

G. GÖDÉNY ANDREA

Hallgasd, mondd, játszd, rajzold, énekeld...!

*A gyermeknek mese kell: A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben**

„Amíg van történet, minden rendben van.”

(Graham Swift)

„Történetek nélkül a gyerekek cselekedeteikben és szavaikban egyaránt azonnal nyugtalanul dadogni kezdenek, elvesztvén támaszukat.”

(Alasdair MacIntyre)

A Hagyományok Háza és a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karának együttműködésében megjelent 240 oldalas tanulmánykötet a mese, mesélés fontosságának tudatában, a népi kultúra (elsődlegesen a népmese) hagyománytörténeti folytonosságának igényével jött létre az NKA támogatásával. A tíz tanulmányból álló kötet célja a pedagógiai praxis befolyásolásával és a pedagógusképzés formálásával olyan (nép)meseélményt biztosítani a netgenerációk educatiójában, amely nyelvészeti (világ)tapasztalatként beépülve a személyiségbe alkalmassá teszi az újabb nemzedékeket az emberi létminőség megőrzésére, (újra)alakítására a 21. század körülményei között is. Mivel egyre kevésbé számíthatunk az olvasási szokások több generációt átfogó, utánzásos, modellkövetésen, a szeretett felnőtt(ek) viselkedésének önkén(y)telen másolásán alapuló *kulturális tőkefelhalmozódásra*, ami mindenkor *családon belüli „hajszálcsoveken”*,¹ ám a *társadalmi tőkefelhalmozódás* kontextusában² hagyományozódott, egyre több feladat hárul az intézményi nevelésre ebben a vonatkozásban is.

A kulturális tőkefelhalmozás és -átadás, értékteremtés folyamatában társ és esz-köz a mese; egyúttal nélkülözhetetlen része az emberi életnek. Miközben örömhöz, élményhez juttat, lehetőséget ad különböző élethelyzetek megélésére, magatartásminták tapasztalatát biztosítja, problémamegoldási módokat közvetít, *világot lát*tat. A szimbólumok nyelvén közvetített élet tudat alatt, észrevétlenül épül belénk.³

* *A gyermeknek mese kell: A mese szerepe az óvodai és az iskolai nevelésben*, szerk. BUJDOSÓNÉ PAPP Andrea, Bp., Hagyományok Háza, 2017.

¹ Lásd Francis FUKUYAMA, *Bizalom*, ford. SOMOGYI Pál László, Bp., Európa, 1997.

² Lásd Pierre BOURDIEU, *A kulturális örökség átadása*, ford. FERGE Sándorné = *A műszaki haladás problémái*, szerk. ÁDÁM György, Bp., KJK, 1967, 287–320. *Nevelésszociológiai Szöveggyűjtemény II.*, szerk. SALAMON László, JÁKI László, Bp., Tankönyvkiadó, 1969, 17–45.

³ Lásd BOLDIZSÁR Ildikó, *Mesepoétika*, Bp., Akadémiai, 2004.

A népmesék átadása szerepet játszik a kulturális hagyomány átörökítésében, a kollektív emlékezet fenntartásában, azaz az újabb generációknak a civilizáció folyamatosságába való bekapcsolásában. A magyar népmeséknek pedig fontos helye van a magyarságra jellemző gondolkodásmód, világszemlélet megismertetésében, hiszen minden nép mesekincsének megvan a maga jellegzetessége. Ráadásul a magyar népmeséket jellemző erős dramatizáltság a kisgyermek számára megkönnyíti a befogadást, értelmezést; miközben a magyar mesekinccsel való találkozáskor a *régiség* magyar kultúrájába is beavatódnak a gyerekek.⁴ Ismert a mese szorongásoldó funkciója, gyógyító ereje, terápiás jelentősége,⁵ de kompetenciaképző és -fejlesztő hatása is.⁶

A hallgatott mesének komoly szerepe van az olvasóvá válásban, többek között a belső képteremtés inspirálásával, hiszen a szövegértés, irodalomélvezet, -értés alapja a fantázia, a belső képalkotó képesség fejlettsége; ily módon a felnőtt esztétikai fogékonyságának, emberként való létezésének is záloga a gyermekkori mesehallgatás.⁷ Nem elhanyagolható a mese, mesélés jelentősége a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülésében, a nyelvi kompetenciaképzésben, a társas kompetenciák kiépítésében.⁸ A mesehallgatás fejleszti a koncentrált figyelmet, a fantáziát, belső képalkotó képességet, a jelentéstulajdonítás képességét, az emlékezetet és az élményörzés képességét; miközben kiépül és fejlődik a szövegfeldolgozó-képesség. Gósy Máriának az olvasott és elhangzott szöveg megértésének összefüggéseit bemutató tanulmányából tudható, hogy a mondott/felolvasott (hallgatott) szövegek ugyanúgy segítik, értelemszerűen jóval korábban megindítják a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépülését, mint a magunknak, magunkban való olvasás.⁹

A mesét hallgató gyerek, azon túl, hogy gazdagabb személyiséggel és esztétikailag fogékonyabban indul az életben, jóval esélyesebben lép iskolába, hiszen beszédértése, beszédprodukciója fejlettebb a mesét nem hallgató társaiénál; következésképpen könnyebben felel meg az iskolai kihívásoknak, már csak a beszéd percepció és produkció értelemben vett fejlettségének az olvasás-írás tanulás sikerességére gyakorolt hatása miatt is.¹⁰ Az ismert összefüggéseket jól alátámasztja a *Múzeumi és könyvtári*

⁴ BÁRDOS József, *Piroska és a vegetáriánus farkas: Kalandozások a kortárs gyermeki irodalomban*, Bp., Pont, 2015, 35–36.

⁵ Lásd BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia*, Bp., Magvető, 2013.

⁶ Lásd KÁDÁR Annamária, *Mesepszichológia I–II*, Bp., Kulcslyuk, 2013, 2014.

⁷ Lásd a *Kié az olvasás?* című kötet tanulmányait. *Kié az olvasás?*, szerk. GOMBOS Péter, Bp., Magyar Olvasástársaság, 2014.

⁸ Lásd GÓSY Mária, *Beszéd és óvoda*, Bp., Nikol Kkt, 1997; Uő., *A hallástól a tanuláig*, Bp., Nikol Kkt, 2000; SZINGER Veronika, *Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért*, Anyanyelv-pedagógia, 2009/3. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> (Letöltés ideje: 2019. január 2.)

⁹ GÓSY Mária, *Az olvasott szöveg és az elhangzott szöveg megértésének összefüggései*, Magyar Nyelvőr, 1996/2, 168–177.

¹⁰ Adamikné Jászó Anna az olvasástanítás első számú szakdidaktikai alapelveként határozza meg a beszédpercepció és -produkció jó színvonalának biztosítását, mivel az olvasás és írás színvonala szorosan korrelál vele. Lásd: KERNYA Róza (szerk.), *Az anyanyelvi nevelés módszerei*, Bp., Trezor, 2000, 37.

fejlesztések mindenkinek projekt keretében lezajlott újabb kutatás, amelynek eredményeit a 2018 januárjában megrendezett könyvtárszakmai konferencián mutatták be.¹¹

S mivel a literációs képességek hatékony birtoklása az iskolai siker és az életbeli boldogulás egyik záloga, az élményekben gazdag mesetapasztalat hozadékait aligha nélkülözheti a frusztrációmentes tanulás igényét megfogalmazó *educatio*. S ha tekintetbe vesszük, hogy a beszéd, beszélgetés egyre inkább kiszorul a netgenerációk életéből, ami újabb hiányzó elem az olvasásértéshez vezető úton, akkor különösen felértékelődik az a pedagógiai gyakorlat, amely időt szán a mesékkal való változatos foglalatosságra. Mert „akárhogy is kérdezi az ember a mesét, az mindig válaszol” – olvasható a mesetanulmány-kötet szerkesztői előszavában Bujdosóné Papp Andrea tollából. Kézenfekvő hát megtanítani kérdezni az újabb generációkat annak érdekében, hogy legyenek, lehessenek olyan értelemadásra képes befogadók, akik „dialógusba bocsátkoznának a szöveggel, új kérdésre adott új válaszként olvasva, s a válaszok horizontváltásában megragadható új közleménnyé alkotva”.¹² Nagy szükség van tehát az intézményi nevelés különböző szinterein mesélésre – ennek lehetséges változatait, mikéntjeit reprezentálja a tanulmánykötet, amely „a népmese átadásának, használatának, terjesztésének a lehetőségeit igyekszik minél szélesebb körben bemutatni”.¹³

Egy kivételével valamennyi tanulmány szerzője a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karának oktatója,¹⁴ ami egyfelől jelzi a karon folyó pedagógusképzés tudatosságát, másfelől az oktatói elkötelezettséget a népmesék, mesélés, így az olvasás ügye iránt. Az pedig, hogy élményalapú, komplex mesemegközelítések kínálatát célozza meg a kötet, nem feledkezve meg a mese pedagógiai, pszichológiai jelentőségéről, az irodalmi, nyelvi kommunikációs, zenei és vizuális nevelésben játszott potenciális szerepéről, innovatív szemléletű, nagyfokú módszertani tudatosságra vall; ahogyan az is, hogy a *jó gyakorlatok széles spektrumát villantják fel a tanulmányok, beleértve a gyermeknevelésben, képességfejlesztésben való terápiás alkalmazási lehetőségeket is. A szerkesztő nem félt különböző nézőpontú, eltérő szempontrendszerű és műfajú vizsgálatokat felvillantó kötetet összeállítani, tudván tudva, hogy az egymással (is) dialogizáló szövegek továbbgondolásra, vitára inspiráló jellege pozitív hozadék lehet a mesékkal, meséléssel való praktikus és elméleti foglalatosság számára.*

A kötet nyitótanulmánya a narratíváknak az emberi létezésben betöltött kitüntetett szerepe felől, a népmesék pedagógiai értékeire fókuszálva mutatja meg a szövegkorpusz jelentőségét és felhasználhatóságát a kompetencia alapú, funkcionális intencionális óvodai-iskolai nevelésben. Jenei Teréz narratológiai tudatossággal mutat rá a népmesék/népmesélés enteremtő/-formáló, perszonalizációt és szocializációt

¹¹ A prezentációk, elkészült tanulmányok elérhetők a FSZEK honlapján. Lásd http://www.fszek.hu/azenkonyvtaram/?article_hid=37898 (Letöltés ideje: 2019. január 2.)

¹² KULCSÁR SZABÓ Ernő, *Az irodalmi modernség integratív történeti értelmezhetősége*, It, 1993/1–2, 39–66.

¹³ *A gyermeknek mese kell, i. m.*, 6.

¹⁴ A népmesék pedagógiai értékét bemutató tanulmány szerzője, Jenei Teréz a Nyíregyházi Egyetem Tanítóképző Intézetének vezetője.

támogató jellegére, ön- és viláértelmező, ugyanakkor közösségépítő funkcióira; s annak mikéntjeire, hogy a mese a 'nevelés táltosparipájaként' ma is kibonthassa univerzális segítő-fejlesztő hatását,¹⁵ és részt vehessen a személyes, szociális és kognitív kompetenciák kiépítésében, a reziliens személyiség felépülésében, s kifejthesse esztétikai és kognitív hatásait. Az élőszavas, improvizatív mesemondás pótolhatatlansága mellett érvelve rámutat a képzők képzésének/képzőinek felelősségére.

Mező Katalin a mesék, mesélés kreativitásfejlesztő szerepét s a kreativitás 21. századi jelentőségét középpontba állító tanulmánya napjaink egyik legnagyobb kihívásaként tekint a gyermeki kreativitás megőrzésére, ösztönzésére, hiszen a *multitaskingra* ítélt netgenerációknak a gondolkodást intenzíven befolyásoló instant, konzerv, programozott világban kell érvényesülnie, kibontakoznia; miközben a kreativitás 21. századi kontextusban is felbecsülhetetlen érték. Nélküle aligha válhatunk önálló ítéletalkotásra, kritikus gondolkodásra alkalmas, érdekérvényesítő potenciállal rendelkező, értékvédő/-teremtő magatartásra képes állampolgárokká, akik képesek az információk megszerzésére, értelmezésére, kritikai értékelésére/szelektálására; s elég kezdeményező készséggel, innovatív erővel rendelkeznek ahhoz, hogy alkotó munkaerőként érvényesülhessenek a munkaerőpiacon, akár élethosszig alakítva, formálva magukat. Úgy tűnik, a 21. századi kihívásoknak való megfelelés záloga a találatekonyság (kreativitás) és a tanulékonyság. Mindkettő alapozható, fejleszthető mesével, meséléssel – ezt mutatja be a tanulmány, kitekintve a 21. század jellegzetes mesélési módjaira, mérlegelve az online és multimédiás mesélésben rejlő lehetőségeket is. A szerző ugyanakkor rámutat, hogy személyes mesélés nélkül elképzelhetetlen a mese kreativitásfokozó hatásának érvényesülése, a mesében rejlő gazdag potenciál kiaknázása; ám csak abban az esetben van esélyünk versenyre kelni a digitális világ kínálatával, ha legalább olyan, de inkább még érdekesebb a gyerekek számára a személyes mesélés, mint amelyet a gépek tudnak nyújtani. Ez azonban kreatív mesélőt kíván, ami ebben a vonatkozásban is a képzők képzésének jelentőségére és felelősségére hívja fel a figyelmet.

Kis Gábor *Bevezetés a tündérmesébe* címet viselő, műfajelméleti igénnyel megírt tanulmánya valóban és többféle értelemben bevezet a tündérmesék világába. Egyrészt a mesekorpusz műfajainak, az altípusok sajátosságainak a laikus érdeklődők számára is érthető számbavételével; másrészt azzal, hogy rávilágít, hogyan, milyen meseállomásokon keresztül jut el a gyerek a tündérmesék élvezetéig, s miért fontos oda eljutnia. A gyermeki megismerés, gondolkodás és a tündérmesék jellegzetességei közt lévő párhuzamok bemutatásával győzi meg az olvasót a szövegek korpusz szerepéről és jelentőségéről az óvodáskorú gyermekek nevelésében; miközben rámutat, hogy a mesék közvetlen visszacsatolást remélő, (el)váró, nyíltan didaktikus használata milyen veszélyeket rejt magában. Emellett olyan fontos kérdéseket is érint, hogy

¹⁵ SALLAI Éva, „A mese a nevelés táltosparipája”, Interjú Bajzáth Máriával és Agócs Gergellyel, Új Köznevelés, 2015/13. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-kozneveles/a-mese-a-neveles-taltosparipaja> (Letöltés ideje: 2019. január 10.)

mi tekinthető gyerekirodalomnak, annak érdekében, hogy csak minőségi szövegek kerülhessenek a gyerekeket körülvevő kulturális térbe. Míg a gyerekek környezetében lévő laikusoktól kevésbé várható el az esztétikailag megalapozott ítéletalkotás, ahogy ízlésük is csekély mértékben befolyásolható, a pedagógusoknak mindenképp rendelkezniük kell a minőségi irodalom biztosításához szükséges tájékozottsággal (szövegismerettel, értéktudattal, ízléssel) – ami megint csak elvezet a képzés felelősségéhez. Eme felelőség tudatában foglalkozik az óvodai meseválasztás szempontjaival, hogy végül *A macskacímű* tündérmese elemzésvázlatával mintaértékű példát és segítséget adjon a pedagógus igényes felkészülésének megvalósításához. (Jó megoldás, hogy a mese szövegét is közli a tanulmány.)

Ez az elméleti alapozású, gyakorlatorientált felépítés jellemzi a kötet szerkesztő Bujdosóné Papp Andrea dolgozatát is, amely a meseélménynek a kommunikációs kompetencia fejlesztésében játszott szerepével foglalkozik. A nyelvi kompetencia mi-benlétének, kialakulásának és szerepének bemutatását követően rátér a mese ön- és világerőtelmező funkciójára; majd a mesenyelv és gyermeknyelv összefüggéseire. Ahhoz, hogy a mese nyelve hasson a gyermekére – ami elemi érdekünk, ha valamilyen nyire is felelősséget érzünk a 21. századi létezés emberi minőségéért –, élmény szükségeltetik, amely az élményszöveg és szövegélmény összjátékában keletkezik, amint a *szöveg öröme*¹⁶ a történetközvetítés élményszerűsége játékba hozza. A játékba hozatal érdekében a szerző bemutatja az irodalmi nevelés (nyelv)használat- és élményalapú megközelítésének módszertani alapelveit, majd az élményalapú képességfejlesztés lehetőségeit, amit különböző szempontú, kitűnő és gazdag módszer- és játékgyűjtemények követnek. Végül olyan módszertani köteteket mutat be és ajánl, amelyek kiváló forrásai lehetnek a játékon és élményen alapuló kommunikációs nevelésnek.

Bujdosó Mária dolgozata, amely az óvodás korú és kisiskolás gyermekek kreativitását működtető, a gyermeki képzeletet aktivizáló vizuális nevelési lehetőségeket, módszereket, technikákat ismerteti a meséhez, meséléshez kapcsolódóan, szintén gyakorlatcentrikus. A feldolgozás és az alkotás élményének gyakorlati megvalósításához kínált foglalkozásterveinek a literációs képességek alapozása szempontjából is kitüntetett szerepük van, hiszen a mesehallgatással fejleszthető belső képalkotó képesség nélkül nincs értő és élvezetre képes olvasás; a belső képek exteriorizációját célzó tevékenységek pedig hozzájárulnak az értelmező kompetenciák és a közlő képesség fejlődéséhez. Köztudomású, hogy a gyermek filmnézése, (mozgó)képfogyasztása gátolja olyan képességek fejlődését, amelyek nélkülözhetetlenek az írás-olvasás számára. Nem fejleszti például a beszédet, sem a belső képalkotást. A fantázia, a belső képteremtés hiánya közvetlenül kihat és visszahat az olvasás iránti kedv és az olvasási képesség alakulására. Csak az hallgat/olvas szívesen mesét, verset (irodalmat egyáltalán), aki képes élvezni, amit hall/olvas – márpedig erre csak az képes, aki elaborál,

¹⁶ Roland BARTHES, *A szöveg öröme: Irodalomelméleti írások*, ford. BABARCZY Eszter, KOVÁCS Sándor, MIHANCsik Zsófia, ROMHÁNYI TÖRÖK Gábor, Bp., Osiris, 1996.

akiben a szöveg mentális képeket létesít. Így a hallgatott mesének a belső képteremtés inspirálásával igen nagy a szerepe az olvasóvá válásban, hiszen mindenféle szöveg megértésének (így élvezetének is) a belső képalkotó képesség fejlettsége az alapja. (A mentális képek azonban nem csupán az irodalom élvezetében játszanak szerepet; egy információs szöveg megértése is elképzelhetetlen nélkülük – így a tanulás, ismeretszerzés sem lehetséges hiányukban.) A belső képek külsővé tétele nemcsak a fantázia fejlesztésének sikeres eljárása. A belső képek exteriorizációja segíti a mélyebb szövegértést, a jelentésartikuláció verbális megfogalmazására még nem képes vagy azzal küszködő gyerekek számára pedig átmenet, híd lehet a képi világból a verbalitásba. Óvodáskorban és az első iskolai években különös jelentőségük van a belső képek vizuális megfogalmazásának, hiszen a képi gondolkodás és kifejező képesség előtte jár a verbálisnak. A fáziskésés miatt a vizuális közlés, illetve az arról való beszélgetés összekötő kapocs lehet a két terület összehangolásában, illetve a transzferhatás révén hozzájárulhat a fáziskésésben lévő terület fejlődéséhez.

Az énekes mesék fogalmának bevezetése és a bennük összekapcsolódó zenei és mesei élmények jelentősége, valamint az élményekben rejlő lehetőségek kiaknázása a tárgy Hovánszki Jánosné, Tamásiné Dsupin Borbála és Dulainé Madarász Annamária dolgozatának, melynek unikális értéke a szerzők által összeállított énekesmese-gyűjtemény, amelynek feldolgozását elméleti folklorisztikai ismeretek nyújtásával és módszertani ajánlásokkal segíti a tanulmány. A szerzők a művészet emberi életben betöltött szerepe felől közelítenek szűkebb témájukhoz annak beláttatására, hogy a művészeti nevelés az emberként való létezés egyik záloga. Az érzelmi készség (EQ) és érzelmi intelligencia (EI) nélkül aligha lehet *emberi* a lét; kialakulásuk, fejlődésük viszont elképzelhetetlen a művészetekkel való érintkezés nélkül (akár percepció, akár produkció értelemben). Mivel az emocionális készségek élmények átélésével, megtapasztalásával fejleszthetők – közöttük mesei és zenei élménytapasztalatokkal –, a vokális népzene (mondóka, gyermekjátékdal, népdal) és a mese műfaji sajátosságait ötvöző átmeneti folklorisztikai műfaj, az *epikus mesélő dalok* jelenléte az óvodások és kisiskolások nevelésében felbecsülhetetlen jelentőségű, hisz mese és zeneiség együttműködése bizonyíthatóan megsokszorozza a külön-külön is komoly értéket képviselő hatásokat.

A személyiségfejlesztő hatás és szerep kibontását követően sor kerül a gyermekkor költészetének műfajcsoportok szerinti bemutatására, majd az énekes mesék kategorizált jellemzésére, mindenkor szöveggel és kottával szemléltetve az elmondottakat. A majd húsz oldal terjedelmű példaanyag dallam- és szöveggyűjteményként is funkcionálhat a pedagógusok számára. Értékes módszertani ajánlásokkal: a 'cselekményes zenének' is nevezett énekes mesék élményszerű előadásának kritériumaival zárul a tanulmány, nélkülözhetetlen információkkal segítve az élményközpontú anyanyelvi/irodalmi/zenei nevelés megvalósításában a gyakorlati szakembereket.

A szerzőtrío tanulmánya azért is fontos, mert napjaink agy kutatásának eredményei arra utalnak, hogy a beszéd és a zene feldolgozásában egymást átfedő agyi területek vesznek részt, így gyermekkorban a zene (különösen a hangszeres játék) képes

áthangolni a beszédhangok feldolgozását, ami kihat az olvasástanulásra is.¹⁷ Továbbá az ének és a zene „a megismerő funkcióknak olyan magasabb szintjeire is hat, amelyek kulcsfontosságúak az értelmi fejlődésben, azaz érdemes és szükséges újragondolni a zene helyét az oktatásban és nevelésben, a korai fejlesztésben és a rehabilitációban”.¹⁸ Annál is inkább, mert „a zene olyan rendszerek fejlődését is befolyásolni tudja, amelyek a pszichológia klasszikus modelljei szerint a kognitív architektúrában elkülönülő alrendszerekhez tartoznak”.¹⁹ Mivel pedig minél sűrűbb idegrosthálózat kapcsolja össze a két agyféltekét, annál több szálon érkezik információ egyik féltékéből a másikba és viszont; és minél inkább így van, annál teljesebb lehet a személyiség kibontakozása, amiben kitüntetett szerepet játszhat az ének, a zene és a zenélés: ideje volna levonni a konzekvenciákat a pedagógiai praxis számára.²⁰

Az óvodai irodalmi neveléssel kapcsolatos változások, múltbeli és jelenbeli dilemmák rövid áttekintése után mutatja be Balogh Beáta és Kovácsné Fazekas Mónika a jó gyakorlat példaként azt a komplex érzékszervi tapasztalatok nyújtásával operáló, élmény- és játékközpontú népmeseprojektet, amely alkalmas lehet zavaró tényezők nélküli, egymásra hangoló és a mesére hangolt irodalmi élmény átadására a kezdeményezés szabadságán alapuló óvodai nevelés körülményei között, annak ellenére, hogy a hazai gyakorlatban egyelőre vágyalomnak tűnik az olyan óvodai finanszírozás, amely többszemélyes rendszer működtetését tenné lehetővé, ahol óvodapedagógus, fejlesztő és segítő pedagógus foglalkozik egy időben a gyerekekkel. A korántsem csak Európa nyugati felén alkalmazott és jól bevált gyakorlat a gyerekeknek legalább annyi előnnyel jár (na), mint amekkora könnyebbség lehet (ne) a velük hivatásszerűen foglalkozó felnőttek számára. Jól mutatja ezt a hazai gyakorlatban is előforduló pedagógiai asszisztensekkel működő óvodák helyzeti előnye: ezekben az intézményekben ténylegesen választhatnak a szervezeti formák és módszerek között, az egy főre jutó gyereklétszámok kevésbé korlátozzák az óvodapedagógusok módszertani autonómiáját, amit *Az óvodai nevelés országos alapprogramja* biztosít.²¹

A szerzők a ráhangolás-motiválás jelentőségének, mikéntjének kifejtését követően a játék irodalmi nevelésben betöltött szerepével foglalkoznak; s javaslatot tesznek arra, hogyan valósítható meg az irodalmi élmény befogadásának előkészítése a szabad játék alatt, a gyülekezési idő és a tízórai közötti időszakban motiváló-ráhangoló tevékenységekkel, többek között drámapedagógiai módszerek alkalmazásával is.

¹⁷ CSÉPE Valéria, *Zene, agy és egészség = Zene és egészség*, szerk. FALUS András, Bp., Kossuth, 2016, 26–42. http://real.mtak.hu/46743/1/Csepe_Zene_agy_egeszseg_2016__In_Falus_A_szerk_Zene_es_egeszseg_Kossuth_u.pdf (Letöltés ideje: 2019. január 9.)

¹⁸ *Uo.*

¹⁹ *Uo.*

²⁰ HÁMORI József, *Az emberi agy és a zene = Hang és lélek*, szerk. SZÉKELYI Mária, Bp., Magyar Zenei Társaság, 2002, 40–42. http://old.tok.elte.hu/enek/letoltesek/Ovos_modszertan/Hang_es_lelek.pdf (Letöltés ideje: 2019. január 9.)

²¹ 363/2012. XII. 17. kormányrendelet, Magyar Közlöny, 2012, 171.sz. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/mkpdf/hiteles/mk12171.pdf> (Letöltés ideje: 2019. január 3.)

Ezt követően a szemléltetés dilemmáival szembesítenek, majd az élményszerű mesélés megvalósításához és a pedagógiai tevékenység önreflexiójához kínálnak szempontokat. Gyakorló pedagógusként úgy látják, hogy a belső képalkotást, gyermeki gondolkodást nemhogy gátolnák, de inkább segíthetik a jól megválasztott, helyesen alkalmazott szemléltető eszközök. Hozzátehetjük: a manapság jellemzően urbánus környezetben nevelkedő gyermekek népmeseélvezetét pedig kifejezetten megnövelhetik, hiszen tudható, hogy a globalizáció hatására ma már a falvak egy jelentős része is urbánus környezetet jelent az ott lakó emberek számára – azaz egyre kevesebbeknek adatik meg a népmesékben szövegesülő tárgykultúra, folklorisztikai, nyelvi hagyomány ismerete.²²

A meseélvezet biztosítására, fokozására olyan játékokat, tevékenységeket javasol a szerzőpáros a mesével való megismerkedést megelőző napokra, amelyek a spontán fejlesztés hatásának érvényesülését nem gyengítik, sőt fokozzák a komplexebb megértésélmények által. A direkt kérdéseken alapuló feldolgozás tilalmát megerősítve a beszélgetések és a drámajátékok szerepét emelik ki a mesélés személyiségfejlesztő hatásának minél teljesebb kibontakoztatására.

A *Tündérek világa* címet viselő, négy hétre tervezett, de a gyerekcsoport igényeihez flexibilisen alkalmazható projektjük a tündérmesék korszakában élő 5–7 év közötti gyerekből álló csoportok számára dolgozták ki három népmese és nyolc, tündérmotívummal operáló (többségében kortárs) vers felhasználásával, a tavaszodó erdő megfigyelésével, várlátogatás beépítésével (a sárospataki vár bebarangolásával). Utóbbi tevékenység során a gyerekek kipróbálhatják például a mesebeli csigalépcsőt. Külön értéke a projektnek a múzeumpedagógiai lehetőségek kiaknázása, hisz azon túl, hogy megismerhetik a gyerekek a múzeumi tárgyakat, tartalmakat, formálódik személyiségük, esztétikai kultúrájuk; megalapozódik múzeumi viselkedésük, múzeumlátogatóvá válásuk.²³ Drámajátékok, táncimprovizációk épülnek a projektbe; építőjátékok, szerepjátékok, értelemfejlesztő szabályjátékok; barkácsolás, családi játék – varázsitalok, ételek, sütemények készítése. Az étel, ital előállítás matematikai, környezeti tartalommal párosul, s intenzív beszélgetésekre ad alkalmat. A gyerekekkel közösen kitalált, megalkotott és játszott asztali és élő társasjátékok komplex fejlesztő hatása, személyiség- és közösségformáló ereje aligha kétséges. A projekttevékenység különböző műveltségtartalmakat integrál, munka jellegű és alkotó művészeti tevékenységekkel, valamint tematikusan illeszkedő mozgásos játékokkal operál. A tanulmány után megtalálhatók a projektben használt meseszövegek. (A versek közlésének elmaradása némi hiányérzetet kelt az olvasóban.)

²² KAPITÁNY Ágnes, KAPITÁNY Gábor, *Globalizáció, individualizáció, modernizáció, urbanizáció és lakásmód Magyarországon*, Társadalomkutatás, 2005/1, 91–111.

²³ A múzeumpedagógia szerepét, lehetőségeit illetően bővebben lásd TAKÁCS Anett, CSIMÁNE POZSEGOVICS Beáta, *Marc Chagall világa: Egy kiállítás múzeumpedagógiai lehetőségei, avagy művészettel nevelés múzeumi környezetben = A gyermekkultúra jelen(tőség)e*, szerk. KOLOSAI Nedda, M. PINTÉR Tibor, Bp., ELTE TÖK, 2016, 290–305.

A kötet utolsó három tanulmánya kilép az óvodai, iskolai nevelés intézményi keretei közül, s a mesék (vagy inkább mesélés) (gyógy)pedagógiai, pszichológiai célú felhasználását mutatja be, amelyben nem (csak) befogadói státuszban, hanem teremtődő/létrejövő-létesülő színrevitelként működik a szöveg. Mező Ferenc az IPOO-modellben²⁴ zajló kreatív meseterápiát ismerteti, Csutak Zoltán a pszichodráma foglalkozásokon szövődő életmeséket elemzi, Schéder Veronika a mesék, mesélés gyógypedagógiai lovasterápiában való használatát mutatja be.

A viselkedéstanulás információfeldolgozási folyamatként való felfogása az alapja az IPOO-modellen alapuló kreatív meseterápiának, amely különböző magatartási, viselkedési, személyiségfejlődési problémák esetén alkalmazható improvizatív, interaktív eljárás, amelyben nincs előre megírt szöveg, a mese a terapeuta és a mesélő közös alkotása. A mese átélését tanulásként tekintő módszer valójában interaktív mesealkotás a terapeutával. Az együttmesélés során megváltozó vélemény, viselkedés a tanulási eredmény. Mező Ferenc tanulmányából megtudható, milyen kognitív és nonkognitív személyiségváltozók alakítására alkalmas a terápia, a szerző bemutatja az input, a process és az output fázis terapeuta által kontrollálható változóit, illetve az organizáció során kontrollálható változókat; majd egy gyakorlati példával szemlélteti a terápia működését. Az esetismertetésben egy hatéves kisfiú védőoltással kapcsolatos szorongásainak csökkentésének/feloldásának mikéntjét tanulmányozhatjuk. Látható, hogy a folyamatban ismeretátadásra, képességfejlesztésre, attitűdformálásra, gyakorlati tudás átadására egyaránt lehetőség van, és sor is kerül rájuk.

Csutak Zoltán *naplómeseje* egy állami gondozott gyerekek számára 2010-ben indult rehabilitációs program (*Kalácska*) pszichodráma foglalkozás-sorozatának jegyzőkönyveihez fűzött utólagos reflexiójával jött létre. Ezek a reflexiók azt a felismerést dokumentálják, hogy a drámafoglalkozások meseszövődésében spontán módon, ám meghatározóan érvényesülnek a mesék világának törvényszerűségei. „Az árvaságra jutott gyerekek jóval korábbi meseélményei, azok világ- és emberképe, de még inkább a bennük tárolt sorslehetőségek keltek életre a színpadon olyan tartalmak megjelenítése mellett, amelyek legtöbbször igen távol álltak a konvencionális mesetartalmaktól”²⁵ – írja a szerző, aki egyúttal a nyíregyházi Lajtorja Pszichológiai és Fejlesztő Stúdió pszichodráma csoportjának vezetője. Ez a spontán érvényesülés azért is hallatlanul izgalmas, mert színre viszi mindannyiunk reményét, a kisgyermekkorban elmondott mesék sorsformáló erejét, s láthatóvá teszi befogadás és teremtés szimbiotikus együttlétezését.

Ez az erő és hatalom az alapja a kötetzáró tanulmányból megismerhető gyógypedagógiai lovasterápiával ötvözött meseterápiának. Schéder Veronika a (többnyire

²⁴ A mozaikszó a tanulás során zajló információfeldolgozás négy fő komponensét jelölő szavakból jött létre: input/információ-bemenet, process/feldolgozás, output/felhasználás, organizáció/tanulásszervezés. Bővebben lásd Mező Ferenc, *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján*, Debrecen, K+F Stúdió Kft., 2011.

²⁵ CSUTAK Zoltán, *Naplómese: Az én mint teremtett másik, avagy feltárás, mese és megváltás a pszichodrárában = A gyermeknek mese kell, i. m.*, 199.

pszichés eredetű) fejlődési lemaradással, viselkedési zavarral, kommunikációs problémával küzdő 3–7 éves gyerekek terápiájában alkalmazott mesefeldolgozás lehetőségeit is bemutatja a lovasterápia módszertanának, hatásmechanizmusának, fejlesztési lehetőségeinek áttekintését követően. A szerző Boldizsár Ildikó alkotó-fejlesztő meseterápiájának módszertanával²⁶ ötvözi saját lovasterapeuta gyakorlatát, amelyben a történetek feldolgozását támogató konstruktív, játékos alkotótevékenység lovas környezetben valósul meg. A tanulmányban szereplő három esetbemutatás jól példázza a mesébe ágyazott motoros tanulás (máskor a motoros tanulásba ágyazott mese) integrációjának hozadékait. Az első esettanulmány egy extrém szorongás leküzdésének mesés története, amelyben egy lovaggá lett kislánynak sikerült úrrá lenni testi-lelki görcsein; a második eseteírás az önbecsülés és önbizalom erősítéséhez kínál mesei lehetőségeket az ügyetlengyerek-szindróma leküzdéséhez. (A pszichés eredetű *koordinációs fejlődészavar* meglehetősen aláássa az önbecsülést, amit Max Lucadó *Értékes vagy* című meséjének lovasterápiával kombinált feldolgozásával kísérelt meg helyreállítani a terapeuta, egyáltalán nem eredménytelenül.) A harmadik esetbemutatás egy magatartászavaros hiperaktív kislány terápiájának történetéből emeli ki azt a két szakaszt, amikor mesék segítettek az előrelépést. Az első áttörést hozó mese Fésűs Éva *A teknősbéka bánata* című meséje volt; a másik a páciens és a terapeuta közös (folyamatszerű) meseszövegéből jött létre, és valójában a kislány életmeséje volt. Szimbolikus nyelven beszélt a páciens traumáiról, miközben szimbolikus feloldást is adott. Schéder Veronika esettanulmányai nemcsak a mese- és lovasterápia ötvözésének eredményességét igazolják, hanem szép példái a mesében és mesélésben rejlő öngyógyító mechanizmusok működésének is.

A kötet láthatóan széles és gazdag spektrumát mutatja be a mesének és mesélésnek, éppen ezért hiányolja az olvasó a cím által keltett várakozás maradéktalan teljesülését: a mesének *az iskolai nevelésben* betöltött szerepe kevésbé bontakozik ki a tanulmányokból. Kétségtelen, hogy az iskolás korú gyerekek meseigényét szemhátáron tartja több tanulmány, és vitathatatlan, hogy az iskolába lépés a mesekorszakok szempontjából nem korszakhatár, hiszen a tündérmesék idejét éli az 5–7 éves korosztály, tehát a tanulmányok állításai iskolai körülmények között is érvényesek; mégis az, hogy egyetlen szöveg sem foglalkozik a mese iskolai nevelés kereti közé illesztésének mikéntjével, azt a látszatot keltheti, mintha helyes gyakorlat volna az iskolai praxisban, hogy a mesék szinte csak a szövegfeldolgozó órák nyelvi anyagaként vannak jelen, ott és akkor sem kellően élményszerű megközelítésben. Holott az iskolás gyermek meseigénye eleinte alig változik a korábbiakhoz képest.²⁷ Fikcióigényét kézenfekvő volna mesehallgatással kielégíteni, hisz olvasni még a legtöbb kislány jó ideig nem tud úgy és annyira, hogy képes legyen önmagának élvezetet okozni saját

²⁶ BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia a gyakorlatban*, Bp., Magvető, 2014.

²⁷ Változás 8–9 éves korban következik be, amikor az „igazi történetek, a sci-fi mesék, a rendkívüli események, a lehetséges, valóságos kalandok mozgósítják a fantáziáját”. *Lépésről lépésre iskolai program*, szerk. HUNYADY Györgyné, Bp., Lépésről lépésre Országos Szakmai Egyesület, 2003, 47.

olvasói tevékenysége. A kezdő olvasóknak szánt olvasókönyvi szövegek pedig nem alkalmasak a fikcióigény kielégítésére, hiszen kiválasztásuk, megalkotásuk elsődleges szempontja az olvasás megtanulása. Természetesnek kéne lennie tehát a tanító mindennapi mesélő gyakorlatának, ami amellet, hogy vágykielégítő, vágykeltő és -fenntartó funkciójú, identitásképző hatása van; hozzájárul a gyermekek értelmi/érzelmi fejlődéséhez, a nyelvi kompetenciaképzéshez, a szövegfeldolgozó mechanizmusok kiépüléséhez. A mesélés a minta értékű tanítói beszéd révén fontos része a helyes ejtés tanításának, következképpen a helyes hang-betűkapcsolat kiépítésének (így az olvasástanulásnak), valamint a helyesírás megalapozásának. Mindez különös jelentőségű a 21. század körülményei között, amikor még a jó szociokulturális háttérrel rendelkező családok életgyakorlatában is egyre inkább háttérbe szorulnak a sikeres és frusztrációmentes olvasástanulást, illetve az önálló információ- és élményszerzésre képes olvasást megalapozó tevékenységek; az ettől eltérő környezet pedig végzetes következményekkel járhat az írásbeli kultúra használatára/hasznosítására való képességek kiépülésében.

Hogy mindez mennyire fontos volna, jól mutatják a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok, amelyek egyértelműen jelzik, hogy azok az országok sikeresek az esélyegyenlőtlenségek kezelésében, így a szociokulturális háttér negatívumainak csökkentésében, amelyek intézményi keretek között gondoskodnak (és minél korábban) a fejlesztésről.²⁸ A nemzetközi felmérésekből sajnos az is látható, hogy a magyar iskolarendszer egyelőre nem képes korrigálni az iskolába lépés pillanatában fennálló különbségeket, sőt, az iskolai évek alatt az ollót egyre nagyobbra nyitja.²⁹ A tanító mindennapi mesélési gyakorlata lehetséges korrekciós eszköze lehetne a pedagógiai praxisnak.

A mese, mesélés a *Neumann-galaxis* emberét láthatóan a *Gutenberg-galaxis* hagyományaihoz kötheti. Hogy erre a kötődésre mekkora szükség volna, jól mutatják a funkcionális analfabétizmus és a nemolvasás járványszerű terjedését jelző felmérések; s az az emberi érzékenységben, empátiában, társadalmi szolidaritásban kevésbé bővelkedő közeg, amely körülvesz bennünket.³⁰ Létkérdés hát, hogy a mese kommunikációja eljusson az Alfa-generációhoz, amely már az alsó tagozaton tanul, holott

²⁸ CSAPÓ Benő, MOLNÁR Gyöngyvér, KINYÓ László, *A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében*, Iskolakultúra, 2009/3–4, 3–14; CSAPÓ BENŐ, SZÉKELY László, TÓTH Edit, *Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: Egy longitudinális vizsgálat eredményei*, Közgazdasági Szemle, 2010/9, 798–814.

²⁹ CSAPÓ Benő, *A nemzetközi felmérések eredményei – következtetések a magyar közoktatás fejlesztésének megalapozásához*. Az MTA-KEB és Tárki-Tudok rendezésében „Mit mondanak a tények” címmel szervezett szakmai műhelysorozat január 26-án, az Együttnevelés és külön oktatás témájával foglalkozó eseményén elhangzott előadás szerkesztett változata. http://www.tarki-tudok.hu/files/mta_konferencia_csapobeno.pdf (Letöltés ideje: 2019. február 16.)

³⁰ Vekerdy Tamás amerikai szociológusok kutatásaira hivatkozva írja: „az emocionális intelligencia, a szociális és művészi képességek kifejlesztése nélküli intellektus hajlamos végzetesen téves döntéseket hozni.” Idézi BOLDIZSÁR, *Mesepoétika*, i. m., 28.

még a Z-generáció olvasóvá nevelésére sem dolgozta ki stratégiáját az iskolai praxis.³¹ Úgy tűnik, az utolsó utáni pillanatban vagyunk; és nem kétséges, hogy a változásokat az *alfák* sajátosságaira való figyelemmel kell véghez vinni, ők formálják ugyanis az új évszázadot. Éppen ezért kívánatos volna egy remélhető újabb kiadásban az iskolai vonatkozások megerősítése a kötetben; annál is inkább, mert az óvó- és tanítóképzés számára a kiadvány tankönyvként is funkcionálhat. Kvalitásai erre predestinálják. Csak remélhetjük, hogy a benne szövegesülő szemlélet és tudás hamarosan beépül a képzésbe és a pedagógiai praxisba. Az új kiadás alkalmat adhatna az előforduló néhány apró sajtóhiba, kevés nyelvi hiba korrekciójára. A keménykötésű, jól kézbevehető (A/5) méretű könyv többszínnyomású első és hátsó borítóján a tündérmesék világát idéző egy-egy gyermekrajz látható: Pesti Sándor és Szabó Barna munkája. Ezeket a megoldásokat érdemes megtartani a következő kiadások számára is.

G. GÖDÉNY ANDREA
adjunktus
ELTE-TÓK, Magyar Nyelvi és Irodalmi Tanszék
gajdo.andrea@gmail.com

Abstract: The volume discussed by this review is very conscious about the importance of tales and story-telling and the need for the continuity of folk culture tradition. The common aim of these articles is to provide such a (folk) tale experience in the internet generations' education with the reformation of teacher training, which can make them suitable for maintain the continuity of the traditions by integrating into their personalities as linguistic-aesthetic (world)experience.

³¹ A generációelméletekre lásd TARI Annamária, *Z-generáció: Klinikai pszichológiai jelenségek és társadalom-lélektani szempontok az Információs Korban*, Bp., Tericum, 2011.