szomorú arcodat ne látnám! Mondd meg, miért búsulsz?” (KOVÁCS, 1972: 119.) Annak ellenére, hogy ez a hízelgő mondat háromszor is elhangzik, mégis inkább a cicó talpraesettsége, királynői felsőbbrendűsége, valamint a másik világgal való kapcsolata dominál: „Akkor megkapart egy odvas fát, és sok kis macskacicó jött elő. Az egyik cicó ezüstvirágot hozott, a másik aranyvirágot, a harmadik gyémántvirágot, s a menyasszony összeillesztgette mind egy csokorba” (KOVÁCS, 1972: 120.). A macskamódra megkapargatott fa odújából macskaszolgák bújnak ki, később az erdőből (vagy az erdő egy részéből) királyi palota lesz, a macskacicó pedig szépséges királykisasszonnyá változik. A macskacicó jövődöbelijével való lelki kapcsolata a királyfi passzivitásában mutatkozik meg, a királyfi átveszi a macskára jellemző lustálkodó vagy semmittevő karakterjegyet: „A királyfi gondolta, hogy most nem alszik el, de csak nem tudott magának parancsolni, és csak elaludt” (KOVÁCS, 1972: 121.).

2.2.1. „...mintha valóságos király volna” – *A Kacor király* című meséről

A népmesék macskáinak a másokat meglopó, átverő, rászedő szerepköre a *csaló* mitológikus figurájával köti össze. A csaló legismertebb alakja Hermész, a görög isten, aki már születése napján ellopja Apollón tehéncordáját (JUNG, 2011: 249). A csa-





ló talán leglényegesebb tulajdonsága a kettősség. Ez elsőként a kétféle térben való megjelenéseiben nyilvánul meg: Hermész az istenek követeként átjár a két világ – az emberek és az istenek világa – között. Amint már korábban volt róla szó, a macskákat is gyakran felruházzák ezzel a képességgel. A macska a valóságban is képes átjárni két világ között abban az értelemben, hogy háziállatként azok közé tartozik, aki vadon is képes az életben maradásra (MORRIS, 1990: 10.). A macska mint a csaló archetípusa ambivalens karakter abban a tekintetben is, hogy átver másokat, képes elpusztítani azt, amiért más megszenvedett, mégsem válik gonosszá. Felmenti őt infantilizmusa, hiszen gyerekes módon a saját vágyainak a rabja.

Kettőssége megnyilvánul abban is, ahogyan a nemiségéhez viszonyulunk. A macska férfi princípium, ha a királyi felsőbbrendűségét vagy a vadászatra való hajlamát helyezük előtérbe, de női princípium, ha a hízelgő természetére és kecses mozgására, nesztelen járására vagy akár a védelmező beállítottságára gondolunk.

Jung a csaló alakjában az *árnyékot* fedezi fel (JUNG, 2011: 263.). Az árnyék az emberi pszichének az a része, ahová azokat a vágyainkat száműzzük, amelyeket a tudatunk rossznak, helytelennek ítél meg. Tudattalanunk ezeket az elnyomott tartalmakat a személyiségünk kevésbé szeretett részeként megtartja, hiszen – bármennyire nem akarjuk –enélkül nem lennénk egészek. Az árnyék számos olyan értéket tartalmaz, amelyekre a tudatnak szüksége van (VON FRANZ, 1993: 169–170.). Az árnyékunk működése tudattalan, azt hisszük, amit elnyomtunk nincs többé, tehát nem ismerjük fel. Amikor azonban a tudat kritikus helyzetbe kerül, másra, a külvilágba vetítjük ki magunkból – például félelmetes lényeket, helyzeteket képzelünk el az ismeretlen helyébe –, és káosz, zűrzavar, ribillió keletkezik (JUNG, 2011: 260.). A másokat átverő, csaló macskát árnyékfiguraként értelmezve érthetővé válik az általa generált pusztítás is. Ezzel a pusztítással a tudat és a tudattalan határai összemosódnak, és lehetőség nyílik a fejlődésre, hogy az árnyékunk egy részét a psziché tudatos részébe integráljuk (VON FRANZ, 1993: 169.).

A csaló archetípusa markánsan megmutatkozik a *Kacor király* című mesében. A címszereplőnk két világot is bejár: a falut és az erdőt. A kettő polaritása jelentheti a civilizáció és a természet, emberi és állati, tudatos és tudattalan, racionális és szimbolikus világ kettészakadását. A macskát falánksága miatt a gazdaasszonya elkergeti hazulról. Árnyékként értelmezve, ez azt jelenti, hogy a személyiségünk nem kívánt részét a tudatunk a tudattalanba száműzi. Másképp fogalmazva: a mese abból a hipotézisből indul ki, hogy az ember állatias oldalának a racionális világban nincs helye, ám a hipotézis a mese befejezésében megdől, mindennek káosz lesz az ára. A két világ – a falu és az erdő – határán, a hídon találkozik a macskánk a rókával. A macskánk ravasz, még a rókánál is ravaszabb, becsapja, és közben nevet is ad magának: ő lesz a félelmetes Kacor





király. Ahá! – gondolja magában a macska. – Úgy látszik, fél tőlem. Mindjárt nekibátorodott, s mondotta nagy büszkén: – Mit, hát te nem ismeresz engem? Tudd meg, hogy én Kacor király vagyok. Nincs az az állat, aki ne félne éntőlem.” (KOVÁCS, 1972: 88.)

A név születésével a személyiség is megszületik: a macska ettől a pillanattól fogva Kacor királyként és macskaként viselkedik, s ezzel a mesében megszületik a macska-Kacor király-szimbólum, s benne a csaló archetípusa is.

Ebből a vizsgálati szempontból a mesében felbukkanó állatok mind a macska-Kacor király-szimbólumot értelmezik és töltik meg tartalommal. Látványos példa rá a róka. A róka a népmesék egyik ravasz (talán a legravaszabb) állata, a macskánk ravaszága mégis túlesz a rókaén. Ha az Illyés-féle szövegváltozat szereplőit nézzük, ahol konkrétan megnevezett állatok – róka, nyúl, medve, farkas, varjú – szerepelnek, láthatjuk, hogy Kacor király rendelkezik a tulajdonságaikkal. Magáénak tudhatja a róka ravaszágát, a nyúl gyávaságát, a medve (aki nagy magabiztossággal és lenéző gúnnyal közelíti meg a róka odúját) felsőbbrendűségi tudatát, a farkas étvágyát (tudniillik Kacor király nem osztja be az ételét, hanem befalja és elalszik), a varjú világok közti átjárását (mivel a varjú vállalja a „hermézi” követ szerepét az állatok vacsorameghívásakor). Az eddig megismert macska-szimbólum jelentésrétegeihez újak társulnak vagy mélyülnek, a szimbólum még jobban telítődik.

Míg Kacor király alszik, az erdőben elterjed a hír, hogy egy ismeretlen hatalom bukkant fel. Az összes állat fantáziája meglódul, és annak ellenére, illetve épp azért, mert fogalmuk sincs arról, hogy valójában milyen ez az ismeretlen hatalom, a Kacor király, mindenki rettegni kezd tőle, mert félelmetes lényt képzelnek maguk elé.

A mese jól mutatja a félelemérzés működési mechanizmusát is. Az információhiány, az ismeretlen jövő félelmet és szorongást ébreszt. „[A] félelem nemegyszer el-túlzott reakció, aminek alapja nem valóságos fenyegetettség” (FRIEDL, 2003: 14.). A félelem ragályos, a róka félelme gyorsan átragad az erdő állataira. A félelemnek mágiikus ereje van, egy ártatlan, falánk macskától még az erdő legtekintélyesebb állata, a medve is fél: „De bezzeg megijedt a medve is, megfordult, s futott keresztül az erdőn, mintha szemét vették volna, meg sem állott, míg a nyulat utol nem érte. Hát, mire odaért, ott voltak a nyúl körül mindenféle állatok, szárnyasok és szárnyatlanok. A nyúl beszélt nekik Kacor királyról, s az állatok rémüldöztek. – Jaj, Istenem, mi lesz velünk, ha Kacor király felébred és elindul az erdőben?!” (KOVÁCS, 1972: 89–90.)

A mese befejezése, az állatok kétségbeesett viselkedése azt is láttatja, hogy nem lehet racionális reakciót elvárni, amikor tömegek félnek.

Megtörténik a vacsorameghívás, majd Kacor király megjelenik az állatok előtt, ahol bekövetkezhetne a csalás lelepleződése. Megtörténhetne, hogy az állatok – különösen a farkas vagy a medve –, meglátván a macskát, kinevetik vagy megtorolják a





csínytevését. Azonban a mesei környezetben ez a maszk nem hullhat le a macskáról. A macska szimbolikus átváltozása egy félelmetes, tekintélyt parancsoló lényé egy szimbolikus térben valódi átváltozás lesz. Azt látni, hogy Kacor király eredendően csak egy falánk macska, kizárólag a mesét hallgatva (és elképzelve), egy külső nézőpontból lehet. Ezért a mesében az állatok által gerjesztett káosz, zűrzavar, ribillió elkerülhetetlen. A mese Illyés-féle változatában a többi állattal együtt még Kacor király is elmenekül: „– Ott jön, ott jön! Jaj istenem, merre fussak! – kiáltotta a kis nyúl, s ijedtében nekifutott a tűznek. Megpörkölte magát, s ettől olyan bátor lett, hogy fordultában belekapott a farkas képébe, jól végigkarmolta. A farkas azt hitte, hogy ezt csak a medve tehetné véle, s ezért jól képen teremtette a medvét. A medve a kis nyulnak akarta továbbadni az ütést, de a Kacor királyt találta el, aki épp akkor ért oda. Mikor látta, hogy a fenséges Kacor királyt ütötte meg, úgy megrémült, hogy a nyaka közé szedte a lábát. A Kacor király meg attól ijedt meg, hogy így nyakon teremtették. Uzsgyi hát, ő is futóra! Elröppent ijedtében a varjú is.” (ILLYÉS, 2018: 10.)

Kevésbé részlet- és akciógazdag a Benedek-féle változat, azonban a lényegre képes érzékeltetni ennyivel is: „Egyszer meglátják Kacor királyt, amint jó róka komával. Hát, uram teremtőm, ahány állat ott volt, mindannyinak inába szállt a bátorsága! – Jaj, jaj – kiabált a nyúl –, ott jó Kacor király, még felszúr a bajuszára! – Szaladjon, ki merre tud! – kiáltott a medve, s azzal nekiiramodtak, szaladtak, ahányan voltak, annyifelé.” (KOVÁCS, 1972: 91.)

A karneváli zűrzavar jelene és Kacor király alakja a mese hallgatójában kettős, egymásnak ellentmondó érzelmeket kelt: félelmetesnek találja, ugyanakkor kineveti. Ebben az állapotában mosódik el a tudatos és a tudattalan határa. A mesehallgató ekkor kap lehetőséget a Kacor király szimbólumának mint árnyéknak a psziché tudatos részébe való integrálására. A mese így nem újabb, a tudattalanba száműzött tartalmakat kreál, hanem a szimbólumban és a tudattalanban egyaránt megtalálható tartalmakat segít feldolgozni.

3. MŰMESÉINK MACSKÁI

A posztmodern kor meséiben megjelenő macska-szimbólum eltávolodik a folklórtól. Ahogyan a kor embere, úgy a szimbólumai is leváltak, elidegenedtek a természettől és a világgal együtt élő ember szakrális világképétől.

3.1. „...iszik tejet, egy akót!” – Macskamesék az ezredforduló előtti időkből

Hárs László meséje, a *Csengős macska nem fog egeret* (T. ASZÓDI, 1955: 16.) témája még kapcsolódik a népmesei hagyományhoz: a macska egérfogása. „Volt egyszer egy





macska, akit rettegetek az egerek” (T. ASZÓDI, 1955: 16.). Azonban ebben a mesében az egerek túljárnak a hiú macska eszén, csengőt ajándékoznak neki, így mindig hallják, ha közeledik. A macskának felkopik az álla. Ez az állapot – annak ellenére, hogy egy egyszerű állatmeséről van szó – a macskák és a macska-szimbólum nézőpontjából tragikus világot láttat.

Csukás István *Mirr-Murr, a kandúr* (CSUKÁS, 1975: 8–11.) című meséjének címszereplője „rettenetes egérvadászként” mutatkozik be, ám hamar beismeri, hogy egész életében egyetlen egeret sem fogott. És nem a lustasága miatt nem fogott, hiszen Mirr-Murr még csak nem is lusta macska. Mirr-Murr alakja mint macska-szimbólum ebben a mesében is egészen mást jelöl, mint a népmesék macska-szimbólumai: például az állat háziasításának jelentéseit bontja ki. „[Mirr-Murr] peckesen sétált fel alá és fogait csattogtatta a légy felé. A konyhából hangok hallatszódttak: »Hol az a macska? Biztosan megint beszökött a szobába! Összetör mindent az a bolond kandúr a folytonos ugrálásával!«” (CSUKÁS, 1975: 11.). Korunk macskájának túlzón domesztikált helyzetét magára veszi: a mai macskák nagy része legyet fog egér helyett, hiszen élete során egyszer sem találkozik egérrel, ahogyan, elmondása szerint, Mirr-Murr sem: „Ez az életem nagy tragédiája. Nincsen egér! Sehol. Se a padláson, se a pincében. Egy se! Egy ilyen pici se” (CSUKÁS, 1975: 10.).

Kormos István *A Pincérfrakk utcai cicák* (KORMOS, 1976.) című meséjének kóbor macskái sem egerészéssel múlatják az időt, hanem sakkozással, versírással vagy épp a szomszédos utca kutyáinak az alapos eltángálásával. A szereplő macskák, a Hétrettenetesek túlzásba vitt karakternonásai még a valódi macskák karakterét idézi: hiúk, éjszakánként a háztetőkön énekelnek és gyengéjük a tej.

Lázár Ervin *Négyszögletű kerek erdőjének* (LÁZÁR, 1997.) Mikkamakkája és Vacsamatija tulajdonságaikban már nem emlékeztetnek a macskákra, bármilyen más állatok lehetnének. A kötet meséinek szimbólumai az eredeti szimbólumok inverz változatai (ezzel kapcsolatban lásd: BOLDIZSÁR, 2003: 15–17.). Ezek a mesék a népmeséket alapelemeire bontva, majd eltúlozva vagy egymással felcserélve és úgy felépítve újat hoznak létre, egy új mesei nyelvet, melynek az irodalmi értéke óriási, kedvességgel, leleménnyel és humorral teli, emellett a gyerek életkori sajátosságainak is megfelel.

Az irodalmi érték jelenléte megkérdőjelezhető Bartócz Ilona *Hogyan barátkozott össze a kiscica és a kiskacsa* (T. ASZÓDI, 2015: 346.) című meséjében. A mesében két, egymással tudatosan nem barátkozó bájos állat – egy kiskacsa és egy kismacska – megijed a feljükk szaladó, de őket bántani nem akaró kis pulikutytól. A kisállatok félelmükben összeölelkeznek. Az általuk veszélyhelyzetként megélt, de valójában teljesen ártalmatlan szituáció elmúltával az alábbiakat állapítják meg: „– Én ugyan nem tudok veled fára mászni, te ugyan nem tudsz velem a tavon úszni, de itt, a körtefa tö-





vében olyan jól tudunk együtt félni! Én azt hiszem, mégiscsak jó barátok leszünk” (T. ASZÓDI, 2015: 346.). Ez a gyerekek integrációjának segítését célzó rövid mese silány, didaktikus történetként lepleződik le. A szöveg által használt kiüresedett, súlytalan nyelvben semmi nem válik szimbólummá, többletjelentéssel bíró képek helyett kizárólag a kedveskedés céljára használt kicsinyítés eszközével él, olyanokkal, mint: „szárnyacska”, „tollacska”, „talpacska”, „karmocska”, „kiscica”, „kiskacsa”, „kiskutya” (T. ASZÓDI, 2015: 346.). A tanulságát a szöveg egyértelművé teszi, kimondja, megfosztva ezzel magát a meseiség lényegi elemétől. Az első szembejövő, félelmet keltő esemény után a két szereplő azonnal feladja az identitását, annak ellenére, hogy a félelmük oka egyértelműen nem jelent veszélyt számukra. A közvetített központi üzenet igazságtartalma is erősen kérdéses: együtt félni valaki mással a jó barátság alapja lenne?

3.2. „Egy fekete bundájú, bűbajos kis jószág” – *Napjaink macskameséi*

Napjainkban is jelennek meg értéket közvetítő, macska-témájú szövegek. Ilyennek gondolom Tamás Zsuzsa *Macskakirálylány* (TAMÁS, 2013.) című meséjét, amely nem titkolt szándékkal a *Macskacicó* posztmodern feldolgozása: „A kíváncsiságomért és a türelmetlenségemért nagy árat fizettem: addig kellett macskacicóként sínylődnöm, míg valaki meg nem szeretett. – Jelentősegteljesen a királyfira nézett, ő pedig ismét megcsókolta” (TAMÁS, 2013: 62.). A versbetétekben is bővelkedő mese kitűnő példája annak, hogyan lehet korunk nyelvét használva újramondani egy szerkezetileg egyszerű és jól ismert mesét, hogyan lehet kibontani annak sokféle aspektusát, teret adni benne a fantáziának, a játéknak, az érzelmeknek.

S míg a királyfi arcát mossa,
történik olyan hengerbucska!
Fordul a macska királylánnyá,
Fordul a viskó palotává!
(TAMÁS, 2013: 58.)

Egy másik elbűvölő történet Gimesi Dóra *A Macskaherceg kilencedik élete* (GIMESI, 2017: 25–48.) című meséje a „piperkőc”, „pojáca”, „szélhámos”, „gazember” Macskaherceg és Alinka, a tavasztündér szerelméről: „A saját szememmel ugyan nem láttam, de a platánok szerint minden áldott éjjel elindulnak, átrepülnek a Tisza-parti mellvéden, megpihennek a kedvenc kéményeiknél, és szerenádoznak a denevérekkel. Egy hajlott hátú, göcsörtös ujjú, szárnyas öregasszony meg egy girhes, vén, ezüstszürke kandúr!” (GIMESI, 2017: 48.)

A mély érzelmeket előhívó szövegben központi helyet kap a haragból elkövetett gonosz cselekedet, majd az ezért kapott büntetés és megbánás fájdalma. A kilenc élet,





amelyet a Macskaherceg birtokol, nem csak az ismert babonának lesz az előhívója, hanem jelentésadó funkciót kapva az idő múlásának a szemléltető eszköze is. „Amíg a Macskaherceg a Nagyvilágban vándorolt, a rozsdafarkúak, a manók, az óriások szóltanul nézték végig, ahogy Alinkából vénséges vén anyóka lett, halkán hümmögő, zsörtölődő zongoratanárnő. Mert Alinkának csak egyetlen élete volt” (GIMESI, 2017: 40–41.).

A mese saját világmodellt alkot, egyéni motívumrendszerrel dolgozik, melyben a szimbolikus és a racionális tartalmak egymással harmóniában mozognak. *A Macskaherceggel* Gimesi Dóra 2017-ben elnyerte az Év Gyerekkönyv Írója díjat.

Kedves iróniával megírt történetben formálódik meg Harcos Bálint *A boszorkánycica* (HARCOS, 2018.) című verses meséjében a macska alakja. A mese mindhárom főhős macskája szimbolikus karakter. Együtt összetett, de egységes macska-képet teremtenek, bár macska-szimbólummá egyik sem válik. A nyegle Csimbók és a nyafka Masni csak magukra képesek figyelni, felsőbbrendűségi tudatuk ebben a formában jelenik meg. Parodisztikus viselkedésükkel kifigurázzák a „trendi” posztmodern férfit és nőt, ráirányítva ezzel a figyelmet arra a kérdésre, hogy mit jelenthet napjainkban a férfi és a női princípium.

Mindhárom macska boszorkánysegédnek jelentkeznek, ám ehhez sikeresen ki kell állniuk három próbát. Csimbók már a boszorkány első, üstben kotyvasztós próbáját sem veszi komolyan, képes az üstöt is felrobbantani:

Elsőnek jött Csimbók: „Csak ennyi a móka?
Csosz ide, azt passzold az üstöt, anyóka!”
Majd nyeglén, mint aki fület-mancsot lógat,
hajigálni kezdte a hozzávalókat.
(HARCOS, 2018: 19.)

Masni a harmadik próbatétel során a varázstükörben magát nézi, ahelyett, hogy mást változtatna át vele:

Bundám zilált, karmom letör:
jaj, na végre, itt egy tükör;
hú, a farkam, hú a bajszom,
kócos, mint egy béna rajzon...
(HARCOS, 2018: 40.)

A férfi és női princípium kérdését húzza alá, hogy a címszereplő Pindur nemét nem tudjuk meg, (mert) nem lényeges: jószívű, kreatív, világra nyitott és gyerekesen naiv macska.





A felsőbbrendűségi tudatot hangsúlyozó macskatulajdonság mellett a macskák másik világgal való kapcsolata is megjelenik. A boszorkány a segédnek jelentkező macskák elé három olyan próbatételt állít, amelyek során varázsolniuk kell. A verses mesében nem az lesz a kérdés, hogy a macskák tudnak-e varázsolni, hanem az, hogy a próbatételeknek megfelelően tudnak-e. Pindur utolsó varázslata igazi csoda, az általa „szép hölgynek” látott „banya” valóságosan is szép hölgygé változik (HARCOS, 2018: 42.).

És Banyaguff állt, a döbbenettől némán:
„Hát, ez... boszorkányság, vagy ne legyek vénlány!
Ilyet nem pipáltam soha életemben:
Hisz Pindur varázsolt gazdijává engem!”
(HARCOS, 2018: 43.)

A könyvet a Magyar Gyermekirodalmi Intézet beaválogatta a 2018-as legjobb 25 gyerekkönyve közé.

4. A MACSKAMESÉKEN IS TÚL

A szavaink szimbólumok, amelyek bámulatos erővel bírnak. Egy irodalmi szöveg, különösen, ha gyerekeknek íródott, rendelkezik történettel, sajátos nyelvé, stílusa, ritmusa van. A macska-szimbólum komplexitása az óvodai és az iskolai életben lehetőséget teremt a szimbólum egyik arcának a művészet felől való megközelítésére.

Épp emiatt a komplexitás miatt elgondolkodtató, hogy az interneten végtelen mennyiségű macskás rövidfilmet és animációt találunk, amelyek kizárólag az állat jelentés nélküli, ám vitathatatlanul kedves oldalát, a cukiságát hangsúlyozzák. Ez a felszínes és tartalmatlan tartalom, amelynek könnyen áldozatává válhatunk, elzárja a fejlődés útját. A macska-szimbólum egyetlen elemének túlhangsúlyozása egysíkúvá teszi a figurát, amely egy idő után érdektelenséget és unalmat szül.

A művészettel nevelés elképzelhetetlen a szimbólumok tanulmányozása nélkül. A szimbólumok kimeríthetetlen forrásai a jelentésalkotásnak. A jelentésrétegeit éppen ezért nem is lehet konkrétan meghatározni, legfeljebb egy-egy szintjét értelmezni. Jelentéseinek keresését a pedagógiai gyakorlat során is hasznosíthatjuk: a szimbólum közvetve utat mutat a gyerek belső motiválásához vagy éppen az együttműködésre ösztönző eljárásokhoz. Segít komplex módon látni az egyes művészeti területeket, amelyet kamatoztathatunk a tevékenységek, játékok kitalálásánál és megvalósításánál. Egyszerű alakzatok, ábrák, képek, tárgyak, természeti jelenségek is válhatnak szimbólumokká. A szimbólumoknak sajátos mágiája van, képesek ér-





zelmeket kiváltani az emberekből, és újabb szimbólumok előhívását teszik lehetővé. Benne összhangban van a rész és az egész, a látható és a láthatatlan, a reális és a szimbolikus.

Egy műalkotás szemlélésében, hallgatásában vagy jelentéseinek kutatásában való elmerülés lehetőséget teremt arra, amire a hétköznapi életünk soha nem lesz képes, hogy az ember, legyen az gyerek vagy felnőtt, úgy lásson rá a világ egységére, hogy közben maga is részese legyen, a teljességét maga is átélje.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BENEDEK Elek (1989): *A fekete kisasszony*. Magyar mese- és mondavilág II. Szöveggond. és szómagy.: KOVÁCS Ágnes, Móra Kiadó, Budapest.
- BENEDEK Elek (2001): *Legszebb meséi 2*. Püldo, Debrecen.
- BOLDIZSÁR Ildikó (2003): *Varázslás és fogyókúra*. Didakt, Debrecen.
- BUDAI Ilona (2003, szerk.): *Székely mese-beszéd: Népmesék betűre, képre és emberi hangra*. Allprint, Budapest.
- CSUKÁS István (1975): *Egy kiscsaci története: Mirr-Murr kalandjaiból*. Móra, Budapest.
- DMITRIJEV, Jurij (1990): *13 fekete macska*. Ford.: BALASSA Anna, Móra, Budapest.
- FÁBIÁN Ágostonné (1984, szerk.): *Az eltáncolt papucsok: Bukovinai székely népmesék*. Móra, Budapest.
- FORRAI Katalin (1975, szerk.): *Ének az óvodában*. Zeneműkiadó, Budapest.
- FRIEDL, Johanna (2003): *Féleleműző játékok: Játékok és feladatok a félelmek legyőzésére*. Ford.: SÜTŐ Gyöngyi, Deák, Pápa.
- FRAZER, James G. (1993): *Az Aranyág*. Ford.: BODROGI Tibor, BÓNIS György, Századvég, Budapest.
- GERŐ Zsuzsa (2002): *Érzelem, fantázia, gondolkodás óvodáskorban*. Flaccus, Budapest.
- GIMESI Dóra (2017): *A Macskaherceg kilenc élete*. Pagony, Budapest.
- HARCOS Bálint (2018): *A boszorkánycica*. Pagony, Budapest.
- ILLYÉS Gyula (2018): *Hetvenhét magyar népmese*. Móra, Budapest.
- IMRE Zsuzsanna–PÉTER Kinga (2009, vál.): *Kerekecske-dombocska: Mondókák, versek, játékok óvodásoknak*. Társ, Sepsiszentgyörgy.
- IMRE Zsuzsanna–PÉTER Kinga (2014, vál.): *Ciróka-maróka: Mondókák, versek, játékok kicsiknek*. Csengőkert, Kistarcsa.





- JUNG, Carl, Gustav (1993): A tudattalan megközelítése. In: JUNG, Carl Gustav (szerk.): Az ember és szimbólumai. Ford.: Dr. MATOLCSY Ágnes, Göncöl, Budapest.
- JUNG, Carl Gustav (2011): Az archetípusok és a kollektív tudattalan. Ford.: TURÓCZI Attila, Scolar, Budapest.
- KORMOS István (1976): A Pincérfrakk utcai cicák. Móra Ferenc Ifjúsági, Budapest.
- KOVÁCS Ágnes (1972, vál. és szerk.): Icinke-picinke: Népmesék óvodásoknak. Móra, Budapest.
- LOSZEV, Alekszej (2000): A mítosz dialektikája. Ford.: GORETITY József, Európa, Budapest.
- MORRIS, Desmond (1990): Miért csinálja...? A macska. Ford.: NEMES Ágnes, Európa, Budapest.
- PIAGET, Jean (1978): Szimbólumképzés a gyermekkorban: Utánzás, játék és álom; a kép és ábrázolása. Ford.: MÉREI Ferenc, Gondolat, Budapest.
- PIAGET, Jean (1997): Az értelem pszichológiája. Ford.: ÁDÁM Anikó, FARKAS Ildikó, MARTONYI Éva, Kairosz, Budapest.
- SZINÁK János –VERESS István (1989): Macskakalauz. Gondolat, Budapest.
- TAMÁS Zsuzsa (2013): Macskakirálylány. Naphegy, Budapest.
- T. ASZÓDI Éva (1955, szerk.): Kis gyermekek nagy mesekönyve. Ifjúsági, Budapest.
- T. ASZÓDI Éva (2015, vál. és szerk.): Minden napra egy mese. Móra, Budapest.
- VERESS István (1987): Macskák. Móra, Budapest.
- VON FRANZ, Marie-Louise (1993): Az individuáció folyamata. In: JUNG, Carl Gustav (szerk.): Az ember és szimbólumai. Ford.: Dr. MATOLCSY Ágnes, Göncöl, Budapest.

ABSTRACT

The aim of my essay is to present my thoughts on complex arts-based education through the analysis of the cat symbol in children's literature. The first part of the text guides us into the world of cats, followed by some interpretations of relevant symbols. The third part examines cat symbols in literary works like nursery rhymes, folk tales, and fairy tales, with a standalone chapter dedicated to the folk tale *Kacorkirály* (King Kacor). The essay also draws attention to the archetype of the trickster and Jung's idea of the *shadow* and its effect of interiorization. Symbols are present in every artistic field and their analysis provides considerable help in the work of children's educators.

Keywords: folk tale, cat symbol, King Kacor, archetype of the trickster, shadow





GESZTELYI HERMINA

„KEREK ERDŐ KÖZEPÉBEN...”

Az erdő-szimbólum jelentésváltozásai



1. BEVEZETÉS

A komplex művészeti nevelés kifejezésnek minden egyes eleme önmagában is nehezen definiálható, nem szilárd jelentéshatárokkal bíró fogalom. Jelen dolgozat nem vállalja sem a terminusnak (komplex művészeti nevelés), sem alkotórészeinek (komplexitás, művészet, nevelés) az elméleti áttekintését, illetve meghatározását. Ezzel együtt azonban szükséges néhány alapvetés megfogalmazása és a szemléleti keretek rögzítése, amely tágabb kontextusban is segít elhelyezni a tanulmány elemzéseit. Kiindulásként érdemes látni, hogy minden művészeti ág önmagában is komplex, amennyiben más művészeti ágak, így pedig más érzékszervek bevonása is jelen van az alkotásaiban, valamint a személyiség egészére ható esztétikai élményt jelent. Az irodalom esetében például – ha nem kizárólag a szöveget, hanem a teljes könyvtárgyat tekintjük a vizsgálódás tárgyának – a kiadvány tipográfiája és képi kialakítása erős vizuális élményt jelenthet, míg a szöveg ritmusa, lüktetése, dallama (nem csak lírai alkotások esetében) akusztikai ingerként van jelen. Tágabb értelemben a komplexitás a különböző – önmagukban is komplex – művészeti területek egyidejű jelenlétében, együttműködésében és egymást erősítő hatásában érhető tetten. Az ilyen jellegű tevékenységek azonban olykor egy konkrét alkotásból indulnak ki, ahhoz kapcsolódnak, így megkerülhetetlen az adott terület elemzési és technikai eszköztárának alkalmazása.

Jelen esetben egy mesére épül az a komplex művészeti tevékenység, amelynek pontos bemutatása a második kötetben olvasható. Első lépésként az irodalmi szempontú szövegelemzésre kerül sor, hiszen a mese értelmezése, a szereplők, a környezet és a





cselekmény nyelvi jellemzése alapvetően befolyásolja a megjelenítés lehetőségeit, annak módját, technikáját. Ebben a tanulmányban egyetlen helyszínek, az erdőnek a mesékben és egy kortárs gyerekverskötetben előforduló megjelenéseit veszem sorra – a teljesség igénye nélkül –, megmutatva ezzel a különböző jelentéseit, amelyek tehát eltérően jelenhetnek meg egy komplex tevékenységben. A dolgozat ugyan elméleti jellegű, ám a szoros szövegolvasásnak és a konkrét példákknak köszönhetően az elemzés gyakorlatát is megmutatja.

2. SZIMBÓLUMOK A MESÉKBEN ÉS A GYERMEKI GONDOLKODÁSBAN

A népmese kutatás egyik markáns irányzata szerint az eredetileg a szóbeliségben hagyományozódó történetek olyan szimbólumokat használnak, amelyek megragadhatóvá, megközelíthetővé teszik a kollektív tudattalan bizonyos elemeit. Így válnak alkalmassá az emberi élet fordulópontjainak, nehézségeinek és azok megoldásainak az ábrázolására. A mesék szimbolikája elő tudja hívni ezeket az ősképeket, amelyek mozgásba hozzák az érzelmeket, a fantáziát, ilyen módon pedig segíthetnek bizonyos problémák feldolgozásában, megoldásában. A gyermeki látás- és gondolkodásmódot hagyományosan közel érezzük ahhoz a mágikus, szimbolikus és archaikus szemlélethez, amelyet a népmesék sajátjának tekintünk. Weöres Sándor igen találóan és érzékenyen fogalmazta meg azt a teljességet és tisztaságot, amelyet a gyermeki léthez kapcsolunk: „én viszont a gyermeket kristályosan egyszerű, kozmikus lénynek ismerem, és felemelkedni igyekszem az ő értelmén-kívüli, ősi fantáziavilágába. Szerintem nem a gyermek a még-tökéletlen felnőtt, hanem a felnőtt a már-tökéletlen gyermek.” (WEÖRES, 1998: 417–418.) Ugyanez a szemlélet mutatkozik meg Pilinszky János *Egy életen keresztül* című versében, amely e teljességnek a visszavonhatatlan és kínzó megbomlását artikulálja:

1

Mi törjük el, repesztjük ketté,
mi egyedül és mi magunk
azt, ami egy és oszthatatlan.

2

Utána azután
egy hosszú-hosszú életen keresztül
próbáljuk vakon, süketen, hiába
összefércelni a világ
makulátlan és eredendő szövetét.

•• 178 ••





3

Gyerekkorunkban meg kellene halnunk,
tudásunk csúcsán, alázatunk magasán,
de tovább élünk, foltozgatva és
toldozgatva a jóvátehetetlent.

4

Még jó, hogy elalhatunk közbe-közbe
és utóljára.

(PILINSZKY, 1976: 142–143.)

Ez a kozmikus, mágikus látásmód a népmeséknek is a sajátja, ezért válhatott – eredeti közegének felszámolódása után – a gyerekeknek mondott, olvasott műfajjá. Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes *Gyermeklélektan* című munkája meggyőzően tárta fel a gyermeki és a népmesei gondolkodás, világkép hasonlóságait. Az ellentétek szerepe, a szélsőségekben való gondolkodás, az ismétlődő fordulatok, az átváltozás motívuma mind közös pontot jelent, ahogyan a legkisebb és leggyámoltalanabb szereplő győzelme, valamint a vágyak beteljesedése is. E párhuzamok kétségtelenül megmutatják a népmesék jelentőségét, szerepét az irodalmi nevelésben (MÉREI–V. BINÉT, 2017: 332–333.).

A népmesék szimbolikus nyelvhasználata miatt a legtöbb szereplő, helyszín és esemény önmagán túlmutató jelentéssel (is) rendelkezik, ennek megfelelően nem lehetnek túlságosan egyénítettek, hiszen funkciójuk jelzésértékű. Az elsődleges jelentés mögötti, mélyebb tartalmak megértése jelenti az irodalmi, szövegértési kompetencia alapját, így a népmeséknek a későbbi olvasási élmény és olvasóvá nevelés szempontjából is kiemelt szerepük van. A szimbólumok általános jellegéből adódik, hogy tartalmuk módosulhat, jelentésük árnyalódhat. Jung felfogásában a tudattalan mélyebb rétege jelenti a kollektív tudattalant, ennek a tartalmát nevezi archetípusoknak, míg a felszíni réteg a személyes tudattalant, amely befolyásolhatja, egyénítheti a mélyebb réteg archetípusait. A kettő egymásra hatása következtében a szimbólumok egyéni jelentésárnyalatokat kaphatnak. Az archetípusok legismertebb megjelenései közé tartoznak a mesék és mítoszok, amelyeknek kiemelt szerepe van e szimbolikus tartalmak hagyományozódása szempontjából (JUNG, 2019: 11–13.).

3. AZ ERDŐ-SZIMBÓLUM A GRIMM-MESÉKBEN

A mesei világ egyik visszatérő és meghatározó helyszíne az erdő, amelynek eltérő értelmezései érvényesülnek a különböző szövegtípusokban. Az európai kultúrkörben hagyományosan a léleknek, valamint a beavatásnak, az ismeretlennek a jelképe, az





erdőbe való belépés egyfajta határátlépésként interpretálható (PÁL–ÚJVÁRI, 2001.). Jellemzően egy belső utazás, a saját lélekbe, a tudattalanba való belépés kifejezője, amelyből kikerülve a hős új tapasztalatokkal gazdagodik, személyisége változik. Rendszerint valamilyen próbatétel kötődik az erdőhöz, és a hős csak akkor folytathatja útját, ha ezt sikeresen kiállja. A veszélyesnek, félelmetesnek, sűrűnek és átláthatatlannak, olykor kiszámíthatatlannak mutatott erdő éppen domesztikálatlansága révén válhat a tudattalan tartalmak kifejezőjévé. Az „Élt egyszer egy sűrű erdő közepén” vagy az „Élt egyszer az erdő szélén egy házikóban” kezdőformulák az „Egyszer volt, hol nem volt”-hoz hasonlóan felfüggesztik a hétköznapi valóság szabályrendszerét, és jelzik, hogy egy másik világba lépünk át. Egy olyan térbe, ahol bármi megtörténhet, ahol helye van a varázslatnak és a csodának.

A sűrű, sötét erdő képével leggyakrabban a Grimm-mesékben találkozhatunk, amelyekben többször is az útvesztéshez társul, mint Pirosbúocska esetében: „Azzal letért az útról, s beszaladt az erdőbe virágot szedni. S amint egy szálát leszakított, már úgy látta, hogy valamivel odább még szebb virág nyílik, és odament ahhoz is, és egyre mélyebben keveredett az erdőbe.” (GRIMM, 2005: 122.) A kijelölt útról való letérésben meglátható az engedetlenség, az ígéret megszegése, ám legalább ilyen fontos a felfedezés, a tapasztalatgyűjtés, ezeken keresztül pedig a saját út megtalálása. A gyerekekhez hasonlóan a főszereplőnek sincs veszélyérzete, az erdőben a felfedezésre váró kalandot, az izgalmat látja, ahogyan Hófehérke is: „A lányka öröme ment, mert szerette az erdő virágait, a madarak muzsikáját s a lepkék tarka táncaát a lombon átszítáló fényben.” (GRIMM, 2005: 60.) A mese kezdetben vonzónak mutatja az erdőt, és éppen a hozzá kapcsolódó titokzatosság az, ami elfedi a benne rejlő fenyegető jelleget, ez azonban szintén megmutatkozik: „Szegény lányka pedig ment, ment tovább egyes-egyedül az úttalan rengetegben. A fák közt mind sűrűbb lett a homály, neki pedig egyre jobban elszorult a szíve félelmében. Ahogy az árnyak ingtak: mintha óriások fenyegetnék; ha levél rezzent: mintha mohó szemek lesnének utána a lombból. Ág reccsent a lába alatt, mire ő megijedt tőle, futásnak eredt.” (GRIMM, 2005: 61.)

Az eltévedés együtt jár a támpontok elvesztésével, a személyiség elbizonytalanodásával, akár az identitásvesztéssel, amely gyakran az otthon biztonságot jelentő közegétől való eltávolodásból, a magára hagyatottságból fakad. A pszichoanalitikus meseértelmezés meghatározó alakja, Bruno Bettelheim szerint a szülői házból való útnak indulás jelzi, hogy a hős kész elszakadni a gyermeki életformától, és készen áll az önállóságra, függetlenségre, a felnőtté válásra, és hogy megtalálja saját útját. A sűrű, sötét erdő tehát ennek az átmenetiségnek, az új identitás keresésének is a helyszíne, amelyből kiérve a hős a felnőtt társadalom teljes értékű tagjává vá-





lik (BETTELHEIM, 2000: 128.) – ezt érzékelteti a házasság és a királyi vagy királynéi pozíció. A lezárásnak e két fontos eleme az elköteleződés, a felelősségvállalás kifejeződéseként jelenik meg. Az erdő mint határ-szimbólum a személyiség határait, azok képlékenységét, változásait is érzékelteti, ilyen módon tekinthető a beavatás helyszínének.

Már a Grimm-mesékben is megmutatkozik azonban az erdő óvó, elrejtő jellege, ami alkalmat ad a megpihenésre, megnyugvásra: „Végre ritkult kissé az erdő, s ő egy parányi tisztáson kis házikót pillantott meg a homályban. Egyszeriben megkönnyebbült [...]” (GRIMM, 2005: 61.). Ebben az esetben az erdő az a hely, ahol a hős elrejtőzhet üldözői, ellenségei elől és/vagy erőt gyűjthet a rá váró megmérettetésekhez. Egyúttal a lelki állapot kifejezője is, hiszen az erdő akkor tűnik barátságosnak, amikor Hófehérke még gondtalan és boldog, illetve amikor már elhárul a veszély és megnyugszik, a legfenyegetőbb pedig, amikor a vadász meg akarja ölni. Az érzelmeknek, a belső történeteknek a megmutatkozásaként értelmezhető a környezet leírása. Mindig okkal történik tehát az erdőben való eltévelyedés, amely így a történet szempontjából meghatározó szerkezeti elem. A hozzá kapcsolódó történetek alapvetően befolyásolják az identitást, az érettséget, önmagunk megismerését, éppen ezért – a megpróbáltatások ellenére – nem az erdő elkerülése a cél, hanem a kivezető út megtalálása.

4. AZ ERDŐ-SZIMBÓLUM A MAGYAR NÉPMESÉKBEN

A magyar népmesékben a sűrű, sötét erdő mellett igen gyakran szerepel az ezüst-, arany- és gyémánterdő, amely a fokozás eszköze. A *Király kis Miklós* című mesében a címszereplő az ezüsterdőben a csillagokat szerzi vissza a hétfejű sárkánytól: „Király kis Miklós elment az ezüsthídra, rávágott, egy szál deszka leszakadt. Arra megy a hétfejű sárkány, megbotlik a lova.” (KOVÁCS, 2016: 236.) Az aranyerdőben a holdat szerzi vissza a tizennégy fejű sárkánytól: „Király kis Miklós elment az aranyhídra. Rávágott a kardjával, leszakadt két szál deszka. Elbújt a híd alá. Jön a tizennégy fejű sárkány, menne keresztül rajta, megbotlik a lova.” (KOVÁCS, 2016: 237.) A gyémánterdőben pedig a napot szerzi vissza a huszonnégy fejű sárkánytól: „A lovat újra megkötötték egy fához, Király kis Miklós elment a gyémánthídra. Mikor odaért, rávágott a kardjával a hídra, ott már három szál deszka szakadt le. Elbújt. Megy a huszonnégy fejű sárkány, menne a hídon keresztülfele, hát megbotlott a lova annak is.” (KOVÁCS, 2016: 238.) Az erdő nem csupán a próbatételek helyszíne, hanem ezen keresztül a fényesség és a sötétség küzdelmének tere is, hiszen az égitegek megszerzésének tétje a fényesség visszahozatala a világba. A mesei hármasság mellett az ismétlés mellett a feszültség, az izgalom fokozásának is az eszköze.





A papucsszaggató királykisasszonyok meséjében az erdő réz, ezüst és arany változatai szerepelnek, ez azonban nem változtat a funkciójukon: „aztán egyszerre csak leszállottak egy rézerdőben, rézerdőnek is a közepében, ahol volt egy rézköblös kút, rézköblös kúton tizenkét rézphár. A leányok vizet merítettek a rézkútból, ittak, aztán a poharakat visszatették a helyökre. A legénynek sem kellett egyéb, mind a tizenkét poharat a tarisznyájába dugta, amellet még egy rézfárol le is tört egy ágat, s azt is a tarisznyájába tette.”; „Azzal továbbrepültek, s meg sem állottak, míg az ezüsterdőbe nem értek. Ennek a közepén ezüstköblös kút volt, a kút köblén tizenkét ezüstphár, itt is ittak, de a juhászlegény az ezüstpoharakat is a tarisznyájába rakta, s hogy egyéb biznysága is legyen, letört egy ezüstágot.”; „Ezüsterdő után az aranyerdőbe értek, ott is leszállottak, ittak az aranykutakból, s a juhászlegény tarisznyába dugta az aranypoharakat is. Aztán letört egy aranyágot, de csendült is akkorát az aranyerdő, hogy szinte meghasadt belé.” (BENEDEK, 1988.) A fokozás szerkezeti, esztétikai-stiliztikai szerepén túl, a réz-, az ezüst- és az aranyerdő egyúttal a kitartás szimbóluma, a próbák során a hős bebizonyítja, hogy méltó a boldogság elnyerésére. Szintén e verziókkal találkozhatunk *A pelikánmadár* című népmesében: „Elindult a kicsi nemeslegény egymagában, ment, mendegélt, aranyerdőbe ért, de meg sem állott, míg az erdőn át nem ment. Az erdő túlsó szélén volt egy kis ház, abban lakott egy százesztendőss asszony”; „Útbaigazgatja az öregasszony a kicsi nemeslegényt, megy ez az ezüsterdőbe, ezüsterdőn túl az öregasszony anyjához”; „Eligazítja a legényt a rézerdőbe, annak a túlsó szélén lakott a mindentudó öregasszony.” (BENEDEK, 1998.) Külön érdekesség, hogy a szüzsé egy jelentős része megegyezik a *Király kis Miklós* című történet Ámi Lajos-féle változatával (LÁZÁR, 2001: 40–73.) – ezt parafrázálta Lázár Ervin *A legkisebb boszorkány* című meséjében (LÁZÁR, 2014: 36–93.).

5. A SZÁZHOLDAS PAGONY ÉS A NÉGYSZÖGLETŰ KERES ERDŐ

A népmesékhez képest a modern és kortárs gyerekirodalom a nyelv, a történetmesélés és a vizualitás terén is komoly változásokat hozott, ennek következtében pedig a szimbolikája is módosult némileg (Vö. LOVÁSZ, 2015: 12–23.). A műmesék egyik világszerte legismertebb erdője A. A. Milne-nek és Walt Disney-nek köszönhetően a Százholdas Pagony, amely a szimbólumnak egészen más oldalát mutatja meg. A magyar – és a fordítások révén egyre inkább a külföldi – közönség számára pedig a Négyszögletű Kerek Erdő jelenti e mesei helyszínnel kapcsolatban a meghatározó élményt. Noha a két mű eltérő hagyományokból táplálkozik, a megteremtett világ több ponton is látványos hasonlóságokat mutat. A Százholdas Pagony és a Négyszögletű Kerek Erdő már nyelvileg is jelzi, hogy itt nem a szimbólumok általános érvényű,





kollektív megnyilvánulásával van dolgunk, a megnevezés éppen a különlegességet, egyediséget hangsúlyozza. Ezekben a mesékben a világkonstituáló erő a játék, amelyet a gyerek, illetve a felnőttben élő gyermeki hoz létre (KARDOS, 1982: 54–63.). Az erdő világa mindkét esetben a hétköznapi valóság ellenében jön létre, hiszen itt a kötetlen játék és szórakozás, a gyermeki élet szabadsága érvényesül, míg ezen kívül a felnőtt lét kötelezettségei, szabályai működnek. Az elvágyódás, a gyerekkorba való visszatérés helyszíne az erdő, amely a menekülés lehetőségét jelenti: „– Az ott a Négyszögletű Kerek Erdő – mutatott előre Mikkamakka, s tudtam, ha benn leszünk a fák közt, már meg vagyok mentve. Bent az erdőben aztán kiszuszogtuk magunkat, s megfordultunk. Lássuk csak, hol az a Szomorúság! Ott volt mögöttünk. De már oszladozott, foszladozott, sápadozott, halványodott. Eloszlott lassacskán, mint a köd.” (LÁZÁR, 2006: 9.; Vö. POMPOR, 2007: 349.). A népmeséktől eltérően tehát nem egy életszakasz szimbólumaként jelenik meg az erdő, hanem inkább egy életlehetőségként, szemléletként, amely azonban rendszerint csak rövidebb időszakokra válik elérhetővé.

A beavatás motívuma a népmesékhez hasonlóan jelen van, de némileg más szerepet kap. Ahogyan a népmesékben sem ok nélkül jut az erdőbe a hős, úgy ez legtöbbször a műmesék esetében sem a véletlen műve. Ám míg a sűrű, sötét erdőbe, a kerek erdő közepébe bárki elérhet – sokkal inkább a kiút megtalálása minősíti a szereplőt –, addig a műmesék világában már a belépést a karakter fokmérőjének tekinthetjük, hiszen aki nem méltó rá, az nem mehet a Százholdas Pagonyba vagy a Négyszögletű Kerek Erdőbe. Ebbe a rejtett, zárt világba az E/3-as heterodiegetikus narrátor rendszerint külön meghívást kap, így jut el az erdőbe, amelynek lakóit és eseményeit megörökíti. Az elbeszélő mindkét esetben egy felnőtt, akinek az erdő világába való belépése, majd kilépése jelenti a történet keretét. A keretes szerkezet miatt a Százholdas Pagony és a Négyszögletű Kerek Erdő tere még inkább elkülönül a hétköznapi világtól. Az erdő e sajátosságai továbbra is jelentősen építenek az európai és a magyar népmesekincs erdő-szimbólumának főbb elemeire, tehát nem radikális jelentésmódosulásról van szó, hanem kisebb elmozdulásokról, változásokról.

A. A. Milne és Lázár Ervin meséje egyaránt megengedi azt, a szakirodalomban is jelenlévő értelmezést, mely szerint a felnőtt narrátor megegyezik Róbert Gidával, illetve Mikkamakkával, akik a benne rejlő gyermeket szimbolizálják. Pompor Zoltán könyvében párhuzamba is állítja a két karaktert, hiszen mindketten összefogják, koordinálják az erdő világot, egyfajta tekintélyt képviselnek (POMPOR, 2008: 163.). A Százholdas Pagony és a Négyszögletű Kerek Erdő rendje, karakterei és azok egymáshoz való viszonya is komoly hasonlóságokat mutat. Ami szintén mindkét esetben meghatározó, az a szeretet ereje, és ennek érvényesülése minden helyzetben.





Köszöntünk, kéz a kézben
(részemről mondjunk mancsot),
 hogy teljesítsük részben
 kéreseed és parancsod,
 mely minket felidézett,
 mint mackóvágy a mézet.
 Róbert Gida meg én
 egy lélek, két legény,
egymást nagyon szeretjük,
 és együtt
 s evégett
ketten szeretünk téged.
(MILNE, 1996: 5.)

Ez az idézet egyúttal támogatja azt az olvasatot is, miszerint Micimackó volta-képp Róbert Gida gyerekként megmaradó énjét jeleníti meg („egy lélek, két legény”). A szeretet válik e világok mozgatójává, egy minden problémát megoldó erővé, amely alapja a közösségnek és a játéknak is. „Az Erdő csak jelen időt ismer: múltja, jövője nincs. Ezt a világot nem kell újrateremteni, ez a világ adva van. Ezzel függ össze, hogy reprezentatív magatartásformája a szemlélődés, összetartó abroncsa a szeretet, légköre a nyugodt derű.” (KARDOS, 1982: 63.) Kardos András e megállapításából adódik, hogy Milne és Lázár Ervin erdője egyaránt békés, agressziómentes tér, amelyben a konfliktusok könnyen feloldhatók. A benne élők demokratikus közösséget alkotnak, amely azonban nem egy társadalmi vagy politikai eszméből következik, hanem a szeretet elvéből. E védett, barátságos környezetben senki sincs valódi veszélynek kitéve – hacsak a felnövekedést nem tekintjük annak. „Róbert Gida, aki még mindig a világot nézte, állával a keze fején, hirtelen megszólalt:

- Micimackó!
- Nos? – kérdezte Micimackó.
- Ha én... Ha... Micimackó!
- Nos, Róbert Gida?
- Többé már nem csinálok Semmit.
- Soha többé?
- Most már majd nem annyit... Nem engednek...” (MILNE, 1996: 292.)

Lázár Ervin saját nyilatkozataiból kiindulva mondja ki Pompor, hogy a szerző-nél a tündérmeséből szeretetmese lesz (POMPOR, 2008: 139.), éppen ezért a Négy-szögletű Kerek Erdő egyik legfontosabb alakja Dömdödöm, akinek saját nyelve és





híres verse jelenti a szeretet nyelvi performálását. („Dömdödöm, dömdödöm, / dömdö-dömdö-dömdödöm”).

Jelen tanulmány szempontjából érdekes kapcsolódást jelent, hogy Lázár Ervin *A legkisebb boszorkány* című meséjében Király kis Miklós történetét írja újra, ám ezúttal a boszorkány legkisebb lánya, Amarilla válik főszereplővé (Vö. POMPOR, 2007: 148–149.). Nem a sokak által ismert, *Icinke-picinke* mesegyűjteményben szereplő változat jelenti tehát az alapszöveget, hanem a Lázár Ervin által is kiadott Ámi Lajos-féle variáció. A parafrázis ennek a cselekményére és szereplőire épít, egyedül Amarilla van egyéni jellemzőkkel felruházva (pl. fél az egerektől), így a modern műmesék karaktereként jelenik meg, érzékeltetve a két szövegtípus és világlátás feszültségét is. A legkisebb boszorkány igyekszik kilépni a népmesék által neki kijelölt szerepkörből, megváltoztatni az eseményeket, de nem járhat sikerrel, hiszen rajta kívül mindenki a számára kiszabott utat járja be. A többi szereplő valódi belső motiváció nélkül engedelmeskedik a műfaji szabályoknak, nem kérdőjelezi meg sem az eseményeket, sem az abban betöltött szerepüket, hiszen tudják, mit kell tenniük, csak azt nem, hogy miért. Ám Király kis Miklós mintha megérezne ebből valamit, hiába teljesíti be sorsát, ez nem teszi őt boldoggá: „A szél csak sírt, sírdogált körülötte, és mint ha egy vörös hajtincset látott volna, egy szeplős arcot. Király Kis Miklós, a győztes, állt szomorúan a kertben.” (LÁZÁR, 2014: 93.) Így – noha nem sikerül kizökkenteni a megszokott világrendet – nem tud érvényesülni a klasszikus népmesei szerkezet sem, amelynek végén a főhős megtalálja helyét a világban, és elégedetten él tovább, ahogy a népmesei változatban: „És Tündér Tercia világszép asszonyával, hogy azt ne mondják, hogy hitetlen lagnak együtt, új esküvőt tartottak, egy új lakodalmat, és most is élnek, ha meg nem haltak. Ennyi volt.” (LÁZÁR, 2001: 72.). Sajátos melankóliát kölcsönöz az átírt befejezés a történetnek, amely egyszerre mutatja a lázadásnak és a beletörődésnek a lehetetlenségét.

6. AZ ERDŐ MEGJELENÉSE A *MILYEN MADÁR* CÍMŰ KÖTETBEN

Az erdő a kortárs gyerekirodalomban is jelenlévő, mindig újraértelmeződő szimbólum. A 2014-ben az Év Gyerekkönyve Díjat elnyert *Milyen madár* című kötet egyik versét mutatom be példaként. Kollár Árpád és az illusztrációkat készítő, Nagy Norbert ezzel a közös munkával debütált a kortárs magyar gyereklíra porondján (1. számú melléklet). A kiadvány sok olyan jellegzetességet hordoz magán, amely általában érvényes az innovatív és progresszív irányt képviselő gyerekkönyvekre. A szerző neve a felnőtteknek írt versei révén is ismerős lehet, noha az igazi sikert a *Milyen madár* jelentette számára. Ez a tendencia erősen érvényesül például Varró Dániel, Tóth Krisz-





tina vagy Lackfi János esetében, akik jellemzően saját gyerekeik születésekor kezdtek meséket, gyerekverseket is írni, ismertségükkel jelentősen növelve a gyerekirodalom presztízsét. Az illusztrációk szerepe és az egész könyvtárgy kialakítása egyre nagyobb hangsúlyt kap, egyre kiemelkedőbb a jelentésképzésben betöltött szerepe. A változatos technikák, az értelmező, továbbgondolásra készítő képi világ izgalmas, a fantáziát megmozgató vizualitást jelentenek. Nagy Norbert számítógépes grafikával készült illusztrációi határozottan ezt az irányt képviselik, amelynek köszönhetően 2017-ben elnyerte a Magyar Gyerekkönyv Fórum alkotói díját. A képi megjelenés mellett nyelvileg is az újítás, az invenciózusság és a humor jellemzi a kortárs magyar gyerekirodalmat, ezen belül pedig Kollár Árpád kötetét. A szövegek több hagyományból táplálkoznak, összességében pedig a svéd típusú gyerekversek körébe tartoznak, amelyek legfőbb jellemzője a gyerek megszólaló. Ebből a gyermeki pozícióból következik, hogy a világnak egy ártatlan, naiv, mindenképp sajátos értelmezése jelenik meg a versekben, amelyet a gyermeki logika működtet. Nyelvezetét tekintve a váratlan szóképzések, szóalkotások és az ebből (is) adódó humor az egyik fő szervezőelem, valamint ehhez igazodik a szabad vers kötetlen, rímtelen formája, amelynek ritmikáját az ismétlődő szerkezetek jelentik (Vö. LAPIS, 2017: 111–116).

A *Milyen madár* című kötetből az *erdős vers*ben érvényesülő erdő-kép vizsgálata segít a szimbólum jelentésmódosulásának feltárásában. A szöveg kötetkompozícióban betöltött helye is befolyásolja az értelmezést, hiszen a versek egymásutániságából egy veszteségeket sejtető narratíva bontakozik ki, amelynek melankóliája meghatározó tapasztalat az olvasás során. Az *erdős vers* előtt szerepel az *én apum* című vers, amely kiemelkedő darab a kötet egésze és az erdő-szimbólum szempontjából egyaránt.

én apum, aki a mennyekben vagy,
félek, elfelejtem a te neved,
még a szekrényben lóg a nagykabátod,
de nincs már benne a te szagod,
az inged se sétál velem az utcán,

vigyázz ránk, ahogy megígérted,
hogy senki se bántsa a kishúgom,
a cinkékre meg majd vigyázok én is,
csak múljon el minden, akár az erdő,
és reggelre mindent elfelejtsek,

de sose legyen üres a házunk, ámen.
(KOLLÁR, 2014: 48.)





A Miatyánk-parafraízis egyértelműen az imádkozás pozíciójába helyezi a megszólalót, aki azonban az egyes szám első személyű személyes névmás és birtokos személyjel (én; apum) használatával nem a közösségi élményt, hanem a személyességet teszi hangsúlyossá. Az apa megszólítása Istenként szakrális távlatot teremt a szülő-gyerek viszonyban, és valós lehetőségként mutatja fel a megfogalmazott kérések teljesítését. A kiinduló beszédhelyzet az apa elvesztését feltételezi, a megszólítás gesztusa pedig egyúttal a megidézés, emlékezés folyamatát segíti, tehát éppen a felejtés ellen hat („féllek, elfelejtem a te neved”). A hiány felől fogalmazódik meg az apa alakja, a név, a szag, a ruházat mint az egyén identifikációs jelölői mind kikopni, elillanni látszanak, ezt a metonimikus szerkezetek teszik érzékletessé. Látszólag ezzel ellentmondásba kerül a második versszakban kimondott vágy („csak múltjon el minden, akár az erdő, / és reggelre minden elfelejtsek”), amely azonban sokkal inkább a folyamat természetességét, organikusságát artikulálja. Az elmúlásnak az erdőhöz való hasonlítása olyan szemléletet sugall, amelyben az erdő nem egy statikus tér, hanem egy változásban lévő, folyton alakuló élő szervezet, és mint ilyen, magában hordozza a megújulás lehetőségét. A felejtés tehát nem kitörlést, ürességet jelent („sose legyen üres a házunk”), inkább a fájdalom enyhülését, amelynek jelképe az erdő és az újjászületést jelentő reggel. Érdemes megemlíteni analógiaként Kiss Ottó *Erdő* című versét, amelyben az erdő az élet hasonlatává alakul, és az otthonosság, biztonság érzése kötődik hozzá: „A nagy élet olyan, mint egy erdő: / bármerre el lehet benne kalandozni, / és mégse tévedünk el, mert / a nagy már fejből tudja az egész életét.” (KISS, 2006: 18.).

Az *erdős vers* kibontja és továbbviszi az *én apumban* megjelenő szimbólumot, itt az erdő gondoskodásával, oltalmazásával valamelyest átveszi az (hiányzó) apa szerepét.

te nyugtass meg, erdő, ha nem tudok aludni,
takarj be levéllel, homokkal, szeméttel,
küldj rám vad suhogást, puha avarszagot,
tűlevelek alól küldj egy marék gombát,
karmold föl bőrömet kék szederindával,
karmold föl arcomat csipkebogyóvérrel,
te nyugtass meg, erdő, ha lázam van és fázom,
benned is erdő van, abban még egy erdő,
ahol a vad kutyák nem látják az őzet,
abban az erdőben ott lapulok én is,
zümmögj bennem, erdő, súgd meg a fák nevét,
holnap fölgyújtanak, ma még zöld a szíved.
(KOLLÁR, 2014: 53.)





Az erdő megnyugtató, óvó, védelmező közegként tűnik fel („nyugtass meg, takarj be”), amely azonban érzékelteti a fenyegetettséget is („ahol a vad kutyák nem látják az őzet, / abban az erdőben ott lapulok én is”). A versbeszélő az aposztrophé alakzatával itt is az ima pozícióját idézi meg, és az erdőt, a természetet szólítja meg transzcendensként. A gondolatritmus jellegű ismétlődések, a személyes névmás hangsúlyozott használata, az égő csipkebokor és a tisztító tűz képe egyaránt bibliai kontextust teremt a szövegnek, amely ezúttal a lírai én és a természet egységét, összefonódását helyezi szakrális távlatba. Az erdő és a versbeszélő egyaránt elválaszthatatlan, szerves részei egymásnak („abban az erdőben ott lapulok én is, / zümmögj bennem, erdő”), összekapcsolódásuk pedig megmutatja az élet körforgását, erősen megidézve Mózes első könyvét („míglén visszatérsz a földbe, mert abból vétettél: mert por vagy te s ismét porrá leszel” 1Móz 3,19). Az illusztráció csak részben igazodik e szemlélethez (2. számú melléklet). Nyugalmat és harmóniát áraszt az erdő, amely aprólékosan kidolgozott részletekből és felnagyított elemekből tevődik össze, érzékeltetve ezzel a hely szélsőségeit, a benne rejlő ellentmondásokat. A „részben az egész” szövegben megjelenő gondolatát fejezik ki vizuálisan a faként ábrázolt levelek, amelyek önmagukban is képesek a teljes fa érzékeltetésére, színeikben is azonosak az őket körülvevő térrel. Ennek az erdőképnek azonban nem része a – feltételezett versbeszélőként azonosítható – cilindres nyúl. Ez az alak az erdőn kívül helyezkedik el, annak sokkal inkább kontemplatív szemlélője, öltözete (kalap, sál, zakó, cipő) is eltávolítja a közegtől. A szövegben megképződő egység, a természettel való egygyé válás az illusztráción némileg megkérdőjeleződik, az elkülönített kompozíció erősebben hangsúlyozza a magányt, visszaadva ilyen módon is a szöveg melankóliáját.

Összességében elmondható, hogy az erdő-szimbólum különböző változatokban van jelen a népmesékben, a műmesékben és a kortárs magyar gyerekirodalomban. Egyik esetben sem távolodik el egészen az európai kultúrkörben hagyományozódó általános jelentéstől, inkább annak eltérő aspektusait erősíti fel. A tudattalan szintjén az identitáskeresés, a saját út megtalálása, a felnőtté válás folyamatának kifejezője, és az innen való kijutás jelképezi a felelősségteljes, megfontolt személyiséget, aki sikeresen eligazodott a sűrű, sötét, átláthatatlan erdőben, így bebizonyította, hogy képes önállóan boldogulni. Gyakran a menekülés, az elrejtőzés és az erőgyűjtés helyszínéül tűnik fel, ahol felfüggesztődnek az épített tér (a falu, a város) szabályai. Amennyiben az erdő réz, ezüst, arany vagy gyémánt formában tűnik fel, rendszerint a mesei számok kifejezője, így a szerkezet szempontjából is fontos funkcióval bír. Az ismétlés mellett a fokozás eszköze is, amely nemcsak dramaturgiai és esztétikai szempontból meghatározó, hanem a kitartás érzékeltetésére szolgál. A népmesékben megjelenő erdő – éppen általánossága miatt – könnyen vonatkoztatható az





egyéni életútra. A műmesékben jóval konkrétabb formában szerepel az erdő, amely azonban itt is rendelkezik szimbolikus vonásokkal. Fontos sajátossága marad, hogy a hétköznapi valóságtól való eltávolodásra, az elmenekülésre ad alkalmat, ami azonban mintha ellentétes irányú volna a népmesék narratívájához képest. Hiszen míg ezek a felnőtté válás történeteként (is) olvashatók, addig a műmesékben éppen a felnőtt világ kötöttségeiből, szabályaiból való kiszabadulás helyei, ahol újra a gyermeki világlátás és a játék uralkodik, ahol a közösség és a szeretet ereje válik meghatározóvá. Kollár Árpád verseskötetében – azon belül az *erdős versben* – leginkább a természettel való egységet, az élet körforgását jeleníti meg az erdő, amely szorosan összekapcsolódik az apa elvesztésével. Egyszerre oltalmazó és fenyegető jellegét megtartja, amely kezdettől az erdő-szimbólum sajátja.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- BENEDEK Elek (1988): A papucsszagató királykisasszonyok. In. BENEDEK Elek: Magyar mese- és mondavilág III. Szöveggond. és szómagy.: KOVÁCS Ágnes, ill. REICH Károly, Móra Kiadó, Budapest. <http://mek.oszk.hu/04800/04873/04873.htm#115> Letöltés ideje: 2019. 05. 23.
- BETTELHEIM, Bruno (2000): A mese bővölete és a bontakozó gyermeki lélek. Ford.: KÚNOS László, Corvina Kiadó, Budapest.
- GRIMM, Jakob – Grimm, Wilhelm (2005): Pirosbábocská. In. GRIMM, Jakob–GRIMM, Wilhelm: Gyermek- és családi mesék. Ford.: ADAMIK Lajos, MÁRTON László, ill. Ludwig RICHTER, Magvető Kiadó, Budapest, 121–124.
- C. G. JUNG (2019): Az archetipusok és a kollektív tudattalan (C. G. Jung összegyűjtött munkái 9/1). Ford.: TURÓCZI Attila, Scolar Kiadó, Budapest,.
- KARDOS András (1982): A misztikus Erdő. A Micimackó egy lehetséges olvasatának vázlata. *Mozgó Világ*, 1982/12. szám, 54–63.
- KISS Ottó (2006): Emese almája. Ill.: BARANYAI András, Pagony Kiadó, Budapest.
- KOLLÁR Árpád (2014): Milyen madár. Ill.: NAGY Norbert, Csimota Kiadó, Budapest.
- KOVÁCS Ágnes (szerk., 2016): Király kis Miklós. In. *Icinke-picinke. Népmesék óvodásoknak*. Móra Kiadó, Budapest, 235–241.
- LAPIS József (2017): A kortárs magyar gyereklióra. Előzmények és poétikai irányzatok. In. HANSÁGI Ágnes, HERMANN Zoltán, MÉSZÁROS Márton, SZEKERES Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd. A gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. FISZ, Budapest, 99–117.





- LÁZÁR Ervin (2001): Király Kis Miklós nem lel az országban olyan szép nőt, akit elvegyen. Az újságból olvasta, hogy Tündér Tercia világszép passznya is létezik a földön. In. LÁZÁR Ervin: Az aranyfítószó madár. Ámi Lajos meséi. Ill.: RÉBER László, Osiris Kiadó, Budapest, 40–72.
- LÁZÁR Ervin (2014): A legkisebb boszorkány. In. LÁZÁR Ervin: Hapci király. Ill.: SZALMA Edit, Helikon Kiadó, Budapest, 36–93.
- LÁZÁR Ervin (2006): A Négyszögletű Kerek Erdő. Ill.: RÉBER László, Osiris Kiadó, Budapest.
- LOVÁSZ Andrea (2015): Felnőtt gyerekirodalom. Tanulmányok, kritikák és majdnem lexikon. Cerkabella Kiadó, Budapest.
- MÉREI Ferenc–V. BINÉT Ágnes (2017): Gyermeklélektan. Libri Kiadó, Budapest.
- A. A. MILNE (1996): Micimackó. Ford. és átdolgozta: KARINTHY Frigyes, ill.: E. H. SHEPARD, Móra Kiadó, Budapest.
- PILINSZKY János (1976): Kráter. Összegyűjtött és új versek. Szépirodalmi Kiadó, Budapest.
- POMPOR Zoltán (2007): Menekülés az erdőbe. In. BÁLINT Péter (szerk.): A meseszöveg változatai, Didakt, Debrecen, 344–354.
- POMPOR Zoltán (2008): A hétfejű szeretet. Lázár Ervin elbeszélő művészetéről, Kiss József Könyvkiadó, Budapest.
- PÁL József–ÚJVÁRI Edit (szerk., 2001): Szimbólumtár, Balassi Kiadó, Budapest. http://www.balassikiado.hu/BB/netre/Net_szimbolum/szimbolumszotar.htm. Letöltés ideje: 2019. 05. 24.



MELLÉKLET

1. számú melléklet



Kollár Árpád: Milyen madár. Illusztrátor: Nagy Norbert
Forrás: csimota.hu/hu/konyv/milyen-madar

2. számú melléklet



Kollár Árpád: erdős vers. Illusztrátor: Nagy Norbert
Forrás: csimota.hu/hu/konyv/milyen-madar



ABSTRACT

The forest is one of the significant places in the children literature, which usually has a symbolic meaning. In the European culture it serves as the symbol of the spirit, the initiation and the unknown. The entrance to the forest could be interpreted as crossing a line. In the different text types the forest has various meanings, therefore the Grimm's fairy tales, the Hungarian folk tales and contemporary children literature present different versions of the same symbol. The aim of the paper is to show the various functions of the forest with text analysis. The corpus of the analysis contains the collection of the Grimms, the Hungarian folk tales published by Elek Benedek, the books of A. A. Milne and Ervin Lázár, and a few poems of Árpád Kollár, which could show a somewhat comprehensive image regarding the changes in the symbolic meaning of the forest.

Keywords: forest, symbol, folktale, contemporary children's literature





KÖNIG-GÖRÖGH DÓRA
„KIMOZDULÁSOK”
Gyermeki mozgásélmények változatai



„Az egész gyermek olyan, mint egyetlen érzékszerv, minden hatásra reagál, amit emberek váltanak ki belőle. Hogy egész élete egészséges lesz-e vagy sem, attól függ, hogyan viselkednek a közelében.” (Rudolf Steiner)

1. MOZGÁS ÉS EGÉSZSÉG

A mai gyermekek életében sajnos nem a mozgás áll a középpontban, hiszen alig játszanak a szabad levegőn (főként a téli időszakban). Sokszor tapasztaljuk, hogy a gyermeket autóval hozzák és viszik el az óvodából, s miután a család hazaért, a szülők el szeretnék végezni otthoni teendőjüket, ezért leültetik a gyermeküket a televízió, számítógép, tablet, okostelefon, videójáték elé, hiszen akkor jó egy gyermek, ha nincs vele gond, s a különböző készülékek használatával úgy érzik, ez megvalósítható. Továbbá a családok életében egyre inkább eltűnőben van a közös mozgás, a szabadban játszás, az esti sétálások, őszi és tavaszi túrázások, pedig a gyermekek számára ezek a közös kimozdulások lennének a legfontosabbak.

Az óvodáskorú gyermek számára élmény a mozgás, élvezik, ha kimozdulhatnak és játszhatnak. Ezért választottam a tanulmány címének a *Kimozdulások – gyermeki mozgásélmények változatait*, hiszen a pedagógusnak ahhoz, hogy kielégítse a gyermekek mozgásigényét, néha ki kell mozdítania őket a komfortzónájukból. Ennek megoldási lehetőségeit részletezi a tanulmány, a művészi mozgást állítva a középpontba.

Sajnos a pedagógus a családon, a családi szokásokon alapjaiban nem tud változtatni, de a gyermekért sokat tehet az óvodában. Itt szeretném megragadni az alkalmat, hogy bemutassam milyen fontos a gyermek életében a mozgás, s mennyire kell ahhoz a peda-





gógus, hogy napi szinten ki legyen elégítve a 21. század gyermekének a mozgásigénye, s ezáltal segítse a gyermeket az egészségmegőrzésben, illetve az egészségfejlesztésben.

Az óvodai nevelés lényeges eleme az egészséges életmódra nevelés, amely az *Óvodai nevelés országos alapprogramjában* (ONAP, 2018.) is megjelenik úgy, mint a gyermek gondozása, testi szükségleteinek, mozgásigényének kielégítése; az egészséges életmódra nevelése; a harmonikus, összerendezett mozgás fejlődésének elősegítése; valamint prevenciós és korrekciós testi, lelki nevelési feladatok ellátása.

Sajnos a legújabb statisztikai mutatók is arra hívják fel a figyelmet, hogy az óvodapedagógusoknak a munkájuk során kiemelt helyen kell kezelniük az egészséges életmódra nevelést. A Központi Statisztikai Hivatal (KSH, 2018.) felmérései szerint Magyarországon a 16 évesnél idősebb népesség tápláltsági szintje 2017-ben a következő volt: 40,3%-a normál testsúlyos, 35,8%-a enyhén elhízott, 18,3%-a túlsúlyos, 1,4%-a súlyosan elhízott, 3,8%-a mérsékelten sovány és 0,4%-a súlyosan sovány.

Kutatásaink során azt tapasztaltuk, hogy az óvodába járó gyermekek közel 20%-a tartozik az enyhén elhízott vagy túlsúlyos kategóriába (KÖNIG-GÖRÖGH-OLVASZTÓNÉ BALOGH-LAOUES-SZERDAHELYI, 2018.). Ez a szám azért figyelemfelkeltő, mert az óvodás korosztálynak lételeme a mozgás, s ennek ellenére már ebben a korban megjelennek a testsúlyproblémák. Ezért nagyon fontos, hogy az óvodapedagógus arra törekedjen, hogy megszerettesse a mozgást a gyermekekkel, mert akkor fog kialakulni bennük a mozgás iránti vágy, amely a későbbiekben az egészséges életmódjuk alappillére lehet.

Miért is válnak egészségessé a gyermekek a mindennapos mozgástól? A mozgásnak számos bizonyított, jótékony hatása van. A mozgás prevenció is, hiszen:

- jótékony hatással van a légző-, izom-, csont-, szív- és érrendszerre;
- csökkenti a korai halálozást;
- csökkenti a szív- és érrendszeri megbetegedések, a magas vérnyomás, a vastagbélrák és a cukorbetegség esélyét (BOROS-GYÖRKE-PÁSZTORNÉ STOKKER-SZABÓ, 2018: 31.).

A mozgásnak, a sportolásnak pozitív pszichés hatásai is ismertek (GYÖMBÉR-KOVÁCS-RUZITS, 2016: 17–46.; PIKÓ-KERESZTES, 2007: 132.):

- fejlődik általa az önállóság, kitartás, tolerancia, figyelem, rugalmasság, helyes és valós önértékelés, valamint a problémamegoldó gondolkodás;
- személyiségfejlesztő;
- stresszoldó;
- megtanít a szabályok betartására és követésére, a lehetséges kudarcok legyőzésére, az erős érzelmek megzabolázására;
- a mozgások során kifejlődnek az alapvető kognitív képességek.





2. TESTNEVELÉS, MOZGÁS AZ ÓVODÁBAN

2.1. Alapprogram

Az *Óvodai nevelés országos alapprogramja* meghatározza az óvodai *Mozgás* tevékenységforma jellemzőit és az óvodapedagógus feladatait, amelyben a fő cél a gyermekek egészséges életmódra nevelése, valamint növelni a szervezet teherbíró és ellenálló képességét. Fontos cél még, hogy kialakítsuk a harmonikus, összerendezett mozgást, amelynek alapjai a természetes mozgások (járás, futás, ugrás, támasz, függés, egyensúlyozás, dobás) (ONAP, 2018.).

Ezért is tartom kiemelten fontosnak a testi nevelést az óvodában, hiszen a pedagógusoknak a gyermekek testét is nevelni kell, mivel a világ jelentősen megváltozott, a grundon focizások és fára mászások helyett, ma már a gyermekek nagy része inkább otthon ül és valamelyik okoseszközt nyomkodja. A testi nevelés a testkultúra része, amely egy nevelési terület, s azon tevékenységek és intézkedések körét értjük alatta, amelyek az életminőségünk javításáért felelősek (MAKSZIN 2013: 18–19.).

Tisztázni kell, hogy a mozgás, a mozgásfejlődés, a humánspecifikus és kognitív készségek alapja (MÉSZÁROS, 2015.). A testnevelés pedig „olyan tervszerű ráhatás a szervezetre, amely a testgyakorlatok tudatos alkalmazásával a személyiség sokoldalú képzését, a motoros képességek és a mozgáskészség kibontakozását, a mozgásműveltség fejlesztését szolgálja” (MAKSZIN 2013: 17.).

2.2. Óvodai testnevelés

Gyakorlati tapasztalataink szerint a gyermekek mozgásműveltsége – tanulás, gyakorlás által megszerzett sokrétű mozgáskészség, az ezekhez kapcsolódó ismeretek, normák és attitűdök rendszere (MAKSZIN 2014.) – egyre gyengébb. Ezen probléma hátterében sok minden állhat, de jelen tanulmányban csak eggyel szeretnék részletesebben foglalkozni: az óvodai *Mozgás* tevékenységi forma bemutatásával és értékelésével.

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógynevelési Kar Sport és Egészségnevelési szakcsoport tagjaival összhangban úgy vélem, hogy manapság a gyermekek számára még inkább elengedhetetlen, mint a régebbi időkben, hogy legyen irányított mozgás, testnevelés az életükben, hiszen ahogy már említettük, a családok életében egyre inkább háttérbe szorul a mindennapi mozgás, amely elengedhetetlen lenne a gyermekek megfelelő fejlődéséhez, minőségi változásához. Tamásiné Dsupin Borbála a különböző szakirodalmak tanulmányozása során megállapította, hogy a gyermekek motorikus fejlődését és a motoros képességek színvonalát nagyban befolyásolják a gyermek körülményei és a természeti környezet. Továbbá kiemeli, hogy a





környezet egyes elemei másként hatnak a koordinációs képességekre, mint a kondicionális képességekre. Ezért is nagyon fontos, hogy az óvodapedagógusok ne hanyagolják el a mozgást az óvodában (TAMÁSINÉ DSUPIN, 2015: 4.).

A testnevelés megszervezése komoly és alapos felkészülést igényel az óvodapedagógustól. Mégis időt kell rá szánni, mert a testnevelésnek sajátos feladatai vannak (KUNOS, 1976.):

- a szervezet általános, sokoldalú képzésével a testi fejlődést biztosítja;
- a motoros képességeket fejleszti;
- a mozgásműveltséget alakítja;
- a játékigényt felkelti, kielégíti, a mozgást megszeretteti.

Az óvoda mint első intézményesített szintér nevelési célja és feladata, hogy a játék során fejlessze a gyermek képességeit, tegye késszé az ismeretek befogadására, természetesen a személyiség tiszteltben tartásával (MAKSZIN, 2013.).

Az óvodában megjelenő testnevelésnek, a mozgásfejlesztésnek a következő konkrét feladatai vannak (KUNOS, 1976., WIRKERNÉ, 2008: 65.):

- az egészséges testi fejlődés biztosítása;
- a gyermeki szervezet sokoldalú, arányos fejlesztése;
- a keringési és légzési szervrendszer, funkcionális működésének elősegítése;
- a vázizomzat erősítése;
- sokoldalú mozgástapasztalat biztosítása;
- a harmonikus összerendezett mozgás fejlesztése;
- a motoros képességek magas szintjének elérése;
- a nagymozgások, egyensúlyérzék, a metrum és ritmusérzék, finommotorika, szem-kéz és szem-láb koordináció fejlesztése;
- testséma fejlesztése a testrészek ismeretével, a test koordinációjának, személyi zónájának alakításával;
- hallási-, látási ingerek és a mozgáskoordináció komplexitása;
- a helyes testtartás kialakítása;
- a nagy mozgási igényt (amely a serkentettség túlsúlyából adódik) sok játékkal és egyéb természetes mozgással kell kielégíteni;
- a mozgással kapcsolatos szókészlet fejlesztése.

Ahhoz, hogy sikeres legyen az óvodai testnevelés, az óvodapedagógusnak több tényezőt is figyelembe kell vennie (KUNOS, 1976.):

- egyszerre kell az egész gyermekcsoportra hatást gyakorolni;
- a mozgás irányítását motivált légkörben célszerű végezni;
- a tervezés komoly szakmaiságot, a foglalkozás levezetése egész személyiséget igényel;





- minőségi kapcsolat szükséges gyermek és foglalkozásvezető között;
- az irányított tevékenység szeretete (minősítése), meghatározza annak sikerét.

A testnevelésben is megjelenhet a komplexitás: „úgy és olyan jártasságokat kell a gyerekek felé közvetíteni a pedagógusnak, amelyek megalapozzák a műveltségüket”. Csányi Tamás az *Alapprogram* szellemében a következőket javasolja ennek a megvalósításához:

- sok képzettársítás;
- más fejlesztési területek lehetőség szerinti tudatos bekapcsolása;
- ének-zene, művészet, környező világunk, anyanyelv stb. bevonása (CSÁNYI, 2017).

2.3. Differenciálás

A gyermeki mozgásfejlődéssel kapcsolatban ki kell emelni a gyermekek egyéni különbözőségét, hiszen minden gyermek más. Különbözőek a biológiai szükségleteik, adottságaik, családi környezetük, tapasztalataik, egyéni élményeik, mozgásigényük, társas magatartásuk, kontaktusteremtésük, érzelmeik, érdeklődésük és aktivitásuk. Kosztolányi Dezső szavaival élve: „Ilyen az ember, egyedüli példány. / Nem élt belőle több és most sem él, / s mint fán se nő egyforma két levél, / a nagy időn se lesz hozzá hasonló.” (*Halotti beszéd*)

Ahhoz, hogy az óvodapedagógus elérje minden gyermeknél az életkorának és fejlettségi szintjének megfelelő szintet, differenciálni kell, vagyis „különbségtevést” kell alkalmaznia. A differenciálás arra utal, hogy nem feltétlenül ugyanazt és ugyanúgy tanítunk minden gyermeknek, hiszen sem a pszichológiai összetevőik, sem a megelőző tudásuk nem egyforma, ezért az azonos tartalmak és eljárások eltérően hatnak rájuk (MAKSZIN, 2013: 97).

Hogyan differenciálhat az óvodapedagógus? (DELINÉ, 2010.)

- Biztosítsa, hogy a gyermekek a rájuk jellemző sajátos vonásuknak megfelelően váljanak a közösség tagjaivá.
- Az óvodapedagógus szavaival, tetteivel fejezze ki a gyermekek közötti különbséget.
- Minden gyermek tűnjék ki valamiben.
- A tevékenységek mindenki számára elfogadhatók, vonzóak legyenek.
- A gyermekeknek mindig legyen választási lehetőségük.
- A gyermekhez igazítsa a követelményeket.
- Legyen együttműködő, támogató.
- Nem alakítani kell, hanem alakulni hagyni a gyermeket.
- Egyéni bánásmód elvének biztosítása.
- Feltételteremtő szerepe van, ösztönözzön, modelláljon.





Az óvodapedagógus – a testnevelés foglalkozás/mozgásos tevékenységek során is – az alábbi területeken differenciálhat (DELINÉ, 2010.):

- motiváltságban,
- tartalomban,
- célban,
- módszerekben,
- munkaformákban,
- a szervezés módjában,
- a közvetítés módjában,
- az együtt töltött időben,
- a nevelés stílusában,
- a pedagógus szerepében,
- a válaszadás módjában,
- a munkavégzés ütemében, tempójában,
- az önállóság fokában,
- a segítségadás módjában.

2.4. Együttes mozgás

Az óvodában testnevelés foglalkozáson/mozgásos tevékenységben gyakran megjelenik az együttes mozgás élménye is. A *szinergia* vagy más néven együttműködés, együtt való hatás egy plusz energiaforrást jelent az egyén számára, harmonikusan együtt végzett munka eredménye, megjelenik a közös feladatokért való lelkesedés, a csapathoz való tartozás érzése, miközben nem kell a saját individualitást feladni. Itt az együttműködő részek eredményessége nagyobb a különálló részek eredményeinek összegénél (BAUMAN, 2006.). Az együttes mozgás továbbá fejleszti a fizikai állóképességet, lehetőséget ad a nagymozgások, egyensúlyérzék, finommotorika, oldaliság, szem-kéz és szem-láb koordináció, testséma kialakítására (TAMÁSINÉ DSUPIN, 2015: 18–19.)

A közös, esetleg koreografált mozgások is kiválthatják a szinergiát. A harmonikus közös mozgás előkészítését segíthetik a gimnasztikai gyakorlatok, illetve a zene-mozgásos vagy népi játékok és maga a tánc is. „A zenei anyanyelv megalapozása során kihangsúlyozódik a közös dallal együtt végzett együttlépmozgás, amely serkenti az agy működését, mozgásos ingereivel aktivitásra készítet” (TAMÁSINÉ DSUPIN, 2015: 18.).

A következő fejezetekben ezeket a mozgásformákat mutatjuk be, amelyekkel a művészi mozgást is meg lehet alapozni.





3. NÉPI JÁTÉKOK

(TAMÁSINÉ DR. DSUPIN BORBÁLA KUTATÁSAI ALAPJÁN)

Az óvodai nevelőmunkában fontos szerepet töltenek be a népi játékok, hiszen általa a gyermek megismerkedhet a társadalommal, a közösséggel, amelyben él (TAMÁSINÉ DSUPIN, 2010: 7). „A magyar gyermekköltészet, a népi, dajkai hagyományok, gazdag és jó alkalmat, erős alapot kínálnak a mindennapos mondókázásra, verselésre [...] Az énekes népi játékok és az igényesen válogatott kortárs művészeti alkotások fontos eszközül szolgálnak a gyermek zenei képességeinek (az egyenletes lüktetés, ritmus, éneklés, hallás, mozgás) és zenei kreativitásának alakításában.” (ONAP, 2018).

A népi játékok segítik a ritmus és egyensúlyérzék fejlődését, amelynek a kialakulása 6-7 éves korra általában befejeződik (TAMÁSINÉ DSUPIN, 2015: 23.), továbbá az esztétikai nevelést is támogatja, amely lehetővé teszi a gyermek számára az önkifejezést, így fejlődnek azok az alapképességei, amelyek a kommunikációhoz, befogadáshoz, alkotáshoz, elemzéshez, értékeléshez szükségesek (TAMÁSINÉ DSUPIN, 2010: 8.).

A népi játékoknak lélektani hatásuk is van, hiszen általa megtanulhatják a gyermekek, hogy hol vannak a testrészeik és hogyan tudják azokat mozgatni, illetve fejlődhet az önértékelésük, önbizalmuk. Fontos még, hogy ezekkel a játékokkal a gyermekek szabálytudatának kialakulását is elősegíthetjük, hiszen megtanulják a társakkal való együttélés és alkalmazkodás szabályait (TAMÁSINÉ DSUPIN, 2010: 17.).

Tamásiné dr. Dsupin Borbála szerint „a táncok mozgásanyagát a természetes mozgásokból kezdjük el tanítani, ezek pedig a népi gyermekjátékainkban gyökereznek” (TAMÁSINÉ DSUPIN, 2010: 17.). Óvodáskorban a népi játékok által megjelennek a gesztus, a testsúlyáthelyezés, a lépés, az ugrás, a szökdelés, a futás és a forgás mozdulattípusok. A népi gyermekjátékaink (pl. ölbeli játékok, mondókák, kiszámolók, énekes játékok) elősegítik, hogy az óvodáskor végére a gyermekek magabiztosan, esztétikusan, a zene lüktetését érezve és élvezve mozognak, táncolnak, s érzik a lüktetést, a ritmust.

4. GIMNASZTIKA

4.1. A gimnasztika fontossága

A *gimnasztika* az óvodai mozgásrendszer egyik alappillére. A gimnasztika az általános és sokoldalú motoros képzés eszközrendszerének tekinthető, minden sportág és testnevelés előkészítő mozgásanyagaként alkalmazható gyakorlatrendszer (HONFI, 2011: 9.). Továbbá olyan testgyakorlati ág, amely az alapvető mozgásmintákat rend-





szerezi, s ezen mozgások variációiból és kombinációiból összeállított gyakorlatokkal megalapozza, fejleszti a motoros képességeket (METZING, 2010: 15–16.).

Ha a pszichomotoros képességek vagy általában a motorium fejlesztése, kiteljesítése, a mozgásműveltség gyarapítása a célunk, akkor a gimnasztikát általános értelemben használjuk (HONFI, 2011: 25.):

- a kisgyermekes gimnasztikájában, az óvodások testnevelésében;
- a közoktatás és a felsőoktatás testnevelésében;
- testnevelési bemutatók és sportünnepélyek alkalmával;
- rekreációs céllal végzett testedzés alkalmával, Sport for All (Mindenki Sportja) foglalkozásokon, rendezvényeken.

A gimnasztika legfontosabb feladatai (HONFI, 2011: 23.) a következők – kiemelve az óvodáskorban leginkább jellemző feladatok:

- A szervezet előkészítése, felkészítése a testmozgásra, terhelésre, az általános és speciális bemelegítés segítségével.
- A balesetek kockázatának, a sérülések valószínűségének csökkentése a bemelegítéssel, az ízületi mozgékonyabb és a mozgáskoordináció fejlesztésével.
- *A mozgástanulás folyamatának gyorsítása, az arra fordított idő lerövidítése.*
- A szervezet regenerálódási folyamatának előkészítése, gyorsítása, az elfáradt izmok helyreállítódási idejének csökkentése.
- *Az egészség megőrzése, betegségek megelőzése (prevenció, profilaktikus magatartás).*
- A rehabilitáció tökéletesítése, a betegek és sérüléssel bajlódók gyógyulásának, felépülésének gyorsítása.
- *A tanulók és a fiatal, kezdő sportolók motoros képességfejlődésének megalapozása, gyorsítása, fokozása.*
- A nagy edzéskorral rendelkező (haladó) sportolók motoros képességfejlődési és képességfejlesztési ütemének felgyorsítása, szinten tartása.
- *A tanulók és a sportolók alapvető mozgásműveltségének bővítése.*

4.2. A gimnasztika gyakorlatrendszere

A gimnasztika mint gyakorlatrendszer az alábbiak szerint jellemezhető (HONFI, 2011: 24.):

- Az egészséges fejlődés biztosítására nagyon alkalmas a sokféle gimnasztika-gyakorlat.
- Az egyes gyakorlatok bármely életszakaszban alkalmazhatók, az életkornak megfelelően változtathatók.
- Egyénileg és csoportosan is végezhető.





- Nem függenek az időjárástól, évszakoktól, hiszen bárhol – így teremben, szabadterén, vízben is – gyakorolhatók.
- A gimnasztika valamennyi kondicionális képesség fejlesztésére, tökéletesítésére kiválóan alkalmazható.
- Kialakítható és növelhető vele az egyensúlyozási képesség, az ízületi mozgékony-ság, a ritmusérzék, ezáltal jelentősen javítja a mozgáskoordinációt.
- A szervezetre kifejtett hatása célzottan alakítható.
- Hatása az egész testre, a szervezet egészére is érvényesülhet, de az egyes testrészek-re is lokalizálható.
- Előny, hogy a kifejtett hatás pontosan, patikamérlegszerűen adagolható.
- Variációs és kombinációs lehetősége szinte kimeríthetetlen, ezért a szervezetre való hatása sokoldalúan érvényesíthető.
- Minimális a pozitív pszichikai, erkölcsi tulajdonságok, személyiségvonások kialakítása, fejlesztése.

A gimnasztika sokszínűségét gyakorlatrendszer felvázolásával szeretném alátámasztani (METZING, 2011: 21–22.):

Természetes gyakorlatok, eszközök nélkül és eszközzel:

- Járásgyakorlatok
- Futásgyakorlatok
- Ugrásgyakorlatok
- Dobás-elkapás gyakorlatok
- Emelés-leengedés gyakorlatok
- Húzás-tolás-lökés gyakorlatok
- Hordásgyakorlatok
- Ütés-rúgás-fejelés gyakorlatok
- Mászás-függeszkedés gyakorlatok
- Küzdőgyakorlatok

Határozott formához kötött gyakorlatok, eszközök nélkül és eszközzel:

- Szabadgyakorlatok
- Társas gyakorlatok: páros, hármas, négyes, csoportos gyakorlatok
- Kéziszer gyakorlatok
 - Kézisúlyzó gyakorlatok
 - Fabot-, rúdgyakorlatok
 - Felfújt és tömöttlabda gyakorlatok
 - Ugrókötel gyakorlatok





- Gumikötél, expander gyakorlatok
- Homokzsákgyakorlatok
- Body-roll gyakorlatok
- Sportágakban használt egyéb kéziszerszer gyakorlatok
- Egyéb szerszergyakorlatok
 - Bordásfal-, létra-, sima fal-, mászófalgyakorlatok
 - Padgyakorlatok
 - Zsámoly, sztepp lépcső, svéd szekrény gyakorlatok
 - Kötélgyakorlatok
 - Tárcsás súlyzó gyakorlatok
 - Vízben használható eszközökkel végzett gyakorlatok
 - Kondicionáló gépeken végzett gyakorlatok
 - Kültéri tereptárgyakkal, természeti környezet elemeivel végzett gyakorlatok
 - Otthoni környezet tárgyaival, eszközeivel végzett gyakorlatok

A gimnasztikába az eszközökön kívül a pedagógus (és a gyermek) kreativitása is bevihető. A jól begyakorolt, talán kissé unott mozdulatsorokat bármikor feldobhatjuk egy új eszköz, egy új mozdulat beemelésével, vagy akár változtathatunk a tempón, a mozdulat sebességén, a mozgás irányán. Ilyen egyszerű változtatások teljesen új köntösbe bújtathatják a gyakorlatláncot.

Továbbá a gimnasztika egy sportágnak sem elkötelezettje, így minden sportág alkalmazhatja a mozgásanyagát, az általános előkészítő funkcióját (METZING, 2010: 15.), tehát a komplex művészeti nevelés is felhasználhatja. Hiszen egyszerű mozdulatsorokat tudunk általa megtanítani, amelyhez különböző színes eszközöket és zenét is társíthatunk.

5. ZENE ÉS MOZGÁS

5.1. Ritmus

Ebben a fejezetben a zene és mozgás együttes jelenlétét, komplexitását mutatom be azzal a céllal, hogy az olvasó számára is világossá váljon, mennyire jól megfér, összhangban van egymással ez a két fogalom, és milyen nagy szüksége van rá az óvodai nevelésnek is.

A ritmus jelen van az életünkben, a mindennapjainkban, egészen a fogantatástól, hiszen a szív is ritmikusan ver. „Az élet ritmikus változásaira való érzékenység tehát együtt születik a gyermekkel és végig is kíséri fejlődését élete végéig.” (TAMÁSINÉ





DSUPIN, 2015: 5.) Már óvodába lépés előtt beépülnek a zene által kiváltott ösztönös, ritmikus mozgások a gyermek mozgásfejlődésébe (pl. szívesen hallgat ritmikus zörejeket, hangokat, hat rá a felnőtt kellemes hangingere, a dalok csengése, a ringatás), a későbbiekben pedig képes összekötni a ritmikus mozgást a dallam utánzásával (TAMÁSINÉ DSUPIN, 2015: 6.). A természetes mozgások megjelenésével (pl. kúszás, mászás, járás stb.) a ritmus is megjelenik. A ritmosos mozgás funkcióörömet okoz a gyermek számára, ezért állandó ismétlésre készíti, miközben elősegíti az értelmi-, érzelmi- és mozgásfejlődést.

A zenében és a mozgásban is a ritmus nem jelent mást, mint időbeli tagoltságot (TAMÁSINÉ DSUPIN, 2015: 23.). A zene és a mozgás, ez a komplex koncepció már a tanulás kezdetétől fogva a nagy egészet ragadja meg, s abból bontja ki az elemi összefüggéseket. A zenét kísérő spontán mozgással olyan információs csatornák nyithatók meg, amelyek lehetővé teszik a zenével a teljes azonosulást, mindegy milyen zenét mutatunk a gyermekek számára, az improvizált mozgásuk teljesen összhangban van a zenével. Ennek háttérében az állhat, hogy olyan ősi kódolású idegrendszeri kapcsolatot hoz működésbe a zene-mozgás gyakorlat, amely minden embernek veleszületetten a sajátja (PÁSZTOR, 2003: 2.).

5.2. Zene és mozgás hatásai

Pásztor Zsuzsanna szerint a gyermek idegrendszere átkódolja a zene elvont jelrendszerét a maga számára jól felfogható konkrét jelrendszerbe, a mozgásba. Véleménye szerint a gyermekek képessé válnak a nagy művészi alkotások megértésére, mert lefordítják a zenét a maguk mozgásnyelvére. Visszajelző rendszerként is szolgál, hiszen tanúskodik a gyermekek belső állapotáról, a lelki történésekről, továbbá tudósít arról, hogy milyen szintre jutottak el a gyermekek a zenei felfogásban, illetve kifejezést ad belső világuk tartalmáról is (PÁSZTOR, 2003: 2.).

Az emberi agy bal féltékéje a beszédképességért (nyelvi központ), időérzékelésért, logikus gondolkodásért felelős, és a jobb kéz mozgatórugója, míg a jobb agyfélteke a zenei képességek nagy részéért, a térérzékelésért, látásért, absztrakt gondolkodásért, kreativitásért, zenei kommunikációért felelős, valamint a bal kéz mozgatórugója (HEGEDŰS, 2003: 441.). Ebből következhet, hogy a dal, a zene mindenki számára élményt nyújt, s egy teljesen más dimenzióba kerülünk általa, emellett a zenei tartalom emocionális átvétele segít a szép iránti fogékonyságunk kialakításában (TAMÁSINÉ DSUPIN, 2015: 8.). Barkóczi Ilona vizsgálata szerint, az azonos IQ-val rendelkező emberek esetén, azok gondolkodása rugalmasabb volt, akik zenei képésben részesültek, ötletességük, kreativitásuk pedig jobb volt, és ők mindkét agyféltekéjükkel felfogták a feladatukat (BARKÓCZI, 2006.).





Ha a kezdetektől felvételt készítünk a gyermek mozgásáról, akkor láthatóvá válik, hogy az elején még esetleges, strukturálatlan a mozgás, csak kevés összefüggést mutat a zenével, a gyakorlás folytán viszont egyre több részletben felfedezhető a pontos megfelelés a zene és a mozdulatok között, míg végül létrejöhet a zene teljes egészét interpretáló mozgáskép.

A zene-mozgás program összetett módszerének hatásai a következők (PÁSZTOR, 2003: 3–4.):

- hatással van az értelmi, érzelmi és fizikális területekre;
- sokrétű gondolati tevékenységet tükröz;
- megmutatja a figyelem terjedelmét, időtartamát, hullámvonalait, valamint az összpontosítást és megosztást;
- ébren tartja és vezeti a figyelmet a zenei folyamatban;
- folyamatos tervezést igényel, amely intenzív memóriatevékenységet feltételez.

Pásztor elemzései során megállapította, hogy a zene mozgásos feldolgozása mindenkinél más, függ a temperamentumtól, a gyakorlottságtól, mozgásműveltségtől és fizikai állapottól, de a zenével való megfelelés ugyanaz, s mindenkinél létrejöhet az átélés katarzisa. Az együttes mozgásnál megfigyelhető, hogy mindenki más-más összetevőjét ragadja meg a zenének: dallamát, ritmusát, metrumát, formai egységeit. Ha a pedagógus jobban meg szeretné ismerni a gyermeket, érdemes megfigyelni, hogyan mozog zenére a gyermek (PÁSZTOR, 2003.).

6. A TÁNC MINT MŰVÉSZETI CSELEKVÉS

6.1. A táncról általában

A művészet azóta vált különféle pedagógiai és gyógyterápiás módszerek eszközévé, amióta a fokozott civilizációs hatások következtében felbomlottak a hagyományos családi, nevelési, magatartásbeli formák (KALMÁR, 1997: 18.). Ezért is nélkülözhetetlen, hogy az óvodapedagógiában is megjelenjen a művészet. Fontos tisztázni, hogy a művészet a fejlesztés eszköze, nem pedig a célja (PALLAG, 2014.). Kalmár kutatásai szerint minden hat, ami rítus, a művészet rítusa pedig a játék. A gyermek pontosan tudja a játékrítus lényegét, feltétel nélkül átadja magát neki (KALMÁR, 1997: 19–20.).

A tánc összetett esztétikai és művészeti cselekvés, amely egyszerre fejleszti a vizuális képességeket, a tapintó érzékelést, a hallást, fejleszti az izomzatot, az állóképességet, a testérzést, a testtudatot, ritmus-, dallam- és egyensúlyérzékelést. Ezenfelül segíti az egészséges énkép kialakulását, amely növelheti az önbizalmat, valamint fejleszti az érzelmi intelligenciát is (DEMARCSÉK, 2018: 95–96.). A tánc egy intenzív





mozgásforma, amely során az adott zene ritmusának függvényében zajlanak a statikus és dinamikus izom-összehúzódnások (BOBÁLY–KAJ–TÉKUS–VÁCZI, 2013: 20.). „Az állandóan jelen lévő zenei kíséret folyamatosan fejleszti a zenei alapkészségeket: hallás, ritmusérzék, zenei stílusok, zenei egységek, tiszta énekhang, hangképzés stb.” (KUN, 2012: 89.)

A tánc kreatív, eredetiséget igényel, improvizatív műfaj, s ezt éreztetni is kell a tanítása során (PIGNITCZKYNÉ–LÉVAI, 2015.). Demarcsek Zsuzsa szerint a tánc nem más, mint az élet: mozgás, örömforrás, művészet, nonverbális kommunikáció, az önkifejezés eszköze, játék, képesség, terápia, sport és életmód, továbbá segíti a kapcsolatteremtést, oldja a gátlásokat (DEMARCSEK, 2018: 95.). Pigniczkné Lugos Ilona és Lévai Péter is hasonlóan vélekedik, hiszen tanulmányukban azt írják a táncról, hogy „egyike azon szimbolikus kommunikációs formáknak, amellyel bárki megértheti és megértetheti a világhoz és embertársaihoz való viszonyát.” A tánc a természetes mozdulatvilág kifejezése volt, maguk a táncos mozdulatok előkészítései elsősorban saját élményként jelentek meg (PIGNITCZKYNÉ–LÉVAI, 2015: 10.).

A tánc – mint ahogy korábban említettük – tanult és tudatosan végzett mozgás, tehát alapja a motoros képesség fejlettsége. A tánc a pillanat művészete, megvalósításához kifejtett erőre van szükség, időbeli és térbeli kiterjedése és szimbolikája van (DEMARCSEK, 2018: 97.).

6.2. A tánc jellemzői és funkciói

Demarcsek Zsuzsa így foglalta össze a tánc jellemzőit (DEMARCSEK, 2018: 97–101.):

- **plasztika:** a test elmozdulása valamilyen irányba történik (térben valósul meg);
- **ritmika:** a ritmus indítja tánra a testet, a zene ritmusa és a mozdulat ritmusai lehetnek eltérőek vagy azonosak;
- **dinamika:** erő – lendület – egyensúly, tempóváltoztatás, megnyilvánulhat testen belül vagy a partnerrel történő kölcsönhatás révén;
- **szimbolika:** a gondolatok és érzések test általi kivetülése, tehát a mozdulatnak jelentéstartalma is van, egyfajta közlési forma a gondolatok megfogalmazására;
- **műfaj és stílus:** ezek alapján megkülönböztetjük a klasszikus balettet, modern táncot, néptáncot és társas táncot;
- **flow:** az ember teljesen elmerül abban a tevékenységben, amelyet éppen csinál, ezért megszűnik körülötte a világ, ehhez még a felfokozott energiaszint és boldogságérzet is társul;





- improvizáció: a tánc egyik megnyilvánulási formája, egyidejűleg érvényesül az alkotás és az előadás, a lelkünk tudattalan titkait tudjuk felszínre hozni általa, fejleszti az önismeretet;
- koreográfia: a táncmű tervezése, színpadra állítása.

A táncnak különböző funkciói ismeretesek (ZRINSZKY, 2002. Idézi: ANTAL, 2008.):

- egyszerre testedző és esztétikus,
- egyidejűleg téri és időbeli koncentrációt, valamint alkalmazkodóképességet igényel;
- fejleszti a ritmus-, dallam- és egyensúlyérzékletet;
- spontán módon teremti meg a zenei mozgásanyanyelv és az általános nemzetközi tánc szintézisét;
- megalapozza az auditív zenei nevelést (mozgással együtt énekelni is lehet);
- a hangszeres táncos zene élő tevékenységgé válik, ha eltáncolják, s ilyenkor az egész test mozgására tevődik át a mozgásérzet;
- kötődik a tánc történet és népelet ismeretanyagához;
- alapjai nagyon könnyen elsajátíthatók, már gyermekkorban átítatódik a gyermekjátékok mozgásformáival;
- a mozgásanyanyelv tanulása a legfiatalabb korban a leghasznosabb;
- kiteljesedése oktatási-nevelési folyamat eredménye;
- lehet eszköz is a művészeteken kívüli problémák megoldásában, hiszen az esztétikai szféra és a mindennapok között van átjárás.

A felsorolás alapján is látható, hogy a táncoktatásnak helye van az óvodai nevelésben, hiszen számos olyan funkcióját mutattuk be, amely az óvodáskorú gyermekek egészséges személyiségfejlődését is elősegítheti.

6.3. A tánc hatása gyermekek fejlődésében

A táncnak rengeteg változata terjedt el. Magyarországon jelen vannak a hagyományörző-, a verseny- és a szórakozásból végzett táncok is (BOBÁLY-KAJ-TÉKUS-VÁCZI, 2013: 20.).

Az óvodában a célunk a mozgás (jelenleg a tánc) megszerettetése, valamint az alapvető készségek fejlesztése, amely megalapozza a gyermekek későbbi mozgásműveltségét. A tánc közösségformáló ereje és személyiségformáló hatásrendszere sikeres és motivált környezetet teremthet (PIGNICZKYNÉ-LÉVAI, 2015: 3.).

Fontos szerepet tölt be a tánc a gyermekek személyiségének, műveltségének fejlődésében, a mozgáskészletük gyarapításában, valamint a szociális és kulturális tevékenységeikben. A táncos alpműveltség magabiztosabbá, céltudatosabbá és él-





ménykeresővé változtatja a civil életünket, a kreativitás fejlesztése pedig szolgálja az élményszerű és érdekes tanulást. A táncot a nemzetközi oktatásrendszerekben nem csupán a fittség fejlesztésére alkalmazzák, hanem általa tanítják meg a diákokat önmaguk, érzéseik és gondolataik kifejezésére (PIGNICZKYNÉ–LÉVAI, 2015: 3–11.).

A táncelőkészítő gyakorlatokat a tanulói szabadság szerint három fő csoportra osztják a szakemberek: kötöttség, kötetlenség és eredetiség (PIGNITCZKYNÉ–LÉVAI, 2015: 16.). Véleményem szerint a gyermekeknek először érdemes megtanítani a mozgások egyes részeit, amelynek megalapozásához, a már említett gimnasztikai gyakorlatok igazán segítők lehetnek. „A tánc tanulásának megvannak azok a strukturális követelményei, amelyeket nem lehet mellőzni” (PIGNICZKYNÉ–LÉVAI, 2015: 18.). Miután a gyermek mozgása koordinálttá, rendezetté válik, léphetünk a következő szintre, ahol már nagyobb teret adhatunk a gyermek számára, megjelenik az úgynevezett kötetlenebb mozgáskivitelezés. Ahhoz, hogy a gyermekek eljussanak a kötetlen, eredeti, kreatív mozgáshoz, a pedagógusnak megfelelő előkészítő, rávezető és célgyakorlatokat kell alkalmazni a mozgástanulás során, hiszen a kiteljesedéshez szükségük van az alapmozdulatok begyakorlására.

Sajnos ma már egyre több generációnál kimarad, illetve átalakul a tánc gyakorlati élményszerzése, pedig a tradicionális kultúrákban ezt már kora gyermekkortól meg lehet szerezni, tanulni. Ide tartozik a mozgásos, szöveges, énekes játékok sokasága, amelyek magának a táncnak is az alapjai (PIGNICZKYNÉ–LÉVAI, 2015: 12.).

A pedagógusnak az oktatás során érdemes figyelembe venni, hogy a gyakorlati próbák mellett a motoros készségek elsajátításához szükség van demonstrációra, verbális mozgásinformációra és mentális gyakorlásra (FÜGEDI, 2006: 108.). A gyermekeknél hosszú folyamat a mozgáskogníció, vagyis a mozgásészlelés kialakítása, ami „közvetlenül a mozgást érintő tudást, a mozgásról való gondolkodást, a mozgásképzetet, a mozgás verbális vagy egyéb szimbolikus megfogalmazását, összességében a mozgással kapcsolatos tudatosságot jelenti” (FÜGEDI, 2006, 108.). A mozgást a kognitív reprezentáció irányítja, ami azt jelenti, hogy a minta pontos kognitív megjelenítése után lehet egy mozgássort eredményesen reprodukálni (FÜGEDI, 2006: 108.). Ez óvodáskorban még nagyon nehéz, de ez nem azt jelenti, hogy nem kell próbálkozni. Az óvodáskor nagyon szenzitív szakasz, a mozgástanulás szempontjából is, s ezt érdemes kihasználni az óvodapedagógusnak ahhoz, hogy a gyermekek mozgásműveltségét megalapozza.



7. KOKAS-PEDAGÓGIA

Kokas Klára a magyar művészetpedagógiai kutatások meghatározó alakja volt, aki elindította az első hazai komplex művészeti programokat (DESZPOT, 2009.). Székely Csilla szerint „Kokas Klára elsősorban nem zenével, hanem a lélekkel foglalkozott, a rábízottak lelki fejlődésén dolgozott” (SZÉKELY, 2016: 1.). Az általa megfogalmazott pedagógiai módszerek középpontjában a kreatív éneklés, az aktív zenehallgatás és az improvizatív/szabad mozgás (tánc) állt. A komplex aktivitások során a zenén volt a fókusz, de fontos szerepet kapott – a szabadmozgások/improvizációk révén – a spontán kialakuló dramatikus játék, a zenei-mozgásos cselekvések és történések non-verbális dramatizálása, valamint a képzőművészet ágazatai és technikái is (DESZPOT–VASS, 2015: 1.).

A program eredménye, hogy a „kényszerített” elfogadástól eljutott egészen az ön-kifejezésig, mivel felismerte a gyermekek motivációs bázisának differenciálódását (DESZPOT, 2009: 1.). „A kisiskolás gyermekek tevékenységének indítéka a következő állomásokon ment keresztül: először a bizakodás a jutalomban, a dicséret reménye, a szereplési vágy dominált, majd a mozgás, a ritmikus járás, a közös dalos játék és az éneklés öröme lett a fontos, és végül a felfedezés szenzációja, az értelem erőpróbáinak a sikere: memorizálás, hibák felismerése; azonosságok, különbségek összehasonlítása és a közös improvizációk.” (DESZPOT, 2009: 2.). A zenei program hatására az iskoláskorú gyermekek más tantárgyakban is jobban teljesítettek, valamint nőtt a tanulási motivációjuk, önállóbbá, öntudatosabbá váltak. Ezekben a művészeti programokban a legfontosabb az alkotó, teremtő folyamat megélése volt, nem pedig a produkció (DESZPOT, 2009: 2–3.).

Kokas Klára művészetpedagógiai rendszerének a váza, amelyet mindig követett:

- gondosan válogatott értékes zenei anyag;
- élményteremtés;
- a szabadság biztosítása (térhasználat, térközszabályozás, tevékenység (technika) választás, társválasztás vagy kapcsolódás);
- tisztázott szabálykeretek;
- az egyén, a személyiség tisztelete;
- bizalmi légkör kialakítása (egymás iránt és a résztvevő felnőttekkel);
- a vegyes életkor felhasználása;
- a sajátos különbözőség (másság) elfogadása, értéként kezelése;
- visszatérő foglalkozási rend, rítusok (DESZPOT, 2009: 3.).

Székácsné Vida Máriával a mozgást állították egy újabb komplex művészeti program középpontjába, amelyben az óvodáskorú gyermekeknek tartott



foglalkozáson a népdalokra alapoztak, ritmikus játékokkal, mimikával gazdagították az éneklést, amelyet szabad improvizációs dramatizálás, s végül az előzőekhez kapcsolódó élményfeldolgozó ábrázolás követett. A pedagógiai megfigyeléseik azt mutatták, hogy a mozgásalapú zenei nevelés hatással van a teljes asszociációs készlet gazdagodására, továbbá hat a társas viselkedésre és fejlődik az együttműködő képesség is (SZÉKÁCSNÉ, 1980. Idézi: DESZPOT–VASS, 2015: 4.).

Kokas Klára a megfigyelései alapján azt állapította meg, hogy a szabad mozgás a tanult mozgással szemben más idegpályákon fut, más testi készenléletet kér, továbbá más lelkiállapotot teremt. Véleménye szerint a gyermekek önkifejezését akadályozza, ha memóriájukra kell támaszkodniuk, ha a tanulásra koncentrálnak (DESZPOT–VASS, 2015: 12.).

8. KOMPLEX NEVELÉS

Gondolati zárásként Pallag Andrea kutatása alapján a komplex művészeti nevelés legfontosabb feladatai a következők (PALLAG, 2014.):

- élményalapú személyiségfejlesztés,
- alkotó tevékenységen alapuló fejlesztések,
- önkifejezés,
- a kreativitás eszközével problémamegoldás,
- közösségépítés.

A komplex művészeti nevelés több művészeti ágat használva építi a személyiséget, lehetőséget ad az önkifejezésre, egyfelől kapocs a valósággal, másfelől képzeletbeli dimenziókban problémákat vet fel és korrigál (PATAKY, 2013: 107.).

Ezekből a feladatokból is látható, hogy érdemes már óvodáskorban elkezdni a komplex művészeti nevelést, s nem elhanyagolni, hanem támogatni kell. A tanulmány célja is az volt, hogy bemutassa a mozgás pozitív hatásait, hogy az óvodapedagógusoknak milyen kiemelt helyen kell kezelniük a mozgást, s ezen belül is a művészi mozgást, amely a komplex nevelés egyik pillére lehet. Ahhoz, hogy a tánc a gyermekek számára is az önkifejezés eszköze lehessen, az elsődleges feladat az alapmozgásformák megtanítása, s ennek eszközei a természetes mozgásokra épített népi játékok és a gimnasztika. A mozgás, a zene és a színes eszközök együttes alkalmazása pedig komplex módon hat.

A mai felgyorsult, rohanó világban már gyermekkorban meg kell tanítani a stresszkezelés módszereit, aminek úgy vélem, az egyik legegyszerűbb, legkézenfekvőbb lehetősége a művészetek erősítése: „Fesd ki magadból! Énekelj ki magadból! Mozogj ki magadból! Olvass magadról!”



FELHASZNÁLT IRODALOM

- ANTAL László (2008): Táncos-zenés mozgásfejlesztés. Segédanyag testnevelő-edző szakos hallgatók számára. BDF, TMFK, Szombathely.
- BARKÓCZI Ilona (2006): A jobb és a bal agyfélteke működésének harmóniája. In. BARABÁS Katalin (szerk.): Egészségfejlesztés – Alapismeretek pedagógusok számára. Medicina, Budapest.
- BAUMANN, Sigurd (2006): Csapatpszichológia. Módszerek és technikák. Dialóg Campus Kiadó, Budapest-Pécs.
- BOBÁLY Viktória–KAJ Mónika–TÉKUS Éva–VÁCZI Márk (2013): Testösszetétel, erő, egyensúly, és hajlékonyság vizsgálata modern és néptáncos nőknél. Tánc tudományi Közlemények, V/1. 20-28.
- BOROS Julianna–GYÖRKE Judit–PÁSZTORNÉ STOKKER Erzsébet–SZABÓ Zsuzsanna Krisztina (2018): A 2014-ben végrehajtott Európai lakossági egészségfelmérés eredményei. http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/elef/elef2014_osszefoglalo.pdf Letöltés ideje: 2018. 11. 20.
- CSÁNYI Tamás (2017): A mozgás értelmezése az Alapprogramban, alapelvek és módszertani követelmények. 18. Országos Óvodai Szakmai Összejövetel.
- DELINÉ DR. FRÁTER Katalin (2010): A differenciáló pedagógia alapjai, sajátosságai az óvodai nevelésben. DE Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény.
- DEMARCSÉK Zsuzsa (2018): Alapfokú művészetoktatás. In. MIHALICZ Csilla (szerk.): Ritmus és harmónia. Magyar Alapfokú Művészetpedagógiai Értéktár I. Felelős kiadó: MZMSZ elnöke, Budapest. 95-113.
- DESZPOT Gabriella (2009): Zenei átváltozás. Kokas Klára komplex művészeti programja, mint pedagógia és terápia. *Parlando*, 2009/6. 5-11.
- DESZPOT Gabriella–VASS Éva (2015): Multidiszciplináris kutatási lehetőségek a Kokas-módszer vizsgálatára. *Parlando*, 2015/1.
- FÜGEDI János (2006): A táncnotáció hatása a mozgáskognitív képesség fejlődésére. *Iskolakultúra*, 11. 108-122.
- GYÖMBÉR Noémi–KOVÁCS Krisztina–RUZITS Éva (2016): Gyereklélek sportcipőben. *Noran Libro*, Budapest.
- HONFI László (2011): Gimnasztika. <https://docplayer.hu/2358044-Honfi-laszlo-gimnasztika-e-l-e-k-t-r-o-n-i-k-u-s-t-a-n-k-o-n-y-v-tamop-elvelet-gyakorlat-modszertan-a-szerzo.html> Letöltés ideje: 2015. 05. 01.
- KALMÁR István (1997): Bevezetés. In. HEGEDŰS Miklós–KALMÁR István–SZABICS Ágnes (szerk.): A nagy GYIK könyv. Aula Kiadó, Budapest. 16-20.

- Egészségi állapot és egészségmagatartás 2016-2017. (2018), Statisztikai tükör, 2018. július 23. (Központi statisztikai hivatal)
- KÓNIG-GÖRÖGH Dóra–OLVASZTÓNÉ BALOGH Zsuzsa–LAOUES Nóra–SZERDAHELYI Zoltán (2018): Physical development and motor skills of 4-6 year old Hungarian children. In. 28th EECERA Annual Conference: Abstract Book: Early Childhood Education, Families and Communities, 138.
- KUN Katalin (2012): Alapkészségek fejlesztési lehetősége a népi játékok és a néptánc tanításával. Termékmenedzsment, 13. évfolyam, 1. szám (2012 április) 88-97.
- KUNOS Andrásné (1976): Az óvodai testnevelési foglalkozások módszertana. Tankönyvkiadó, Budapest.
- MAKSZIN Imre (2013): A testnevelés és sport tanításának elmélete és módszertana. https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/pallag_a_komplex_muveszeti_nevelés_az_iskolaban.pdf Letöltés ideje: 2019. 04. 26.
- MAKSZIN Imre (2014): A testnevelés elmélete és módszertana. Dialóg Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 10–45.
- MÉSZÁROS Lőrinc (2015): A motoros fejlődés összefüggése a neuromaturációval, valamint a kognitív képességekkel. In. RÉVÉSZ László–CSÁNYI Tamás (szerk.): Tudományos alapok a testnevelés tanításához II. Magyar Diáksport Szövetség, Budapest.
- METZING Miklós (2010): Gimnasztika. Jegyzet az OKJ-s sportszakemberek képzés számára. http://bszszsport.atw.hu/pdf1/gimnasztika_jegyzet_2010.pdf Letöltés ideje: 2019. 05. 01.
- ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJA, 363/2012. (XII. 17.) Korm.rendelet <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200363.kor> Letöltés ideje: 2019. 05. 19.
- ÓVODAI NEVELÉS ORSZÁGOS ALAPPROGRAMJA, 137/2018. (VII. 25.) Korm.rendelet <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK18118.pdf> Letöltés ideje: 2019. 05. 19.
- PALLAG Andrea (2014): A komplex művészeti nevelés iskolai sikerének lehetősége. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/komplex_muveszeti_nevelés.pdf Letöltés ideje: 2019. 02. 09.
- PÁSZTOR Zsuzsa (2003): Az egészről a részekhez: Kezdeti tapasztalatok a zenei mozgásrögtönzés elemzéséről. Parlando, 2003/4. 2–7.
- PATAKY Gabriella (2013): Komplex művészeti nevelés – nemzetközi modellek, hagyományok és kortárs áramlatok. Gyermeknevelés, 1. évfolyam 2. szám, 107-110.
- SZÉKELY Csilla (2016): Kísérlet Kokas Klára pedagógiájának alkalmazására. Magiszter, XIV. évfolyam 2. szám, 56-60.



TAMÁSINÉ DR. DSUPIN Borbála (2010): A népi gyermekjátékok és a mozgás relációja, és funkciója a 3-7 éves gyermekek személyiségfejlődésében. <https://www.parlando.hu/2014/2014-3/2014-3-19-TamasineDsupinBorbala.htm> Letöltés ideje: 2019. 03. 14.

TAMÁSINÉ DR. DSUPIN Borbála (2015): A zene és mozgás relációja a 3-7 éves korosztály személyiségfejlődésében. In. SZEREPI Sándor (szerk.): Pedagógiai Innovációk. Debreceni Egyetem Kiadó, Debrecen. 17–43.

ABSTRACT

Our actual study focuses on artistic movements. In order to help kindergartners understand why it is important to pay attention to motion (and specifically, artistic movements), first we explain the positive effects of motion, and the occasions and methods providing an opportunity to the kindergartner to deal with the subject. As motion is one of the pillars of health, we also touch on its components concerning health.

The first part of the study helps to locate motion and also physical education in practice, while explaining the details that need the attention of the kindergartner upon teaching a new movement, and the reasons for letting children experience corporate movements. In its second chapter, the study moves on to the basics of kindergarten movements, as well as to ethnic games and gymnastics. It analyses the positive effects and characteristics of the above mentioned forms of movements.

The next chapter of the study introduces the interrelations of music and motion, as well as the significance of rhythm in the life of a child and its effects on the nervous system and organs as whole. In conclusion, it analyses the characteristics, functions and effects of dance, as dancing is a complex aesthetic and artistic act, which helps to improve stamina, body-consciousness, sense of balance, hearing, and the perception of rhythm and melody.

As of today, complex artistic education has its own place in the course of pedagogy. The objective of the study was to introduce the possibilities of complexity from the aspect of motion, and the forms of artistic training in physical education.

Keywords: artistic movement, moving, kindergarten





A KÖTET SZERZŐI



Barát-László Bernadett, művésztanár, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Művészetnevelési, Sport és Egészségnevelési Tanszék

Bujdosó Mária, művésztanár, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Művészetnevelési, Sport és Egészségnevelési Tanszék

Bujdosóné Papp Andrea (PhD), főiskolai docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Irodalmi, Kommunikációs, Kulturális Antropológiai Tanszék

Gesztelyi Hermina, tanársegéd, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Irodalmi, Kommunikációs, Kulturális Antropológiai Tanszék

Hovánszki Jánosné (PhD), ny. főiskolai tanár, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Művészetnevelési, Sport és Egészségnevelési Tanszék

Kis Gábor (PhD), adjunktus, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Irodalmi, Kommunikációs, Kulturális Antropológiai Tanszék

König–Görögh Dóra, tanársegéd, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Művészetnevelési, Sport és Egészségnevelési Tanszék

Láposi Teréz Izabella, mesteroktató, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Irodalmi, Kommunikációs és Kulturális Antropológiai Tanszék

Prém Vanda, művésztanár, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Művészetnevelési, Sport és Egészségnevelési Tanszék

Tamásiné dr. Dsupin Borbála (PhD), főiskolai docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Gyógypedagógiai Kar, Művészetnevelési, Sport és Egészségnevelési Tanszék







